

التحليل النفسي والإنساني للذات العربية ٩

الدكتور علي زعفور

التربية وعالم نفس الولد في الذات العربية

دار الأندلس

للطباعة والنشر والتوزيع

حقوق الطبع محفوظة

الطبعة الأولى

١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م

جميع الحقوق محفوظة

دار الأندلس - بيروت، لبنان

هاتف: ٣١٧١٦٢ - ٣١٦٤٠١ - ص.ب: ٤٥٥٣ - تلکس ٢٣٦٨٣

التربية وعلم نفس الولد
في الذات العربية

للمؤلف

١ - علم النفس :

- مذاهب علم النفس، بيروت، دار الأندلس، ط ٣، ١٩٨٠؛ ط ٤، ١٩٨٢؛ ط ٥، ١٩٨٤.
- تاريخ علم النفس (مُترجم)، بيروت، دار الأندلس، ط ٥، ١٩٨٣.
- مناهج علم النفس (مُترجم، بالتشارك) بيروت، المنشورات العربية، طبعات كثيرة.

٢ - التحليل النفسي والاناسي للذات العربية :

- التحليل النفسي للذات العربية - أنماطها السلوكية والأسطورية، بيروت، دار الطليعة، ط ١، ١٩٧٧؛ ط ٢، ١٩٧٨؛ ط ٣، ١٩٨١.
- الكرامة الصوفية والأسطورة والحلم - القطاع اللاواعي في الذات العربية، بيروت، دار الطليعة، ط ١، ١٩٧٧؛ ط ٢، دار الأندلس، بيروت ١٩٨٤.
- الدراسة النفسية الاجتماعية بالعينة للذات العربية - من مونوغرافيا قرية إلى التنمية الوطنية، بيروت، دار الطليعة، ط ١، ١٩٧٨؛ ط ٢، بيروت، دار الأندلس، ١٩٨٤.
- العقلية الصوفية ونفسانية التصوف - نحو الاتزانة إزاء الباطنية والأوليائية في الذات العربية، بيروت، دار الطليعة، ١٩٧٩.
- قطاع البطولة والترجسية في الذات العربية - المستعلي والأكبري في التراث والتحليل النفسي، بيروت، دار الطليعة، ١٩٨٢.
- صياغات شعبية حول المعرفة والخصوبة والقدر - المهاد الاناسي والتحتيات العلائقية في الذات العربية، بيروت، دار الأندلس، ١٩٨٤.
- في التجربة الثالثة للذات العربية مع الذمة العالمية للفلسفة - مباحث في الانسان في المجتمع وأمام الله والقدر، بيروت، دار الأندلس، ١٩٨٤.
- التربية وعلم نفس الولد في الذات العربية - من التربيَتين الينبوعية والاجتهادية الى التجربة الجهادية، بيروت، دار الاندلس، ١٩٨٤.

٣ - إسلاميات وفلسفة:

- الفلسفة الوسيطية (مُترجَم)، بيروت، دار الأندلس، ط ٢، ١٩٧٩؛ ط ٣، ١٩٨٢.
- التفسير الصوفي للقرآن عند الصادق - الصادقية في التصوف وأحوال النفس والتشيع، بيروت، دار الأندلس، ١٩٧٩.
- الفلسفات الهندية - قطاعاتها الهندوكية والإسلامية والإصلاحية، بيروت، دار الأندلس، ١٩٨٠؛ ط ٢، ١٩٨٣.
- مُشجّر مدارس علم الكلام في الإسلام [بالتشارك مع الدكتور فريد جبر]، بيروت، دار المسيرة، ١٩٨٠.
- أوغسطينوس - مقدمات في العقيدة المسيحية والفلسفة الوسيطية، بيروت، دار اقرأ، ١٩٨٣.

٤ - أبحاث بالفرنسية:

- 1 - La théorie pédagogique et la psychologie de l'enfant chez Avicenne.
صدر في مجلة دراسات، كلية التربية بالجامعة اللبنانية، ٩، ١٩٨١.
- 2 — Fondements de la pensée socio-politique arabe.
صدر في Mélanges / الجامعة اليسوعية، ١٩٨٤.

مُقَصَّرَات

ت.ع.	=	ترجمة عربية .
ت.ف.	=	ترجمة فرنسية .
ج.	=	جزء .
د.ت.	=	دون (بلا) تاريخ .
را.	=	راجع، أنظر .
ص.	=	صفحة .
صص.	=	صفحات كثيرة، من صفحة كذا إلى صفحة كذا .
ط.	=	طبعة .
ق.	=	قارن، للمقارنة .
لا.	=	لاحظ (أنظر، راجع) .
مج.	=	مجلد .
م.ع.	=	المؤلف (المرجع، المصدر، الكتاب) عينه .

كلمة

نُشرت فصول كثيرة من هذا العمل على فترات ، فيما بين ١٩٧٩ - ١٩٨٤ ؛ وبأسماء . وقد ارتبطت أرضه بموضوعة الحكمة العملية ، أو القطاع السياسي اجتماعي في الوعي الثقافي التاريخي (الجزء العاشر من الموسعة هذه) ، التي كانت غرض اشرافات ومساقات طويلة فترة في كليتي الآداب والتربية . لا يستطيع هذا الكتاب ، ولا هو أراد ، أن يكون مُستفيداً . إلا أنه سعى إلى أن يكون شاملاً ، وأن يقدم في نظرة توليفية المفاصل التاريخية للوعي التربوي العربي برزاته الكبرى التي أظهرت هنا في تيارات مترابطة متواصلة ؛ لكن غير خطية . وهكذا فإن الشخصية التربوية العربية تتقدم داخل علم التربية متميزة بوحدة ، وتجانس ، واستمرار ؛ وساعية أبداً إلى تحقيق الصورة المثالية على صعيد الشخص والحضارة . يتجلى ذلك في التجربة المنوالية (الباب الأول) ؛ ثم أيضاً في محاولات وأخطاء التجربة الثانية (المرحلة الاجتهادية ، عمليات التهجين الفكري) للدفاع الذاتي أو استعادة التقدير للذات العربية بواسطة ما أسميناه : التعلم والتجاوز . وفي التجربة الثالثة ، التي قلنا إنها جهادية ومجاهدة ، أخذت الذات تفعل كي تحاور العالم مستقلة معطاء (الباب الثالث) .

تلك التجارب الثلاث تقوم على تحتيات هي قريبة من أن تكون فلسفة تاريخ ؛ أولئقل إن النظر ذاك قام على هيكل عام موعى به . فكي يُتاح التقسيم إلى تجارب ، افترضنا وجود « ذمة عالمية » هي خارج الحدود ، وحضارة قوية لأمة أو للأمم . وكذلك افترضنا أن التعلم ضروري في البداية ، وأن التراكم قانون أبدي

شمال ، وأنَّ التطور قابل للتناقل ، وأنَّ من أعطى مرة يحق له الاستقاء بدون ضير بل وأنه سيعود للعطاء مرة أخرى ، وأنَّ تاريخ أمة هو استمرار لا تقطيعي وتواصل كتيار أو نبع يختفي هنا ثم يظهر هناك . هذه النظرة للثقافة ، وللتاريخ ، ومن ثمَّ للإنسان ، جميلة نافعة . إلا أنَّ ما هو جميل ، أو ما هو نافع ، ليس دائماً بذلك الحال والمنظور عند كل الأمم . ثم هل تلك النظرة للثقافة صائبة ؟ إنها ، في جميع الأحوال ، منغوسة في الذات العربية ؛ فهي الكافئية أي الدعوة للبشر كافة ، وهي مذهب إخوان الصفاء والفارابي وشي الفلاسفة الآخرين . وقال أيضاً ابن خلدون وابن الأزرق ، للمثال ، بعالمية الثقافة . . . والتجربة العربية في الحضارة أو مع الأمم دليل ، ومُعَبَّر ، في هذا المضمار للإنسان . بعد ذلك فقد قلنا إنَّ التجارب الثلاث ليست تطوراً خطياً ، وإنها تتوازي مع أنماط ثلاثة من الذهنية والسلوك أو الثقافة . لكن ذلك لم يقصد إلى القول بأنَّ المسار كان متصاعداً ، وأنَّ المراحل متفاوتة أو متفاوتة فيما بينها . فنحن لم نحاكم أخلاقياً ؛ بقدر ما كان الاهتمام إعطاء الأحكام التحليلية النقدية أو الأحكام غير القيميَّة .

يفرض موضوع هذا الجزء من موسعة التحليل النفسي الأناسي للذات العربية الاهتمام بالوضع الثقافي من حيث المحتوى والمرغوب ، أو من حيث المُدْرَك والمحتمل . وهكذا توجَّب تحليل موضوعات صارت مُسَهَّبة ، وجرى اجتياف آراء كثيرة جاهزة وكالمعلبة حول المرغوب واللازم . فالصورة المثالية للمستقبل مبذولة رخوة في الوعي الراهن : الكلام كثير سهل في الأيديولوجيا المطلوبة ، ورفض النظر الأحادي التبسيطي لثنائية من مثل الشرق - الغرب ، وغَرْب - غَرْب ، ومادي - مثالي ، زمني - أخروي ، الواحد - الجماعة ، العقل الغزالي والعقل القائم على الحتمية أو السبب - النتيجة . . . وهكذا تجتاف التربية الراهنة ، في مثلها العليا أي في إيديولوجيتها ، الشعارات أو المسكوكات الكثيرة في حقل الما يجب والنافع حلوته . امتصت التربية الجهادية كل ما صار معروفاً اليوم في الثقافة الإيديولوجية الراهنة ؛ ولعلها نضالية جهادية . فهي تخطط وتعمل في سبيل العدالة ، والأكثرية

من الناس ، والكثير من الخير والاعتناء في الفرد والجماعة . ولقد صار يُطلب من تلك التربية تحقيق إيديولوجية ، والترجمة الواقعية لفلسفة . . . وهكذا يتراكم في الفعل الثقافي ، والوعي التربوي ، تعزيز العلوم ، وما هو عقلائي ، والايمان بالتجريب والتجديد والمناهج الناجحة . فالأولوية معطاة للعلمي ، والتكنولوجي ، وللتربية المستقبلية ، والمجتمع التربوي ، وللبحث لا للذاكرة ، والتحرر لا التبعية ، والاستباق لا المسايرة ، وتكافؤ الفرص لا في التعليم فقط بل وفي نتاجه ومَصَبَّاته . . . والكلامات من هذا القبيل تتراكم ؛ وتَمُضُّ . إنها تمنع التحليل . وهكذا يبدو ، دون صعوبات ، أن الجهاد الثقافي يسير باتجاه تغليب العلوم الطبيعية ، والمناهج البحثية ، والحقيقة الموجودة أمامنا لا في الصدر ولا وراءنا . فالإنسان صار هو الموضوع والمحور ، وعلم الكلام صار بحثاً في حرية المخلوق ومسؤوليته وطرائقه في المعالجة والتقييم . بل وليس صعباً القول إن النظر في الالهيات عينها تأثر بالأفكار الديمقراطية ، وبالمدعوات للعلائق المترنة بين الناس وللمساواة والحوار والاندادية . فالتربية والالهيات وعلم السياسة ، علوم ثلاثة تتبادل التعزيز والتأثير . التربية ، في تجاربنا الثلاث ، مرتبطة بمثل أعلى سياسي وبمفاهيم فلسفية ؛ بنظر للوجود مستقبلاً ، وانطلاقاً من سياق فكري واطارية تاريخية .

التحليل النفسي والسلوكات اللاسوية للطفل ، موضوع مهم ؛ لكنه يهيئنا أقل في هذا الكتاب . والتوتر عند الطفل ، أو عدم تكيفه مع المدرسة ، موضوع آخر ؛ مهم أيضاً . كذلك فإن التحليل النفسي لظاهرة المدرسة والمدرِّس والتدريس - حيث تبدى عُصَابَات معروفة واستلابات ونقص في الصحة النفسية - غرض نافع ؛ لكن المكان المناسب له في مكان آخر وأرحب وتَحْصُصُ . يقال التفسير عينه بصدد التحليل نفس والتربية عموماً . أما التحليل نفس لكل موقف إزاء مصطلحات لنا رأينا نفعلها فأوردناها هنا (كأفنية ، عالميَّة ، أكثرانية وكثيرانية . . .) فهو حالٌ سبق أن قلنا إنه يساعد على فهم الإنسان نفسه بنفسه ؛ ومن جهة أخرى هو حالٌ يعيد إلى الاطار العام لقضية اللغة والفكر في الراهن العربي .

عسى أن لا يكون مؤسفاً ، من جانبنا على الأقل ، الاعتراف بحذف آخر حصل هنا وهناك . لقد أجرينا ، جرياً على العادة ، تشديداً : الهوامش كانت كثيرة ، محشوة بالمراجع المكتوبة بالأحرف اللاتينية وبالإحالات إلى موسّعات في علوم التربية وعلم نفس التعلم وما إلى ذلك . وتقلّمت أقسام اهتمت بالتربية كعلم سياسي أو منزلي عند الفلاسفة ؛ وألغينا أرسومات ومُغصّئات . . . لكن ما قد نؤاخذ عليه هو تقديم « علم نفس الولد والمتعلم » في التراث الينبوعي تقدماً غير كاف . أما أننا اكتفينا بتقديم شواهد وعيّنات ، بدلاً من الدراسة المستنفدة وخاصة من الدراسة الألسنية التطورية التاريخية ، فإكراه فرضته طريقتنا في التحليل والشمين .

سيلقى القارئ تفسيرات هي ، أحياناً جمة ، غير تبريرات . سيلقى ما قد يقنعه بأسبابية عدم محاورة الغزالي ، والعلموي ، داخل رواق المؤسسين أو من اخترناهم هنا كأسلاف . كما قد يتفق معنا على أن التربية تسهّل المجال والحال للاكتثار ، أفليس الفعل العربي بحاجة أولى إلى التشديد على أن لا أولوية إلا للمذاهب العقلانية ، وللنضالية الحضارية ، والتحرر من القواهر والعواهر أو من الباليات والشادات إلى أسفل ؟ مثلاً هذه الكلمات كثيرة ، جميلة ، إنشائية . . . لكن هل هناك من يسمح لنفسه بأن لا يكررها ؟ التكرار وظيفة ؛ وهو غائي ، ولغة . الأمل آخذ بالتحقق ؛ ذلك الأمل في التخلص من تلك المراهقة في الفكر . فالتشجّع في أساس تلك الالحاحات الايديولوجية البناءة ؛ وكلما خفّ التوتر خفّ الكلام الانشائي والثروة والتكرار الالحاحي . وكلما سار العُصاب ، والتكرار القسري القهري ، صوب الشفاء سارت الأعراض نحو الاختفاء التدريجي والتوترات صوب الانخفاض والتقلص . عن ذلك التوازن النفسي الاجتماعي المنشود نسعى ، وتسعى التربية ، لتحقيقه فينا . لذلك كانت التربية باستمرار غير منفصلة عن مثل أعلى سياسي أو عن شَمْلَة أمانى الأمة وطموحاتها . ومن هنا فيسكون صحيحاً الاستنتاج أن العلماء في مجتمعنا العربي الحديث والراهن سباقون ؛ أو أن العلم أرفع من المجتمع ، والفكر أسبق من

الواقع ، والمأمول بعيد عن المؤسس . وتلك حالة أو فجوة ليست بالحدة عينها الموجودة في أمم قوية حيث الواقع والأمثل غير متناقضين بقدر ما هما قابلان للالتقاء والاقتراب . كذلك تفرض علينا التربية للمستقبل ، التربية لكي نبقى ونستمر ، طرح مشكلة عدم التحقق للمأمول أو الهوة التي استمرت فسيحة بين شطري القائم والموجب . هنا ربما يكون من النافع وجود علم يدرس الايديولوجيات أو المشاريع الفكرية للاصلاح والنظريات في التغيير . ويكون غرض ذلك العلم الجمع أو العرض والتعريف ؛ ورفض ودحض ما هو وعد ولم يُفد ؛ والتفسير السوسيولوجي للظاهرة . بواسطة ذلك العلم المقترح نفصل ما هو علمي تحليلي عن ما هو إيديولوجي وعظمي ، وما هو راكم عن ما هو ضرامي حُرَكي ، وما هو مترسب عن ما هو زائل متغير . ومن أغراض ذلك العلم دراسة النظر الشمال التوليفي ، والأخذ الأجماعي الحضان ؛ ثم وأيضاً التحليل الجزئي أو الدرس بالقطعة والعينة ، والسبر والمسح لما هو صُغروي . كذلك تبقى لنظرية التماسك الاجتماعي المستقبلي والتربية ، ولدراسة المراتم الملحوظة في مجتمعا ومشاعر الفشل والعجز ، مكانة فسيحة . ولسوف تتأكد لنا خبرتنا التاريخية بأن العواطف تقود ؛ لكنها العواطف المصاغة في قوالب عقلانية وليست العواطف التي هي انفعالات وشذرات أو خواطر وتعزيل لفظي . ونقول عن علم الايديولوجيات ما نقوله عن التربية الجهادية : ليست علماً رُسمت حدوده نهائياً . فالعلم هذا ، كسيرورة العقلنة في الذات العربية ، فعلٌ مستقبلي لا يتوقف إذ إن عدم الانتهاء أو عدم الاكتمال ميزة أساسية للعلم الحديث . وليس يوجد علم حتى اليوم بَلَغَ أوجه ، أو سيبُلغُ المنتهى .

تبقى كلمة في الثقافة ؛ ليس فقط في ارتباطها بالتكنولوجيا، ولا بالتربية . الثقافة قوة ؛ وهي للقوة . والعكس صحيح أيضاً، وصحّي . هل نتذكر؟ الثقافة والقوة متلازمان ؛ ولعل الرباط بينهما وثيق ، وهو تاريخي . إن الألمان ، مع كل الوعي بالسياق التاريخي وبالسياق الفكري للمصطلحات ، قالوا إنهم شعب الثقافة (والحضارة) Kulturvolk ، والشعب السيد المعلم . هنا يستدعى المعروف عن

[نظرية أُلْ هَرْتْفُولْك / الشعوب القائدة] . . . وسياسة القوة (والسيطرة ، والاقتدار / مآخْتَبُولِيْتِيْك) في الأوضاع العالمية ، هي سياسة القوة في الثقافة . توازت ، في تصورات أمة ، سياسة الثقافة وسياسة العالم (فْلْتَبُولِيْتِيْك) . سارا في الوقت عينه ، معاً وسوياً . قال الألمان بالتفوق الثقافي مع الادعاء بأنهم أمة متفوقة وبحقهم في السيطرة والقيادة والتحكم . ولم يكن ذلك جديداً ، ولا هو خاص بأوهام جرمانية وثرثرات انفعالية . أفليس في الثقافة الأميركية في هذه الحقبة من السنين ما يقول بالتفوق الثقافي لأن الولايات المتحدة تملك الإرادة السياسية والاقتدار التكنولوجي ؟ نتردد كثيراً أمام تلك النظرة الأميركية أو ذلك التقديم الأميركي للثقافة . ولعل التردد ليس أقل حدة إزاء النظر السوفياتي للفكر السوفياتي الممجّد مجتمعه وثورته والواضع مثله الأعلى في فكر قديم ، ودولة مؤسّسة ، وماضٍ كان ثورة . فمن المبدول ، في الصحافة السياسية ، الكلمات السهلة تُظهر المثالب الكثيرة القائمة إن في الثقافة الأميركية أم في الثقافة السوفياتية والعلوم النفسية الاجتماعية داخل كل من النظامين اللذين يتشاركان أكثر مما يظن كل منهما أنه يناقض أو يناهض الآخر* .

ع.ي. زيعور

(*) حذفنا العنوان الثاني (التوضيحي) وهو: من التجربتين اليُنبوعية والاجتهادية الى التربية المجاهدة.

تقديم

١ - كيف تكون ، أو كيف هي كائنة ، العلاقة بين موضوع هذا الكتاب والموضوع العام الذي هو « التحليل النفسي - الأناسي للذات العربية » ؟ إن النظر بطرائق نفسانية اجتماعية للذات العربية يؤدي إلى وجوب دراسة تكوّن وانتقال الأنا الفوقي [مقام الأنا المستعلي] في مضمونه وديناميته . بذلك تكون التربية ، غرض هذا الكتاب ، قطاعاً بارزاً من مشرونا العام الذي ظهرت معظم أجزائه في السنوات الخمس الماضية . فالتربية تهتم بعملية نقل القيم إلى الولد ، وبالسنوات الأولى من الحياة الفردية ، وبسيرورات الدمج في المجتمع ، وباجتياف المثل والسلوكات المُرّضية وبما إلى ذلك من تفاعل وامتصاص بين العضو الجديد وحقله . . . كل ذلك ظواهر نفسية اجتماعية ، وتحليل نفسية ، لا يستطيع مشرونا عن الذات العربية إغفال تناولها .

تفنعنا دراسة التربية في مجال التعرف على ظواهر نفسية اجتماعية كثيرة: بعضها عائلي، وبعضها الآخر سياسي، واقتصادي، وبينفردى، وبينفثوي، وعلائقي عام، الخ. وبين أخرى، فالتربية مخزن بعض الأماني التي لم تحقها الذات العربية، ومخزن نظري في الإنسان المثالي والمجتمع الفاضل والجماعة الكاملة، ومخزن الطرائق التي انتهجها إنساننا في مجابهة الواقع وفي الأساليب المعيشية وفي التعاملية. إن التربويات حفظت لنا مثاليات الأمة، والقيم، والقوانين الأخلاقية. فالتربية مرتبطة بطرائق الإنسان في الوجود وداخل القيم، وباللاوعي الجماعي، وبأمانى الجماعة التي تعمل كي تستمر حية وحالة رسالة إعداد الإنسان... نصل الآن للقول: نحن إن أخذنا هنا نظريات الأسلاف التربوية على أنها شاشة أسقط عليها ما لم يتحقق، وما كان يرجى تحقيقه على الصعيدين الفردي والمجتمعي؛ فإننا شددنا أيضاً على دراسة طرائقهم في نقل القيم، ونظرهم إلى تكون الولد، وتطوره، واكتسابه للمعرفة، وتفاعله مع المحيط، ومجابهته للتحديات.

وإذا تربط التربية بالقيم فإن المجال التربوي يُطل على المايجب أي، بحسب التعبير الراهن، على الوعي الأخلاقي (الضمير، الوجدان). ولذا فإن كتابنا هذا احتوى قطاعات متداخلة متكاملة يطلق على مجموعها إسم الفكر التربوي (التربويات): من تلك القطاعات نذكر، كعيّنة، الأدبية التي هي مجموع السلوكات الفاضلة الواجب اتباعها في شتى نشاطات الحياة أو في كل موقع وعمر ودور. لهذا سنقرأ هنا آداب المعاشرة، والمشي، والجلوس، والأكل، الخ...؛ فاللياكات الاجتماعية، والقواعد المثالية المنظّمة للعلائق، قطاع ينتمي إلى التربية

ويصب فيها . بل وهي تُغذّيه ويرفدها بتداخل وتكامل . وفق ذلك المنظور كانت التربية ، في معناها العربي الإسلامي ، واسعة العين ، شاملة ؛ ترفض أن تكون عمل فرد معين ، في مكان معين ، ولفترة معينة ، وفي مجال واحد من مجالات الوجود .

من هنا أيضاً فإن التربية ، في ذلك المعنى ، سياسةٌ وتديبٌ وإصلاحُ الخلل ، وتعامليةٌ ناجحة ، وتصريفُ شؤون الفرد وعلاقاتيته بانتظامٍ وحُسنٍ تصرف . لقد اقتبل كتابنا هذا الفهم ؛ لكننا لم نُطل الوقوف مكتفين بالإلماح إلى سياسة الذات (تربية الذات ، الأخلاق الفردية) ، وسياسة القوت (الدخل والخرج ، الاقتصاد العائلي) ، وسياسة الفرد لمن يعيشون معه تحت سقف واحد (الخدم ، الأهل ، أفراد الأسرة الكبيرة أي من هم غير الزوج والزوجة وأولادهما)^(١) . ذلك كله يشكل قطاع التعاملية الذي هو قسم من التربية يرسم القواعد لتعزيز النجاح في الحياة ، وتوفير التوكيد الذاتي لكل في مجاله وحاله ومآله . التعاملية ليست الأدابية ؛ فالأولى تهتم بالنجاح الفردي أكثر مما هي أدابية مهتمة بالمعياري أو بالقيم . لكن الفرق بين الغصنين ليس كبيراً . ومن أقسام التربية تلك ، أو من القطاعات الأخرى التي بحثت في التربية ، نذكر : أدابية المناظرة ، أدابية الفتوى والاستفتاء ، التصوف ، النصيحة للولد ، تقسيم العلوم . . .

نقرأ في دراسة نظريات أسلافنا التربوية ليس فقط المنجيات والمهلكات ، أو الفضائل والرذائل ، والمعايير أو محكات النظر ، وموازن العمل . فنحن نقرأ فيها أيضاً علائق الأهل بالولد ، واعتقاداتهم بسلطة لهم عليه (مراقبته ، توجيهه ، وإكراهات كثيرة) ، وبنفسية خاصة له ، وبالعالم خاص للطفل . وهكذا فإن تربوياتنا تعكس ترسحات اعتقادية وتصورية عند الأهل عن ابنهم ، والطفولة ، وجواز فرض قسريات على المتعلم ؛ وعن العلائق العائلية عموماً . ولا يُغفل أيضاً أن التربويات شاشة تظهر عليها نوعية علائق المعلم بالمتعلم ، ومن ثمت العلائق الاجتماعية ، حيث تحكمت اللاتوازنية : فعلى الصعيد التطبيقي كانت القساوة

(١) را : الحكمة العملية في الذات العربية (الجزء التالي من هذه السلسلة) .

مقبولة؛ وعلى الصعيد النظري فإن المعلم أبٌ روحي وصاحبُ رسالة، ومبشِّرٌ أو داعٍ للخير ومصلحة المجتمع أي هو استمرار لفكرة الرسالة المحمدية الهادية. ثم إن التفاعل بين ما كان يجري وما هو مثالي أي المرتبط بالنبوة (رباطٌ روحي غير جغرافي، وفوق حواجز الأمم أو الطبقات والأعراق) كان باستمرار جديلاً، تفاعلياً، متناقحاً.

وإذ إنَّ التربية تقوم على التعليم، حيث التدريب ونقل آثاره واكتساب المهارات والخبرات بطرائق معينة، فقد اهتم هذا الكتاب بعلم النفس. لقد حاولنا تقديم ما يعود، في النظريات المدروسة هنا، إلى علم نفس الولد وعلم النفس التربوي ونظريات التَّعلُّم. فبذلك نقدم أيضاً موادَّ لعلم النفس في تاريخه العربي غير المدروس في كتبنا النفسانية الراهنة. هنا نقرب من القول بأن التربية وإذ تشمل مراحل المراهقة والبلوغ والرشد فإننا نجابه التربية الجنسية وأزمات الزبون مع جسده وأهله ومجتمعه. بحكم ذلك يجب أن نلقي في هذا الكتاب بحثاً، وإن غير كافٍ ولا مستنفد، في القطاع الجنسي كما تناوله الأسلاف تحت باب الحث على الزواج أو النظر الفقهي في مضمار الزواج والجنس (أنظر مثلاً: الغزالي، إحياء، ج ٢، ص ٢١ والمالي).

قلنا هنا بوجود شخصية متميزة للتربية العربية، وبأصالة النظرية العربية في التربية كعلم نعرف اليوم تَغَصُّناته وطرائقه في المعمورة. إن النظريات العربية، التي سنراها في هذا الكتاب، متداخلة مترابطة وتشكل وحدةً جماعية متجانسة. إنها زمرة من النظريات تلتقي عند الجذور وفي القمم، في التربة والانغراس، وعند المقاصد والمرامي. تنطلق من الواقع التاريخي مشرَّبةً إلى توكيد قيم الرسالة، ووحدة الأمة، والتوكيد للطمأنة وتحقيق الذات المثالية. ولقد حافظت التربية على التجانس التاريخي، وعلى وحدة في المفاهيم والتصورات، وعلى نقل قيمٍ تحملُ الفرد إلى المسكونية قاطبة وتربطه بالعمل على إقامة الجماعة الفاضلة، والعضو المثالي، والإنسانية الموحدة ذات «السيرة الحميدة». وحافظت تربوياتنا على توحيد

الالهى والبشرى ، الأخرى والدنىوى ، عىر وئام العملى والنظرى أى الأخذ الكلى الموحّد لشتى فروع النظر والسلوك ، أو المعارف والنشاطات ، معاً وسوياً .

قد تظهر الذات العربىة مىالةً إلى العمل التوحىدى ، أو إلى إنشاء المجموعات المتجانسة التى تهضم . نلحظ تلك الظاهرة فعالة فى التربوىات أيضاً . فالمنظر يجمع ، ثم ينسق . يحتاف فى مرللة ؛ ثم يقدم العصاره أو الناتج تفديماً جديداً فى الثوب والحقل إن لم نقل فى النسغ والأسس . وإلى جانب ذلك الميل للتوحىد ، أو لإقامة المجموعات المتجانسة ، نلحظ الميل إلى التوسع والانفتاح بلا مخاوف ولا تملّ عن الموروث الصالح . وذلك ملحوظ أيضاً فى النظر التربوى لىث تظهر الرغبة بالاستتفاع طلباً للنجاح ماثلة فى عمل المفكر التربوى ، وفى علم الكلام ، وفى الفلسفة والتصوف أو عند «أهل النظر» عموماً . وعند هؤلاء كلهم ، أو داخل القطاعات الفكرىة المختلفة ، نلقى التواصل والتكامل أو الذهاىبىة المتناقلة المتفاعلة . وكذلك فداخل القطاع التربوى مثلاً نلاحظ أن ما يكتبه ابن جماعه فى آدابىة جلوس المتعلم إزاء المعلم هى هى آداب الجلوس أو المشى عند الفلاسفة (مسكوىه ، نصىر الدين الطوسى) ، وعند الصوفىين (آداب الصلحه والعشرة عند السراج الطوسى أو القشبرى) ، وعند المقمشىن وكُتّاب التعاملىة والآىنات ، وفى أدبىات الوعظ ، وفى الإرشادىة والواجبىات (علم الواجبىات) . . . وكل من تلك القطاعات كان يتداخل مع الآخر ، ويتأثر ويؤثر بغيره داخل تفاعل ثقافى اجتماعى مستمر .

٢ - رَفَضْنَا هنا تجميع خواطر متناثرة داخل التراث نلبر عن تربىة هذا المتنفذ أو تعلىم ابن ذاك الحاكم ، وتنصح بتوجهات تربوىة حسنة السبل مُقَحَّمة ، وتوصى باتباع قواعد فى تهذىب الولد . إنها شذرات تعِظ بسرعه ، وإلماحات ترشد إلى حسن التأدىب . قد يُظن أنها سباقه للزمن ، أو تؤخذ كارهاصات للفكر التربوى الراهن .

هي ، فيما نرى ، نافعة لنا ؛ لكنها ليست فكراً مُنْهَجاً يكون نتاج مواقف تحليلية مُذهبة قائمة على إعمال النظر وعمق الإدراك . لقد قرأنا تلك الفلتات في التربويات . ولعله صائبٌ وضعُها في كومة مأخوذة تحت اسم الأدبيات في التربية ، بسبب أن تلك الخواطر هي من نوع الوصايا السريعة ، والكلام المنبري الحَسَن السبَّك والسريع الحِفْظ ، وابن «حكمة» الخبرة اليومية الانفعالية . تلك هي ، للمثال ، حالُ «التعاملية المثالية مع الولد» المنبثة كالخواطر والشذرات . لكن الأهم كان عندنا الانصباب على ما هو نظرية أي صياغة منهجية لمواقف وآراء بطرائق عقلية . أجل ! يهمننا أكثر هنا ما هو عمارة فكرية ذات وحدة حسنة الإحكام والأحكام .

لا بدّ من تدبر المعلومات التاريخية التي تكشف طبيعة وطرائق تعليم أبناء (صبيان أو بنات) القادرين وأهل الحكم ، وأخرى أهم وأنفع متعلقة بأمكنة التعليم وأنواعه ونفقاته والمولجين به . فذلك التاريخُ للأداة التربوية وللشيء التربوي نافعٌ وهامٌ في دراستنا هنا لأنه مكوّنٌ أساسي في الوعي التربوي ولَبَنَةٌ ركيزيةٌ في الخطاب التربوي . لكن الحوادث التاريخية التربوية ، وإنْ نفعت بل وكانت أساسيةً في سبيل إدراكنا العام للتجربة التربوية ، فإنها لا تهمنا بقدر ما نودُّ أخذَ وتدبُّرَ النسق (النظام) التربوي . وبكلمات أكثر ، فإن معرفة ما كان يجري على الصعيد الواقعي نورٌ وغنى ، مثلها في ذلك كمثل الخواطر النصّحية التربوية . لكن القطاعين هذين لا يكفيان بقدر ما يهمننا القطاع الذي هو ، مثلما تقدم ، نظريات مُحْكَمَة . إنها السياق التاريخي للنظريات ؛ إنها المكوّنات والمهاد . والذهاب يابية الفعالة بين المكوّنات والنظر الفلسفي ظاهرة تاريخية معروفة .

لكن لماذا نقرأ تاريخ فلسفة التربية في الذات العربية ؟ لماذا لا نبدأ بقراءة التصورات لفلسفة تربوية راهنة ؟ إن التجربة التربوية في صياغاتها المتعددة في الذات العربية ليست تجربةٌ يحذفها الفكر العام الذي نراه في العالم الراهن . والتربية اليوم تجد لها في التجربة العربيّة سلامية ما هو صائب ، وما هو نافع حتى اليوم

وللمستقبل . ثم إن الدراسة التعقّيبية للتجربة التربوية العربية ذات منافع كثيرة :
أولها ذلك الشعور بالحنين عندما أعود إلى قريتي ومسقط رأسي وأعود إلى مرابع
الطفولة أو « النكوص إلى الرحم » بحسب تلك الأوعية المعروفة في التحليلنفس
والتي تولّد شيئاً من التوافق والحل لتوتر . لكن الأنفع في تلك العودة هو نشوء النظر
الشّمَال الذي يربط الماضي بالراهن ومن ثمت بالمستقبل ؛ فتلك النظرةُ الأجمعية
النقّادة ، المحلّلة والمستوعبة ، النفاذة والاستلماحية الغدائية ، تقيم استمراريةً
جغرافاتاريخيةً أو وحدة زَمكانية ، وانسجاماً في سيرورة الأمة باتجاه المصير . فليس
لزمانٍ آناتٌ منفصلة ، ولا هو فاترٌ ؛ هو صيرورة ، وتجربة تفاعل ، وجدليات
وحركية . والعودةُ للتجربة تلك مطلبٌ في عملية الصياغة الراهنة لنظرية تربوية
خاصة بالذات العربية . فالمؤتمرات المتعددة والبحوث التي اشتدت منذ سنوات لم
تستطع بعد حل الإشكالية التربوية التي تستلهم التاريخ والواقع ، وتعمل
للمجتمعات والصيرورة والمستقبلية . محور العمل التربوي هو الإنسان أو هو ،
بكلمة تقول الأوضح ، المستقبلُ للإنسان والمجتمعُ والقيمُ . وبذلك فإن ذلك
الفعل لا يجري في وعاء مغلق ، ولا في مختبر . ومن المعروف أن في قراءة التاريخ
التربوي غنى ورهافة ، ومادة لفلسفة تربية تكون راهنة ، وتعميقاً ، وتواصلًا .
وذاك ما يمدّنا به تاريخُ كل قطاع في التراث . إلا أن الأمر يكون أوضح في المجال
التربوي حيث نرى النظرات المتعددة على الإنسان ، وعلى الإنسان كما يوده المجتمع
أن يكون ، وعلى الصورة المثالية للمجتمع وللأمة .

بيد أنه لا يصحّ ولا يجوز ، من جهة مقابلة ، اقتبال تحويل التاريخ إلى أداة
بيد بعض السلطات الراهنة . فالوضع السياسي القائم في بعض بلادنا يستغل غنى
الوعي التربوي استغلالاً مشوباً بالنفاق التاريخي ، والفهر الاجتماعي ، والاحتيايل
الاعلامي . ورفض ذلك الاستعمال المصلحي للتاريخ التربوي ، الذي هو قطعة
من التاريخ العام ، يقوم على الوعي بالتغيير الحاصل فعلاً وبالتغيير المطلوب .
وكذلك فلا حصافة في إبقاء التاريخ كمطلق ، وفي خدمة الدولة المتحكّمة

المعروضة للناس على أنها البطل الذي يحقق كل مأمول وكل لازم في الوجود والذي يخترل في شخصيته كل القدرات . لذا فالأصح هو أن نقدر النظرية التربوية داخل العقل العربي نقداً مستنفداً استيعابياً أو نقداً تاريخياً : فليس كل ما قيل صالحاً أو ما يزال صالحاً ويجب أن نحافظ عليه مع أخذنا بالتكنولوجيا ؛ وليس علينا نبذ كل ما سبق كي نستطيع النقل ومن ثمت التغيير ، فالتحرر ، فمجتمع الجنة الأرضية . التاريخ ثروة وإثراء ؛ لكنه ليس المطلق ، ولا هو قيمة القيم وفوق كل نقد . إنه إحدى ركائز الإشكالية في العقل راهناً . يعيدنا ذلك إلى قضية نعتبرها أزمة زائلة ، أزمة فترة : الأصالة والإبداع ؛ وهنا نتوقف .

مفروض هنا المنهج الذي ينطلق من نقاط مسبقة هي أكثر من الاحترام للتاريخ ؛ فلا قيمة للتحييز والانشداد إلى الماضي بأوهام . ولا يجوز إغداق المدح على النقاط المضیئة في القطاع التربوي لتقديمها على أنها سبابة لزمناها وما تزال فالحة في «الذمة العالمية» للتربية اليوم . من السوي أن يكون المنهج الرفض للتقطيع والاختيار ، ومن ثمت لإبراز هذا وطمس ذاك ، هو المنهج السليم . وسوف نقرأ نقداً لبعض الكتب التقریظية الدفاعية التي تكشف وتخفي ، تحلّي وتحلّي ، وفق قصد مسبق ولرغبة لا واعيّة أو مبينة ظاهرة . فهناك منهج من يمدح المستشرق الذي يمدحنا ، أو من لا يأخذ من الغريب إلا ما يمدحنا . ذاك منهج يظهر ما نحب ويخفي ما لا نرغب ؛ فليس هو منهج نقدي ، ولا هو تاريخي .

القراءة الكلية ، والقراءة ذات المستويات المتعددة للظاهرة التربوية الواحدة ، ركيزتان حاولنا هنا أن نقيم عليهما عملنا . ثم إن تقسيم النظرية التربوية المدروسة إلى بُنى عامة ، ثم ملاحظة تلك البنى عينها ، في كل نظرية ، يشكلان أيضاً عمودين في تعميمنا لهذا الكتاب . كما أن من مداميك المنهج أنه يهتم بما هو جمعي ، وما هو رزّات ومفاصل وهيكل ؛ فيجعلنا نرى الظاهرة التربوية ، والفلسفة التربوية ، بلا انفصال عن الكل العام أي عن المجتمع في شتى ظواهره ونظمه ، في

شراحته (anatonie) ووظيفياته (physiologie) . . . فمثلاً، هناك من يحمل سيفه على ما يسميه غزواً تربوياً للبلد . والحقيقة أن تلك ظاهرة تدرس مأخوذة على مهاد عالمي، ومرتبطة بالظواهر الحضارية الراهنة ، وبالوضع للإنسان اليوم في ثوراته وفي دنيا الاتصال . ظاهرة الغزو تلك جزء من العلائق مع الأقوياء في سلم الإنتاج بتنوعاته . الانفعال يذوب أو يخفت ؛ أما الدراسة النفسية الاجتماعية والنظر الفلسفي والرؤية المستقبلية فهي الدراسة التي لا تذهب جفاء . أتذكر أن السيدة التي كانت تتحدث عن الغزو التربوي كانت مكشوفة الرأس ، وتصافح الرجال ؛ ثم تمارت في مرآة موضوعة داخل حقيبة مصنوعة إما في تايوان أو في اليابان ؛ وكان ثوبها قصيراً مخيطة ومصنوع في بلد غير مسلم . يقال ذلك عن تلوين عينيها، وصبغ شعرها وأظافرها؛ وعن ثيابها الأخرى، وكثرة من المفردات الأجنبية (عدا المصطلحات) في لغتها . وهي ، أو أخواتها، تعلم أبناءها في مدرسة غير مسلمة ، وتعلق في جيدها قطيعة ذهبية تحمل الحرفين الأولين بالأجنبية من اسمها؛ وتتكلم باللغة الدارجة؛ وتتفنع من علوم لم تنتجها . . . وهي تنتقل في سيارة صُيِّت في بلد غربي، وتركب من آلاف القطع التي لا نعرف لمعظمها إسمًا بالعربية . نافع هو الانفعال هنا . ومثله أيضاً يكون رفض ذلك « الغزو » . وذلك الانفعال يكون أنفع إن تعمق وتوجه لبناء التغيير . أما الفورة المتسعة فتنتهي بسرعة، ولا تترك تأثيراً ولا ما هو إيجابي ؛ تخفّف لفظياً وتوتراً وتُظهر إوالية سوء الصحة : كان الرد نَزَقاً ونَزَفاً كلامياً . ولم يؤخذ ما هو ثقافي على انه ظاهرة لا تنفصل عن الظواهر الاجتماعية الاخرى، وأن ما هو تربوي مرتبط بالكل وبالمجتمع كله من حيث البنى والوظائف .

حاولنا تدبر أعمال التربوياتين كوحدة، وككل ، وكبئية عامة يلعب المؤلفون فيها دور العناصر التي تبقى خاضعة لقوانين الكل والعنصر داخل الكل و «النسق المسيطر» . . . فالتجربة العربية في التربية واحدة، ووحدة أو كل ، وجميع . إنها نسق عام كان ينمو من الداخل ، وتحت سلطة عوامل تاريخية استمرت طويلاً متشابهة، مغلقة على ذاتها، قليلة التأثير في المحيط، ضئيلة السيطرة على ذاتها وعلى الأدوات .

وقد يصح القول إن ذلك النسق الذي استمر قروناً طويلة متكرر البنى والغايات ، متشابه الأدوات والمناهج ، لم ينفجر إلا مؤخراً ؛ ومؤخراً جداً . وبذلك لم يتغير محوره بقدر ما تغيرت المتحديات وتنوعت القوارع والقواهر التي حاصرتها . فعصرنا الراهن ، وفي القرن السابق ، أشعر الوعي العربي بالحاجة للتغير إذ بلغ واقعنا حالة رديئة : كثرت تحدياته ، وسيطروا عليه ، ونهبوا أرضه ، وأهانوه ويهينونه .

سعى التحليل (أو المعالجة العامة للنص) إلى أن يأخذ الأفكار التاريخية التربوية منتمة إلى : مشكلة عامة هي مشكلة كيف يكون الإنسان ومجتمعه ؛ وإلى عقل أو أداة معرفية شديدة الارتباط بالموروث الذي اعتبر أنه الكمال ؛ وإلى نتائج اجتماعي تحدده أنظمة ذات مضمون أيديولوجي من خلاله تفاعل مع الأفكار اليونانية والهلينستية والساسانية وغيرها . وهكذا فلم نعمل على مجرد أن نلخص ركائز نظرية هذا المفكر التربوي أو زوايا ذلك القطاع ؛ فهنا دراسة وثائقية بحثية . وكان علينا أن نحلل كي نحول : نحلل الفلسفة التي قادت العمل التربوي وصناعة الإنسان وتطويره إبّان تاريخ وفي ظروف متعددة ، ونحلل المنهج المركزي ؛ كي نستطيع التقري والتحرّي والمحيء بالتغير . فالتربية إحدى الأدوات الأفعال في الإعداد للتغير ، بل وللثورة التي تبلغ مناطق عميقة في المعرفة وحرث الواقع ، وللتكيف الخلاق مع متحديات الأقوياء ، ولإشادة توليفة من عطاءات التكنولوجيا مع علوم الإنسان ونداء الحضارات الراهنة . قراءتنا للوعي التربوي التاريخي تساعد العمل في البحث عن أسس علم للتغير ، أو علم للثورة يؤتي بالعدالة الاجتماعية ويملأ أرضنا عدلاً وانراحاً بعدما امتلأت ظلماً وجرحتها القواهر . ومن الطبيعي أن بحثنا عن ذلك العلم ، أو عن فلسفة ما للتربية ، يبقى إلى حد بعيد معالجة نظرية . لكنه أيضاً طرح شامل للقضية ، وطرح شديد العمومية ؛ مع أنه منطلق من دراسة للنمط العربي الإسلامي في تصور وجود الإنسان في عاجلته وآجلته أو في غده ومآله .

وتفنعنا أيضاً طرائق ذاتية النزعة تتكامل مع الطرائق الموضوعانية .

والطرائق التي تستكشف اللاوعي الجماعي تقدم لنا تجارب ينبوعية أولى أو علائق نمطية أساسية ما تزال تتحكم بدرجات متفاوتة في السلوك التربوي وفي وعينا بالعلم والثقافة والكتابة. وهكذا لجأنا، وإنْ بلا كفاية، إلى المنهج الأناسي حيث أقيمت الأمثال والحدوثات الشعبية وما إلى ذلك من مكونات الذاكرة الجماعية على شيء من النظر الأساسي والأفكار الهاجعة المرتبطة بعملية التعليم والتأديب في المجتمع والعائلة. وكذلك فإن العودة إلى التجارب الأولى أو الأنماط الأساسية الينبوعية تكشف طبيعة العلائق الروحية التي تؤخذ كمثال أعلى أو كواقعة تاريخية بين المعلم والمتعلم. فتلك علاقة تعود، عند النبع، إلى نمط أصلي هو فهم معين لعلاقة الله بالإنسان، النبي بالبشر، العالم بالجاهل، القادر بالمستضعف. إن الرابطة الروحية هي البعد العميق؛ فهي تحرك أو تؤنفس (تعطي نفساً) أو هي التي أَرْوَحَتْ (أعطت روحاً)، في الذات العربية الإسلامية، العلائق بين الأمم أو الدول الإسلامية وأفراد العائلة الإسلامية، وفئات المجتمع، والأفراد داخل الفئة الواحدة. وبالمناهج التي تعتمد العودة إلى النبع والأصل نستطيع استكناه بعض المفاهيم الأساسية التي منها في مضمارنا التربوي التعليمي: العلم من حيث هو قيمة أولى ومصدر كل شرف، العالم من حيث هو خليفة الأنبياء وأشرف الناس.

وهناك مفاهيم أخرى كثيرة تظهر لنا ذات أبعاد سحرية: الكتابة، التكلم، القلم، الحكمة، الحظ، فك الحرف. في هذا المضمار قدّم المنهج اللغوي أضواء على تحليل بعض من المرجعية اللاواعية للفعل التربوي الراهن متمثلة أو مسقطّة في بعض المصطلحات أو في جهاز المفاهيم التربوية الكبرى. إن كلمة «تربية» مثلاً تعيد إلى الرب الخالق، والرب الأصغر (الأب)، وتنقل من التربة أو التراب إلى الربوة أي إلى الارتفاع أو إلى الربا (العلو)... لكن هذا التحليل خطير لأنه قد يَحْمِلُ الكلمة أحياناً ما ليس فيها، ويُسْقِطُ عليها، ويمطّطها. فمثلاً كلمة تربية، التي هي اليوم المصطلح الأول في عملية إعداد الطفل للمستقبل، لم تكن بتلك الأولوية قديماً. ثم إن ذلك التحليل للكلمة لا يغني عن غيره؛ ولا ننسى أنه

قد يُغفل التطور في اللفظة، ويكون كالمصاب بعقدة التثبيت راعباً في أن يبقى حيث هو رافضاً التغير والنمو.

كان شيءُ البديل عن الطرائق الإحصائية «استقصاء ميداني» هو انصبابُ على ميدان محدد متمثل بقرية . فهذه الأخيرة عبارة عن وسط شعبي ، أو هي مستحضرٌ ساعدنا تحليله على فهم الكل . وهكذا فنحن انتفعنا من ملاحقة بعض الظواهر التربوية بشكلها المعروف راهناً في قرية ريفية ما تزال تحافظ في ذاكرتها الجماعية على تجارب تراثية في المضمار التربوي .

إسقاط مصطلحات حديثة على الآراء القديمة أوالية وعينا مخاطرهما ؛ وكذلك فعلنا إزاء المقارنات بالفكر الغربي والفكر الحديث والمعاصر في «الحقل العالمي للتربية» . ففي مجال المقارنة هنا، تنفعنا خطى الثعلب الحذر لا مِشْيَةُ الفيل ولا قفزات النمر أو قَمَزَاتِهِ . ومن المزالق الأخرى التي قد تخف كلما ازدادت حدة الوعي بها، هناك مزلقٌ يقود إلى الغرق في تجزيء النظريات أو الكليات إلى مكونات وجُزْئِيَّات صغروية . إذ حَالَتْهُ يسهل التوهم بإمكانية إقامة شجرة نسب كل جُزْءٍ إلى مصادر متنافرة متباعدة . إن ذلك التجزيء، ثم التغريب، يقتلان النظرة الكلية، ويغفلان عوامل في التطور مثل : عامل الامتصاص والاجتياف، وعامل إعادة الصياغة الجيدة الوطنية لأفكار جزئية أجنبية أو لردود فعلٍ متشابهة في حضارات مختلفة . فرفضنا مثلاً لإعادة هذه الفكرة إلى بريسون، أو إلى ذاك الفارسي أو الحراني، هو رفض إعطاء قيمة لما هو طفيف أو ذو دافع سياسي كتفويق أمة وتبخيس أخرى . وهناك الكلام المبذول والكثير يسهل ؛ فتوقف .

رأينا نافعاً الإبراز لبعض النظريات على صورة مُقَصَّنَات أو ، بحسب التسمية العربية القديمة، مُشَجَّرَات . بل أطلقنا في بعض الأحيان كلمة رُسِيْمَة على ذلك الشكل من إبراز الفكرة مرسومة بخطوط كبرى أو بخط بياني . هنا يستطيع البصرُ العَرَبِيَّةَ بخفة ؛ فيتسلق معالم الفكرة أو ينتقل بين أجزائها بطريقة هي شمالة وقافزة .

لعل مسعانا في أن نعرف مناحي التربويات في العالم بدون أن نقع في أسارها يظهر جلياً في هذه الدراسة: لقد حللنا الوعي الماضي وجمعنا أعلامه أو ممثليه، وانتقدنا، واستوعبنا؛ كان ذاك هنا في الباب الأول والباب الثاني؛ أما الباب الثالث فهو محاولة رؤية للواقع محددة بانجرحاته، وللمأمول كي يُستطاع التغلبُ على الأوضاع البليدة بقواهرها وعواهرها. في كل ذلك قد نستطيع القول إننا لا نأخذ آراء الآخرين في التربية؛ مع كل اقتناع بأن ما ينفع الأمة يؤخذ أئى كان ومن أين يأتي. إن الغُرف من ينابيع «الذمة العالمية»^(١) للتربية ليس منكراً: فلا جناح في ذلك، ولا تثريب أو ضير في التفاعل مع الآخرين أو في جدلية النُحنُ والهَمُّ، الما يوجد والما يجِب، الواقع والمثال، اليقظة والمُحلومية.



٣- ربما بدا أن الأنفع كان في أن تؤخذ التربويات العربية المنوالية في مشكلات من مثل: مشكلة المعلم، مشكلة العقوبات، مشكلة التلميذ، قضية المواد والطرائق التدريسية، نفسانية المتعلم والتعليم، الأدوات التدريسية والأمكنة والإجازات. هذا الحرثُ للتربويات يدعونا إلى أن نتناول قضية واحدة، قضية المعلم مثلاً، عند جميع المنظرين. فبذلك لا نتجنب التكرار فقط؛ بل وإننا نقدم فوراً أحكاماً مُحْكَمَةً، ونظرات إزائية شَمَّالَةً، وقراءة للتطور في المفاهيم التربوية وأجهزتها المادية وعلائقها بالتطور العام وبالوقائع التاريخية. إلا أن ثمار تلك الدراسة المأخوذة في مشكلاتٍ مشكلاتٍ، أو في سِلَالٍ سِلَالٍ، ربما يستطاع أيضاً جنيهاً من كتابنا هذا. فالفصل الأخير يقدم معالم عمومية وأصواء توليفية، وتجميعات؛ وذلك أئى بعد تحليل كل شخصية تربوية على حدة وتحليل كل قضية داخل تلك الشخصية. لقد حصل الاستنتاج والاستدلال بعد استقراء كل شخصية على حدة حيناً؛ وحيناً آخر بعد استقراء بعض العينات المثلثة أو مجموعة متجانسة (حالة الفلاسفة، حالة الفكر التربوي الصوفي ثم الراهن).

(١) تلك «الدار العامة» للتربية لا تعني أن لا تقوم دورٌ خاصة أو محلية، ولا أن هذه الدور عدوة أو شديدة الاختلاف نوعاً ودرجة عن «الذمة العالمية».

لم نخصص فصلاً للتربية بحسب القرآن الذي هو الباب إلى الفكر العربي الإسلامي. وكان تدبّر الاحاديثية (مجموعات الحديث النبوي، ما يصح منها والضعيف) شديد النفع؛ كنا نودّ أفراد فصلٍ خاص يقصد إلى جمع الأحاديث المتعلقة بالتعلّم والتأديب كي نقدمها بشكل بناءٍ مُذهبٍ أو نظرية. لكن ذلك مستثمرٌ في النظريات التي قالها ابن سحنون، أو ابن جماعة، أو زين الدين بن أحمد، أو ابن عريّون؛ وحتى في هذه الأيام... نقول الأمر عينه بصدد الآيات الكريمة التي تتوجه للتعلّم والتعليم وما شابه.

ربما يؤخذ كنقيصةٍ أننا قلّلنا الاستشهاد بمراجع أجنبية، وإيراد مصطلحات غربية، وإدخال حروف لاتينية في المتن. والجواب أن الاستناد إلى كتاب عرب، والاستغناء ما أمكن عن اللفظة الأجنبية، وعن كتابة اسم المؤلفات الأجنبية بأحرف لاتينية، وإلغاء الحروف اللاتينية من الكتابة عندنا، كلها أُمْنِيّات لعل الكتب العربية تستطيع قريباً تحقيقها.

هل كان عملنا هذا في علم التربية أم في فلسفة التربية؟ رنونا إلى المرمى الثاني. الأهم هو أننا لاحقنا دراسة الشخصية التربوية عندنا عبر تجسّداتها طيلة قرون عدة. لعل طموحنا قد تحقق بعض الشيء إذ استكشفنا تلك الشخصية الواعية، وفي تصوراتها المثالية عن المعلم الكامل والمجتمع الفاضل والأمة الكاملة. ذاك قد يجعل عملنا أقرب إلى أن يكون دراسة في الفكر التربوي أكثر مما هو في علوم التربية، أو في فلسفة التربية. لكن الطموح الأقصى ربما أريد له أن يقترب من تحيّر أرسومة لفلسفة التربية؛ تربية تقوم بدور مناسب في سيورة بناء الذات المرجوة داخل حضارة المستقبل. وفي جميع الأحوال، فإن هذه الحلقة تفرض عليّ أن أعود إليها، إن واذا وعندما، مرة أخرى لأن الموضوع يستلزم عودةً مستفيضة متقصية. ولعلي أعيدُ نفسي أيضاً أن أعيد النظر أكثر وأكثر في الجزأين الآخرين اللذين يصدران مع هذا المؤلف.

كان نقدي الذاتي، وملاحظات الآخرين، باعثاً للتصحيح وجعل الدراسة تقترب أكثر وأكثر من التعبير عما أودّه لها. ذاك أننا كنا أظهرنا كثرةً من فصول هذه الحلقة في مجلات ؛ لقد أخطأنا. لكن كان هناك نفع لنا. ونشر هذا الفصل أو ذاك كان ذا تأثير؛ وانتفع منه البعض لا سيما في تقسيم ميدان التربويات، وطرائق التقديم المشجّرة، وتحليل المفاهيم الأساسية، وملاحقة علم نفس المتعلم.

وبعد، بعد أيضاً، فإن هذا الكتاب يرتبط وثيقاً بالكتاب المخصص للحكمة العملية. كلاهما يكمل الآخر؛ فهما يتداخلان. ويستلزم الفهم الأوسع لهذا، فهما لذلك. وفي الواقع، فقد نقلنا فصولاً عدة من هذا الكتاب إلى «قطاع الحكمة العملية في الذات العربية»؛ والعكس حصل أيضاً.

٤ - ليس هنا مجال البحث في ظواهر المؤسسة المدرسية ومشكلات تعليمية أو تربوية تطبيقية نظير: مراحل التعليم، ومواد وطرائق التدريس، ومحاسن التوجيه التربوي، وعلائق التربية والتكنولوجية، ومجالات النشاطات اللاصفية أو اللامنهجية، والهدر والرسوب والتسرب، الخ؛ فتلك مهمات المنفذ، وتلك هي الجانب التقني أو الوجه الآخر للتربية. ومن جهة أخرى، لم نتوقف عند تعريفات أو تشعيبات من مثل: التربية السياسية، والتربية الوظيفية، والإنسانية، والمستمرة، والوطنية، والإعلامية، والتوحيدية...

٥ - أكثرنا من الكلام؟ لعل!!! وهذا الإكثار إن استطعنا تبريره بدون الشعور بأزمة في الوعي الأخلاقي، فإنه سيصعب فعل ذلك إزاء توجُّسٍ مُبهم بأننا ربما كنا وقعنا أحياناً في التكرار ثم، وهو الأقسى، في رخاوة الجملة أو نقص التكثيف في التعبير. أما التكرار فربما هو في حالات جمّة مفروض ونافع: مفروض لأن السبب يوجب؛ ونافع لأن التكرار إلحاح له مقاصد ووظائف. أما كثرة الكلام فهي، فيما نرى، من نوع التفصيل أحياناً أولى، والتبسيط أحياناً أخرى، والإمعان

في توضيح الفكرة بل المصطلح أحيان ثالثة . ولعلني مع ذلك لم أستطع التغلب على الشعور بالملل عند قراءة بعض كتابات في التربية غنية بِلَتّ الكلام وعجنه ، وحيث ازدهار الكلمات الجميلة .

وبعد ذلك ؟ بعد ذلك أقول : إني أقدم لِبِنَة في التربويات العربية لا أدعي أنها جيدة أو ما حول ذلك من نعوت قريبة . لكنني أؤكد أن تلك اللبنة إصرارٌ جيد على أن تكون تعبيراً عن مشاعر المرارة إزاء ما يصيب الأمة من خُزي ، وعن وعي بمسؤولية التربية إزاء تدهور الإنسان عندنا بحقوقه وقيّمته ، والجماعة في نَحْوَيَّتِها [من : نَحْنُ] وتقديرها لذاتها .

الباب الأول

التجربة الينوعية للذات العربية في التربية

غذت التربية النبوية ، التي كوَّنها الدين الإسلامي والتجربة التي رافقته في التعامل مع الحضارات آنذاك ، أهل العمل والنظر. قادت السلوكات وأنماط التفكير والضوابط الاجتماعية ؛ وتحولت إلى منوالية نسجت على غرارها القرون التالية .

تجسد ذلك النمط الأصلي ، تلك التجربة النبوية أو الأساسية ، في أنساق هي عمارات فكرية واسعة النظر، محكمة المداميك ، وعاكسة لفهم معين للإنفراس في الوجود ولطرائق مجابهة الواقع والمآل .

ما يزال ذلك النمط النبوي غنياً ؛ وهو يوجّه . فهو مساعدٌ هنا ، ومانعٌ هناك : يساعد على شحن الطاقة وتفجير الهمم ؛ ويمنع من الانفلات بل ومن الانقياد . من السوي أن يكون ذاك النمط التاريخي قيداً تارة ؛ وأداة تحرر في استعمال آخره ؛ ومؤشراً تارة أخرى ؛ ومؤثراً بوضوح أو بدرجات مختلفة البعد عن الوعي في عمليات إعادة النظر في وظائف المعلم ، والمدرسة ، وماهية العلوم ، والتربية المتنوعة .

تميزت التجربة الأولى في التربية بأن المجتمع كان قوياً ، والأمصار عزيزة الجانب والجناح ، والأفكارية (الأيديولوجيا) قائمة فعالة .

بحكم ذلك كان الفكر، هو أيضاً ، إقتحامياً تحديوياً . فالقوي يأخذ بلا وجل ؛ لا يتهيب في الانتفاع من كل مصدر ، ويعزز قوته باستلهام الآخرين . والاجتياف والامتصاص هنا عاملاً تحصّن وتحسّن . وهكذا كان المجتمع ، والفكر ، لا يتوقفان عن التعلّم والتطوير الذاتي . وذاك أيضاً كان حال التربية ؛ فقد كانت

ترى الإنسان كائناً يتعلم باستمرار بغض النظر عن مهنته ودوره وعمره ومنزلته .
ومن جهة ثانية فإن الوعي التربوي ، على غرار الأولوية التي كانت تتحكم في
المجتمع والفكر العام ، كان يوحد المعارف هاضماً متمثلاً الروحي والزمني ، الكون
والله ، المخلوقات والظواهر والعلائق . ومن جهة ثالثة ، فإنه كان أيضاً وعياً يصقل
الذات بجعلها مشدودة إلى الروحي ، وبأخذ أفعالها كانعكاس لمبادئ روحية أو
خلقية منفتحة على المطلق . يعني هذا أن الفعل حركة بين قطبين هما الواقع
والمطلق ، وأن التربية سعي مستمر للارتفاع بالوضع صوب المثال واليَبَغْي .

تلك هي ، في خطوط كبرى ، بعض المبادئ التي حكمت التربية المنوالية
والتي بقيت ثوابت قادت الفكر في دنيا «صناعة الإنسان» ، ورسم صورته المثلى أو
الماينبغيات في السلوك والقيم والنظر . وسوف يتناول الباب الأول موضوعنا مقسماً
إلى ثلاث مدارس هي : المدرسة الصراطية ، أي مدرسة الأكثرية حيث مخزن أمانى
الجماعة والمجتمع والوعي الجماعي وحيث النزعات الاستمساكية والتوافقية
والتكنيلية ، الخ . ؛ هنا نقرأ الخطاب التربوي في شخصيات كثيرة يمثل الجاحظ القمة
الزمنية الأولى منها (الفصل الثالث) . وتناولنا شخصيات أخرى ، مع العلم
بأهميتها ، على شكل أرسومة تارة ؛ وعلى شكل مُغصَّات تارة أخرى . واتبعنا
منهجاً آخر أيضاً في عرض وتحليل الفكر التربوي ؛ نلاحظ ذلك في الفصول الأخيرة
من المدرسة الصراطية هذه . ولعلنا لا نحتاج للكلام الكثير حتى نوضح ، أو نبرر ،
المساحة الكبيرة المخصصة لهذه المدرسة .

أما المدرسة الثانية ، وهي مختلطة بالأولى وقريبة منها ، فهي المدرسة
الصوفية . تتوجه هذه إلى المتعلم الذي يود أسلوباً معيناً في الحياة ، ويختار بنفسه
الطريق ، ويلجأ إلى شيخ . . . يكابد المتعلم ، المريد أو السالك ؛ ويجاهد طلباً
للكشف والمشاهدة ، أو للفناء والبقاء وما حول ذلك من مصطلحات ميزت
التصوف وتميز بها .

يلي ذلك مدرسة ذات اتجاه واقعي وأخرى مجتمعي للظاهرة الثقافية ؛ تلك هي

المدرسة الاجتماعية . تهتم هذه بالكلّ أي بالدولة والمجتمع والحضارة والتاريخ ، ومن ثمت تناول الظواهر أو تفصّلها وتفصّلها كي تدرسها مرتبطة ومأخوذة ضمن ذلك الكل الحضاري والصياغة العامة للتطور .

ثم ، بعد المدارس المذكورة ، حاولنا إمساك بُنى المدرسة الفلسفية . كان فلاسفتنا ، في مجال الفكر التربوي ، مهتمين لكن غير متوسّعين : كتبوا في تدبير الولد (أو سياسته ، أو دستوره ، أو رياضته . . .) بدون انكباب وتفصيل . لقد نجح الفقه في صياغته لطرائق التدريس ومشكلاته في مجال الحديث والإملاء والإفادة ؛ نجح على الصعيد التخصصي وفي تربية الصبيان . لكن لم ينجح فيلسوف أو لم يقدم لنا فيلسوف نظراً في تدريس الفلسفة من حيث الطرائق والنفع .

من الثابت أن ذلك التصنيف لا يمنع الرؤية الأجمعية للتربويات ، ولا يعني وجود الحواجز القاطعة بين تلك المدارس أو الاتجاهات الكبرى . فالتداخل ، والتشابه ، والتأثر والتأثير المتبادلين ، عوامل ملحوظة بقوة فيما بين التقسيمات تلك التي تعود ، بعد كل ذلك ، إلى شخصية تاريخية واحدة ذات تجانس واستمرارية .

الفصل الأول

مصطلحات الفكر التربوي المنوالي وميادينه

القسم الأول: المصطلحات، الأفهومات الكبرى
القسم الثاني: أبعاد الوعي التربوي المنوالي ومفاتيحه

القسم الأول

المصطلحات، المفاهيم الكبرى

١ - من المزالق في دراسة التربية العربية الينبوعية : -

لعل أساتذتنا في الدراسة الحديثة للتربويات التراثية، من مثل طلس والاهواني وشليبي، لم يفرقوا التعليم والتأديب الخاص بالصبيان عن التعلم والتفقه اللذين يختصان بمجال الفقه والحديث عند الراشدين الذين يعملون بوعي وإرادة على «الاستفادة والافادة». ثم كَانَ سابقينا أسقطوا النظرات التربوية الحديثة - التي هي نتاج العلم الحديث والقرون القريبة - على آراء أسلافنا التربويين . وبذلك القفزة فوق التاريخ ، وإغفال دور التطور ومنتوج الأمم الأخرى ، وقع بعضهم في السَّيِّء وفي اللاتاريخي . وأغفلوا ملاحقة النظر التربوي في الكتابات الصوفية حيث يحتل التسليك والتبدئة قيمة كبرى . إن «آداب المريد» خير حيز مفعم بالتربية التي تهدف إلى أن تُسَلَّم المتعلِّم نفسه ، أو أن تجعله يقود نفسه بنفسه ، ويتذوق، ويختبر، وينقل شخصيته من حال إلى حال . التربية الصوفية - رغم ما وقعت فيه من مثالب التطبيق ورغم صعوبات التنفيذ وإساءتها أحياناً إلى المريد - تبقى على صعيد الفكر والمبدأ تربية يقودها المتعلِّم بنفسه ولنفسه وعلى نفسه . وهي تربية تُسَقِّط الضغط الخارجي ، وتحاسب النفس ، وتعطي للسالك القدر والقدرات أو القيمة والامكانيات على بناء الذات ، وعلى التقويم المستمر والارادي للذات عند كل شعور بالابتعاد عن المثل الأعلى المرسوم منذ الخطوة الأولى . ولعل الأهم هو أن

أولئك الدارسين لم يلاحقوا التربويات في الكتب الأخلاقية، والمؤلفات الوعظية، وأدب المرايا والآيينات، ودخل المذهب الانساني الخاص الذي أنتجه الفكر العربي الإسلامي وهو مذهب، كما قلنا سابقاً، يختلف عن المذهب الإنساني (أو ما نسم) في الغرب والذي نلقاه، في تراثنا، منبثاً بشكله الأبرز في الفكر الصوفي.

من النقائص التي ينبغي، في تحليلي، تجنبها هناك الظن بأن التربية موجودة فقط في مصطلحي التعليم أو التأديب والتربية. نحن نرى وجوب ملاحقة مصطلحات أخرى تؤوب إلى التربويات مثل: التدبير، الطلب، الرياضة، الدستور، السياسة، الافادة والاستفادة، الحضانة، التلقين، التعلم، تقسيم العلوم، التأديب، أدب الصبي، الآداب المنظّمة لكل فرد ولكل نشاط والتي ندعوها بالآدابية، التفقه، الاملاء والاستملاء، أدب السامع والمتكلم أي أدب المتعلم والمعلم، وصايا يعم نفعها من يستعملها، الحكيميات. وفي هذا الفصل سوف نستعرض عيّنة من تلك الأفهومات (التصورات الذهنية، المفاهيم) الأساسية انطلاقاً من بعض المعاجم اللغوية والمتخصصة.

٢ - دوحة مصطلحات الوعي التربوي :-

إقترحنا منذ مدة طويلة استعمال كلمة تربويات للدلالة على علم التربية (بيداغوجيا)، وكلمة تربوياتي لنعني بها العالم بالتربية. وفي مكان آخر استعملت كلمة تربية قياساً على الاستعمال السلفي اللطيف في: كيمياء وفيزياء. ولقد استعملت ذينك المصطلحين دون الاكتفاء بالافتراض وانتظار الاعتراض. أما التأديب فقد وضعته مقابلاً للكلمة الفرنسية أو الانكليزية (education)، ولللمة الألمانية Erziehung من الفعل erziehen والتي تختلف عن Abrichtung التي تعني التدجين أو الترويض المطبق على الحيوان في عملية إخضاعه للنقل والجرّ وفق رغبات الانسان وطرائقه.

ما هي، الآن، أشهر الأفهومات التي تهّم موضوعنا؟

أ - الأدب والتأديب والآداب : تعني كلمة «أدب» ما هو نظري وعملي معاً . فالتأديب أو نقل الآداب يعني إعطاء المعرفة النظرية والسلوكيات . الشخص في ذلك المنظور واحد . وما هو سلوكي متوحد فيما هو معرفي . وما هو في الذهنيات يكون قائماً في الأعيان . ومن هنا قولنا إن الحقيقي ، في تراث النظر العقلي عندنا ، هو الواقعي . ان المائتة (الماهية ، بل والجوهر) هي هي الانية^(١) أي الأيسية (الوجودية ، القائم في عالم الأعيان) . في هذه النظرة للعالم والانسان والواقع ، للعيني والذهني ، للحقيقي والواقعي ، تكمن فلسفة تستلهم الأمسية (الزمان الماضي) ، وتخدم الغدائية (الزمان القادم) . فما هو قولاني يتدوّت (يتهاهى ، يتماهى ، يكون هو هو أو يتّهوى كما قال الكندي) في ما يكون بالفعل أي ما هو فعلائي .

الأدب ذو وجهين لا ينفصلان ، قائمان في رأس واحد هو كراس الجن في أساطيرنا التراثية : وجهٌ يتوجّه إلى ما هو في الداخل ، وآخر يراقب العالم الخارجي . والأدب سلوك ومعرفة ، وهو ذوبية واحدة تُداوت الباطني والخارجي ، الفكر والعمل ، النظر والفعل . ذاك الأدب ، ومن ثم التأديب ، والآداب ، والآداب ، هو نقل السلوكات معاً والمعارف إلى الولد . ومن المبذول أن يقال : لقد تغير ذلك المعنى التراثي للأدب .

ولنرجع إلى المعنى اللغوي . أدبَ تعني علّم ؛ فالتأديب هو التعليم . ويقال : «يأدبُ الناسُ إلى المحامد وينهاهم عن المقابح»^(٢) . إذن يأدبُ الناس تعني ، مجازياً ، إطعامهم أكلاً جيداً وإبعاد الأكل الضار عنهم . وهكذا يكون

(١) لعلها من الكلمة اليونانية أيناي . وأرجح أنها من إن أو أن (الحرف المشبه بالفعل) . وقد استعملها الكندي في حدّ الفلسفة أو تعريفاتها فقال : «إن الفلسفة علم الأشياء الأبدية الكلية ، أنياتها ومائيتها وعللها . . . » . ونلقاها عند ابن حزم ، الفصل ، ج ٢ ، ص ١٧ حيث يقول إن لله «مائة هي إنيتة نفسها» . أو : «الانية وهي إثبات وجود الشيء . . . » . اختلفت الأنية والمائية في غير الله .

(٢) : ابن منظور ، لسان العرب ، ج ١ (بيروت ، دار صادر ، ١٩٦٨) ، ص ٢٠٦ - ٢٠٧ . قا : الفيروز آبادي ، القاموس المحيط ، ج ١ (القاهرة ، مطبعة الحلبي ، ١٩٥٢) ، ص ٣٧ .

التأديبُ تغذيةُ المرءِ بالمنافع ، وتجنّيه المُسيئات والرزائل . وفي الحلقة القادمة المخصصة للحكمة العملية في الذات العربية مساحةٌ أولى للآدابية وما حوّلها .

ب - التربية : ربّي الولد تعني «أحسن القيام عليه»^(١) ؛ وتعني أيضاً : «أحسن القيام عليه ، ووكّيته ؛ حتى يفارق الطفولية . كان ابنه أو لم يكن»^(٢) . التربية ، إذن ، عمل الأهل وعمل الآخرين . وهي إصلاح الولد ، وولاية أمره وحسن القيام عليه ، وتطّيبه (أي أن نجعله طيباً ، كثيراً ، صالحاً) . والتربية ، بالمعنى اللغوي ذاك ، هي زيادة وتجميع . إنها عناية ورعاية ، تكثير وتدسيم ، رفعٌ إلى الأعلى . الرابية هي المكان العالي ، والرّبُّ هو المرتفع أو السامي ، والرّبُّ هو الطيّب الجيد أو الروح والمحضة (الخلاصة) لهذا الطعام أو ذاك . أن نربي الولد ، إذن ، هو أن نجعله سامياً ، مرتفعاً ، رابياً ، في الأعلى ، مستعلياً^(٣) . التربية هي تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً^(٤) ؛ تلك هي محضّة القول .

ت - التعليم : علّم الشيء يعني عرّفه^(٥) . والتعليم يكون ، إذن ، إيصال العلم أي إيصال المعرفة . والمعرفة ، كالعلم ، في الأصل الينبوعي ، في التجربة الأصلية للفكر العربي ، هي معاً سلوك ونظر أو عمل وقول ، عينيات وذهنيات ، حقائق ووقائع . وذاك دون انفصال ؛ ودون تفريق أو تطفيف لجانب على جانب .

ث - ميز أسلافنا بين العلم الانفعالي أي المأخوذ من الغير ، والعلم الفعلي أي ما لا يؤخذ من الغير . وهناك العلم الحضورى الذي هو حصول العلم بالشيء بدون

(١) ابن منظور ، م.ع ، ج ١ (ص ٣٩٨ وما بعد) .

(٢) عنه . قا : الفيروز ابادي .

(٣) قا : ربّاً ، ربّاً ، ربّاً ، ربّاً ، ربّاً ، ربّاً ، وهي تعني الإرفاع أو الإعلاء والإرادة .

(٤) أبو البقاء ، الكليات ، القسم ١ ، ص ١١٠ .

(٥) ابن منظور ؛ الفيروز آبادي . يقول الجرجاني (التعريفات ، ص ٦٧) العلم هو : «الاعتقاد والعلم» . والعلم (م.ع ، ص ٦٧) هو في تعريف آخر : حصول صورة الشيء في العقل . أو : «هو إدراك الشيء على ما هو به» . وقد سبق لنا تدبر ذلك التوحيد والدمج في تحليلنا لكلمة شيء : إن شيء هو ، معاً وفي الوقت عينه وسوياً ، الإرادة أي ما هو في الداخل أو النفس والذهنيات (الغضب ، المشيئة) ، وما هو شيء محسوس أي ما هو قائم في الأعيان (الحجر ، مثلاً) .

حصول صورته في الذهن . أما العلم الاكتسابي فهو الذي يحصل مباشرة
الأسباب . وبعْدُ أيضاً ، فإن ما يهمننا ، أكثر ما يهمننا هنا ، هو استعمال التعليم على
أنه يعني المسائل الرياضية . وعلم التعاليم هو علم العدد والرياضة والحساب .
وهنا استلهم العرب ، أو المترجمون ، الفعل اليوناني Manthano الذي يعني :
يُعَلِّمُ ؛ ومنه أتى الرياضيات (أو العِدَادَة : علم العدد وغيره) .

التعليم ، إذن ، عملية تقوم على علاقة بين معلم أو مرسل وبين متعلم أو
مُتَلَقٍّ هو مستفيد ومستلقٍ وسامع . . . التعليم يقوم معاً على علاقة وعِلَاقَة : إنه
نقل للمحسوسات وللمعاني ؛ ونقل للسلوك (العمل ، المحسوس ، الحركي) وللنظر
(المعاني ، المجردات ، الذهنيات) . التعليم هو فن العلاقة بِمَعْنِيَّهَا^(١) .

ج - الرياضة : يقال لغةً : «راض المهر رياضا» ، لنعني بذلك تذليله أي اخضاعه
بجعله يتحمل المفروض عليه من نقل أو حمل ، وبتحويل كونه جامحاً شموساً
إلى مطيع واليف مدجّن^(٢) . وقد نُقِلَ ذلك المعنى إلى العملية التربوية للطفل
حيث الجهد والوعي لتحويله إلى حالة منظّمة يقبلها الأهل والمجتمع .

ح - الحضانة : هي «تربية الولد»^(٣) . وقد شاع هذا الاستعمال في القطاع الفقهي .

خ - التلوين : هذا مفهوم خاص بالتربية عند الصوفي . وهو يعني «الطلب
والفحص» . وما دام العبد (المتعلّم ، السالك) في الطريق «فهو صاحب تلوين
لأنه يرتقي من حال إلى حال ، ويتنقل من وصف إلى وصف»^(٤) .

سوف نعود للمصطلحات الأخرى^(٥) . نكتفي بهذه العينة ، فهدفنا تحليل

(١) العلاقة (بالكسر) . وما بين الخصومة والمحبة ونحوهما هو علاقة .

(٢) الفيروز آبادي ، ج ٢ ، ص ٣٤٥ ، ونلقى المعنى عنه في : ابن منظور ، لسان العرب .

(٣) الجرجاني ، كتاب التعريفات ، (طهران ، دار الكتب العلمية) ، ص ١٣٩ .

(٤) عنه ، ص ٢٩ ، ٣٠ : التلوين ، التمكن .

(٥) نشدد خاصة على أفهومات أخرى مثل : المناظرة ، الفتيا ، التدبير ، السياسة ، التلقين ، إلخ . .

الافهومات في كل اطروحة (طريجة أو بحسب تعبير الغزالي : الدعوى) توضع للدراسة النقدية أو على بساط البحث لغاية تعقيبة (تفكيرية / réflexive) . ثم إن قصدنا الآخر، في هذا المنهج ، هو أخذ اللغة كخزان تاريخي مُثَقَّل بتقديم المعارف وأنواع النظر المعرفي .

تلك الافهومات والآراء التربوية ، كما ألمحنا ثم سنرى ، مبثوثة في قطاعات شتى من مثل : أدب الوصايا ، الكتابات في الأخلاق والمرايا ، سياسة المنزل التي هي قسم من علم السياسة العامة ، حقوق الولد ، أدب الوالد وأدب الأم أو أدب الوالدين ازاء الأسرة ، أدب المُعلِّم وأدب المتعلم ، أدب الطلب ، أدب الصبي أو سياسته أو رياضته أو دستوره . . . ومن الوجهة التاريخية فإن تدوين النظر التربوي موجود أيضاً في الكتب التقيمية ، في كتب الوصايا والنظر ، في أقوال التدبّر والتفكر . . . وهكذا فنحن نعيد هنا إلى كتب من مثل : أعمال عبد الحميد وابن المقفع ، عيون الأخبار ، نهج البلاغة ، الخ .

د - الخط والكتابة : فضلُ تعليم الخط ، والحثُّ على تعلُّمه ، والأطناب في تبيان شرفه ، نقاط ثلاث لموضوع واحد هو الكتابة أو أداتها . وسوف نرى أن للخط أدابية ؛ للقلم شرف وفضل وآداب هي قواعد ولياقات في التعامل معه ومعالجته واحترامه . إن تعلّم الخط ، أي الكتابة ، هو الجانب اللامنفصل الثاني لعملية التربية والتأديب . فالقراءة لا تبلغ معناها ولا تكون هي ذاتها إن لم تكن أيضاً كتابة . والقراءة والكتابة عينا لوجه واحد ، ارتبطا بالسحر أو حملا رموزاً ودلالات اعتبارية واسطورية^(١) . قيمة الكلمة تتجسد في الكتابة ، واللفظة إن سُبِّجَتْ قِيدَتْ ، أو لحقتها سحريات وقدرات . الكتابة خَلَقَ ؛ والتلفظ تحقيق خارجي أو تجسيد وتجلّ .

(١) القراءة والكتابة ما تزان تحملان ، في الوسط الشعبي ، قدرات سحرية تربط وتعتقد ، أو تحلّ وتقم وتصور وتُحجَّب .

ترتبط النظرة إلى الخط بتلك الترسّخات اللاواعية والتصورات الواعية إزاء الكتابة والقراءة ، أو القلم واللفظة ، اللسان واليد . وبذلك فالقلم هو أكثر من أداة عادية للكتابة : إنه معرفة ، وفكر ، وقراءة ، وكتابة . يصوّر القلمُ الفكرَ ، ويعبّر عن قدرات اللفظة ، ويبلّغ عن الروح وعن سحر وبيان وتمييز . القلم يغيّر ، يقيم ظواهر ويخفي أخرى ، يولّد أو يخلق ويُزيل ويلغي ، يوقّف ويصلّد ، يُسبّل ويذيب .

الاطناب في مدح القلم وبركته^(١) ، كالمبالغة في إظهار شرف الكتابة وفضلها ، ظاهرة غير منفصلة ، كما قلنا ، عن الترسّبات اللاواعية والهوامات التي تحيط بالكتابة وقدراتها السحرية وسلطانها الأسطورية على الجوامد والعواطف وعالمَي الظاهر والكامن أو المائل والقادم . أن تتعلّم الخط ، أو أن «تفكّ الكلمة» ، أو «تفكّ الحرف» ، هو أن تلج عالم المخفي والمُعَمَّيات والمجهول والظلام ومن ثمت أن تملك القدرة على تلك القوى المخيفة والمجهولة والقادرة . عالم الخط يفتح عند تعلّم الخط ، وعالم الكتابة يتكشف لنا ونخضعه لارادتنا عند تعلم الخط . الكلمة معجزة ، والكتاب معجزة ، والقلم معجزة . لذا فالخط ، حتى ولو كان على الرمل ، يخلق ويستعلم ، ويكشف ، ويمنح قدرات .

من جهة أخرى ، كان تعلّم الخط ميداناً للفنون . فالخط مجلّى للفن ، ومهرب للفنان ، ومحور ، وطريقة تفيس ، وتعبّد . لقد كان الخط ، أو القلم ، مرتبطاً لا بالكتاب والدين فقط ؛ بل هو أيضاً مجلّى الجمالات ، والمعبر عن النزعة للخلود ، وعن الميول الفنية والحُسْنِيات والأحاسيس المرفهة إزاء ما في الطبيعة من جميل ورائع وجذاب ، وعن العواطف والرؤى .

ذ - الدراسة (المدرسة ، الدرس) : مصطلح شديد الصلة في الآيات القرآنية بالنظر في الكتاب (دراسته) عند النصارى واليهود . فهناك الآيات : « أمّ

(١) قا . ، للمثال ، أبو حيان التوحيدي ، رسالة في علم الكتابة ، في : ابراهيم الكيلاني ، ثلاث رسائل لأبي حيان التوحيدي ، دمشق ، المعهد الفرنسي ١٩٥١ .

لَكُمْ كِتَابٌ فِيهِ تَدْرُسُونَ^(١)، وَمَاءَ آتَيْنَاهُمْ مِنْ كُتُبٍ يَدْرُسُونَهَا... »^(٢)؛ بذلك تظهر الدراسة ذات معنى ديني، والمدرسة مكان دَرَس أو تدارس الكتاب الديني. أما المكتب أو الكُتَّاب فهو ما يتعلم فيه الأولاد الكتابة مع القراءة. فالمكان الأول مخصص؛ ويكون الثاني للتعلم العام أو يستقبل المبتدئين. وبقي ذلك التمييز طويلاً، وحتى دخول المدرسة كنظام أو كظاهرة علمية في بلادنا منذ فترة ليست هي بعيدة.

ولعلَّ للدرس أو الدراسة في المعنى الزراعي الشائع، حيث العمليات التي تسبق التَّذْرِية أي فصل الحَبِّ عن التبن، معنى يعين على فهم المصطلح. وتكون الدراسة في الدلالة الحسية نظيرة موازية للدراسة التي هي تعامل نشيط ومُتَعَب مع النص^(٣).

ر- علم الطلب (الطَّلابة) : الطلب هو السؤال، واللاحاق، والتفتيش والبحث، والتعبير عن حاجة ثم السعي لبلوغها وتحقيقها. يدل ذلك ليس فقط على الأصل الحسي أو المرمى الحياتي المادي للطلب، بل وأيضاً على أن هذا هو طرحُ مشكلة وملاحقتها، وإنه علمية استمرارية وذات صيرورة. وهكذا فالطلب هو ملاحقة العلم، والبحث عنه، لتمثيله وتحقيقه في الذات. والطالب هو المفتش عن شيء - بغية تلافي النقص، واستكمال التجهز للحياة، وبلوغ الحالة الأفضل. الطالب هو، أيضاً وأيضاً، يستفهم، ويطرح المشكلات منقياً عن الحلول وإشباع الدهشة.

(١) القرآن الكريم، سورة القلم (رقم ٦٨): آية ٣٧.

(٢) القرآن الكريم، سورة سبأ (رقم ٣٤): الآية ٤٤.

(٣) والعودة إلى الأصل المادي لكلمة ثقافة (تَقَف السيف: صقله أو شحذَه) عامل مساعد على فهم الدلالة المعنوية لتلك الكلمة. وحتى إذا وضعنا كلمة حَرَث أو حراثة مقابل المصطلح الأجني كولتور/ Culture أي بديلاً عن كلمة ثقافة، فإننا نبقي في الاتجاه عينه. يعني ذلك أننا نعطي للفعل الثقافي (وللدراسة، والقراءة، والكتابة) قدرات في التأثير وفعالية اجتماعية، ونراه فعلاً يستلزم الجهد والحركة العميقة المحوَّلة.

ز- علم الحال : يقترب علم الحال ، وخاصة إذا تحرّيناه من موقع عالٍ ، من أن يكون معرفة حال كل حال عند حلوله . فالتعلم يجب أن يعرف السلوك والواجب أو الأوضاع والحلول عندما يحل حادث . بذلك فعلم الحال يرتبط بالآن الذي نكون فيه ، ويكون عمليات إعداد التلاؤم مع الوقائع التي يُحتمل أن تحصل للإنسان في نشاطاته ومراحل حياته .

س- الإفادة والاستفادة : يُظهر هذان المصطلحان الطبيعة الشديدة الارتباط بين العلم والحياة . فالتعلم استفادة أي اكتساب ما يفيد الحياة للبقاء والمجابهة ، والتعليم إفادة أي تعزيز لسيرورة العمل والعيش الناجح .

٣- رُسَيْمَة نظرية عربية في العلوم أو في المنهج :

أ- هناك منهجية (طرائقية) متنوعة الدروب عرفها الفكر المنوالي : طريقة المعرفة بالحس والمشاهدة أي بواسطة الحواس وخاصة اللمس والرؤية بالعين ؛ وطريقة تهيئة الإنسان كي تحل فيه المعرفة أو يصبح قابلاً لكشف الحقيقة ومشاهدتها ؛ وطريقة المعرفة بالسمع أو التواتر والخبر ؛ وطريقة التجريب والتعلم بواسطة الخطأ والمحاولات والتكرار؛ الخ . وكانت هناك طرائق أخرى لتقرير الحقيقة : القياس ، والاجماع ، والاجتهاد ، واستقراء الأفعال والمعطيات الموروثة ، والحدس ، والتخمين ، وتقليب النظر ، والرأي ، والتقليد ؛ وهناك منهج الكسب الأشعري ، الخ .

ب- وهناك كثير من العلوم التي عرفها الفكر العربي المنوالي وعمق بعضها وبسط البعض الآخر . . . وفي ذلك التعدد في المناهج وصياغات الحقيقة والعلوم لعلنا نستطيع الكلام عن نظرية في العلم الموحد Unified science . فالعلوم تتميز عن بعضها من حيث الميادين ، ولكي تتقدم الأبحاث وتسهل الدراسات . لكن العلوم ، مع ذلك وبعد ذلك ، تتواصل وتتلاقى . إنها

واحدة؛ إننا نستطيع أن نستخلص من تداخلها توليفةً كبرى ونظراً إزائياً شاملاً للوجود والمآل. وفي النظرة العربية للعلوم ينتفع كل علم من مجلوبات كل من العلوم الأخرى، وتتعاون من ثمت فروع «العلم الموحد» على التقدم والتعمق وخدمة الوعي البشري. فهناك إذن، في تلك النظرة التي ندرسها، عدم انحصار العلم في جزئيات، وعدم انقفال. ليس هناك إغفال للشبكة العامة. وهناك نظراً يوالف: يجتاف المؤسس أو القائم ومن ثمت يسعى لتجاوز تلك المعطيات القائمة والموسسة في الواقع والتاريخ^(١).

ويجوز، من جهة ثانية، الكلام عن منهج واحد يطبق على كل العلوم أو على جميع الظواهر. صحيح أننا نجد الأسلاف يتبعون اتجاهين بارزين في المنهجية: الاتجاه المتعلق بالدراسة الكُتبية، وهنا ما هو منقول، وسمعي ومتواتر؛ هنا قطاع المحفوظات، والروح الاستمساكية الحِفاظية. ثم هناك، ثانياً، الاتجاه المتعلق بالعالم والواقع (الطبيعة، المنطق، الفلسفة، الطب وعلوم الفلك والبحر وما يوزن ويقاس...). الأول كان يقول دائماً إنه السيد، والأهم أو المنظم المتحكم والذي يحتوي الاتجاه الطبيعي المتوجه للواقع. كانت الغلبة تنتقل إلى الاتجاه الكُتبي، وتعمق وترسخ، بانتقال المجتمع من نمط فعال ومتحرك إلى انفعالات ودوائر متراكدة. وكلما ضعف المنهج التحليلي اللاكُتبي تبادل مع المجتمع والحضارة الهزال... المنهج والحضارة يتبادلان التعزيز أو التعزيز.

(١) الشخصية الدينية، في الإسلام، نتاج جمعي أو هي توليفة حية لمعطيات كثيرة ترابط وتكامل. وبذلك فتللك الشخصية تنتفع على كل مستجد، وتنقل؛ تجتاف، وتنسخ (أي تُبقي حياً ما هضمته) ثم تتجاوز ذلك وتُتقدم. والشخصية الحضارية العربية مقبلة، توليفية؛ ليست موحدة للماهب وما دب.

القسم الثاني

أبعاد الوعي التربوي المنوالي وميادينه

١ - التربية وفق القرآن الكريم ، المصدر الأول أو الميدان التربوي
الينبوعي :

دور القرآن الكريم في حياة المسلم وجماعته لا يضاهاى ، وفوق كل تأثير .
لقد بنى القرآن فكراً وبشراً قادا العالم طيلة قرون ؛ وما يزالان يؤثران . كان القرآن
أكبر مصدر للتربية الإسلامية ، وللمنط الحضاري الإسلامي ؛ وهو حمال الفكر
الفلسفي والنظر إلى الوجود والمآل .

من المؤلف أن نرى في كتبنا راهناً أقوالاً تظهر التربية القرآنية جسر خلاص ،
وأداة حضارة مستقبلية ناجعة للإنسان والإنسانية وتلك أقوال تكثير من
الوصف والمذائح على حساب التحليل والمقارنة والتوليف . ففي بعض الكتب
نرى : « التربية القرآنية موضوع خطير وعظيم ، وهو ذو شجون وجليل
الشأن . . . لا يكفيه كتاب واحد ولا المؤلفات المؤلفة . . . » .

لا شك في أن القرآن معلّم . وهو المعلم الأكبر في مجال التكوين
الخلقي . . . والعلم والتفكير ، أو الحكمة والعلم ، مبدءان قرآنيان أساسيان
يُستطاع التركيز عليهما لتوجيه الإنسان في نشاطاته وعلائقه ونظره . كذلك فإن في
القرآن مبادئ للاقتداء ؛ ومعايير للاجتهاد والمعالجة من جهة ، وللمجتمع الكامل
من جهة أخرى .

والحقيقة أن الفكر القرآني قدير في مجال الصقل ، والتهذيب ؛ وقدراته عميقة أيضاً في تعميق الوعي الأخلاقي ، والحس بالمسؤولية ، والربط بالأمة وبالقيم . إلا أنه ليس فكراً تربوياً عمل البعض ممن يُجمع آية من هنا ، وأخرى من هناك ، ثم يحُمِّلها ما يودّ أو ما تعلّم ، ويقدمها على أنها عماد كل تربية أو أنها نسق تربوي كامل ولا يوازي . إن في ذلك تقطيعاً ، وتعسفاً ، وإسقاط معانٍ وأمان ، وفكراً لا حدوثياً ، ونظراً غير تاريخي وغير مرتبط بالواقع .

إن الروح القرآنية تُربي بأن تقدم القدوة أو الأسوة الحسنة ماثلة وممثلة في كثير من الشخصيات والسلوكات التضحية والثائرة . وهي تربي أيضاً بطريقة الموعظة أو التبشير والإنذار والترميز والتذكير ؛ وبطريقة القصاص أو بالدعوة للقيم والمعايير الراسخة المتعلقة بالإنسان في مأساته الوجودية والمصيرية ؛ وبطريقة القصة والرمز والمثل واكتشاف العبرة . وهكذا فإنه ليس صعباً تفسير النصوص المتعلقة بالتربية والأخلاقيات بحيث تبدو راهنة ، وقادرة على كل تغيير ، وشديدة الغنى . إن الأسلوب الكتابي الرمزي ، الذي تقدمه كثرة من النصوص الدينية ، يتيح باستمرار التفسير المتجدد ، واكتشاف معانٍ أو إسقاطها ، وجعل القديم حديثاً والماضي حاضراً .

٢ - التربية في الأحاديثية ، المنجم الثاني :

في الشخصيات التاريخية ، الشخصيات التي أثرت بارزاً في مجرى التاريخ والبشرية ، معانٍ إنسانية رفيعة ، وأمثولات ، ونداءات تدفع الإنسان للتأهي في تلك الشخصيات والاعتناء بروحها الدائمة الحياة والفيض . إن في دعوة النبي ، وكفاحه في بناء النفس والروح الجهادية ، نداءات لم تنفك تجذب وتصل وتنفذ .

قادت الأحاديثية (مجموعات الحديث النبوي ، المسند منها والضعيف وكل أصنافها) الفكر الديني قروناً عديدة ؛ وأثرت في طرائق المعالجة وفي النظر ؛ وفي الإيمان والسلوك . لقد كانت تقدم الأسانيد ، والمرجعية ، والوثائق والأدلة .

فالحديث كان يورد تأييداً ، أو لدعم نظرة . وهنا بعض أسبابية الوضع وإدخال المرغوب والنافع . لذلك فنحن نهتم بالأحاديثية كما كانت وكما استعملت ؛ بغض النظر عن الصحيح وغير الصحيح . وظائفها ومكانتها في الفكر أهم لنا من البحث في صوابيتها ، وصدق شجرتها ، وما إلى ذلك .

من غير الصعب جمع الأحاديث المتعلقة بالولد والتعلم والتربية . فذلك القطاع من الأحاديثية نفع طيلة قرون ؛ إلا أنه من غير السهل أن نقدمه على أنه بناء منظم ، ونظرية . فالحديث هنا مباديء ، ونظر عام . وذاك يسهل التفسير المستمر المتنوع ، أو الشد والجذب لذلك المخزون بالاتجاه المرغوب عند هذا التيار أو ذاك . لقد أكثر الأسلاف الأجلاء من التشديد على المبدأ وشده ليطابق الواقع ؛ بينما تحول فكرنا الراهن إلى معاينة الوقائع وتحليل الظواهر ومن ثمت إلى المعالجة وإلى صياغة قوانين عامة في التغيير والتقييم .

ارتباطاً بالأحاديثية ، نلاحظ أن المقولة الفقهية توجهت إلى التربية ونفسانية المتعلم فنجحت . لقد كانت الجماعة الفقهية قريبة من المجتمع ومشكلاته ، وناجحة في الكسب والتدخيل ، ومتمتعة بمنزلة متناسبة مع الدور الفقهي في السلوك والتفكير . والتربويات ، في القطاع الفقهي عبر التاريخ ، كانت تستند إلى الحديث النبوي ؛ وتضعه تارة أو تمده . وكان ذلك الحديث يقدم للفقهاء المائة والمهادة ، الغرض والموضوع ، الروح والنسخ . . . وفي جميع الأحوال ، فإن من الملحوظ جيداً أن الوعي التربوي المنوالي لم يفصل عن الوعي الديني ، والوعي الأخلاقي ؛ ولم يكن يمايز ويُفرّق بقدر ما اهتم بكل شيء أو بأن يأخذ كل شيء في كل شيء . وبعبارة أوضح ، لم تكن التربية مساحة مستقلة عن الدين ، ولا هي ظهرت أو عولجت كعلم خاص قائم بذاته له ميادينه ومناهجه وقوانينه . فالتربية عمل ديني ، أو هي عمل الدين ، وعمل للدين ، وعلم من علوم الدين . والدين ليس فقط غيبيات ، وأخرويات . إنه الحياة . وهو تعاملية ، وآدابية ، وعلوم ؛ وعبادة أيضاً .

وحتى عندما راحت التربية تَتَكَرَّسُ في مباحث مستقلة ، وتُخَصَّص لها الكتب الموسَّعة ، فإنها بقيت مرتبطة تمام الارتباط بالدين من حيث هو الأصل والغاية ، والطريقة والأداة . وهكذا سلاحظ صعوبة ، وخطأ ، وصف التربية المئوية عند ابن سحنون أو الغزالي بأنها دينية الطابع واللون . فالدين كان التربية الشاملة للفرد والجماعة والمجتمع ؛ وهو النسق الفكري السلوكي المعنوي الذي يحكم النشاطات والعلاقات والمآل .

من اليسير جداً على المنطليق من مواقف راهنة أن يقول باتساع أهداف التربية في المنظور القرآني والأحاديثي والفرائضي . وحالتشو يكون من اليسير أيضاً استخلاص تصورات ترى التربية تلك عالمية الرؤية ، شمولانية النزعة ، روحانية المهاد والمآل ، خَلْقِيَّةُ البُعد . . . كذلك يتيسر التصور بأن تلك التربية ذات أسس تقوم على الحوارية والأندادية ، وتعزز فضائل التراحم ، وترى أن العلم هبة الله للإنسان وواجبنا التعليم بالمجان لنكرر فعل النبي أو فعل الشخصية الأولى كي تتطهر .

وبكلمة ، إن قيمة العلم ، في الأحاديثية ، أولى . هي الأولى والأولى ؛ ولا سيما إن أخذناه بالمعنى الشمولي الجماع . فالعلم مقدسٌ مقدسٌ ؛ ينابيعه كمصباته صافية . والسباحة فيه أو حرثه خيرٌ أسمى ؛ بل الخير الأسمى . فالدين علم ؛ وهو نظر وسلوك . العلوم مبتغى وميزة في الدين أي في الإنسان داخل مجتمعه وأمام مشكلاته . وبعض الأحاديثية المتعلقة بالعلم وطلبه حِكَمٌ ، ومبادئ ؛ قوانين وتعميمات وليست حالات جزئية محددة^(١) . وفي المأثورات السلفية التي تنهل من الأحاديثية وتنسج على غرارها كنز من الأقوال تغني العلم وطالبه ومعلمه ومنزلته الأسمى من السلطة ومن الثروة .

(١) راء ، للمثال : من سافر في طلب العلم كان مجاهداً في سبيل الله [في سبيل الإنسانية ، دفعاً للقواهر الاجتماعية] . طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة . فضل العلم خير من فضل العبادة . الناس عالم ومتعلم والباقي همج . إن الملائكة [مصلحة الجماعة والمجتمع ، رضا الحقيقة ، الخير] لتضع أجنحتها [تتواضع ، تساعد] لطالب العلم .

٣ - قطاع تربوي ومادة دراسية ، المناظرة :

البحث والمناظرة قطاع نظري يشتمل على قواعد تقود النظر والبحث والحوار ، أو تحكم مبادئ البحث عن الحقيقة . فهو خطاب في العلوميات (أيبستيمولوجيا) ، ومقدمة في المنهج ، ونظر في الطرائق . هو مجموع المبادئ التي تحكم التفكير ومحاورة الصديق أو الخصم . فنحن هنا في ميدان النظرية التي تكشف أو تهدي وتدل : تكشف الحقيقة ، وتهدي إليها ، وتعلمها . وتلك القواعدية تعود إلى طبيعة العلوم آنذاك ، بل وخاصة إلى تعدد الفرق والطوائف ، وإلى الطرائق الشفهية في التدريس حيث إن طرح الأسئلة أساس في التعلم والاستفادة . وتلك القواعد والأسس الأيبستيمولوجية منطقية ، هادفة ، شديدة الوضوح . نجد ذلك عند النحويين وعلماء الكلام ، وحتى في كتب التاريخ . إخوان الصفاء ظهروا - بين الفلاسفة - قادرين^(١) . وتكررت بعدهم الصورة مُمَطَّة مترسخة . إلا أن الدرجة الانفع الساطعة كانت ابن خلدون حيث وصلنا إلى تلك « المقدمة في العلوم » أو ذلك الخطاب في المناهج^(٢) ؛ وذلك كان تطوراً لقواعد البحث والمناظرة .

قلنا إن ذلك الجهاز المعرفي ارتبط بنظام شديد الاستناد إلى الحلقات التدريسية والمشافهات . وذاك منهج ساد في قرونٍ ماضية ، في الشرق والغرب ؛ قبل أن يتقهقر مع ظهور نظام تعليمي يستند إلى الكتب واتساع عدد المتعلمين . . وقراءة سريعة تظهر لنا أن المناظرة ذات اتجاه يجعل منها طريقة حوارية كالشورية ، ونقاشاً ديموقراطياً حراً وأندادياً ، وتوجهات جماعية فريقة للبحث عن الحقيقة^(٣) .

(١) را : إخوان الصفاء ، ج ٤ ، ص ٤٣٨ - ٤٤٦ .

(٢) هذا القطاع يذكر بالمنطق الذي أبدعته الذات العربية باسم علم أصول الفقه أو علم الأصول . ولعل المبالغة تبقى بعيدة حتى وإن جعلنا مقدمة ابن خلدون استمراراً أو ثمرة لذلك القطاع مطبّقاً على التاريخ .

(٣) ما تزال الكتب المتخصصة في المناظرة والبحث قليلة . المخطوطات في هذا المجال كثيرة . راجع اللائحة الموجودة في المكتبة الظاهرية .

أما قواعد البحث ، وطرائق النظر ، والصياغات للمستجدات والحقائق المكتشفة فما تزال تحظى بالقيمة التي أولاهها إياها أسلافنا . إن سيرورات اختيار موضوع ثم معالجته بإبداع ، عند العلموي مثلاً^(١) ، تفرض الاحترام لأنها قريبة من الحقيقي والواجب والصائب . فالقواعد المرسومة تتطلب الباحث الضليع ، واللامتحييز ، والقادر على الاستنباط والاستخلاص ، أو الحسن التجهيز معرفياً ومنهجياً .

٤ - الافتاء والاستفتاء ، ميدان آخر :

يعالج هذا المجال قواعد طرح مشكلة وطلب حلها . فأمام الحاجز يتولى مبحث « الافتاء والاستفتاء » عرض طريقة التقديم والطلب أو الإعراب عن الصعوبات والحاجات ؛ ثم يتولى تنظيم المبادئ والمعايير التي تحكم طرائق الرد وفتح المغلق والإرشاد إلى المايجب أو الأفضل^(٢) . صحيح أن هذا المبحث منصبٌ بشكل رئيسي على الظاهرة الفقهية بشقيها العباداتي والمعاملاتي ؛ لكنه حوى تنظيمات ، ولياقات ، وأساليب التفكير ، ومناهج البحث عن الحل ، وكيفيات الوعي والإحاطة بمشكلة . وفي ذلك كله ، أو جلّه ، نظرٌ وسلوك يعودان إلى التربية والتعليم ، وإلى الأدبية والتعاملية بشكل عام .

وآدبية ذلك الميدان حكمتها اللياقات من جهة ؛ ومن جهة ثانية خضعت لمنهج واحد بارز هو المنهج الكتّبي حيث أساليب البحث تتمحور حول النكوص والاسترجاع والعودة والاستناد إلى السوابق وقياس الحاضر أو الشاهد على الغائب . وليس جائراً القول إن ميدان الفتوى والاستفتاء ، الشديد الأهمية في الوعي والاستجابة على المشكلات ، أئنع ثماراً قويمه ومعايير سديدة ؛ إلا أنه يتكرر عند

(١) عن قواعد الافتاء والاستفتاء را (للمثال) : الغزالي ، زين الدين بن أحمد ، العلموي ، الخ .

(٢) را : القواعد عينها عند زين الدين بن أحمد (القرن ١٠ / هـ) وحيث نلقاها في حالتها القديمة التي رأينا عند الغزالي وسابقيه . لا : زين الدين أحمد ، منية المريد في أدب المفيد والمستفيد .

الحارثين فيه وانتهى فيما بعد إلى الجذب وقفل باب الاجتهاد مكتفين بفرض الغائب على الشاهد وما حول ذلك من قواعد .

٥ - ميدان الأدب العام ، وقطاع الأدبية والكتابات الإرشادية وأجموعات الحكم :

لم تكن التربية اختصاصاً فقط (أعمال : القاسي ، ابن سحنون ، ابن جماعة ، زين الدين بن أحمد ...) ؛ لقد كانت أيضاً متعلقة بالأدب . إن كثرة من الأدباء ، شعراء ونثرين ، اهتموا بمبادئ تعود إلى التعليم وتقرب من التربية والتأديب .

إلا أن كتابات الوصايا ، أو قطاع الأدبية حيث المواعظ والتوجيه الخلقي ، أخذت التربية داخل قطاع عام أو جزءاً من كل هو « أدب الدين والدنيا » . إن الماوردي ، على سبيل العينة ، يقدم نظرات تفيد المعلم والمتعلم والوالد ؛ وتزخر عنده الوصايا التي تُوجّه النشاط العلمي والعمل صوب الما ينبغي وبغية تكوين الإنسان العارف باللياقات والمجهز بمبادئ تجعل حياته أنجع وفق معايير اجتماعية خلقية مسبقة .

تُستدعى أيضاً أجموعات الحكم أو جوامع الكلم التي حبرها ابن هندو ، وابن فائق^(١) ، الخ ... ؛ وهناك ، كعينة أخرى ، ما حفظه لنا مسكويه في « الحكمة الخالدة » ... ففي مثل هذا النوع من الكتابة ، تزهو الوصايا المتعلقة بمجال تأديب الظاهر والباطن ، أو السلوكات والتفكير ، وفق صورة مثالية مرسومة مسبقاً ومحدودة^(٢) .

(١) ابن فائق ، مختار الحكم وجوامع الكلم ، نشرة بدوي ، مدريد ، ١٩٥٨ .
(٢) را ، للمثال : وصايا العامري وآدابه ، في مسكويه ، م . ع . ، ص ٣٤٧ - ٣٧٦ .

والأدابية في فرعها الخاص بالتربية والتعليم مزدهرة عند ابن قتيبة (ت ٢٧٦ هـ) الذي يكرس مساحة واسعة تقمش وصايا ومأثورات سلوكية وقولية حول العلم وشرف المتعلم والعالم ومكانة الأدب والتأدب^(١). ونظراء ابن قتيبة ، في هذا المجال التقيمي حول العلم وفضله وشرفه ، كثيرون . وتزخر كتبنا التراثية بمثل ذلك النوع من الكتابة والاهتمام : هنا نذكر ، كعينة ، عبد الحميد الكاتب ، وابن المقفع^(٢) ، وابن عبد ربه . . . ؛ وتستدعى أيضاً كتابات موسوعية كثيرة .

٦ - مجالات أخرى، التربية البدنية والجنسية :

تبعثر في كتب متنوعة المقاصد آراء عميقة تنظم الاهتمامات الاعتنائية بالبدن للمتعلّم ، وللطفل . ومن السهل استخلاص فكر الأسلاف ونظراتهم لما يُدرس اليوم باسم التربية البدنية ؛ ومن الممكن أيضاً الحكم بأنهم فطنوا لأهمية تلك التربية وأهدافها وارتباطها الوثيق بالتربية العامة . فالتمرينات البدنية المنظمة مُنمّية للجسم والأخلاق ، نافعة للفرد والفريق والجماعة ، مدرّبة على الانتظام وصقل المهارات وتوفير الكفاية البدنية والقدرة على الاكتساب والتحمّل والتحكم والتوازن . وقد وجد الفقهاء ، على سبيل العينة ، مجالاً واسعاً في الأحاديث الغنية يسند نظرهم إلى ضرورات الترويح عن البدن ، والاعتناء بالنشاط البدني المنهجي المنظم والمُعَدّ للحياة والثبات . يُستدعى هنا « أدب الجسد » ، وأدبية الصراع والسباق والرياضات والألعاب الجماعية الاحتفالية . . . أما النظرة التشاؤمية للبدن التي تعتبره قفصاً أو معيقاً، كالنظرة الصوفية^(٣) والاتجاه المتأثر بالأفلوطينيات، فهي

(١) ابن قتيبة، عيون الأخبار (القاهرة، المؤسسة المصرية للتأليف والترجمة . . . ، ١٩٦٣) صص ١١٧ - ٢٦٠.

(٢) أدب الوعظ غزير في عمل ابن المقفع . فالروح الإرشادية تحرك كتبه . والأدبية أساس كتابته: الأدب الكبير، والأدب الصغير؛ وحتى «كلىة ودمنة» تندرج تحت ذلك المنظور . عن كتابه (؟) «الأدب الوجيز»، را: أعلاه، الفقرة المتعلقة بالوصية للولد .

(٣) إلا أنه يجب التنبيه إلى أن الصوفي توصل عندنا إلى نوع من السيطرة على البدن يستحق الدراسة ويتيح استخلاص العظمة أو يحيي بالتوقف والتدبر .

بلا شك أعاقَتْ وبخاصة عند بعض الفئات الاجتماعية وفي بعض المراحل التاريخية .

وموضوعات التربية الجنسية منبئة في العمل الفقهي . لقد قدّم الفقهاء في مجال « أدب الزواج » أو « الحث على الزواج » معلومات ونصائح قادت السلوكات والتوجّهات ، وحافظت على معايير خلقية يصعب القول إنها كانت قمعية . لا يظهر العامل الجنسي ، في التربويات المنوالية ، مُهملاً ولا مضموعاً . واستند الفقه إلى الأحاديث ليقدم الجنس بلا أسرار ، ولا تخويف ، وحتى بلا حياء أو تهيب وفي ميدان « أدب معاملة الزوجة »^(١) فصلّ الفقهاء وصايا ورسوماً كثيرة تنظّم واجبات المرأة تجاه جسدها ، وزوجها ، وأولادها . وهكذا فإننا نلقى في ذلك الباب الفقهي الأفكار الباحثة في تربية المرأة من حيث القراءة ، والجنس ، والحياة العائلية ، والسلوكات المحمودة .

٧ - وصايا حُكّام إلى مؤدبي أولادهم :

لا نظريات مفصّلة هنا ؛ يوجد فقط أفكار أو آراءات . لكن تلك الأقوال الخواطرية تعبر عن نظر في المستقبل ، وفهم للإنسان كيف يجب أن يكون وحدود القدرة على التغيير فيه وتوجيهه . وهكذا فإن الأسلاف نسبوا إلى هذا الخليفة أو ذاك الحاكم وصية ترسم خطة للمؤدّب . ولعل المؤدّب نفسه يكون هو الكاتب الفعلي لتلك الوصية في تأديب الولد . فهذا عتبة بن أبي سفيان يقدّم لمؤدّب ولده مجموعة من المواعظ تُظهر تأثير المعلم ، والمغبة الحسنة لتعلّم بعض المواد ، وسيئات سلوكات . . . « ولا تخرجهم من علم إلى غيره حتى يحكموه » . . . ولا ينسى الخِتّام وهو : « مِدْ في تأديبهم أَرْد في بَرِّك »^(٢) . وفي هذا المضمار ، أوصى معاوية ؛ وكتب الحجاج أيضاً وصية لمؤدّب ولده ؛ وكذلك عمر بن عبد العزيز . . . ويورد

(١) را: قطاع الحكمة العملية في الذات العربية (الجزء التالي).

(٢) الجاحظ ، البيان والتبيين (القاهرة ، نشرة السندوبي ، ١٩٥٦) ، ج ٢ ، ص ٧٥ .

ابن خلدون وصية الرشيد إلى خلف الأحمر^(١) ، وهي تقول : « أقرئه القرآن ، وعرفه الآثار ، وروِّه الأشعار ، وعلمه السنن ، وبصره مواقع الكلام وبدأه ، وامنعه الضحك إلا في أوقاته ، وخذه بتعظيم مشايخ بني هاشم إذا دخلوا عليه ، ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجلسه ، ولا تمرن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فيها فائدة تفيد إياها من غير أن تحرق به فتميت ذهنه ، ولا تمضي في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه ، وقومَه ما استطعت بالضرب والملاينة ، فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة »^(٢).

٨ - النصيحة للولد نظر نفساني وتربوي ؛ تصوير الإنسان المرغوب :

نعثر على الأفكار التربوية في المكتوبات الموجهة إلى الولد . وكذلك ففي الكتب العربية الموسَّعة كثرة من النصائح خص بها ابنه هذا الفقيه ، أو ذلك الكاتب ، أو المفكِّر ، أو السياسي . وذلك قطاع من الكتابة يحركه مبدأ نقل الخبرة من الأب إلى الولد ؛ وهو تواصل لا يعززه فقط طبيعة العلائق بين الأبوة والبنوة داخل العائلة ، بل يرتبط أيضاً بقاعدة دينية إسلامية بارزة هي واجب الأب ومسؤوليته شرعياً وأمام الله في أن يأمر الولد (بنتاً أو صبيّاً) بطاعة الله وتأييده الفرائض الدينية . ولا ننسى أيضاً أن الذرية الصالحة دليل ديني على النجاح ، وعلى رحمة الله بالوالدين .

أ/ لقمان وإبنه في القرآن الكريم ؛ النمط الأصلي أو التجربة النبوعية : تمثل موعظة لقمان لإبنه نبعاً مقدساً . وهي النمط الأصلي الواضح الذي حرك قطاع مقام النصيحة للولد في التراث . ذلك الموعظة تبدأ بالإنطلاق بما هو إلهي : « وَإِذْ قَالَ

(١) ابن خلدون ، المقدمة ، باب ٦ ، ٤٠ ، صص ١٠٤٣ - ١٠٤٤ .

(٢) انظر أيضاً : ف . حتي ، تاريخ العرب (بيروت ، دار غندور ، ط ٥ ، ١٩٧٤) ، ص ٤٨١ .

لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ: يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ...^(١)؛ ثم يلي ذلك ما هو عائلي حيث يوصي الولد بوالديه ؛ وبين الإلهي والعائلي تقوم العلائق الحسنة مع المؤمنين (وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ) . وتتلخص الصُّويرةُ المثالية المطلوبة من الولد بخطوط الأدبية التالية : الارتباط بالله العلي القدرة والحضور ، إقامة الواجبات الدينية ؛ وهناك وصايا متعلقة بالسلوكات الاجتماعية الواجبة مثل : عدم التكبر ، عدم رفع الصوت بالكلام...^(٢) . وفي الحُكم العربية تجد وصايا لقمان لابنه^(٣) منزلة موقوفة .

ب / نصيحة الأبناء في نهج البلاغة : يعتبر كتاب نهج البلاغة من الشوامخ كما إنه حرك نظراً أخلاقياً ، وأدبية في التعليم والتعاملية ؛ ورسمَ لوحة السلوكات المثالية للحاكم وللقاضى وعمال الدولة وإنسان الجمهور...^(٤) . ولا يهم موضوعنا هنا الشك بنسبة بعض ذلك الكتاب ؛ فتلك قضية بخسة إزاء قيمته وتأثيره المتشعب . نحن نأخذ الكتاب ككل ، كعمل فكري راسخ في الذمة العربية الاسلامية وفي دارها الفكرية الأدبية ؛ وعلى أنه موجود كموضوع قائم أمامنا . ليس من الصعب استخراج أفكار تربوية من نهج البلاغة^(٥) ثم ربطها فيما بينها وتقديمها بشكل نظام (أو نسق أو مذهب) . ففي الكتاب دعوة إلى العلم ، وحث على التعليم ، وإظهاراً لشرف العلماء وفضلهم . والمقصود بالعلم هو وجه الله ، ونفع المجتمع والمسلمين ؛ وليس فقط شخص أو فئة . فذلك العلم إن بقي في صدر حامله فسد وأفسد ؛ ثم هو من جهة أخرى ، إن لم يكن علماً ينغرس في العمل ويقوده فهو علم ضار .

(١) القرآن الكريم ، سورة لقمان (رقم ٣١) : الآية ١٣ .

(٢) القرآن ، ٣١ : ١٦ - ١٩ .

(٣) للمثال : مسكويه ، الحكمة الخالدة ، صص ١٢٧ - ١٢٨ ؛ قا : وصية قس بن ساعدة لابنه ،

في : مسكويه ، م . ع . ، صص ١٥٥ - ١٥٦ .

(٤) نهج البلاغة ، شرح الامام محمد عبده ، بيروت ، دار الأندلس ، ط ٢ ، ١٩٦٣ ؛ را : ج ٣ ،

صص ٤٦٠ - ٤٦٧ .

(٥) م . ع . ، ص ٥١٠ ، ٥١٤ - ٥١٥ ؛ ٥٤٢ - ٥٤٦ ، الخ ...

بعد هذه البنية الأولى ، وهي تبيان ما للعلم من منزلة في كَسْب الدنيا والآخرة ومن نفع لصاحبه وللمسلمين ، نعثر في نهج البلاغة على البنى الأخرى التي شكلت فلسفة التربية في الإسلام والتي هي : واجبية المعلم ، وآدابية المتعلم ، والمضمون الروحي للتعلم ، وربط العلم بالعمل ، الخ . . . تبرز وصية علي لابنه الحسن بمثابة قطعة كلام فنية ، صادقة في التعبير عن عواطف الأبوة وإسقاطاتها اللاواعية على البُنة ؛ فهناك بين القطبين مساحات نفسية وآمال وفواصل زمانية وخبروية ، وإختلاف في النظر إلى الواقع والمستقبل^(١) . وأجموعة الوصايا تلك هي مكثفُ النظر الإسلامي إلى الوجود ، والعاجلة والآجلة ، والعلاقات الاجتماعية ، والروابط بالطبيعة والله والقرآن . وهي نظرات تربوية في الفرد فضائل الإسلام : رحمة ، تقوى ، حب الحكمة ، استعراض أخبار الماضي ، الصبر ، التفكير في خلق الله ، جعل النفس ميزاناً بين الفرد وغيره ، رفض التعامل السيء مع الرفق وطلب المشورة أو إسداؤها ، الاهتمام بالصدقة والجماعة ، كره الترف والدعة والاستسلام . . . وربط كل حاسة في الإنسان بمعيار خلقي وترفع عن المحرم والمركوه والمردول.

ت / ونذكر ، مع أخذ العلم بالمشكلة التاريخية ، كتاب الأدب الوجيز المنسوب لابن المقفع والمترجم بقلم نصير الدين الطوسي . فهذا الكتاب^(٢) غمطي أو ممثل للأدب التربوي الموجه من أب إلى ابنه . إنه كُدسة من الفضائل والجزئيات الخلقية ، وأضمومة من الاختبار الحياتي والتجربة . وهنا نذكر أيضاً غنى الوصايا للولد عند إخوان الصفا (ج ٣ ، ١٧٣ - ١٧٥) ؛ وعند الكندي^(٣).

ث / ومن العينات الأخرى نستدعي رسالة أو رُسَيْلَةً « أيها الولد » للإمام (١) م . ع . ٠ ، ج ٣ ، صص ٤٧٣ - ٤٩٠ .
 (٢) ابن المقفع ، الأدب الوجيز للولد الصغير ، تحقيق وتعريب محمد غ . الخراساني ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٣٤١ هـ . ش .
 (٣) عن وصايا الكندي لابنه ، أو مذهب الكندي في التأديب ، را : الحكمة العملية في الذات العربية [الجزء العاشر من هذه السلسلة].

الغزالي والتي تحوي زملة إرشادات قيمة بإشادة نسق تربوي صوفي المرمى والمضمون ، شاق التطبيق ، متوجه إلى نخبة ومتميزين^(١) .

ج / نستطيع أخذ ابن الجوزي كمنظر تربوي أو هو ، بكلمة أكثر تواضعاً ، كاتب في ميدان الفكر الوعظي المخصص للولد^(٢) كي يتسلح بالخلق والسلوك اللذين يؤديان إلى النجاح ومن ثمت إلى رضى الوالد عن ولده ونفسه^(٣) . إن ابن الجوزي يستعمل كلمة تربية (الله أحسن تربيتي ، ص ٧٨ ؛ والله أحسن تدريبي وتربيتي ، ص ٨١) بمعنى تدبير ، وإصلاح ، ونجاح ، وحسن سيرة . . .) . وكتابه هادف إلى إصلاح حال ابنه الكسول (ص ٧٨) ، وحثه على التعلم وبذل الجهد . يبدأ ، بحسب المؤلف ، من الفكر الإلهي وينتهي أو يقود إلى ذلك . والفكر الديني هو الذي يؤكد على القول بأن الآدمي يتميز وحده بالعقل ومن ثمت فأول ما ينبغي على ذلك العقل النظر فيه هو معرفة الله وبالتالي القيام بما يُفرضُ على العقل من قبول الواجبات الدينية والرسوم الفقهية .

وينبه ابن الجوزي ، وهو المعلم وصاحب النظر ، ابنه إلى « الاجتهاد في لحاق الكاملين ما دام في الوقت سعة » (ص ٨٢) أي إلى طرد الكسل وما إلى ذلك بأن يفكر في لذة الآخرة . وتكثر الوصايا التي تلحّ على الارتباط الوثيق بالدين خوفاً على أخلاق الولد ومستقبله ، وطمعاً بالابتعاد عن جليس السوء . ومن الوسائل التربوية التي تغرس ، في رأي المؤلف ، حب التعلم والرغبة بالفلاح هناك الوسائل الأخلاقية . فالأخلاق تقود إلى طلب العلم ، والنجاح في التحصيل ، وبلوغ الدرجات الرفيعة في تربية النفس باستمرار وصلاح . والعلم ، في جميع الأحوال ،

(١) الغزالي ، أيها الولد ، بيروت ، اللجنة الدولية لترجمة الروائع الإنسانية ، ١٩٥١ .

(٢) ابن الجوزي ، لفظة الكبد إلى نصيحة الولد (نشرة م . ح . الفقي ، القاهرة ، مطبعة المنار ، ١٣٤٩ / ١٩٣١ ؛ في كتاب : من دفاتن الكنوز) ، صص ٧٨ - ٩٠ .

(٣) في التراث : إن وجود الذرية رجاء للثواب . ويلاحظ أن نسبة وفيات الأطفال في عصر ابن الجوزي كانت مرتفعة جداً .

يبقى الأساس في الحياة وحتى في العبادات وفي كل سلوك محمود : «إياك أن تتشاغل بالتعب من غير علم» (ص ٨٨) . وينهي ابن الجوزي وصيته ، التي هي وثيقة تربوية في نظرنا ، بالقول الموجّه للولد ولكل ولد : « فاجتهد أن لا يخيب ظني فيما رجوته فيك ولك »^(١) . وقد أسلمتكم إلى الله سبحانه وتعالى ؛ وإياه أسأل أن يوفقك للعلم والعمل . وهذا قدر إجتهد في وصيتي » (ص ٩٠) .

ح / كشف المحجة لثمر المهجة : يزخر عمل ابن طاووس (ت ٦٦٤) بالوصايا التي تعيد إلى الروحانيات والاعتقاديات ، وبألتي تعيظ وتدل . . . فمثلاً : « وما أقول لك يا ولدي محمد ملاً الله جل جلاله عقلك وقلبك من التصديق لأهل الصدق ، والتوفيق في معرفة الحق ، أن طريق تعريف الله جل جلاله لك . . . »^(٢) . ومن النماذج الأخرى نذكر أيضاً :

« وأوصيك يا ولدي محمد . . . بما أوصاك الله به جل جلاله في نفسك والوالدين وذوي الأرحام وسائر وصايا الإسلام ، وبالتحنن على إخوتك وأخواتك وخدمك وحشمك وأهل مودتك . . . »^(٣) ؛

« واعلم يا ولدي محمد ، ضاعف الله جل جلاله عنايته بك ورعايته لك . . . »^(٤) ؛

« واعلم أن الاعجاب ضد الصواب . . . » (ص ١٦٤) ؛

« واعلم يا بني أنك إنما خلقت للآخرة لا للدنيا » (ص ١٦٥) . . .

(١) يقترب « لفظة لكبد . . . » من أن يكون سيرة ذاتية مقتضبة . وبذلك فهو يوضع ، في نظرنا ، مع العطاء الذي قدمه في ذلك الحقل المحاسبي ، وابن سينا ، والغزالي ، وابن خلدون ، الخ . . .

(٢) ابن طاووس ، كشف المحجة لثمر المهجة (النجف ، المطبعة الحيدرية ، ١٣٧٠ / ١٩٥٠) ، ص ١٥٣ .

(٣) م . ع . ، ص ١٥٥ .

(٤) م . ع . ، ص ١٥٨ .

وإن شئنا كلمات شَمَّالة وتلخيصية ، قلنا : إن الفكر الذي يحمي كتب « النصيحة للولد » فكر تربوي لكن موجَّهٌ إلى عقل راشد أو إلى إيقاظ الوعي المبكر بمشكلات الوجود . فهنا تحريض ، وتحفيز . يثير الكاتب صعوبات ثم يقدم لها الحلَّ وفق معايير خُلُقِيَّة ، والنظرة الدينية ، واعتبار الإنسان قادراً على تخلص ذاته ورفعها باستمرار . بل إن إعتبار الولد قادراً بمفرده وعن طريق النصائح مبدأ أول يقيم عليه المؤلفون عملهم . ربما استطاع ابن الجوزي ، مثلاً ، أن يكون من بين آلاف الصبية ، بحسب قوله ، قد قَدِّر على الانعزال للقراءة بَدَلُ اللهو مثلهم والغرق في اللعب . لكن تلك حالة ليست واقعية ؛ وهي فردية وتُبقي الأسحقية من المجتمع خارج المحظوظية . هذا ، دون أن نغفل أن الإيمان بالإنسان هنا وبقدرته على التكامل هو إيمان جدير بكل تقدير وينمُّ عن الثقة بقوة العقل على السير باتجاه تمثل الفضائل وعلى الاختيار .

٩ - مدرسة الفلسفة ، ميدان التربية داخل الحكمة العملية :

إبتداء من إخوان الصفا ، وحتى مسكويه وإبن سينا ثم نصير الدين الطوسي والشهرزوري والدواني ، كان فلاسفتنا يتبعون خطأً واحداً في عرض الفكر التربوي . فهم جعلوه قسماً من الحكمة المنزلية ؛ كأنهم يتبعون في ذلك التقسيم ، ربما ، بَرِيسون . وكأنهم اكتفوا بتقديم المؤلف المعروف دون إعمال النظر الفلسفي في العملية التربوية أو نقدها وتحليل وقائعها . وهكذا فهم يتصفون ، في المضمار التربوي ، بالسرعة والسرد لا بالتخصص والتعمق . هذا مع أن التربية معتبرة ذات أهمية أولى في المجتمع والوعي . . . يكرر أولئك الفلاسفة الفكرة عينها ؛ والإصطلاحات التربوية موجودة هي هي عندهم جميعاً . بل أن الجمل والتعابير تتسارق أحياناً ، أو تتكرر بأثواب متشابهة إلى حدٍّ بعيد . وتلك القراة الشديدة تجعلنا في هذا البحث نغفل فوارق طفيفة إن وُجِدَتْ (أنظر : أدناه) . ومع أننا سنرى أدناه ، في فصل خاص ، بحثاً في هذه المدرسة فإن ما يميزها عن المدرسة

الصوفية والفقهية في التعليم والتربية هو إلحاحها على فهم للعقل . فالعقل عند الفلاسفة مُقدَّم على أنه مَلَكَة خاصة مستقلة ، كأنها قادمة من أعلى ومن خارج . وهو قوة مميَّزة ، « تفرق بين الحسن والقيح » ، وأساس الدين إذ « لا دين لمن لا عقل له » ؛ وهو أساس كل غنى إذ « لا مال أعوذ من العقل »^(١) . وكذلك فإن مدرسة الفلاسفة ، نظير غيرها من مدارسنا المنوالية ، أقرب لأن تكون نخبوية ومهتمة بأولاد المحظوظين . يعود ذلك إلى أسباب موضوعية ؛ وتلك صفة كانت أيضاً ساحقة ولم تبدأ بالزوال أو الهمود إلا بفعل تطورات تاريخية وتغير في المجتمع والنظر . إلا أن الثابت ، في مختلف مدارسنا المنوالية ، هو الإلحاح لأسباب عديدة على « دوام التعلم » . يقول نصير الدين الطوسي ، مكرراً الأفكار العربية المترسخة ، بلهجة بليغة : لا يمنعك من العلم تقادم السن والكبر . فإنك حقيق بطلبه ما قدر لك العمر ، لأن العلم أكثر من أيام العمر^(٢) . ومن الرواسخ التي يكررها أيضاً الطوسي بفخر : « قيل لحكيم من القدماء : بأي شيء تفتخر ؟ فقال : بدوام التعلم »^(٣) .

١٠ - مدرسة الفكر الاجتماعي ، التربية والمجتمع عند ابن خلدون وابن الأزرق :

عالج ابن خلدون الموضوعات التربوية التعليمية بنظر العالم ، وبحس نقديّ ، وبلا تركز على المثاليات . لم يتوجه إلى هدف ديني بحث ؛ ومع اهتماماته الفقهية فإنه ميَّز إلى حد واضح بين المقولة الدينية والمقولة المجتمعية ، بين الظاهرة الدينية والظاهرة الاجتماعية . يتجلى ذلك في :

(١) را ، للمثال ، الطوسي ، أخلاق محتشمي ، الفصل ٦ . في العقل والعلم وشرفها .

(٢) الطوسي ، م . ع . ص ٣٨ .

(٣) م . ع . ص ١٣٠ .

أ / النظرة للعلم : لم يشدد ابن خلدون على الاطناب في فضل العلم ، وماهيته أو طبيعته ، وشرفه ، و . . . و . . . ؛ ترك ذلك للفقهاء . ورأى العلم ظاهرة طبيعية في العمران البشري ؛ وأشار إلى وظيفة العلم الحضارية والعمرانية والحياتية على مستوى الأفراد والجماعات . ورأى أن العلم صناعة ترتبط من حيث النمو والازدهار ومن حيث التطور والرقى والاكتناز بظروف الأمة وأوضاع المجتمع والوقائع . ومثلما اختلف ابن خلدون عن الفقهاء في النظرة للعلم ، فإنه يفترق عنهم أيضاً في تقسيمه للعلوم . لم ينطلق ، مثلهم ، من تقسيم إلى ما هو شرعي أو ما هو غير شرعي . فحيث إنه لم يهتم بكون العلم واجباً دينياً ، فإنه لم يهتم من ثمت بتبني المعيار الديني في تصنيف العلوم ، وتراتبها ، وتفويقها بعضاً على بعض . لقد أخذ ابن خلدون كمحلك للنظر والتعير والتقويم ما هو أداة أو وسيلة ؛ وهكذا تكون العلوم - في ذلك المنظور - إما مقصودة لذاتها وإما آلة للوصول إلى غيرها .

ب / ادابية المعلم والمتعلم : لم يتناول ابن خلدون ، كما سنرى ، أدابية التربية باعتبار أول . اهتم أقل بالنوايا والمالينبغي والوعظي ، وشدد على الخارجي والسلوكي والعملي . إن الاجتماعي هو الأول ، والقيل ، والأهم . وهكذا عالجـت «المقدمة» الطرائق العلية الأجدى ، وطرائق التعامل بحيث يكون الفعل التعليمي أسرع مردودية وأكثر ريعاً . وفي تلك المعالجة نلحظ الفكر الواقعي الاتجاه ، الطبيعاني المنهج ؛ وقل أن تبرز النداءات النصحية بقدر ما يبرز النظر المقارن^(١) والحس التاريخي وإرادة النقد وتطوير المتفكك . لقد درس ابن خلدون ظاهرة التوحد والتفكك في المجتمعات المترسخة في الزمان والمكان . ولعلنا لا نفع في مبالغة أو مفارقة تاريخية ، إن قلنا إن الفكر الخلدوني التربوي مصاغ في قالب علمي ، ومأخوذ كظاهرة إجتماعية حية تاريخية مرتبطة بشتى ظواهر العمران والحضارة .

(١) انتقد التربويين ، فعلة أيضاً بالمؤرخين المشهورين . لكنه جاء في المضمار الثاني أبرز . ونحن نؤكد أن تربوياته ، وآراءه النقدية والمقارنة في مضمار التعليم ، نتاج تجربته الشخصية وتطوره .

ت / تقسيم العلوم : مؤثر رقيّ، ونظراً محلّ وتوليّفي . وهو مرتبط بالتربويات لأنه شاشة تظهر عليها أنواع العلوم أو ثمرتها وفق معايير إجتماعية معرفية ، وأحوال المجتمع ، وموقف الفكر ودرجة رقيّه ومستوياته . والتصنيف للعلوم ، بعد أيضاً ، يوضح السّلم التدريسي ، ومواد الدراسة ، ومجالات الاختيار والتخصص . وهكذا كان المفكر التربوي من أشهر المهتمين بتصنيف العلوم أو ، بكلمة أكثر حذراً ، من أشدّ المهتمين . فكان الغزالي ، أو زين الدين بن أحمد أو الأنصاري ، وإذا يقدم تقسماً للعلوم يودّ أن يعرض برامج للدراسات والتعلّم ، ومجالات الاكتساب والمعرفة . . . الارتباط وثيق بين التربية ومُشجّر المعارف . وقراءة هذا المشجّر عند الفقهاء (تقسيم العلوم إلى شرعية وغير شرعية ، الخ . . .) ثم عند ابن خلدون قراءة لتطور ولمسافة داخل المجتمع والفكر معاً .

لعله من الحصافة أن لا نقع في مزلق المبالغة ؛ ومع ذلك الحذر فإنه يبقى ملحوظاً أنّ مدرستنا هذه تخفف من طغيان المثاليانية والوعظانية (الترعة الوعظية) . فقد كان تسليط الضوء على الوعي التربوي الفعلي المؤسّسي ، وكان الحس النقدي هما الأبرز في تقييم التجربة التعليمية . ويبدو أنّ المحور للفكر التربوي ، في تلك المدرسة ، هو علائقه الوثيقة بالمجتمع وبالدولة ؛ وأن الغاية هي نقل «التربية الفاضلة» إلى التربية المنطلقة من اواقع والحاجات وتدبّر التاريخ^(١) ؛ وأنّ التربية في القاصية (الأطراف) مختلفة عن الحال في المدينة (أو في المركز ، بحسب الاصطلاح الحديث) .

إذا كان من المقبول تمييز مدرسة ، أو اتجاه متميّز ، داخل التربويات ، فإنه من الحصافة أيضاً أن نكون حذرين . فتلك المدرسة لم تكن منفصلة مستقلة ؛ مع أننا نلاحظ صفات لها هي : نقدية ، واعتبارها للظاهرة التربوية جزءاً من كلّ أي مرتبطة بالمجتمع كله وبمستويات العلوم المعروفة وبدرجات الصنائع من حيث التعقيد والاتقان ، واهتمامها بالظاهرة الثقافية في احتياجاتها ومنتجها ونوعها^(٢) .

(١) انتقد ابن الأزرقي مفهوم ابن خلدون لعمر الدولة (بدائع السلك ، ج ٢ ، ص ٢٧٣) .

(٢) هنا يلاحظ ابن خلدون أن تربيتين (بدوية وحضرية) تقيان حضارتين ؛ ومن ثمت لاحظ إثنيتي الثقافة العربية الغرارية (بدوي وحضري) .

لن يكون موضوعنا ، في هذا الكتاب ، دراسة جدودية ابن خلدون لا من حيث هو مفكر تربوي شَمَالُ النظرة ، نقدي المنهج، وواقعاني النزعة ؛ ولا من حيث هو يدرس الظواهر مرتبطة بواقعها وبظروفها وبالمجتمع والتطور التاريخي والعمرائي . فهو لم يكن طَفَرَة ، ولا شخصية غريبة شاذة داخل العقل أو الحقل العربي ؛ تلك أحكام لا تقوم على دراسة تاريخية ، ولا على حسٍّ بالمسؤولية يحترم العقل البشري وحضارات الإنسان .

وابن الأزرق^(١) ، مع آخرين لم نتوقف هنا عندهم ، شخصية أرادت الاستمرار في الخط الخلدوني على صعيد دراسة الواقع وتحليل التاريخ وعلى صعيد القول بعالمية الثقافة وبالعلمانية .

١١ - مدرسة الصوفيين :

نظام التعليم والتربية في التصوف مختلف عن الوضع والمنهج عند الفقهاء والمتكلمين . فقد اعتبره أصحابه نظاماً كفيلاً بصقل النفوس ، وبلوغ الحقيقة . . . فالتذوق ، أو المعرفة من الداخل ، هو الهدف للتربية الصوفية . والمريدون ، السالكون أو السائرون على الطريق ، فئة خاصة من المتعلمين الذين نذروا النفس للحقيقة ولعيش ما يؤمنون به من مُثُل وعلم . والطرائق التربوية الصوفية تقوم على التخلي والانقطاع أو على تهيئة العالم الجسماني للطالب كي يستطيع المثابرة على المكابدة والمجاهدة . هنا يقود المعلم تلميذه إلى داخل النفس وإلى أغوار القلب ؛ فعلى الطالب نفسه أن يعرف بنفسه العلم . أما العلم الذي يقدمه الصوفيون فهو ، بحسب تسمياتهم له ، علم الحقائق ، والعلم اللدني ، وعلم المجاهدات والمكاشفات ، وعلم أسرار القلوب ، وعلم الباطن ، وعلم

(١) لاحظ ابن الأزرق ، فعلة المعلم ابن خلدون ، أن قطاعا العلوم والصناعات في ذلك العصر لم يكونا متجعين لما كان يحتاجه المجتمع والدولة من وسائل وأثوار .

التوحيد ، وعلم أسرار النفس ، الخ . . . ومؤسسات التربية هنا هي أيضاً مستقلة ، وذات توجهات ووظائف لا نراها في تدبير الصبيان أو في رياضة المتعلم أو سياسته أو إفادته . . . وهنا مصطلحات تربوية جديدة ، وزيّ خاص ؛ بل ولقد ذهب الصوفيون إلى القول بوجود عقل أو وعي يتميز به المكابد المجاهد هو وعي أسمى من المعروف وأعمق^(١) .

(١) لم نفصل لأننا رأينا بعضاً من ذلك في أجزاء سابقة.

الفصل الثاني

المنظر السبّاق : الجاحظ

تخصيصُ فصلٍ مستقلٍ للجاحظ المربّي تكريسٌ لأهمية ذلك الدارس المراقِب . سَبَقَ ؛ وانتقد محاولاً الإصلاح ؛ وأعطى للعقل البشري قدرات تعكس الثقة بالانسان وحرّيته . إن كان الفصلُ هذا مكثفاً ، فالجاحظ يستحق الكثير من الامتداح في مجال النظر إلى العلم والمعلم والاكْتِسَاب .

(١) - أشهر الكتب الأولى المخصصة للتربية، ما قبل الجاحظ:

إنبثاق الفكر التربوي في الوصايا أو الأدابية لا يعني أن التربية العربية الإسلامية لم تُبحث في كتب مستقلة . لقد خُصصت لها رسائل متعمقة ، ومكرسة لموضوعات التربية والتأديب ومشكلاتهما وسيورتها . لكن ذلك تأخر، نسبياً لقد ظهرت الكتب المتخصصة بالتربية ، والمكرسة للتربية وحدها فقط، منذ القرن الثالث / التاسع مع محمد بن سحنون (ت ٢٥٦ / ٨٦٩) الذي أخذ عن أبيه (سحنون) رسالة قصيرة هي «كتاب المتعلمين» . ردت تلك الرسالة على مشكلات تربوية جابهت التطور في التعليم ، وعلى قضية «الأجر» المعطى للمعلم^(١) وعلى قضايا أخرى مرتبطة بالتعلّم مثل : آداب الطالب ، آداب المتعلم ، منهج التعلّم ومواده ، العقوبات والمكافآت المسموحة بعد ذلك يأتي كتاب القابسي^(٢) . وهو في نظري ، مُكَمِّل لابن سَحْنُون (أو لِسَحْنُون) . فالقابسي (ت ٤٠٣ / ١٠١٢) يتقبل الآراء السحنونية ، ويطوّرها مضيفاً إليها مشكلات أخرى نبتت بفعل تطور الأحداث والتغيّرات . فحتى عنوان كتاب القابسي يظهر لنا التوسع في ميدان التربية ، والعناية الأكبر بمشكلات المعلم والمتعلم ، وبأحكام التعامل بين أقطاب العملية التربوية .

(٢) - الجاحظ ، واضع رسائل مخصصة للتعليم والتربية :

إن ذكرنا أعلاه ابن سحنون والقابسي (وهما من المغرب العربي الاسلامي)

(١) - أجاز ابن سحنون دفع الأجر للمعلم . وقد نظّم المؤلف العلائق بين المعلم والآباء وفق شروط وحقوق وواجبات كل من الطرفين .

(٢) - انظر كتاب القابسي : الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين . نشرة الاهواني في : التربية في الاسلام (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٨) ، ص ٢٦٧ - ٣٤٩ .

فلا يعني ذلك أن مشرقنا لم يقدم ، هو أيضاً ، الرسائل الموقوفة على موضوع التربية وحده . هنا نذكر الجاحظ (ت ١٥٠ / ٧٦٧) . لقد ترك أبو عثمان ، في موضوعنا هذا ، رسائل أورُسِيَّلات . ثم إنه كتب في نقد المعلمين^(٣) ، وسخر منهم سخرية تبدو كأنها هدفت للإصلاح ورفض الغرائب ، وليس لانكار حق المعلم أو أهميته التي نبه اليها كاتبنا مراراً عدة^(٤) . فما كتبه الجاحظ هناك : «رسالة في المعلمين»^(٥) وهي مطبوعة على هامش الكامل للمبرّد^(٦) ، و«رسالة إلى المعتصم»^(٧) . وهذه العناوين الجاحظية ليست وحيدة^(٨) . فهناك أخرى غيرها فُقدت ، وقد نستطيع الظن بانها رسائل ذات طابع يعود إلى العلم والتعلم والمعلمين^(٩) وما حول ذلك^(١٠) .

٣- من آراء الجاحظ التربوية :

يعيننا في تفكير الجاحظ التربوي وجود ما نستطيع القول إنه نظرية أو مجموعة من الأفكار المترابطة المكرّسة للتربية في كتاب مستقل متخصص . إن الجاحظ نظراً ؛

- (٣) - يورد الجاحظ مثلاً يقول : أحقّ من معلم .
- (٤) - إن أبا عثمان يشير إلى أهمية المعلمين وقدرهم (قيمتهم) في : البيان والتبيين ، نشرة ع . هارون ج ٢ ، ٢٤٨ - ٢٥٠ .
- (٥) - را : بروكلمان ، تاريخ الأدب العربي ، ج ٣ (ترجمة ع . النجار ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٩) ، ص ١١٩ ، رقم ٥٢ .
- (٦) - المبرّد ، كتاب الكامل ، القاهرة ، ١٣٢٣ / هـ ، ج ١ ، ص ١٧ - ٣٢ .
- (٧) - بروكلمان ، م . ع . ٣ ، ص ١١٨ ، رقم ٤٦ / ألف . وقيل إن تلك الرسالة كُتبت للمتوكل تحمّص على تعليم أولاده ضروب العلوم وأنواع الآداب : ذيل زهر الآداب للحصري ، ١١٦ - ١٢١ .
- (٨) - بروكلمان ، ص ١٢٤ ، رقم ٥٩ . وقد نشر بيلا للجاحظ رُسِيَّلة في «المشرق» اعتقدنا للوهلة الأولى أنها ذات علاقة بالتعليم والتربية .
- (٩) - عن لائحة بمؤلفات الجاحظ انظر : بروكلمان ، تاريخ (وقد تجاوزه الباحثون العرب منذ مدة طويلة) ؛ السندوبي ، أدب الجاحظ ، القاهرة ، ١٩٣٠ .
- (١٠) - الذين اتهموا ابن النديم بأنه لم يورد شيئاً كافياً عن الجاحظ جهلوا حقيقة النشرات الراهنة لكتاب الفهرست . لقد شكّا هارون ، مثلاً ، من ذلك . وشكّا قبله أحمد زكي في مقدمته لكتاب التاج ثم إن نشرة فلوجل ناقصة ، مبتورة . ويقال الامر عليه عن الطبعة المصرية ، وبذلك فان طبعة محمد رضا تجدد تبقى ، مع مثالبها ، الأفضل .

واقترب من أن يُنْهَج مذهباً في التربية . وذلك ضمن عالمه الفكري العام الذي هو اعتزالي ومن ثمت فسيكون الفعل التربوي خاضعاً لرؤية في الوجود والعقل والعلم متميزة داخل الفكر العربي الاسلامي . وكذلك فان الجاحظ، إلى جانب المقوم أو المؤثر الاعتزالي، قد بنى نظريته في العلم والمعلم والتعليم منتفعاً من تجربته الشخصية في اكتساب المعرفة . فقد حَصَلَ المعلومات الموسوعية باللجوء إلى الكد، والرغبة العنيدة، واللاحاق بالمعلم والكتاب . وآمن أبو عثمان بحرية النظر والتفكير؛ فتقدم حتى داخل رواق الأعلام الاعتزالين شخصية مستقلة حرة وذات آراء شخصية لا يهمنها هنا إن كانت صائبة أو أصيلة أو غير ذات قيمة .

وحيث إن مؤلفاته التربوية غير متوفرة بعد للدارس، فان آراءه في الموضوع الذي ندرسه مبثوثة في رُسُيَّلات وفصول او حتى مقاطع أتت على شكل استطرادات . يجتذب الاهتمام الجاحظُ بنقده، أو بتجريحه الهجومي، للمولجين بالتدريس في زمانه . فيتهكَّم، ويُضحك؛ ويجمع بعض الأمثال أو الأقوال الشائعة التي تظهر الموقع المَبْخَس للمعلم . . . وفي هذا فان الجاحظ رسم الطريق اللائح أمام القادمين كي ينتقدوا المدرسين؛ وهو نقد يحوي الطرائق، وشخصية المعلم وكفاءته، وموقع المدرس داخل السلم الاجتماعي . لكن ذلك لم يجلب الأقرار بوجود المعلم القدير، وبصاحب المقاصد السامية في تدريسه، وبذي النفع الجزيل والفكر والاخلاص .

ومن المبادئ التربوية التي يتبنّاها الجاحظ مبدأ سيحتل فيما بعد منزلة لا تُنَازَع، وهو أن التعليم في الصِّغَر يحلّ ويمنع : يحلّ بالمحمود، ويمنع الوقوع في المذموم . والطرائف التي كتبها لنا الجاحظ حول المعلمين تقوم على نكوص هؤلاء الى عقلية الصغير تصرفاً وتفكيراً ورغائب .

إن كنا لا نرى النص الذي يورده الجاحظ تدليلاً على أن طرائق التدريس تكون تدريجية، ومتوافقة مع هموم الولد واهتماماته وقدراته؛ فان الطرائق التي يشير

اليها بوضوح هي اللجوء إلى المشاهدة ، وإلى ضرب الأمثال [مدار العلم على الشاهد والمثل ، يقول الجاحظ] . إلا أن الطريقة المثلى تكمن عنده في اللجوء إلى الكتاب ، أي إلى التثقيف للنفس بواسطة القراءة . ولتعلم الفقه مبادئ خاصة ؛ والرحلة في طلب العلم من مشاهير المعلمين والحلقات طريقة عرفها الجاحظ وأوصى بها إذ كانت شائعة . ثم إن كاتبنا يؤدّ منا السير وفق منهجية نافعة اتبعها في أبحاثه وتفكيره وهي : الملاحظة أو المشاهدة ، والشك هنا وهناك بالمعطيات المتوفرة ، والتجريب ما أمكن أو التفكير الشخصي المتعمّق المتعمق . ولعل الإيمان بوجود النظر العقلاني ، وبقدرة للعقل على المحاكمة والتحليل والمقارنة ، صفة نستطيع خلّعها بلا كبير تردد على الجاحظ .

نشير أيضاً إلى مبدأ راسخ في الفكر العربي الإسلامي ، وفي التربية والآداب عموماً ، هو عدم فصل العلم والعمل . فهما واحد ؛ يسيران معاً ولمقصده واحد . فنحن نتعلم لنحسن العمل ؛ ونحن نعمل طلباً للعلم وبموجبه . والاسلام إيمان وأعمال أو معتقدات مرتبطة بشعائر . ويطلب التحليل هنا الجاحظ ، فيكرر المعروف وما سيتعمق أكثر فأكثر عن مسؤولية العالم ، وعدم جواز إخفاء العلم ، وأهمية العلم وفضل العلماء في إضاءة العمل . ويظهر الجاحظ سابقاً في التأكيد الذي سنلاحظه عند التربويين الرامي إلى تبيان قيمة العلم والتعلم ، وشرف الكتاب والعالم . بل إن هذه النقطة بالذات ، موضوعة فضل العلم ، ستصبح في التربويات المنوالية ، كما سنرى ، ركيزة ومنطلقاً ومدخلاً . ويبرز عند الجاحظ ، بعداً أيضاً ، الإيمان باتساع العلم وتشعبه واستحالة الإحاطة به ؛ إذ هو بحر « لا يدرك غوره ، ولا يسبر قعره »^(١١) . وهنا يُستدعى تقسيمه العلم إلى ما هو يخضع للإرادة والنظر والتأمل ؛ وإلى ما هو نقيض ذلك أي ما هو حدسي . وليس صعباً ، في تحليلي ، استشفاف ملامح المذاهب الانساني عند الجاحظ ؛ ولعلنا لا نتعسف ولا

(١١) الحيوان ، ج ٣ ، ص ٣٠٩ .

نُحْمَلْ أو نفرض إن التقطنا في عمارته الفكرية الضخمة إيمانات بنسبية الحقيقة، واحترام الانسان مع الثقة به وبقدرة عقله وبطبيعته مسؤولاً عن أعماله ومتمتعاً بحرية وباختيار.

وضمن آرائه التربوية، نعطي للجاحظ هذا «نقطة جيدة» من أجل نظرتة لطبيعة العقل البشري. والقول بأن العقل غريزة أو طبع معروف راسخ في القطاع الفقهي، في القسم الأكبر من الفكر العربي الاسلامي ومن ثمت في علم نفس الولد الذي حاولنا أدناه إعادة إظهاره.

(٤) - علم نفس الحيوان عند الجاحظ :

علم النفس الحيواني علم حديث الولادة. لكن بعض نتاجات الأقدمين تعود الى هذا العلم، وتنفعه؛ ومهدت له. وما قدّمه الجاحظ في هذا الميدان ليس قليلاً؛ ولا هو غير ذي نفع وجدوى. فكتابات صاحب «كتاب الحيوان» عرّفت مناهج التجريب؛ ويبدو أن المؤلف كان يلاحظ (بالمعنى الدقيق)، ويطرح فرضيات، ويمجّرب، ويسعى لاستخلاص رؤية أو حكم أو صلات بين الظواهر المدروسة.

إلا أن كاتبنا يقيم أعماله، فعلة الكثير من الباحثين قديماً وحديثاً أو ما قبل ولادة علم النفس الحيواني التجريبي، على فهم معين للحيوان. فقد افترض وجود «الوعي» عند الحيوان، وبذلك أسقط مفاهيم بشرية على العالم الحيواني. وكذلك افترض وجود ذكاء، ومشاعر، وانعكاسات انفعالية رفيعة في السلوك الحيواني. ومن المطاعن الأخرى على النتاج الجاحظي وقوعه في الغائية أي تحديد هدف لسلوك الحيوان؛ وذاك خطأ ينجم عن افتراض وجود الوعي، وعن تشبيه السلوك الحيواني بالسلوك البشري اللذين لا يتعدان كثيراً في بعض الحالات

والحيوانات والمدارس النفسانية الراهنة (السلوكانية ، للمثال) . ولعل المستقبل يعيد لأعمال الجاحظ، ومن ظن ظنه في الشرق والغرب ، قيمة علمية .

لم يكن المقصود هنا للممة أفكار الجاحظ تمسُّ التعلم والتعليم ، وتشئت هنا وهناك في كتبه العديدة . ذاك أن العناية الأجدى مكرسة في هذا الكتاب لما هو نظرية . ولذا اكتفينا بما مرأعاه مع العلم بأن الجاحظ يستحق المزيد إذ تناول الكثير مما يعود إلى ميدان التعليم والتعلّم والعلم وما إلى ذلك نظير التربية الجنسية وتكوين العادات ، والدور الاجتماعي للفكر والكتاب ، وطبيعة العلم ودور الإرادة فيه ، وآدابية شتى ما يتعلق بالعملية التربوية . وكل ذلك انعكاساً للواقع آنذاك ، لكن منظوراً إليه بعقلية الجاحظ المحلّة والاعتزالية .

الفصل الثالث

النظرية التربوية عند ابن سحنون والقابسي

الفقرة الأولى : ابن سحنون ، تحليل

الفقرة الثانية : محاولة تثمين

الفقرة الثالثة : القابسي أو الصورة الأخرى لابن سحنون .

الفقرة الأولى: ابن سحنون، تحليل

١ - نظريائي أول ، ابن سحنون :

النظريائي السَّابِق ابن سحنون، الفقيه التربوي والمربي الفقيه : تَفَقَّه ابن سحنون التنوخي المغربي (٢٠٢ هـ - ٢٦٥) على أبيه . ولعل الأب هذا هو المؤلف للنظرية الفقهية التربوية التي سندرسها أدناه والتي حملت عنوان : كتاب المعلمين (نَشْرَةُ الأهواني ، في : التربية في الإسلام ، القاهرة دار المعارف ، صص ٣٥٣ - ٣٦٨) . رحل ابن سحنون إلى المشرق في سبيل الطلب (طَلَب العلم) ، والاكتمال ، أو لاغناء الذات بالتجربة والمعرفة . معلوماتنا عنه لا تنتفع كثيراً من المراجع التي ترجمت له (الديباج ؛ شجرة النور ؛ رياض النفوس ...) لأنها مراجع تتكرر مكثفية بما هو عمومي وسريع . وما يقدمه الزركلي (الأعلام ، ج ٤ ، ص ١٨٠) إشارات ؛ ودليل .

يُجسِّد عملُ ابن سحنون بواكير الردود الموسَّعة المكرَّسة على مشكلات العصر التعليمية ، وبدايات الإرصان المحكَّم للنظرية التربوية النمطية [الأصلية ، الينبوعية ، المنوالية] . فنحن هنا ، في القرن الثالث الهجري ، أمام مذهب يمثل الاستجابة على مُثيرات عملية وتقنية . ثم هو صياغة لأجزاء في شكل عام واحد مترابط تعكس هموم الوعي التربوي ، وتستبق احتمالات مستقبلية . نظرية الفقيه في التربية ، أو النظرية التربوية في الفقه ، عند ابن سحنون ، تصور المايوجد ، وترسم للما يجب ، وتقدم حلولاً لما تتوقعه قادماً ومستشاراً .

٢ - استهلال الكتاب ، في فضل العلم وأهله :

يتكلم ابن سحنون^(١) طويلاً ، بالنسبة لحجم رسالته ، في فضل العلم وأهله^(٢) . وهكذا فهو يذكر بعض الأحاديث النبوية التي تشيد بطبيعة العلم وتأثيره ، وتشجّع على تعلّم القرآن وتعليمه . يُعنى بإسناد الأحاديث المذكورة ، حتى لتصل أحياناً إلى سبعة إسنادات للحديث الواحد ، مُشدّداً بصورة خاصة على أن « أفضلكم من علم القرآن وعلمه »^(٣) ؛ ويريد بهذا أن يتمركز حول ذلك الحديث ويجعله منطلقاً وغاية .

ويوضح ابن سحنون أن الغاية عنده من تعلم القرآن وتعليمه هي الغاية عينها التي حددها النبي ، ثم ولأنّ القرآن حثٌّ على ذلك في الكثير من الآيات . والعلم هنا يبدو مقصوراً على المعنى الديني الشّمال ، أو هو المعنى الإسلامي لكلمة علم المتمرّب أهمية وألويّات .

٣ - أسبائية تعلم القرآن ، ضرورة ذلك في الحياة :

يشير ابن سحنون بوضوح إلى الأسباب الداعية إلى تعلم القرآن وتعليمه . إن ذلك ضرورة وواجب لأجل إزالة الجهل ، وحفظ الدين ، وتحقيق السعادة في الآخرة ؛ ولأن العلم واجب على كل مسلم ومسلمة . . . ويكتفي المؤلف ، مثلما سبق ، في حثّه على تعلم القرآن وتعليمه بإيراد بعض الأحاديث النبوية المسندة ،

(١) را: الزركلي، الأعلام، ج ٤ ، ص ١٨٠ . ويحيل علي س. النشار (بدائع السلك، ج ٢ ، ص ٣٩٧) إلى: الديباج، ص ٢٣٤ - ٢٣٧ . شجرة النور، ص ٧٠ . رياض النفوس، ج ١ ، ص ٣٤٥ .

(٢) صار التروبيون، فيما بعد، يستندون للبيان على فضل العلم والعلماء والتعلم ليس على الآيات والأحاديث النبوية فقط. فقد تعمق ذاك الميدان مع التطور بحيث أضحووا يوردون الاستشهادات بأقوال أئمة، وكلامات مأثورة، وتجارب تاريخية، وسير صالحين. بل إن زين الدين بن أحمد بن علي، وآخرين غيره، ذهبوا إلى حد الاستشهاد بالإنجيل والتوراة لتأكيد أهمية العلم والتعلم.

(٣) ابن سحنون، آداب المعلمين (نشرة الأهواني، في: التربية في الإسلام)، ص ٣٥٣ .

مشدداً على أن ذلك واجب ديني على الإنسان القيام به كأي من الواجبات الدينية الأخرى^(١).

وبما أنه قصرَ الحديث في رسالته على تعلم القرآن وتعليمه للصبيان ، فقد أعطى ابن سحنون لهذا الأمر أهميته مستنداً إلى الطرق التي يقرها الشرع في ذلك . وعمقَ موضوعه ، ملاحقاً معظم نقاط قضية كانت أولى وملحة آنذاك .

٤ - دور الأهل في تأمين استمرارية العلم ، واجب الأب إزاء ابنه :

يرى المؤلف أنه من واجب الأهل إرسال الولد إلى المعلم أو الشيخ من أجل تعلم القرآن ، وأن يدفعوا لهذا ما يناسب من الأجر الذي يتم الاتفاق عليه . هنا يدخل المؤلف في بعض التفاصيل ، فينبه إلى ضرورة دفع أجر معين على الختمة التي تحدد مسبقاً شروطها ومقدارها ، ومتى تجوز ، ومتى لا تجوز . كما نجد أيضاً اهتماماً بالهدية للمعلم : حينئذ جوازها ، ومتى لا تجوز ، وما حولها من آداب ... وذاك ما سنعود إليه أدناه .

٥ - آداب الطلبة وواجباتهم :

تدور آداب المتعلم ، التي يذكرها لنا ابن سحنون ، حول النواحي الشرعية والخلقية ، ونلخصها بما يلي :

أ - طريقة محو كلام الله : « ما كان من ذكر الله فلا يمحه برجله ، ولا بأس أن يمحي غير ذلك مما ليس من القرآن »^(٢) . ويشير إلى طريقة أنس التي كانت شائعة أيام الخلفاء الراشدين ، والتي كانت تتلخص بأنه « كان المؤدّب له إجانة »^(٣) . وكل

(١) م.ع. ٣٥٣ - ٣٥٤ .

(٢) آداب المعلمين ، ص ٣٥٥ .

(٣) إجانة : إناء يوضع فيه ماء .

صبي يأتي كل يوم بنوبته ماءً طاهراً . يصبونه فيها ، ويمحون به ألواحهم . وقال أنس : ثم يحفرون حفرة في الأرض فيصبون ذلك الماء فيها فينشف «^(١)» .

ب - تعلّم الصلاة عند العمر المناسب لتعليمها : يطلب ابن سحنون من المعلم أن يوجب طلابه على القيام بالصلاة وهم في السابعة من عمرهم . ولكنه في هذه المرحلة لا يوصي بمعاقبتهم إذا تخلفوا عن أدائها . وتصح العقوبة عليهم ، كما يقول ، إذا بلغوا العاشرة ولم يقوموا بأدائها .

ت - المتى والأين لقراءة القرآن : لا تجوز قراءة القرآن في الطريق أو في الحمام . فهناك أمكنة محددة تعتبر غير لائقة . من جهة أخرى ، إن الطهارة والوضوء ضروريان قبل قراءة القرآن . ولا يسمح للولد بمسّه دونها ، ويجوز ذلك المس للصبي إذا كان هذا لم يبلغ بعد الحلم . وعلى المعلم تعليمهم هذه الوصايا ، وتعويدهم على تلك التقاليد والعادات الحسنة .

٦ - علائق الأب والمعلم في سيرورة تعليم الولد :

هنا نجد ، بعد وجوب إرسال الولد للتعلّم ، قضية أو مشكلة الهدية والإجارة للمعلم . ونظراً لأن هذا الموضوع كان موضوع خلاف وإشكالات بين أولياء الطلاب والمعلمين ، نجد ابن سحنون يقرر متى تُدفع الإجارة التي هي المبلغ المتفق عليه بين الولي والمعلم كاملة ؛ ومتى تنقص . والأجارة تكون مقابل الختمة الواحدة^(٢) .

٧ - في آداب المعلم أو واجباته ، مبادئ تعليمية وطرائق :

أجموعة « آداب المعلم وواجباته » يتناولها ابن سحنون من الزاوية الفقهية :

(١) م.ع.م ، ص ٣٥٥ - ٣٥٦ .

(٢) م.ع.م ، ص ٣٥٤ ، ٣٥٧ . قبل أن يفتي بجواز ذلك يورد ابن سحنون سابقة يؤكد بها فتواه ، ويستند إليها (ص ٣٥٤) . را . أيضاً : ص ٣٦٤ وما بعد .

فهو يقدم لنا ما يجوز للمعلم شرعاً وما لا يجوز ، ويبحث في حقوق المعلم وفي واجباته . وكما ظهر ، فإن معظمها يتناول الأجارة ، والختمة ، والهدية . ويتعرض كاتبنا لقضية عطية العيد^(١) وما جاء فيها من أوجه ، ولما يجب اقتناؤه على نفقة المعلم الخاصة ، وما يمكن أن يكون على نفقة الطالب .

ومن القواعد التي يبحثها ابن سحنون مبدأ الوقت المناسب الذي يجب عنه أن يخلي المعلم الطلاب إلى بيوتهم^(٢) . ومن الخطأ الظن بأن بعض هذه الأمور وما شابهها ، التي شغل بها ابن سحنون وأجاب عنها من الزاوية الشرعية ، لا تهتمنا كثيراً من الزاوية التعليمية والتربوية . كل ذلك يفيدنا في إظهار أن ابن سحنون قد حاول أن يحدد حقوق المعلم وواجباته تجاه طلابه ، وما يقابلها من حقوق وواجبات للطلاب ، ثم حقوق الأهل وواجباتهم إزاء المعلم وإزاء الولد أيضاً .

لقد كان ما قدمه ابن سحنون متعلقاً بمشكلات التربية المعروفة في عصره ، ومنطليقاً من التربية التي تهتم بالأمور الشرعية والتمركز حول تعليم القرآن بشكل خاص . ومن أفكاره التربوية الأخرى ، التي استمرت في القطاع التربوي العربي الإسلامي ، نذكر :

أ - جواز العقوبة : أجاز ابن سحنون معاقبة التلميذ إذا استحقها ، وخاصة إذا أدت إلى ما يتعلق بمنافعه وأدبه . وحدد لكل حالة العقوبة التي يسمح بها الشرع وشرط عدم القسوة فقال : « يؤدبهم على اللعب والبطالة ولا يجاوز بالأدب عشرة ، وأما على قراءة القرآن فلا يجاوز أدبه ثلاثاً »^(٣) . وإذا زاد عن ذلك يضرب به المعلم ، كما يقول الكاتب ، يوم القيامة . ويجرم عليه الضرب على

(١) م.ع. ، ص ٣٥٨ .

(٢) « يأذن لهم في الأعياد . . . الفطر يوماً واحداً ، ولا بأس أن يأذن لهم ثلاثة أيام . والأصحى ثلاثة أيام ، ولا بأس أن يأذن لهم خمسة أيام » (ص ٣٥٨) .

(٣) ابن سحنون ، ص ٣٥٦ ، ٣٥٩ .

الرأس والوجه . كما أنه لا يجوز للمعلم أن يمنع المتعلم عن الطعام والشراب إذا حانت أوقاتها^(١) . ومن العميق أن ابن سحنون أشار إلى أن العقوبات هذه تكون من حق المعلم وحده ، فلا يجوز له أن يوليها لغيره من الطلاب^(٢) . وتلك نظرة صائبة في معرفة نفسانية المتعلم ، وفي فعاليات العقاب الهادف . لكن ذلك المبدأ السحنوني لم تطبقه مدارسنا حيث أحياناً المدرّس يوكل العقاب إلى بعض التلاميذ ؛ الأمر الذي كان يوجب استياء الأهل .

ب - العدل والمساواة بين الصبيان المتعلمين : لم يشر ابن سحنون بتفصيل إلى النتائج السلبية التي تترتب على عدم العدل وعدم المساواة بين الطلاب . ذاك كان عنده غير جائز ، ومسيء ، وخيانة ، وظلم . فلا بدّ من العدل بين الطلاب ، وتدريبهم بعين واحدة . يجب أن يعاملوا سواسية . إن واجب المعلم أن يعامل الجميع بالتساوي وبالعدل : الشريف منهم والوضيع ، الغني والفقير . هذا ، وإلا كان « خائناً »^(٣) . وحتى لو قطع أحدهم الأجار ، يطلب ابن سحنون من المعلم أن يحافظ على العدل المفروض بين الطلبة حتى لا يحشر يوم القيامة مع الخائنين (ص ٣٥٥) ، ومع الظلمة .

ت - في ملازمة الصبيان والمحافظة على أوقاتهم : من الناحية الشرعية ، طالما أن المعلم يتقاضى أجراً بالتراضي بينه وبين « ولي أمر » الطالب ، يرى ابن سحنون أنه من حق الطالب على المعلم أن يحفظ له وقته ، ويحرص على مصلحته . وعلى ذلك فعلى المعلم أن يحدد الإجازات أو أيام « العطّل المدرسية » ، ومدتها ومناسبتها في الأعياد . وإمعاناً في الحرص على حقوق المتعلمين فإن رأي ابن سحنون يسمح للمعلم بأن يرسل أحد الصبيان فيطلب الآخر . إلا أن كاتبنا لا

(١) طريقة في العقاب استمرت معروفة في مدارسنا حتى سنوات غير بعيدة (الحجّر ، عند الظهر) .

(٢) م . ع . ، ص ٣٥٨ .

(٣) م . ع . ، ص ٣٦٢ .

يُجِيز للمعلم الاستعانة ببعضهم لقضاء الحاجات الخاصة به . ولا بد عليه من الاتصال بنفسه بأوليائهم ليخبرهم عن عدم حضور المتعلمين ، ومتى عليهم أن يحضروا . ثم إن « المعلم أجير » عليه أن يتفرغ للصبيان بكامل الوقت المخصص لهم . فمثلاً إن حضور الجنازات ، وعيادة المرضى ، وما إلى ذلك ، تقاليد شرعية . لكنها لا تجوز في الأوقات التي هي من حق الطلاب عليه^(١) .

هذا وإن ابن سحنون يجيز للمعلم زيادة تحصيله في أوقاته الخاصة ؛ وللمعلم أن يكتب للناس ولنفسه ، وأن يقوم بواجباته الاجتماعية والعائلية وما إلى ذلك^(٢) ؛ لكن في أوقاته هو لا أثناء الوقت المخصص للتدريس^(٣) .

ث - قضية الإنابة عن المعلم ، وتنصيب العريف على الطلاب : بقصد المحافظة على مصلحة الطلاب ، والحرص على أوقاتهم ومنفعتهم ، يجيز ابن سحنون للمعلم أن ينصب عريفاً من الطلاب وعليهم . بيد أن ذلك لا يكون إلا في حالات معينة ، وداخل شروط محددة هي :

- أن يكون الطالب المنتدب قد ختم القرآن ؛
- أن يكون مستغنياً عن التعليم ؛
- أن يأذن والده بذلك .

ففي تلك الإنابة ، تكون ، كما يرى كاتبنا ، منفعة للصبي في تخرجه ، وفي تكوين شخصيته . بل ولعل الطلبة أيضاً ينتفعون من تلك الوظيفة تعطى لبعضهم . إلا أن ابن سحنون ينبه المعلم إلى أنه لا يجوز للعريف معاقبة الطلبة ؛ فتلك قضية يتولاها المعلم بنفسه^(٤) .

(١) م.ع.م ، ص ٣٥٩ ، ٣٦١ .

(٢) م.ع.م ، ص ٣٥٩ .

(٣) نستعمل لفظة درس أو تدريس ، مع الوعي بأنها ليست من مصطلحات ابن سحنون .

(٤) ابن سحنون ، ص ٣٥٨ .

ج - في الآداب الشرعية : يطلب ابن سحنون من المعلم أن لا يعلم أولاد النصراري في القرآن^(١) ، وأن يفصل بين الطلاب الذكور والإناث ، وأن لا يخلط بين الجوارى والصبيان . ويجب على المعلم أن يستمع إلى شكاوى الطلاب لينصف كلًا منهم ؛ وفي هذه اللفتة النفسانية عمق نظر ، ودليل تفهم للعملية التربوية ، وأحد المبادئ الرئيسية في التربويات العربية المنوالية وفي قطاع نفسانية الولد والمتعلم عند أسلافنا .

٨ - منهج ابن سحنون التربوي :

ذكرنا أن ابن سحنون يحلل في رسالته ما كان يشغل مجتمعه من قضايا متعلقة بالعلم والتعليم . ومن خلال الأسئلة التي طرحت عليه ، والإجابات أو الفتاوى التي وضعها ، يمكننا القول بأنه كان محافظاً ، متقيداً بالشرع وحده ، يميز ما يجيزه النقل . لذا نراه في منهجه التعليمي من حيث الأسلوب ، أو في مواضيع الدراسة ، لا يتجاوز النقلي والشائع في عصره . وذاك أيضاً ما رأيناه عند الكلام عن العقوبات ، وعن حقوق المعلم وواجباته ، وعن حقوق الطالب وآدابه . فابن سحنون لم يتعدّ ما سمح به الشرع ، أو ما جاء في الأحاديث والسنن النبوية من وصايا عامة وآداب ومثالية . وبالإضافة إلى ما ذكرناه يمكن بعدّ أن نلخص الفكر التربوي الخاص بمؤلفنا كما يلي :

أ - الاعتناء بما فيه مصلحة الصبي : دعا إلى دفع المتعلم لأن يكون عريفاً على زملائه ، وحثّ على إجراء التناظر بين الطلاب ، وعلى المنافسة ، وعلى أن يملئ بعضهم على بعض^(٢) . وسمح لهم - وهذا طريف - بالكتابة للناس . ولم يسمح بإزالة العقوبة إلا في حدود الشرع المقيدة جداً ، ومن أجل التأديب أي لغاية تعليمية بعيدة عن أن تكون انتقاماً أو ما يشبه من إنفعالات أخرى عند المعلم .

(١) استمر هذا الاعتقاد في الريف حتى زمن غير بعيد استناداً إلى الآية : «لَا يَمْسُ إِلَّا الْمُطَهَّرُونَ» . وفي التفسير الحديث للقرآن ، وعند المتورّين ، تأخذ تلك الآية معنى نفسانياً أو رمزياً .

(٢) ابن سحنون ، ٣٦١ .

ب - الاهتمام بفترة ما بعد التَّعلُّم : واجب المعلم إعداد الصبيان لدخول المجتمع بقوة . وهكذا يظهر لنا أن ابن سحنون كان ينظر إلى ما فيه مصلحة الصبي بعد التعلم أو تهيئته لدخول الحياة الاجتماعية ، وتعويده أثناء الدرس على مساعدة رفاقه ، وعلى الكتابة للناس الرسائل (٣٥٩ - ٣٦٠) ، وعلى القيام بواجبات اجتماعية ، والتحلي بحس التعامل واللباقات ، والبروز قدوةً ومثلاً في وَسْطه .

ت - التربية الدينية المبكرة : ومن واجب المعلم إرشاد المتعلمين إلى أمور الآخرة وشؤون الدنيا ، والمحافظة عليهم ، ورعايتهم . فابن سحنون يركّز على الآداب التي تعودّ الصبي على ممارسة شعائره منذ الصغر ، كالصلاة والوضوء والطهارة ، وعدم لمس القرآن إلا مطهراً ، وغيرها . . . وهنا نقول إن التشئة الدينية هي الأساس في عمارة العملية التربوية السحنونية ؛ وذاك ظاهرة تاريخية أفرزها المجتمع آنذاك في حلوله لمشكلاته التعليمية .

٩ - مواد الدراسة ، بواكير مشروع تقسيم العلوم و« مقررات التدريس » في التراث :

أراد ابن سحنون للطالب أن يتعلم ، أولاً وكما رأينا ، دينه أو كل ما يساعد على إكتساب الشعائر والتكاليف الدينية وآداب التعامل . فما هي المواد التي على المتعلم تحصيلها ؟ إنها :

أ - تعليم القرآن : يكرر مؤلفنا ، في هذا المجال ، أقوالاً معروفة مثل : « أفضلكم من تعلم القرآن وعلمه » ، وهناك أيضاً : « خيركم من تعلّم القرآن وعلمه . . . يرفع الله بالقرآن أقواماً . . . عليكم بالقرآن أنه ينفي النفاق كما تنفي النار خبث الحديد . . . حملة القرآن هم أهل الله وخاصته . . . ومن قرأ القرآن بإعراب فله أجر شهيد . . . »^(١) . بهذه الأحاديث النبوية ، وغيرها ، يبين ابن سحنون ما لتعليم القرآن وتعلمه من أهمية دينية كبيرة عند الكبار والصغار . وقد

(١) ع.م.٢ ، ص ٣٥٣ .

انتقد ابن خلدون فيما بعد تلك الطريقة في البدء بتعليم القرآن للصبي ؛ وكان ذلك تقليداً راسخاً في المغرب ، وفي البلاد الاسلامية عموماً .

ويلحق بتعليم قراءة القرآن : إعراب القرآن ، والشكل ، والهجاء ، والخط الحسن ، والقراءة الحسنة ، والتوقيف ، والترتيل^(١) . تلك هي ، إذن ، المواد التدريسية ، أو « البرنامج المقرر » بحسب الاصطلاح الحديث .

يكون ، إذن ، تعلم القراءة والكتابة عن طريق تعلم القرآن ؛ وما يلحق بقراءته من خط ودراسة عملية سماها « ختمة » . وإذا أخل المعلم هنا يكون قد أخل بواجب ديني^(٢) . ثم إن لتعليم قراءة القرآن أصولاً يجب إتباعها من حيث التلاوة والقراءة المفضلة . ويجب عدم الانتقال من سورة إلى سورة قبل حفظ الأولى حفظاً جيداً ، بمعنى أن التدرج طريقة ضرورية في « البرنامج » التعليمي . ويمنع التغيير ، أي قراءة القرآن بالحن . فالغناء مكروه (ص ٣٦٠) .

ب - مواد يستحسن تعليمها من باب التطوع : من ذلك كتابة الرسائل . ثم إن الحساب مستحسن تعليمه ، ولكنه ليس بواجب إلا إذا اشترطه ولي الأمر على المعلم . ولا يغفل كاتبنا تعليم الشعر ، والخطابة ، وعلوم العربية مثل النحو . . . وتلك مواد يترك تعليمها لإرادة المعلم وحرية . وهي لا تعتبر واجباً ؛ لا على المعلم ولا على الطالب . بل هي من باب الإستحسان . وهذا إلا إذا اشترط الأهل ذلك عند « عقد الأجار » مع المعلم . وسوف تتطور فيما بعد النظرة الى هذه المواد .

ت - آداب أخرى وممارسات ينبغي تعليمها : الوصايا الموجهة للمعلم والمتعلم كثيرة وباهظة . وما يجب تعلمه - بالإضافة إلى ما سبق - فروض كثيرة من مثل : الصلاة والوضوء وكل ما يلحق بهما من مواعيد ، وعدد ركعات ، وأنواع

(١) م.ع. ، ص ٣٦٠ .

(٢) يقول ابن سحنون بنوع من الامتحان (لكنه لا يستعمل تلك الكلمة) عندما يتقدم المعلم من أهل ذلك الصبي طالباً الأجار أو مدعياً بأن «الختمة» قد حصلت .

ووضوء ، وكيفية إحرام ، وغير ذلك مما يعود إلى الفقه وبخاصة إلى أنواع الصلوات . كما لا ينسى ابن سحنون واجب تعليم الصبية أنواع الدعاء ؛ وذلك من أجل التقرب إلى الله ، وتعريفهم بعظمته وجلالته « ليكبروا على ذلك » ويألفوا الشعائر الدينية .

ولا ينسى ابن سحنون ، في برنامجه الباهظ ، وجوب تعليم الصبي الأدب . والمقصود بالأدب ، هنا ، هو السلوكات الصحيحة ، وحسن معاملة الناس ، وقواعد التصرف اللائق في مختلف مناحي النشاطات . وتلك « المادة التعليمية » واجب لله تعليمها . هذا ، لأن على المعلم إزاء المتعلمين « النصيحة وحفظهم ورعايتهم » (ص ٣٦٠) .

١٠ - وقت الدراسة ، النهار الدراسي :

من المعلومات التاريخية الأخرى التي يقدمها لنا ابن سحنون تحديده لساعات التدريس اليومي . فقد قال إن التدريس يكون « من الضحى إلى الانقلاب » (ص ٣٦١) . وتلك الفترة يحددها الواقع والعمل : فالصبي يساعد أهله في البيت ، أو في الحقل ، قبل الذهاب إلى « الكتاب » للتعلم . وقد استمر ذلك الوقت المعين معمولاً به في التعليم في القرى حتى دخول « المدرسة العالمية »^(١) إلى عالمنا وهدمها للكثير من النظم التعليمية التي كانت مرتبطة بالواقع ، وترتبط به ، وتعمل على تطويره^(٢) . ونجد عند القابسي ، في تحليله وتنظيره ، توضيحاً لليوم المدرسي ، بل وللأسبوع الدراسي نفسه الذي يبدأ نهار السبت وينتهي في عصر الخميس^(٣) . من جهة أخرى ، يهتم كاتبنا بتفصيلات تنظيمية ومسلكية

(١) « المدرسة العالمية » مصطلح استعملناه في هذه الدراسة للدلالة على النظام الغربي (الفرنسي والإنكليزي) في التعليم . وهو نظام متغلب في الحضارة الراهنة في العالم .

(٢) ذهاب الولد إلى المدرسة ، بعد أن يكون قام ببعض الأعمال ، يبقى داخل المجتمع ، ولا يفصله عن الواقع العام والعمل اليدوي فليست المدرسة وحدها مربية . والجو النظري الصرف في مدارسنا الراهنة يُضعف الإيمان باليد والحركة والأداة والنشاطات العلمية التطبيقية . نظام التعليم الراهن يهيئ المتعلمين لترك مجتمعاتهم والابتعاد عن جذورهم .

(٣) استمر ذلك التقليد متبعاً في مدارسنا حتى دخول « المدرسة العالمية » .

أخرى، من مثل : كراء مكان التدريس، والترهيب أو الترغيب لاستجلاب الهدايا والعطيات، الخ. ؛ ويهاجم المعلم الذي يأذن للطلاب (يعطيهم مأذونية، عطلة) كسلاً منه أو لمنفعته ؛ ويطالب بتأديب المعلم الفاشل، أو الذي يظهر تفريطه (ص ٣٦٦). وهناك نقاط تقنية أخرى شغلت المنظر فأبقت مهتمة بالأجزاء ؛ وكأن العقلية الفقهية بقيت وحدها فعالة .

إن ابن سحنون يقدم برنامجاً تعليمياً كثيفاً يُبهِطُ المعلم والمتعلم . وهو يعرفنا على أدوات الكتابة ، وطرائق محو الألواح ، والمعاقبة (السوط ، الدرة ، الفلقة) . لكن المشكلة الرئيسية عنده تدور حول تنظيم العلائق بين الأهل والمعلم . ونستطيع اعتبار كتاب ابن سحنون نقداً تربوياً ، وحلاً لمشكلات التربية في عصره ؛ تناول :

أ - مشكلة قساوة المعلم : يكرر ابن سحنون حديثاً للرسول : « شرارُ أمتي معلمو صبيانهم » (ص ٣٥٦) . وعلى هذا نجد الكتاب يحدد للمعلم كيفية المعاقبة ، وحدتها ، وجوازها . . . ويقدم المؤلف بعض الفتاوى المتعلقة بالمعلم يضرب ولداً حتى الموت ، أو إذا فقأ عين ولد ، أو « أصابه فقتله » . فهنا الكفارة والدية والتأديب موضوعات فقهية تلج ميدان التربويات لتنظيم بعض علائقه ومشكلاته .

ب - مشكلة العُطل المدرسية : هنا يحدد المؤلف للمعلم أيام العطل ؛ وفترة العمل اليومي ، والأسبوعي . ويسمح المؤلف للمعلم بأن يتفق مع « أولياء الصبيان » على يوم عطلة .

ت - مشكلة علائق المعلم وأولياء الصبيان ، أجرة المعلم وشؤون أخرى : يطلب ابن سحنون من المعلم أن يتفق مع أولياء المتعلمين أو الأوصياء عليهم على موضوعات رئيسية . فلا بد من تدخل ولي المتعلم في حالات كثيرة نحو : تعيين العريف ، تعيين يوم عطلة ، تحديد مدة الختمة ، السماح للولد . وفي جميع الأحوال فإن علائق طيبة إيجابية بين المعلم وذوي الولد تكون نافعة للجميع .

الفقرة الثانية : محاولة تثمين

ليست رسالة ابن سحنون ، وهي من أوائل المكتوبات المخصصة لشؤون التعليم ، مكتوبة بتنظيم ؛ يعتورها التكرار ، والانتقال من موضوع إلى آخر ، والإستطراد . وهي تعود إلى الفقه ، كما تعود إلى التربيويات . أو هي الفقه ينكبّ على العلائق والمحتوى لمشكلات التعليم . من هنا كثرة الإستشهادات بأقوال مالك ، وباللجوء إلى القياس عند تقديم الفتاوي ، وإلى الأحاديث النبوية ، والمأثورات السلفية المكرّسة .

استمر ما وضعه ابن سحنون حياً في الفكر التربوي عندنا حتى هذا القرن . وما يزال بعض ما قاله ، وهو كثير ، حياً حتى اليوم وصالحاً لكل بيئة ؛ ويصدق على بلادنا والبلاد الإسلامية عامة . وليس صعباً ولا غلوّاً الحكم على العمل السحنوني المالكى بأنه وضع الخطوط الكبرى للنظرية التربوية ، وللسلوكات التربوية ، والعلائق التربوية ، داخل التجربة العربية المنوالية في ذلك المضمار . وهي ، في جميع الأحوال ، نظرية أنتجها المجتمع ، وطريقة العيش ، وأساليب التعليم بشكلها الذي كان شائعاً وقائماً على المعرفة التجريبية ، والخبرة ، والحكمة العملية الشعبية ، والتعامل اليومي .

صاغ الكاتب نظرات كثيرة في مجال المعرفة بنفسانية الولد ، وبمبادئ التربية . نذكر ، للعينّة لا للتكرار ، التنبيه إلى وجوب معاملة المتعلمين بالعدل أي أن « يعلمهم بالسوية ، فقيرهم مع غنيهم » . فإذا لم يعدل المعلم اعتبر « من الظلمة » ومن « الخائنين » . وينتقد كاتبنا المعلم الذي يستغل الصبيان في حوائجه ، والأهل لشراء أدواته بكتابة الرسائل عندما يطلب منه أحد ذلك . ومن المسموح للأهل التحقق من أن الولد أنهى دراسته أو مقرره أو المتفق عليه ؛ والنظر مع المعلم في أهلية الولد وقدراته . ومن الطريف أيضاً أن ابن سحنون يطلب تدخل الأهل في تعيين المواد الدراسية نفسها أو ، على الأدق ، المواد التي يريدون تعليمها للولد .

وحول مشكلات العلائق القائمة بين المتعلمين ، يتوجه مذهب الكاتب إلى تفضيل التعليم الجماعي أي حيث يتعلم في الكتاب كثرة بين هؤلاء تقوم علاقات ليست دائماً إيجابية . هنا يتوجب على المعلم أن « يردّ ما أخذ بعضهم لبعض » ، وأن يكون عادلاً ، وناظراً في شكاويهم على بعضهم البعض ، وقيم بينهم الصداقة والألفة (ص ٢٦٣) .

وعن تعليم الإناث ؟ لا يقول ابن سحنون بوضوح كاف بتعليم الفتاة . إلا أنه لا يرفض ذلك ، فهو يتكلم عن « المرأة إذا قرأت السجدة على رجل » (ص ٢٦٣) . إنه يكره فقط للمعلم تعليم الجوّاري ، وأن يخلطهن مع الغلمان .

... وعالج الكتاب مشكلات أخرى كانت تشغل الفكر ، وتتطلب تقديم الفتوى : فقد منع تعليم القرآن بالحن ، وقال بمكروهية الغناء ، وبجواز أن يقرأ المعلم في القرآن أو في اللوح على غير وضوء . ورفض ابن سحنون ، إثر مالك ، تعليم الصبيان في المسجد ؛ ولم يرَ وجوب السجدة إن مرَّ المعلم « بسجدة وهو يقرأها عليه الصبي » . وأجاز بيع المصاحف ، و« الأجرة على تعلم الفقه والفرائض والشعر والنحو » ، وأجرة كتب الفقه « لأن مالكا كره بيعها » . . . إلا أن مشكلة أجاز المعلم كانت المشكلة الكبرى ، والمحور ، في عمل ابن سحنون المتبع للإمام مالك . وهو ، في ذلك المجال ، يكرر نفسه . يتردّد ، يذكر مالكا ويستند إليه تارة ؛ ولكنه ينتهي بمخالفته في بعض الأمور (حول جواز بيع كتب الشعر والأجّار على تعليم الفقه ، مثلاً) . فقد كان جريئاً في تقديم بعض الفتاوى المتعلقة بالتعليم . وفي جميع الأحوال فإنه صاغ مبادئ تربوية صارت كالقوانين في المؤلفات اللاحقة داخل القطاع التربوي العربي النمطي ، وفي مجال نفسانية الولد^(١) ونفسانية التعلّم . فمنذ بواكيرها الأولى قدمت التربويات عندنا ، في

(١) من المبادئ التي قررها ابن سحنون هنا أن الولد يعرف المعلم الظالم ، ويتحسّس الظلم ؛ ويطلب العدل والمساواة ؛ ويكون على الفطرة يتلقّى ما نعطيه إياه أو ينشأ على العادات التي يأخذها من محيطه .

شكلها المُنْتَهَجُ المنظم لا في صياغتها الأدبية والخواطرية والشذارتية ، قوانين تربوية ميزتها وأعطتها شخصية مستقلة . ومن تلك « القوانين » أو المبادئ الثابتة العامة نذكر بواجب المعلم في أن يكون عادلاً ، رحيماً ، أباً روحياً ، قاضياً بين المتعلمين ، ومرشداً باستمرار وحتى بعد إنهاء تعليم الولد ، ومستمراً في التحصيل الذاتي والتثقيف . وكان هناك مبدأ إقرار العريف أو الإنبابة عن المعلم ، ونفسانية العقوبات ، وتدخل الأهل أو تعاونهم مع المعلم بل ومراقبة الفاشل من المعلمين . . . أخيراً ، إن مبدأ الفهم الواسع لوظائف المعلم يقابله مبدأ وظائف عديدة تعطى لعملية التعلم . والتعلم ، في التربويات عندنا ، كان باستمرار أوسع من مجرد تلقي القراءة والكتابة وما إلى ذلك . لقد كان شاملاً ، واسع الميادين ، مستمراً ؛ يطال حياة الطفولة والشباب وما بعدهما . ولعلنا لا نكون غير تاريخيين ، ولا نكون متعسفين ، إن قلنا بأن التربية [التأديب ، التحصيل] كانت تهتم بالإنسان منذ ولادته ، وتتناول كل نشاطاته وحلقاته الاجتماعية .

الفقرة الثالثة

القاسبي أو الصورة الأخرى لابن سحنون

يوافق القاسبي^(١) ، بل يكرر مجتافاً بشكل واضح ، ابن سحنون . يتقدم القاسبي (١٠١٢/٤٠٣) معالجاً موضوعات أساسية ومشاكل طرحتها التطورات واتساع رقعة المدد التعليمي . وهكذا فإن « الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين »^(٢) هي ردّ فكري عملي أو نظري فقهي على مُثِرَات هي أحوال التعلم السائدة . وهي أيضاً إستجابة حاولت دراسة أحكام أو ملاحقة المايجب والمتحكم داخل عملية التعليم ومفاتيحها إبان حقبة وفي مكان .

يلح القاسبي ، بحسب الطريقة الفقهية أو نتيجة المقولة الفقهية ، إلحاحاً

(١) را : الأهواني ؛ التربية في الإسلام (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٨) صص ٢١ - ٣٣ .

(٢) نشرة الأهواني ، في : التربية في الإسلام ، صص ٢٦٧ - ٣٤٩ .

بارزاً على تعلم القرآن . فالقرآن هو الكتاب الأكبر ، والمعلم الأكبر ، والعلم الأكبر .
وبمقدار معرفتنا به نكون ، أو تكون درجتنا وقيمتنا . وتعلمه هو الأفضل ، بل وهو
الأنفع ؛ والأقدر على التربية والإنجاح .

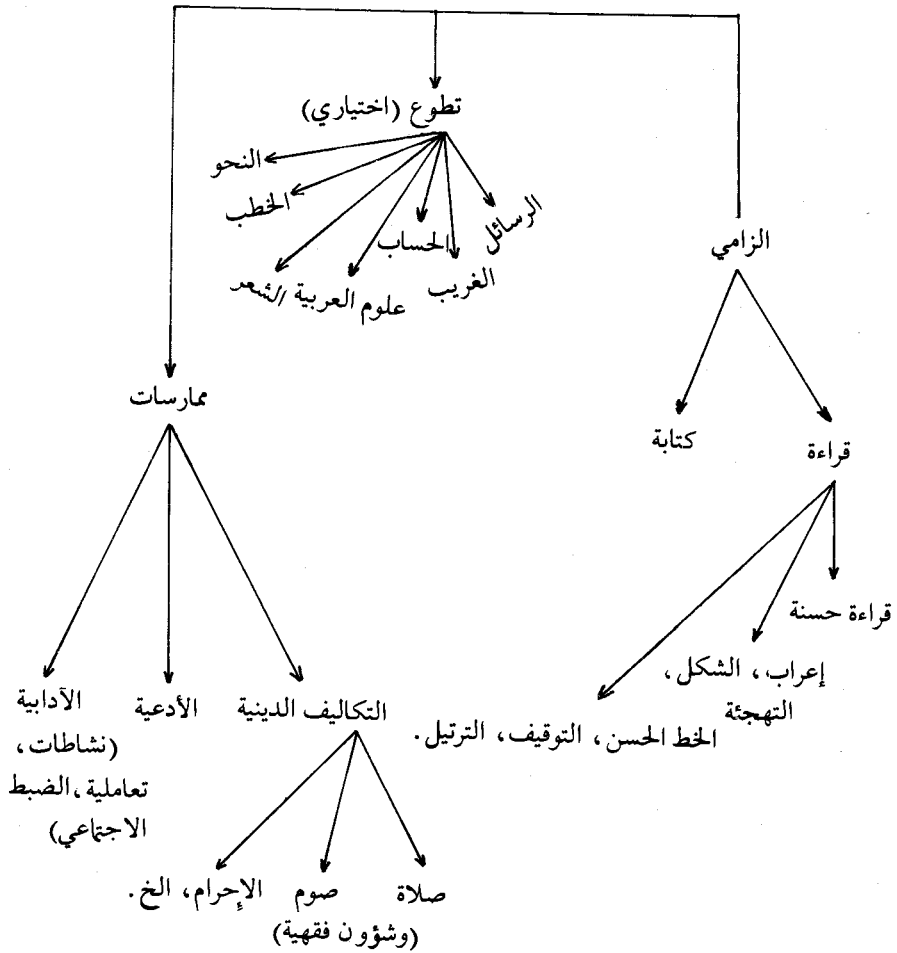
إن تعلم القرآن لا يعني حفظ آيات . فذاك التعلم شال جماع ، أي هو
تكون العادات الحسنة ، والسلوكات الدينية الفالحة . عدا ذاك ، فهنا نلقى أيضاً
تعلم الخط وعلوماً كثيرة مرتبطة ملحقة ومستتبعة . . . ولا مجال هنا لإعادة أو
لتلخيص ، فالفكر الفقهي التربوي ينطلق من إيمان راسخ هو أن فضائل تعلم
القرآن هي المحمودات على الصعيدين التربوي والحياتي العام ، وعلى صعيد تأمين
الاستمرارية في الامة والجماعة ، في التاريخ وفي المستقبل ؛ وعلى صعيد الواجب أو
الفرض في جانبته الفردي (فرض عين) والجماعي أو القومي (فرض مشترك ، فرض
كفاية) ؛ وعلى صعيد العالمين العاجل والآجل^(١) .

وتبحث نظرية القاسبي ، على خطى ابن سحنون ، في مشكلات عملية ،
كان أهمها العقد الذي يُلزم طرفين هما المعلم والأب لتحقيق التربية . وهناك ركائز
أساسية أخرى عند القاسبي تنطلق من اعتبار المعلم أباً روحياً للمتعلم ، وبديلاً عن
الأب ، وامتماً لمهام العائلة إزاء ابنها . ويكرّكاتبنا على نقاط ركنية أخرى بسطها ابن
سحنون ، وهي نقاط تشكل العناصر الحية لكل مذهب تربوي عربي لاحق . فهناك
مثلاً : الإلحاح على المعلم كي يبدي الرحمة بالمتعلم أي المعاملة الأبوية الرحيمة
والرفيقة . وكذلك فإن العدل قيمة ومبدأ في الميدان التربوي حتى وإن أبدى والد
المتعلم عدم احترام للعقد بينه وبين المعلم ؛ فعدم وفاء الأب بالتزاماته حول الإيجار
للمعلم يجب أن لا يكون دافعاً عند هذا الأخير الى عدم الاعتناء بالولد . عليه
الاهتمام بصلاح المتعلمين وأدبهم ، والسهر على بثّ اللفة فيما بينهم ، ومنع
المعاملات التي قد تثير البغض والاختلاف بينهم . فهدفه التأديب ، والتعليم ، أو

(١) ربما جاز ، كما يبدو لنا ، إعطاء هذين المصطلحين تأويلاً اجتماعياً أو حملاً وجرّاً الى المعنى الاجتماعي
الواقعي . يصححان حاشئذ دلالة على : الحاضر والمستقبل ؛ على الظاهري والقلبي الاخلاقي .

تقديم الولد الصالح المحمود. لذا فعلى المعلم إيفاء كل طالب حقه، والاهتمام الدقيق بكل حالة متقيداً في ذلك بمبادئ الشرع وبالوابع الديني وحتى بالمسؤولية «المدنية» إزاء الأهل الذين قدموا له ابنهم (عقد بين مستأجر وطرف آخر). أما الطرائق التدريسية، وصفات المعلم المهنية والسلوكية والدينية، وبرامج التدريس، وما إلى ذلك كله، فموضوعات أضحت بعد ابن سحنون مُلكاً مشاعاً أي مبادئ ثابتة في النظرية التربوية النمطية [الغَرارية].

مَعَصَن أو رُسَيْمَة مواد التدريس في النظرية السحنونية المالكية



الفصل الرابع

التربية والنظر المنوالي عند السمعاني

القسم الأول: مفكر تربوي في الفقهيّات

القسم الثاني: النسق التربوي وتنظيم السلوكات

نظرة شاملة أجمعية

القسم الأول

مفكر تربوي في الفقهيات والتعليم العالي التّخصّصي

- ١ - سيرة ونشاطات السمعاني
- ٢ - أشهر مؤلفاته
- ٣ - أدب الاملاء والاستملاء
- ٤ - السمعاني أو ابن السمعاني
- ٥ - كتب مفقودة
- ٦ - السمعاني في «وفيات الأعيان»

١ - سيرة ونشاطات السمعاني :

هو عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي السمعاني المروزي . وهو من حُفَظ الحديث ، ومؤرخ ، ورحالة . لقد كتب في التاريخ والأنساب والرواة . إنه هاجر في طلب العلم والحديث ؛ فلاقى العلماء والمحدثين ، وحاوَرهم وانتفع منهم ونفعهم . وأما نسبته السمعاني فهي نسبة إلى سمعان ، وسمعان بطن من تميم . إذ يقال له أيضاً التميمي (نسبة إلى قبيلة تميم ؛ والمروزي لأن ولادته ١١١٣/٥٠٦) ووفاته (١١٦٧/٥٦٢) كانتا في مرو^(١) .

٢ - أشهر مؤلفاته :

قليل إن للسمعاني خمسون مصنفًا . . . لم يصل من تلك المصنفات إلا القليل ؛ ومنها ما يزال مخطوطاً . من مؤلفاته في التاريخ : تاريخ مرو ، وهو يزيد على عشرين جزءاً ، و« تذييل تاريخ بغداد ، للخطيب البغدادي » ، و« تاريخ الوفاة للمتأخرين من الرواة » . . . ومن كتبه الشهيرة المطبوعة : « كتاب الأنساب » . وكتاب « التحبير في المعجم الكبير » ، وهو ما يزال مخطوطاً . . . وكتاب « فرط الغرام إلى ساكني الشام » ، وهو في ثمانية أجزاء ، و« تبين معادن المعاني » (مخطوط) . . .^(٢) ، وكتاب « الأمالي » الذي قد يكون هو عينه « أدب الأملاء والاستملاء » .

(١) (٢) الزركلي ، الأعلام (بيروت ، دار العلم للملايين ، ط ٥ ، ١٩٨٠) ، ج ٤ ، ص ٥٥ .

٣ - أدب الإملاء والاستملاء :

أما « أدب الإملاء والاستملاء » فقد طبعه في لَيْدِنْ بمطبعة بَرِيلْ سنة ١٩٥٢ المستشرق مَكْسُ وَيْسُولِر^(١) . وكان ذلك للمرة الأولى ؛ وقد أُعيد نشره بعد قراءة ذات وجه آخر للكتاب . ونحن نرمي إلى الانتفاع التربوي والتاريخي ؛ والنص لا يشكو من نقائص ولا هو بحاجة لتقويم أو تنقيح . ولذلك فمن الأفضل القول إن النشرة الثانية هي اهتمام واعتناء أكثر مما هي تحقيق لمخطوط يُطبع للمرة الأولى .

٤ - إسمه السمعاني أو ابن السمعاني :

ورد اسمه في بعض الكتب (ابن قاضي شهبة في « الإِعلام ») على أنه ابن السمعاني . وهو أبو سعد ؛ ثم هو في بعض الكتب عبد الكريم بن أحمد . إلا أن الأشهر والأصح هو : عبد الكريم بن محمد بن منصور (التميمي ، السمعاني ، المروزي) .

٥ - كتب مفقودة :

مقمشو الأخبار وكتّاب الطبقات والمهتمون بتجميع معلومات عن الأعيان والأعلام ، يجمعون على أن السمعاني وضع مصنفات كثيرة رغم حياته القصيرة نسبياً والمملوءة بالترحال والهجرة وبالفائدة والاستفادة في ميادين الحديث والتاريخ والأنساب . وكما سبق القول فإن كتبه مفقودة في معظمها ؛ يهْمُنَا كتاب يذكره السمعاني في « أدب الإملاء والاستملاء » هو : « طراز الذهب في أدب الطلب »^(٢) وهو في رأينا كتاب متعلق بالتربية التي كانت تسمى بالطلب أي طلب

(١) Max Weisweiler, Die Methodik des Dickatktollegs..., leiden, Brill, 1952

(٢) السمعاني ، أدب الإملاء والاستملاء (نشرة وَيْسُولِرْ ، ١٩٥١ ، وسوف نستعملها في كل حواشينا) ، ص ١٦٥ ، ١٨٠ .

العلم والتفقه في المعارف . كما أن « طراز الذهب . . . » أورده أيضاً السبكي^(١) .

ولعلّ الحصول على « طراز الذهب في أدب الطلب » سوف يغني معرفتنا بالمذهب التربوي عند السمعاني . ومن المؤسف أن فقدان ذلك الكتاب ينعكس على « أدب الإملاء والإستملاء » الذي يحوي الجزء الأعظم من النظرية التربوية لصاحبه . وتلك الحال تُبقي نقصاً لن يتلافاه إلا الباحث المنقّب في زوايا المخطوطات العربية الكثيرة التي ما تزال مهملة تنتظر من ينفذ عنها التراب .

٦ - السمعاني في « وفيات الأعيان » لابن خلكان :

المعلومات التي يقدمها جماعو أخبار الأعيان أو الاعلام متشابهة . فالكتب تلك تكرر نفسها مع اختلافات يسيرة أو بخسة . وأحياناً لا نلاقي اختلافاً بل نقلاً للواحد عن الآخر . إن كتب مفتاح السعادة (١ ، ٢١١) ، والنجوم الزاهرة (٥ ، ٥٦٣) ، واللباب (١ ، ٩) ، وتذكرة الحفاظ (٤ ، ١٠٧) وطبقات السبكي (٤ ، ٢٥٩) كلها كتب تقدم معلومات متاثلة تقريباً عن السمعاني^(٢) وقليلة النفع في مجال تعريفنا بمذهبه التربوي^(٣) .

(١) السبكي ، طبقات ، ج ٤ ، ص ٢٦٠ .

(٢) را : ابن خلكان ، وفيات الأعيان ، ج ٣ ، (بيروت ، دار صادر ، تحقيق إحسان عباس) ، صص ٢٠٩ - ٢١٢ .

(٣) را : شفيق زيعور ، في : تحليله لمذهب السمعاني (بيروت ، دار إقرأ ، ١٩٨٣) .

القسم الثاني

النسق التربوي وتنظيم السلوكات

تقديم عام .

أولاً : أهمية التربية أي فضل العلم وأهدافه .

ثانياً : شروط وآداب الأستاذ (المُملي) .

ثالثاً : شروط وواجبات مساعد المملي (آدابية المستملي) .

رابعاً : آدابية الطالب .

خامساً : ما يحتاج فيه إلى كتابة الإملاء وآلاتها وكيفية الكتابة (آدابية أدوات

التعلّم) .

تقديم عام :

إن لم نستطع إعتبار محمد بن عبد الكريم السمعاني فيلسوفاً تربوياً فذاً صاحب نظرية خاصة به في التربية ، فإننا لا نستطيع إغفال مكانته في التراث التربوي . فكتابه « أدب الإماء والاستملاء »^(١) هو ، من جهة أولى ، تقميش مع تبويب للنظام التربوي السائد في عصره . وهو ، من جهة أخرى ، أدب الأستاذ والطالب ؛ إنه قواعد السلوك الأمثل ، واللياقات ، والتنظييات المحددة ، لعمل كل منهما : (Règles de savoir-faire و règles de savoir vivre) . وبعبارة أوضح فإن المؤلف يتناول واجبات الأستاذ ، وواجبات الطالب ، وما يحتاج إليه هذا وذاك « من التخلق بالأخلاق السنية ، والإقتداء بالسنن النبوية »^(٢) .

وهكذا يورد الكتاب « ما لا بد منه ، وما لا يستغني عنه الأستاذ الألمي ، والطالب الذكي ؛ ويحتاج إليه غيرها ممن يريد معرفة آداب النفس ، واستعمالها في الخلوة والمجالس »^(٣) . وهنا نأخذ « أدب الإماء والاستملاء » ، إذن ، كعيّنة تمثل النظم التعليمية التي وإن كانت ، عند السمعاني ، منصبة على طالب العلم الديني (الحديث) وعلى مدرّس الحديث (المحدث) ، فإنها قواعد قابلة للتعميم . فما يقوله السمعاني ، هنا ، ينطبق على المدرّس ، وعلى الطالب عموماً ، في كل مجال من مجالات التدريس في الحلقات التي عرفتها المجتمعات العربية المنوالية . وهكذا

(١) نُشْرَةُ مَكْس فَيْسْفِيلَر (ويسويلر / Max Weisweiler) ، ليدن ، بريل ، ١٩٥٢ وأعاد نشره مع تحليل : شفيق زيعور (بيروت ، دار إقرأ ، ١٩٨٣) .
(٢) و (٣) السمعاني ، أدب الإماء والاستملاء ، ص ١ .

فإن هذه القواعد - وإن كانت موجهة إلى المحدث وطلبة الحديث والعلم الديني - فإنها في الوقت عينه كانت عامة ومتبعة في تدريس المواد الأخرى (المواد التي تستلزم الإملاء والاستملاء) ، وفي تنظيم سلوكات المعلم والمتعلم .

نأخذ كتاب « أدب الإملاء والاستملاء » لعبد الكريم بن محمد السمعاني ككتاب نموذجي جمع أحكام وتنظيمات (أو بنود وقواعد) التعليم العالي الذي كان يجري في حلقة تدريسية يتولاها أستاذ (الشيخ) ، ويحضرها الطلبة الذين يكتبون (الكاتب) ، ويقوم بدور الوسيط فيها شخص هو المستملي أي ، بمصطلح حديث ، « المعيد » في نظام التعليم الجامعي الحديث .

وكتاب « أدب الإملاء والاستملاء » مجموعة من الآداب (أي تحديد الشروط والواجبات وطرائق العمل والأدوار) الموجهة إلى الأستاذ ، الأستاذ المساعد (المستملي ، المعيد) ، الكاتب (أو الطالب) . وتلك الآداب تؤلف قسماً من السياسة ، بمعناها العربي النهجي ، التي هي : تدبير شؤون المدينة (العلم المدني) ، تدبير شؤون المنزل (السياسة المنزلية ، وهنا تقوم التربية) ، تدبير شؤون النفس (الأخلاق) .

أولاً : أهمية التربية أي فضل العلم وأهدافه

من المبادئ المشهورة المتبعة عند المؤلفين في التربية العربية النمطية أن الكاتب يبدأ رسالته بتبيان أهمية العلم^(١) . هنا تجمع بعناية الأحاديث النبوية التي تروي فضل العلم ، وضرورته وأهميته في كسب الدين والآخرة . كما تجمع ، في هذا المضمار ، آيات قرآنية تدور حول ضرورة اكتساب العلم . وكذلك فعادة ما

(١) من أولئك الكاتبيين نذكر على سبيل المثال : ابن سحنون ، القاسبي ، نصير الدين الطوسي ، ابن جماعة ، زين الدين العاملي الشامي ، إلخ .

نجد ، أيضاً وأيضاً ، الأشعار والحِكَم والأقوال العامة التي ، كالأحاديث والآيات ، تحت على التعلم (الديني ، وعامة) ، وتحض على احترام المعلم ، وعلى التحلي بالأدب .

لم يشذ السمعاني عن تلك القاعدة . بل هو يؤكد بها بكثرة ما يخصص ، في مستهل كتابه ، من مكانة لمعرفة آداب النفس ، والتحلي بمكارم الأخلاق : فالعلم بلا أدب كنار بلا حطب ، وأدب بلا علم كروح بلا جسم ، والأدب يزِين أهله .

ثم ينتقل السمعاني من جمع تلك الأقوال التي تحت على الأدب والتعلم ، إلى التخصيص أي البحث في علم الحديث وأهميته ، وقواعد تعلمه عموماً .

ثانياً : شروط وآداب الأستاذ (آدابية المُملي)

إن استعملنا ، بحذر وبتدبر ، مصطلحات تربوية وتعليمية معاصرة ، جاز لنا هنا التحدث عن واجبات الأستاذ المحاضر أي ، بتعبير السمعاني ، واجبات المُملي (الذي يعطي الأمالي ، أي « المحاضرات » التي تُملى على مستمعين يكتبون ، أو « المساقات » Courses, Cours) . وهكذا تغدو « الآدابية » المتعلقة بالتعليم أو بالإملاء بحثاً بل جمعاً للقواعد التي تنظّم السلوك المثالي للأستاذ المحاضر . ففي هذا القطاع من الآدابية التعليمية نجد المبادئ العامة التي يجب أن تحكم : مظهره الخارجي ، دربه إلى الحلقة التدريسية ، تقاليد افتتاح الجلسة ، تقاليد مقدمات الدرس ، مناهج التدريس ، لياقات ووصايا متعددة أثناء العمل ، الخ ...

الفقرة الأولى : الأدبية الشكلية ، قواعد وتنظيمات عامة

أ - المظهر الخارجي للأستاذ : « ينبغي للمحدث أن يُصلح هيئته ، يأخذ لرواية الحديث أهيتة » (السمعاني ، ص ٢٥) . وهذا يعني أن الاستاذ (المحاضر ، المُلمي ، المدرّس ، صاحب الحلقة ...) يجب أن يتقيد بحسن الهندام أو المظهر اللائق . إذ « يُستحبُّ أن يكون الملمي في حال الإِملاء على أكمل هيئة ، وأفضل زينة . ويتعاهد نفسه قبل ذلك بإصلاح أموره التي تُجملُّه عند الحاضرين من الموافقين والمخالفين » (ص ٢٦) . فقبل البدء بالتدريس على الملمي إشباعُ واجباتٍ نظافية وهندامية : تزيّن ، إصلاح الثوب من جهة ، والإعتناء بجسمه وصحته من جهة أخرى . وأشهر القواعد الصحية (hygiénique) هي : « وليتديء بالسواك » (ص ٢٧) ؛ « وليقصّ أظافيره إذا طالت » (ص ٢٨) . . . ولا ينسى السمعاني أوامر أخرى مثل : « وليسكّن شعث رأسه » (ص ٢٩) ؛ إذ لا يجوز للمعلم أن يأتي إلى عمله أشعث ، غير مُمَشَّط أو غير مرتّب لشعره . فواجهه أن « يصرّح لحيته » (ص ٣١) . كما يؤمر المدرّس « أن يلبس من الثياب البيض » (ص ٢٩) ، وأن يكوّر العمامة (ص ٣٠) . بل وهناك أمر آخر هو : « وليستعمل من الطيب إن كان عنده » (ص ٣١) . ثم قبل خروجه من البيت : « ولينظر في المرأة » (ص ٣٢) حتى يتّثبت من حسن زيّه ، ونظافته ، وشكله العام .

ب - في طريقه إلى التدريس (الحلقة ، المهنة) : من واجب المدرّس أن يقتصد « في مشيه إذا قصد المجلس » (ص ٢٣) ؛ وليتديء بالسلام لمن لقيه من المسلمين » (ص ٣٣) . بل ويطلب منه أن « يُعمّ بالسلام كافة المسلمين حتى الصبيان غير البالغين » (ص ٣٤) . فذاك أفضل له ، ولسمعته ؛ وذاك ما يزيد في مقامه ، ويعد الناس للإقتداء به .

ت - داخل العمل ، قواعد الدخول ووضعية الجلوس : « وإذا وصل إلى المجلس فليمنع من كان جالساً من القيام له فإن السكون إلى ذلك من آفات النفس » (ص ٣٤) . وهكذا يُفَضَّل السمعاني أن لا يقوم المستمعون عند دخول الاستاذ ، مؤيداً نظريته تلك بحديثين للنبي يقول أولهما : « خرج علينا رسول الله (ص) متوكئاً على عصاه فقمنا إليه فقال : لا تقوموا كما يقوم الأعاجم يعظم بعضهم بعضاً » .

أما الحديث الثاني الذي يرويه مؤلفنا لتزيين ذلك السلوك « الجامعي » فهو : « ... خرج معاوية بن أبي سفيان فقاموا له ، فقال : اجلسوا . فإن رسول الله (ص) قال : من أحب أن يقوم له بنو آدم وجبت له النار » .

وليس من الغريب على ذلك العصر ، وبحكم طبيعة التعليم الديني والنظرة إلى المحدث والفقهاء ، أن يوصي السمعاني الأستاذ قبل بدء الدرس بممارسة بعض العادات الدينية . وعلى ذلك فإنه « يُستحب له أن يصلي ركعتين قبل جلوسه » (٣٥) . و« يستحب له أن يجلس متربعا متخشعاً » (ص ٣٦) . وفي مكان آخر يعود السمعاني لتوصية المعلم بأن يكون جلوسه تجاه القبلة .

ث - قواعد مسلكية ، تنظيم العمل والمواعيد : « وليستعمل لطيف الخطاب مع أصحابه » (ص ٣٦) . وبكلمة أوضح ، فعليه أن « يحسن خلقه مع أصحابه وأهل حلقاته » (ص ٣٧) . وكل تفصيل هنا ، أو أي توضيح لهذه القاعدة ، غير ضروري . كما أنه واضح أيضاً كونها قاعدة « ذهبية » ما تزال صحيحة في الجامعات المعاصرة وفي مهنة التدريس عموماً . فذاك أمر مفروغ منه .

وتعيين المواعيد ، كاحترامها ، ضرورة مهنية أخرى : فلا بد من تنظيم أوقات العمل أولاً ، ثم التقيد بالتنظيم الذي يتفق عليه . هنا يقول السمعاني :

- « وينبغي للمملي أن يعين لأصحابه يوم المجلس ثلثا ينقطعوا عن أشغالهم ، وليستعدوا لإتيانه ، ويعد بعضهم بعضاً »^(١).

- « وإذا عين لهم اليوم ، ووعدهم بالإملاء فيه ، فلا ينبغي له إخلاف مواعده . إلا أن يقتطعه عن ذلك أمر يقوم عذره به »^(٢).

ج - التعليم العالي (المفتوح ، الحر) ، تحديد أماكن خاصة وأوقات خاصة :
نذكر هذه « المادة » (article, règlement) من تنظيم التعليم العالي ، إن جاز لنا التطبيق الحذر لبعض المصطلحات الحديثة في أخذنا لأراء السمعاني التربوية .
فوجب على المعلم أن يختار أوقاتاً معينة يعزّز فيها الإملاء والتفقيه . وهكذا فإن أيام الجمعة ، وأيام شهر رمضان ، وبعض الأيام ذات الطابع الموحى بالذكريات الدينية ، هي أيام مفضلة للتدريس .

كذلك فهناك أماكن محددة يجب أن تجري فيها مجالس المحاضرات (التفقه ، الاستعلام عن الأمور الدينية والعامة ، الاستماع إلى المجالس الأدبية والشعرية والنحوية ، الخ . . .) . وتلك الأماكن ، كما يقول السمعاني ، هي المسجد^(٣) .
ذلك أن المساجد ، باستشهاد مؤلفنا بقول لعلي بن أبي طالب هي « مجالس الأنبياء وحِرز من الشيطان »^(٤) . ثم يورد أقوالاً أخرى تُثبت ذلك ، منها : « أمير أهل العلم أن ينشروا العلم في مساجدهم . . . » ، وإن « المساجد مجالس الكرام »^(٥) .

ولا شك ، في تحليلنا ، في أن المدعوين إلى هذه المجالس الشقيفية هم

(١) م . ع . ، ص ٣٨ .

(٢) م . ع . ، ص ٣٩ .

(٣) كان دور المسجد في التعليم مرافقاً لأدواره الأخرى : التعبد ، التجمع ، بحث شؤون عامة .

(٤) السمعاني ، ص ٤١٣ .

(٥) م . ع . ، ص ٤٤ .

القادرون ، الراغبون . بل وكل مؤمن مدعو - مبدئياً - لأن يحضر تلك المجالس . وقد لا نخرج عن الحقيقة إن شَبَّهنا ، بحذر وحيطه ، ذلك النوع من التدريس بما يسمى اليوم : المساقات العمومية (cours publics) أو بما إلى ذلك من تعليم مفتوح ، تعليم متواصل ، يُدعى إليهما الراغب والقادر .

ج - مراسيم بدء « الحصة » أو العمل : من المطلوب ، إذن ، تنفيذ « المواد التنظيمية » السابقة أعلاه ، وافتتاح الجلسة وفق قواعد محددة بصلاة ركعتين ، كما سبق ، و« بقراءة سورة القرآن » (ص ٤٨) . ويشترط أن يكون الأستاذ^(١) « على طهارة » ، متوضئاً^(٢) ، حسن الهندام ، متطيّباً ، في أليق مظهر .

يبدأ الأستاذ باستنصات الناس . ومن المستحسن هنا أن يستنصت الناس أحدهم : المستلمي (ص ٤٩) . وهذا هو أول دور للمساعد (المستلمي) . بعد ذلك « يرفع صوته بما يُريد أن يمليه » ، إلا أنه يتوجب هنا أن « لا يرفع صوته إلا بقدر ما يُسمع لِلحاضرين » (ص ٤٩) . وهنا نجد السمعاني ينبّه إلى بعض المتغيرات التي ترتبط بالصوت : فمن الواجب خفضه في حالات ، ورفعته في أخرى . ويتعلق ذلك بالمجلس ، وعدد الجالسين ، ومكانة المدرّس في الحلقة (على منبر عال ، أو في وسط الحضور) . وعلى ذلك نجد ، في هذا المضمار أيضاً وكما سبق في منهجية مؤلفنا ، تأييدات مستخلصة من الآيات مثل : « وَأَغْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ »^(٣) ، ومن أحاديث وأخبار وأقوال مشهورة .

والقاعدة السمعانية العامة ، هنا ، هي : « ينبغي للعالم أن لا يعدو صوته »

(١) نلاحظ ، حتى اليوم ، أن الشيخ (رجل الدين) والفقير يطلق عليهما لقبه : أستاذ .
(٢) يزّين السمعاني رأيه هذا ، بالاستشهاد بأقوال لكبار الحفاظ أو لأئمة كبار مؤداهما أنه لا يحدثُ بحديث نبوي إلا على طهارة . السمعاني ، ص ٤٥ - ٤٦ .
(٣) القرآن الكريم ، سورة لقمان (رقم ٣١) : الآية ١٨ .

مجلسه»^(١). فكان المطلوب هو الاعتدال ، والاتزان . ويبدو أن « أدب » الصوت مقيد هنا بالآية القرآنية الواردة أعلاه ، وبآداب الرجل المثالي وفق النظرة العربية الإسلامية التقليدية ، وباللياقات عموماً أي قواعد التعامل المثالي .

ح - تنظيمات الدرس ، وصايا وقواعد حول بداية « الحصة » التدريسية :
بعد تحديد ما رأيناه من البنود السابقة ، تأتي أخرى عامة وشكلية أيضاً :

يجلس المدرّس على منبر « إذا كثر عدد من يحضر السماع » ، وذلك « حتى يبدو للجماعة صوته ويبلغهم صوته » (ص ٥٠) .

ثم يفتح بالتسمية . ويقول « الحمد لله رب العالمين » ، لأن في الحديث :
« إن كل أمر لا يُفتح فيه بالحمد لله رب العالمين أقطع »^(٢) .

ثم يذكر النبي ويُصلي عليه (ص ٥٢) . ويترحم على شيخه^(٣) ويدعوه
(ص ٥٤) .

الفقرة الثانية : قواعد التدريس

لا بد إذن من الشكليات التي مر ذكرها أعلاه ، والتي استمرّ بعض ما يوازيها حتى عصر غير بعيد في الجامعات الأجنبية . وهي شكليات ، كما سبق ، متعلقة أولاً بمظهر أو بالسلوك الاجتماعي للأستاذ ، ثم ببداية الحلقة ثانياً ، وبافتتاح الدرس ثالثاً .

نتنقل إلى المنهج الذي يجب على الأستاذ إتباعه كي يكون التدريس مُنتجاً ،
والشهير ذاريع سريع ؛ وكما يتجنب المدرّس الأخطاء . فمن قواعد ذلك المنهج :

(١) السمعاني ، ٤٩ - ٥١ .

(٢) م . ع . ، ص ٥١ - ٥٢ .

(٣) يمثل هذا التقليد حافظ الكاتبون على التواصل بين الأجيال وعلى احترام المعلم والكبير والسلفي .

أ - ضرورة الكتاب : على المُملي أن « لا يحدث إلا من كتابه ، فإن الحفظ خوّان »^(١) . ومع الثقة ببعض القادرين على الحفظ ، فإن من الأفضل الاستناد إلى الذاكرة . هنا نجد إستشهادات كثيرة تزيّن القاعدة : كان ابن حنبل يوصي « لا تحدث المسند إلا من كتاب » ، أو « لا تحدث إلا من كتاب » .

لا نستطيع إذن الاستناد إلى الذاكرة إلا في حدود معقولة هي « في حدود المائة حديث » . والأفضل هو : « أن يَتَرَرَّ بالصدق ويرتدي بالكتب » . فالصدق أو الأمانة ، من جهة ؛ ثم من جهة أخرى مصلحة المدرّس نفسه أي كي لا يقع في خيانة الحفظ ، يقضيان باللجوء إلى الكتاب . وأهمية الكتاب ، أو المرجع بين يديّ المعلم ، قاعدة تدريسية لا تحتاج اليوم ولا بالأمس إلى توضيح .

ب - اللجوء إلى أكثر من كتاب واحد ، تنويع المصادر : ينبغي أن « لا يروي عن شيخ واحد ، بل يروي عن جماعة من شيوخه . ولو روى كل إسناد عن شيخ آخر كان أحسن »^(٢) . وبتعابير تربوية حديثة ، مع التنبيه إلى الفوارق التاريخية وإلى نوعية المادة التدريسية ، فإن تلك القاعدة السمعانية تعني اليوم ذلك المبدأ التعليمي الذي يوصي بضرورة استعمال أكثر من مرجع (أو مصدر) حتى لا نقع في النظرة الأحادية ، وفي التحيز ، وفي نقص المعرفة ، وفي تقديس الكتاب الواحد والوحيد والمؤلف الواحد والوحيد .

ت - ضرورة وأفضلية العودة إلى ينباع ، استعمال الكتب والمصادر الموثوقة : يكثر السمعاني من شرح هذا « البند » أو هذه القاعدة في مناهج التعليم . وهكذا فإن المنهجية السليمة ، بنظره ، تستلزم أن « لا يروي [المعلم ، المحدث ، المملي] إلا عن الثقات » وأن « يتجنب الرواية عن الضعفاء والمخالفين من أهل البدع والأهواء »^(٣) .

(١) السمعاني ، ص ٤٦ .

(٢) م . ع . ٥٤ ، ٥٥ .

(٣) قا : أهمية المشاهير في التدريس الجامعي ، را هنا .

ثم إنَّ اللجوء إلى المشاهير فرض ، أو استحباب . وكذلك إستحباب هو « العدول عن الغرائب والمناكير »^(١) . إن « الرواية عن غير ثبت » ، أو عن شخص « غير ثقة » ، أمر يُضِلّ . وفيه « هلاك » الأمة ، « وتوديع الإسلام » . إذ : « ثلاث من توديع الإسلام : القدرية والعصية والرواية عن غير ثقة »^(٢) .

ث - التنبه إلى قدرات الطلاب المتفاوتة على الاستيعاب : لا يجوز هنا إعطاء الجميع المقدار الواحد عينه ، ولا الجرعة عينها . فلا ضرورة لأن « يروي [المعلم ، المحدث] ما لا يحتمله عقول العوام » .

ج - تحديد المعلم لمواد التدريس المفضّلة : هي المواد ، أو الوصايا والأوامر ، التي تحت على فضائل الأعمال ، وعلى الخير ، وذكر الله ، والتزهد في الدنيا (ص ٦٠ - ٦١) . وسنرى ، أدناه ، المواد التدريسية الأخرى مثل : الشعر^(٣) ، وخلافه ...

ح - طريقة التفسير وحدود المعلم : « إذا روى المُملي حديثاً فيه كلام غريب فسره ، أو معنى غامض بيّنه وأظهره » . هذا واجب ؛ إلا أنه لا يجوز للمعلم « أن يفسر إلا ما عرف معناه ؛ وأما ما لم يعرفه فيلزمه السكوت عنه » . ويرى السمعاني أن لا عيب في أن يُسك المعلم عن الكلام عندما يعجز ، أو في أن يقرّ بعدم المعرفة . إن كلمة « لا أعرف » دليل على تواضع الشخص ، وهي أفضل من قول الغلط^(٤) .

خ - الاعتدال في الفترة التدريسية بغية تجنب الإملال والإضجار : الإكثار ، كما يقول مؤلفنا ، مجلبة للملل ؛ والإطالة تولّد الضجر . لذلك ينبغي

(١) السمعاني ، ص ٥٦ - ٥٩ .

(٢) ع . م . ، ص ٥٦ .

(٣) عن أهمية ومنافع الشعر التدريسية ، را : م . ع . ، ص ٧٠ - ٧٣ .

(٤) ع . م . ، ص ٦١ - ٦٣ .

على المملي «أن لا يُطيل المجلس»، بل أن «يجعله متوسطاً حذراً من سامة السامع ومملّه» .

فإطالة المجلس تؤدي إلى التعب . وبالتالي «يؤدي ذلك إلى فتوره عن الطلب وكسله»^(١)، ذلك أن من «أكثر القول فقد عرّض أصحابه للملال ، وسوء الاستماع» .

وهكذا فإن الفسحة من الوقت ، أو إعطاء فرصة زمنية ، «أصلح من أن يفضل عنه ما يلزم الطالب استماعه من غير رغبة فيه ولا نشاط له» .

وإذن ، فإن خوف السامة ، وحيث إن من طوّل فقد أملّ فلُعن ، وحيث إن الإطالة تُضعف الرغبة وتخفف النشاط وتثير الكسل ، وحيث إن «المستمع أسرع ملالة من المتكلم» ، وإن «ما طال مجلسٌ إلا وللشيطان فيه نصيب» ، وحيث إن «خير الكلام ما قلّ في الخطاب ودل على الصواب ولم يملّ لفضل أطياب» ، فإنه :

يجب جعل وقت «الحصة التدريسية» أو «الجلسة» ، أو «المحاضرة» متوسطاً : لا إكثار ولا إقلال^(٢) .

د - الحكايات والنوادر كطريقة تربوية (الحصة أو الصفّ النشط) : تنبّه مؤلفنا إلى ضرورة إبقاء الدرس نشيطاً . وهكذا فقد أشار إلى أن الحكايات والنوادر في الجلسة ضرورة لازالة السأم ثم ، من جهة أخرى ، لإعداد النفوس للتقبل . وهنا يورد كاتبنا كلاماً لعلي بن أبي طالب يقول : «روّحوا القلوب ، وابتغوا لها طُرفَ الحكمة فإنها تملّ كما تمل الأبدان»^(٣) .

(١) م . ع . ٠ ، ص ٦٦ .

(٢) م . ع . ٠ ، ص ٦٩ .

(٣) م . ع . ٠ ، ص ٦٩ .

كما يؤيد المؤلف نظريته بالقول إن النبي (ص) كان «يحدث أصحابه عن أمر الآخرة ، فإذا رآهم قد كسلوا - يعرف ذلك في وجوههم - أخذَ بهم في أحاديث الدنيا»^(١). وكذلك كان عمر ، حسب ما يورد السمعاني ، «يحدث الناس فإذا رآهم قد ثناءبوا وملّوا أخذَ بهم في غراس الشجر»^(٢).

وباختصار ، فحيث إن «الحكايات حبوبٌ تُصطاد بها القلوب»^(٣) ، وحيث إن الحكايات «نثرات الدرّ ، وربما كانت فيها الدرة التي لا قيمة لها» ، فإنه يجب إدخالها على الجلسة وفي ختام الحلقة التدريسية بشكل خاص .

كذلك فإن الأشعار والأناشيد ضرورة منهجية لإعطاء نتيجة فضلى في العمل . . ثم إنها ، من جهة ثانية ، نافعة كمادة للتدريس بسبب أن «كلام العرب (الشعر) يُعطى به السائل ، وبه يُكظم الغيظ ، وبه يبلغ القوم في نادهم» . ثم إن الشعر «فيه محاسن تُبتغى ، ومساوىء تنفى ، وحكمة للحكماء ويدل على مكارم الأخلاق» . وفي الشعر تفسير الكلام الضعيب ، لأن الشعر ديوان العرب . . .^(٤).

ذ- إشغال وعي الأستاذ ، دور المستملي (المعيد) : إذا كان الأستاذ يُملي فإنه يضطر للسكوت فترة بين الحين والحين . وهكذا «إذا ذكّر كلمة إلى أن يعيدها المستملي ويكتبها الطلبة ، فيستغفر الله سبحانه وتعالى كي لا يكون فارغاً»^(٥).

هنا نلاحظ أن الأستاذ يُملي ، وهناك المستملي الذي يُعيد نصَّ الأستاذ ، ثم هناك الطلبة الذين يكتبون . هذا هو المعيد^(٦) . وبينما يكون المُعيد يكرر ما قاله الأستاذ كي يكتبه الطلبة ، يكون من واجب الأستاذ إشغال ذهنه ووقته بذكر الله

(١) و(٢) م . ع . ، ص ٦٩ .

(٣) م . ع . ، ص ٧٠ - ٧٣ .

(٤) م . ع . ، ص ٧٠ - ٧٣ .

(٥) م . ع . ، ص ٧٣ - ٧٤ .

(٦) م . ع . ، ص ٧٣ وص ١٤ حيث نجد تحديدأ أوضح للمُعيد .

فكأن السمعاني ، بتأكيد هذه القاعدة المعروفة آنذاك ، يخاف من الصمت الذي قد يشتت وعي الأستاذ ، أو يخفف من حضوره ، أو ما إلى ذلك . . .

ر - تقاليد اختتام الجلسة التدريسية (إنهاء المجلس) : كما أن افتتاح « الحصة » يجري وفق تلاوات دينية ، فكذلك يكون اختتامها أيضاً خاضعاً لبعض الشعائر المعينة والإتهالات والأدعية . عند « إنقضاء المجلس » يتوجب على الملمي أن يسبح بحمد ربه ، ويتوب إليه . . . هنا يروي المؤلف بعض التقاليد المتبعة في تلك الحالات : فهذا يقول « لا إله إلا أنت ، أستغفرك وأتوب إليك » . وآخر يستغفر عشرأ إلى خمس عشرة مرة . وثالث يقول : « والله لا لقين على ما مضى الدامغات . سبحان الله ، والحمد لله ، ولا إله إلا الله ، الله أكبر . ولا حول ولا قوة إلا بالله » (السمعاني ، ص ٧٤ - ٧٥) .

ز - واجب الطالب بعد تدوين المحاضرة (المساق / Course, cours)
التعديل والتصحيح والمقابلة : من القواعد الأخيرة لزوم « المعارضة بالمجلس المكتوب ، وإتقانه ، وإصلاح ما أفسد منه زيغ القلم وطغيانه » (ص ٧٧) .
بكلمات أكثر ، يوصي السمعاني ، عند إنتهاء العمل ، بأن يقرأ الطالب ما كتبه : « فإن كان فيه سقط أقامه » . هنا يكون على الطالب أن يعرض ما كتب فيصحح ، أو يعرضه ليقومه . ولا يجوز له أن يكتب شيئاً دون أن يعارضه ؛ فعدم تلك المعارضة (التصحيح والعرض على المسؤول كي ينظر فيه) يوقع في الغلط . وضمن استشهادات كثيرة ، تؤيد نظرة مؤلفنا في نفع وواجب التصحيح والتعديل والتحسين ، نلقاه يورد بيتين يلخصان ذلك :

عارضُ كتابك بعدما حررته
فالخطُ غير معارضٍ لم يكتب
وإذا كتبتَ مقابلاً ومصححاً
سهلتَ تلاوته على الغير الغبي^(١)

(١) م . ع . ، ص ٧٩ . را : تعليق فيسفيلر ، ص ٢٩ (المقدمة بالألمانية) .

س - الوصية الأخيرة في المجلس ، التنبيه للوقت المحدد وعدم الحضور متأخراً : لا يميل المؤلفون في مجال الأدبية تقييماً الواجبات . هنا نجد ، بعد أيضاً ، أن الحضور في الوقت المناسب ، دون تأخر ، واجب . وهو ضرورة حتى لا يفوت على الطالب المجلس ، ثم لتعذر إعادة هذا المجلس أي تكرار « الحصّة » . ثم إن الأستاذ نفسه ، أيضاً ، يُعرض عن القادم متأخراً . وهنا نجد عدة أقاصيص عن معاملة « من فاته المجلس » ، ذاك الذي يأتي في آخر « المحاضرة » (٨١ - ٨٤) .

ش - خلاصة وكلمة عامة : يظهر لنا السمعاني جماعةً للتقاليد التي كانت تحكم حلقات التدريس . وهكذا فإنه ، كما سبق ، ينظم تلك القواعد ، ويرسم للمدرس طرائق العمل ، ويحدد له منهجيةً كفيلاً بجعل المهنة مثمرة ، والنتيجة صالحة للطلبة ، والدرس أسهل ، والكتابة أسرع وأصح .

وكما يظهر ، فإن تلك المنهجية ما تزال - في قسم كبير منها - صالحة للتدريس العالي . كما أن الكثير من وصاياه للأستاذ حول تحديد قواعد السلوك والمظهر والأناقة والتعاملية واللياقات ما تزال أيضاً تنفع وتؤدي مهمتها^(١) ؟

ثانياً : شروط وواجبات مساعد الملمي (أدبية المستملي)

١ - اختيار الملمي أو شروط المساعد المناسب للأستاذ :

ينبغي للملمي (الأستاذ) « أن يتخذ من يبلغ عنه الإيماء إلى من بعد في الحلقة » . يوضح دور المستملي ، ووظيفته كمساعد للمعلم أو كمكرر لأقوال الأستاذ ، أن علياً بن أبي طالب كان يعبر عن النبي عندما كان النبي « يخطب الناس بمنى على بغلة شهباء يوم النحر » . ذاك هو ، إذن ، دور المستملي : إنه يبلغ من

(١) سنرى ، في الفقرة الأخيرة من هذا الفصل ، محاكمة نظرية السمعاني .

بَعْدَ عن المتكلم؛ إنه مساعد، يخفف عن المملي ويحيطه. ومن الشروط التي يجب أن تتوفر في المستملي^(١):

أ - أن لا يكون ثقيلاً بل خفيفاً على الفؤاد.

ب - و« يستحب للمستملي أن يقعد على موضع مرتفع مثل دكة أو كرسي ». .
فالمقصود هو أن يبلغ جميع الحاضرين ، أي الإشراف على الناس
(ص ٨٨ - ٨٩) .

ت - وينبغي أن يكون المستملي جهوريّ الصوت . ذلك أن « المستملي في المجلس كمثّل الطّبّال في العسكر » ؛ فدوره نظيرٌ لدور الطبل في الجيوش .

ث - وينبغي أن يكون متيقظاً ومحصلاً ؛ ولا يكون بليداً مغفلاً . وكعاداته ، في منهجه الوصفي السردى ، فإن السمعاني يقمش الأمثلة الكثيرة التي تظهر مصداقية تلك القاعدة التي تقضي بضرورة اختيار مُستَمَلٍ كَيِّس ، ذي شهامة ، ومعرفة . بل ولا يجوز أن يتقدم لتلك الوظيفة إلا خير الطلبة ، وأفضلهم . كما يحذّر السمعاني من المستملي المغفل ، أو غير القادر ، أو - إيجازاً - الذي « يقول غير ما يسمع ، ويكتب غير ما يقول ، ويقرأ غير ما يكتب ، ويحفظ غير ما يقرأ »^(٢) .

ج - هنا يأتي الشرط الأقصى لاختيار المستملي ؛ وهو أن يكون هذا « أفصح الحاضرين لساناً ، وأوضحهم بياناً ، وأحسنهم عبارة ، وأجودهم أداء » ... وهكذا فلا يؤدي ذلك الدور إلا الحاذق الخريّت . لأنه دور الجسر بين المملي والطلبة ، بين المعلم والمتعلمين .

(١) را . م . ع . ، ص ٨٤ - ٨٧ .

(٢) را . : ص ٩٠ - ٩٣ .

ح - أخيراً ، يجوز للأستاذ في حالة الزحام أن يستعين بأكثر من مستمل
(ص ٩٦ - ٩٧) .

٢ - تقاليد الافتتاح المرتبطة بالمستمل ، تنظيم العمل :

هنا نلقى أن ما قيل أعلاه بصدد الملمي ينطبق على المساعد . وعلى ذلك فعلى
هذا الأخير أن يقوم بالخطوات المتسلسلة التالية :

- أن يبدأ باستنصات الناس .

- ثم أن يقرأ سورة من القرآن .

- يجوز له أن يدعو للشيخ (الأستاذ) بطول البقاء ودوام العمر . لكن السلف ، كما
يقول السمعاني ، كرهوا ذلك . فقد يكون ذاك الدعاء صادراً عن غير نية
صحيحة^(١) .

- أن يذكر اسم الشيخ ونسبته وكنيته كي يُسمع ذلك للحاضرين .

- أخيراً ، حتى « إذا فرغ المستمل عن المقدمة التي ذكرناها أقبل على الملمي وقال :
من حدثك رحمك الله ، أو من ذكرت رضي الله عنك ؟ »^(٢) .

٣ - وظائف المستمل ، منهجيته في العمل :

بعد « مراسيم » الافتتاح تلك ، « يبدأ المستمل بالدعاء لنفسه ثم
للحاضرين » (ص ١٠٧) . ثم يأخذ بتنفيذ دوره في الحلقة وهو أن يبلغ صوت
الأستاذ إلى البعيد من الطلاب : « وإذا لم يسمع الكاتب حرفاً سأل المستمل عن
ذلك حتى يسمعه ، أو شكَّ في شيء راجعه حتى يستبته فيجيبه » (ص ١٠٦) .

(١) سلاحظ، مراراً ، الدور الأول المعطى للنية في الأعمال والشكليات .

(٢) السمعاني ، ص ٩٧ - ١٠٦ .

وهكذا فإن المستملي - بالإضافة إلى دوره كمكرر - يقوم بالنيابة عن الأستاذ بمهام أخرى هي : توضيح الغامض ، مراجعة ما كتب الطالب ، إجابة الطلاب عن مشكلاتهم ، والرد على الإستفسارات . إنها وظائف ، كما يظهر ، تحرر الأستاذ من أعمال طفيفة ؛ فكأنَّ القصد من ذلك يكون المحافظة على وقت المعلم ، وعلى احترامه ، ومكانته . . . كما قد يكون القصد إعداد المستملي للقيام بدور الأصيل في بعض الحالات ، أو تهيئته لوظيفة الأستاذ . فالمستملي هو ، في ذلك المنظور ، الأستاذ مستقبلاً ، والبديل عند غياب الأصيل . والإستملاء وظيفة وسيطة ، ضرورية لإعداد الأساتذة ، ولاختيار المعلم الأصلاح ، وتخفيف الجهد عن المعلم وعن المتعلمين معاً .

٥ - حكم وكلمة عامة :

يقوم المستملي ، في النظام التعليمي العالي ، بدور الجسر بين الطلبة والشيخ . وهو دور يفرض توفر شروط «قاسية» في المرشح للقيام بمهام الإستملاء . وعلى ذلك نلاحظ أن التقاليد التي تحكم وظائف المساعد ، وطريقة عمله ، هي عينها الوظائف والطريقة التي يختص بها الأستاذ . والشبه بين المطلوب في كل منهما قوي بعيد : فمثلاً تقاليد إفتتاح الجلسة (وبداية الدروس) هي عينها تقاليد الإفتتاح ثم بدء الدرس عند الأستاذ وعند المعيد حيث الدور المساعد أو المعاون . لقد تأخرت وظيفة المستملي حتى اختفت من المدارس العربية المعهودة ؛ ولعل شيئاً منها ما يزال متبعاً في دروس الإملاء بسبب غياب مضخم الصوت أو بقصد تخفيف التكرار على المعلم وإيكال ذلك إلى طالب جهوري الصوت ، مجتهد أو متميز بسرعة الكتابة والإلتقاط . . . ويقترّب من المستملي ، في مدارسنا الريفية حتى اليوم ، الطالب المفضل أو المعزز .

ولا ننسى أن وظيفة المستملي (ووظيفة العريف) فرضتها كثرة الطلاب في حلقات التدريس ، وضرورة أن يكون صوت المدرّس مسموعاً يبلغ الجميع ، وأن

يكون لهذا مساعداً يتولى عنه القيام بالمشكلات والأمور الطفيفة كالتصليح والمراجعة والتوضيح وما إلى ذلك من وظائف يقوم بها عادة الطالب النابه في النظام التعليمي القديم (والحديث ، أيضاً) . أما طريقة الأمالي ، أو كتب الأمالي ، فهي أيضاً من الطرائق النشيطة التي عرفها الأسلاف وكتبوا عنها (قا . : الأمالي ، لأبي علي القالي) .

رابعاً : آدابية الطالب

يخضع الطالب ، في التعليم العالي أي المنتمي إلى حلقة (مجلس) ، إلى شروط معينة . فليس كلٌ بقادرٍ على أن يتابع دراسته حتى يصل إلى مستوى الدراسة في حلقة . وليس كلٌ من وصل إلى ذلك المستوى حراً في سلوكه ؛ فتصرفاته تخضع لمجموعة من القواعد والتنظيمات التي تطبق على الجميع بغية بلوغ النتيجة الأحسن ، ورسم السلوك الصالح . والشروط المفروضة في الطالب الذي يبلغ المستوى العالي ، أي الطالب الكاتب ، هي :

١ - قواعد وشكليات عامة ، السلوك الأمثل :

أ - « أن يتميز في عامة أموره عن طرائق العوام : هنا عليه أن يقتدي بالنبي ، وأن يتقيد بالسنن (الأنظمة) العامة ، ليكون أسوة يقتدى به .

ب - البكور إلى المجلس : هنا يوصي الطالب بأن يبكر في طلب العلم ليجلس في الصف الأول . إلا أن « التبكير إنما يستعمله في الصيف ، فأما الأولى في الشتاء أن يصبر حتى يرتفع النهار » (ص ١١٣) .

ت - المظهر الخارجي للطالب ، قواعد عامة في السير والمشي واللبس : هنا تكثر الوصايا التي ترسم للطالب واجباته . فمثلاً ، يجب أن « يمشي الطالب على تودة من غير عجلة » . تلك هي القاعدة الأولى ؛ وهي أن يقصد في مشيه

تطبيقاً للآية: « وَأَقْصِدْ فِي مَشْيِكَ ، وَأَغْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ ... »^(١) ، وللحديث النبوي : « سرعة المشي تذهب ببهاء المؤمن »^(٢) . أما إذا أسرع في المشي حرصاً « على الطلب ، وكفي لا يسبقه أحد إلى المحدث ، جاز ذلك » . هنا ، بغية توفير الوقت ، يجوز للطالب الإسراع في ثلاثة أشياء : المشي ، والأكل ، والخط .

« الأولى أن يمشي ولا يركب ، فإن المشي أبرك » . وهذه الوصية ذات طابع راسخ إذ من المعروف أن الإسلام يدعو للتعبد من أجل التعلم . بعدها يسرد السمعاني أقوالاً مؤيدة . فهذا يقول : ما تفقه رجل طلب الحديث على دابة ؛ وآخر يقول : يا أصحاب الحديث طالما تعبت لكم . . . ؛ إن من يركب في طريقه إلى الحلقة لا يتعب ، وقد يكون ترفه مانعاً له من التفقه والفلاح .

ث - حسن المظهر : العناية باللباس ، كما هي الحال عند الأستاذ ، واجب على الطالب . هنا نستطيع التعرف على اللباس المثالي الذي كان يفرض على الطلاب . ونحن نستطيع القول بأن نوعاً من اللباس الخاص كان مطلوباً من الجميع : كمّ القميص واسع كي توضع فيه « الكتب والأجزاء » . ولا يجوز التكلف في اللباس ؛ فبعض من يفعل ذلك يبتعد عن المطلوب منه : فإذا رأيت الطالب نظيف الثياب ، مليح المحبرة والمقلمة ، فاعلم أنه لا يفلاح .

٢ - قواعد السلوك الطالبية عند الدخول على المدرّس :

يخضع الطالب إن أراد « الدخول على المحدث والمملي » لبعض القواعد المرسومة بعناية :

(١) القرآن الكريم ، سورة لقمان (رقم ٣١) : الآية ١٨ .

(٢) السمعاني ، ص ١١٤ .

أ - لا بد من طلب الاستئذان .

ب - تقديم الأسنّ : « إذا حضر جماعة من الطلبة وأذن لهم في الدخول على المملي فينبغي أن يقدموا أسنّهم ، ويدخلوه أمامهم . فإن ذلك من السنّة » (ص ١١٩) . وهكذا كان السلوك المتبع في المجتمعات العربية الإسلامية يجد طريقه لأن يكون سلوكاً متبعاً أيضاً في تنظيم الدرس والتدريس ، أو عند الدارس والمدرّس . وتقديم الأكبر سنّاً ليتكلم باسم الجميع ، أو ليسير أمامهم ، أو ليدخل أولاً ، قاعدة معهودة وما تزال عندنا مؤثرة .

ت - خلع النعلين : بعد الاستئذان^(١) ، يخلع الطالب نعليه قبل دخوله على المدرّس . وبعدئذ يسير الطالب حافياً على بساط المملي لأن ذلك من التواضع وحسن الأدب . ومن المستحب ، وهو وصايا تتبع عادة في الدخول إلى المساجد وإلى البيوت ، « أن يبتدي بنزع اليسرى من نعله دون اليمنى » (ص ١٢٢) . وذلك تطبيقاً للحديث النبوي : « إذا انتعل أحدكم فليبدأ باليمنى ، وإذا نزع فليبدأ بالشمال . فلتكن اليمنى أولهما تنتعل ، وآخرهما تنزع »^(٢) . هنا يبرر السمعاني القضية بالمعروف في التقاليد الإسلامية الدينية التي تجعل جهة اليمين مباركة ومكرمة وبالتالي يجب وقاية القدم اليمنى ، أو تقديمها على اليسرى^(٣) . كما يستحب أن يضع الطالب نعليه ، بعد خلعهما ، عن يساره . فاليسار كما سبق ، أقل تكريماً من جهة اليمين التي تخصص لها التوجّهات الأكرم . لتتذكر هنا أن اليمين ، واليد اليمنى ، واليُمن ، والبركة ، ظواهر مباركة مرتبطة ببعضها بعضاً في التراث الديني الإسلامي .

(١) يقول السمعاني (م . ع . ، ص ١١٩) إنه تكلم عن أدب الاستئذان على المحدث في كتابه « طراز الذهب » .

(٢) السمعاني ، ص ١٢٣ . رواه البخاري ، ٤ ، ٨٨ . الترمذي ، ٧ ، ٢٧٥ . أبو داود ، ٢ ، ١١٧ .

(٣) قا : علي زيعور ، التحليل النفسي للذات العربية - أنماطها السلوكية والأسطورية ، ص ١٤٠ - ١٤٣ .

٣- قواعد الجلوس في الحلقة :

لا يتقدم الطالب إلى الصفوف الأولى القريبة من المُمَلِّي (الأستاذ) إلا إذا استدناه هذا (ص ١٣٤) . وعلى ذلك فإن الطالب لا يتقدم إلا بمقدار ما يُدْثِيهِ الأستاذ . وإذا تَلَطَّفَ هذا مع الطالب فمن الضروري الموافقة . « وَيُكْرَهُ أَنْ يُقِيمَ [الطالب] رَجُلًا مِنْ مَجْلِسِهِ وَيَجْلِسَ فِي مَكَانِهِ » . من جهة ثانية ، « وَيُكْرَهُ أَنْ يَجْلِسَ فِي مَوْضِعٍ مِنْ قَامَ لَهُ عَنْ مَجْلِسِهِ بِأَخْبَارِهِ » . فالنبي « نَهَى أَنْ يَجْلِسَ الرَّجُلُ فِي مَجْلِسِ الرَّجُلِ إِذَا قَامَ لَهُ ، وَأَنْ يَمْسَحَ الرَّجُلُ بِثَوْبٍ غَيْرِهِ »^(١) . والتفصيلات كثيرة . . . وكالقواعد المتبعة في المجالس العامة ، تلك التي ما تزال لطيفة اليوم ، فإنه من المكروه أن يجلس الطالب في وسط الحلقة ، وأن يجلس في صدر المجلس ، وأن يجلس بين اثنين في المجلس بغير إذنها . . . أما الجالس في الحلقة فعليه ، هو أيضاً ، التقيد ببعض التنظيمات :

- عليه « أن يوسع للدخول ويترحل له عن مكانه » .

- إذا فسح للطالب « إثنان ليجلس بينهما فعل ذلك ، لأنها كرامة أكرماه بها فلا ينبغي أن يردّها » (ص ١٣٠) . إلا أنه من اللائق حاشئاً أن يجلس بينهما وقد جمع نفسه لا أن يتربع .

- من المكروه ، في مضمار أدب الجلوس ، « القعود في موضع من قام من المجلس وهو يريد العودة إليه » . وما يشبه هذه الوصايا ، المرتبطة بأدب الجلوس ، كثيرة ؛ وتفصيلية هي أحياناً^(٢) . ونجد في الأدبية التراثية كثرة من الكتب المهمة بتلك القواعد في التعامل والسلوك الاجتماعي اللائق (قا : كتب الآيين) .

(١) السمعاني ، ص ١٢٦ - ١٢٧ .

(٢) م . ع . ، ص ١٢٧ - ١٢٩ . ما يزال الكثير من هذه التقاليد ، المنظّمة للجلوس أو للحضور في إحتفال عام ، قائماً في سلوكاتنا الشعبية وال رسمية . ومعظمها ما يزال ماثلاً في قواعد السلوك الاجتماعي (أتيكيت) واللياقات العامة .

٤ - سلوك الطالب إزاء المدرس :

يُفرض على الطالب أن يجلس في الحلقة الدراسية بشكلٍ يُظهر الإجلال والخضوع: فهذا يترك على ركبتيه ، وذاك يجثو ، الخ . والمهم إظهار أقصى ما يمكن من التقدير والطاعة للمعلم (١٣٣ - ١٣٤) . بل وتجدر أيضاً المبالغة في التعظيم والتبجيل بناء على أحاديث نبوية كثيرة في هذا المجال ، واستناداً إلى ماثورات كأقوال دارجة وأمثال ونصائح وأخبار يطيل المؤلف في إيرادها بأثواب ذات مضمون موحد .

فمثلاً : « إذا خاطب الطالبُ الممليَّ أو راجعه في شيء عظمه مثل أن يقول له : أيها الأستاذ ، أو أيها المعلم ، أو أيها الحافظ ، أو غير ذلك »^(١) .

ويشدّد السمعاني ، في حالات عدة ، على النفع من التواضع إزاء الأستاذ : « فالتواضع في طلب العلم أكثرهم علماً ، كما أن المكان المنخفض أكثر النفاع ماء » (ص ١٤٤) . ومع التواضع ، والتوقير والتعظيم المفرطين إزاء الأستاذ ، على الطالب « أن يداري المملي ويرفق به ويحتمله » . ليس فقط لأنه المعلم ، بل لأن الواجب الديني يقضي بمداواة كل الناس . ثم إن احتمال الذل من أجل العلم ليس ذلاً ؛ وإنما الذل هو البقاء دون تعلّم : « إن من لم يحتمل ذل التعلم ساعة بقي في ذل الجهل أبداً » (١٤٥) .

ومن مبادئ السلوك المثالي أن يكتفي الطالب استاذة ، لا أن يسمّيه . وليس من الصعب فهم جذور هذا التقليد في التراث العربي الإسلامي حيث تغلب الكنية عادة على اسم الرجل أو المرأة بل وحتى الولد أحياناً . ومن التقاليد المفروضة ،

(١) السمعاني ، ص ١٣٦ . ومثل هذا النوع في مخاطبة المعلم راسخ جيداً في التراث حيث كثرة الألقاب والتفخيمات للكبير (المعلم ، المحدث المشهور ، المؤلف ، الصوفي ، وما شابه ...) . واتفق المؤلفون في المضمار التربوي العربي المنوالي على التبجيل المفرط للأستاذ وعلى المبالغة في اعتباره .

والتي هي منغرسه وما تزال في المجتمعات العربية التقليدية ، تقبيل يد الملمي . هنا يعيد السمعاني أصل ذلك التقليد إلى حالات كان يُقبَل فيها البعضُ يديّ النبي وركبتيه ، وإلى حالات تقبيل يد بعض الحكام وبعض الحفاظ .

٥ - المستحبات عند دخول الأستاذ إلى الحلقة :

هناك النهوض عند دخول الأستاذ (ص ١٣٧ - ١٣٨) ، ثم التوسيع له بناء على حديث نبوي « لا يوسع المجالس إلا لثلاثة : لذي سنّ لسنه ، ولذي علم لعلمه ، ولذي سلطان لسلطانه » (ص ١٣٩) ، ثم تقبيل يده . تلك هي المستحبات ، أو الوصايا ، الثلاث التي يفرض على الطالب القيام بها تجاه أستاذه .

٦ - احترام المجلس ، التزام الصمت أثناء الدرس :

وهناك ، طبعاً ، ضرورة توقير المجلس . فواجبات الطلبة أن يستمعوا « وكأنما على رؤوسهم الطير » . ويشير المؤلف إلى أساتذة كان لا يُحدّث في مجلسهم ، ولا يُبَرى فيه قلم ، ولا يبتسم أحد . . . وآخر من الأساتذة كان الطلبة في مجلسه وكأنهم في صلاة . وإيجازاً ، فثناء الدرس لا يسمح بالحركة ، ولا بالكلام . فالوقار ، وحد ، سيّد المجلس . وبعدئذٍ يتبع تلك الوصية أخرى تمنع النوم أثناء الدرس . فإذا غلب النعاسُ طالباً عليه أن يتحول إلى مكان آخر .

وهكذا فعل الطالب أن « يحسن الإستماع والإصغاء » . ذاك أن « أول العلم الصمت ، ثم الإستماع له ، ثم العمل به ، ثم حفظه ، ثم نشره »^(١) .

٧ - كلمة ملخّصة :

تبدو التربية من خلال تبويب السمعاني لمبادئها ، وترتيبه لقواعد السلوك

(١) را . : السمعاني ، ١٤٠ - ١٤٤ . هنا مبدأ نمطي ، شديد الرسوخ .

المفروضة على أقطاب العملية التربوية ، تربية شديدة الارتباط بالدين ؛ بل بنقل الدين . ثم هي تربية تشدد على توفير الأستاذ الذي له الدور الأول في نقل المعلومات ، وتكوين الطالب ، وتأمين التواصل في المجتمع والتراث . الأستاذ هو سلطة ؛ هو السلطة الأولى في التربية .

ودور الطالب عموماً هو ، هنا على الأقل ، الإنصات والقبول داخل « الندوة » أو « الحصة التدريسية » التي يختارها . من الجميل أنه حرّ في الانتقال من أستاذ إلى أستاذ أي من حلقة لا تعجبه إلى أخرى يفضلها أو يراها مناسبة له . إلا أنه مقيد داخل الحلقة بمبادئ تنظيمية عامة تكون هادفة إلى إشاعة النظام ، وإعطاء المردود الأكبر . فلا الفوضى ، ولا الثرثرة والحركة ، عوامل يرتضيها الأستاذ أو يقبلها الراغب في التحصيل .

ومن الممكن القول إن الطالب مقيد حتى بنوع خاص من اللباس . إنه مقيد ، معنوياً ، أو أنه يجدر به أن يكون قدوة ، وصاحب أخلاق ، ونظافة وحسن هندام . عليه مثلاً أن يخفض من صوته ، ويقصد في مشيه ، ويبكر إلى عمله ، وما إلى ذلك من قواعد ترسم له السلوك الأمثل في سبيل بلوغ التحصيل الأفضل والتأثير الأفضل في محيطه . فالتربية ، كما تظهر هنا ، تلزم الطالب بالارتباط بالمجتمع : عليه ، بعد حفظ العلم ، أن ينشر ذلك العلم لا أن يحتفظ به . وعليه أن يهدي ، ويوصي ، ويوجه . لقد علّمه المجتمع كي يعلم من بعد ذلك المجتمع . وهي تربية مفتوحة للجميع ، أو للذي يشاء . وللطالب حرية اختيار المادة الدراسية أو ، بلغة العصر ، الرصيد .

إن لم يجدد السمعاني في مضمار تحصيل العلم ، فإنه جمع وبوب ونسّق القواعد المعروفة في عصره . وهذا ، في حد ذاته ، عمل تنظيمي ما يزال نافعاً ، بل وفي البعض منه صالحاً^(١) .

(١) را . : أدناه ، الفقرة الأخيرة .

خامساً : آدابية أدوات التعلم

من المعروف أن الأوائل كانوا يكرهون كتابة الأحاديث كي لا تختلط هذه بالآيات القرآنية من جهة ؛ ثم ، من جهة أخرى وهي التي تهمنا هنا ، كي لا يعتمد العالم على الكتاب بل يحفظه . « ولما طالت الأسانيد ، وقصرت الهمم ، رخص الكتابة »^(١). وللكتابة آداب وآلات. فما هي تلك الآداب التي تنظم عمل الطالب الكاتب : طالب الأدب ، أو الصناعات الأخرى المرتبطة بالقلم والفكر عموماً ؟

أ - استعمال الحبر : يوصي السمعاني ، بحسب المعروف في زمانه ، بالكتابة « بالسواد ثم بالحبر خاصة دون المداد لأن السواد أصبغ الألوان ، والحبر أبقاها على مر الدهور والأزمان ... »^(٢).

ب - المحبرة : يعظم المسلمون أصحاب الحديث . وبالتالي فتعظيم المحبرة التي تستعمل لكتابة الأحاديث النبوية تنال نوعاً من الاحترام ، أو التشجيع بشكل خاص . وهكذا نلقى السمعاني (١٥٢ - ١٥٥) يكثر ، كعادته ، من الأشعار والروايات والأحاديث التي تؤيد غرضه . فهنا نجد يورد « المأثورات » التي تصف المحبرة ، أو تتكلم عن أن المحبرة من نور (لأنها استعملت للكتابة المباركة) وبحكم تلك الأهمية للمحبرة ، فإن من ودد الحضور إلى الحلقة دون محبرة « كان كمن حضر الطاحونة بلا طعام » ، أو كان طفيلياً يميز لنفسه استعمال محابر الناس . القاعدة ، إذن ، أن يكون لكل محبرته . لكن الاستثناء ، كما رأينا مراراً ، مقبول في بعض الظروف . إنه يميز للطالب أن يكتب من محبرة الغير إن صادف أن كان بلا محبرة . فالسلف فعل ذلك . وكما رأينا في مطارح كثيرة في هذه الدراسة فإن تقديم السلف على

(١) السمعاني ، ص ١٤٦ - ١٤٧ .

(٢) السمعاني ، ص ١٤٧ - ١٤٨ .

أنه فعل ذلك الإستثناء يعني عند السمعاني حجة كافية لأن نستعمل أداة الغير . اللجوء إلى السلف لجوء إلى قوة وثيقة ، إلى تقليد جائر . والقاعدة أو القانون يبقى أضعف من اللطف والإحسان . القانون إنساني النزعة أكثر مما هو شكلائي وقاس .

ت - القلم : يورد السمعاني صفات القلم السلس ، الحسن الإستعمال . وبذلك نعرف أنواع الأقلام التي كان الأقدمون يستعملونها ، وهي ما كانت تستعمل حتى أوائل هذا القرن في بلادنا العربية عموماً . ثم ينتقل المؤلف ليكرر ما نجده أساسياً ومنغرساً قوياً في التراث العربي الإسلامي حول فضل القلم : فالقلم يعلم ولا يعلم ، والقلم الرديء كالولد العاق ، والقلم نعمة من الله ، ولولا القلم ما قام دين وما صلح عيش ، وورد في القرآن : « نَ وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ »^(١) ، وقد جرى القلم بما هو كائن إلى يوم القيامة ثم ختم عليه ، فلا ينطق إلى يوم القيامة^(٢) . ويجمع السمعاني الكثير من تلك الأقوال المدحية للقلم الذي يقصد به ، طبعاً ، العلم أو التعلم . إلا أن الظلال الأسطورية للقلم تبقى مؤثرة موجهة .

أما المقلمة فهي تحوي السكين ، والمقطّ والأقلام . هنا يقدم لنا « أدب الإملاء والإستملاء » وصايا تقنية حول إستعمال تلك الأداة ، ومنافعها ، وما إلى ذلك من تنبيهات ذات طابع واقعي وعملي ، يصل إليها الطالب عن طريق الحس السليم . ونقول الأمر عينه عن النصائح الواقعية حول الإستعمال الأمثل لأداة أخرى هي السكين ، وللحبر والكاغذ^(٣) . وكلها ، كما سبق ، تنبيهات عملية ، يبلغها الطالب دون إعمال فكر أو دون كثير عناية .

(١) القرآن الكريم ، سورة القلم (رقم ٦٨) : ١ .

(٢) را . : السمعاني ، ص ١٥٧ - ١٦٠ .

(٣) م . ع . ، ص ١٦١ - ١٦٥ .

٣ - الاستعمال الأمثل للخط :

مفروض على الطالب أن « يبالغ في تحسين الخط وتجويده ». فالخط - كما هو معروف قبل عالم الطباعة وفي التراث العربي الإناسي - أساسي في حد ذاته ، ثم في وظيفته من حيث هو « يزيد الحق وضاحاً ». والوصايا ، هنا كما في كل شعبة ونقطة ، كثيرة وعملية : فالخط السليم هو ، في التعليم والتعلم ، الغليظ . إذ يجدر اجتناب الدقيق منه الذي يخون صاحبه . الخط الأنسب هو الذي يسهل على الرائي تأمله ، فلا نقاسي الألم من التحديق . ومثل تلك الإرشادات كثيرة وتتناول ، كالعادة ، التفاصيل والدقائق .

والعقلية التي رأيناها تدقق وتُمرَّب ثم لا تلبث أن تتساهل وتوجد الأعذار ، نلقاها هنا مرة أخرى أيضاً . فمثلاً ، بعد تقديم القاعدة بوجوب الخط الواضح ننتقل إلى الظروف التخفيفية أو إلى الاستثناء : « ينبغي للطالب أن يكتب خطأً دقيقاً إلا في حال العذر . . . » (١٦٨) ، أي أن الحالات المخففة لا تلبث أن تظهر ، وتلين من حدة الضرورة المفروضة ومن صرامة القاعدة . تلك صفة هي أساسية في الأصول تُبقي الإنسان أولاً وقبل القانون .

٤ - طريقة الكتابة تجنباً للتصحيف والإملاء :

يقدم السمعاني المعروف في عصره ، وفيما بعده بل وقبله ، من القواعد التي تحكم الكتابة العربية المثلى . وهكذا ، مثلاً ، يجب أن نكتب الحروف المتشابهة بحيث تبقى متميزة عن بعضها ، وأن يُعطى كل حرف ما يلزمه من النقط^(١) . ولا نطيل ؛ كما أننا لا نلخص أو نفصل . فنحن نجتمع في سلّة واحدة ما هو مشّت . وأولى الأشياء بالضبط أسماء الناس (ص ١٧٢) . وتوضع دائرة تفصل حديثاً عن آخر ، الخ . فهنا نجد بعض الوصايا العملية السريعة التي ينبغي على النساخ

(١) قا . : أدائية النسخ والنساخ .

التقيد بها. ومن الطريف أننا نستطيع التعرف على أدوات الكتابة المستعملة أيام السمعاني من خلال وصاياه باستعمال الأدوات المذكورة أعلاه، والتي منها أيضاً: «النشاف»^(١).

٥ - التعاون بين الطلاب ، آدابية إعارة الكتب :

يوصي الطلاب بأن يعارضوا ما كتبوه : فالمقارنة ، والمراجعة ، ومعارضة ما عند هذا بما هو عند ذاك ، طرائق تقرب كل منهم باتجاه الأصح .

كما على الطلاب التعاون فيما بينهم في حالة أخرى هي : « إن فات لبعض الطلبة شيء من المجلس فيعيّره بعض من حَضَرَ كتابه حتى ينسخه منه ويقتنم الثواب لذلك »^(٢). ويشير المؤلف إلى أن من يكره إعارة دفاتره لا يقوم بمكارم ولا بفعل مبارك . « وإذا أعاره فلا يحبس عنه ، ويرده عاجلاً » . وهنا أيضاً يسجل السمعاني عادات بعض الطلاب في حبس ما استعاروه . إن غلول الكتب ، أي حبسها عن أصحابها ، عمل مكروه . ولذا يوصي الطالب بأن لا يأمن على دفتره قارئاً ، وبأن لا يُعَرِّ كتاباً إلا متشدداً .

بل « وبعضهم استحسن أخذ الرهون عليها من الأصدقاء » (ص ١٧٨) . وليس في ذلك ، وفق المعروف بين الطلبة ، ما هو مكروه . ومن المؤلفون أن نقرأ الكثير من الأشعار التي تؤيد جواز أخذ الرهن الوثيق « من فضة أو ثياب » . ولا يتوسع مؤلفنا هنا في تقديم « آدابية الكتب » أي القواعد المتحكّمة في إعارة ونسخ وترتيب واستعمال الكتب^(٣)؛ فكأنه يترك مجالاً للذوق السليم واللياقة .

(١) يقول السمعاني (م . ع . ، ص ١٧٣) : « وينبغي إذا كتب وجهاً وأراد أن يقلب الورقة أن يضع بينها ورقة أو ينشرها بنشارة لثلاث ينطمس ... » .

(٢) السمعاني ، ص ١٧٤ .

(٣) حول « آدابية الكتب » أو مجموعة الإرشادات المتعلقة بإعارتها وإرجاعها وحفظها وترتيبها وتخزينها ، را . : على سبيل المثال ، السبكي ، معيد النعم ومفيد النقم ؛ أدناه .

٦ - الخروج من مجلس الدراسة :

لقد بَوَّبَ السمعاني ، كما لاحظنا ، البنود المتعلقة بوظائف الأشخاص في العملية التربوية (الأستاذ ، والمعيد ، والطلبة) ، ثم القواعد المنظَّمة للوسائل التعليمية . لم يَنْسَ شيئاً إذاً ؛ ولم يهْمَل . فحتى الامور البسيطة ، كما يُلاحظ ، اهتم بها . وكان كمن يقدم « النظام الداخلي » المعروف ، اليوم ، في المدارس الحديثة . إنه يقدم في « أدب الإِماء والإِستماء » دليلاً للطلاب : قواعد السلوك الأمثل ، منهج التحصيل ؛ وكذا يفعل بالنسبة للمعلم ، وبالنسبة للمعيد .

وقلنا إنه اهتم بالدقيق من الأمور ، بالكليات والجزئيات معاً . فحتى خروج الطالب من الحلقة ، اضطراراً ، قبل أهل المجلس ، يدرسه السمعاني ثم يجيزه . لكنه يضع لذلك شروطاً وقواعد : « إذا أراد واحد من الطلبة أن ينصرف قبل أهل المجلس سلَّم عليهم . فإنه من السنة »^(١) . ومرة أخرى ، بعد مرات جمّة ، نلاحظ أن الشاذ يتحول إلى قاعدة إن استعمله السلف . من السنة ، إذن ، أن يسَلِّم الطالب على الحاضرين إن شاء الانصراف قبلهم . وهي ، في جميع الأحوال ، عادة راسخة في التراث العربي التعامليّ إذ يعرفها الجميع ، وتعتبر من الأدّابة أي من القواعد السلوكية المثالية الواجب إتباع أكبر جانب منها والسير باتجاه تمثيلها .

نظرة شمّالة أجمعية

بعد التحليل حيث الإِعادة إلى الأجزاء تنفرضُ النظرة الشمّالة الأجمعية حيث التقاط المجزأ والتكوينات في سلة واحدة وقبضة كُليّة . نؤجل ذلك إلى ما بعد . إلا أننا نتوقف ، دون تثريب ، عند الإِلحاح على أن البنى في التربويات

(١) السمعاني ، ص ١٧٩ .

بقيت متشابهة ، في ظروف وتاريخيات متشابهة ، طيلة قرون وعند مختلف الكاتين . فسنعرض أفكار السمعاني داخل لوحة توجز فكر ابن جماعة . وهما موجودان أيضاً في مؤلف خاص بالزرنوجي ، وعند ابن خلدون . في تلك الأعمال يقفز للعين تشابه بُنى الفكر ، وطريقة النظر ، والردود أو الاستجابات ، والمطلوبات المثالية من ركائز العملية التربوية أي الأب والمعلم والولد والمعارف الواجب نقلها .

تقوم عمارة السمعاني التربوية على أعمدة هي : المملي والمستملي والمعلومات من جهة ؛ والطالب والأدوات من جهة ثانية ؛ والطرائق والقواعد والتنظيمات من جهة ثالثة . وتلك الركائز الثلاث أساسية كلها ، ومتراصة لا تفصل . هناك قطبان : الحافظ أو المعلم والساعي إلى الحفظ أو المتعلم ؛ إنها المفيد والمستفيد ؛ وهما المتكلم والسامع . بينهما مسافة ومساحة : مسافة يجب أن تحترم ؛ ومساحة يجب أن تملأ بعد أن تحرث . حركة متواصلة تجري باستمرار وتأثر وتأثير بين المبتدئ والجالس عند القمة ؛ وهكذا تأتي نظرية كاتبنا منظمة العلائق ، مقيمة القواعد الفالحة ، مفتشة عن أسرع مردودية وأنيع جنى . وذاك النفع مطلوب للطالب ؛ ثم للدين أو الرسالة النبوية ؛ وللمجتمع أو الجماعة التي تغتنى من صاحب العلم وتوسع وتستمر وتقوى . فالجانب الفردي ليس وحده غرض التربية المنوالية ؛ إن المقاصد العلمية وإغناء العلم ومراكمته ونقله هدف ثانٍ ليس أقل أهمية من الغرض الذي سبقت الإشارة إليه . وكذلك فسوف نرى ، في النظريات الآتية أدناه ، أن الأهداف الاجتماعية للتربية شديدة البروز .

الأهمية الكبرى المعطاة للمعلم ملحوظة . فهو أبٌ روحي ، وقدوة ، وعضو فعال في الجماعة مقيدٌ بأن يكون نافعاً أي ينشر النور وينثر المحمود سلوكاً ونظراً . ويعزز تلك الأولوية للمعلم طبيعة العلم التي هي أخروية ودينية معاً ، والتي تحدد مساحة إجهاد الفكر وطرائق نقل المهارة والمعرفة . ثم إن طبيعة العلم

عاملٌ يساعد على شرح وفهم كومات كثيرة من الجزئيات والتفصيلات التي تنظم
التعاملية وتقيم اللياقات في العلائق بين المتعلم والطالب . فكأن طلب العلم هنا
طلبٌ من الله أو من النبي ، وكأنَّ المستمع يتلقى من أعلى أو من عليين . وفي
تحليلنا ، إنَّ فعل التعليم هنا له ظلال ، ومسبقات ؛ تقوده أفكار لا واعية أو مختلفة
الإقتراب من الوعي والوضوح . نود أن نقول : إن التجربة الأساسية ، تجربة النبوة
أو الرسالة المحمدية ، هي الموجة والقودة . فالمعلم يمتح من سلوك مقدس ، ومن
فكر مقدس . تقوده تصورات وتمثلات مرتبطة بتبليغ الرسالة المستمر ، ويربط
نفسه بمثال ماضٍ وأول . كل تربية عودة للتربية الأولى ؛ والمعلم صورة مسحوبة
على غط أول أو تكرار للمعلم الأول ؛ والمعلومات هي العلم الأول حيث النبع
الأصلي والأساس .

هناك بعدُ صفة أخرى هي مبدأ عام في التربية المنوالية : لقد لاحظنا
السمعاني يطيل ، ويكوم ، ويفصل ، ويجمع الأمثلة أو الأسانيد من آيات
وأحاديث وأخبار ومأثورات . . . ثم إننا نستشف الخوف الدفين من الغنى ؛
والحذر من الحرية والاجتهاد الشخصي في التفكير أو في التعامل . وبكلمات تنبع
من إوالية سلبية نقول : إن تلك النظرية تجبذ التقشف ، وتدعو للقساوة على
الجسد أو الأنا بشكل عام . إنها صلبة ، توقيرية ، إستمسكية . فالسلوك المحمود
أولاً ؛ والآداب تسير جنباً إلى جنب أو حتى قبل التقشف الفكري والعلم النظري ؛
والحفاظة أو الذاكرة قبل النقاش والحوار والفهم . لكن ، وهو حقيقي ، لا
إنفصال فيها بين ما هو نظري وما هو عملي ، بين ما هو آداب (سلوكات
محمودات) وما هو فكري بحت ، بين ما هو أخلاق وما هو علم محض . وذلك
التوحيد في المنهج والنظر والعلوم يصبغ النظرية التربوية بصفة أخرى هي ركيزة
وميزة للتربية المنوالية وللسائرين على نهجها اليوم وقبلأ . وحيث أن هدفنا هو النقد
للإستيعاب لا للتجريح ، وللمحاكمة اللامتحيزة لا للتقديس أو التبخيس ، فإننا
نستطيع القول عن السمعاني إنه أهمل نقاطاً كثيرة لم تهمل ولم تغفل عند

المنوالين . إنه لم يتعرض لأنواع أخرى من التربية (تربية البنات ، تربية الجسم والطفل أو المبتدئ ...) . ولم يبحث في العقوبات ؛ ولا في طرائق تدريسية نظير : التدرّج ، عدم خلط فنّين ، إثارة رغبة المتعلم ، الإهتمام بالفروقات والميول ... لكن أسبابية ذلك معروفة : لقد كانت نظرية كاتبنا مكرّسة لميدان خاص عال تخصصي ؛ ومهتمة بالتقني . الجانب العملي ، ونفع الأمة ومصلحة الجماعة ، هما مفتاحا عمارة السمعاني التربوية .

الفصل الخامس

أدب الطلب ونفسانية الولد عند الزرنوجي

القسم الأول : محتوى الوعي التربوي وبنيته .

- ١ - فضل العلم وشرفه ، البنية الأولى في النظر التربوي .
- ٢ - آداب المتعلم وواجباته انطلاقاً من نفسانية خاصة .
- ٣ - طرائق التعليم ومواده ، البنية الثالثة في السيرة التربوية .
- ٤ - آداب المعلم وواجباته .
- ٥ - في أقسام العلوم ، برنامج التدريس .

القسم الثاني : ١ - شُميلة الخطاب التربوي في نظرية الزرنوجي .

٢ - نقد واستيعاب .

القسم الأول: محتوى الوعي التربوي وبُنيته

تعرّض للتربية عند الزرنوجي (ت ١١٧٥/٥٧١)^(١) معظم الذين درسوا القطاع التربوي في الفكر العربي الإسلامي . فقد كتب عن « تعليم المتعلّم طريق التعلم »^(٢) ، المنسوبة للزرنوجي ، أسعد طلس^(٣) . ولم يذكر فاخر عاقل شيئاً عن الزرنوجي^(٤) . أما أحمد فؤاد الأهواني^(٥) فقد ذكر رسالة الزرنوجي قائلاً إنها ترجمت إلى اللاتينية^(٦) ، وإلى الإنكليزية^(٧) . بيد أن الأهواني اعترف أن قيمة كتيب الزرنوجي « ضئيلة الشأن »^(٨) ، ثم يكرر : « لم يأت صاحبه بجديد »^(٩) ؛ بعد ذلك فإن الكتاب عند الأهواني هو « من الكتب الذائعة الذكر عند العرب »^(١٠) . ويتبنى حكم إبراهيم سلامه الذي يعدّ ذلك الكتاب ، إلى جانب كتاب القابسي ،

(١) رسالة صغيرة تقوم على الفكر الفقهي . تأخذ عن الغزالي بصورة خاصة . نالت أهمية كبرى ، وعلق عليها كثيرون منهم : الشعراي وزكريا الأنصاري . راجع ، بروكلمان ، تاريخ الأدب العربي .
(٢) طُبعت رسالة « تعليم المتعلّم طريق التعلم » في القاهرة ، دار إحياء الكتب العربية ، ولا ذكر لتاريخ الطباعة (٦٣ صفحة) . وأعاد نشر الكتاب محمد ناصر في : قراءات في الفكر التربوي ، الجزء الثاني ، ط ٢ ، ١٩٧٧ ، وكالة المطبوعات ، الكويت .

(٣) أسعد طلس التربية والتعليم في الإسلام (بيروت دار العلم للملايين ، ١٩٥٧) ص ٢٠١ - ٢٠٢ .

(٤) فاخر عاقل ، التربية قديمها وحديثها ، فصل : التربية الإسلامية العربية ، ص ٤٩ - ٦٦ .

(٥) أحمد ف . الأهواني ، التربية في الإسلام ، ص ٢٤٤ - ٢٤٦ .

(٦) م . ع . ، ص ٢٤٤ .

(٧) م . ع . ، ص ٢٤٥ ، هامش رقم ١ .

(٨) و(٩) م . ع . ، ص ٢٤٥ .

(١٠) م . ع . ، ص ٢٤٤ .

أهم كتابين^(١) في التربية العربية الإسلامية . وكتب عبد الدائم بضعة أسطر عن الزرنوجي^(٢) جاءت تكراراً لألفاظ سبق أن قالها أسعد طلس . والحقيقة أن رسالة « تعليم المتعلم طريق التعلم » قد لا تكون للزرنوجي^(٣) ؛ ومع ذلك أي حتى في تلك الحالة فإن نصير الدين الطوسي (ت ٦٧٣ / ١٢٧٣) ليس مؤلفها . ففي تعقبنا للقضية بدا لنا أن دراسة التربويات عند الطوسي تستلزم العودة لا إلى هذه الرسالة ، بل إلى كتبه الأخرى وخاصة : أخلاق ناصري وأخلاق محتشمي . وهذا ما فعلناه في دراسة أخرى متعلقة بالفكر السياسي الاجتماعي عند النصير . ربما لا نستطيع تطبيق « علم الجرح والتعديل » أو ، بتعبيرات هذا الزمان ، النقد الداخلي والنقد الخارجي على رسالة « تعليم المتعلم » هذه . ونحن ندرس هنا تلك الرسالة مأخوذة على أنها للزرنوجي ومقسمة إلى بنى أساسية في العملية التربوية^(٤).

١ - فضل العلم وشرفه ، البنية الأولى في النظر التربوي :

يستهل الزرنوجي رسالته بفصل خاص عن العلم وفضله . وهذا ما دأب عليه معظم ، إن لم يكن جميع ، الذين تناولوا بكتاباتهم التعلم والتعليم في الفكر العربي وأدبه . يرى كاتبنا أن « العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة » ، ولكن ليس أي علم . فالعلم الذي يراه الزرنوجي فريضة هو ما يسميه « علم الحال » ،

(١) م . ع . ، ص ٢٤٤ - ٢٤٥ .

(٢) عبد الله عبد الدائم ، التربية عبر التاريخ ، ص ٢٦٠ .

(٣) رسالة الزرنوجي هذه موجودة في الجامعة الأميركية برقم المخطوط 091-05 / j 32ma2 وقد نشرها يحيى الخشاب ونسبها للطوسي في مجلة معهد المخطوطات العربية ، مج ٣ ، ١٩٥٧ ، ج ٢ ، ص ٢٦٧ - ٢٨٤ . لم نجد في آخر صفحة من المخطوط الموجود في الجامعة الأميركية في بيروت اسم نصير الدين الطوسي . فقد وضعت نقاط مكان اسم المؤلف ، ولا وضوح في تلك السطور المشيرة إلى الكاتب أو الناسخ .

(٤) « آداب المتعلمين » المنسوب للطوسي هو كتاب « تعليم المتعلم » المنسوب للزرنوجي . را : فهرست المكتبة المركزية بجامعة طهران (بالفارسية) ، المجلد ١٢ ، المجموعة ٣٠٧٢ ، صفحة ١٥٠ - ١٦٥ (كتاب آداب المتعلمين) .

أي العلم الذي يحتاجه المرء بالحال . فمثلاً يحتاج الإنسان أن يتعلم ما يضمن له دينه ، وبقية الوقوع في الخطأ . فالصلاة ، التي هي من أصول الدين ، لا بد للمسلم أن يتعلّمها ويتعلم أيضاً كل ما تشترطه الصلاة الصحيحة من إقامة ، وطهارة ، وإبطال . . . يقال الأمر عينه عن الحج ، والزكاة ، وسائر التكاليف الشرعية ؛ وأمور حياتية .

إن العلم الذي يرى الزرنوجي ، نظير الغزالي ، تعلمه هو ذاك الذي يحفظ للمرء دينه ويضمن له حسن الآخرة . فهو لا يتصور إنساناً مسلماً يقوم بأصول الدين أو يمارس شعائره بدقة وحسب شرائطه دون أن يتعلم فروضه وواجباته . من هنا يكون العلم والتعلم فرضاً لأن « كل ما يتوسل به إلى إقامة الفرض يكون فرضاً ، وما يتوسل به إقامة الواجب يكون واجباً »^(١) .

ويتدرج الزرنوجي في الأمور الأصولية والفروض العينية إلى ما يتفرع عنها في المجالات الأخرى التي يمكن أن يمارسها الإنسان في حياته اليومية والإعتيادية كالبيع والتجارة والحرف وما إلى ذلك . هنا على كل مسلم ، في نظر الزرنوجي ، أن يتعلم ما يلحق بهذه الفروع والممارسات من محاذير ، وشبهات ومكروهات ومستحبات ، ليقى نفسه ودينه من الشبهات والخطأ . وهذا لا يكون إلا بالتعلّم . ومن هنا أهمية العلم أو معناه ودوره ووظائفه . وهنا تكمن الدلالة الحقيقية لكلمة علم في قاموس الزرنوجي كعند أغلبية الكتاب في المجال التربوي والتعليمي والتأديبي .

وعن شرف العلم فيكفي ، عند الزرنوجي ، انه قد خص الله الإنسان به^(٢) . في حين أن الإنسان يشترك مع غيره من الحيوانات بخصال أخرى كالشجاعة والقوة والشفقة . من جهة أخرى ، إن العلم هو ما فضّل الله به آدم على سائر

(١) تعليم المتعلم طريق التعلم ، ص ٢ .

(٢) وهذا رأي الجميع ، ومتفق عليه . وله في القرآن عدة آيات تؤيده وتؤكدده .

الملائكة ؛ كما هو أيضاً الوسيلة إلى البر والتقوى اللذين يستحقان الكرامة عند الله «^(١) . ولا بد من معرفة هذه وغيرها من الخصال لأن منها ما هو مستحب ومشروع ، ومنها ما هو مذموم ومحرم ؛ ولا يمكن تمييزها إلا بالعلم . من هنا يكون فضل العلم ، بعدُ أيضاً ، بأنه الوسيلة إلى معرفة ما هو خير لاتباعه والتزامه لتحقيق للإنسان السعادة التي ينشد في الدنيا والآخرة .

بعد هذه الوظائف - وكلها كما نرى مرتبطة بالدين - التي تُعطى للعلم فإننا لا نجد الزرنوجي يشغل نفسه بذكر ما ورد في العلم وفضله من أحاديث وتفسيرات « كي لا تطول الرسالة وتخرج عن موضوعها »^(٢) ، كما أشار هو بنفسه إلى ذلك . ومن المعروف أن كتابنا التربويين كانوا يشددون ، في مستهل الكتاب التربوي ، على أهمية العلم وقدره . كانوا يكوّمون الأحاديث والأخبار والمأثورات ، بالإضافة إلى الآيات والأدلة الكثيرة ، حول شرف العلم في طبيعته ونبعه وأدواته .

هنا ، وبإيجاز ، يكون الزرنوجي قد اكتفى من فضائل العلم ودوره بالتنبيه إلى الحاجة الدينية له . إن العلم يؤمن معرفة أصول الدين وإقامة فرائضه من ناحية ؛ ويكون العلم من جهة أخرى وسيلة بها يتمكن المسلم من التمييز بين الخصال كي يتبع الجانب الحميد منها ، لممارسته والتزامه ، ويتجنب المذموم أو يزيله من السلوك .

٢ - آداب المتعلم وواجباته :

هنا تكمن البنية الثانية . في حال التعلّم لا بد للمتعلّم من آداب وشروط . لم يأت الزرنوجي بجديد في هذه الأدبية المكرّسة لاتباعية . لقد أفرد لها فصلاً خاصاً . والشروط التي يراها المؤلف كثيرة متداخلة نذكر منها :

(١) الزرنوجي ، تعليم المتعلم ، ص ٣ .

(٢) ٢٠٤٠٠ ، ص ٦ .

أ - النية : النية هي الأصل في جميع الأحوال . « وإنما الأعمال بالنيات » ^(١) . فكم من الأعمال يقوم بها الإنسان لتكون أعمالاً للآخرة ؛ ولا تكون كذلك لعدم توفر النية الحسنة . والعكس صحيح ؛ طبعاً . والنية التي يطلبها الزرنوجي من طالب العلم هي أن يهدف بها وجه الله وحِفْظ الدين ، وإزالة الجهل عن المتعلم ، وعن جميع الجهَّال في المجتمع .

ب - التفكير في الآخرة : يقول كاتبنا إن العلم الذي يكتسبه الإنسان يتطلب جهداً كبيراً ، فلا يجوز لهذا الجهد أن يُصرف لأُمُور الدنيا الفانية . ولا بد من غاية رفيعة يتوجه إليها ذاك الأمر . ولا شيء غير الآخرة وحياتها الدائمة يناسب هذا الجهد في نظر الزرنوجي (كما هي الحال ، بالطبع ، عند سابقيه وعند كل المتدينين) . ويرى فقيهنا أن الله وَعَدَ عباده « الصالحين » بحسن المآل في الآخرة ، ولا يتحقق لهم هذا إلا بالسعي واتباع الطريق المستقيم . فإن في التأمل في الآخرة والتفكير فيها حوافز لطلبها والسعي إليها . لذا كان التفكير والتأمل عند الزرنوجي ، مثلما هو عند المرابين المسلمين ، من ضروريات التعلم عند طالب العلم .

ج - خصال مثالية، آداب أخرى : على طالب العلم أن لا يُدَلِّ العلم والعلماء ، وأن يكون متواضعاً . والتواضع الذي يراه الزرنوجي هو الدرجة المتوسطة بين التكبر والعفة . كما يوصي مؤلفنا طلاب العلم بالرجوع إلى كتاب الأخلاق « دون أن يشير إلى ذلك الكتاب » ^(٢) . بل ويوصي الطالب أيضاً بالابتعاد عن الأخلاق الذميمة لأنها « كالكلاب المعوية . والملائكة لا تدخل بيتاً فيه كلب » . وإن يصطحب معه دائماً كتابي الوصية اللذين وضعهما أبو حنيفة ^(٣)

(١) حديث نبوي مشهور . استثمره سائر المفكرين التربويين .

(٢) م . ع . ، ص ٨ . هنا نقرأ الغزالي عبر سطور الزرنوجي .

(٣) هذا ما يؤيد رأينا في أن الرسالة هذه ليست للطوسي . وسنعود إلى ذلك لمناقشة بحسب الخشاب وعبد الأمير الأعسم وغيرها عن نسبها للنصير .

ليرجع إليهما عندما تعرض عليه قضية في أمور الدين^(١) .

د - إختيار العلوم والأستاذ والشرىك : هنا تكثر النصائح ، ومعها أيضاً القواعد العملية . فهكذا يرشد الزرنوجى الطالب إلى إختيار العلوم التى تهمة فى أمر دینه بحسب الحال . ويوصيه أن يتدرج فيها ليصل إلى ما يحقق له حسن المآل : فعليه ، بعد التفقه بالدين ، واجب الانتقال إلى علم التوحيد ليتمكن من معرفة الله بالدليل . ومن الأفضل إختيار القديم من العلم ، استناداً إلى بعض الأقوال الماثورة . ويجدر على المتعلم أن يوكل أمره فى إختيار العلم إلى الأستاذ الذى « قد حصل له التجارب فى ذلك فكان أعرف بما ينبغى لكل واحد ما ينبغى وما يليق بطبيعته »^(٢) .

وبالنسبة لإختيار المعلم فإن كاتبنا بعد أن يعطى رأيه فى المعلم الصالح « الأروع والأعلم والأسن »^(٣) ، ينصح طالب العلم بالتأمل والتفكير والمشاورة قبل ذلك الإختيار . ويكون الإختيار صحيحاً ومحققاً للهدف إذا تركّز على المشاورة وأهميتها . ويدعم الزرنوجى آراءه باللجوء إلى أمثلة وشواهد من سير الأقدمين الذين كانوا يلجأون للمشاورة أحياناً بالرغم من عدم وجود من هم أعلم منهم بذلك .

يتوقف الزرنوجى طويلاً عند ضرورة إختيار المعلم الصالح ، والعلوم المناسبة لهذا الإنسان أو ذاك . فالمعلم سبب نجاح طالب العلم وتحقيق أهدافه . وبدون ذلك لا يقطف المتعلم ثمرة جهوده ، بل يُضَيّع عمره . وما هدف الزرنوجى سوى تدبّر فشل بعض المتعلمين ، إذ لاحظ « أن كثيراً من طلاب العلم فى زماننا يجدّون إلى العلم ولا يصلون »^(٤) . وباختصار ، فإن الفشل فى تحقيق العلم ،

(١) را . : أبو حنيفة (٩) ، العالم والمتعلم ، تحقيق م.ز. الكوثري ، القاهرة ، ١٣٦٨ .

(٢) م.ع. ، ص ٢٠ .

(٣) م.ع. ، ص ٣٠ .

(٤) م.ع. ، المقدمة .

وعدم الوصول إلى المبتغى منه ، كامنان في نظر فقيهما في عدم اختيار العلم والمُعلّم المناسبين . لذا فهو يوصي بالتريث والمشاورة ؛ لأن عدم الثبات على معلم أو على علم فيه مضيعة للوقت ، وهدر في الجهد .

أما قضية اختيار الشريك فإن الزرنوجي يتوقف ممعناً عندها . إنه يعطي للصحة وللشريك أهمية كبرى إذ يمكن أن يتأثر كل صاحب بصاحبه . وليكون هذا التأثير إيجابياً ينصح الزرنوجي بالصاحب « المُجدّ ، الورع ، والطيع المستقيم . وينفّر من الكسلان والمبطل والمكثار والمُفسد »^(١).

هـ- الصبر والثبات : « هما الأصل للنجاح » ، والحصول عليهما ليس سهلاً . يرى الزرنوجي أن الثبات والصبر على أستاذ واحد خصلتان هما من بؤادر النجاح في تحقيق الآمال ، وقطف الثمرات . وفيهما مخالفة لميول النفس وشهواتها ، فقد دأب المتعلّمون على تغيير الكتاب أو المعلم تغييراً لا مبرر له ، وذاك من باب الهرب . فالثبات والصبر يكونان من باب الرياضة النفسية التي لا بد لطالب العلم منها ومن ممارستها باستمرار ومواظبة^(٢).

و- واجب تعظيم العلم وأهله : الإحترام والتقدير للعلم ولأهله من الأمور الأولى . وفي ذلك ما يساعد طالب العلم على التعلّم والإكتساب . فكما لا يمكن التعلّم من إنسان لا قدره ونحترمه ، فإنه أيضاً لا يمكن إكتساب وتعلم ما لا رغبة لنا به أو ميل إليه . والحقيقة أن إجلال وتكريم المعلمين والعلماء ، في هذه الأفكار ، يبلغان أقصى حد . فلم يدّخر الزرنوجي قولاً ماثوراً ، أو حديثاً ، أو سيرة إلا واستشهد بها حاثاً على تعظيم المعلم واحترامه . فمن دلائل احترام المعلم وتعظيمه التي يشير إليها الزرنوجي ، هناك مثلاً من المفروضات على الطالب ما يلي :

(١) ع.م.٠٠ ص ١٢ .

(٢) ع.م.٠٠ ص ١٣ .

- أن لا يمشي أمام المعلم .
- ولا يجلس مكانه .
- ولا يبتدىء الكلام عنده إلا بإذنه .
- ولا يكثر الكلام عنده .
- ولا يسأل عند ملاله .
- ويراعي الوقت ولا يدق الباب .
- ولا يجلس قرب الأستاذ ، الخ^(١) .

كل هذا طلباً لمرضاة المعلم ، واستبعاداً لسخطه وغضبه . ذلك « لأن المعلم والطبيب لا ينفعان إذا لم يكرّما » . فكأنّ الزرنوجي كان يشعر بأن التعليم والتطبيب هما من الأمور العنيدية والمزاجية ، وأن الإخلاص في ممارستها يعود لعوامل ذاتية . ومن باب تعظيم العلم أيضاً وجوب العناية حتى بترتيب الكتب من حيث الأهم فالأهم ؛ « فكتاب التفسير يجب أن لا يوضع عليه كتاب آخر مثلاً »^(٢) ؛ وأن يجود المتعلم قراءة الكتاب ، « ولا يقرمط كتابه »^(٣) ، وأن لا يكون الخط مرتعاً للتلوين والزخرفة « لأن هذا من عمل الفلاسفة وليس من عمل السلف »^(٤) .

ز - الجد والمواظبة والهمة العالية : لا بد أن تتوفر خصال أخرى ، كثيرة وقاسية ، في طالب العلم . فكأنّ الزرنوجي يشعر مع طالب العلم بالصعوبة في إكتساب العلم المطلوب . وتذكرهنا بالمشقات والأسفار والغياب الطويل التي كان يتكبدتها طلاب العلم في تلك العصور ، والتي كان لا يصمد أمامها أو يستمر في طريقها إلا من توفرت عنده خصال الجد والمواظبة والمثابرة . ورأى الزرنوجي ، كما رأى غيره^(٥) ، أن كثيراً من طلاب العلم شتمّوا عن سواعدهم ، وساروا في هذا

(١) تعليم المتعلم ، ص ١٤ . ومثل هذه القواعد كانت معروفة جيداً . قا . : على سبيل المثال : ابن جماعة الذي لم نحلل آراءه بغير ما رسمناها بسرعة في مكان آخر (أدناه) .

(٢) الزرنوجي ، ص ١٦ .

(٣) قا : أدب ترتيب الكتب وخزنها وإعارتها ونسخها في : السمعاني ، أدب الإملاء والاستملاء .

(٤) ع.م. ، ص ١٧ .

(٥) معظم الفقهاء استهلوا رسائلهم التعليمية بهذه الإشارة عيناها .

الاتجاه ولكن لم يستمروا ، ولم يتوصلوا إلى مبتغاهم ولم يقطفوا ثمرة جهدهم لأنهم لم يعرفوا شرائط العلم وواجبات المتعلم . وذاك ما دعاه لكتابة الرسالة موضحاً لطالب العلم ما هو مُقَدِّمٌ عليه ، وما سيعترضه من صعاب ومشقات يجب أن يتهيأ لها ويُحَضَّرَ ما تحتاجه من زاد عنديّ وسلاح معنوي .

ج - نصائح أخرى لطالب العلم : هناك وصايا تقنية متعلقة بتسهيل الحفظ ؛ منها باقتضاب :

وجوب التكرار : من أجل الحفظ ؛ وهذا مبدأ شديد البروز في التربويات العربية المنوالية .

تعيين أفضل أوقات الدراسة والتعلم : هو ما بين العشاءين ، وفي عنفوان الشباب . وهذا لا يعني أن الزرنوجي قد استثنى مرحلتي الطفولة والشيخوخة من التحصيل ، وإنما يشير هنا إلى أفضل مراحل العمر للتحصيل الجادّ والثمر .

وجوب قلة الأكل : يشير فقيهما على طالب العلم بتناول أنواع معينة من الطعام تساعد على الحفظ^(١) .

وجوب عدم إجهاد النفس : لأن إجهادها يقطعها عن العمل . ويرى الزرنوجي أن الرفق هو الأسلوب المناسب في جميع الأشياء .

وعلى المتعلم أن يكون صاحب همّة عالية وعديم التكاسل : لأن صاحب المهمة العالية يستصغر الأمور العظام . بينما صاحب المهمة الضعيفة يستعظم الأمور الصغيرة . وهنا يستشهد الإمام برهان الدين بهمة الإسكندر العالية التي تَمَكَّنَ بها من أن يملك الدنيا . والتكاسل دليل على تراخي المهمة والتخاذل عن طلب المعالي . وقد يأتي الكسل كما يذكر الزرنوجي « من قلة التأمل في مناقب العلم

(١) مثل تلك القواعد التي تسهل على الطالب استذكار الدرس ، معروفة عند : ابن جماعة ، زين الدين العاملي الشامي ، العلموي ، إلخ ...

وفضائله»^(١). ولتلافي الكسل من جهة ، ثم ومن جهة أخرى من أجل تحريك الهمم عند طلاب العلم ، يُذكر كاتبنا بفضائل العلم ، وبشرفِ حامله وصاحبه في الدنيا والآخرة حيث « إن صاحب العلم خالد حتى بعد موته ، وذو الجهل ميت وهو عيش »^(٢).

ويتوقف الزرنوجي عند الأكل وعلاقته بالتعلّم وسهولة الحفظ والاستذكار . وهكذا فإنه يطلب من المتعلم التأمل في منافع قلة الأكل التي لا تحصى . فالتأمل في منافع قلة الأكل ، وتناول أنواع معينة من المأكولات (الزبيب ، الخبز اليابس) ، مما يساعد على الحفظ وخاصة إذا اقترن هذا بالقيام بشعائر دينية معينة : الصلاة وقراءة القرآن وتلاوة بعض الأدعية . والزرنوجي يدرك هنا أنّ علاقة البدن بالذهن قوية ، وأنّ إراحة البدن وانسجابه يحققان صفاءً في الذهن ونشاطاً في العقل . لذلك نجد معظم الذين طرّقوا هذا الباب الأدابي يطيلون فيه مُسّدين النصائح العملية للطلاب حول متى يأكلون وماذا يأكلون ، وكيف يأكلون . أخيراً ، لا شك في أن هذه الشروط ، بالإضافة إلى النصائح التي كانت توجه لطلاب العلم من باب التربية والتهئية ، كانت مستمدة من واقع الحال الذي كان طلاب العلم يعيشونه ، ومن المستلزمات التي كان علم ذلك العصر يتطلبها من طلابه . لذا يبرز هذا النوع من الإرشادات شائعاً عند معظم الذين عالجوا ذلك القطاع^(٣).

٣ - طرائق التعليم ومواده ، البنية الثالثة في السيرة التربوية :

تأثراً بأساتذته وتأكيداً لنصائحهم ، يضع الزرنوجي منهجاً تعليمياً يكاد يكون ، بالنسبة إلى عصره ، واضحاً ومتكاملاً . يمكن تلخيصه كالآتي :

(١) الزرنوجي ، تعليم المتعلم ... ، ص ٢٧ .

(٢) ع.م. ، ص ٢٨ .

(٣) انظر : الطوسي ، زين الدين بن أحمد العاملي ، الغزالي ، القاسبي ، ابن جماعة ، وغيرهم من الفقهاء ... ونحن نعيد هذه الرسالة الزرنوجية إلى قطاع التربويات الفقيهية وإلى محاولات الفقهاء تحيّل أو بناء « مدينة فاضلة » تختلف عن « مدينة » الفلاسفة .

أ - الترداد والتكرار : هما قاعدتان في التعليم أساسيتان ؛ إنها المبدأ الأول والطريقة الفضلى . وهما ضرورة للمبتدئين من المتعلمين « على قدر ما يمكن ضبطه بالإعادة مرتين على أن يزيد كل يوم كلمة »^(١) ، وذلك من أجل الضبط الصحيح . هنا يرى مُنظَرُنا أن التكرار المنضبط يخلق في طالب العلم العادات السليمة للتعلم . كما أن التكرار غير المنضبط يولد ، في مضمار التعلم ، عادة سيئة ليس بالأمر السهل التخلص منها . وهنا تجبهنا لفئة تربوية لطيفة ، إذ لا بدّ من أن يبدأ الطالب بالتعلم الصحيح ليبقى في ذهنه ما هو صحيح ، وكى يتعود منذ البداية على التحليّ بالعادات السليمة في التعلم والتفكير .

ب - الرفق والتدرج : مع التكرار يأتي الرفق كمبدأ آخر جوهري في عملية التربية الزرنوجية . فالرفق والتدرج مع الطالب ضرورتان لتدعيم ما تم تعلمه ، ولزيادة التعليم المُنضبط . ومن المعروف جيداً أن الزرنوجي يكرر هنا قواعد مكرسة شائعة في التربويات العربية الينبوعية^(٢) .

ت - البدء بما هو أقرب إلى فهم الطالب : كان يدرك الزرنوجي أن ما يصعب فهمه على الطالب يصعب عليه تكراره وضبطه ، وبالتالي حفظه . لذا على المعلم أن يختار للطالب كماً ونوعاً ما يتناسب مع فهمه كطالب مبتدئ . فعلى المعلم أن يختار للتلميذ الكتب البسيطة الحجم ، والمقاطع الصغيرة . وتلك الطريقة توفر للمتعلم حسن الاستيعاب ، وتبعد عنه الملل والتعب ، وتشجّعه على المتابعة والاستمرار . بل وهي أيضاً طريقة ضرورية للمعلم نفسه ، إذ تسهّل عليه العمل المثمر والقيام بواجبه على أتم وجه .

ث - أن لا يكتب الطالب شيئاً لا يفهمه : هنا أيضاً توقفنا لفئة تربوية لطيفة ، حيث يشير مفكرنا إلى الدور الإيجابي والعندي الذي يجب أن يقوم به

(١) الزرنوجي ، ص ٣١ .

(٢) التشديد على التدرج في التعليم والتعلم مبدأ شديد الشيوع قبل الزرنوجي ، ومعه ، وبعده .

الطالب كي يفهم . يوصي الزرنوجي الطالب ببذل الجهد المطلوب من أجل الفهم قبل الكتابة وقبل الحفظ . لأن « عدم الفهم يحدث كلاله الطبع ، ويُذهب الفطنة ، ويضيع الوقت »^(١) . ثم إن في التأمل والتفكير ما يساعد الطالب على الفهم ، وبالتالي على الحفظ الصحيح . كما يخفف فهم النص التكرار المطلوب للحفظ . ومن ناحية أخرى فإن الحفظ للنص الغير مفهوم ، عند الزرنوجي وفي تربوياتنا المعاصرة ، يكون حفظاً غير مثمر ، وسريع الزوال ، وقليل النفع لصاحبه .

وهكذا يمكن تلخيص منهجيته كما يلي : فهم الصواب ، وحفظه ؛ تثبيت ما هو صواب بالتكرار والإعادة المنضبطة ؛ كتابة ما حُفِظَ وفُهِمَ كي تسهل العودة إليه من حين لآخر للتذكر والاستفاد منه .

ج - مناسبة الانتقال إلى الجديد : لا يسمح الزرنوجي بالانتقال إلى الجديد إلا بعد التثبت مما سبق حفظه ، وتمت كتابته مع الفهم . إن ذلك ، بالطبع ، طريقة صائبة ومنهجية توافق عليها تربوياتنا المعاصرة .

ح - المذاكرة والمناظرة والمطابقة : الغاية هنا هي استخراج الصواب . ومن أجل هذا يجب أن تكون « المذاكرة والمناظرة بالانصات والتأمل ، وليست بالغضب والشغب وقهر الخصم »^(٢) ، لتكون الغاية منها إظهار الحق ليس إلا . هنا تجلدر الإشارة إلى الشروط أو الضوابط التي يضعها الزرنوجي لترافق المناظرة بحيث تحقق هذه غايتها المرجوة . من تلك القواعد نورد الشُميلة الآتية :

أن تكون النية إظهار الحق .

عدم جواز التموه والحيلة ؛ إلا إذا كان الخصم متعنتاً وليس طالب حق .

أن تكون المناظرة مع مُنْصِتٍ سليم الطوية .

التأمل قبل الكلام حتى يكون المتكلم مصيباً .

(١) م.ع.٠ ، ص ٣٢ .

(٢) م.ع.٠ ، ص ٣٤ .

التفكر في سبب الكلام ووقته ومكانه وكميته قبل طرحه^(١).
(...) وبالإضافة لما تقدمه المناظرة ، عند المفكرين التربويين ، من تأكيد للحقائق والمعرفة ، فإنها أيضاً طريقة تعليمية لاكتساب حقائق جديدة ، وتعلم الجديد^(٢).

٤ - التعلم المستمر لأن العلم واجب دائم :

يُعتبر التعلم المستمر حكمةً أو من باب الحكمة التي هي ضالة المؤمن يتلقفها أينما وجدها . وذاك التعلم كان من الأهداف المثل لكل فرد ، كما أنه من الشعارات التعليمية والتربوية المرفوعة عند جل من تناولوا الموضوع التربوي^(٣). يلتفت الزنوجي للحياة العملية عند الإنسان فيجد أنها تطلب منه الكسب لينفق على حاجياته وعلى عياله . لكن هذا لا يعني ، بنظر كاتبنا ، لزوم الانقطاع عن التحصيل ؛ فبالعكس يجب على المتعلم أن يكسب ليكرر ويذاكر ولا يكسل . « ليس لصحيح البدن أي عذر في ترك العلم »^(٤). كان كاتبنا مقتنعاً بأن التعلم - لأنه واجب وفريضة - لا بد أن يكون مستمراً ومن ثم ممكناً في كل زمان ومكان لمن أراد . وفي هذا المجال يذكرنا الزنوجي بأقوال وأخبار عن أساتذته والمعلمين الأوائل الذين كانوا وهم على فراش الموت يذاكرون ويناطرون ويفتون^(٥).

إن الزنوجي يؤمن بقصور العقل وعجزه عن إدراك كل شيء ، وإن الله بإرادته وطوعه « يهب العلم لمن يشأ » . ولذا كان لزاماً على كل إنسان يرغب في

(١) قا : الطوسي ، العاملي ، ابن جماعة ، الغزالي . وتأثير الغزالي هو الأكبر في هذه الرسالة التي ندرس .

(٢) للمقارنة : الطريقة التوليدية في التعلم عند سقراط .

(٣) انظر : الطوسي ، العاملي ، ابن جماعة ، الغزالي ، ابن سينا ، ومسكويه (الأسماء غير واردة بحسب تسلسل) .

(٤) الزنوجي ، ص ٣٧ .

(٥) م.ع. ، ص ٣٥ - ٣٦ .

التعلم أن يشتغل بالشكر والدعاء للخالق ، والطلب منه « باللسان والجنان والأركان والمال »^(١) ، ليساعده على تحقيق المنشود . وإذن ، فالتعلم مستمر ؛ ولا يكف الإنسان عن التحصيل ، ولا عن الدعاء لله كي يزيدنا علماً هو أغنى دائماً من طاقات الإنسان ومن عمره القصير .

٥ - التعلم المستمر لا يمنع الكسب والعمل :

إن كان مفكرنا يفضل لطلب العلم فترة معينة هي شرح الشباب ، كما مر ، فلا يعني هذا أن التعلم يتوقف على تلك المرحلة من العمر . لقد كرر « إن العلم كثير ، والعمر قصير ، وطلبه واجب في كل وقت من المهد إلى اللحد »^(٢) ذاكراً لنا أمثلة من فقهاء وأساتذة استغلوا بالتفكير والتأمل والمناظرة حتى ساعاتهم الأخيرة .

ومع ذلك لم يسلك مؤلفنا مسلكاً صوفياً متطرفاً مع المتعلم . فهو يراعي الظروف الحياتية لطالب العلم ، والحاجات الجسدية ، والحياة الاجتماعية ومسؤولياتها : أشار على طالب العلم أن يعمل على الكسب عن طريق المهنة الشريفة التي « ليس بها ذل » ، ليتمكن من متابعة التحصيل الذي لا غنى عنه في الحياة والذي لا يتوقف . وإلى تلك النصيحة يضيف منظرنا ضرورة التنبه واليقظة عند الطالب من تغلب الطمع وحب المال والدنيا ، إذ إن في ذلك ما لا يتفق مع العلم وفضله وشرفه . وهنا يشير إلى السلف الذين كانوا يتعلمون الحرفة أولاً كي يكتسبوا منها المال ، ثم ينصرفون إلى طلب العلم كي لا يطمعوا بأموال الناس فينصرفوا عن العلم وتحصيله ، وعن مكارم الأخلاق ومعالي الأمور . ثم يذكّرنا ببعض أساتذته الذين انقطعوا عن العلم لظروف ما في فترة معينة من عمرهم وبقيت المناظرة كوسيلة للتحصيل عندهم . فلم يتخلوا عنها يوماً واحداً وإن طال فترة الانقطاع عن التعلم لمدة سنوات عديدة^(٣) .

(١) م . ع . ، ص ٣٧ .

(٢) م . ع . ، ص ٣٠ .

(٣) م . ع . ، الصفحة عنها (ص . ع .) .

٤ - آداب المعلم وواجباته :

رسالة « تعليم المتعلم » موجهة إلى طالب العلم ، ومعظم مواضيعها وفصولها تختص به . لذا لم يفرد مؤلفها ، سواء أكان الزرنوجي أم غيره ، فصلاً خاصاً بالمعلم من حيث آدابه وشروطه وواجباته . ولكن من خلال النصائح التي توجه إلى طالب العلم يمكن أن نتلمس بعض الصفات التي يجب أن تتوفر في الأستاذ الصالح :

يجب أن نختار المعلم « الأكبر سناً والأكثر علماً والأكثر ورعاً » . كما يجب أن يكون المعلم مشفقاً ناصحاً غير حاسد . وعليه أن يُشعر طلابه بأنه يحوز تلك الخصائص محبباً لهم ، وأن يسهل أمامهم النجاح والوصول . هنا يذكرنا بقصص بعض الفقهاء الذين كانوا يقرّبون إليهم أولاد الغرباء ، ويبعدون أولادهم ؛ فهنا يفضل الفقيه على تعليم ابنه تعليم ولد غريب^(١) . ثم إن واجب المعلم أن يكون متسامحاً معهم ، ولا يضيع الوقت عليهم . وواجب المعلم أن يشتغل بمصالح نفسه وليس بقهر عدوه : لأن انشغاله بعدوه يبعده عن نفسه ورفع شأنها . ثم إن من عوامل بناء النفس ورفع شأنها القوة والخزم على قهر العدو . وتكون الإستزادة من العلم فرصة للتفوق على العدو وقهره ، وهذا أفضل من الانشغال بالخصوم . ويوصينا بالابتعاد عن المعادة لأن هذه مضيعة للوقت ، ومثّعية . ولا يريد كاتبنا للمعلم أن يتصف بصفات تبعد عن الحسّن والنافع .

٥ - في أقسام العلوم ، برنامج التدريس :

الهدف من التعلم ، عند الزرنوجي ، واضح . فهو « إزالة الجهل عن النفس وعن جميع الجهال »^(٢) ، وذلك عن طريق معرفة الدين وما يهيم الإنسان في أمور دينه ليحفظ حاله وماله . وإذن فبهذا الهدف المذكور صراحة في رسالة

(١) م.ع. ، ص ١٤٧ .

(٢) م.ع. ، ص ٢ .

الزرنوجي تكون العلوم الدينية هي الطريقة والغاية وقمة العلوم . وليس كل علم ضروري لنا ، فما هي العلوم التي يجب اكتسابها ؟ وبكلمة أوضح ، ما هي المواد التي يجدر تدريسها ؟ ما هو ، بتعابير راهنة ، برنامج التعلم والتدريس .

أ - علم الحال : إذا وقفنا على علم الحال نجد أنه هو ذلك العلم الذي يحتاجه الإنسان من أجل ممارساته الدينية والحياتية اليومية . فالإنسان ، من حيث هو كائن متدين ، يحتاج لإقامة الشعائر والرسوم الدينية كالصوم والصلاة والزكاة والحج . ولكي تمارس هذه الشعائر على حقيقتها لا بد من أن تتوفر لها الشروط المفروضة ، فهي تعاليم لها ما يقيمها ولها ما يبطلها . فلم يكن مؤلفنا هذا يتصور أن تقبل العبادات إذا لم تستوف شروطها وشرائطها . من هنا كان التعلم عنده واجباً على كل مسلم ومسلمة . وذاك العلم الواجب هو ما يحفظ هذا الدين أي هو علم الحال . فيفرض عليه تعلّم « ما يقع له في صلاته بقدر ما يؤدي فرض الصلاة » . وكل فرض ديني له وجوه تجب معرفته : فالصلاة لها أحوال وأزمان وظروف ، ولها قواعد تنظم ذلك الفرض في السفر ، وفي المرض ، وفي حال غياب الماء . والصلاة واجبة ، وما يتوسل به لإقامة الواجب فهو واجب «^(١)» . وهكذا نستطيع القول إن ما ينطبق على الصلاة ينسحب على كل الواجبات الدينية وشعائرها : لكل فروضه وأقسامه ، وأشكاله ، وقواعده . ويمتد هذا المبدأ عند فقيهنا إلى الأمور الحياتية والمعيشية كالمهن والمعاملات والتجارات . إذ « على كل من يشتغل بشيء منها يفرض عليه علم التحرز عن الحرام فيه »^(٢) . وإذن فعلم الحال هو العلم الأهم ، والأوجب تعلمه : إنه علم الحياة أو علم المعيشة ، وأساس كل العلوم وقمتها^(٣) ؛ وهو مجموعة القواعد التي تجعل كل نشاط فاضلاً .

(١) ع.م.ع. ، ص ٢ .

(٢) ع.م.ع. ، ص ٣ .

(٣) قا : الغزالي ، إحياء علوم الدين ، ج ١ ، الكتاب الأول ، الباب الأول .

ب - علم أحوال القلب : وكون العلم وسيلة إلى « البر والتقوى » فإن المؤلف يرى إلى جانب ما ذكرنا أن هناك أحوالاً للقلب والنفس مثل « التوكل والإنابة والخشية »^(١) على الإنسان تعلمها ومعرفتها من أجل ممارستها والتقرب إلى الله . فبهذه تتحقق الكرامة ، وتحصل السعادة الأبدية في الآخرة . وحيث إن هذا النوع من الأحوال يقع للإنسان في جميع الأزمان وفي مطلق الحالات ، فإن تعلمه أولى من تعلم أي علم آخر .

ت - علم التوحيد : بعد أن يكون طالب العلم قد استوفى « علم الحال » ، يأتي علم التوحيد . فهذا علم يعرف الله بالدليل وليس بالتقليد ، لأن « التقليد وإن كان صحيحاً في بعض المذاهب ، فهو إثم إذا ترك الاستدلال »^(٢) . فكان الزرنوجي هنا يشدد على تعلم علم التوحيد لكونه ينمي الفكر والنظر العقلي في مجالات معرفة الله وصفاته وتنزيهه وعلاقاته بالبشر .

ويوصي كاتبنا باختيار العتيق من هذا العلم ، وترك المستحدثات ، إستناداً إلى قول النبي (ص) : «عليكم بالعتيق ، وإياكم والمحدثات» .

ث - الجدَل : فرّق التربويون بين المناظرة والجدل . فالمناظرة ، كما ذكرنا ، لها دور إيجابي في التعلم والاستزادة . بينما الجدل فن لا يحقق أي فائدة لطالب العلم . ولذا يوصي الزرنوجي بتحاشيه والابتعاد عنه ، إذ هو « يبعد عن الفقه ، ويضيع العمر ، ويورث الوحشة والعداوة »^(٣) .

ج - الطب : طب البدن هو من العلوم التي أشاد النبي^ﷺ (ص) باكتسابها ، إذ أوصى بـ «علم الدين وعلم البدن» . البدن هو الوسيلة لتحقيق حسن الحال والمال . لذا

(١) قارن : الغزالي .

(٢) تعليم المتعلم ... ، ص ٣ .

(٣) ع . م . ٨ - ٢ (ص ٨ - ٢) .

رأى كاتبنا أن «طب البدن» من العلوم التي يجب اكتسابها لحفظ الجسم وصلاحه . ولا يشير على الطالب باتباع نظام معين سواء من حيث الجهد الفكري أو الغذاء والطعام إلا من أجل تحقيق الراحة . الانسجام الجسدي يكون معيناً ومساعداً على التحصيل ؛ وليس العكس . ويجد الزرنوجي في كتاب «طب النبي»^(١) ما يهّم كل طالب ومتعلم .

ح - الأخلاق : لم يشذ الزرنوجي عن الخط الفكري للمربين الأوائل الذين رأوا أن الأخلاق الحميدة ضرورة ، وأن تنشئة الإنسان عليها منذ الصغر أمر بديهي ومسلّم به . ومع أن الرسالة الزرنوجية لم تتسع لإفراد فصل خاص بالأخلاق كما يعترف واضعها^(٢) ، فإننا لا نجد فيها فصلاً إلا ونجد للأخلاق إشادة أو إشارة .

خ - علم النجوم والعلوم الأخرى : لا يشجع « البرنامج » على طلب هذه العلوم وأمثالها لما فيها من ضرر أو قليل نفع . لكنه يقول إنه لا بأس على المسلم أن يأخذ من علم النجوم ما يساعده في أمر دينه : كمعرفة الجهات من أجل إقامة الصلاة .

وهكذا تكون العلوم المطلوبة ، عند الزرنوجي ، مرتبطة بالعلوم التي تخدم الدين وتساعد على إقامة الشعائر والواجبات الدينية . وهي نظرة للعلوم لم يتفرد بها كاتبنا ، فقد كانت عامة في التربويات والآدابية . ثم إنها نظرة تقوم ، في الأساس وعند الغاية ، على فهم معين لكلمة علم . إن العلم ، من حيث هو أفهوم [أو مفهوم ، تصور ذهني] ، مصطلح واسع ، شديد الغنى ، شأل ولا يقتصر على

(١) هذا الكتاب منسوب إلى الرازي ، وهناك آخر وضعه ابن الجوزي . والحقيقة أن كثيرين وضعوا رسائل بذلك العنوان . وسنبعد إلى هذه القضية في محاولتنا عن «الجرح والتعديل» حول هذه الرسالة عند قراءة أخرى للطوسي في أخلاق ناصري وفي أخلاق محتشمي .

(٢) الزرنوجي ، ص ١٥ .

فرع واحد . إنه العلوم النظرية والروحانية والتطبيقية معاً . إنه يعني تصوراً معيناً للإنسان داخل العالم ، أمام الله ، أمام الموت والحياة .

القسم الثاني : شُمَيْلَةُ الخطاب عند الزرنوجي .

١ - شُمَيْلَةُ البحث :

سبق القول إلى أن الذين تناولوا تاريخ التربية الينبوعية قد انقسموا حول أهمية رسالة « تعليم المتعلم » المنسوبة إلى الزرنوجي . فمنهم من اعتبرها ذات قيمة تربوية وتعليمية^(١) ، ومنهم من قلل من أهميتها^(٢) . ونحن ، بعد أن حللنا الرسالة ، وحاولنا أن نقف من خلالها على الفكر التربوي والتعليمي الذي عرفه القرن الثاني أو الثالث عشر ، نلخص آراءنا في الشُمَيْلَةُ التالية :

« قَدَرُ [قِيمُ] العلم وقدراته : إن العلم واجب على كل مسلم ومسلمة ؛ والتعلم هو « علم الحال » الذي به يقوم الدين ، ويتحقق حسن المآل ، ويتوفر للفرد الفوز في الدارين . وعلم الحال تدرّجي ، مستمر ، نجاحي ؛ يعمل للخدمة المستمرة في شتى نشاطات الفرد والجماعة . ثم إن فضل العلم كثير ؛ وهنا لم يقدم لنا الزرنوجي جديداً ، ولم يضيف شيئاً إلى ما أنتجه الفكر التربوي الذي كان قبله . فمن البسيط علينا إعتبار رسالته خلاصة أو مجملًا لما سبقه من آراءات تجرّبية وخيروية .

وحول ماهية العلم كان المؤلف واضحاً : فالعلم هو ما يخدم الدين ، وهو للدين كي يحقق المراء السعادة وحسن المآل في الآخرة . وكل ما لا يخدم ذاك الهدف ، أو يبعد عنه ، فهو مضر بالإضافة لكونه مضیعة للوقت لأنه يشغل

(١) عبد الدائم ، التربية عبر التاريخ ، ص ٢٦٠ .

(٢) أحمد فؤاد الأهواني ، التربية في الإسلام ، ص ٢٤٤ - ٢٤٦ .

الطالب بما لا يخدم الدين . وهكذا فإن العلم الواجب تحصيله ، في نظر الزرنوجي ، هو الذي « نتوسل به معرفة الواجب » الديني ، والقيام بالشعائر بشكلها الصحيح الشرعي . هذا هو العلم الذي يكون واجباً ، والذي لا شيء يعادله .

***** - التعلّم الدائم المستمر :** قلنا إن علم الحال هو العلم الذي يطلبه كاتبنا ويدعوا لتحصيله . لكن الحال متغير ، وحادث ، وطارىء . من هنا إذن الدعوة لاستمرارية التحصيل كي يبقى الإنسان متمكناً من تلبية الأحوال المتغيرة ، والطارئة والمحدثة ؛ الفكرية منها والجسدية الحياتية على السواء . وما يستشهد به من أمثلة وسير لبعض السلف هو دعوة صريحة لاستمرارية التحصيل ودوام التعلم . لقد ردد الزرنوجي « أن العلم من المهد إلى اللحد » ، وأن أحدهم بدأ بالتفقه في الثمانين من العمر ، وأن آخر مات وهو « يتفكر في إحدى المسائل الفقهية » ، وأن أحدهم أجاب على مسألة فقهية وهو في النزاع الأخير .

من ناحية أخرى يجب تحصيل العلم دون توقف ، ومن أيّ كان ، وفي كل زمان ومكان . ومن الأمثلة التي رأيناها « الفقيه الذي استفاد من جاريته » ، والمناظرة التي كانت شغل أحدهم بالرغم من انقضاءه سنوات طويلة عن التحصيل . باختصار هذه الأمثلة والشواهد وغيرها تتضمن دعوة صريحة إلى أن طلب العلم أو تحصيله ليس مقتصرأ على فئة معينة ، ولا على مرحلة معينة من العمر .

***** - طالب العلم :** المتعلم الذي يُفضّله الزرنوجي هو إنسان متفكر ، متأمل ، متوكل . وهو أيضاً متفرغ للعلم في كل أوقاته ، وليس عنده ما يشغله عن التحصيل سوى أمور الدين . هذا الطالب المثالي لن يتحقق إلا بالانصراف عن أمور الدنيا ومشاغلها والتفكير في أمور الدين والآخرة . هنا يقترب فقيها من التربية الصوفية وأن لم يدع لها بقوة . وهذا المتعلم عليه واجب تعلم مهنة شريفة يكتسب منها رزقه ورزق عياله ، ليتمكن من متابعة التحصيل بشرف وأمانة ودون انشغال

بالِ بأمور المال والتدبير . لكن الزرنوجي يغلب الرغبة في إعطاء النفس للعلم أكثر مما يهتم بأمور المهنة وتحصيل العيش ، وذلك رغم أنه يدعو للاعتناء بمهنة توفر الكسب الشريف وتوفر الانصراف الكافي للعلم .

****- الطرائق المحققة لهذا الهدف : مع اختيار المناسب من العلوم يأتي اختيار الطريقة التدريسية ، ومنها طرائق مخصصة لـ :

للحفظ : هنا نجد التكرار ، والإعادة المصححة والمنظمة وفق شروط تضمن الحفظ المنضبط وعدم النسيان ، وتعود الطالب على الصبر والجلد .

للفهم : هنا يلزم التفكير، والتأمل، وعدم الاعتماد على العقل وحده لأنه عاجز وغير قادر على فهم واستيعاب كل شيء . فلا بد ، هنا ، من تدخل القدرة الإلهية وهداية الخالق . وهذا يتحقق بالدعاء والاستجارة به تعالى . لقد لاح جيداً للمؤلف هموم طلاب العلم في عصره ، فرآها تلخص في الحفظ والنسيان ، الفقر والغنى ، طول العمر وقصره . ثم درّس العوائق في وجه طلب العلم ؛ فوجد الحلول في النية والثابرة ، والإتكال على الله وتسليم الأمر له ، وفي الانصراف عن الدنيا ، والإقناع بالقليل والضروري منها ، وفي الإقبال على نوع معين من الطعام ، والإمتناع عن أنواع أخرى .

حياة الإنسان كلها للتعلم والعلم . فالعمر كله هو ما يُسميه الزرنوجي بوقت التعلم الذي يمتد « من المهد إلى اللحد »^(١) . لم يعين عمراً محدداً لبداية التعلم ، فقد يبدأ التعلم في وقت متأخر من العمر . والمهم هو أن نتعلم : وهنا يصرخ أن أحدهم بدأ بالفقه في سن الثمانين^(٢) . وهذا رغم أن أفضل مراحل العمر للتحصيل هي مرحلة « شرح الشباب » ، وخاصة إذا كان الأمر متعلقاً بتحصيل

(١) الزرنوجي ، ص ٤٥ .

(٢) م.ع. ، (ص.ع.٠) . سيتكرر هذا المثل عند طاش كُبري زاده .

« العلوم التي يكون الهدف منها معرفة أمور الدين وبالتالي التفقه فيه » . ومع ذلك فإن تلك العلوم ، وإن كانت أساسية ، تُحْدِثُ السَّامَ والكسل في نفس المتعلم . ولذلك فبهدف إزالة الملل الناجم من جراء التكرار والعمل على وتيرة واحدة ، يشير الزرنوجي إلى اختيار الأوقات المناسبة للمذاكرة والتحصيل ، وينصح بوجوب الانتقال من فنّ إلى فنّ ، ومن لون من العلوم إلى لون آخر .

وهكذا يميز الزرنوجي الشعر : فينصح المتعلم باللجوء إلى « دواوين الشعر » مثلاً ، كي يتجنب ذلك المتعلم (الطالب ، المتفقه) بعض آفات التعلّم والصعوبات العنيدة التي ترافق التحصيل وعملية الطَلَب .

٢ - نَقْدُ واستيعاب :

قدمنا أعلاه عيّنة من النظريات ، أو الأفكار والآراء المنسقة ، التربوية ممثلةً في رسالة نسبها البعض للزرنوجي بينما رآها آخرون مخطئين تؤوب إلى أعمال الطوسي الغزيرة . لقد أخذناها ككلّ ، كوحدة جمعيّة ، كنسق أو نظام له شخصيته وكُلّيّته . ثم قرأناها ، بالمعنى الراهن لكلمة قراءة ، في بُنى متعاضلة متداخلة تتكامل وتتولّف حتى في إنقسامها إلى مفاصل أساسية أو رَزَات وعناصر ركيزية هي : طوبولوجيا [مواقف ، أماكن] المتعلم وأشياؤه ، أماكنية المعلّم وأدواته ، الخطة الحية والغاية الحياتية في سيورة الطِلاية (علم الطلب) .

أنا لا أفضل إعطاء الأحكام القيمة على تلك التربية إنطلاقاً من الوقت الراهن ، أو قصداً لتبرير حاضر وتلميع ماضٍ تليد . لقد غطت تلك التربية مشكلات عصرها ، وارتبطت بفكر الأمة وأفكارها ونظرها للمستقبل وتصورها للإنسان المثالي والمجتمع الأفضل . وكانت تربية شديدة الارتباط بعقيدة الأمة وهمومها ، وعكست التطلعات والأمانى ، وتوازت مع المستوى العلمي والنظر للعلم وميادينه آنذاك .

أظهرت تلك النظرية الإهتمام الهام بالجوانب الروحية والعقلية والحاجاتية اليومية للشخصية . فالشخصية معتبرة هنا في نمو دائم ، وفي اكتساب مستمر للمعارف ، وإصلاح للذات غير متوقف . إن التحلي اللامتوقف بالقيم ، والثابرة على التدبّر والتفكر أي على عملية النظر العقلي بوجهيها ، خصلتان ترافقان الشخصية . هما ركيزتاها . التربية لا تتنكر للواقع ، وتعمل لاكتساب مهنة ؛ إلا أن ذلك الواقع وتلك المهنة لا يلقيان العناية الأولى وليس الغاية اللمية (téléologique) . هما مساعدان ، هما في خدمة غاية أكبر وأبعد . إن العمل أو المهنة ، بحسب ما نستخلص من دراسة التربويات ، كان واسطة وجسر وأداة : لم يكن غاية في نفسه ، لم يوحدوا العمل والانسان مع أن الانسان يعمل نفسه في الاحتراف والشغل والمهنة . العمل يجب أن يؤدي إلى ما هو أرفع ، وأن يكون لغاية روحية . فكما أن للإنسان مصباً يبلغه وعالمًا آخر خالداً ، فكذلك إن للعمل عالماً آخر هو أرفع من المادي والعيني والمُحسّ . حتى العمل ، في نظرنا الفلسفي الراهن ، يرتفع ويتسامى إلى عالم الملكوت .

هنا نصل إلى نقطة ثانية أو إلى حكم ثانٍ على التربية التراثية التي ليست اليوم وافية ولا كافية أو نافية . إنها تَوْسُطِيَّة ، وبتعبير آخر ، إِتْزَانِيَّة . ثم هي ترفض المبالغة ؛ لم تشدّد على إعطاء العمل غاية خارج ذاته وقيمة متعدية متسامية [را: أدناه] . رفضت التطرف في العبادة ، والتطرف في تقديس العمل والتكرس التام له ؛ وقبلت أن للجسد حقه ، ولم تنس نصيب الفرد من الدنيا . والمُعْجَب فيها ذلك الإلحاح على أن السلوكات والأفكار وحدة . فالإنسان أفكاره ، ومسؤول عن أفكاره ، وتبقى معه أفكاره في عالم ما بعد الموت . ومن الطبيعي ، هنا ، دعوة تلك النظريات التربوية إلى العمل الصالح مقروناً بالسلوك الصالح والفكر الصالح . وذاك هدف تربوي نلقاه في أمم الأرض ، يبلغه الإنسان دون إستعارة وبلا نقل عن حضارات غيره .

إهتمام الفكر التربوي بالقطاع الأخلاقي ، بالفضائل ، ومراقبة النفس وما إلى

ذلك من مناقبيات (éthique) وأخلاقيات (moralité) ، إهتمام ملحوظ . لم يكن وفقاً على تراثنا ، فالمجتمعات القديمة تشابهت في عطاءاتها التربوية ، مع فروقات وشيات أو نبيصات (nuances) تؤوب إلى اختلاف في الأوضاع والمتحديات طفيف .

لا يصح أن نرى في نظرياتنا قيمة مطلقة ، أو قمة لم تبلغها التربويات في عوالم إنسانية . ومن الاستعجال إطلاق خصائص كثيرة عليها من مثل : إنها تربية جمعت الفردي والاجتماعي ، المحلي والإنساني ، المحافظة والتجديد . ونحن نفرض أحكامنا ، من خارج وتعسفاً ، إن ألقينا عليها مصطلحات وخصائص طنانة مُجعّعة . لقد كانت المثاليات فيها أكثر من النظر التحليلي ، أو العين النقدية ، والمعالجة الموضوعية للعينيّات . إنها توجه صوب الخير ، والعالم الثاني ، والتشبيثية وتقديس المعلم (البطل ، الفقيه ، السلطان) أكثر من توجيهها إلى العينيّات ، وعالم الأمريات (عالم الظواهر) ، والاستقلالية في الشخصية المتعاونة بحرية وأندادية مع حَمَلة الجاه والمال والمعرفة .

ومن الأساليب التربوية الصالحة التي بلغت نظرياتنا هناك أسلوب تقديم المعلم كقدوة ، وأسلوب الترغيب والترهيب ، واللجوء للموعظة الحسنة والإرشاد ، والتسامح والصفح . . . بيد أن هذه الطرائق ليست وفقاً على عطاءات الأسلاف ، فنحن نلقاها عند العديد من الأمم التي نعرف اليوم تاريخها . والموقف المترن هو موقف من يحكم على تربوياتنا التراثية بعين تاريخية ، ونظر نقدي ، ومنهج مقارن ، وأختر لها ضمن التربويات الكبرى التي عرفت حضارات الأمم . فمثلاً ماذا سيكون قولنا عن أسلوب المناظرة ، الذي عرفناه وقدمنا شروطه عند الغزالي أو زين الدين بن أحمد ؟ هل هو أسلوب سباق ، ومثمر ، وانفردنا به ، وأعطيناه للدين ؟ سيكون ذلك القول إدعاء ، وجهلاً بالتاريخ ، ونقصاً في احترام الأمم .

ما هو الإنسان ؟ ماذا سيكون ؟ ما هو الإنسان المثالي وكيف نصنعه ؟ كيف

نطور المجتمع و هو المجتمع الأفضل ؟ تلك أسئلة نلقى الإجابة عنها في التربيوات
العربية التراثية ماثلة في قطاعيها : الفقهي والمتفلسف . وفي تلك المواقع والعطاءات
نلقى الأدابية العربية الإسلامية ، والفهم للانسان كما يجب أن يكون . هنا
المذهب الانساني الخاص بالفكر العربي والذي هو مختلف ، مثلما رأينا ، عن
المذهب الانساني بالمعنى الغربي (الانسانوية) والموجود في فكرنا أيضاً [درسنه عند
الصوفية] .

الفصل السادس

ترابط الأدبية وعلم الطلب في القرن الثامن : السُّبكي

القسم الأول : التربية داخل الأدبية

القسم الثاني : عناصر النَّسَق التربوي

مُعَصِّنَات

القسم الأول : التربية داخل الآدابية ومكانتها في التفكير

١ - تمهيد : -

ينتسب عبد الوهاب السبكي (٧٢٧ - ١٣٢٧ / ٧٧١ - ١٣٧٠)^(١) إلى قرية سُبُك ، وهي من أعمال المنوفية بمصر . قال عنه ابن كثير : جرى عليه من المحن والشدائد ما لم يمر على قاضٍ مثله^(٢) . من مؤلفاته : طبقات الشافعية الكبرى ، معيد النعم ومبيد النقم^(٣) ، جمع الجوامع ، منع الموانع . . . وله كتبٌ أخرى عديدة ما تزال مخطوطة ؛ حزين ذلك ومُحْضٌ .

انتفع الدارسون للتاريخ الفكري من كتاب السبكي « طبقات الشافعية الكبرى » . ولم يدرس أحدٌ بعدُ موضوع النظر التربوي عند ذلك الجماعة المِكنار . وفي الإمامة التي نعرضها عن التربية عنده فإننا نلجأ إلى كتابه « معيد النعم ومبيد النقم » حيث نلقى آراءً في التأدب ، والطلب المستمر ، والتعاملية ، والتعليم والتعلم ، ونفسانية المتعلم .

(١) الزركلي ، الأعلام ، ج ٤ ، ص ١٨٤ - ١٨٥ . حسن المحاضرة ، ج ١ ، ص ١٨٢ . الدرر الكامنة ، ج ٢ ، ص ٤٢٥ . جلاء العينين ، ١٦ .

(٢) حكّم ابن قاضي الجبل ، وكان حنبلياً متعصباً من تلاميذ ابن تيمية والمتشددين ، على السبكي بالسجن في قلعة دمشق . وقد اتفق المقمشون ، وهم ينقلون بعضهم بعضاً ، على إيراد كثرة من الحوادث والمتاعب التي لاقاها السبكي في حياته .

(٣) نُشره النجار وشلي وأبو العيون ، القاهرة ، ط ١ ، دار الكاتب العربي ، ١٩٤٨ . صدرت له مؤخراً طبعة مصوّرة .

٢ - نظرٌ عام : -

لا يعتبر السبكي مفكراً تربوياً من الدرجة الأولى . فهو يأخذ من هنا وهناك ، محاولاً أن يُنسّق ، كي يقدم لنا نظراً مُمنهجاً عن فن التأديب وممارسة التربية . لم يكرس السبكي كتابه للنظر الصرف في مشكلات التربية ؛ إلا أنه يدرّس تلك المشكلات من خلال آرائه في الواجبات والمثاليات التي ينبغي على كل فرد التقيد بها كي ينتظم المجتمع ، ويتأمن الإستقرار وحسن سير الأمور والإدارة . إن السبكي يقدم لنا وصايا ، وقواعد شديدة العمومية ؛ يظن أنها الكفيلة ببناء المواطن الصالح والمجتمع الفاضل . ولعل كاتبنا ، وهو فقيه في الدرجة الأولى ، انطلق في نظره إلى الواجبية (النواهي والأوامر) من طبيعة وظيفته التي كانت التدريس في دمشق ، ونيابة القضاء عن أبيه (تقي الدين السبكي) .

٣ - تصور الإنسان المثالي في القضاء والتدريس : -

إن السبكي ، من حيث هو قاضٍ ومدرّس ، ثم من حيث كونه لاقى شدائد ومصاعب حياتية كثيرة ، يظهر لنا في « معيد النعم ومبيد النقم » مفكراً أخلاقياً . يودّ رَسْم الصورة المثلى للإنسان الكامل . فقد رغب في أن يقوم كل عامل بعمله المطلوب على أحسن وجه ، وأن يبقى كل فرد في المجتمع حيث يتوجب عليه أن يكون ، وأن يكون كل إنسان مُربياً ومهذباً في الوقت عينه .

٤ - آراؤه التربوية مجموعة آداب وتعود إلى علم الأوامر والنواهي أو الواجبية : -

المعلم عامل في المجتمع . وبنظر السبكي ، فإن على هذا « الموظف » أن يكون كغيره من المكلفين بأمرور الإدارة والسياسة خاضعاً لواجبات^(١) يفرضها

(١) نستطيع اعتبار التربية فرعاً من دوحة علم الواجبات .

الدين ، ومبدأ « العمل بالمعروف والنهي عن المنكر » ، ومصلحة الجماعة ، وحسن سير المجتمع ، والسياسة الفاضلة ، والتدبير السليم . وعلى ذلك فإن السبكي يضع أجموعات من القواعد الفاضلة التي هي وصايا مثالية ، صعبة التنفيذ ، أخلاقية وخلقية . وهي مبادئ تستلزم إنساناً ينسى نفسه في سبيل غيره ، ويتخلى عن الأنانية والمصلحة الذاتية والأنانية . ولقد أتت تلك المجموعات ، أو المدونات الهادفة إلى « بناء المدينة الفاضلة »^(١) ، بعيدة عن الواقع ، ولا تأخذ بعين الدراسة والنظر طبيعة الإنسان وقدراته ، أو إنغراسه في مجتمع أو بيئة تفرض عليه شروطاً وأوضاعاً ومواقف . وتتميز تلك الفكرة باللاواقعية في النظر إلى الأحداث ، وإلى الإنسان ككائن في موقف وله متطلبات . إنها تطلب منه أن يكون ملاكاً ، وروحاً ، وكائناً يقوم بواجبات كثيرة لقاء الأجر في العالم الثاني . فتواب المدرّس المثالي ، أو أي موظف آخر ، سوف يكون في الآخرة حيث يجازيه الله بالخلود في النعيم ؛ ويكثر له الله من الحسنات ويزيل من سيئاته ما دام في الحياة الدنيا .

٥ - النظرة الفردانية المثالية في إصلاح المجتمع وتصور « المدينة الفاضلة » : -

إن تلك النظرة للإنسان ، تلك النظرة للموظف ، تقوم على الوعظ ؛ وتقودها عقلية وعظمية ، ومواقف مسبقة من الإنسان ، وأحكام قبلية (قبلوية) على الحياة ، وعلى العمل والواجب الأخلاقي . وهي نظرة مطلوبة ، مثلما سبق القول ، من كل فرد وخاصة من الذين يتولون عملاً يخدم الجماعة أو يقوم بمهنة مثل : الكاتب ، الحاجب ، الجندي ، الخياط ، الطبيب . . . وهذا هو ، بحق ، المذهب الإنساني [الأنسانوية ، أو مانسُم] في الفكر العربي الينبوعي^(٢) .

(١) من الخطأ دراسة أطروحة « المدينة الفاضلة » في الفكر العربي الإسلامي عند الفلاسفة فقط . لقد كان للفقهاء مدينة فاضلة تخيلوها انطلاقاً من الفقه والفكر الديني الصرف . وكان للصوفيين مدينتهم الفاضلة أو « مدينة الأولياء » التي تمثلين الواقع .

(٢) تطرقنا إلى هذه الموضوعة في أماكن كثيرة . وسنعود إليها .

والخلاصة ، إن الآداب التي تنظم عمل المدرّس تتوازى مع الآداب
(الواجبات والقواعد المثالية) القاسية المفروضة على كاتب السر^(١) ، وناظر
الجيش^(٢) ، والحاجب^(٣) ، والوالي^(٤) ، والقاضي^(٥) ، وصاحب المهنة سواء أكان
دهاناً ، أم خياطاً ، أم كحّالاً ، أم غير ذلك من الأعمال في شتى المرافق ومناحي
الحياة^(٦) .

(١) السبكي ، معيد النعم ومبيد النقم ، ص ٣٠ .

(٢) م.ع.م. ، ص ٣٣ .

(٣) م.ع.م. ، ص ٤٠ .

(٤) م.ع.م. ، ص ٤٣ .

(٥) م.ع.م. ، ص ٥٥ - ٦٠ .

(٦) م.ع.م. ، ص ١٣٣ .

القسم الثاني : عناصر النسق التربوي عند السبكي

١ - الآداب الخاصة بالمعلم والتعليم ، موازاتها مع الآداب الموجهة للمهن الأخرى : -

تحدثنا عن عقلية واحدة ، هي مثالية وخطابية وتبشيرية ، توجه الآداب (الشروط والواجبات) الملقاة على عاتق العامل في كل قطاع ، وفي كل نشاط ؛ وعند كل إنسان ، وفي كل عمر ، وكل منزلة من المجتمع . فتلك المثاليات المفروضة هي اللحمية والسدى في البناء الاجتماعي ؛ وهي تقرر لكل فرد مكانته والمطلوبات الأخلاقية منه : إخلاص ، تنزه عن المصلحية والاستنفاعية والأنا فردية . والحقيقة أن ما يوجه إلى الجندي ، أو إلى الكحال ، هو هو ما نلقاه مفروضاً على القاضي أو المدرس أو الوالي . وهكذا فإن معرفة واجبات القاضي توضح لنا واجبات المدرس أو الكحال أو الجندي . وآداب التعلم ، نظير آداب أي مهنة أخرى ، تخضع للقوانين الأخلاقية عينها ، وللمواقف المسبقة عينها ، ولشئ ما رأيناه أعلاه من مثالية ، ونظر فرداني ، وشكلانية فظة ، تلقى على الفرد والواجب الأخلاقي .

٢ - واجبات المدرس (أو المفيد) : -

يقدم السبكي آراء سديدة في مجال طرائق التدريس ؛ فيقول بصدد واجبات المعلم :

« وحق عليه أن يحسن إلقاء الدرس وتفهيمة للحاضرين . ثم إن كانوا مبتدئين فلا يلقي عليهم ما لا يناسبهم من المشكلات ، بل يدرهم ويأخذهم

بالأهون فالأهون ، إلى أن يتجهوا إلى درجة التحقيق . وإن كانوا متتهين فلا يلقي عليهم بالواضحات «^(١) . وهكذا نلاحظ أن المؤلف يتوقف عند مبادئ تعليمية كثيرة مثل : التدرج ، إعطاء التلميذ ما يتناسب مع قدراته ، احترام المتعلم بأن لا تعلمه الواضح المعروف ، واحترام الوقت ومادة التدريس .

ويقسم التعلم إلى مراحل أو ، بتعبير أصح ، إلى أقسام : فهناك المبتدئ ، والمتوسط ، والمنتهي «^(٢) .

ويقدم لنا السبكي نقداً للمدرس السيء ؛ ويحذر من الثقافة الناقصة فيقول : « من أقبح المنكرات مدرس يحفظ سطرين أو ثلاثة من كتابه ، ويجلس يلقيها ؛ ثم ينهض »^(٣) . وتلك حالات شكا منها ليس السبكي وحده ، بل ومعظم أسلافنا من الكتاب في التربية ، والآدابية ، والتفقيه ، والتسليك ، والإفادة ، والرياضة ... «^(٤) .

ويطلب السبكي من المعلم معرفة فنون كثيرة ، بل يشترط على المدرس إتقان علوم عديدة ؛ وذلك ليكون « أكمل في إستعداده للأجوبة عن الاعتراضات التي لعلها تعترضه »^(٥) .

٣- آداب أو واجبات المعيد ، دور المعيد في التربية العربية الغرارية : -

تكلم كثيرون من الأسلاف عن وظيفة المعيد . وهنا يوضحها السبكي بقوله : « المعيد عليه قدر زائد على سماع الدرس من تفهيم بعض الطلبة ،

(١) السبكي ، ع.م. ، ص ١٠٥ .

(٢) ع.م. ، ص ١٠٥ ، و ١٠٦ .

(٣) ع.م. ، ص ١٠٥ .

(٤) ومن التسميات الأخرى لعملية التربية : التلقين ، الدستور ، سياسة الولد ، أدب المعلم والمتعلم ، الطلب ، الحضانة (رأينا ذلك في الفصل الأول) .

(٥) ع.م. ، ص ١٠٧ .

ونفعهم ، وعمل ما يقتضيه لفظ الإعادة»^(١) . وهكذا فإن عمل المعيد هو : توضيح الصعوبات ، وتكرار ما قاله المدرس بغية إزالة غموض ، أو ردّ على استفهام من جانب الطالب الذي نسي شيئاً أو أشكل عليه شيء ، أو ما إلى ذلك . . .^(٢) .

وفي نظري ، فإن المعيد ، بأدواره السابقة أعلاه أي من حيث هو يساعد ويوضح ويديم عمل المدرس ، من الاكتشافات الجيدة التي أعطتها لنا النظرية التربوية في التراث العربي الإسلامي . وقد تنبه إلى هذه الحقيقة التاريخية مؤرخو التربية الغربيون ؛ فقال روجيه غال عن العرب : هم « معلمو العالم الغربي في العصر الوسيط »^(٣) ؛ واخترعوا نظام المنشطين أي تولية الأولاد الأكبر سناً ، أو الأكثر تقدماً في الدراسة ، لتوجيه زملائهم ومساعدة المتأخرين^(٤) .

٤ - شروط المعلم وواجباته : -

نميز هنا بين وظيفة معلم الكتاب ، ووظيفة المعيد ، ووظيفة المدرّس . ذلك أن المدرّس يعلم الراشدين الفقه وغيره من العلوم الدينية الصرفة مثل التفسير والحديث وغيرهما . أما معلم الكتاب فهو الخاص بتعليم الصبيان . ويشدد السبكي ، في هذا المجال ، على ضرورة أن يكون المعلم « صحيح العقيدة » ؛ فلقد نشأ صبيان كثيرون عقيدتهم فاسدة لأن فقيهم كان كذلك^(٥) . وهكذا فإن أول واجبات الأهل هي الفحص عن عقيدة معلم أبنائهم ؛ وذلك مبدأ أساسي ، بل هو القاعدة الأولى ، في فكرنا التربوي النمطي الذي دعا لتكوين المعلم الصالح كي يتحقق المتعلم الفاضل والمجتمع السليم المتراص .

(١) مع . ع ، ص ١٠٨ .

(٢) قا : على سبيل المثال ، السمعاني في أدب الإملاء والاستملاء [الفصل الرابع] .

(٣) Roger Gal, Histoire de l'éducation (paris, P.U.F., 1976) P.20

(٤) Ibid., P. 20.

(٥) السبكي ، م . ع ، ص ١٣٠ . لكن هذا التمييز بين معلّم ومدرّس لا نلقاه واضحاً في أعمال السلف . ولا نلقي التمييز الدقيق بين : أستاذ ، فقيه ، معلم مهنة .

٥ - المواد والطرائق في التدريس : -

تتلخص طرائق التعليم في قواعد معدودة واضحة . والسبكي يوصي المدرس بوجوب أن يأخذ بـ « الأهون فالأهون » ، وأن يحسن الإلقاء والتفهيم . وواجب معلم الكتاب أن لا يعلم الصبيان شيئاً قبل القرآن ، وبعد ذلك ينتقل إلى الحديث وأخيراً يتكلم معهم في العقائد . وفي كل من تلك « المواد » التدريسية يكون واجب المعلم أن يؤهل طلابه حق التأهيل^(١) . أما « الكتابة في اللوح وحمله » ، فإن السبكي يكتفي بالإشارة إليها في التعليم^(٢) ؛ لم يُفصل .

٦ - آداب خازن الكتب ومُقتنيها ، النظرة للكتب : -

يحتل خازن الكتب منزلة في الأدبية التعليمية ، وفي التربويات ، وسلوكات المتعلم المثالية . فعلى الخازن واجبات إزاء الكتب المحفوظة عنده . وهنا يقول عنه السبكي : « وحق عليه الاحتفاظ بها ، وترميم شعنها ، وحبكها عند احتياجها للحبك ... »^(٣) . ومن واجباته أيضاً : « الضئّة بها على من ليس من أهلها ، وأن يُقدّم في العارية [الإعارة] للفقراء الذين يصعب عليهم تحصيل الكتب على الأغنياء . وكثيراً ما يشترط الواقف ألا يخرج الكتاب إلا برهن ... »^(٤) . وهنا لن نطيل ؛ وهو موضوع شيق يقدم أخباراً طريفة^(٥) .

٧ - مساوئ العلماء ، نقد مهنة التعليم والمعلمين : -

تحدث كاتبنا عن « ما يستقبح ويستهجّن من علماء هذا الزمان » ، وأشار إلى مساوئ البعض منهم . فيورد أن بعضهم « يحفظ سطرين أو ثلاثة من كتاب ،

(١) م. السبكي ، ع.م. ، ص ١٣٠ .

(٢) م. ع.م. ، ص ١٣٠ .

(٣) م. ع.م. ، ص ١١١ .

(٤) عيّنهُ .

(٥) حلّلنا شيئاً من أدبية الخازن في دراستنا للتربويات عند السمعاني [الفصل الرابع] ؛ وهي أدبية تتكرر عند الجميع بلا تغيير .

ويجلس يلقيها ؛ ثم ينهض »^(١) . ونقدُ المعلمين ظاهرة معروفة في الفكر التربوي المنوالي . ولعل أعنف هجوم عليهم موجود عند الجاحظ^(٢) . وكذلك فإن طاش كبري زاده ، في عينة أخرى ، أشار أيضاً إلى المساوىء التي ألفاها عند معلمي عصره^(٣) .

٨ - إصلاح الآداب والتربية : -

يَتَقَدَّم السبكي بمثابة مفكر وعى الوقائع ، وحاكمها بمعايير مثالية فبدأ له الوضع متقهقراً . ومن خلال المنظور الديني الإيماني فإن الإصلاح يكون بالانتقال أو بالعودة إلى النعم والخلاص من النقم .

ويكون العود إلى رضى الله ومن ثمت إلى النجاح بالعود إلى ما يسبب ذلك الرضى أي بالدين . فالدين وحده ، في نظر السبكي ، عاملٌ يصلح الحال في المجتمع والفرد . وإصلاح الآداب ، ومن قطاعاتها التربية والتعليم والظاهرة الثقافية ككل ، إحياء للإيمان الديني في النفوس والعلائق والنشاطات . ذاك نَظَرٌ منوالي ؛ ما يزال يعيش قوياً . لعله إن كان ممكناً ، فهو غير كافٍ . أو هو لا يَنْفِي غيره ؛ ليس له ذلك ولا يستطيعه بل ولا يقوله .

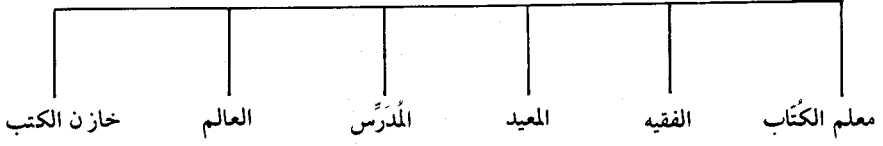
(١) السبكي ، ص ١٠٣ .

(٢) الجاحظ ، البيان والتبيين ، ج ٢ ، ص ٢٤٨ - ٢٥٠ .

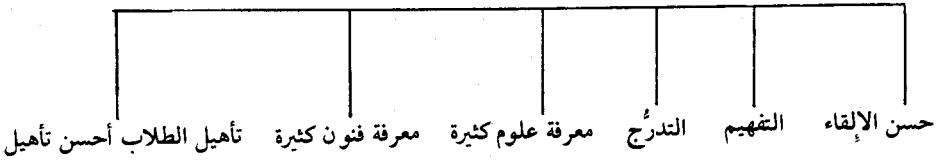
(٣) طاش كبري زاده ، مفتاح السعادة (القاهرة ، دار الكتب الحديثة ، ١٩٦٨) ، ج ١ ، صص ٤٨ - ٥٣٦ .

مُفَصَّاتُ الفِكرِ التربويِّ عند السُّبْكِ

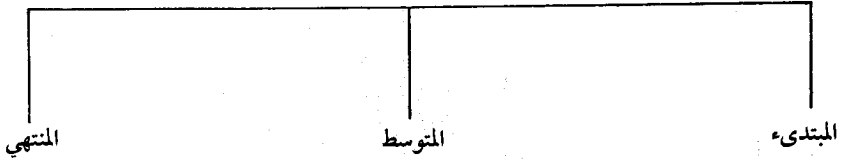
١ - المفيد



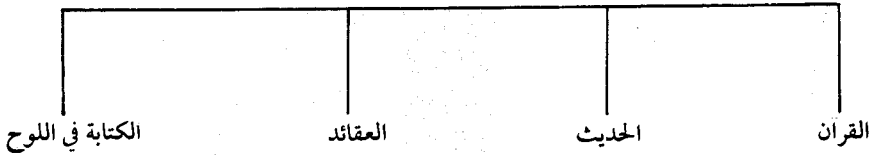
٢ - واجبات المفيد وشروطه



٣ - تقسيم التعليم



٤ - موادّ التعليم



الفصل السابع

تصلّد الصناعة التربوية وإرهاصات الدوران حول الذات

القسم الأول - من نقائص الدراسة اللاتاريخية

القسم الثاني - زين الدين بن أحمد ، في المشرق

القسم الثالث - ابن عرضون ، في المغرب

القسم الأول : من نقائص الدراسة اللاتاريخية

١ - الإهمال في الدراسة النقدية التاريخية : -

قلنا إن الكتب التي درست تاريخ الفكر التربوي العربي الإسلامي ليست مستفيدة ، فقد بقي اعلام تربويون كثيرون في دنيا الإغفال ، أو الإهمال ، أو التسرع والإشارة الخفيفة . لقد اكتفى الدارسون ، بوجه عام ، بأسماء مهمة هي : ابن سينا ، الغزالي ، ابن جماعة ، نصير الدين الطوسي ، ابن خلدون . . . فمثلاً ، نلاحظ أن محمد عطية الأبراشي يتوقف عند دراسة بعض هؤلاء التربويين فيخصص حوالى مائة صفحة لمن يسميهم بفلاسفة التربية في الإسلام ، وهم في دراسته : ابن سينا^(١) ، والغزالي^(٢) ، وابن خلدون^(٣) .

أما عبد الدائم فإنه يضيف ، إلى ما سبق ، آراء بعض المربين الآخرين مثل : ابن سحنون ، وإخوان الصفا ، والزرنوجي ، والعلموي . . . يقدمهم المؤلف بسرعة ، إذ يخصص لكل هؤلاء معاً أقل من عشر صفحات^(٤) . يقال الحكم عينه بصدد أحمد شلبي^(٥) ، و خليل طوطح^(٦) ، وأسعد طلس^(٧) . هناك بلا شك

(١) محمد عطية الأبراشي ، التربية الإسلامية وفلاسفتها (القاهرة ، ط ٢ مطبعة الحلبي ، ١٩٦٩) ، صص ٢١٦ - ٢٤١ .

(٢) م.ع. ، صص ١٤٢ - ٢٧٩ .

(٣) م.ع. ، صص ٢٨٠ - ٣٠٦ .

(٤) عبدالله الدائم ، التربية عبر التاريخ . . . (بيروت ، دار العلم للملايين ، ط ٢١ ١٩٧٣) ، صص ٢٥٢ - ٢٦١ .

(٥) را : أحمد شلبي ، تاريخ التربية الإسلامية ، القاهرة ، مكتبة النهضة ، ط ٤ ، ١٩٧٣ .

(٦) را : خليل طوطح ، التربية عند العرب ، القدس ، المطبعة التجارية ، د.ت .

(٧) را : أسعد طلس ، التربية والتعليم في الإسلام ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٥٧ .

دارسون آخرون اهتموا بالقطاع التربوي في التراث العربي الإسلامي . نذكر من هؤلاء : فتحية حسن سليمان في بحث عن ابن خلدون ، وآخر عن الغزالي ^(١) . ونلقى كتاباً حديثاً يقدم لنا نَزْراً ، فيقول : « اهتم كثيرون من مفكري الإسلام وفلاسفته بأمور التربية ونَبَغَ منهم فيها عدد وفير نذكر منهم ابن سينا والغزالي والقاضي أبو بكر العربي وابن خلدون وغيرهم » ^(٢) . وأشهرهم ، عند المؤلف ، هما الغزالي وابن خلدون ^(٣) . وقد خصص لكليهما معاً بضعة صفحات ^(٤) .

أما كتاب الأهواني فمكرس ، كما سلف ، إلى عَلمين من أوائل بناء الفكر التربوي ، بالمعنى التَّسقي (المُنْهَج ، المَذْهَب) ، في التراث العربي الإسلامي . فذلك العمل غير مخصص لتحليلات عامة ، وأهميته هي نشر رسالة القابسي : « الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين » ^(٥) ، ثم نُشِرَ رسالة ابن سحنون المَعْنُونَة : « رسالة آداب المعلمين » ^(٦) . والملاحظ هو إغفال فترات تاريخية كثيرة ، منها : القرن الذي ندرسه أدناه .

٢ - الكتابة المَدْحِيَّة الدِّفاعِيَّة عن التربية الإسلاميَّة :

أخذت الدراسات الواردة أعلاه تراثنا التربوي والتأديبي بطريقة قد تختلف قليلاً عن تلك التي تتبعها الدراسات المَدْحِيَّة الدِّفاعِيَّة . فهذا اللون الأخير من الكتابة تقرّظي : لا يدرُس بقدر ما يُثني . ويعطي الأحكام الأخلاقية على التربية المنوالية لا الأحكام الموضوعية . وهو لا ينتقد أو ناقش بقدر ما يَقمِّش ويكَدِّس مغفلاً التطور أو فاقداً للحس التاريخي وللوعي بالزمن .

(١) را : فتحية حسن سليمان ، مذاهب في التربية - بحث في المذهب التربوي عند الغزالي ، القاهرة ، مكتبة النهضة ، ط ٢ ، ١٩٦٤ .

(٢) فاجر عاقل ، التربية قديمها وحديثها (بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٤) ، ص ٥٧ .

(٣) م . ع . ، ص ٥٧ .

(٤) م . ع . ، صص ٥٧ - ٦٦ .

(٥) را : أحد ف . الأهواني ، التربية في الإسلام (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٧) صص ١٦٨ -

٣٤٩ .

(٦) م . ع . ، صص ٣٥٣ - ٣٦٨ .

لنأخذ كعيّنة ممثلة كتاب محمد قطب ، « منهج التربية الإسلامية » . هنا نلقى همّاً كبيراً وواحداً هو إظهار جلال تلك التربية ، وقدراتها الفائقة على تقديم المواطن الصالح ، والمجتمع الفاضل . المنطلق ، في مثل تلك الكتب ، ديني . فالكاتب مؤمن مسبقاً بأفضلية وعظمة موضوعه ؛ ولذلك فهو يجمع الشواهد ، ويقدم الأسانيد والنصوص المتواترة . ونحن هنا لا نناقش التربية الإسلامية في حد ذاتها ، فغرضنا هو الدراسة التاريخية للتربية النبوعية بهدف السبر والتقسيم ، الجرح والتعديل ، التحلية والتخلية . وتلك المصطلحات التي قدمها العلماء (علم العلم) العربي ، أو نظريات المعرفة في التراث ، هي ما نسميه اليوم باسم الدراسة المستوعبة أي التي تتمثل وتتجاوز بعد التعرّف على الأوضاع التاريخية ، والعوامل السلبية والموضوعية في الظواهر المدروسة . قد تكون مناهج « التربية الإسلامية » ذات فعالية قصوى في مجال التربية الخلّقية . إلا أن ذلك لا يكفي ؛ وعلينا عدم الاكتفاء بذلك إذ هناك قطاعات أخرى في التربويات وعلم التأديب كما عرفها التاريخ العربي الإسلامي .

٣ - من مثالب دراسات حديثة للتربية المنوالية : -

منهج الكتابة في التربويات هو عينه الذي نلقاه في معالجة تاريخ العلوم أو الفلسفة ، بوجه عام ، في التراث العربي الإسلامي ^(١) . يمدح الكاتب المستشرقين إن مدحوا ، ويلمّع كل نقطة تبدو جيدة أو ما تزال مقبولة نافعة . ومن جهة أخرى نلقاه يهاجم كل متجهّم أو متجهّم إزاء الغرض المدروس ، ويرفض السلبيات ، ويعتّم على ما يبدو غير متوافق مع إيديولوجية الكاتب ، ويطمس النقطة السلبية أو ، على الأصح ، التي زالت بزوال شروطها التاريخية ووضعها الاجتماعي . تلك الدراسة لتاريخ الفكر التربوي ناقصة ، سيئة ، استنفاكية ، مقيدة مسبقاً

(١) را . : نقدنا لمنهج الكتابة الايديولوجية في تاريخ العلوم عند العرب ، في : « البحارة وابن ماجه في التراث البحاري ، مجلة الباحث ، آذار حزيان ، ١٩٧٩ ، صص ٢٠٠ وما بعد . وكذلك فقد لاحقنا الطريقة الواعية واللاواعية في عهد الدراسة التاريخية للتصوف عن الكتاب المحدثين ، في « العقلية الصوفية ونفسانية التصوف ... »

بأفكار غرضية مِليّة ؛ وهي دراسة جزئية ، ومتحيزة ، غير مستوعبة ولا مُستنفدة .
وفي جميع الأحوال فإننا نلاقي ، بعدُ أيضاً ، من يكتب أن مفكرينا التربويين سبقوا
الفكر الحديث ، أو أنهم توصلوا منذ قرون عديدة إلى ما تقول به اليوم التربية
العلمية المعاصرة . بل هناك من يكتب عن الغزالي ، مثلاً ، فيرى فيه سبّاقاً هنا ،
أو يتوازي مع بستالوزي أو مع روسو هناك وهناك (١) .

٤ - التربية شاشة للأماني عند الأب والعائلة والدولة : -

تريد ، اليوم ، العائلة الموسرة أن يكون أحد أبنائها طبيباً ، وآخر مهندساً ،
وثالث محامٍ أو موظفاً كبيراً . ومنذ السبعينات أخذت القيم العليا تنسحب على
اختصاصات أخرى ترجوها الأسرة لأبنائها ، فصارت تطلب اختصاصات مثل
الكهرباء ، الكمبيوتر ، التكنولوجيا الدقيقة . . . هذا يعني ، وباختصار ، أن كل
عائلة في أوساطنا الشعبية والموسرة ، ترنو لأن ينتهي تعليم الولد عند التخرج من
الجامعة . فالتعلم العالي مطلب وغاية ؛ يهدف إليهما المجتمع ، والدولة ،
والأهل .

وهكذا نستخلص أن القيمة القصوى للتعليم هي بلوغه حده الأعلى
المتجسد في الجامعة والذي يؤمن أفضل المردود للذات والأهل والمجتمع .

ماذا كان يطلب المجتمع القديم ، ومجتمع القرن العاشر للهجرة (السادس
عشر للميلاد) ، من الولد ؟ في ذلك العصر العثماني كانت الدولة العثمانية
الإسلامية قوية . كانت تطلب المحارب ، والموظف ، والفقهاء (والشعب) المؤيد
للسلطة ، والمطيع الذي يرضى ويقبل . وماذا كان التعليم يُقدّم ؟ كان يقدم
متعلمين يطيعون ، ويخضعون لمجتمعهم ، ويتقبلون الموروث ، ويحافظون على
القديم المألوف .

(١) را . : فتحية حسن سليمان ، م . ع . ، أماكن متفرقة .

القيم التي تراها السلطة العليا ، كانت التربية تراها أيضاً عليا . فنحن نقرأ في النظرية التربوية عند زين الدين بن أحمد (ت ١٥٥٨) قيم مجتمعه ، والمثل العليا السائدة ، والارتباط الوثيق بالتراث ، والالتزام بما قدمه السلف . ونقرأ في تلك النظرية ، كما في غيرها من النظريات التربوية ، أي العلوم كان الأقرب إلى القلوب ، وأي القيم كانت الأعمق . ذلك أن التربية تعكس لنا اهتمامات أهلها ، وترينا نظرتهم للإنسان الأكمل ، وتقدم لنا مطالبهم الكبرى من العلم والدين ، وترسم الصورة المثالية لطرائق النظر إلى الوجود والماضي والله والمستقبل . المعلم المثالي ، في نظرية زين الدين بن أحمد مثلاً ، يبدو صورة للأب المثالي ، وللسلطة المثالية والفقهاء المثالي . وتقسيم العلوم ، في تلك النظرية ، صورة عن وظائف العلم آنذاك ، وعن مستوى الفكر أو الثقافة الذي كان معروفاً .

٥ - التربية العربية أم التربية الإسلامية : -

يقترب ذلك السؤال من أن يبدو مشكلةً مغلوطة . أو أنه سؤال لا يطرح إن أخذنا القضية داخل أوضاعها التاريخية لا وفق المنظور الراهن . قد نسأل إن كانت التربية ، راهناً عربية أم إسلامية ، أم عربية إسلامية (عربية إسلامية) . لكن ذلك لا نسقطه على التربية في القرون الماضية . وقد كانت ، في جميع الأحوال ، عربية إسلامية قلباً وقالباً : عربية اللغة ، إسلامية الثقافة والروح . إلا أن التمييز هنا قائم بين التربية الإسلامية والتربية الدينية ، أي بين التربيّتين : الإسلامية والمسلمة . وهنا تفريق جائر ، صحيح . وقد أوضحناه ، وصرنا على ضوئه ، في بعض دراساتنا في الفكر الفلسفي الإسلامي . وهو ما نقول به ، راهناً ، في دراستنا للتربويات والأدبية وعلم نفس الطفل والمتعلم في ثقافتنا العربية النبوعية .

٦ - الشخصية المستمرة للتربية العربية الإسلامية داخل إطلالتها على الشمولية : -

إن التراث العربي الإسلامي ، رغم إطلالته على العالمية واحتوائه للمناحي

الشمولية الخاصة بالإنسان ، يقدم نظرية تربوية مستقلة ، خاصة به ، ذات أبعاد محلية مميزة بمؤسساتها ، وتطوراتها ، وتوجهاتها الكبرى ، ومفاهيمها التاريخية للإنسان المثالي ، والدولة الكاملة . إننا نلقي في الفكر العربي الإسلامي نظرية تربوية ذات شخصية تاريخية ، مستمرة ، متناغمة عبر التاريخ والمكان . كان لها طرائقها في التربية ، ونسّقها (نظامها) في التأديب ، وتقسيمها للعلوم ، ومؤسساتها التربوية ، ومضمونها الثقافي ، ووعاؤها الحضاري ، وأنماطها الاجتماعية .

بجلاء تبرز الوحدة التاريخية الجغرافية في التربويات العربية الإسلامية ، وفي النظر إلى الطفولة وفي الأدبية التعليمية ، وفي فهم نفسانية المتعلم . إن النظام الذي نلقاه عند ابن سحنون ، في القرون الأولى ، لم يفقد شخصيته عند ابن عرضون في القرن السادس عشر الميلادي . لم تتعد الأنساق التربوية عن بعضها بقدر ما كانت تتراكم وتكرر . كانت تتفق أكثر مما تختلف : فالبنى عينها ، والوظائف عينها ، والنظر للوجود والله لم يتطور باتجاه الأوضح . ونلاحظ أن المؤسسات التربوية استمرت بالتشابه والتداخل في القيام بدورها حتى هجوم المؤسسات الغربية الجارح للذات العربية وللنحن التاريخي .

٧ - التبعية التربوية ، البحث عن الذات الأصيلة لتطويرها لا لاغراقها بالأجنبي : -

من السهل الكلام عن مثالب « التبعية الثقافية » والتربوية ، والهجوم اللفظي التنقيصي التطهيري على مؤسساتنا التربوية الراهنة . لكن من الصعب تبيان تلك المساوئ ؛ والأصعب أيضاً تقديم البديل الناجح والمتزن . لقد زرعنا المؤسسات الأجنبية ، بمناهجها ومنهجاتها وغاياتها ، في مجتمعاتنا ذات النظم التعليمية أو المعهوديات التراثية التي هي ذات نظر خاص بها إلى الوجود والقيم . التربية ، اليوم ، فرع علمي أو قطاع لم نظوره ؛ أخذناه وزرعناه بسرعة . التربية

عندنا شجرة مقطوعة بفعل الوسواس الغربي؛ ونعرف عن المربي الغربي القديم أكثر ما نعرف عن مفكرينا القدامى في مجالنا التربوي والأدبي^(١).

لا شك في أن التربية في العالم ، اليوم ، تتجه صوب المتأحد أو ، على الأقل ، صوب التشابه أو التواصل المستمر . الأنساق التربوية في الحضارات الراهنة تتداخل ، وتنتفتح على بعضها ، وتتبادل التأثير أو ، على الأصح ، تلحق بالنسق الذي يعطي أوفر وأدق في عالم الصناعة ومواكباتها الفكرية الاجتماعية . إلا أن ذلك لا يعني اقتبالنا الفاتر لاستيراد نظام تربوي نجح هناك أو هنالك ، لعله لن يكون ناجحاً في أي مكان آخر نزرعه . ففي التربية ، كما في الفكر عموماً ، علينا النقد . والاستيعاب لكل فكرة ولكل نظام . فالفكر التربوي تجريبي ونظري ، مرتبط بالواقع ، متغير وفق أمانى مجتمعه . ونقل الفكر التربوي الناجح إلى بلدنا لا يعني أنه سيبحث عميقاً ، إن أخذناه دون درسٍ وهضمٍ وتمثلٍ واستيعابٍ . مشكلات التربية عندنا أولى ، وإن لم تكن الأولى . وتربية المجتمع ، وتربية الشعب ، وتربية الطفل ، حلقات متداخلة حية من أفكارية (أيديولوجية) واحدة غرضها إنهاضي ، تأسيس ، خلاق ، إنساني . التربية عمل المجتمع ، والعائلة ، والمدرسة ؛ إنها عمل يومي ، مستمر ، وتكيف إيجابي ، غير متوقف على مؤسسة واحدة ، وحقبة واحدة . إنها كلّ متناغم الأجزاء ، حيّ ؛ يتنامى ويتغير بتغير مكوناته وحقله .

٨ - ببطء التطور التاريخي والمجتمعي : -

يُلاحظ أن تطور الفكر التربوي ، كتطور الأدبية من حيث هي قطاع أوامرٍ ووصايا أو نواوٍ مثالية ، لم يشهد منعطفاتٍ حادة ولا ثورات ولا حتى ، على الأقل ، اختلافٍ درجةٍ في النظر والمعالجة ، عبر قرون طويلة . إن الانقصال أو

(١) العامل المسبب هو ، هنا ، ان نظريات اولئك المربين مقدمة في ملخصات ومبسطة . ولا تستلزم سوى ترجمتها الى العربية . أما المفكرون التربويون ، عندنا ، فيلزم التنقيب عنهم أولاً ؛ ثم هناك الظن السيء بأنهم لم يقدموا نافعاً أو بأنهم صاروا غير نافعين .

الرتابة ، في مجتمعنا من حيث مكوناته وأنماطه وطرائق التدخيل ، وضعف التحديات الخارجية ، توازياً مع الانقغال أو الرتابة في التربويات والأدبية المرتبطة بالتعليم ونفسانية الولد . كان هناك مشاعر بالاكْتفاء الذاتي : بدا المجتمع بنية ، تتعرض لتغيرات في السطح لا في الأعماق والمقومات الركيزية من اقتصاد ، وسلطة أو حكم سياسي ، وفكر أيديولوجي . وهكذا فإن ما كَتَبَهُ الغزالي مثلاً ، في أواخر القرن الحادي عشر الميلادي ، استمر حياً في القرنين الخامس عشر والسادس عشر اللذين سنرى أدناه مُثْلِيَهُما : زين الدين بن أحمد ، في بلاد الشام ؛ وابن عَرَضُون في المغرب .

القسم الثاني

مفكر تربوي في المشرق

١ - زين الدين بن أحمد (الشهيد الثاني) : -

زين الدين بن علي بن أحمد (٩١١ - ٩٦٦ / ١٥٠٥ - ١٥٥٨) ، الملقب بالشامي^(١) ، فقيه لبناني (شامي) مشهور . لقب بالشهيد الثاني^(٢) لأنه قتل غدرًا في طريقه إلى السلطان في الأستانة ؛ لكن السلطان قتل القاتل^(٣) . كان يُدرّس الفقه في بعلبك ، ويفتي ، على المذاهب الخمسة . اشتهر بتضلعه في الفقه المقارن . كما أنه تضلع بسائر العلوم المعروفة في عصره . تنقّف في دمشق إذ أمضى فيها فترتين : الأولى في ٩٣٧ - ٩٣٨ ؛ والثانية في سنة ٩٤٢ حيث درس على فقهاء عدة ومحدثين عديدين من علمائها الكبار .

قرأ الصحيحين على يد الشيخ الحنفي شمس الدين بن طولون الدمشقي . ثم غادر دمشق إلى مصر ، ليستزيد ؛ فقرأ على الشيخ شهاب الدين أحمد الرملي الشافعي ، وكثيرين غيره من رجال مذهبي الشافعية والحنبلية . وكان أشهر ما قرأه

(١) يقال له أيضاً : العاملي بالنسبة إلى جبل عامل (جنوب لبنان) ، والشامي بالنسبة إلى بلاد الشام أو للمنطقة من جبل عامل الواقعة ضمن البلاد الشامية (بر الشام) . وهو الجبّعي نسبةً إلى مدينة جبّاع ، قرية تبعد حوالي ٢٥ كلم شرقي صيدا .

(٢) كان الشهيد الأول ضحية خلاف مع بدر الدين بن جماعة ، والشهيد الأول هو محمد بن جمال الدين مكّي (٧٣٤ - ٧٨٦) . أخطأ البعض إذ ظن أن ابن جماعة هو ملهم رسالة « منية المريد » للشهيد الثاني . وليس لابن جماعة علاقة مع هذا الأخير بل مع ابن مكّي .

وأَتقنه كتاب « منهاج النووي » ، و« مختصر الأصول » لابن الحاجب ، وشرح العضدي^(١) . . . وهكذا اطلع الجُبعي الشامي في مصر على العلوم النقلية بشتى فروعها ، وعلى كافة المذاهب الفقهية المعروفة^(٢) ؛ ونال الإجازة من كبار أئمتها^(٣) . كما أنه زار القسطنطينية في سنة ٩٥٢ هجرية ، وفي طريقه إليها في المرة المرة الثانية ، مطلوباً من السلطان ومتّهماً ، قتله الشخص الذي كان يقوده إلى عاصمة الخلافة آنذاك^(٤) .

٢ - « منية المريد » أوسع الكتب التربوية في التراث :

وفرت للمؤلف تنقلاته الكثيرة ، ودراساته في دمشق وفي مصر ، الإطلاع على قواعد التعلُّم آنذاك ، والتضلع بالمعارف المتنوعة ، وتمثُّل طرائقِ التعليم المتَّبعة . وبذلك فإن كتابه التربوي ، « منية المريد في آداب المفيد والمستفيد » ، يعتبر من الكتب التاريخية في الحقل التربوي . فهو كتاب هضم المعطيات التربوية آنذاك ، واستوعب الفكر التربوي ، والآداب التعليمية ، والنظر في التأديب ، والافتاء ، والمناظرة ، والإجازة . كما أن « منية المريد » أقام التوليفة لآراء عصره التربوية ؛ فجاء أوسع عمل في المضمار التدريسي في القرن السادس عشر الميلادي (العاشر الهجري) .

وباختصار ، فإن « منية المريد » قد جَمَعَ أو قَمَّشَ ، وهَضَمَ ، وتمثَّلَ ، وحلَّلَ ؛ ثم أقام التوليفة ومن ثَمَت فقد انتقد وأعطى الأحكام . ولعل قيمته الكبرى تكمن في أنه يقدم الفكر التربوي العربي المتوالي في شكل موسع ، وفي

(١) محمد الأصفي ، في مقدمته لكتاب محمد بن جمال الدين مكي ، اللمعة الدمشقية ، ج ١ ، (النجف ، ط ١ ، ١٣٨٦ هجرية) ، ص ١٥٨ - ١٥٩ .

(٢) محمد الأصفي ، ع.م. ، ص ١٥٩ - ١٦١ .

(٣) ع.م. ، ص ١٥٩ .

(٤) الزركلي ، الأعلام ، ج ٣ ، ص ٦٤ .

شَتَّى تقسيماته، وطرائقه، وفلسفته أو توجهاته الكبرى. إنه ممثل؛ أو هو عينة تلخص التربويات المنوالية.

٣ - التربية العربية الإسلامية في القرن السادس عشر متمثلة بالعالمي الشامي :

لا نحاول ، هنا ، تحليل آراء الشهيد الثاني التربوية . نكتفي باستخلاص بعض الأحكام انطلاقاً من تلك الآراء . وإذن فنحن نكرر ان التربية ، في التراث ، ذات شخصية متميزة . فهي تعطي الدين أولوية أو أنها ، على الأوضح ، تأخذ الحياة على أنها دنيا وآخرة . من هنا نجد أن التربية والأدبية تهتمان ببناء الإنسان ككل ، في حياته وآخوته ، أو ضمن وحدة بين روحه وجسده .

والدين ، بالمعنى العربي الإسلامي ، ليس علائق مع الخالق فقط . إنه أيضاً قواعد مثالية في السلوك الفردي والعلائقي والمجتمعي . إن الدين ، هنا ، ذو معنى واسع مختلف عن المعنى الأوروبي (وما إليه) الذي يعطى له كعلائق مع الخالق وخاص بحياة الإنسان الفردية .

٤ - تدبّر التربية عند ابن أحمد للإنسان كائناً في حياتين معاً وسوياً :

وهكذا استمرت التربية العربية الإسلامية ، كالدين ، تأخذ الإنسان في حياته المنظورة والقادمة . ولم تفهم الإنسان ككائن في الوجود هذا ، بل أخذته ككائن يحيا هنا ثم يستمر هناك ، أو سينتقل إلى هناك ، إلى عالم آخر . عليها أن تعدّه ، إذن ، ككل أي كواحد من حيث هو جسد يفنى وروح سيبقى ثم سيبعث وتحاسب على أعمالها في الدنيا . إن هذا الفهم للإنسان يوضح لنا التربويات عندنا . فالتربية ، عندنا ، بحكم ارتباطها ، أو بحكم كونها بنت تلك المجتمعات والثقافات ، كانت لا ترى أن التعلم يتوقف عند حدّ معين ، أو عمر معين ، أو

حياة واحدة . فالإنسان ، في ذلك المنظور ، كائن مستمر ، لا يتوقف عن الاستعداد لبلوغ الحياة الأفضل . والذي يطلب الله لا يجوز له أن يكفّ ، ولا هو يكتفي ؛ إذ الأحوال تتغير ، ومطلوب من الإنسان أن يعرف الأحوال ، ويتعلم حسب الحال . ومن هنا كان للتربية إسماً آخر هو إسم « علم الحال » .

واستمرت المنوالية ، بحكم مكوناتها التاريخية والثقافية ، تعمل على سلوكات الفرد برمتها . فأشار العاملي إلى أنها آدابية أو إلى أنها والآدابية واحد . هما ، في مفهومه ، قطاعان أو وجهان لعملية واحدة هي التكوين المستمر ، والمتوجه دائماً نحو الأكمل . وهنا سبب أنه بقي ، في مجال التربية ، وصايا تتعلق بآداب الأكل ، واللباس ، وزيارة المرضى ، الخ . . . ومن هنا فهي تأديب أو ، كما أحب أن أقول ، آدابية . وبذلك فهي خير ممثل لفهم الإنسان في الثقافة العربية الإسلامية ؛ فهي تود من الإنسان أن يعامل بإنسانية ، ومثالية ، ووفق القواعد والمرسومات بحيث لا يسيء لنفسه ولا لغيره ولا للمجتمع . وذلك المذهب في الإنسان يختلف عن المذهب الإنساني (الإنسانية) الذي يُسمى عند الأجانب « أومانيسم » ، والذي نلقاه ، في تراثنا ، عند بعض الصوفيين ، وكثيرين ممن ركزوا على أخذ الإنسان كمقياس ، وقادر ، وحر ، ومسؤول ، خالق لقيمه وعامل على تغييرها^(١) . وقد ألمحنا الى ذلك مرارا .

التربية واسعة المدى بحكم كونها حياتية ، ومستمرة طيلة العمر . فهي تطل موضوعات بأسقة شاسعة : الفتوى ، والمناظرة ، والمعاملة ، والطالب بعد التخرج ، والإجازة . وللاب بشكل خاص صلاحية أولى ، ومسؤولية أمام الله . كذلك فإن للمعلم ، أو للمفيد ، سلطة كبرى . فاحترام القائم بعملية التربية

(١) ميزنا ، في فصل خاص وبالتفصيل ، بين الأومانسم (Humanisme) الغربي والآدابية العربية الإسلامية التي هي وصايا للسلوك المثالي والتعامل السامي بين الناس في شتى النشاطات والمجالات .

والتأديب - الأب والمعلم والفقير - احترام جزيل^(١) . لا نغفل ، أخيراً ، أن تلك التربية ، كانت تؤخذ كقسم من الفقه ، أو من السياسة المنزلية . كل ذلك نستشفه في «منية المريد» حيث يتكرر في القرن السادس عشر الميلادي ما كنا قد عرفناه عند ابن سحنون والزرنوجي وغيرهما ؛ أو ما سنراه في مُغَصَّنَاتنا لنظرية ابن جماعة^(٢) .

٥ - التربية في أواخر القرن السادس عشر (متمثلة بابن أحمد) صورة موازية للأيدولوجيا السائدة :

إنها تعكس الطموحات العربية الإسلامية ، وتقدم لنا الصورة عن الإنسان المثالي ، والرجل الأكمل ، في نظر ذلك العصر . ذلك لأن التربية العربية الإسلامية هي الطريق اللاحب الذي يقود إلى اللاوعي الجماعي ، وإلى معرفة نظرتنا للكون والواقع ، وبشكل خاص ، إلى التاريخ ، وإلى ارتياد الانجرافات التي نود تغطيتها والطموحات المكبوتة أو المرجوة . إننا ، في النسق التربوي الذي يقدمه ابن أحمد (الشهيد الثاني) ، نقرأ تقاطع الآراء التربوية التعليمية السالفة ، ونلقى فيها تلاقي المذاهب الإسلامية كلها دون تفارق أو تناف . وذاك التلاقي ملحوظ هو ، من جهة أخرى ، في تدريسه ، وفي دراسته ، وفي فتاويه . لقد كان الشهيد الثاني مفكراً تربوياً غير متعصب لنظرة تربوية بقدر ما كان يتقبل ، ويتلقى ، ويتمثل . وفي ذلك صفة العالم ، أو صفة البحث العلمي ، حيث التجرد للحقيقة والنظر . وتلك أيضاً ، تلك القاعدة ، تبرز عنده في دراسة وتدريس المذاهب الفقهية الخمسة ، وفي الفتوى بموجبها معاً . إنها قاعدة جديرة بالبقاء لأنها خلافة ، ولأنها

(١) نرى المزيد عن خصائص تلك التربية في مكان آخر .

(٢) عن ابن جماعة ، را . : الزركلي ، الأعلام ، ج ٥ ، ص ٢٩٧ - ٩٨ ج ، ابن كثير ، البداية والنهاية ، ج ١٤ ص ١٦٣ . دائرة المعارف الإسلامية ، ج ١ ، ص ١٢١ . النجوم الزاهرة ، ج ٩ ، ص ٢٩٨ . وترى أيضاً مكتوبات عامة ومتشابهة عنه في : فوات الوفيات ، ٢ ، ١٧٤ . الدرر الكامنة ، ج ٣ ، ص ٢٨٠ . [أدناه : الفصل ١٢]

حاجة ومطلب. ولا غرو؛ فذلك الاجتياف للتنوعية وتمثلها طريق للتطور والتحاور، وميزة ركيزة في المناظرة والفتيا.

٦ - كلمة أخيرة ، تأثير ابن جماعة في زين الدين بن أحمد :

أحلنا ابن جماعة إلى قطاع الفكر التربوي الذي قدمه الفقه . ففي كتابه «تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم» ، نلاقي نظاماً في التربية يطغى عليه التأثير الفقهي ، والنظر الديني ، والأدبية الأخلاقية . لا مجال هنا لمقارنة بين نظريته ونظرية ابن أحمد التربوية ، إلا أننا نستطيع التأكد بوجود علائق وثيقة بين عمل كل منهما في المضمار التربوي : إنها ينتميان إلى الدوحة عينها ، وتغذيا بالنسغ الواحد . لكن صاحب « منية المريد » أوسع وأشجع حتى وإن كان ذلك بلا كثير أصالة . ويقترّب عمل زين الدين ، من حيث الحجم والاشتمال ، من البلر الغزي أو العلومي الذي لخص أو وضع في التربية كتاباً محيطاً . ولعل الدراسة المتأنية تهتم بالتأثير المحتمل بين ذينك الشخصين المتعاصرين لا بتأثير فقط بين العاملي وابن جماعة أو الغزالي ومن إليهما^(١) . لقد قدم العاملي (أو الشامي) العمارة التربوية المنوالية في القرن العاشر / السادس عشر بشكل لا حبّ جلي المداميك ، مملوء مرصوص . وتتقدم لنا تلك العمارة المُحكّمة شاهداً على النسق التربوي المنوالي الذي تراكمت خبراته ، واغتنت ركائزه ، واتسعت ميادينه وترسخت . ونحن ، حتى لا نكرر ما رأيناه من أفكار ، نقدّم أدناه أرسومة^(٢) النظرية عند العاملي التي هي ، مثلما سلف ، نسخة موسّعة منمقة للنظرية المنوالية في بُناها الأساسية وهيكلها العام ، في مقاصدها وتحتياتها : هناك أربع بُنى ؛ تنقسم الأولى

(١) يكتفي شلبي (م . ع . ، ص ٢٨) بذكر العاملي كواحد ضمن سلسلة : ابن سحنون ،

الزرنوجي ، ابن جماعة . ويخطئ الكاتب في اسم كتاب العاملي (عينه ، ص ٣٠) .

(٢) سبق أن قدمنا مُقَصَّن تقسيم العلوم عند العاملي ؛ كأنه تقسيم مستمد من سلطة الغزالي ونظيره

العام . وربما يكون الصواب هو القول بأن ذلك التقسيم كان قد أضحي ملكاً مشاعاً قبل العاملي بوقت طويل .

منها وهي آداب المعلم والمتعلم إلى ثلاثة أقسام : أ / آدابها في نفسها وهي : النية ، وربط العلم بالعمل ، والتوكل على الله ، وحسن الخلق ، وعفة النفس ، والقيام بالشعائر الدينية . ب / آدابها في درسها واشتغالها : هنا يتوقف العامل أمام ستة أمور : التحصيل المستمر ، وتجنب المماراة ، وعدم الحياء في طلب العلم ، والانقياد للحق ، والتفكير قبل الكلام ، والنظافة والهندام . ت / الآداب الخاصة بالمعلم : وهي تشمل آدابه في نفسه ، وآدابه مع شيخه ، وآدابه في درسه وقرائه . أما البنية الثانية ، وهي آداب الفتوى والمفتي والمستفتي ، فتضعنا أمام عناصرها الأربعة المترابطة : الأمور المعتمدة في المفتي ، وشروط المفتي وآدابه ، وآداب المستفتي أو شروطه وأحكامه . ثم إنَّ البنية الثالثة ، وهي المختصة بالمناظرة ، تتأثر بشروط أو مكوناتٍ من حيث هي طريقة في التعلم والتعليم ؛ ثم هناك آفات المناظرة . وكل ذلك ضمن آدابية ، وب عقلية وعظمية ؛ لكن المبادئ العامة عقلانية ، مُنْهَجَةٌ وحَسَنَةٌ التقديم . وتهتم البنية الرابعة ، وهي متعلقة بآداب الكتابة والكتب ، بما هو يسمى آلة العلم . هنا تُبحثُ موضوعة تقسيم العلوم ، وأحكام العلم الشرعي ، وما إلى ذلك مما نلقاه في « إحياء » الغزالي . والعامل ، في ذلك كله ، ابنُ لُتراثٍ متين أو عِيْنَة لفكر تربوي منسجم متكامل راح يفقد بالتدريج ، منذ القرن السابع عشر ، ضراميته وطاقته في التجدد الذاتي والتطوير فلم يوصل إلى الثورة الصناعية وحضارة الآلة .

القسم الثالث

ابن عرضون في المغرب

١ - ابن عرضون ، كاتب تربوي منوالي :

اشتغل أحمد بن الحسن بن عرضون (ت ٩٩٢ / ١٥٨٤) بالفقه^(١) ، وعمل بالقضاء ، وكان ذا تأثير في محيطه إذ كثر عدد المنتفعين منه والأخذين عنه . مارس التدريس طيلة سنوات^(٢) ، مما ساعده على وضع مؤلفه مخصص لتربية الصبيان بعنوان « مقنع المحتاج في آداب الزواج »^(٣) ، ما يزال مخطوطاً في الخزنة المغربية الملكية بالرباط^(٤) .

عاش ابن عرضون ، المغربي الجزلي ، في عصر مضطرب ، مفعم بالقلق ، ونقص الأمن وكثرة الفتن . ولعل ذلك كان من الدوافع الأساسية التي جعلته يكتب في الأدابية ، والتدريب ، والتربية ؛ طمعاً بإيجاد الإنسان الصالح

(١) انظر : رُسَيْمَةُ الفكر التربوي عند ابن عرضون ؛ أدناه .

(٢) هو ابن العباس أحمد بن الحسن بن عرضون ، قاضٍ مالكي . من مؤلفاته في الفقه : اللائق لعلم الوثائق ، في فقه مالك .

(٣) مصطفى المهماه ، « ماذا قال ابن عرضون في تربية الصبيان » ، مقال في مجلة العربي (الكويت ، آب ١٩٧٩) ص ١٠٨ - ١١٢ .

(٤) لم يذكر مصطفى المهماه رقم المخطوط ، ولا قدّم وصفاً له . وقد كتبنا إلى الخزنة المغربية طالبين صورة عن المخطوط للنظر بإمكانية نشرها .

بواسطة تلك الطرائق ، ولا جل خلق المجتمع الذي يعي مشكلاته فيسعى للتغلب عليها^(١) .

٢ - تدريب الآباء (أو من يقوم مقام الآباء) للصبيان : التدريب ، أو التأديب :

لا نجد عند ابن عرضون أفكاراً تختلف عما نلقاه عند المفكرين العرب التربويين الذين سبقوه . فالواقع إننا نلاحظ البنية الداخلية عينها التي قام عليها عمل القابسي ، أو سحنون (أو ابن سحنون) في المغرب ؛ أو عند الغزالي والزرنجي ومن إليهما في المشرق . لقد كان تطور التربويات بطيئاً ، ولم يقفز إلا مؤخراً مع الثورة الصناعية ثم الثورات الأخرى اللاحقة لذلك ؛ في الغرب .

٣ - نفسانية الطفل قبل التعليم :

ينطلق ابن عرضون من المبدأ الراسخ في التربية المنوالية المهادية ، بأن الصبي أمانة عند والديه ، وأنه يكون ساذجاً خالياً من كل نقش ، وبالتالي قابلاً لكل نقش ولكل صورة . وهكذا يكون المتعلم كما نعوّده : إن عودناه على الفضائل والخير نشأ فاضلاً وصالحاً ومن ثمت فإنه سيفوز ويسعد في الحياة هذه وفي الآخرة . أما إذا عودناه الشر وأهلمناه « إهمال البهائم » فإنه سوف يشقى ويهلك .

يحمل ابن عرضون الأهل مسؤولية تربية الولد ، فالوالدان يحملان وزر ما يصبح عليه ابنهما . وبذلك فإن الأهل مخالفين للآية : « يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا . . . »^(٢) .

(١) نتذكر هنا أن أواخر القرن العاشر (السادس عشر) تميز بانتهاء الحكم العربي في الأندلس ، وبظهور الاستعمار البرتغالي ومساعيه للسيطرة على بلادنا .

(٢) القرآن الكريم ، سورة التحريم (رقم ٦٦) الآية ٦ .

٤ - التربية الأولى ، فترة الرضاعة :

تبدأ التربية باكراً ، منذ ولادة الصبي . وهكذا يختار الأب لحضانه ابنه وارضاعه « إمراة صالحة ومتدبنة ، تأكل الحلال ؛ فإن اللبن الحاصل من الحرام لا بركة فيه . فإذا وقع عليه نشأ الصبي وأنتجت طينة من الخبث ، فيميل طبعه إلى ما يناسب الخبائث »^(١) .

٥ - الآدابية الأخلاقية (الدينية) :

واجب الأب إذن ، كما يقول ابن عرضون ، هو أن يربي ابنه تربية أخلاقية رفيعة : يعلمه محاسن الأخلاق ، ويبعد عنه الأشرار ورفائق السوء ، ويعوده على التشطف ، وينفقه من التتعم والتزين والرفاهية . وهذا أيضاً مبدأ تكرر في التربويات العربية المهادية : فقد قال به الفقهاء التربويون ، والآدابيون ، وكتاب المرايا والوصايا ، والفكر التربوي المتفلسف . كما أنه مبدأ نلقاه راسخاً في النظرة الشعبية الشائعة حيث يفضل الأب أن ينشأ ابنه في قساوة وخشونة ، لا في بَطَرٍ أو بذخ .

٦ - تعليم الآداب العامة ، ألوان أخرى من التربي . التربية لأجل المجتمع :

ومن مبادئ التربية عنده التركيز على أن التعليم يجب أن يطال أموراً أخرى متعلقة بقواعد السلوك المثلّي إزاء الأهل ، والمعلمين ، والكبار ، وقواعد (آداب) الأكل ، والشرب ، والملبس ، والمشي ، والحركة ...^(٢) . لا ضرورة

(١) مصطفى الملهاء ، م . ع . ١٠٩٠ .

(٢) نرى ذلك عند ابن سينا ، ومسكويه ، وغيرهما ممن تأثروا بالفكر الفيثاغوري المحدث بريسون (Bryson) ؛ كما أننا نرى تلك الآدابية المتعلقة بالأكل والمشي والمنادمة والزيارة عند الغزالي ، وسائر الفقهاء ، ومن كتب في ميدان « الآداب العامة » التي كانت ، في نهاية المطاف ، تصب في علم السياسة بحسب الفهم العربي الإسلامي لذلك العلم قديماً . وتلك « الآداب » مرتبطة ، من جهة أخرى ، بمبدأ « الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر » . وسوف نرجع إلى ذلك .

هنا لا يراد أفكار ابن عرضون حول تلك الأدابية ، فهو يردد مبادئ عامة وأخلاقية حول واجبات الأهل تجاه الأبناء في ميادين الحياة العائلية ، والاجتماعية ، والمهنية . . . فلنقدّم عيّنة للدراسة عن التأديب الذي هو متعلق بالسلوك والذي سميناه بالأدابية التي ميزناها عن علم التربية [البيداغوجيا في المصطلح الأجنبي] .

أ - آداب الطعام : من آداب الطعام أن نعوّد الولد على أن يأخذ الأكل بيمينه ، وأن لا يبادر إلى الطعام قبل غيره ، وأن لا يسرع في تناول الأكل .

كما يوصى الولد ، في ذلك المضمار ، ببعض المفروضات المتعلقة بالنظافة ، وبالصحة ، وبالمضغ الجيد للطعام ، والابتعاد عن التخمّة . . . وفي ذلك فإن ابن عرضون ، ودون أدنى أصالة ، ولا جدة ، يكرر الراسخ والمعروف في العادات والتقاليد العربية التي تنظم مبادئ التغذية ، والأكل ، والمحافظة على الصحة ، وعلى السلوك المتأدب والمقبول إجتماعياً بل على السلوك المثالي للشخص المثالي كما تصورته المجتمعات العربية عبر تاريخها الطويل .

كذلك لا ينسى كاتبنا إخضاع الطعام الى صبغة صوفية ، والى الدعوة الى الاكتفاء بالضروري ، والقناعة ، والرضى وما الى ذلك من فضائل متعلقة بالجسد ، والمتع الحسية عموماً .

ب - آداب اللباس : ما قلناه عن آداب الطعام يصح قوله بصدد آداب اللباس . فباختصار ، علينا أن نحبّب الولد باللباس المحتشم والأبيض ، لا بالتزيّن كالمختئين والنساء . وهنا أيضاً ينبّه كاتبنا إلى ضرورة إبعاد الطفل عن الصبيان الذين تعودوا الترف ، والتنعّم ، ولبس الثياب الفاخرة والملونة التي يجب أن تُدَمَّ باستمرار أمام الولد . إن المبدأ الشامل الذي يحرك هنا آداب المتعلم هو الابتعاد عن الترف ، وتحجيب التزهّد بالمال ، والتركيز على ضرورة عدم الطمع والتفصيلات هنا كثيرة؛ وخفيفة .

ج - آداب المشي والحركة : يقدم ابن عرضون بعض الوصايا الصحية التي ، في رأيه ، تجعل الولد أقدر على تحمل المشاق ، وتقوده إلى أن يكون رجلاً متعوداً على الحشونة في الفرش والملبس ، والمطعم ، وعلى كره الكسل ، وقلة العمل . . . كما يقدم لنا قواعد صحية تجعل أعضاء الولد أصلب ، وتحمي بدنه^(١) ، وترسم له الطريقة المثلى في المشي والسير وفي الحركة ، وفي النوم أثناء الليل لا إبان النهار . وهنا جزئيات تتكروم ؛ لعلها تتكرر كي ترسخ .

٦ - التعليم المدرسي ، تعليم القراءة والكتابة :

بعد أن يكون الوالد قد اهتم بتأديب ولده ، أو بقطاعات الأدبية الواردة أعلاه ، يصبح لزاماً عليه إرسال ابنه إلى المكتب . وهنا تبدأ مرحلة القراءة والكتابة ضمن الجماعة أي مع أولاد آخرين ؛ المبدأ الذي تنبّهت إلى أهميته التربية العربية الينبوعية منذ بدايتها .

أ - مواد التدريس : يتعلم الولد في المكتب : القرآن ، وأحاديث الأخبار من الناس^(٢) ، والحكايات التي تعلم الفضائل وتظهر للولد التجارب الخيرة كي ينتفع منها في حياته ولتأديبه . أما الشعر فيرى فيه ابن عرضون المعروف والسائد : يحفظ الولد الأبيات الفاضلة فقط ، وتحفظ عنه الأشعار المأجنة وخاصة التي فيها ذكر العشق وأهله^(٣) .

كما يمنع الولد من مخالطة الأشخاص الذين يتظاهرون بالظرف والرفقة وهم في ذلك زاعمون . والسبب هو أن ابن عرضون يرى في مخالطة أولئك ما يسيء إلى أخلاق الصبي ، ويبذر فيه الفساد . ولا أصالة أو جدة في هذا المبدأ التربوي العرضوني ، القديم والباقي ، المكتوب والشفهي .

(١) لا تلقى في التراث كثيراً عن التربية البدنية المُنَهَّجة .

(٢) يقصد التاريخ .

(٣) مبدأ تربوي راسخ في التربويات التراثية . ومن تبسيط الدراسة ، أو من التحليلات السريعة التي يقوم بها البعض ، الظن بأن ذاك المبدأ مأخوذ عن أفلاطون .

ب - أهمية اللعب في تجديد نشاط الولد : يوصي كاتبنا بتكريس فترة فراغ أثناء التدريس مخصصة للعب بعد التعب . فاللعب يمنع الارهاق ، وما يمت القلب ، وما يبطل الذكاء ، وما ينغص العيش . إن منع الولد من اللعب يجعل ذلك الولد يطلب الحيلة للتخلص ، ويتوجّه ذهنه عن العمل .

ت - عقوبات : يرضى المؤلف بأنواع من العقوبات تصل في حدها الأقصى إلى ضرب . هنا يكون واجب الصبي ، إذا ضربه المعلم ، أن لا يكثر الصراخ والبكاء . فتحملّ الضرب صفة الشجعان والأبطال ، بينما الصراخ هو دأب المماليك والنسوة (!!!) . وفي هذا ، كما في غيره من الأفكار ، يتضح النظر التربوي الموجّه ، عند كاتبنا ، إلى الفئة القادرة في المجتمع .

يردّد ابن عرضون ، في مجال العقوبات ، ما رأيناه عند القابسي وابن سحنون وأوائل الكتاب التربويين . فيقول ، وكأنه يستعمل أحياناً جملاً ثابتة ومكررة بكثرة : يجب أن نمدح الولد عندما يظهر نجاحه ، وإذا أخطأ فمن اللازم معاقبته . وهناك مبدأ تربوي عرضوني ظريف : إذا حاول الصبي أن يخفي غلطته فلا داعي لمعاقبته^(١) . أما إذا عاد ثانية فينبغي أن يعاقب سراً . وفي الحالات الصعبة يعاقب جهراً . وكثرة الملامة والعتاب تؤدي إلى عكس المطلوب ، إذ يهون على الولد سماع الملامة ، ويسقط وقع الكلام القاسي من قلبه^(٢) . وقد رأينا أيضاً ، عند السابقين ، ذلك المبدأ التربوي الذي كان نصيبه من التطبيق غير كثير وغير فعال .

ث - دور الأم التأديبي : يفسح ابن عرضون للأم دوراً مساعداً في تربية ابنها . وإلى جانب ضرورة احترام الأب كلمته وهيئته ووعوده إزاء ابنه فالأم تخوف ابنها بأبيه . كما أنها تزجره عن القبائح ، وتتولى مساعدة الأب في تعويد الولد

(١) مبدأ تربوي ما يزال مقبولاً في علم النفس المعاصر وفي التربية (راجع ذلك ، للمثال ، عند أدلير) .

(٢) رأينا هذه المبادئ في العقوبة والمكافأة عند القابسي وابن سحنون .

على السلوكات المثالية ، والآداب العامة الملتصقة بحياته الاجتماعية والشخصية^(١) .

ج - التعليم الديني : عندما يبلغ الولد سناً معيناً فمن الواجب على أهله تعليمه قواعد الطهارة والصلاة ، والصوم ، وما إلى ذلك من تكاليف دينية وواجبات أو حدود شرعية ، مثل تحريم الربا ، والسرقه ، والردائل الأخرى المعروفة كالكذب ، والفحش ، وما إليهما^(٢) . هنا أيضاً نقرأ نفحة صوفية تحيي عمل ابن عرضون فتجعله يدعو لتزهد الولد بالحياة ، وترغيبه بالآخرة^(٣) .

٧ - صفات المعلم المثالي ومنهجية التدريس :

أ - خصائص المعلم : يكرر ابن عرضون الصفات الكثيرة المثالية في المعلم والتي سبق أن رأيناها في النظريات السابقة عليه . إنه كمن سبق من كُتّابنا التربويين ، يشدد على مناقب المعلم الأخلاقية ، والشخصية ، والدينية . فالسلوك السامي ، والتدين المخلص ، والاتزان ، والورع ، و . . . ، كلها صفات يجب أن يحوزها المعلم . لتدعيم رأيه ، يستشهد كاتبنا بالكثير من الأقوال المعروفة التي تمجد دور المعلم ، وتلح على الفضائل التي يجب أن يتحلّى بها ليبقى قدوة صالحة وذا حرمة وهيبة .

ب - واجبات المدرّس أثناء العمل : ينبغي عليه ، في نظر كاتبنا ، أن لا يضحك مع الصبيان . وعليه أيضاً أن لا يباسطهم ؛ لئلا يفضي ذلك إلى الهرج وإلى زوال حرمة المعلم عند المتعلمين . ثم إن الضحك والمباسطة ليسا من الصفات

(١) متأثرنا بابن خلدون . أو في جميع الأحوال فقد كانت تلك الآراء معروفة مبذولة . هناك أيضاً من تلك الآداب المرتبطة بالتربية الشاملة : السلوك الصالح إزاء : الغرباء ، والمرضى ، والأهل ، وكبار السن ، إلخ . كما هناك عادات أخرى تنظم : الكلام ، الجلوس ، الحلف بالله ، الرد على الأسئلة ، الاستماع والإنصات .

(٢) هنا تتحول التربويات إلى « علم الحال » .

(٣) لا نلقى في التربية العربية مفكراً واحداً وقف ضد هذا المبدأ الشامل المعمّم .

المحمودة في الإنسان الرزين الذي يجب أن يكونه المدرّس . ومن الظريف أن مفكرينا في الأدبية والتعليمات اتفقوا على التشديد على نفع الجدّة عند معلم الصبيان ، علماً بأن التاريخ نقل لنا الكثير من النكات عن المعلمين ، وضرب المثل بضعف عقولهم والسخرية من سلوكياتهم (أورد الجاحظ كثرة من تلك الطرائف التي نَعُدّها طريقة لنقد التعليم والمعلمين آنذاك).

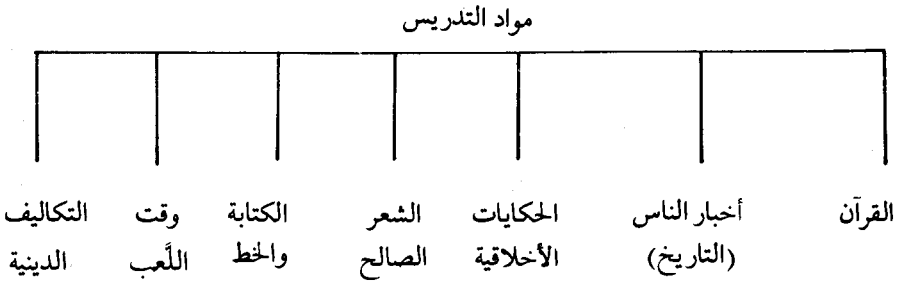
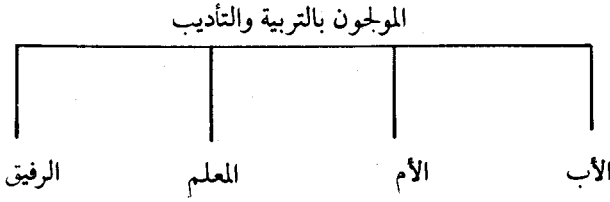
٨ - منهج النظر الذي اتُّبع :

قرأنا النظريات التربوية ، التي رأيناها أعلاه ، قراءةً من داخل أو أننا أخذنا فقط الأفكار عينها ، والأنساق عينها ، من حيث هي وفي حد ذاتها . درسنا الشكل العام ، والصياغة العامة ، والوحدات الأساسية ثم الوحدات الثانوية داخل وحدة كبرى أو مجمل عام . من هنا كان اهتمامنا أعلاه بالوظائف التي تقوم بها شخصيات العملية التعليمية والأدبية أي وظيفة المعلم ، ووظيفة الأهل (الأب والأم) ، ووظيفة الكتاب وأدوات الكتابة ، ووظيفة المتعلم الذي ليس ، كما ظهر لنا أعلاه ، مجرد أداة تتلقى . لقد قرأنا النظرية التربوية مأخوذةً وفق مطلوبات عامة متكاملة هي شروط أو آداب تنقسم إلى ما يتعلق بالشخصيات الأساسية داخل الوحدة العامة للعملية التربوية التي هي ترابط حيّ ومجملٌ لعناصر هي : متعلم ، ومعلم ، ووسائط ، وعلائق متبادلة . ومن جهة ثانية فقد قدمنا تلك النظريات من حيث هي حلقة ضمن التطور العام للتاريخ التربوي ، ومن حيث علاقاتها بتاريخ الفكر العام العربي الإسلامي وبخاصة قطاعه الفقهي ، والأدبي المثالي ، والمتفلسف ، واختباراته في مجال إعداد وتصوير الإنسان الأفضل في المجتمع الأفضل . إلا إننا لم نودّ ، ونحن لا نستطيع ، إغفال دراسة العوامل الخارجية أو المكونات للفكر . فالمنهج الموضوعاني ، الذي يأخذ التفسيرات التاريخية ، ليس مطروداً هنا إلى مستوى أدنى أو إلى المنزلة الثانية . إننا لا نعطي أَعْلَوِيّةً للمنهج الذي استعملناه ، ولا دونيةً للمنهج الموضوعاني . فليس قصدنا التفسير بواسطة

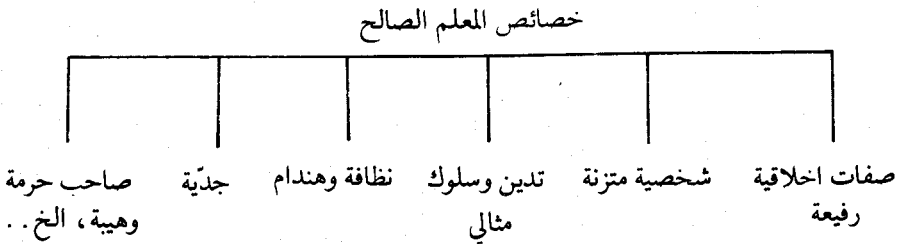
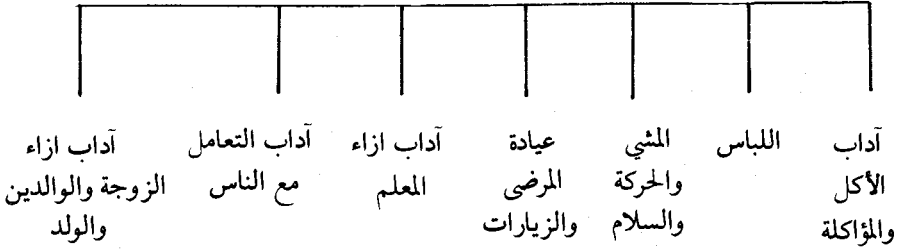
التفتيش عن المكونات في المحيط ، والسياق التاريخي ، والعوامل الاجتماعية . لم نبحث هنا عن مرجعية أو ينبوعية النظريات التربوية ، بقدر ما رغبنا في قراءتها^(١) .

في قراءتنا للنص التربوي ، للفكرة التربوية ، لم نتوقف عند خارجيات النص حيث الاهتمام يتوجه إلى الشرح أي البحث عن علائق النص بالمجتمع والواقع والتاريخ من جهة (المنهج الموضوعاني) أو بالعوامل الذاتية للمفكر من جهة أخرى (النهج الذاتاني) . وكذلك أخذنا النظرية ككل ، كوحدة توليفية ، كمعطى ، كصياغة قائمة بذاتها دون ملاحقة وتفكيك العناصر ثم البحث عن منشأها . لقد جعلنا النص القائم أمامنا نظاماً ، بنية ؛ وبحثنا في علائق عناصره داخل المدونة التي لقيناها مطروحة أمامنا . حضور النص هو المعطى ، همنا هنا المعطى . فالبحث في المكونات والأسباب ، أي عملية الشرح والتفسير ، قضية أخرى . إنها قضية أخرى ، دون أن تكون أقل أهمية أو أكثر أهمية .

مُغَصَّنَات التربويات والآدابية عند ابن عرسون :



ميدان الآدابية العام (أي قواعد السلوكية المثالية في المدرسة والمجتمع)



الفصل الثامن

صياغة آداب الطلب ونفسانية المتعلم في أجموعات ترويحية

تقديم

- القسم الأول - الصياغة الترويحية الشعرية ، اللؤلؤي
- القسم الثاني - الصياغة الترويحية الثرية ، زكريا بن محمد الأنصاري
- القسم الثالث - الصياغة الترويحية الحكيمية وفي الوصايا للولد .

تقديم

١ - تربية الأولاد والتأديب كقطاع من حقل الأدبية العريض :

نلقى التربية العربية المهادية ، كما سبق الكلام ، في مصطلحات وفروع معرفية كثيرة أشهرها قطاع خاص من حقل الأدبية العريض^(١) . وهكذا فالتربية تلك استمرت تُبَحِّثُ تحت إسم آداب هي : آداب المتعلم والمعلم ؛ آداب الفقيه ؛ آداب المفيد والمستفيد^(٢) ؛ آداب السامع والمتكلم ؛ آداب الطلب ؛ آداب الصبي ، الخ ...

إن التربية (بيداغوجيا) ، في الأجموعات وداخل قطاع الأدبية ، قسمٌ مرحليٌّ من عملية التأديب حيث يخضع المتعلم^(٣) لتلقي الآداب . وتمثُلُ الآداب ، والسير بموجبها ، هما التربية . وبذلك تتوحد الأدبية (فرع أو فنّ الآداب) الخاصة بالمتعلم مع التربية التي نقصد بها ، اليوم ، الفنّ الذي يجمع السيرورات التي يمر بها الطفل حتى ينتقل إلى مرحلة يستلم بها نفسه ، ويعي ذاته واستقلالها ، دون تطويع وترويض وتدجين وما إلى ذلك من سيرورات تعلّميّة تصلح في ميدان التعلّم (Apprentissage/ Learning) عند الحيوان^(٤) .

(١) الأدابيات ، مثلما مرّ ، أوسع قطاع فكري قدمه الإنسان العربي الإسلامي ، هو قطاع متعدد الجنبات ، بل يطال كل نشاط إنساني : فردي ، وعلائقي ، وذاتي ، وخاص ، وعام ... ويرسم القواعد المثلّ للسلوكات ، ويدمج الفرد في الجماعة والنظام .

(٢) المفيد هو المعلم . والمستفيد هو المتعلّم في كل عمر وفرع .

(٣) المتعلم ، في التربويات العربية النمطية ، هو كل شخص وفي كل عمر وكل نشاط . وهنا أيضا تتوازي التربية مع «علم الحال» .

(٤) Cf. Foulquié, Dictionnaire de la langue pédagogique (paris, P.U.F., 1971) PP. (٤)

. 357-359.

٢ - أخذُ أسماء التريية في الاءوءاءاء ، الطلب : -

الطُّلبُ مصطلىءٌ يعنى التعلُّم المعرفى والسلوكى معاً ، وىطلق على عملية التأءب التى هى اءصلىل معرفة فى الآن عىنه . و « الطُّلبُ » مصطلىء يعنى طلب المعرفة ، و ، فى الوقت عىنه ، السلوك الءسَن . وهكءا فإن الطلب هو فى جانب أول : تعلُّم ، واستفاءة ، وأخذ ، وتلقن . وهو ، فى جانب ثانٍ غير منفصل ولا مغاىر ، سعى لاءسىن السلوك ، وللتقئء بالوصاىا المءالية أو ، باءءصار ، ءمءل الآءاب بقواعءها المنظمة والمرسومة للءمىع ءااءل المءءمع . وهكءا فإن الطلب لا ىتوقف ، وءىر مءءء بعلم أو بزمان ؛ لأنه ىرنو ءائماً إلى معرفة الءال الراءن ومن ءمء للسلوك الأمءل إزاء ءلك الراءن المءغىر باءسءمرار .

ومن مصطلىء الطلب ، الذى هو تعلُّم سلوكى ومعرفى ، ىأءى الطالب الذى هو المءعلم والراءب فى اكءساب المعرفة والآءب معاً فى وءهءها الواحد اللامءءزىء والراءب المعرفة بالسلوك ربطاً لا ىءوز أن ىنفصم . وهكءا فإن « آءاب الطلب » تعنى التريية من ءىء هى تعلُّم ، وءصلىلُ فاءءةٌ ، ولءاقٌ واءٌ ومقصوء بالمعارف والسلوكاء المءلى . فآءاب الطلب تعلُّمٌ وءآءبٌ معاً وسوياًً أو بالسواء^(١) . نلقى ءلك فى الاءوءاءاء ؛ كىما قلناه من قبل .

٣ - نفسانىة المءعلم وآءاب الطلب فى صىاءاء مكءفة : -

من المعروف ، فى ءرائنا ، ءلك ءوءءاءء ءعلىمىة ءى سبكت فى قوالب ءابءة بعض العلوم . لقد عرفنا النحو ، مءلاً ، مصاغاً فى شكل شعرى ىقصد إلى ءسهىل الءفظ ، وءقءىم الأسرع ، وءءفىف المعارف المبعءرة .

وءلك الأسرعية ، فى ءقءىم بعض المعارف ، نلقاها ءمءء إلى آءاب الطلب

(١) ىسءءى أن ءربوباء (علم التريية) ناء ، عبر ءارىءها العربى الإسلامى ، أسماء آءرى منها : سىاسة الولء ، ءسءور الصبىان ، رىاضة ، ءءبىر ، إفاءة .

التي ترسم، كما سبق، الخطوات المثلّ في سيرورة طلب الآداب من حيث تكون سلوكات ومعارف معاً. وسوف نحلل شكلين من أشكال الصياغة الفكرية المنمّطة للتربويات: الأول شعري؛ والثاني ثري للأنصاري. ثم سنتعرض، بسرعة، إلى إلمامة عن صياغة ثالثة للتربية في قوالب من الحكّم والأقوال المسبوكة القصيرة والسهلة الترويج. وفي كل ذلك يتكرر المعروف؛ بيد أنه لا بد من إلقاء نظرة شتّالة لكن سريعة.

القسم الأول

الصياغة الترويجية الشعرية

نظم أحدهم ، هو اللؤلؤي وقيل إنه المأمون ^(١) ، آداب التعلم ونفسانية المتعلم والمتفقه ^(٢) شعراً . لا يهمننا الناظم ، أو الراجز . فالهدف عندنا تناول ذلك الشكل الصياغي للتربويات في مجمل من المبادئ مسبوكه ، مجهزة ، ساكنة ، ثابتة . فالقواعد والآداب مبسطة في أخطوطة ، أو في رُسْمَة كبرى هدفها عملي استفاعي أي يضع خطوط التربية والتعليم بم تناول اليد وبشكل أجموعة .

وذلك الشعر ، حوالى الـ ٦٠ بيتاً ، أورده ابن عبد البر النمري القرطبي في كتابه «جامع بيان العلم وفضله» ^(٣) ، أعدنا نشره قديماً عند نشرنا لهذا الفصل ^(٤) . وتلك القصيدة التعليمية الهدف تضم المبادئ الكبرى التي تحكممت في التربويات العربية الينبوعية عبّر كبار ممثليها ، وتطورها التاريخي ، ومؤسساتها والغايات المرجوة في بناء المتعلم المثالي والمجتمع الإسلامي المثالي . فما هي أفكارها؟

(١) نستبعد ذلك ، لا لأن المأمون شخص غير قدير . إن استعملنا هنا طريقة الجرح والتعديل ، التي تركها المعاصرون مستعبرين تسمية هي النقد الداخلي والنقد الخارجي ، فسوف نلاحظ أن هذا الرجز يجسّد نظرية تربوية لم تكن قد نضجت بعد في عهد المأمون .

(٢) التفقه ، هو أيضاً ، مصطلح يعود في نهاية المطاف إلى الأدبية الخاصة بالتعلم أو الطلب . فالتفقه قسم من التربية المستديمة وإن كان خاصاً بلون من التعلّم .

(٣) را . : ابن عبد البر النمري القرطبي ، جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته ، المدينة المنورة ، المكتبة العلمية ، د . ت . [را : الفصل الخاص به هنا] .

(٤) را . مقالنا في : مجلة الفكر العربي ، بيروت ، ١٩٨١ .

١ - التعليم في الصغر ، الاستعداد النفسي عند الولد للتعليم : -

مبدأ معروف في الأدبية ، والتربويات ، وفي التراث الشعبي . فقد شددت القطاعات التراثية على وجوب الإسراع في تعليم الولد وتأديبه بتلقيه حسن السلوك وأصناف العلوم معاً . وكان ذاك منطلقاً ثابتاً في مجال فهم نفسية الولد الذي هو ، قبل التعلم ، مستعدٌ لتقبل كل ما يلقي إليه .

٢ - أهمية العلم وضرورة التعلم : -

يبدأ الكاتب ، في التربويات ، عمله بالتشديد على ما للعلم من قيمة ومن ثمت على أهمية اكتسابه^(١) . وهذا المبدأ الأساسي ، الأول ، نلقاه عند كل من كتب في مجالنا هذا . وهكذا كان المؤلفون يجمعون الأدلة التي تساند ذلك المبدأ من مصادر عديدة هي القرآن ، والحديث ، والأقوال المأثورة ، والحكمة الشعبية ، وسلوكات الأئمة من محدثين ، وفقهاء ، وأخلاقين ، وكتاب وصايا ومرايا ممن يطبقون في كتاباتهم المبدأ الديني القاضي بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر .

٣ - من طرائق التعلم ، التفهم والحفظ : -

واعلم بأن العلمَ بالتعلم والحفظِ والاتقان والتفهم يكون العلم بالتعلم^(٢) ، والحفظ ، والاتقان ، والتفهم . وعلى ذلك فنحن نكتسب العلم عن طريق التعلم ، ثم عن طريق الحفظ ؛ وهما طريقتان يقومان على التفهم والاتقان . وتُتابع القصيدة التربوية ، فتقول :

والعلم بالفهم والمذاكرة والدرس والفكر والمناظرة

(١) ابن عبد البر ، جامع بيان العلم وفضله . . . ، ٧ - ٣٢ . [انظر : أدناه]

(٢) التعلم غير مقصور على الكتب . فالتعلم المقصود هو سلوكات وآدابية ، وليس فقط حفظاً ومذاكرة .

وإذن فالفهم هو أولاً باب تعلّم (اكتساب) العلم . لكن الفهم لا يكفي ؛ فلا بدّ معه من المذاكرة (التي سهاها البيت الأول بالحفظ) ومن الدرس ، والفكر ثم ، كطريق واسع ومهم ، المناظرة .

٤ - المناظرة : -

المناظرة فن يدخل ضمن الأدابية ، فله آدابه التي هي شروطه أي القواعد التي تنظمه وترسم الصورة المثالية له . وتدخل المناظرة أيضاً في سيورة التعلّم ، وفي سيورة التفقه ، وفي عملية التربية التي هي ، في قصيدتنا ، مستمرة لا تتوقف عند مرحلة من العلوم أو العمر أو التحصيل . وقد أولى كتابنا التربويون عناية ملحوظة لما ينجم من سلوكات نفسية ، وأفكار جديدة ، وتوجهات ذهن ، إبان مجالس المناظرة^(١) . وقد مرّ معنا ذلك في فصول سابقة .

٥ - دور الحافظة في المذاكرة والدرس : -

من الناس من يكون قويّ الحافظة ، فيورد النص ويحكي اللفظ بسرعة . ولكنه قد لا يتمتع بغير تلك القدرة ، ولا بالخصائص الكثيرة الأخرى التي يحوزها « العالم الأديب »^(٢) . إن الذاكرة وحدها لا تكفي . فليست كثرة الحفظ ميزة وافية .

ومن جهة أخرى فقد نجد المحب للعلم ، الراغب بشدة في التعلم . إلا أنه معجزة في « الحفظ والرواية » . هذا بينما نلقى من يستطيع أن يحفظ بدون صعوبة الأسانيد المختلفة والعديدة . فالحافظة إذن هي القدرة على حفظ « بلا اجتهد » ،

(١) نلقى آداب المناظرة عند جميع من بحث في المجال التربوي : زين الدين بن أحمد ، ابن جماعة ، اخوان الصفاء . لقد كانت المناظرة قسماً أساسياً في الدراسة والتدريس ؛ رأينا ذلك أعلاه مراراً .
(٢) العالم الأديب هو ، في التربويات العربية النمطاً صلياً ، المثل الأعلى التربوي . هو الصورة المثالية التي يتجه لتمثيلها وامتصاصها المتعلم الشاذن .

وهي الاستغناء عما يرد في الكتب عند المناظرة. وشاعرنا يلخص هنا المكرور المبذول عند سابقه .

٦ - المقصود بالعلم داخل للتربويات ، ما هو علم الحال : -

العلم هو تلك المعارف التي يأخذها الولد ، فيتمثلها في شكل بارز وطاق . والتي يعي بها ومن ثمت تنقل وعيه إلى حالة أرقى . هل العلم المقصود ، عند شاعرنا ، ديني فقط؟ إننا لا نستطيع ، أو لا يجوز لنا ، حصر ذلك العلم بالمعارف الدينية فقط . فقد يكون العلم الديني أساساً وأساسياً ، لكنه ليس الوحيد . لقد تطور وتوسع . بل هو منذ البداية لا يلغي الفروع التي تساعده ويحتاج إليها . وهنا قلنا إن «علم الحال» ، كما عرفه فكرنا التربوي قديماً ، هو المقصود . إنه ، كما سبق ، العلم الذي يحتاجه الإنسان لتنظيم حياته ومجتمعه . وهو يتدرج بحسب العمر ، والظرف . ويكون وفق متطلبات البيئة بشكل خاص . إن علم الحال هو ، مثلما قلنا ، إسم مناسب نستطيع منحه للتربويات . وهكذا استطعنا ضم «علم الحال» كمصطلح آخر إلى المصطلحات العديدة التي تطلق على فن «التربية والتأديب» ، الفن الذي يوحد التعليم والتأديب معاً .

٧ - العلم والأدب جانبان لعملية واحدة هي التعلّم (التربية ، التأديب) : -

أ - العلم : إن التماس العلم ، في كل مرحلة من العمر وفي كل وقت وبيئة ، هدف كل فرد ^(١) ، وواجب شددت عليه التربية المنوالية بقوة ودون ملل من تكرار تلك الفكرة الأولى التي ترى في العلم غاية أولى وفي اكتسابه فضيلة وشرفاً . لقد رأينا مفكرينا التربويين يلجأون للدين تحفيزاً للعقول على التعلم - هذا كما نرى

(١) هنا نتذكر الحديث أو القول الثابت : العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة . والفرد ، كالأإنسان ، كلمة تطلق على الذكر وعلى الأنثى . كما يرد هنا الحكم الواسع الانتشار : اطلب العلم من المهد إلى اللحد ، واطلب العلم ولو في الصين . إن قيمة العلم في الأحاديث الأولى .

دون أن نغفل أن الدين نفسه دعا إلى ذلك - واكتساب كل « العلوم المناسبة » التي تدرج تحت اسم علم الحال .

ب - الأدب : لكن العلم ، ذلك الذي يلتصق بالحياة وينظمها في عرف أقدمينا ، ليس منفلاً . إنه « لا يحسن إلا بالأدب » . هو الأدب الذي بدوره ليس (لا يوجد) علم ، أو ليس علمٌ حسنًا . الأدب نافع . وهو ، في التربويات ، ذلك القطاع الذي درسناه تحت اسم الآدابية أي تصوير السلوكات الفاضلة ، والسيرة الحسنة ، والتقيد بقواعد مثالية يرسمها المجتمع للمتعلم .

ث - الإنسان بأصغريه : قلبه ولسانه : في تحليلنا ، هنا ، أن القلب هو العلم ؛ واللسان رمز للأدب . فالعلم وعاء القلب ، واللسان رمز للسلوك المثالي أي للآداب التي تقود العلائق الفردية ووظيفة الفرد داخل مجتمعه^(١) . واحدية القلب واللسان ، التماس العلم والأدب ، ذاك هو المثل الأعلى للإنسان الكامل كما رسمته التربويات العربية المنوالية عبر تاريخها الطويل . ولم تنفك قط عن تكراره ، ونمذجته ، ومثلته ، وإلقاء الأكثر والأكثر من الكمالات عليه ... وإذن ، فوحدة القلب واللسان هي ، كما نرى ، وحدة العلم والعمل . وتلك هي الغاية القصوى ، والشديدة الانغراس والبروز ، في الصورة التاريخية للنمط المطلوب في التربويات ، وفي الوعي ، والمثل الأعلى .

٨ - آدابية الطالب (المتعلم ، المناظر ، المتفقه) : -

التمس العلم وأجمل في الطلب والعلم لا يحسن إلا بالأدب
والأدب النافع حسن السمات وفي كثير القول بعض المقت

أ - الثياب الطالبية : اهتمت التربية التراثية ، مبكراً ، باللباس المناسب

(١) هنا نتذكر أن الآداب تطل النشطات العلائقية مع : المريض ، الأهل ، الزوجة ، الصديق ، الأقوى أو الأعلى ، الجار ، المحتسب ، الحيوان ، الأرض ...

للمتعلم . وهكذا تلقى للثوب المدرسي الموحد ، في حاضرتنا ، أصلاً طريفاً في الماضي حيث كان يوصي الطالب بارتداء الزي الأبيض الموحد^(١) .

ب - الصمت أو الابتعاد عن الثثرة : يكثر الناظم من تبيان نفع الصمت ، فيخصص ١٤ بيتاً للكلام عن فضيلة الإصغاء وزينة الصمت في المجالس .

ت - التمهّل والتفكر قبل الإجابة : هنا يشدد المؤلف على مبدأ التريث عند السؤال؛ يقول :

ولا تكن إلى الجواب سابقاً حتى ترى غيرك فيها ناطقاً

فالعجول ، عند طرح مسألة ، يتعرض للوقوع في سوء الفهم ، وللنطق بالخطأ . وفي ذلك ، أيضاً ، زراية به « عند ذوي الألباب والتنافس » داخل مجالس العلم والأدب . فالصمت وقاية من الخطأ ؛ « وَأَزِينُ إِنْ لَمْ يَكُنْ عِنْدَكَ عِلْمٌ مَتَقْنِ »^(٢) .

ث - لا عيب في كلمة « لا أعرف » : توصينا الترويجة بوجوب الإقرار بعدم المعرفة عندما تُسأل عن « أمر » لا نعرفه . وقد ألحت تلك القصيدة على هذا المبدأ الذي يدعو للتواضع ، وللإقرار باتساع العلم والدعوة للتبحر . وقد جعلوا من « لا أعرف » فضيلة ، وفتوى ، وحجة ، ودرعاً ؛ ومن قال لا أعرف فقد عرف نصف الطريق أي نصف العلم أو شطره :

فذاك شطر العلم عند العلماء كذاك ما زالت تقول العلماء^(٣)

(١) انظر ، للمثال ، السمعاني [أعلاه] .

(٢) كثرة الأبيات التي توصي بالصمت ملحوظة . قا : الأحاديث النبوية الكثيرة حول الصمت . وفي الأدبية العربية الإسلامية وصايا غزيرة مع حكايا تمجّد السكوت ، وحُسن الاستماع ، وما حول ذلك من « فضائل » . بل وإن الاستماع ، في حالات خاصة ، يصبح هو هو التربية . فالسامع هو المتعلم ، والمتكلم هو المعلم . ومن هنا نفسر عنوان كتاب ابن جماعة : « تذكرة السامع والمتكلم » . وهو يعني بذلك أدب المفيد والمستفيد أو أدب التلميذ والأستاذ .

(٣) قا : آداب المفتي والمستفتي (قسم من التربويات) حيث يحتل مبدأ « لا أعرف » منزلة الفتوى .

ج - الابتعاد عن العُجب بالرأي : في الأدبية الخاصة بالمتعلم ، كذلك الخاصة بالمريد أو السالك ، يُحذَر من الجواب السريع ، وكثرة الكلام ، وسائر ما يعاكس الصمت الذي يؤمّن السلامة ويبقي من الندامة . وقد اهتمّت التربويات ، والصوفية منها خاصة ، بملاحقة عواطف المتعلم وانعكاساته التي تحصل إبان التعلم .

ح - العلم بحر ، سعة العلوم والمعارف : ونجسّد قصيدتنا التربوية هذه نظرة معروفة جيداً في التراث ترى ، بتواضع وصدق ، أن « العلم بحر لا حد له » . وعلى هذا ، لا يستطيع أحد بلوغ ذلك الحد . فالواحد منا لا يحوي إلا القليل منه ، أقل من العشر . وما بقي عليك منه أكثر مما تعلمته . لذلك تكثر العثرات المحتملة .

خ - الاستفهام وطلب الحقيقة من عارفها : مع المبدأ الداعي إلى أن لا عيب في كلمة « لا أعرف » ، عندما نكون لا نعرف ، يتلاقى مبدأ آخر موازٍ يقول إن لا عيب في الاستفهام ، ولا ضير في طلب الحقيقة والبحث عمّن يعرف الإجابة . إن لم تفهم السؤال ، يقول ذاك المبدأ ، فاطلب فهمه . الاستيضاح تواضع ، ثم هو استنفاع . إنه واجب ، وله مشروعيته . من القول ما نسמע ففهمه أو نعقله ، وآخر نسמע فنجعله . وإذن الجهل والفهم (عَقَلْنَا شيئاً أي فهمناه) قطبان لهما آخر هو الباطل . والصواب في سيرورة الطلب (الذي هو طلب الحق) هو طلب الفهم وزهق الجهل .

٩ - الهداية من الله إلى « آداب الطلب » :

أخيراً ، في مجالنا هذا كما في قطاعات الفكر العربي الإسلامي ، نلقى القاعدة التي تحتّم كل طلب أو تحرك أو سلوك والتي تقضي برد الأمر ، في النهاية ، إلى الله . في ذلك تواضع ولطف . لكن ليس فقط ؛ والمهم هو النية .

ويختتم المتعلم ، صبيّاً كان أو كبيراً ، الحصة الدراسية بتلاوة نصوص دينية ، أو بالدعوة الصالحة ، والكلام الراجي من الله . وكذلك يفعل المعلم إذ يقرأ دعاءً من كلمات قليلة ، أو آية ، أو حديثاً شريفاً . ويختتم المستمعون ، في حلقة أو مجلس ، استماعهم بكلمات جاهزة مباركة ومُباركة . كل المشاركين في العملية التعليمية أو التأديبية يرفعون ، في الختام ، الأمر إلى الله . ويطلبون ، ونحن معهم ، الهداية . إنه خير هادٍ وهو الموفق . ومع الراجز نقول : هدايا الله « آداب الطلب » . إنه مُحفِّزٌ ذلك الشعور بكون المعرفة خِزْماً ، وأن الإنسان يبقى في الإمامات إزاء معضلات الطبيعة .

١٠ - نظرة ملخصة :

رأينا في هذه الجُميعة الشعرية للمبادئ التربوية كثيراً من ملامح صورة الإنسان المثالي ، والمجتمع المثالي ، والنظرة للواقع والمستقبل والله والإنسان . فمثلاً ، تدعو تلك الأجموعة إلى بناء شخص مثالي ، منسجم الحياتين ، ويفوز بالدارين . وذاك الإنسان الذي ترسمه لنا يكون بأصغريه : قلبه ولسانه . ومن ثمت يقوم انسجام بين قطبيه : العقل أي العلم ، واللسان أي الأدب . ونرى في قصيدتنا هذه ، كما في الشخصية التاريخية المستقلة الخاصة للتربويات ، الفضيلة الأولى في الفكر العربي الإسلامي التي هي التراحم حيث تنضوي العدالة والأخوة ، والتي تتجسد بأشكال كثيرة أبرزها التقوى بمعناها الواسع حيث لا نتقي إلا الله من حيث هو القيم العليا والقوانين الثابتة .

ونلقَى هنا أن الأخلاقانية هي الأبرز . وكذلك الشكلانية . ومن الملفت أن الصمت فضيلة أولى في التأديب والكلام . حتى إن الأدب يبدو ، في هذه الأرجوزة التربوية ، نظيراً أو موازياً للصمت في جوانبه المتعددة مثل : الإصغاء ، قلة الكلام ، عدم الكلام في أمور لا نعرفها ، طلب الاستيضاح والفهم عند

الصعوبات ، الابتعاد عن العُجب بالرأي ، التواضع أمام طبيعة العلم الواسع وضعف الإنسان عن استيعاب العلوم كافة .

لا جدة ولا جديد في تلك القصيدة التي ، مع ذلك ، تقدم بشكل مبسط ومُيسر شُمَيْلَةً وزبدة الفن التربوي في الإسلام . وهو فن ، ونكررها ما سبق إليه الكلام ، متماسك عبر وحدته التاريخية ، ومنسجم في وحدته الجغرافية . ثم هو ، في أبرز أبعاده ، قائم على مهاد ديني ، وعلى توجهات أخلاقية . يثبّت القيم السائدة في المجتمع ، ويسعى لجعل المتعلم نافعاً لمجتمعه ، مثالياً طيباً ؛ ولا يفصل العلوم الدينية عن العلوم الدنيوية ؛ ولا يتنكر لتراثه وجُوديته .

القسم الثاني

الصياغة الترويجية الثرية : أجموعة الأنصاري

١- حال علم التربية في القرن العاشر (السادس عشر الميلادي) :-

لم يتأخر علم التربية حتى أصبح خاضعاً لبعض المبادئ العامة والمعدودة . وهكذا صار علماً تختصره قواعد ثابتة ، ونصائح جامدة في قوالب مسبوكة ، وجمل حِكْمِيَّة أو أحكام إرشادية . فمع حلول القرن العاشر ، بل وقبل ذلك بزمن طويل ، كانت التربويات قد فقدت ضراميتها بحث صار من السهل ملاحظة الترداد للأفكار عينها دون جهد ولا إعمال فكر^(١) . والواقع أن الأوضاع العامة ، والظروف التاريخية ، كانت أكبر سبب في ذلك التحجّر ؛ فقد انكفأ المجتمع العربي الإسلامي على نفسه ، وفَقَدَ المشكلات الجديدة ، والتحديات الخلاقة ، والأزمات التي تدفع للتوتر ومن ثمت للبحث عن الحلول والجدة .

وبذلك فقد أصاب التربويات ما أصاب العلوم الأخرى من همود ، إذ تاريخ التربية عنصر من التاريخ العام ، غير منفصل ولا متميز عن بقية العلوم أو العناصر المكونة للتاريخ والعوامل المسيرة للتطور . لقد سادت ، إبان تلك الحقبات ، العلوم الفقهية ، والأعمال الشرحية التعليقية ، والثقافة القائمة على اللفظ لا على معالجة الوقائع .

(١) لا يعني ذلك فقدان المطولات والموسوعات في ميدان التربية إبان القرن المذكور . انظر مثلاً : زين الدين بن أحمد العاملي الشامي ، منية المريد في آداب المفيد والمستفيد ، بومباي ، ١٣٠١ .

التربويات علم يعكس هموم العصر ، ويرسم أمانى الأمة . وبذلك فقد حافظ ذلك العلم على النظرة المألوفة للعلوم ، والطبيعة ، والمثل الأعلى للإنسان وللمجتمع . كما حافظ أيضاً على الانسجام التاريخي ، واللحمة الروحية ، بين البيئات العربية . وميّز الشخصية العربية المهادية بطابع خاص منسجم متشابه ، فكان عاملاً توحيدياً في المكان والزمان .

٢ - من الشعر الترويجي للتربويات إلى المجموعات الشعرية الترويجية : -

تظهر التربية ، في القرن العاشر / السادس عشر الميلادي ، بأشكال تتصدى للمشكلات الاجتماعية والخارجية عينها التي كانت تواجه القرن الرابع / العاشر للميلاد. لذلك لم تُبد عن أصالة ، ولم تُقدّم جديداً . وكعلوم عديدة أخرى ، ارتدت صياغة مسبوكه ، سهلة الحفظ ، حسنة الكلمات^(١) . لقد انتظمت التربويات في قواعد لفظية هينة التناول ؛ ووجدت في شعر الرجز ثوباً يُسهّل تعميمها ، ونشر هيكلها . يُظهر تاريخها أنها لجأت إلى الشعر منذ بداياتها كي تروج وتبسط . فالشعر جسد دعواتها إلى فضائل العلم ، وشرف التعلم ، ونفع الأدب ، وعحسن الاكتساب والتحصيل ، وفضل العلماء ، ومثالب الجهل ، وما إلى ذلك من نصائح تعود إلى الحكمة المألوفة والتعامل اليومي التفصيلي .

وإلى جانب اللجوء الى الشعر كملخص لبعض العلوم ، وران إلى تسهيل حفظ العلوم الصعبة والتبسيط وإشاعة المعارف ، كان هناك ما يماثل في طريقته للترويج . إنها الطريقة الشعرية التي جسدت التربويات داخل ألفاظ معدودات ، حسنة البناء والمظهر . وزبدة القول ، لقد كان الكتاب التربويون لا يكررون المبادئ عينها فقط ، بل وكانوا يلخصون ثم يلخصون الملخصات . والظاهرة

(١) قا : ابن سينا ، الأرجوزة في الطب ، العينية في النفس ، مختصر المنطق ...

تلك، نلقاها في التربية والتأديب كما نلقاها في العلوم الأخرى، في المنطق والطب، والنحو... ثم توصلوا إلى أن يقدموا النظرية الكاملة في شَمَلَةٍ أو قَبْضَةٍ مؤلفة من أحكام جزئية، أو أقوال تظهر كالمأثورات صياغةً ومظهراً وسبكاً.

من أولئك الذين عملوا على تقديم التربويات بصياغة ملخصة، حسنة السبك، ومبسطة، وسهلة الحفظ، نقدم زكريا بن محمد الأنصاري (ت ٩٢٦ هـ / ١٥٢٠ م). هو من كبار فقهاء الشافعية، كان قاضي القضاة على عهد الأشرف قايتباي. توفي في القاهرة، مؤلفاته الشهيرة تعود إلى علوم اللغة، وإلى الأصول^(١). والأنصاري يقدم في «اللؤلؤ العظيم في روم العلم والتعليم»^(٢) مجموعة (كُداسَة، ضميمة، أو ضُمَّة) من الأحكام التي تقود سيرورة التعليم في قطبيها المعلم والمتعلم، وفي مضمونها، وطموحاتها عبر ما تطرحه من أنواع العلوم الكثيرة.

يبرز أمام الأعين، فوراً وللحال، أن شروط التعلم والتعليم، أو آدابها، موجهة إلى إنسان يعي، إلى راغب بالتعلم؛ وإلى آخر ينصب على التعليم. وتلك الآداب تفترض مسبقاً، وإلى جانب الوعي والرغبة والقدرة، وجود الوعي بأن التعلم واجب (فرض) كفائي وعيني أحياناً، وبأن ذلك التعلم مستمر. وبذلك فمن اليسير الإشارة إلى أن تلك الشروط متعلقة بالتعليم العالي؛ وبالإلحاح القادر، والراغب في الاكتساب، وتكوين ذاته، وخدمة العلم. فما هو نسق الأنصاري؟

* * *

١ - تعلم العلم لذاته لا لهدف خارجي :-

يرفض الأنصاري كل قصد يكون خارج مبدأ تعلم علمٍ لأجل ذلك العلم نفسه. وهذا شرط أول يوضع نصب العين. فأيُّ هدف آخر، كاكْتِسَاب المال أو

(١) من مؤلفاته : شرح منهاج البيضاوي .

(٢) نشرها أحمد المحمصاني ، القاهرة ، مطبعة الموسوعات بشارع باب الخلق ، ١٣١٩ . وقد أعدنا طباعتها ، في مجلة : الفكر العربي ، بيروت ، ١٩٨١ .

الجاه أو كمغالبة خصم أو مكابرة ، هدف مرفوض . الوصية الأولى ، إذن ، هي التنزه عن الغرض النفعي والمصلحة الذاتية . علينا أن نقصد بالعلم ما وُضع ذلك العلم له . فمثلاً موضوع الطب سلامة الأبدان ، وعلى ذلك لا يكون تعلم الطب لكسب مادي ، أو جاهي (جاهوي) ، أو لمغالبة خصم ؛ بل يكون تعليماً هدفه ذلك العلم نفسه ولا شيء أكثر من ذلك .

٢ - إختيار العلم الملائم لطبع المتعلم :-

هنا تكررُ لمبدأ تربوي شهير في التربويات المهادية ، وفي حكمة الشعوب ، والمعرفة الخبروية (التجريبية ، الأمبيركية) . نلقاه مبذولاً في شتى الموسعات التربوية العربية ، وفي ملخصاتها ، أو مكثفاتها الشعرية والإرشادية .

٣ - قصد التوجه صوب غاية العلم والمختار :-

في مصلحة المتعلم السعي لتحقيق الأهداف التي تكون للعلم الذي نقصد الوصول إليه . وهذا متعلق بالمبدأ الأول حيث يكون تعلّم العلم لذاته . وعلى ذلك فعلى المتعلم أن ينزع من سلوكاته وأفكاره (من نفسه) كل النوازع الشخصية ، والمصلحية والغرضية ، وشتى الميول التي تبعد عن الغرض المحدد الذي هو العلم من أجل العلم .

٤ - الاستيعاب التام (تصوراً وتصديقاً) للعلم المطلوب :-

التعمق والتبحرهما هنا القاعدة التي يجب أن تُحترم . ونلقى هذا في الموسعات التي تعلّم النحو ، والتصوف ، والفقه ، وعلوم اللغة .

٥ - إختيار الكتب « الجيدة المستوعبة لجميع الفن » :-

اختيار الكتب المناسبة مبدأ تنبه له المربي العربي الإسلامي منذ القديم . بل

إن معالجة الكتب في نطاق التربية ظاهرة معروفة في التربية النبعية التي وضعت آداباً تنظم استعارة الكتب ، وحفظها ، وإرجاعها إلى أصحابها ، وأخذ الرهن من المستعير ، وتربيتها^(١) . ويقدم زين الدين بن أحمد (القرن ١٠ / ١٦) ، مثلاً ، لائحة بالكتب الجيدة المستوعبة في عدة فروع .

٦ - اللجوء إلى الشيخ « المرشد الأمين الناصح » ، خصائص المعلم المثالي : -

ينبغي على المتعلم أن لا « يستبدّ بنفسه وذكائه » . وهذا المتعلم هو ، كما سبق ، إنسان واعٍ ومقصود به المتفقه (المتبحر) في علم من العلوم الكثيرة . أما اللجوء إلى المعلم الصالح فظاهرة ملحوظة في التراث حيث الإلحاح على فضائل مثالية للمعلم دونها فضائل الأب الصالح ، والحاكم العادل^(٢) . كان المعلم ، في زمن وفي نوعٍ من التعليم ، أساسياً وذا دور أول في التسليك الصوفي وفي التربية عموماً .

٧ - أن يذاكر به الأقران والأنظار طلباً للتحقيق ، لا للمغالبة بل للمعاونة على الإفادة والاستفادة : -

التعاون في التعليم (الإفادة) وفي الاستفادة (التعلم) يترجم مبدأ العلائق التي يجب أن تسود قطبي عملية التربية والتأديب . من جهة أخرى ، من الإلزامي على المتعلم أن يضع علمه في خدمة الناس الراغبين ، وفي خدمة المجتمع . وأخيراً فإن المناظرة فن نافع تربوياً ؛ بل وهي قطاع تربوي فسيح وخاصة في التحصيل العالي حيث تبرز منفعتها في الحلقات والمجالس ، داخل المسجد وخارجه . لكن ما

(١) را . ، مثلاً ، السبكي ، معيد النعم ومبيد النقم ، القاهرة ، ١٩٤٨ . [أعلاه : الفصل السادس] .

(٢) عن الفضائل والقدرات المطلوبة من المعلم ، را . : الطوسي ، الغزالي ، القاسبي ، ابن سينا ...

هي وظيفة العلم ، وما يكون السلوك المثالي لصاحب العلم ؟ الهدف تحقيق الذات ، ونفع المجتمع ، وبذل المعرفة ، وتقديم العون للمتعلم . ويرفض المربي العربي الإسلامي ، بشكل قاطع وعام ، كل استعمال للعلم يكون للمغالبة والسيطرة الذاتية النفعية .

٨ - واجبات المتمكن من علمه : متابعة التحصيل ، عدم حجبهِ ، وعلم إعطائه لغير المستحق : -

بل والواجب أيضاً تسجيل ما قد يتوصل إليه المتعلم من جديد . ويستشهد الأنصاري ، كغيره ممن سبق أو تلاه ، بأحاديث نبوية وأسانيد أخرى تشدد على عدم فصل العلم عن العمل ، وعلى تحريم كتم العلم عن طالبه ومستحقه ، وعلى وجوب حجبهِ عن غير المستحق فقط وغير القادر على استيعابه . فالعلم ذو وظيفة اجتماعية ؛ وهو للمجتمع ومن أجل الجميع .

٩ - كل علم قابل للتطوير ، وكل تعلم ناقص ؛ التعلم المستمر : -

من النقص الاعتقاد بأن ما حصّلناه من علم يبلغ الحد الأقصى . فكل تعلم يبقى بحاجة للمزيد ؛ ونستطيع الإضافة إليه ، وإكثاره . وفي الاعتقاد المعاكس نقص ؛ بل وفيه حرمان للشخص نفسه من معارف تعود للعلم عينه الذي قد ندّعي أننا حصّلنا منه حداً لا زيادة عليه^(١) . هنا نجد مبدأ التعلم المستمر ، وعلم الاعتقاد ببلوغ الكمال في علم من العلوم ، والتواضع كصفة مميزة للعالم والمتعلم . وتلك قواعد كبرى نلقاها مبذولة ، بكثرة وغزارة ، في الأداب التعليمية داخل تراثنا التربوي المنوالي الذي يلخصه هنا الانصاري في أجموعته الشعرية .

(١) هنا يُستدعى البيت الشعري القائل :

قل لمن يدعي في العلم معرفة علمت شيئاً وغابت عنك أشياء.

١٠ - حدود كل علم :-

على المتعلم (وعلى المعلم) أن يعلم «أن لكل علم حداً، فلا يتجاوزه ولا ينقص عليه». ومن الطبيعي هنا أن القصد هو تحديد مجال كل علم، ودوده، وغرضه.

١١ - عدم إدخال علم في علم آخر :-

وذلك مبدأ يجب إحتذاؤه في التعليم ، وفي المناظرة أيضاً ، أو في وجهي العملية التربوية ، الاكتساب والتعليم . وفي عدم مراعاة تلك القاعدة وقوع في تشويش الفكر ، وذاك ما نبه إليه مفكرو التربويات بكثرة وبلا ملل^(١).

١٢ - المراعاة المتبادلة بين المعلم والمتعلم :-

المراعاة منطلق أول في البناء التربوي القديم ، ومبدأ شامل عام لم يشذ عنه كاتب أو متعلم . ومن التاريخي فهم النظرة إلى طبيعة العلائق بين شخصيتي السيرة التربوية ؛ فهي علائق تميل لصالح المعلم . وهكذا فالنظرة السائدة ، في التربويات العربية المهادية ، للمعلم على أنه كالأب . بل تشدد التربويات على أن المعلم أعظم من الأب لأن «أباه أخرجه إلى دار الفناء ، ومعلمه دله على دار البقاء» .

١٣ - وجوب كتابة ما نستنبطه :-

كتابة الجديد الذي يبلغه عالم في فرع من الفروع واجب . وهذا فرض عين شدد عليه كل التربويين العرب ، قائلين بأن العلوم تتطور ومن ثم يجدر على

(١) مثلاً : ابن سينا ، ابن خلدون ، زين الدين العاملي ، ابن جماعة ، القاسبي ، ابن سحنون (دون اعتبار للتسلسل التاريخي) ، الفارابي ، نصير الدين الطوسي ...

المجدد أن « يُثَبَّتَ ما استنبطه بفكره مما لم يُسَبِّقَ إليه لمن بعده ، كما فعل من قبله » . هذا الحثّ على الكتابة ، كالحث على التعلم باستمرار ، نص يقوم في أساس البنية الثقافية في فكرنا المنوالي .

١٤ - آفات الاشتغال بالعلم واجتنابها ، الجانب السلبي من شروط التعلم : -

هنا نلقى وصايا تدعو إلى الابتعاد عن آفات التعلّم ومعيقاته . وأولها ذلك التأجيل الذي يدفع تعلم اليوم إلى غد ؛ فذلك الوثوق بالمستقبل خطأ وتأخير لأن لكل زمن همومه ولأن الإنسان « كلما كبر كثرت عوائقه » . ويلاحظ الأنصاري أن التسويف أيام التحصيل ، ووثوق المتعلم بذكائه ، سببان شخصيان في خروج الفرد إلى المجتمع غير مجهز بالعلوم . ومن الأسباب الأخرى المعيقة للتعلم تنقل المتعلم من علم إلى علم ، ومن شيخ إلى شيخ ؛ دون تدرج كاف واثقان لكل علم . فالانتقال العشوائي من فنّ إلى فنّ هو « هَدْمٌ » . ومن آفات التحصيل - وهي من مثالب أهل العلم - التردد إلى « أهل الدنيا » ، وطلب اللهو والغنى والجاه . أما « ولاية المناصب » فمانع كبير ، وشاغلة . إلا أن ذلك لا يعني عند كاتبنا أن الفقر شرط للتحصيل ، فقد لاحظ أن « ضيق الحال » هو أيضاً مانع كبير . وبذلك فالمتعلمون ، وأهل العلم عموماً ، مدعوون إلى تدبّر تلك الآفات كي تتحقق لهم الشروط الصالحة للاستزادة من العلم باستمرار .

١٥ - دور تقسيم العلوم في كتب التربية ، مواد التدريس أو مجالات التعلم : -

إن لتقسيم العلوم الذي نلقاه في كتبنا التربوية وظيفة . فليس تقسيم العلوم ، أو تصنيفها ، أو إحصاؤها كما يقول الفارابي ، في تلك الكتب مقصوداً لنفسه بل هو ، الى حدّ ما ، قاصد لرسم طموح التربية العربية الإسلامية .

وبكلمات تقول أوضح ، فإن طرح أنواع العلوم ، مع تعريف لكل منها ، وبيان حدوده ومنافعه يهدف إلى تبيان « البرامج » ، وألوان « التخصص » ، وأنواع المعرفة . وبذلك العرض فكأن المتعلم (الطالب ، المستفيد ، المتفقه ، التلميذ . . .) يتعرف ، ثم يختار « الحصص » أو « التخصص » .

١٦ - تصنيف العلوم عند الأنصاري ، أقسام العلوم وتعريفاتها : -

يُعَدُّ الفارابي ، في قطاعنا الفلسفي ، أكبر من خَصَّصَ لتصنيف العلوم كتاباً مستقلاً وأصيلاً^(١) . ثم تلاه ابن سينا في « رسالة في أقسام العلوم العقلية »^(٢) التي ذكر فيها حوالي الـ ٥٠ علماً^(٣) . وبعدهما لم تحصل جدّة أو تجديد في ذلك القطاع . واهتم ، أيضاً ، بتصنيف العلوم مفكرونا التربويون . فهؤلاء أخذوا تلك الموضوعات لا في حد ذاتها ، ولا من حيث هي أقسام الحكمة أو الفلسفة . لقد أخذوها ملحقةً بأدائية الطلب (طلب المعارف والتعلم) أي بالتأديب والتعليم ؛ وذلك لعرضها أمام المتعلم الساعي للتثقيف والاستفادة . وعلى هذا فتصنيف العلوم ، مع تعريف كل منها ، يبدو نظيراً لما نسميه اليوم البرامج أو حقول الاختصاص .

سبق أن قدمنا رُسمات أو خُوطات (Schémas) لتصنيف العلوم في بحث سابق^(٤) . وأرفقنا الآن بهذا البحث رُسيمة أخرى لتلك الموضوعات عند الغزالي ، وأخرى عند زين الدين بن أحمد ، أشهر الكاتبين في التربويات في القرن السادس عشر للميلاد (العاشر للهجرة) .

وتصنيف الأنصاري للعلوم ، في رُسيّته التي ندرس ، يستحق التدبّر .

(١) الفارابي ، إحصاء العلوم ، تحقيق عثمان أمين ، ط ٢ ، القاهرة ١٩٤٩ .

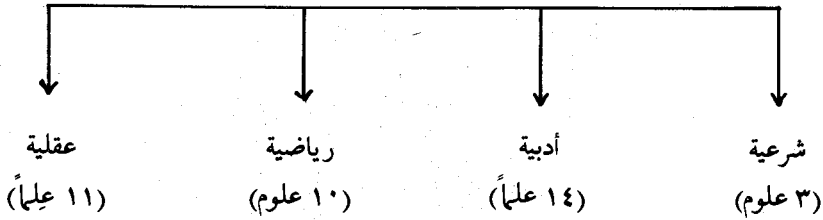
(٢) ابن سينا ، تسع رسائل في الحكمة والطبيعيات (القاهرة ، ١٩٠٨) ، ١٠٥ - ١١٩ .

(٣) أعددها للنشر محققة وفق مخطوطين .

(٤) مجلة الباحث (العدد ٦ ، ١٩٨٠) ، صص ٦٤ - ٦٧ .

فعمله ذاك ، مع التعريف الحسن المعطى لكل علم ، مألوف في التراث ، مسبوق من حيث التَّمَنُّهُجُ والتعريفات . من جهة أخرى ، لا نستطيع وضع المؤلف في مرتبة واحدة ، في عمله الترويجي التربوي هذا ، مع مؤلفي المعاجم المتخصصة التي تناولت ، على سبيل المثال ، مصطلحات التصوف ، أو أصول الفقه ، والمنطق ، والفلسفة فإننتاج الأنصاري يبدو ترويجياً ، تبسيطياً ؛ يلخص أكثر مما يفكر لمجتمع كان ينكفيء على مشكلاته ، ويزداد إنقفاً مع فقدان تصاعدي للدينامية الداخلية النامية .

صنّف الأنصاري العلوم ، أو حصرها ، في ثلاثة : شرعية وهي ثلاثة علوم (الفقه والتفسير والحديث) . وأدبية تحوي أربعة عشر علماً . ورياضية هي عشرة منها علم التصوف ، وعلم الهندسة الخ ؛ وعقلية عدّ منها أحد عشر علماً . فالعلوم المطروحة أمام المتعلمين هي ، في مشجر ، كما يلي :



القسم الثالث

التربويات داخل الوصايا للولد وفي الصياغة الحكيمية الترويحية

١ - الحكم القصيرة والكلمات المُفَعِّمة :

ازدهر في قطاع الأدبية نوعٌ من صياغة التجربة والاختبار المعرفي التصرفي صياغةً مكثفة منمقة في بوتقة سهلة التداول، هيئة التوصيل من جهة أولى ، والأداء والتعبير من جهة ثانية ، والفهم أو التلقّي من جهة ثالثة . يتوجه ذلك اللون الإنتاجي للمعرفة والثقافة إلى الذاكرة ، وإلى التعامل اليومي السريع . ويرنو إلى جعل المعرفة كقطعة النقود : سهلة ، خفيفة ، ذات قيمة حاسمة محمولة داخل الشكل الخارجي المُبسّط . وذلك النوع المعرفي ، أو ذلك القطاع الثقافي ، قريب من أن يكون نتاج التعامل الشفهي وداخل النظم الاجتماعية غير المعقدة .

إن أدب المواعظ ، أو أدب المرايا ، إنصاغ في أحكام (sentences) ومأثورات ؛ أو في جمل جميلة يلقيها المرء في الوقت المناسب فيظن أنه حلّ المشكلة وأنهى كل خلاف^(١) . يرتاح قائلها ، ويخفف توتره . بل ويخفف جهده عن التفكير والبحث . فما تقوله الجملة الحكيمية (والمأثور ، القول الثابت المسبوك حسناً) هو القول النهائي ، والحكم في معضلات الأمور^(٢) .

(١) ناقشنا ، في مكان آخر ، أن هذا اللون الإنتاجي للمعرفة ولنقلها ليس دليلاً على عقل خاص يجزى ، أو يغوص في التفصيل والسهل ، ويبقى عند السطح . لا يدل ذلك الإنتاج على وجود ذهنية عربية خاصة بقدر ما يدل على نوع من الاختبار المعرفي داخل أوضاع أو ضمن سياق تاريخي اجتماعي معين .

(٢) سئى ذلك ، مفصلاً ، فيما بعد . وتتوازى اللغة العربية ، أصلاً ، مع هذا المنتج الفكري في رأي البعض .

٢ - الإِرْصَانُ الحِكْمِيُّ للتربويات والتأديب المستمر :

والإِرْصَانُ (élaboration) للتربويات حصل أيضاً في قوالب حِكْمِيَّة ، أو أحكامية ، وفي أدب الوصايا للولد . إن أدب الوصايا للولد ، داخل قطاع الأدابية العريض ، لم يتوقف عند اعتبار الولد صغيراً يتعلم . فالوالد يودّ تعليم ابنه باستمرار ، ويود نقل الاختبار والمعارف والحكم إلى «الوريث» والذي هو استمرار أو تخليد للأب . نقدم ، أدناه ، للمثال ما كتبه أحدهم :

«وكتب بعضهم وصية لولده : لا تقبل من السلطان عطية ، ولا من الإخوان هدية . كن آنس ما تكون إذا خلوت بربك ، وأوحش ما تكون إذا قعدت مع الناس . ما أصغر ما بذلت ، وما أحقر ما تركت ، وما أيسر ما فعلت في جنب ما أملت ! اسجن نفسك في بيتك وحدك ، لا محدث ولا جليس ، واصطنع بملحك ، واجعل قرصك كفايتك ، فإذا بك قد لحقت بالصالحين . أذل نفسك وقومها بالعدل ، وأنها تكرمها ، وأتعبها ترحها ، فإن الرغبة متعبة لأهلها ، والزهادة راحة لأهلها ، والنفس أماراة بالسوء وعدو بين جنبيك لا يفتر»^(١) .

٣ - تَكْثِيفُ التربويات ونفسانية المتعلم في التسليك الصوفي [المتأخر] :

إن كنا لا نتعرض الآن للتربية في التصوف ، نظراً لما تتطلبه من توسّع وملاحقات ، فإننا سنكتفي بالإشارة إلى أن التسليك ، أو الأخذ بيد المريد الصوفي إلى الطريق المؤدي إلى الله ، قد صاغه بعض الصوفيين في جُمْل قصيرة ، وفي حِكْم سريعة . وبذلك فإن التسليك (التربويات الصوفية) إنْعَرَضَ في قوالب المواعظ

(١) مسكويه ، جاويدان خرد أو الحكمة الخالدة (تحقيق ع . بدوي ، القاهرة ، ط ١) ، ص ١٨٠ .
ونلقى هذه التربويات مع أدب الوصايا للولد في : نهج البلاغة ، أماكن متفرقة ؛ وفي المُقَشَّات .
قارن : ابن قتيبة ، عيون الأخبار (القاهرة ، سلسلة ترانثا ، ١٩٦٣) ، فصل (كتاب) العلم والبيان ، ج ، صص ١١٧ - ٢٦٠ .

السهولة التداول حفظاً وتحفيظاً، وفي شكل آداب، ووصايا مقتضبة. نلقى ذلك في كتب التصوف الينبوعية ثم، وبوجه خاص وأوضح، في الأدابية الصوفية عند المتأخرين [للمثال، را: النفري، ابن عطاء].

الفصل التاسع

التربويات وعلم نفس الولد في المدرسة الفلسفية

هنا تيار في التربويات الغرارية النُّبعية تميز بأنه جعل علم التربية وآدابيتها قسماً من الحكمة العملية للفلسفة. وقد تمثل ذلك التيار بالكندي^(١)، وإخوان الصفاء، والفارابي، وابن سينا، ومسكويه، وابن أبي الربيع، وابن باجة، وابن رشد...؛ وتبناه أيضاً نصير الدين الطوسي، والشهرزوري، وغيرها ممن سیدرسهم الجزء الثاني من هذه الموسعة [الحكمة العملية].

١ - منزلة التربية في الحكمة العملية :

ما يزال حقل الحكمة العملية في الفكر العربي الإسلامي أرضاً تستحق الحراسة . فالدراسات السائرة المستنفذة لما تتقدم بعد ، ولا نجد أحكاماً شاملة عادلة على الحكمة العملية التي ميزت شخصيتنا العريقة . فتلك الحكمة رسمت لنا الإنسان السوي في الصورة الواجب وجودها ، ومثلت القواعد السلوكية الرفيعة التي تطلب من العضو الاجتماعي داخل عائلته ، وفي علائقه الأسرية والمهنية . وهكذا فالحكمة العملية تضم الواجبية أو التعاملية الواجب احتداؤها ، والأقوال الأحكامية الداعية إلى حسن التصرف في الواقع وإزاء القواهر . ومن وظائف الحكمة العملية ما هو إجتماعي وما هو نفسي : فهي من الوجهة الاجتماعية تؤدي دور الأب الرحيم والمعلم والقانون ؛ أما من الوجهة النفسية فإنها تخفف توترات الفرد ، وتؤمن هي له تكييفاً مع حلقاته الاجتماعية ومن ثمت توازناً وتوكيد الذات وشعوراً بالطمأنينة .

(١) آراء الكندي التربوية مبثوثة في وصاياه لابنه . واهتم الكندي بالموسيقى من حيث تأثيرها في الولد؛ ذاك ما يكرره ابن سينا أيضاً.

قسم الفلاسفة في الفكر العربي الإسلامي الحكمة العملية إلى : سياسة المدينة ، والأخلاق ، وسياسة المنزل . فأين وضعوا التربية داخل تلك الحكمة ؟

٢ - سياسة الولد أي تعليمه وتأديبه [تربيته]:

سياسة الولد ، أي تربيته في المنزل مع ملاحظتها في الكتاب أو المدرسة ، مرحلة تلي ، في السياسة المنزلية ، تأمين القوت وسياسته ، ثم سياسة الزوجة . وهكذا فإن التربية فنّ يبدأ بالبيت على يد الأب والأم ، ويمر بسيرورات التعلم الحاصل لاحقاً في مكان خاص ومع أولاد ، وينتقل من يد الأب عند زواج ذلك المتعلم الذي لا يكفّ بعد زواجه عن التعلم بل يستمر فيه ما بقي في الحياة . وبكلمات أقل فإن فلاسفتنا ، ابتداء من الفارابي أو إخوان الصفا وابن سينا ومسكويه والطوسي^(١) ، رأوا أن التربية تقع داخل الحكمة العملية التي تحوي الأخلاق ، والسياسة المنزلية ، وسياسة المدينة^(٢) . فداخل السياسة المنزلية تقوم التربية أي سياسة الولد التي هي تدبير لشؤونه ونشاطاته ، وتوجيهه شطر صناعة ، ثم صوب الزواج والعيش في بيت مستقل .

٣ - اختيار الاسم الجميل :

أول ما يتوجب على الأهل فعله عند قدوم المولود الجديد اختيار اسم جميل له^(٣) . فالولد الذي لا يعطى اسماً جميلاً قد يتعرض فيما بعد للسخرية من قبل رفاقه ، وقد يبقى إزاء اسمه اللامرغوب اللامحبوب باستياء طيلة العمر^(٤) . ونحن نلقى اختيار الاسم شديد الانسراح في تقاليدنا ومتنوع الوظائف . فقد تكون

(١) مع هؤلاء المتأثرين بالتربية بحسب بريسون يوضع أيضاً اسم آخر : ابن أبي الربيع (لا : أدناه ، القسم الرابع) ؛ وهو مبحث في : الحكمة العملية في الذات العربية .

(٢) الرُّسِيْمَة ؛ أدناه . وانظر ذلك التقسيم في : إخوان الصفاء ، ج ٤ ، ص ٤٨ .

(٣) ابن سينا ، كتاب السياسة ، ص ١٢ . الطوسي ، أخلاق ناصري (الترجمة الإنكليزية بقلم فيكنز ، لندن ، ١٩٦٤) ص ١٦٦ .

(٤) الطوسي ، ع.م. ، ص ١٦٦ .

الوظيفة للإسم حماية صاحبه ، أو ربطه بالآلهة ، أو إستجلاب الخصب ، أو وقايته من الشر والموت والحيوانات . ولا ننسى أيضاً أن للإسم دوراً اجتماعياً وعائلياً؛ فالى حدّ ما يساعد الإسم على التوارث التراثي والمحافظة على الانسجامية والروابط داخل الأسرة وفي التاريخ . وفي جميع الأحوال ، فإن الأسماء عندنا ذات تاريخ ، ونحن نلاحظه تكسر التقليدي منها لمصلحة ما يوحى بالجمال والتفاؤل والقوة والرغبات . وبعد أن كان عندنا في كل بيت ولد يحمل اسم محمد ، أو أحد أسماء النبي ، خفّ ذلك الضغط .

٤ - اختيار المرضعة الصالحة :

ومن التربية التي تسبق التعليم في المكتب والتأديب البيتي هناك اختيار آخر يلي الأول المتعلق باسم المتعلم أو المتربي . فقد أشار الفلاسفة ، فعل الفقهاء التربويين والنظرة الشعبية وحتى الدينية ، إلى أن حليب الأم يعدي : هو ينقل المرض والتعقل ، البدني والأخلاقي ، الخُلُقِي والخُلُقِي . وتبنى ابن سينا ذلك المبدأ طبيّاً ؛ فدعا إلى إختيار الظئر [المرضعة] التي لا تكون حمقاء ولا ذات عاهة^(١) . ونرى ذلك عند الطوسي^(٢) ، وبقية الفلاسفة أيضاً .

٥ - نفسانية الولد . نموه الخطي وقواه المترتبة تصوران مغلوطن :

يرى مسكويه ، وهو الأوضح من بين الذين ندرس في هذا المجال ، أن أول قوة تظهر في المولود هي القوة التي يَشْتاق بها إلى الغذاء . وذلك مما يدفع الرضيع للتماس اللبن ، ثم ما هو طعام بشكل عام حيث يحصل على اللذة (وتزايد تلك القوة للغذاء وترسخ وتنوع) . بعد القوة تلك تحدث في الإنسان « قوة على

(١) ابن سينا ، م . ع . ، ص ١٢ .

(٢) الطوسي ، م . ع . ، ص ١٦٦ - ١٦٧ .

التحرك نحوها . . . ؛ « ثم يحدث له التشوق إلى الأفعال ، ثم يحصل له من الحواس قوة على تخيل الأمور ، ويرتسم في قوته الخيالية مثالات فيتشوق إليها . ثم تظهر فيه قوة الغضب » (١) .

ويتابع مسكويه رأيه في تطور نفسانية الولد ونشوء القوى فيه . فيرى أن الولد بعد ذلك « يحدث له الشوق إلى تميز الأفعال الإنسانية . . . فيسمى حينئذٍ عاقلاً . . . » . إن مسكويه يكرر هنا ، ويعترف هو بذلك ، بريسُنْ في تأديب الصبيان .

ذلك الفهم الخطي والنظري ، وليس الكلي والعيني ، لتكوّن القوى النفسية يقود إلى إقامة سلّم من القيم . وهكذا فإن الحياء هو ، عند فلاسفتنا ، أول قوة يُشَدَّد عليها . فهي تدل على العقل ، وعلى أن الولد قد أحس بالقبيح . وبالتالي فإن إحساسه ذلك يقود إلى حذر القبيح وتجنبه ؛ وعكس ذلك هو الوقاحة . فإذا « نَظَرْتَ إلى الصبي فوجدته مستحيّاً مطرقاً بطرفه إلى الأرض ، غير وقاح الوجه ولا مُحْدِقٍ إليك ، فهو أول دليل نجابته ، والشاهد لك على أن نفسه قد أَحَسَّتْ بالجميل والقبيح . . . » (٢)

وبعبارات تفيد أُرْوَدَ نقول : لقد فهم مسكويه أن النفس مستعدةٌ للتأديب صالحةٌ للعناية ؛ أي أن الإنسان يولد مستعداً لقبول الفضيلة وذا نفس تكون « ساذجة » غير منقوشة بعد بصورة ، ولا حاملة لرأي أو عزيمة . بمعنى أننا نستطيع أن ننقش في النفس الصورة التي نشاء ، فتنشأ النفس على ما عودناها وما نقشنا فيها (٣) .

(١) مسكويه ، تهذيب ، ص ٦٨ - ٦٩ .

(٢) مسكويه ، ص ٦٩ . عن أهمية الحياء ، كدليل على النجابة والتمييز بين الحق والباطن ، انظر أيضاً : الطوسي ، ص ١٦٧ .

(٣) را . الرأي والقول عنيهما عند الطوسي ، ص ١٦٧ ؛ إخوان الصفاء ، ج ٤ ، ص ٥١

٦ - خصائص الطفل، سلوكه ونفسيته في السنوات الأولى عند الفلاسفة :

لكن تلك الحال التي ترى النفس « صفحة بيضاء » تتقبل كل رسم وصورة تأتياها من خارج ، لا تتناقض مع طبيعة الصبي الذي عند ابتداء نشوئه « يكون على الأكثر قبيح الأفعال » . فنحن نلاحظ أن الطفل « يكون كذوباً ويخبر ويحكي ما لم يسمعه ولم يره »^(١) . ويكون « حسوداً سروقاً غاماً لجوجاً ذا فضول . . . »^(٢) . ويكون أيضاً « أضر شيء بنفسه وبكل أمر يلابسه »^(٣) . لذا يوصي مسكويه بتدبر أحوال الصبي ما دام طفلاً ؛ وهذا صحيح . لكن كاتبنا لم ينتبه إلى أن الطفل لا يكون قد شارف العقل ، في تلك الأحوال التي لا تعجب مسكويه ، ليستطيع أن يسلك بحكمة ونضج أو وفق الآداب الاجتماعية وعالم الراشدين وأعمارهم وهمومهم .

٧ - مرحلة ما بعد الفطام أو بداية التأديب :

بعد أن يفطم الصبي عن الرضاع يُبدأ « بتأديبه ورياضة أخلاقه قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللثيمة وتفاجئه الشيم الذميمة »^(٤) . وذلك وقاية له من « مساوئ الأخلاق » لأن هذه إن تمكنت فيه إستحال إزالتها ، والتخلص منه . ولذلك ففي الإسراع بإعطاء الولد العادات الصالحة ، والأخلاق المحمودة ، عُنْمَ وابتعاد عن الرذائل والمقبوحات^(٥) .

ويوضح مسكويه الأمر عينه قائلاً إن « نفس الصبي ساذجة لم تنتقش بعد بصورة ، ولا لها رأي وعزيمة تميلها من شيء إلى شيء . فإذا نُقِشت بصورة وقبلتها

(١) مسكويه ، ص ٧٠ . يقصد المؤلف تخيلات الطفل ، ولعبه ، ونزعة الميثومانيا عنده .

(٢) مسكويه ، ص ٧٠ .

(٣) يتعرض المؤلف إلى الميول التخريبية عند بعض الأطفال .

(٤) ابن سينا ، كتاب السياسة ، ص ١٢ .

(٥) ابن سينا ، م . ع . ، ص ١٢-١٣ ؛ اخوان الصفاء ، ج ٤ ، ص ٥١-٥٢ .

نشأ عليها واعتادها»^(١). ولذلك يدعو مسكويه إلى أن نسرع بتأديب الصبي وإعطائه المحمودات سلوكات وأفكاراً. فما دام طفلاً سهلاً التأديب وتهذيب الأطفال أو، بعبارة أخرى، سهل تطبيق «دستور تهذيب الأخلاق»^(٢).

والأفكار عينها يرددها الطوسي الذي يكرر : إذا أتم الطفل الرضاعة ينبغي تأديبه بالأخلاق الحسنة قبل أن تتحكم به المضرات (الرذائل ، المهلكات) . كما ينبغي الإسراع في ذلك أيضاً ، وتقويم سلوكه كل ما بدا أدنى اعوجاج^(٣). وهكذا نستطيع تلخيص التأديب بأنه نقل الأدائية أي الآداب المثالية والقواعد الفضلى وغرس السلوك اللائق في الفرد وفي الجماعة . يبدأ ذلك بالابتعاد عن عشاء السوء . فالرفيق ينقل إلى رفيقه سلوكاً ، ويقتدي الأولاد ببعضهم مما يدفع التربية إلى رسم مبدأ أساسي يقوم على وضع الولد في المدرسة والبيت والجوار مع أصحاب حسنَي السلوك . ومع الاهتمام بالصحة والعشرة نشأت آداب المجالسة . وينقل البيت أدب الطعام واللبس إلى الولد ، وذاك أدب تربوي متميز بالتعويد ، كما مر ، على الاعتدال بل على التشطف . كذلك فإن من حسن التأديب ، الذي يقوم به البيت ، ذم الذهب والتزين والحلف أمام الولد ؛ وغرس عكس تلك المظاهر والمطالب في نفسه^(٤).

٨ - تعويده السلوكات الاجتماعية الفاضلة ، التأديب في نشاطات غير مدرسية :

ينبغي أن يُربى الصبي ، مثلما سبق ، على احتقار الطعام والشراب والإقتصار على الشيء المعتدل والإقتصاد في التماسه . وأن يعلم أن أولى الناس

(١) مسكويه ، تهذيب الأخلاق ، ص ٦٩ .

(٢) مسكويه ، م . ع . ، ص ٧٠ .

(٣) يبدو التأديب وظيفة للبيت . أما نقل آداب المجالسة والمؤاكلة وزيارة المرضى والدخول على أصحاب السلطان فهي من القواعد السلوكية التي تُعلم في المكتب ؛ وفي التعامل اليومي .

(٤) انظر أدناه ، القسم الثالث .

بالملايس المزرکشة هم النساء . أما أهل الشرف والنبالة فلا يأبهون بتلك اللذات ؛ ولذا فعلينا تعويده على التلذذ بما هو غير جسدي . وقبل أن ينتقل مسكويه ، والطوسي ، إلى التفصيل في آدابية الطعام والشرب واللباس عند الصبي ، يوصيان ببعض المبادئ العمومية المتعلقة بالعادات المرتبطة بالنمو الجسدي (الطعام ، الشراب ، اللباس) . وذاك أيضاً كان من قبل تفكير إخوان الصفاء .

٩ - الحث على العلم والتعلم، وجوب تعليم الولد:

لم يبدأ الفلاسفة رسائلهم في التربية بالحث على العلم وتبيان شرف المعلم وفضله للفوز بالدنيا والآخرة . لقد أكثر الفقهاء التربويون من الإسهاب والطنطنة حول مدح العلماء في وظائفهم الاجتماعية والدينية . كان الفقيه يرى نفسه معلماً وعالمياً ، فكان يمدح نفسه ويدافع عن فئته بمدحه العلماء والمعلمين . وكان الفقيه يرى الناس متعلمين ، فراح يفرط في تحريضهم على اكتساب بضاعته والالحاق به وطاعته . إلا أن مسكويه ، وإن لم يخصص في «تهذيب الأخلاق» فصلاً للحث على العلم والدعوة للتعلم ، فإنه فعل ذلك في «الحكمة الخالدة» . وكذلك فإن الطوسي بدل أن يفرد مساحة لتلك الدعوة في «أخلاق ناصري» ، نجده يفرد لذلك أكثر من فصل في «أخلاق محتشمي»^(١) .

١٠ - درجات العقاب ، من التهيب أو الترغيب إلى الضرب :

يقبل ابن سينا بالعقاب متنوعاً وذا درجات في التطبيق والألوان . فكي نجعل الولد يكتسب المحمودات والابتعاد عن المذمومات علينا اللجوء إلى «التهيب والترغيب والإيناس والإيجاش»^(٢) . ذلك المنهج الشئني الوجه ، إعراض وإقبال أو حمد وتوبيخ ، يكفي في حالات كثيرة . إلا أن «الاستعانة باليد» أي «الضرب

(١) الطوسي ، أخلاق محتشمي ، الفصلان ٦ و ٣٤ .

(٢) ابن سينا ، كتاب السياسة ، ص ١٣ .

قليلاً موجعاً» طريقة يرى ابن سينا صوابها . أو أن ذلك عقاب «أشار به الحكماء» . لكن ابن سينا يوصي بإعداد الشفعاء ، وبأن تكون الضربة الأولى موجعة لأن الولد يخاف حالتئذ فينتفع . أما إذا كانت خفيفة «حسن ظنه بالباقي ، فلم يحفل به»^(١).

بيد أن مسكويه ، في مجال العقوبات ، يبدو أكثر تنوعاً . «يُمدح [الصبي] بكل ما يَظْهَرُ منه خُلُقٌ جميل وفعلٌ حسن ، ويكرم عليه . فإن خالف في بعض الأوقات . . . ، فالأولى أن لا يوبخ عليه ، ولا يكشف بأنه أقدم عليه ، بل يُتَغافل عنه . . . ؛ لا سيما إن سترَه الصبي»^(٢). لكن التوبيخ يصبح ، عند مسكويه واجباً ، إن عاد الصبي للمخالفة . وحتى التوبيخ هذا لا يكون علناً ، بل علينا أن نوبخه سراً وأن نعظم المخالفة ونضخمها . وهناك التحذير من المعادة ، لأن تكرار التوبيخ يحمل على الوقاحة ، ويُحرِّض على معادة المستقبح ، وتهون على الصبي الملامة في ركوب قبائح اللذات^(٣). ولم ينس مسكويه وصية يدرجها تحت عنوان «أدب المجالس» تقول : «وينبغي إذا ضربه المعلم أن لا يصرخ ولا يَسْتَشْفَعُ بأحد ، فإن ذلك فعل الممالك ومن هو خوار ضعيف»^(٤). إنه يدعو الولد للتكيف مع العقوبة ، ولا يذهب إلى البحث في عمقها أو في قدرات الصبي على تحملها ، أو في عواقبها . وذاك أيضاً كان موقف ابن سينا .

ويكرر الطوسي الأفكار عينها حول العقاب التدرجي : التوبيخ على العادات السيئة ، والمدح والتشجيع على اكتساب المكارم . لكن التعنيف لا يكون قبل التنبيه والتحذير . وكما قال مسكويه ، فإن واجبنا أن لا نفرض الخطأ الذي يسعى الصبي لستره ؛ ولا يكون التحذير علناً بل سراً . وعلينا العمل بحيث لا ندفع الولد إلى الوقاحة بكثرة العقوبة والتوبيخ المستمر . كما أن المنع عن شيء قد

(١) ابن سينا ، م . ع . ، ص ١٣

(٢) مسكويه ، تهذيب الأخلاق ، ص ٧٠ .

(٣) مسكويه ، م . ع . ، ص ٧٠ - ٧١ .

(٤) م . ع . ، ص ٧٣ .

يدفع الإنسان إليه ، وذلك بحسب القول : « الإنسان حريص على ما مُنِع »^(١) . هنا لا بد عند المربي من اللجوء للوسائل اللطيفة . ولا ينسى الطوسي أن يوصي بالضرب ، لكن شرط أن تكون الضربة الأولى موجعة قصيرة تؤثر في الصبي ، فيتجنب العودة إلى زلته^(٢) . ويوصي المعلم ، كما سنرى ، بأن لا يشدد النكير على الصبي وأن لا يبالغ في تحقيره .

١١ - تدرُّج مواد التدريس ، الشعر داخل برنامج التعليم :

« فإذا اشتدت مفاصل الصبي واستوى لسانه . . . أخذ في تعلم القرآن ، وصوِّر له حروف الهجاء ، ولُقِّنَ معالم الدين »^(٣) . بعدئذ تأتي المواد الأخرى وهي الرجز ، ثم القصيدة . أي إننا نبدأ بالأسهل ، وبالأسرع على الحفظ ، والأقصر ، والأخف وزناً^(٤) . أما الشعر المقبول فهو ذو المضمون الأخلاقي ، أي الذي يمدح الأدب والعلم ويعيب السُّخْف . فالشعر يجب أن يُعَلِّم ؛ إنه طريقة في الحث على الأخلاق ، وعلى احترام الوالدين مع البرَّ بهما^(٥) ، واصطناع المعروف وغير ذلك من الفضائل . لا يفصل مسكويه مواد التدريس في الفصل المكرس لدستور تهذيب الأطفال . فهو يتنقل فوراً إلى مادة الأخبار والشعر في التدريس ، وهو يطالب « بحفظ محاسن الأخبار والأشعار التي تجري مجرى ما تعود به بالأدب . . . ويحذر النظر في الأشعار السخيفة ، وما فيها من ذكر العشق وأهله ، وما يوهمه أصحابه أنه ضرب من الظرف ورقة الطبع »^(٦) . أما الطوسي فيبدو أنه يعبّ بغزارة

(١) الطوسي ، أخلاق ناصري ، ص ١٦٨ ، النص الفارسي ، ص ١٨٤ ، الفقرة الأولى .

(٢) الطوسي ، أخلاق ناصري ، ص ١٧٠ .

(٣) ابن سينا ، كتاب السياسة ، ص ١٣ .

(٤) سنرى أدناه المنهج التدريجي في التعليم ، وقد قال ابن سينا بذلك المنهج في مجال التأديب .

(٥) لم يخص ابن سينا ، كما سنرى أدناه ، فصلاً لأدب الصبي إزاء والديه . لكن الطوسي (نظير المدونات الفقهية) لم ينس ذلك القطاع من التأديب .

(٦) مسكويه ، تهذيب الأخلاق ، ص ٧٠ .

من «كتاب السياسة»، ومن مسكويه معاً. فيدعو إلى أن نعلم الصبي، جرياً على المؤلف في التراث العربي الإسلامي، الحفظ، ومحاسن الأخبار والأشعار، والخطابة. وعلينا أن نعلمه الرجز أولاً، ثم الشعر. ويحذر من الشعر السخيف الذي يُثني على العشق والحب والخمر، ك شعر امرئ القيس أو أبي نواس. ويوصي الطوسي بالحذر، كما قال مسكويه، من قول القائلين بأن ذلك الشعر لطيف ورفيق. فتلک الأشعار تؤدي إلى فساد الأحداث وطباعهم^(١). وعلى غرار المعهود تدریساً وثقیفاً وتأديباً أبدى فلاسفتنا الاهتمام الشديد بالشعر؛ لكن الشعر المقصود هو الذي يعلم الأدب، وحسن التصرف والخطاب، ويحضّر على العادات الحسنة والمكرمات، ويعزز في النفس السلوك المحمود والقيم. وكل ذلك التعلّم يكون متدرجاً وملائماً لميول المتعلمين.

١٢ - العناية بالجسد ، حفظ الصحة :

بنظر الطوسي ، ينبغي أن يَعْلَم المتعلّم عندما يبلغ مدارك الرجال أن غاية الإمتلاك والثروة والجاه هي حفظ البدن وسلامة الصحة. وهكذا يجب أن يبقى الجسم معتدل المزاج ، صحيحاً ، سليماً من الأمراض والهموم ؛ ويجب أن يتعود الصبي باكراً على القيام بالأعمال المفيدة للصحة^(٢).

قبل ذلك لم يكن مسكويه قد خصص في فصل تأديب الأحداث ، أو في «دستور تهذيب الأطفال»^(٣)، كلمة ولا كلمات تتعرض للتربية البدنية أو لتعليم الطفل قواعد سلوكية تنفع لحفظ الصحة أو تُنبه للاهتمام برياضة البدن^(٤). لكن ابن

(١) الطوسي ، أخلاق ناصري ،

(٢) الطوسي ، أخلاق ناصري ، ص ١٧٠ ، ١٧١ .

(٣) مسكويه ، تهذيب الأخلاق ، ص ٦٨ وما بعد .

(٤) لكن مسكويه ينبه في أدب المطاعم (نفسه ، ص ٧١ - ٧٢) إلى قواعد تتعلق بتنظيم الأكل لتصحيح الأبدان . وليس ذلك تربية رياضية أو بدنية ، بالمعنى الحضري المنهجي .

سينا ، من حيث هو طبيب بل وشيخ أطباء وصاحب « القانون » ، يقدم مبادئ جليلة ترشد إلى تقوية البدن عند المتعلم ، وضرورة الاهتمام بحفظ الصحة ، وقواعد إعداد الجسم السليم . من هنا فإننا وإن كنا لا نقول بأن المدرسة السيناوية تهتم بتوجيه الطلاب إلى « التربية الرياضية » ، فإننا نرى أنها لم تغفل ذلك . لكن ليس تحت مادة محددة ، وفي فترة منتظمة ويومية . إن ابن سينا بارع ، ولم يكن ليغفل دور الجسم في القدرة على التعلم ، والتحصيل ، ولزوم تقوية الصحة لبلوغ العلم وتقوية الفكر^(١).

١٣ - التعليم الديني ، وفرائض الدين :

ينبغي تعليم الصبي الدين كي يتعود باكراً على ممارسة التكليف الدينية ، وحتى ترسخ فيه الشعائر والفرائض وروح الإيمان . بذلك نضمن للمتعلم الوقاية من المذمومات . شدد على ذلك ابن سينا^(٢) . وَفُضِّلَ مسكويه أن تُنشأ النفس على حب الكرامة ؛ ولا سيما ما يحصل منها بالدين ولزوم سنته ووظائفه ، وليس ما يحصل بالمال^(٣) . ودعا إخوان الصفاء ، وابن أبي الربيع ، وكذلك فعل الطوسي ، إلى البدء بتعليم الدين كمدخل لكل تعليم ولكل تربية وتأديب . ولقد رأينا ذلك في دراستنا لقطاع الحكمة العملية (الجزء التالي من هذه الموسعة) .

١٤ - التربية الأخلاقية ، الاهتمام بالخلق :

هي أولى ، وليست منفصلة عن التربية الدينية . فالأخلاق والدين واحد ،

(١) انظر ابن سينا ، القانون في الطب ، القاهرة ١٨٧٧ ، ج ١ ، ص ١٥٨ - ١٦٠ . ومقالنا بالفرنسية (صدر في مجلة دراسات ، كلية التربية بالجامعة اللبنانية ، ٩ ، ١٩٨١) :

La théorie pédagogique et la psychologie de l'enfant chez Avicenne, pp 10-11.

(٢) ابن سينا ، كتاب السياسة ، ص ١٣ ؛ أشار ابن سينا الى تأثير الموسيقى في الولد .

(٣) مسكويه ، ص ٧٠ .

هما غير منفصلين . والمقصود بالدين تربية الأخلاق أي تهذيب النفس الذي يجب أن يبدأ باكراً قبل أن تهجم المذمومات على الصبي ، فتمكن منه ويصعب بالتالي تغييرها أو التخلص منها . إن الأولى بالنفس ، يقول مسكويه^(١) ، هو أن « تُنبَّأُ أبدأ على حب الكرامة » . ولا تكون التربية الأخلاقية فقط بتعويد الصبي على ممارسة الدين ، وأخذ قيمه ، والتقيّد بشرائعه وأحكامه . فتلك التربية تكون أيضاً « بمدح الأخيار » عند الولد ، والتخويف من المذمة ، والتحريض على مخالفة النفس (أي الشهوات البدنية كالأكل والشرب وغيرها من الحسيات) ، ومخالطة ذوي الأخلاق الحسنة والسلوكات الحميدة ، وحفظ الأشعار الحكيمية والأقوال الجامعة النافعة . وفي جميع الأحوال فإن الاهتمام بأخلاق المتعلم هو أول عند فلاسفتنا^(٢) . إخوان الصفا هنا يمثل بارز ؛ ردّهم ابن سينا والغزالي وبقية الفلاسفة .

ويبدو أن « دوام التعلم » أي التعلّم المستمر كان يدعو لتحقيق يومي لمبدأ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، وللإقتداء دائماً بأقوال الأخلاقيين ، ولحفظ الأمثال والحكم والكلمات المكثفة فكراً وصياغة . فقد كانت توضح بين يدي المتعلمين والسامعين كتب الأخلاق التي تحوي المواعظ ، وجوامع الكلم ، والحكم . وكانت تلك المختارات الحكيمية والأقوال المسبوكة جزءاً أساسياً في التربية الأخلاقية المستمرة الشاملة والتي لا تختص بعمر ولا بجهة . ولعلنا رأينا الفارابي يجمع حفنة من تلك الآداب ، والمواعظ ، والجُهل الحكيمية . وكان فعل ذلك ابن المقفع ، والجاحظ ؛ وأضرابهما كثير .

بل إن الطوسي أفرد لذلك كتاباً خاصاً هو « أخلاق محتشمي » . ضمّه ٤٠ فصلاً عن الفضائل آنذاك أو قيم المجتمع الإسلامي المعهود (الجهاد ، التقوى ، الصبر ، الصدقة ، الحلم ، إلخ .) . واستشهد تحت كل عنوان : بآيات

(١) مسكويه ، تهذيب ، ص ٧٠ . انظر الكلمات عينها أو المتقاربة في : الطوسي ، ص ١٦٧ .
(النص الفارسي ، ص ١٨٣) .

(٢) انظر ، للمثال ، الطوسي ، ص ١٧٠ - ١٧١ - ابن سينا ، كتاب السياسة ، ص ١٢ .

قرآنية ، وأحاديث ، وإشارات الأئمة والفقهاء ، وشواهد من الحكماء والدعاة والمتصوفة والملوك . لكن مسكويه يبقى ، في مضمار تقيّم الحِكَميات والأدبية ، الأبرز . فقد جمع في « الحكمة الخالدة »^(١) كنوز الأقوال الوعظية . وتنبه الطوسي إلى أهمية ذلك المنجم فلجأ يعبّ منه في توضيحه لكتابه المذكور « أخلاق محتشمي » . . . ؛ وهنا لا بد من أن نتذكر حمّالات أخرى للأدبية : مختار الحكم ومحاسن الكلم^(٢) ، وأعمال ابن هندو ، ومن قبل « نوادر الفلاسفة » لحنين بن إسحق^(٣) . قد كان لتلك الأقوال فائدة تربوية موجهة للمتعلمين الصغار ولل كبار ، وعبر كل مراحل العمر ، في شتى المجالات المعيشية ، ولكافة مستويات الفئات الاجتماعية . والقصد هو ، بحسب تعبير مسكويه ، « تهذيب الأخلاق » ، وتحسين الأعراق « أو تطهيرها . أما مصادرها فهي مخضوض تجارب الأمم ، وخلاصة مواقفها في تعاركها مع الواقع . وهي حِكَمٌ أو مسبوكات متسمة عموماً بنزعة زهدية ، ومسحة من النظر التشاؤمي أو العجائزي ، وصبغة متوافقة مع منتوجات الصوفيين عندنا^(٤) .

١٥ - خصائص المؤدّب العاقل ، وشروطه :

« ينبغي أن يكون المؤدّب عاقلاً ، ذا دين ، بصيراً بريضة الأخلاق ، حادقاً بتخريج الصبيان . وقوراً رزيناً بعيداً من الخفة والسخف ، قليل التبذل والإسترسال بحضرة الصبي . . . »^(٥) . يظهر من استعراض لذلك القول السينائي المكثف معرفة ومطلباً أن المعلم الصالح ينبغي أن يتمتع بخصائص عقلية ، وبأخرى أخلاقية مثالية . فذلك القدوة للمتعلم ينبغي أن يكون وقوراً ،

(١) مسكويه ، الحكمة الخالدة ، نشره عبد الرحمن بدوي ، بيروت ، دار الأندلس ، ط ٢ ، ١٩٨٠ .

(٢) ابن فاتك ، مختار الحكم . . . ، نشره بدوي ، مدريد ، ١٩٥٨ .

(٣) نشر بدوي مقتطفات منها . ومن كتب أخرى مماثلة .

(٤) قارن : ورام ، تنبيه الخواطر ونزهة النواظر ، نشره محمد الأخوندي ، طهران ، دار الكتب

الإسلامية ، جزءان (وللكتاب إسم آخر هو : مجموعة ورام) .

(٥) ابن سينا ، كتاب السياسة ، ص ١٣ ؛ إخوان الصفاء ، ج ٤ ، ص ٥١ .

غير سخيـف ولا مبتذل من جهة ؛ وغير جامد فظـقاسٍ من جهة أخرى . ولا يطلب فقط من المعلم أن يكون ذا سلوك رفيع ، أو نظيف الثوب وذا مروءة . فعليه أن يكون أيضاً ذا خصائص مهنية أي متخصصاً بتخريج الصبيان ، حاذقاً تلك المهنة ، وعارفاً بالأدبية والتعاملية المثالية (آداب المجالسة والمؤاكلة والمحادثة والمسائرة)^(١).

ونرى تلك الصفات عينها مطلوبة في المعلم عند الطوسي : الذكاء وخصائص عقلية متميزة ، ثم التدين وحسن الأخلاق والسيرة ؛ ويضاف فوق ذلك وجوب «التخصص» ، أي الحذاقة بالمهنة وأصول التأديب وقواعد التعاملية . هذا دون أن يُغفل الفلاسفة الفضيلة التي يُشدّد عليها في الحضارة الإسلامية ، والتي كانت أساسية عند المعلم ، وهي حسن القول . ويطلب من المعلم الهيبة أي عدم التبذل أو السخف ، والترفع عن مخالطة الأندال والسفهاء . وأكوام الجزئيات أو التفاصيل في هذا المجال غزيرة .

يتبنى إخوان الصفاء نظرة إيجابية الى الميل الجنسي للولد عند المعلم (ج ٣ ، ص ٢٧٧) . لم يدرسوا القضية كظاهرة نفسية إجتماعية . وذاك ما يفعله اليوم مهاجمٌ لهم ، هو عمر فروخ ، إذ يعيد موقفهم المستنكر الى تأثر باليونان والى ضعف في الغطاء الخلقي . وهنا يرد مصطفى غالب مهاجماً فروخ ومؤكداً ان النصّ ذاك مدسوسٌ على إخوان الصفاء ، غير موجود في المخطوطات الأساسية للرسائل .

١٦ - سيئات التعليم الانفرادي ، جمع الأولاد لتعليمهم :

لا يوصي فلاسفتنا بالمؤدّب الخاص ، إذ ينبغي أن يكون الصبي في المكتب (المدرسة ، الكتاب) مع صبيّة حسني الآداب والعادات ، ومن أهل عظماء أجلاء . تكثر منافع التعليم في المكتب لأن الانفراد يولّد الضجر . فالتعليم الجمعي « انفى للسامة وأبقى للنشاط وأحرص للصبي على التعلم »^(٢) . ويذكر ابن

(١) ابن سينا ، نفسه ، ص ١٣ (الصفحة عينها) .

(٢) ابن سينا ، كتاب السياسة ، ص ١٣ .

سينا أن ذلك النوع من التعليم يولّد في النفس المباهاة والمنافسة بين المتعلمين ، مما يدفعهم للجدّ والأنفة عن الكسل والقصور . وكذلك فإن المحادثة والتحدث بينهم يفيدان « انشراح العقل » ، ويحلان « منعقد الفهم »^(١) . فالولد يتقصّد الحديث عن أعذب ما رأى ، وأغرب ما سمع . وذاك يدفع للتعجب ؛ ويكون التعجب منه سبباً لحفظه وداعياً إلى التحدث به . ومن الطريف أن ابن سينا يتوسع في عرض منافع التعليم الجمعي فيزيد من الإشارة إلى الغنم الحاصل للمتعلّم إن كان بين أولاد يترافقون ، ويتعارضون الزيارة ويتكلمون . . . إن المباهاة ، والمساجلة ، والمباراة ، والمحاكاة ، عوامل تهذب الأخلاق ، وتحرك الهمم ، وتمرّن العادات . هنا يلاحظ أن ابن سينا ، أو الطوسي ، يهتم بالقادر على التعلّم ، وعلى المنافسة . غافلاً عن كون المنافسة بين الطلاب تولّد الحسد والعداوة ؛ وتعزز تفوق القوي ، وضعف المحتاج للمساعدة .

١٧ - نفعُ منحِ فرصةٍ للراحة أثناء التعلّم :

ينبّه الطوسي إلى وجوب إعطاء المتعلّم إذناً ليلعب ، أي وقتاً يرتاح فيه ، وفرصة توقّف حتى لا يتعب أو يملّ ويضجر . لكن اللعب المطلوب ينبغي أن لا يسبب التعب الشديد ولا الألم . إن لعباً لطيفاً ، يكون في أوقات محدّدة^(٢) ، مبدأ عميم النفع في المجال التعليمي ؛ وقد تنبه لذلك فلاسفتنا التربويون : الكندي ، إخوان الصفاء ، وآخرون .

١٨ - مواد دراسية أخرى ، المواد الخاصة بالنبذة أو « مواد الاختصاص »^(٣) .

بعد أن ينتهي الصبي من حفظ القرآن ، وحفظ أصول اللغة ، والمواد التي ذكرناها أعلاه ؛ تبلغ مرحلة جديدة في التعليم ، أرفع ولا يبلغها جميع المتعلمين .

(١) ابن سينا ، ع.م. ، ص ١٣ .

(٢) الطوسي ، ص ١٧٠ .

(٣) الكلمة الموضوعية بين مزدوجين مقصود بها أنها اصطلاح حديث ونستعمله بحیطة ومحملاً .

هنا، في المرحلة الجديدة هذه، ننظر في الصناعة (الفن، المهنة، العمل) التي يجب توجيه المتعلم إليها. وهذا فإن مدبر الصبي - بتعاون أحياناً مع الأهل - يوضع أمام مشكلة إختيار الصناعة للمتعلم، وأمام أنواع الصناعات الممكنة:

أ - إختيار الصناعة : « ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له مؤاتية »^(١). فهو أحياناً قد يكون غير مؤهل ومع ذلك يطلب صناعة رفيعة تتطلب عقلاً نيراً ، أو معرفة واسعة . وهكذا تنبه فلاسفتنا إلى أنه ينبغي توجيه المتعلم صوب الصناعة التي تناسب قدراته ، وتتوافق مع ميوله . فالناس يرومون أرفع صناعة لأبنائهم ، لكن ذلك لا يكفي إذ لا بد من توفر القدرات الكافية والطاقة . . . فالقدرات العقلية مختلفة الحدة بين الناس ، وكذا القول أيضاً بصدد الميول والرغبات . لذا أشار كُتّابنا إلى أنه يجب على المدبر « أن يزن أولاً طبع الصبي ، ويسبر قريحته ، ويختبر ذكائه ، فيختار له الصناعات بحسب ذلك »^(٢). وهكذا بُقي الولد على إختياره إن كانت « أدواته وآلاته مساعدة له » على تحقيق رغبته . لكن هناك أولاد لا يستطيعون إكتساب أي صناعة . وآخرون ، يقول ابن سينا ثم يكرره الطوسي ، ينافي طبعهم كل تأدب ، وكل أدب ؛ مع إنهم ربما كانوا أولاد إناسٍ من أهل العقل والثروة والأدب . أخيراً ، لو كان الأمر بيد كل منا لما طلب المرء إلا أشرف الصناعات ، وأرفع الآداب . أما أسباب الميول إلى هذه أو تلك من المهن فإن ابن سينا، وبعده الطوسي ، يراها أسباباً غامضة تدق عن أفهام البشر . وليست القضية بذلك التوهم السيناوي^(٣) ؛ ولا بذلك التبسيط .

(١) ابن سينا ، كتاب السياسة ، ص ١٤ .

(٢) ابن سينا ، م.ع. ، ص ١٤ . يكرر الطوسي الكلام عينه (والألفاظ عينها ، أحياناً) في : أخلاق ناصري ، ص ١٧١ - ١٧٢ . إخوان الصفاء ، ج ١ ، ص ٢٩٠ - ٢٩٢ .

(٣) في تدبير أمور الخدم أو سياستهم ، يكرر ابن سينا بعض آرائه في سياسة الولد . ويكرر الطوسي الأفكار عينها . يتساءل الطوسي ، بعد ابن سينا ، عن الأسباب التي تدفع هذا ليميل للأدب ، وذلك للحساب أو للهندسة أو الطب ، وذيكاً يؤاتيه النحو أو الشعر ولا تصعب عليه البلاغة . ويرجع الرجلان تفسير تلك الفوارق النفسانية إلى أسباب غيبية .

ب - أنواع الصناعات : بحسب الميول عند الولد ، نوجهه إذن إلى تحقيق الصناعة المرغوبة . من تلك الصناعات هناك الكتابة ، وحالتشذ نضيف إلى المواد الدراسية السابقة المعروفة مواداً أخرى هي : « دراسة الرسائل والخطب ومناقلات الناس ومشاورتهم » . ويُدرس الحساب ، ويُحسّن خط الولد بعد أن ندخله الديوان . وتقسيم الصناعات عند ابن سينا ، للمثال ، هو كالتالي :

1 / صناعة من حيّز العقل : وهو صحة الرأي ، وحسن التدبير . فهنا صناعة الوزراء ، والمديرين ، وأرباب السياسة ، والملوك . وهكذا فإن هؤلاء هم عند كاتبنا قمة الهرم الاجتماعي . وخدمتهم هي الصناعة الأرفع ، والتميزة بالعقل وحسن المشورة^(١) .

2 / صناعة من حيّز الأدب : هو الكتابة والبلاغة وعلم النجوم وعلم الطب . وهذه صناعة الأدباء . فالأديب ، بالمعنى القديم ، هو أيضاً العالم . وتلك مرتبة شريفة تلي مرتبة الوزراء أو أرباب السياسة .

3 / صناعة من حيّز الأيدي والشجاعة : والمقصود بهذا النوع فئة الفرسان والأساورة في المجتمع . وذاك تقسيم يذكر بتقسيم أفلاطون للمجتمع ، ولقوى النفس ، وللضائل . إلا إنه إلى جانب تلك الصناعات هناك أخرى ليست متميزة ولا هي خاصة « بذوي المروءة » عموماً^(٢) . فالزراعة ، والتجارة ، صناعان نافعتان للمجتمع ؛ لكن فلاسفتنا لم يجدوا فيهما مهنة أو مكسباً لائقاً . هنا سوء تقدير ناجم عن فهم مثالي للواقع والعمل ؛ وكان ذلك عاماً في الحضارات القديمة [را : الحكمة العملية في الذات العربية] .

١٩ - المرحلة الأخيرة ، ما بعد اكتساب الصناعة :

تقدم التربويات عند فلاسفتنا نظرات سديدة في مجال التعلّم : فقد ألحت

(١) ابن سينا ، كتاب السياسة ، ص ١٠ .

(٢) انظر ، للمثال ، ابن سينا ، الإلهيات ، ج ٢ ، ص ٤٤٧ - ٤٤٩ .

على دور الميل في التعلم ، ورأت في الرغبة باكتساب صناعة قوة على تحمل الصعاب وعلى المثابرة والسرعة في سيرورة ذلك الإكتساب . وإلى جانب هذه العوامل النابعة من داخل المتدرب ، تقوم عوامل أخرى قادمة من المحيط وأشهرها تشجيع المتدرب ، وإعطاؤه مكافأة مادية تكون من ثمرة أتعابه أو لقاء تدرّجه وتحسّنه . كما رأت تلك التربية أيضاً نقائص الانتقال من تعلم صناعة إلى غيرها ؛ فدعت إلى المثابرة على الممارسة والمران . وقالت إن المتدرب إذا ذاق حلاوة الكسب بصناعته يعتاد طلب المعيشة من تعب وجهده ، بدل الركون إلى مال أبيه أو ما يشبه ذلك^(١) . وتعود الإكتساب من صناعة ينفع أولاد الأغنياء ، بمقدار نفعه للمحتاجين للتكسب . يقول الطوسي مثلاً : إن العديد من أبناء الأغنياء عندما تزدهر ثروتهم ينقطعون عن العمل والإشتغال بصناعة . ولذلك يقعون في الفقر والحاجة عند أول مصيبة تنزل بهم . وهكذا يبتعد عنهم أصدقاؤهم ، ويشمت بهم أعداؤهم ، ويصابون بالذل^(٢) . وتلك فكرة شديدة الرسوخ في تراثنا المكتوب ، والمنقول شفهيًا ، وعند الكاتبيين في مجالات القصص الشعبي ، وفي الأدبية والمرايا وحتى في الفقه .

٢٠ - من إكتساب المهنة إلى الإستقلال ، العودة إلى النبع :

إن تعلم الصناعة هو مرحلة تقود صاحبها إلى الإستقلال عن أسرته ولوج عالم الزواج^(٣) . وبذلك ينتقل المتعلم ، القادر على إكتساب عيشه والمتأدّب المتدين ، إلى مركز الأب . هنا تستمر الدورة ، ويحفظ النوع والدين . فالحيلة تنتقل إلى القادم الجديد الذي يستلم نفسه ، ويوفّر المنزل المستقل أي يُفرد رَحْلُهُ^(٤) ،

(١) ابن سينا ، كتاب السياسة ، ص ١٥ . الطوسي ، أخلاق ناصري (الترجمة الإنكليزية) ص ١٧١ ، ١٧٢ .

(٢) الطوسي ، ص ١٧٢ (فقرة ٣) .

(٣) الطوسي ، ص ١٧٢ (ابن سينا ، ص ١٥) .

(٤) الطوسي ، ١٧٢ . ابن سينا ، ص ١٥ : يشددان على إقامة المنزل المستقل عند الزواج ، ويدعوان لانفصال عن الأهل مع المحافظة على البر والطاعة لها .

ويؤمن القوت الكافي ، والمرأة الصالحة ، ثم الولد . وهكذا يظهر علم التربية والآداب ، في عمليتهما على الإنسان ، كفنّين أو منهجَين لتأمين الاستمرار ، والوحدة المتجانسة ، والوعي الجماعي المتشابه ، والمجتمع المحافظ المعهود بأفكاره الشائعة وتقاليده المتوارثة . لقد قدم فلاسفتنا فكراً تربوياً يحافظ ، ويحفظ .

٢١ - تأديب البنات قبل تعليمهنّ ، وأهمّ أيضاً :

من الصعب القول إنّ كُتّابنا لم يروا الواقع حيث كان تعليم البنات قليلاً جداً ، وتفوق بعضهنّ معروفاً . فتعليم البنات لم يكن عريض الحضور ، وبعضهن فقط بل القليلات جداً هنّ اللواتي عرفنّ التعلّم . وتلك ظاهرة لم تكن خاصة بالعرب والمسلمين ، بل عامة . ومن الخفيف قيمة وتأثيراً تقديم مشاهير من النساء اللواتي كنّ يقرّأن ، ويكتبنّ الشعر . . . فتلك حالات ، وليست الحال . لقد دعا ابن سحنون مثلاً^(١) ، لتعليم الفتاة . تعلّمت بعض الفتيات عبر التاريخ . ولكن العام هو أن البنت كانت تخضع لتأديب مختلف ، ولم تكن توجّه لتعلّم صناعة^(٢) . إن الطوسي ، مثلاً ، يقدم لنا ما كان يجري وما جرى عبر قرون إسلامية مديدة : تبقى البنت في البيت ، وتُعدّ لأن تكون زوجة وأماً . وهكذا فإنّ التأديب والتعليم يكونان خاضعين لذلك النمط في الحياة المرسوم للمرأة . وعلى القراءة أو الكتابة المطلوبة هنا أن تعمق في النفس والسلوك طاعة الزوج ، وتدريب الأولاد ، والإعتناءات بالمنزل والمقتنيات . من هنا فإنّ تعليم الدين هو الأقدر في ذلك المنظور ؛ ويجري التأديب بحيث يكون الخضوع تاماً للحجاب والوقار والحياء . رسم فلاسفتنا والفقهاء صورة للمرأة المثالية (في سياسة الزوجة) . والمطلوب من التربية كان تهئية الزوجة المعطاء المطيع ، الشديدة القرب من أن تكون مجموعة فضائل في سلوكها ووظائفها .

(١) ابن سحنون ، آداب المعلمين (نشرة الأهواني) ، ص ٢٦٣ . لكن الطوسي (نفسه ، ص ١٧٣) يدعو إلى عدم تعليم البنت القراءة والكتابة ، وإلى الاكتفاء بتعليمها الواجبات الملقاة عليها .

(٢) تستدعي هنا حالة بعض الجوارى والعازقات عصر ذاك .

القسم الثاني

آدابية التعامل أو التعاملية المؤدّبة

١ - امتصاص التربويين لآداب التعامل الشائعة، نقلها إلى المجال التربوي وسياسة الولد:

ازدهرت آدابية التعامل الاجتماعي ، بقواعده المثالية الواجب تطبيقها في شتى فروع النشاطات ، عبر كتب الآيينات أو المرايا وآداب الوعظ التي يعتبر « كتاب التاج » الحامل إسم الجاحظ ممثلاً لها . واهتم بذلك القطاع الاجتماعي الأخلاقي التربويون أيضاً ، فأدخلوه في أدب الطلب (التعليم ، التعلّم ، التربية) ، وجعلوه موضوع تعلّم ، وكيفوه بحيث يرسم للمتعلم والعالم قواعد السلوك في حلقات الدرس^(١) . واهتم بالظاهرة التعليمية تلك الطوسي . وها هو بعد أن فرغ من ذكر كيف تكون تربية الصبيان أو سياستهم ، ينتقل إلى تلك الآداب التي قال إنه يُستحسن مراعاتها عند جميع الناس وأنها موجهة إلى كل فئات المجتمع . صحيح أنها للأطفال أنفع وهم أقدر على تعلمها ، إلا أنه لا يجوز لأحد الظن بأنها لا تهمه^(٢) .

وقد قال مسكويه أيضاً إن الآداب (آداب المجالسة ، والطعام والثياب ،

(١) انظر للمثال : آداب المتعلمين ، آداب المعلم والمتعلم ، آداب السامع والمتكلم ، أدب المفيد والمستفيد (عناوين المؤلفات التربوية) .

(٢) الطوسي ، ص ١٧٣ .

إلخ .) خاصة بالصبي المتعلّم ؛ إلا أنها تهم أيضاً الكبار . وتلك الآداب أنفع للأحداث لأنها « تعوّدهم محبة الفضائل وينشأون عليها ، فلا يثقل عليهم تجنب الرذائل . . . ، ويعتادون ضبط النفس . . . ، وتسوقهم إلى مرتبة الفلسفة العالية ، وترقيهم إلى معالي الأمور . . . »^(١) . والحقيقة أن مسكويه يرى في تلك الآداب طريقاً إلى تحقيق الإنسان الكامل والمجتمع الأخلاقي . فهي نداء إلى ما يجب أن يكون عله العضوداخل الكلّ ، ومنهج لتكوين الشخصية المثالية والانا الاجتماعي .

قلنا إن فلاسفتنا شددوا على جدوى أن نحجب إلى الولد عدم اشتهاه المآكل والمشرّب والملابس أو التزيين ، والترفع عن التباهي ، كطرائق تربوية تعد الولد لأن يكون عضواً سامياً مثالياً في مجتمع متماسك ومراتب محافظ . وتلك الدعوة المبكرة والتعويد منذ السنوات الأولى من العمر على السلوك المتشظّف ، تليها دعوة إلى اكتساب قواعد السلوك الاجتماعي المؤدّب المحتشم اللائق في مجالات التعامل . فما هي بعض تلك القواعد؟

١ - آداب الكلام والحديث عند الولد ثم الراشد من الكندي وإخوان الصفاء حتى نصير الطوسي ومن بعده :

يجب على الفرد أن لا يتكلم كثيراً ، وأن لا يقاطع كلام غيره . وعندما يكون أحد الأشخاص في معرض سرد قصة ، وكان السامع على علم بها ، فيجب على الأخير أن لا يظهر معرفته بها وأن يدع المتكلم ينهي كلامه . وعلى الإنسان أن لا يجيب بدل شخص آخر مسؤول . وإن طُرِح سؤال على جماعة هو منها ، فعليه أن لا يتسرع بالإجابة عنهم . وإذا تولى أحد الأشخاص الإجابة ، وكان السامع أقدر عليها ، فعليه أن يترك المتكلم ينهي كلامه . وإذا تكلم عليه أن يفعل بشكل لا

(١) مسكويه ، تهذيب ، ص ٧٣ - ٧٤ .

يسيء إلى المتقدم . وإذا كان شخصان يتناقشان أمامه ، فعليه أن يستمع وأن لا يتدخل . وإذا حاول إخفاء حديثهما عنه فعليه أن لا يحاول معرفته . وإن هما لم يدعوا إلى التدخل فعليه أن لا يتدخل . وهكذا وهكذا . . .

وعندما يتكلم المتعلم مع من هو أعلى منه فعليه أن لا يتكلم تلميحاً ، وأن لا يرفع صوته أو يخفضه بل أن يلتزم الحد الوسط . وإن عرضت له في حديثه فكرة غامضة ، فعليه أن يوضحها بالأمثلة ؛ وفيما عدا ذلك فعلى المتكلم أن يختصر كلامه . وعليه أن لا يستعمل الكلمات غير المألوفة ، والألفاظ الغريبة . وإن سبقه أحد إلى الحديث فعليه أن لا يتدخل إلا بعد أن ينتهي المتقدم . وعلى من أراد الكلام أن يستوثق من وضوح الفكرة في ذهنه . وعلى المرء أن لا يتكلم إلا إذا دعت الضرورة إلى ذلك . وعلى المرء أن لا يتلفظ بالكلام البذيء . أما إذا اضطر إلى عرض شيء بذيء فعليه أن يلمح إلى ذلك لا أن يصرح . وأثناء إلقاء كلمة يجب أن لا يحرك يديه ولا عينيه ولا حاجبيه ، ما لم يتطلب قوله بعض إشارات لطيفة . ويجب أن لا يكون حديثه بشكل مناظرة أو نزاع مع أي عضو من الحضور حول ما هو حق وما هو باطل . ويتوجب عليه أن لا يتناقش مع السفهاء ، ولا مع من هم أكبر منه قدراً ، ولا مع أي شخص يكون النزاع معه مضراً . وعندما يتفوق في حديثه مع أحد مناظريه فيجب عليه أن لا يعتقد بأن الحق قد انتصر^(١) . ويجب تحذيره ما أمكن من مخاطبة العوام والأولاد والنساء والمجانين والسكران . ويجب أن لا يخاطب الناس إلا على قدر عقولهم ، وأن يستمع أكثر مما يتكلم^(٢) . وتلك ، كما ظهر ، آداب اجتماعية تنظم للمتعلم وللإنسان عموماً قواعد السلوك والتفكير كي يظهر مؤدباً^(٣) . وقد كانت أكوام هذه الجزئيات كثيرة ، تغرق وتغرق في تعليقات تفصيلية ملحاحة .

(١) قارن : آدابية المناظرة التي اعتبرناها جزءاً من التربيويات وعلم الطلب : إخوان الصفاء ، ج ٤ ، صص

٤٣٨ - ٤٤٦

(٢) الطوسي ، ص ١٧٣ - ١٧٤ .

(٣) إنها تدجن ، وتقدم أناساً متشابهين . كانت معروفة سائدة وتدل على درجة عالية من الرقي .

٢ - آداب المشي والجلوس ؛ عيّنة أخرى :

تمهل في سيرك ولا تتعجل لأن الإسراع دليل الخفة ، ولا يعني ذلك البطء حتى الكسل . وعلى الفرد أن لا ينتفخ انتفاخ المتعجرف ، ولا أن يهز كتفيه كما تفعل النساء أو الرجال المخنثون . وتدلي الأيدي وتحريكهما يجب أن يكونا معتدلين بحيث يبدو الاتزان ظاهراً في جميع الأحوال .

وعلى المرء عندما يسير أن لا ينظر إلى الوراء ، لأن ذلك فعل الرجل الأهوج ؛ ولا أن يطأطأ برأسه إلى الأمام ، لأن ذلك دليل الأسى أو المرض . وعند الركوب يجب الاحتفاظ بالاعتدال والاتزان . وعند الجلوس لا تمد رجلتك ، ولا تضع رجلاً فوق أخرى . ويركع الرجل خضوعاً أمام الملوك والسيد والأب وأشباههم من الرجال . والرأس عند الانحناء يجب أن لا يلامس الركبتين ولا اليدين ، لأن ذلك دليل المرض أو الكسل . ولا تحن رقبتك ولا تلعب بيديك أو بغيرهما من أعضائك . ولا تفرقع أصابعك ولا رقبتك ولا أي عضو من أعضائك . الشاؤب والتمطي ممنوعان ، ويجب على المرء أن لا يبصق أو يتمخط بحضور الآخرين . وإن اضطر إلى ذلك فيجب عليه أن يحاذر من أن تصيب حركته الآخرين . ولا يتم التمشط والبصق بيد عارية ولا بالرداء^(١) .

وهناك في هذا المجال جزئيات أخرى متعلقة بمنع الحركات الوسخة ، وبنظافة الإنسان ، والتحذير من الشاؤب والتمطي . . .

أما داخل المجلس فترسم الأدابية قواعد محددة : على الفرد أن يجلس في مكانه لا يتجاوزه ولا يجلس دونه . أما إذا كان سيداً في الحاضرين الجالسين قبله ، فإنه حيث جلس يكون مجلسه هو مكان الشرف . أما إذا كان غريباً ولم يجلس حيث يليق به ، فعليه أن يحتل مقامه عندما تحين الفرصة . وإن لم يجد مكانه فارغاً

(١) قارن ذلك بالقواعد التي يرسمها السمعاني ، مثلاً ، للمتعليم في جلسته أمام المعلم ، وفي طريقه إلى المكتب ، وفي نظافته الشخصية ، وعلاقته الاجتماعية العامة .

فعليه أن يحتال لذلك بأدب وبدون ممانعة من أحد ولا لفت نظر أمام الآخرين .
ويجب أن لا يظهر من جسده إلا يديه ووجهه . وأمام من هم أعلى منهم مقاماً عليه
أن لا يظهر ذراعيه ولا رجليه . وعليه أن يستمر ما بين الركبتين والسرة في جميع
الأحوال ، في السر والعلن . وعليه أن لا يذهب إلى النوم قبل الآخرين^(١) ، وإن
غلب النعاس المرء أثناء اجتماع فعليه أن ينهض إذا استطاع أو أن يتحايّل على
النعاس بالكلام أو التفكير . وإن وجد نفسه بين قوم نيام فعليه أن يفعل فعلهم أو
يتركهم ، بحيث لا يبقى الوحيد المستيقظ بينهم^(٢) . والقصد هو تعليم المرء أن
يتفادى الإزعاج والأذية وما ينافي الذوق العام والحس السليم ويجرح العادات
الشائعة الجديرة بالأشراف أو الانسان المؤدب .

٣ - آداب الطعام :

يجب أن تكون اليدين والفم في حالة نظيفة قبل الجلوس إلى الطعام .
وعندما يأخذ المرء مكانه أمام المائدة فعليه أن لا يباشر فوراً بالأكل ، ما لم يكن هو
صاحب الدعوة . ويجب عليه عند الأكل أن يحاذر تلويث يديه وثيابه ، وعليه أن لا
يستعمل أكثر من ثلاثة أصابع ، وأن لا يفتح فمه كثيراً . وعليه أن لا يكبر لقمته ،
وأن لا يبلعها بسرعة ، وأن لا يملأ فمه ، وأن لا يلحس أصابعه ، وأن لا يراقب أنواع
الأطعمة ، ولا أن يشمها ويأنف منها . . . وإذا كان أجود الأطعمة أقلها كمية ،
فعليه أن لا ينهال عليها بشراهة ، والأولى به أن يقدمها للآخرين . وليحاذر أن
يبقى الشحم والدهن على أصابعه . وعليه أن لا يكثر من الخبز ولا الملح ، وأن لا
ينظر إلى غيره من الأكلين ، وأن لا يراقب لقماتهم . بل عليه أن ينظر
أمامه . . .^(٣)

(١) قدم الطوسي وصايا لتأمين النوم الذي لا يزجج الآخرين؛ وهو دائماً يفصل مكرراً المؤلف في المجتمع آنذاك .

(٢) الطوسي ، ص ١٧٥ .

(٣) نجد في الأحاديث النبوية كثرة من هذه القواعد معروضة تحت باب آداب الطعام والشراب وأحكامها .

وعلى المرء أن لا يقوم عن الطعام قبل غيره بكثير ، وإن هو أحس بالشبع فعليه أن يتمهل ريثما ينهي الآخرون طعامهم . وإن توقف الآخرون عن الطعام فعليه أن يتوقف حتى ولو كان جائعاً . ويستثنى من ذلك إن كان في بيته أو كان على مائدته وليس معه غرباء . وأثناء الطعام إن أحس بعطش فعليه أن لا يشرب بسرعة أو أن يحدث صوتاً مزعجاً وبينما نجد مسكويه يوجز ويكتف ؛ فإننا نلاحظ أن الطوسي لا يمل من التفصيل وإيراد دقائق السلوك الذي ينبغي تجنبه ، والقاعدة التي ينبغي احتذائها بحيث يظهر الإنسان نظيفاً ، مؤدّباً ، غير مزعج ولا مقرف ، محبباً ، لطيفاً وما إلى ذلك من صفات محمودة تتعلق بالمجالسة والمؤاكلة وحسن التصرف داخل الحلقات الاجتماعية .

لم تتغير كثيراً تلك القواعد بجزئياتها وتفصيلها الدقيقة عبر قرون عديدة . لعل أكثرها ما يزال راسخاً داخل الفئات الإسلامية الثرية بشكل خاص ، كما أن معظمها أيضاً عائد اليوم إلى أدب الحياة كما هو معروف عالمياً . فاللباقات والكياسة الاجتماعية و« البروتوكول » تقترب من بعضها صوب التوحد في حضارات الانسان الراهنة . وقد ازدهرت هذه الكتابة في الفكر العربي بشكل ملحوظ؛ وخاصة في بدايات التعامل مع الحضارات المعروفة آنذاك .

٤ - آداب الملابس ؛ مناج أخرى :

يرسم مسكويه ، كما رأينا اعلاه ، قواعد للزي جديرة بالإنسان المثالي أو الإنسان كما يجب أن يكون في تصرفه . يحذر من الملابس الملونة والمنقوشة ، ويفضل اللباس الأبيض^(١) . ومن المضرات التفاخر أمام الأقران بالثياب أو بالجاه والوضعية الاجتماعية الرفيعة^(٢) . ويوصي بأن يربى الولد ، ولا سيما أبناء الأغنياء ، في جو تقشف وقساوة بعيداً عن التمتع والترف^(٣) .

(١) قارن ابن جماعة في : تذكرة السامع والمتكلم ؛ السمعاني ؛ الغزالي ؛ العامل . . .

(٢) مسكويه ، تهذيب الأخلاق ، ص ٧٢ .

(٣) نفسه ، ص ٧٤ .

لقد اهتم المؤلفون التربويون بتلك الآداب ، وفصلوا فيها من الزاوية التي
تهمهم . لكن ذلك الفن الواسع لم يكن خاصاً بهم ؛ فقد دَبَّجَ فيه كثيرون من
كُتَّاب المرايا والمقمشين^(١) ، وتناولوه الفلاسفة بالسرد والتكرار لتعميم آداب السياسة
المنزلية داخل الحكمة العملية في الإسلام . كما كيَّفه وعدَّله التربويون الصوفيون
[را: الطوسي ، اللُّمَع ، نشرة ع . محمود وط . سرور ، ط ١ ، ١٩٦٠ ، صص
٢٣٤ - ٢٣٧ ؛ ٢٤٢ - ٢٤٥ ؛ ٢٤٨ - ٢٤٩ ...] .

(١) انظر : لواساني ، نظرات جديدة في تاريخ الأدب (بيروت ، ١٩٧١) ، ص ١٥٦ - ١٥٨ . ومن
الكتب الأدابية : أدب السماع لابن خردادبة ؛ آداب الحمام وأحكامه ، ليوسف بن عبد الهادي ؛
آداب المناظرة ، لميرزا فخر الدين الاسترابادي ؛ آداب السلطان للمدائني ، آداب الإخوان له
أيضاً ؛ آداب العشرة لابن قتيبة ؛ أدب الموائد لابن خلاد الرامهرمزي .

القسم الثالث

آدابية العلائق الوالدينية

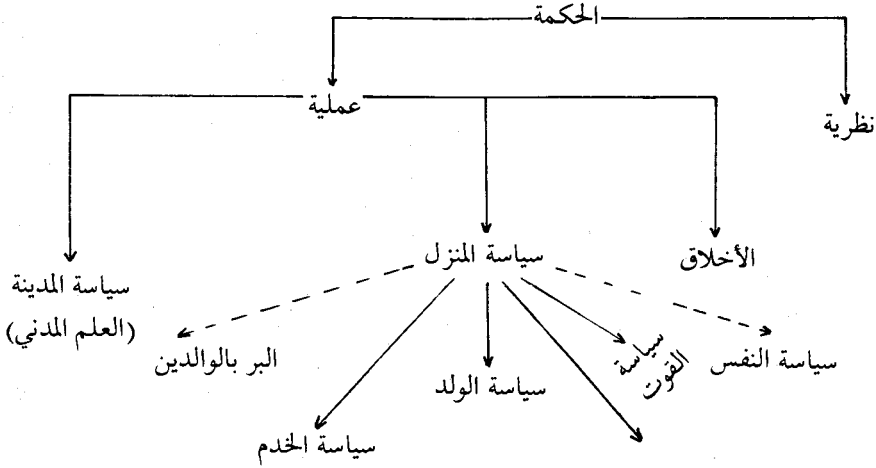
للوالدين احترام راسخ في التراث العربي الإسلامي . ينال الأب التقدير ، وله « الهيبة » . أما الأم فلها الحب ، وهي رمز الحنان والعطف . والأسرة العربية الإسلامية عبر تاريخها الطويل أقرت للوالدين بمساحة كبيرة ، وتأثير روحي اعتباري مديد . لا شك في أن الدين يقوّي تلك الروابط ، ويعزز للوالدية استمرار سلطتها على الولد . لكن الأوضاع المعيشية التي كانت تتحكم بالواقع وفرت للفرد أن يبقى تحت سقف واحد مع أبيه وحده ، فذلك ما أبقي على العائلة متسعة كثيرة الوظائف . وقد وضع الأدابيون قواعد التعاملية المثالية إزاء الوالدين ، وأكثروا . فنقلوا الشائع ولقحوه بدم من الأخلاق والمثاليات والتفديس ، وما نجده في هذا المجال هو عينه ما كرره أولئك الكتّاب في نشاطات وعلائق أخرى . فالروح واحدة ، والقصد التأديبي واحد هو تعزيز تماسك المجتمع والجماعة والفرد .

اهتمّ التربويون بنقل الآدابية إزاء الوالدين إلى المتعلم ؛ وفعل ذلك أيضاً الفقهاء التربويون ، وليس فقط الوعاظ والمقمشون والأخلاقون وممثلو الحكمة الشعبية . لكن الفلاسفة التربويين لم يفرّدوا لذلك القطاع مساحة محددة داخل الفكر التعليمي التأديبي . وباستثناء ابن أبي الربيع في « سلوك المالك » فلا نجد غير الطوسي ينتبه لذلك النقص إذ يقول لنا إنه ألحق بكتابه « أخلاق ناصري » فصلاً خاصاً بالبر بالوالدين جاعلاً ذلك القطاع عائداً إلى تربية الولد وقسماً من السياسة المنزلية . ويشير الطوسي أن الأمير آنذاك (عبد العزيز النيسابوري) هو

الذي نبّه إلى أن « أخلاق ناصري » يلزمه الاهتمام بعرض حقوق الوالدين على الصبي .

ينطلق الطوسي من آيات قرآنية وأحاديث نبوية توصي بطاعة الوالدين ، واحترامهما ، ومعاملتها بإحسان . فالوالد سبب الوجود ، والمُبدّل للولد بالأدب والعلم والأخلاق والمال وأسباب التربية . والأم تتحمل المشاق وتضحي بصحتها وسعادتها من أجل الأولاد . ولذلك فالواجب احترامهما ومصاحبتهما « في الدُّنيا مَعْرُوفاً... » . وتشديد التربيين والفقهاء على الخضوع للوالدين وحُسْنِ صلتهما بارز في التراث والدين والتقاليد . وما كتبه الطوسي ، في هذا المجال ، يعود إلى أقوال عامة تهدف لإقامة الألفة وإزالة كل توتر ينشأ داخل العلائق الوالدية بسبب مشكلات مادية أو زواجية أو اجتماعية^(١) . وهو هنا ، وكما سبق ، مقيدٌ بأداب رسمتها الآيات الكريمة والسنة النبوية الشريفة^(٢) .

مُفَصِّل أقسام الحكمة



(١) الطوسي ، ص ١٧٨ - ١٨١ .

(٢) انظر كتب الحديث النبوي . مثلاً : مسلم ، كتاب البر والصلة والآداب .

الفصل العاشر

المدرسة الاجتماعية في التربية والثقافة
(علائق الوعي التربوي بالحضارة والمجتمع)

القسم الأول : ابن خلدون

القسم الثاني : ابن الأزرق

القسم الأول : ابن خلدون

١ - ابن خلدون أو الوعي العربي بحضارته وتربوياته الحضارية :

ابن خلدن (ت ٨٠٨ / ١٤٠٦) هو العقل العربي الإسلامي منكفئاً على ذاته يتعقب مسارها التاريخي ، ويبحث في حضورها ومستقبلها : وهو عقلٌ ينغرس في واقع اجتماعي ثقافي متدبراً عوامل الصيرورة للإنسان والدولة ، للمجتمع والظواهر . بكلمة أوفى ، إن ابن خلدون تعبير عن الحضارة العربِ إسلامية في صراعها ضد عوامل التدمير الذاتي ، وضد التحديات التي تراكمت بفعل التوسع والتطور والبعد عن النبع . وابن خلدون ، في دراسته للظاهرة الثقافية مجسدة في العلوم وفي التعليم وكونها من جملة الصنائع في المجتمع^(١) ، يلاحق عوامل الموت والروابط التي تفكك في تلك الحضارة باحثاً عن أسباب الاستمرار الحياتي والعوامل التي تقوّي الحياة وتمنع الاندثار .

في دراساته للظواهر الاجتماعية ، ومنها الظاهرة التربوية أو الثقافية عموماً ، نلاحظ الوعي ينكبُّ على الصراع بين التدمير والحياة . فالوعي حادٌ بالخطر الخارجي ، واللاتكيف الخلاق ، والانهدام في بنى المجتمع وظواهره . ومن هنا ، من ذلك الوعي بالتوتر والانهدام داخل الحضارة ، يقدم ابن خلدون مجموعةً من الأفكار الموحدة المترابطة يراها قيمة بتوفير الخطوات الصحية للمجتمع والعلم في الحضارة آنذاك . وإعادة تكوين الحضارة بمقوماتها وإنجازاتها ، يكون عنده

(١) ابن خلدون ، المقدمة (بيروت ، مكتبة المدرسة ودار الكتاب اللبناني) ، ط ٣ ، ١٩٦٧ .

نكوصياً أي رجعة إلى القوة الأولى والإحتماء بالخلافة الراشدة والمَسْقُط الأول للتاريخ الإسلامي . وإعداد المتعلم ، داخل الظاهرة الثقافية والعمرائية ، يكون بمده بالتربية التي تعيده إلى ذلك المسقط الأول وإلى التجربة الأساس .

٢ - التيار الاجتماعي الحضاري في التربويات :

ابن خلدون ، في دراساته ككل كما في تناوله للتربية والتعليم ، هو توليفة . وهو تلاق صاهراً موحدٌ للتيار التربوي الوارد من المتفلسفين أمثال : إخوان الصفاء ، وابن سينا ، وابن رشد ؛ مع التيار القادم من الأدابية (ابن المقفع ، ابن قتيبة ، إلخ) أو أدب الواجبية ، ومن التيار الفقهي (ابن سحنون ، القابسي ، الغزالي) بل وحتى من تيار المؤرخين والجغرافيين . ونلاحظ في التناول للقضية التربوية أن صاحب «المقدمة» ممثل للعقلية العربية في قطاعها العقلاني (المقيد بحدود النص) المشدود إلى الواقع . هنا يظهر لنا ابن خلدون مسلحاً بروح نقدية أو بمنهج منظمٍ بعقلانية وداخل نظراً شاملاً إزائي للموجودات . وابن خلدون هو ، أيضاً وأيضاً ، الوعي بالتاريخ . فقد وضع التاريخ أمام الوعي الحضاري لاستخلاص فلسفة هي نظر جمعي ومحكم . ورأى في التاريخ للتربية وظواهرها معنى واتجاهاً يقتربان باتجاه التراكم والاعتناء وليس إلى إنهدام أو تدهور .

إن ابن خلدون ، فيلسوف العرب ، جذبَ الفكر الفلسفي العربي من الانبهار بالفكر اليوناني إلى تعميق الفكر الواقعي والتحليل العياني ، ومن النظر في مُجَمَّلَات وما ورائيات مُيُونَّة أو مُهْلِيَّة إلى النظر في التاريخ والدولة ، ومن الأدابية والفكر التأملِي إلى التمرکز حول المجتمع والظواهر ، ومن الأحلام حول « المدينة الفاضلة » والتربويات المثالية إلى البحث في الموجود والواقعي وما هو ناتج عن علم العمران . اهتم بمشكلة المعرفة ، وبمباحث العلم وميادينه ، وقيمة حقائقه ، ومنافعه ، وأوضاعه . وهكذا نظر في اكتساب العلوم ، في التعليم ، كظاهرة نابعة من المجتمع ، ومرتبطة به تخضع لما فيه من وضع عام وأحوال أو مستوى العمران ،

وكواقعة اجتماعية ثقافية مرتبطة بالظواهر الاجتماعية الأخرى. هنا يكمن أشد ما يميز النظر التربوي الخلدوني الذي يجوز لنا أن نراه نظراً فلسفياً في التربية. وهذا أيضاً نعتبر ابن خلدون فيلسوفاً^(١)؛ إنه يقيم فلسفته التربوية لا على العقل النظري والفكر التأملي المجرد، بل على البحث في الواقع الاجتماعي للتربية. هنا فلسفة مستقلة، وفلسفة خاصة أقرب إلى الواقع من كل التنظيرات والأنساق السابقة في الفكر العربي الإسلامي.

وفي التربية^(٢) يظهر ابن خلدون مرآة عاكسة لحضارة، وفكراً يعي تاريخه ويناقش الواقع ويعمل للمستقبل. إن ابن خلدون هو الفكر التربوي وقد وعى المعينات في الواقع التربوي والعملية التربوية بمناهجها ومواد تدريسها وقيمتها معارفها. ومن المعبر هنا أن قضية التربية تأتي كتاج أو ختام للمقدمة؛ فكان المؤلف غاية الطريق وأسمى المقاصد. كما رأى التربية ظاهرة أساسية، لا تنفصل عن الظواهر الاجتماعية الأخرى: فالظاهرة التربوية ظاهرة اجتماعية، وجزء من كل، وعنصر يتأثر ويؤثر بالوحدة العامة. إن التربية الخلدونية ذات وظيفة متشعبة في العمران البشري وظاهرة فعالة يدرسها علم العمران؛ وقد ارتبطت تلك التربية بالفلسفة العامة التي قدمها ابن خلدون.

٢ - ارتباط التربية بالظواهر الاجتماعية الأخرى وبدرجة تطور المجتمع :

من غير الصعب ملاحظة أن ابن خلدون يأخذ الظواهر مترابطة داخل

(١) لعل رفض الفلسفة فلسفة، والذي رفضه ابن خلدون هو الفلسفة بشكلها أو طموحاتها أو «مزاعمها» في القدر على حل مشكلات الغيب والألوهية والعقل والأخلاق والقيم. وهنا دليل آخر، وإن بالطريقة النفيوية، على أن الفلسفة لم تكن داخل الذات العربية هامشية ولا ضليلة ملاحقة وغير فعالة. فذاك القلق أصاب أيضاً قطاعات فكرية أخرى بين الحين والحين.

(٢) را : المقدمة، الباب السادس. وسعة هذا الباب (٦٠ فصلاً، حوالى ٤٠٠ صفحة من مجموع يقارب الـ ١٢٠٠ صفحة) دليل على ما يعطيه المؤلف للثقافة في ميادينها المتعددة وطرائق حفظها ونقلها وتجديدها ومساراتها...

المجتمع ؛ وأنه يَفصلُ التربية عن ميدان الفقه ، وعن الأدابية حيث الوعظ والوصايا للمعلم والمتعلم والأهل . وبذلك فهو يتميز عن التيارات السابقة المثلة بالماوردي او ابن سينا . إنه ينصب على عزل مشكلات تربوية ، ثم على دراستها والنظر إليها داخل الكل ومتأثرة بغيرها من مشكلات المجتمع ودرجة تطوره ومستوى العلوم والصناعات فيه^(١) .

٣ - نجاحات التربية والتعليم في القطاع الاجتماعي :

نجح كُتّاب القطاع الاجتماعي السياسي في دراسة التربية أكثر مما نجح الفكر المتفلسف الذي نقرأه في تربويات إخوان الصفا، وسائر التربويات مبحوثة تحت باب سياسة الإنسان ولده^(٢) . كأنما انبهر حيناً المتفلسفون عندنا بالعقل اليوناني والهليني حتى كاد بعضهم يفقد وضوح الرؤية ويستسلم فاقداً ذاته . ونجاح التيار التربوي الفقهي ظاهرة تعود إلى أن هذا كان أكثر من الفلسفة وتيارات شبيهة قرباً إلى ذات الأمة وتطلعاتها ومكوناتها . عدا ذلك كان الفيلسوف عندنا أكثر من الفقيه غارقاً في التأمل ، والبحث المجرد ؛ وكان لظنه بأولوية الفلسفة سبباً لتقلقها داخل المجتمع في بعض الأحيان .

٤ - نفسانية المتعلم والطفل :

ما تزال كثرة من أفكار ابن خلدون وتحليلاته صائبة تُعرّف وتُرشد ، وتقدم الخبرة والأدوات لبناء أو محاكمة فلسفة عربية في التربية لا بل في دراسة المجتمعات أيضاً والنظر في الوقائع والسياسة والتاريخ . والأفكار التي اجتافها أو طورها ابن

(١) را . : المقدمة ، الباب السادس ، فصل ١ و ٢ .

(٢) هو القطاع الذي تأثر أو وازى التربويات كما نلقاها عند بريسون وسائر المكتوبات في باب السياسة المنزلية [رأينا ذلك مراراً] .

خلدون في مجال نفسانية المتعلم تشدد ، بشكل خاص ، على رفض الشدة^(١) . فقد ربط وإن بلا وضوح كاف بين القمع الاجتماعي السياسي وقهر الولد المتعلم ، ورأى المساواة الخلقية ونقص المردودية في الحالتين . ذاك أنه حَلَّل الظاهرة التربوية ضمن الكلِّ السياسي ، وداخل المجتمع بظواهره المتداخلة . كأنَّ علم النفس والسياسة يرتبطان عنده . ونحن رأينا بعض آرائه النفسانية في مكان آخر [يُراجع كتابنا : مذاهب علم النفس] ؛ وسنرى أخرى مكررة أدناه في القسم الثاني ، عند ابن الأزرق الذي يجتاف ابن خلدون أو ينقل عنه بكثرة ملحوظة .

٥ - أطوار التربية وتوازيا مع أطوار الدولة ووضع المجتمع :

مراحل الدولة ، أو أعمار الدول والمجتمعات^(٢) ، توازيها مراحل التربية ومستويات العلم أيضاً . فالتربية تكون كما يكون المجتمع : بمقدار ما يكون نامياً تكون هي ناضجة والعلوم متطورة ومرتبطة به . فهناك التربية الشديدة ، والتربية المرفهة ، والتربية الهرمة المتهذلة . ومجتمعاتٌ مختلفةٌ التربية تعطي اختلافاً في الدولة والنظم وطرائق العيش . والعكس صحيح ؛ فاختلافٌ في المجتمعات يعطي اختلافاً في التربيّات ، وفي نُظم التعليم ، وفي مستويات العلوم وأنواع الصنائع .

٦ - أقسام العلوم ، مواد للدراسة المحتملة أو محتويات الثقافة :

تؤخذ العلوم عند ابن خلدون على أنها ظاهرة من ظواهر المجتمع المتعاضدة فيما بينها ، ثم على أن تلك العلوم قسمٌ من بنية عامة أو جزء من وحدة كلية هي المجتمع وتطور العمران . لم يختلف بحدّة ابن خلدون عن سابقيه في مجال تقسيم

(١) المقدمة ، الباب السادس ، فصل ٤٠ (ص ١٠٤٢ - ١٠٤٤) .

(٢) را : . المقدمة ، الباب السادس ، الفصل الرابع والمابعد .

العلوم^(١): هناك العلوم النقلية (علوم القرآن ، الحديث ، الفقه . . .) والعلوم العقلية (المنطق ، علم التعليم ، العلم الطبيعي ، العلم الإلهي) ؛ وذلك تقسيم تحكمه النظرة الخلدونية إلى الشرع بحيث أننا نرى علوماً وسيلية ، ومجموعات علوم هي مرتبطة مباشرة وأخرى غير مباشرة بالنبع أو بالمنطلق (الشرع) . وفي مبحث العلوم وتصنيفها (المقدمة ، الباب السادس) نلقى علم التاريخ ، وعلم العمران . وهما صنفان عقليان يضافان فوق النسق العلمي المعروف ، ويودّ صاحبهما إغناء الثقافة بهما وفتح المجال لهما أمام المتعلمين والباحثين . ومن جهة أخرى ، فإن صاحب علم العمران (علم الاجتماع) عرض وناقش دعوة لإبطال بعض العلوم أو إلغائها من ثقافة المجتمع : إن علوم السحر والطلسمات ، والخيماغيا ، والنجوم (ولا ننسى أيضاً الفلسفة) باطلة ؛ ليس فقط لتكرار الشرع لها بل لأن وظيفتها الاجتماعية غير مُنتجة .

وهكذا فإن أنواع العلوم ، والميادين الدراسية والتدريسية ، محكومة بالنظر الأيديولوجي عند ابن خلدون ، أو بفهمه للشرع داخل المجتمع بل وأيضاً بفهمه للوظيفة التي يؤديها كل علم في عالمي المعرفة والواقع معاً . إلا أن كاتبنا نفذ عميقاً إلى طرائق المعرفة ، وإلى البنية الأيستمولوجية (العلمائية) ، إذ أتت « المقدمة » مبحثاً في المنهجية أو في أسس الثقافة ومنطق العلم . إن ابن خلدون دعوة إلى المتعلم والمعلم والباحث كي يسيروا باتجاه النزعة الوضعية ، والفكر الواقعي . ثم إن تلك الدعوة هي أيضاً رغبة تود من العقل أن يتعزز في جانبه المعاشي (التجريبي ، التحليلي للواقع والعياني) . إعادة بناء العقل في المتعلم وفي المعلم ، أو في الثقافة وفي المجتمع ، هي الطلب الملحوظ . إن التربية ، التي تخضع في ظواهرها وتطورها لقوانين ، موجّهة عند ابن خلدون إلى إعادة صياغة العلوم ، وإلى الجهاز المعرفي ، وإلى المعايير الثقافية . فالخطاب التربوي في أسسه ووظائفه وتوجهاته هو الموضوع موضع النقد والمحكمة . الأحداث التربوية آنذاك هي المطروحة أو الأطروحة ، وقد سعى ابن خلدون لتقديم الأنقوضة طلباً لفلسفة

في التربية صيرورية . إن الثقافة تأتي ، في الفكر الواقعي الاتجاه عند كاتبنا ، في أعلى الظواهر العمرانية كمبحث لا يفهم ولا يُبلغ إن لم يؤخذ على مهاد مجتمعي ومرتبطة بتعاقد وحيوية بعلوم العمران . ولقد أعطت «المقدمة» للظاهرة الثقافية ، في ناقلاتها التعليمية ومجسّداتها ، المنزلة الأولى أو الأرفع . لكنها ظاهرة ، ومرة أخرى ، غير مستقلة ولا هي خارج المجتمع أو منفصلة عن الواقع المادي العمراني المجتمعي .

... . اشتغل كاتبنا بالتعليم ، وعرف الفشل ، وذاق قساوات اجتماعية . وكذلك فإنه عاش في وضع قلق ، ومجتمع غير سعيد ، ودويلات متعاركة ، وخسائر وتغيّرات متلاحقة^(١) . تضلع في علوم عصره ، ووضع مؤلفات في ميادين متعددة^(٢) ؛ لذا نستطيع القول إن ذلك الشيط ، الذي اختمر وتميز ، عندما قصد الاجتهاد أو التحليل كان ينطلق قوياً . فهو ، بفعل عوامل التجربة الشخصية والتكوّن الثقافي والتوتر النفساني الباحث عن التغير ، بدأ بأخذ ظاهرة التعليم على أنها أساسية في المجتمع ؛ ورأى تلك الظاهرة من جملة الصنائع : تكون كما يكون المجتمع ودرجته في السلم العمراني . وقال بأن تلك الظاهرة لها وظيفة اجتماعية ، وربطها بالواقع المادي المجتمعي . ولا شك في أنه حلّل الظاهرة الثقافية ودرسها مرتبطة ببنية المجتمع ونتاج العمران مبتعداً عن الأخذ الوعظي المثالي للمعطيات التعليمية والتربوية والثقافية . ونلاحظ أنه تدبّر الواقع التعليمي ؛ فرأى نقائص الطرائق السائدة ، والعوائق المتمثلة بأدوات الدراسة وموادها . ودرس بعض ما يُبعد عن تكوين شخصية المتعلم ، وعن إعطاء المردود التربوي الكافي ، وعن

(١) را . : ابن خلدون ، التعريف بابن خلدون ... بيروت ، دار الكتاب اللبناني . ويظهر ابن خلدون في سيرته الذاتية مقلداً المحاسبي والغزالي وابن سينا في وصف طريقة الاهتداء . وهو بشكل عام غير متحيّز لذاته ، ولا يسعى لفنحها أو غسلها أخلاقياً . لكنه يُظهر تفوقها خارج المثل أو الأخلاق القويمة .

(٢) بعض كتب ابن خلدون ما تزال مفقودة . را . : عبد الرحمن بدوي ، مؤلفات ابن خلدون ، القاهرة ، ١٩٦٢ .

الإقتدار على جذب المتعلمين . وأسقط من التربويات كثرة من الزيادات والأطراف الملحقة ، وحصرها إلى حد بعيد في المجال التعليمي المدرسي حيث نقلُ المعرفة هو الأبرز . فقد أعرض عن سرد آدابية التعامل ، وواجبية المعلم أو المتعلم ؛ فلا تلك الوصايا المثالية ولا واجبية سلوكك مثالي يحكمه الخلق النبيل كانتا اهتمامه ولا هو رآهما قسماً من التربية ، قادراً على إحداث التغيير .

يتكرس عند ابن خلدون دور التربية الفعال والمستقبلي الذي شدد عليه الأسلاف ؛ وميز بين التربية في العاصمة والتربية في القاصية (الأطراف ، الأقاليم) ، بين التربية في الحضر والتربية في البادية . إن التربية والتعليم ظاهرة عمرانية أو ظاهرة إجتماعية ترتبط بالمجتمع وتكون كما يكون ، وتتلون بحسب أدوار الدولة أو الحكم القائم . ومن الجديد عند ابن خلدون أنه يستقرىء تاريخ التربية ؛ ويهتم بمعالجة واقعها والاختلافات بين الطرائق التدريسية هنا وهناك . كما حلل التطور في الفعل التربوي ، والتغيرات في نُظمه وطرائقه . وترتبط عند كاتبنا التربية والتعليم بنظر في نفسانية الولد ونفسانية المتعلم ، وبنظر عقلاني واقعاني في العلوم ، والمجتمع ، والصيرورة . وحتى طرائق التعلم ، وأسس المعرفة ، ومبادئ العقل ، تقوم على نظرية في الإنسان من حيث وجوده وعلاقته . لم تتوقف « المقدمة » عند ظاهرة التربية ، بل تعدتها بالنظر والتعقب إلى ظاهرة الثقافة في أسسها المادية وتأثيراتها في الوضع الاجتماعي . فقد لحظ المؤلف أن لكل مجتمع تربيته ، وطرائق خاصة في نقلها واكتسابها وإغنائها ؛ وأن لكل مجتمع ثقافته . يكون المجتمع كما تكون التربية ؛ وتكون الثقافة كما يكون المجتمع إذ تعود إلى أسس مادية أو واقعية .

إلتوت طريق العقل العربي منحادة عن خط سير ابن خلدون ، واهتمَّ عقلنا بالاشراق فنجح ، وتكرس للتعمق بالتصوفيات فأبدع . تخصص العقل ذاك

باللاينعقل، وبالخروج إلى ما بعد العقل أو إلى «عقل» غير اجتماعيُّ البُعد والقصد. لم يتأيد العقل بحقل موّاتٍ، ولم يعزّز حقلاً يؤاتي العقل. لقد فَضَّلَ، لأسبابية موضوعية وظروفه تاريخية، التخصص في كينونة ما ورائية هي العقل الفعال أو أسماء أخرى ونظيرة لذلك المخلّص اللفظي الوهمي السيّء الفعلية والتكليف والأيسية. الحقل والعقل، في التربية العربية، تبادلا التعريف والتعزيز.

القسم الثاني

تربويات التيار الاجتماعي عند ابن الأزرق

يعتبر ابن الأزرق (ت ٨٩٦/١٤٩٠) من أكبر الكاتبيين في القطاع الاجتماعي السياسي في الفكر العربي الإسلامي . ويذهب بعض المؤرخين إلى اعتباره صاحب « أعظم كتاب في علم الاجتماع السياسي لدى المسلمين »^(١)، وإلى جعله يفضل ابن خلدون في نواح كثيرة. إن كان ابن خلدون مسبقاً ، لا عبقرية فريدة أو ظاهرة وحيدة^(٢)، فقد أتى بعده من هم بمستواه ومن تجاوزه . هنا يرد ابن الأزرق ، مثلاً ، كممثل آخر لما قلنا إنه التيار التربوي الذي نلقاه في علم العمران أو في القطاع الاجتماعي السياسي داخل الفكر العربي الإسلامي .

لقد انتفع ابن الأزرق ، في « بدائع السلك » ، من سابقه . فهو تمثّل الكتابات الاجتماعية السياسية التي وصلت إليه عبر الفكر الإسلامي المتفلسف (اخوان الصفاء ، الفارابي ، إلخ) ، ومن خلال تراكم الفكر الفقهي المنصب على « القانون العام » والأمور الإدارية والوظائف الإجرائية وسلطات الدولة ومسار

(١) علي سامي النشار ، في مقدمته لـ : ابن الأزرق ، بدائع السلك في طبائع الملك . ج ١ ، (بغداد ١٩٧٧) ، ص ٥ .

(٢) عبارات أشاعوها لقصر غير نبيل عند البعض ، ولجهل أو تجهيل عند البعض الآخر . تتخطاها الدراسة التحليلية ووضع ابن خلدون في المجمل الجمعي للفكر السياسي الاجتماعي عندنا . ومن الأفكار الأخرى المُعَدِّية أن أوروبا (أو المستشرقين) كانت أول من اكتشف أهمية ابن خلدون وعرف مقدمته .

عجلاتها (الغزالي ، الماوردي ، الطرطوشي) . إنَّ ابنَ الأزرق اجتاف ابن خلدون ، أو لخصه ، وكرّره بوضوح جريء في أفكار كثيرة ؛ بل ورد أحياناً بعض جمل « المقدمة » بالحرف .

١ - « التعليم ضرورة » ، ظاهرة التعليم الاجتماعية ، العمران :

شأن العلم والتعليم ، في نظر كاتبنا ، « طبيعي في العمران البشري »^(١) . فالحاجة للصنائع ولنقل الخبرات والمدرّكات تفرض التعلّم والتعليم ؛ ومن الطبيعي أن يكون في المجتمع أدوات للنقل والتلقي والتحصيل والاستفادة . وهكذا « فيُتَقَرُّ إلى التعليم ضرورة »^(٢) في العمران البشري .

العلم والتعليم شأن « طبيعي » ؛ و « ضرورة » ، في كل مجتمع . بذلك تتوفر الاستمرارية ، وتتراكم الخبرات ، ويحافظ على المكتسب من المدرّكات في شتى الفنون والصنائع . وهكذا فإن « تعليم العلم » صناعة لا يقدر عليها كل إنسان ؛ والعلم واحد لكن الصناعات مختلفة أو هي عبارة عن إصطلاحات . يبدو ابن الأزرق ، من جهة ما ، وكأنّه تجاوز ابن خلدون في بعض التحليلات . وقد خالف ابن الأزرق معلمه في مواقف ليست قليلة^(٣) ، وفي اهتمامات ومجالات . ومنذ البداية قد يقال : قصّد ابنُ الأزرق إلى « إنقاذ » المجتمعات الإسلامية من حالات وصفها بالتدهور والتمزق أو الضعف المستمر أمام العدو . ولأجل أن يقوم بواجب فقد كتب « بدائع السلك » كرد شخصي مقدّمأ أدابية للحاكم وأخرى للرعية . يعني هذا أن كاتبنا نظر إلى الواقع فرأى الانهزام ؛ وآمن بأن الإصلاح

(١) و(٢) ابن الأزرق ، بدائع ، ج ٢ ، ص ٣٣٥ .

(٣) قد تُظهِر قراءة « بدائع السلك » وجود مخطوطة لمقدمة ابن خلدون ، عند ابن الأزرق ، أكمل من الطبعة الراهنة لها . فهناك نصوص يوردها ابن الأزرق لابن خلدون غير موجودة في طبعتنا اليوم . يلاحظ ذلك سريعاً . إن ابن خلدون وضع ، في رأينا ، أكثر من نسخة واحدة بقلمه للمقدمة . وكان يضيف ويعدل في كل نسخة .

ممكنٌ ، ولا بد من علاج . هنا نجد الحل غير معروض على طريقة ابن خلدون الذي ينطلق من « أعمار الدولة » ومن ثمت من تشاؤمية وأدوات مفاهيمية عضوية وفردانية للمجتمع . لقد رأى ابن الأزرقي أن الحل يكون (وفقاً مع كتاب الوصايا والوعظيين) بالعودة إلى النبع . فالتكوص إلى حالة المجتمع الإسلامي الأول ، الإسلامي الراشدي أو العصر السحري ، ينقذ من الضعف في المجتمع وفي النفوس وفي التعاملية العلائقية .

لا شك في المغالاة ، ذات المقاصد الهاجعة ، التي تنضج عبر أحكام النشار علي ابن الأزرقي وابن خلدون^(١) . فمن الصعب أن نرى معه في الأشعرية علم أخلاق مستقل ، وأن نرى الشريعة هي وحدها تحدد القيمة الأخلاقية للعمل . الشريعة وحدها هي ، في الأشعرية ، الحكم المعياري . وليست الأخلاق أو الوازع الباطني ، في نظري ، عاملاً يرفع المجتمع ويمنع بمفرده الفساد . ليست المواعظ ، والمثاليات ، ورسم آداب الحاكم ثم آداب المحكوم ، عوامل شديدة الفعالية في مجابهة تحديات القواهر والعواهر في البنى والمجتمع ، في الفرد وفي الأمة . ثم ماذا بعد ذلك الاستطراد؟

نرى تلك النظرة التي ترسم المثل العليا والواجبيات في أخذ ابن الأزرقي للتعليم ، أكثر مما نجدها عند ابن خلدون الذي يبقى ، بعكس ما ظن النشار ، الأقدر من صاحب « بدائع السلك » والأسبق . كان المعلم الأكبر لابن الأزرقي .

٢ - شروط التعليم ، ضرورة الكتب :

صناعة التعليم تستلزم بعض الشروط : منها وجود المعلم القدير ، والعلم المسبق أو المادة (الفن ، الصناعة) التي تعلم ، والراغب بالعلم أي من ليس هو

(١) انظر النشار في مقدمته « للجزء الأول » ، ص ٥ - ٦ ، وفي مقدمته للجزء الثاني (بغداد ، ١٩٧٨) ، ص ٥ - ٧ .

بعالم . لا بد من المعلم ، ولا بد من الكتب . وكلما ازداد العلم واتسعت الصناعات انتقل العلم من صدور الرجال إلى الكتب والأيدي . والتعليم مشافهةً بدون كتاب سُنَّة كانت ممكنة قديماً ، « فلما ضعُفت الهمم وقُصُرَت انقرض بعض العلوم ، فأخذ من بقي من العلماء في تدوين العلوم في الكتب لتبقى ولا تبيد » .

واذن فإن العلوم تزداد مع العمران ، وتكثر في المجتمع الحضري . هي ضرورةٌ مدنية ، وظاهرة في المجتمع . وتلك العلوم يجب أن ترتقي وترسخ ، وهذا ما يستلزم وجود المعلم الذي يلحق ويكون عارفاً بأصول الصناعة ؛ لا بد من أدوات وجسور تنقل الثقافة ، ولا بد من طالين لتلك العلوم ومن مجتمع كي تكون تلك العلوم وتُنقل .

٣ - المسألة الثالثة ، العلم حيث العراق في العمران :

إن العلوم تكثر « حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة » (ص ٣٤٤) ؛ ذلك لأن العلم هو ، كما تقرر أعلاه ، من « جملة الصنائع » ، والصنائع تزدهر في المجتمع الحضري أو في الأمصار العريقة في العمران [في التاريخ] الحاصل بفعل طول « أمد الدول المتعاقبة » على تلك الأمصار . من هنا تتأتى ضرورة الإرتحال باتجاه بغداد وقرطبة والكوفة ، وإلى « القاهرة لا سببحار عمرانها واستحكام حضارتها منذ آلاف من السنين » (ص ٣٤٥) .

٤ - المسألة الرابعة ، أقسام العلوم أو مواد التدريس المحتملة :

في تقسيم العلوم إلى العلوم « الحكيمة » والعلوم النقلية لا يأتي ابن الأزرق بجديد أو باقتراح . لقد كرّر أن العلوم الحكيمة صنف من العلم يهتدي إليه الإنسان بفكره . ولذلك فهي « لا تختص بملة لا ستواء جميع العقلاء في مداركها ،

على أية ملة كانوا ، وهي موجودة في النوع الإنساني مُذْ كان عمران الخليفة »^(١) . لا يقدم ابن الأزرق جديداً في كلامه عن النقليات أو السمعيات حيث تلقى العلوم الشرعية التي « لا مجال للعقل فيها إلا في إلحاق الفروع بالأصول » (ص ٣٤٦) والتي هي علوم نافعة : إنها « لطف من الله تعالى لخلقه ورحمة لهم ليتم أمر معاشهم »^(٢) . ويناقش ابن الأزرق ، فعلة معلمه من قبل ، عوائق تعترض رقي العلوم واكتسابها ؛ من تلك العوائق :

٥ - المسألة الخامسة ، كثرة التواليف عائق ؛ ودعامة للعلم :

هنا يلاحظ أن ممَّا « أضر بالناس ، في تحصيل العلوم والوقوف على غايته ، كثرة التواليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم ؛ ثم مغالبة المتعلم باستحضار ذلك ... » . ثم يقدم ابن الأزرق شواهد تؤيد حكمه هذا (المنقول عن ابن خلدون ، بل المعروف الشائع والذي كان الجميع يشكون منه) . فالمشتغل بالمذهب المالكي مطالب ، مثلاً ، بكتاب « المدونة » وما كُتب عليها من الشروحات ككتاب ابن يونس ، واللخمي ، وابن بشير (وأربعة كتب كبرى أخرى ...) وكتاب ابن الحاجب وما كُتب عليه مع تمييز الطريقة القيروانية من الطريقة الـ ... والطريقة الـ ... ؛ يحاط بذلك كله . « وهي كلها متكررة ، والمعنى واحد ، والعمر ينقضي في واحد منها »^(٣) .

ويعطي ابن الأزرق تمثيلاً [مثلاً] آخر هو ضخامة المطلوب من « الناظر في العربية بكتاب سيبويه »^(٤) . إن تنوع الكتب صعوبات ، وهو عوائق أمام

(١) ابن الأزرق ، ص ٢٤٦ . محرة عريقة في الفكر العربي المهادي . نلقاها شديدة الوضوح عند الكندي ، ويشدد عليها ابن رشد . ثم هي فكرة ركيزية في نظرتنا الراهنة للعلوم في حقلها العالمي أو في « دار الإنسان » في « دار الإنسان » [كلمة وضعناها ؛ لعلها موفقة] .

(٢) م . ع . ، ص ٣٤٧ .

(٣) م . ع . ، ص ٣٥٢ .

(٤) م . ع . ، ص ٣٥٣ - ٣٥٤ .

المتعلم. من جهة أخرى يحيلها كاتبنا إلى ابن حزم، تكثيرُ الكتبُ كفيلٌ بكمالِ النظر في علم من العلوم. وذلك التكثرُ هو دعائم العلم «إذ لا يخلو كتابٌ من فائدة وزيادة علم» وذلك صحيح.

٦ - المسألة السادسة ، كثرة الاختصارات :

كثرة الاختصارات عائق آخر يخل بعملية التعليم^(١). وقد استمرت هذه الاختصارات ، إلى جانب الشروحات الغزيرة ، إحدى أبرز الطرائق السيئة في التعليم حتى هذا القرن . فذلك النوع من التأليف ، بجانبه الشرحي أو بجانبه الاختصاري التلخيصي ، كان يعيق العودة إلى الأصل ، ويحجب النبع أو النور ، ويعزز الذاكرة أو يقوم عليها عوضاً عن تنمية الفهم ومن ثم النظر من علٍ وجميعيةٍ إلى النص . لقد انتبه كثرة من التربويين القدامى إلى ذلك الميعق نصنعه بأيدينا لنضعه بين المتعلم والعلم ، وننمي النظرة التقديرية للمكتوب والقديم على حساب الشخصي والتجديدي أو الاجتهادي .

ومما رآه ابن الأزرق من مساوئ كثرة الاختصارات أنها توضع أمام المبتدئ ، وهذا من سوء التعليم . ثم إنها توجه الفكر إلى تتبع الكلمات العويصة ؛ وفي ذلك هدرٌ للوقت وإبعادٌ عن الغاية . يُزاد إلى تلك المساوئ كثرة التكرار والإطالة ، ووضع المتعلم في الصعب وإبعاده عن تحصيل النافع له^(٢) . هنا يستشهد ابن الأزرق بأن ابن الحاجب نفسه قال : « إنه ربما راجع بعض المواضع من مختصره الفقهي فلم يفهمه . وإذ ذاك فما الظن بسواه »^(٣) من المختصرات ؟

(١) التعليم المقصود هو ، هنا وكما تقدم ، غير مقصورٍ على السمعيات وإن كانت هذه هي الأطفى . فالمنطق ، مثلاً ، من العلوم التي وُضعت لها اختصارات كثيرة ومنها ما وضعه الخونجي (ابن الأزرق ، ص ٣٥٤) . لكن حتى كتب اختصار المنطق شديدة الارتباط بغاية هي خدمة العلوم النقلية أيضاً .

(٢) قا : ابن خلدون ، الباب السادس ، الفصل ٣٦ (ص ١٠٢٨ - ١٠٢٩) .

(٣) م.ع. ، ص ٣٥٥ . وهذا ما كان يحصل حتى عهد غير بعيد . فقد كان التعليم بواسطة المختصرات =

٧ - المسألة السابعة ، التدرّيج والتكرار وعدم خلط فنّين ، مبادئ تعليمية :

هنا نلقى المكتسبات المنوالية ، في ميدان طرائق التعليم ، تتكرر عند ابن خلدون^(١) ، ثم عند ابن الأزرقي^(٢) : التدرّيج ، ومراعاة قوة عقل المتعلم واستعداده ، والبدء بما هو الأسهل وما هو الإجمالي والمسائل العامة في الفن ، ثم الارتفاع إلى ما هو بعد الإجمال أي إلى وجه التعمق والتخصص ، ومن ثم إلى كل عويص ومبهم لفتح المغلق . . . ويهاجم ابن أزرقي الذين يغفلون ذلك الطريق القائم على التدرّج ، ويرفض البدء باللقاء « المسائل المقفلة » . فالتعلم ، في نظر كاتبنا ، ينشأ تدريجياً ؛ وكذلك يكون قبول العلم والاستعداد لفهمه . لا بد من التكرار ، والانتقال من « التقريب إلى الأسهاب » ، حتى لا يتكاسل المتعلم أمام الصعوبات ويهجر التعلّم . ومن الطرائق التي يدعو إليها « بدائع السلك » أن لا يخلط بين فنّين في الوقت الواحد ، « فإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم ، وأدركه الملل ، وانطمس فكره ، وآيس من التحصيل ، وهجر العلم والتعليم » (ص ٣٦١) . ومن الإرشادات الأخرى تحديد الزمن لحصة التدريس ، فهنا يتبّه الكاتب إلى أنه ينبغي « أن لا يطول على المتعلم في الفن الواحد أو الكتاب الواحد بتقطيع وتفريق ما بينهما ، لأنه ذريعة إلى النسيان » . كذلك فإنه لا يجوز أن نُطيل في تدريس الكتاب الواحد أو الفن الواحد حتى لا يحصل الملل والهجر . لقد كرر ابن الأزرقي قواعد المنهجية أو الطرائق التي تسهّل نقل العلم ، وسيرورة العملية التربوية ، وتحقيق تعزيز الثقافة ووظائفها .

= المنطقية والنحوية أصعب من تعليم النص الأصلي . وغالباً ما كنا نرى الأستاذ يقع في سوء فهمها أو قلته أو حتى عدمه .

(١) ابن خلدون ، الباب ٦ ، الفصل ٣٧ (ص ١٠٣٠ - ١٠٣١) .

(٢) ابن الأزرقي ، ص ٣٥٩ - ٣٦٠ .

٨ - المسألة الثامنة ، عدم توسيع الأفكار في العلوم الآلية :

كل علم يُطلَب لغيره ، أو يكون آلة لعلم آخر ، ينبغي أن لا نتوسع فيه ولا أن نفرِّع فيه المسائل . فالعلم الذي هو وسيلة ، كالنحو والمنطق بل وأصول الفقه ، يجر إلى مسائل لا حاجة بها . ويكون ذلك لغواً . فالاستكثار هنا ، فعل المتأخرين ، هو اهتمام بالآلة وليس بالفعل . ولا شك في أن ذلك كان من أكبر الطرائق السيئة في نقل المعارف وحفظها ، وخاصة في تجديدها وإبقاها فعالة تخرث الواقع وقريبة من المدارك . وتلك طريقة استمرت تفعل فعلها السوء حتى وقت غير بعيد في العلوم الدينية والسمعيات عموماً . فالإمام محمد عبده ، كما سنرى ، سيحمل سيفه ضد أضراب ذلك المنهج في التعليم ومراكمة الثقافة .

٩ - المسألة التاسعة ، اختلاف « طرق تعليم الولدان » ، إنعدام الوحدة في طرائق التعليم :

يُطَلِّ ابن الأزرق ، فعلة ابن خلدون وغيره ، على التعليم في الأمصار الإسلامية . يرى أن التعليم الديني ، في كل تلك الأمصار ، هو الأول وأول ما يعطى للولد وقايةً وتعويداً . ذلك « لأن تعليم الصغار أشد رسوخاً » (ص ٣٦٤) لكن الطرق في ذلك هي التي تختلف . فهناك طريقة أهل المغرب الذين يقتصرون على تعليم القرآن وأخذهم أثناء ذلك بالرسم ^(١) . ثم هناك طريقة أهل الأندلس ، وطريقة أهل أفريقية ، وطريقة أهل المشرق . ويجري المؤلف ، على غرار معلمه ، مقارنات . وطرائق المقارنة تُظهر هنا ما قد يكون أسلم أو أَرِيع . ونقدُ بعض تلك الطرائق يظهر ابن الأزرق ، ومن قَبْلُ بن خلدون ، مفكراً واسع النظر وداعيةً للإصلاح التربوي .

(١) ابن الأزرق ، ص ٣٦٤ .

١٠ - المسألة العاشرة ، مضار الشدة في التعليم :

الشدة مضرة ؛ لا سيما في « أصاغر الولدان » . فمن تربي بالقهر ، ولدأ كان أو مملوكاً ، عاد عليه ذلك « بضيق النفس ، وذهاب النشاط ، وحصول الكسل ، والحمل على الكذب والخبث والمكر والخديعة »^(١) . ومن المكتسبات الأساسية التي قدمتها التربويات عندنا ، منذ بداياتها وكما تقدم مراراً ، أن نفسانية خاصة تتولد في الذي يعيش في القهر والإنغلاق أو يعامل بقسوة . فهذا ابن الأزرق يرى بوضوح أن من كان مرباه بالقهر يحصل عنده « فسادٌ معاني الإنسانية من حيث الاجتماع ، وهي الحمية والمدافعة ، والقبول عن اكتساب الفضائل ، والخلق الجميل ؛ حتى ينقبض عن غاية مقصوده فيرتكس ويعود في أسفل سافلين »^(٢) . ومن النافع لنا أن نتذكر أمراً نعرفه لكنه غير منغرس في مجتمعاتنا اليوم هو أن السيئات تلك تقع « لكل أمة حصلت في قبضة القهر والعسف »^(٣) . ويفسر كاتبنا خلق اليهود بالواقع الاجتماعي الذي يقهرهم (ص ٣٦٩) ؛ إذ المجتمع عنده ، وكما قال ابن خلدون قبلاً ، يكون الثقافة . وتكون السلوكات والأخلاق كما يكون المجتمع وثقافته .

ويُردّد ابن الأزرق المأثور من الكلام حول وجوب عدم الشدة ، وأن لا يزيد المؤدّب في ضرب الصبيان حرصاً على صون النفوس عن مذلة التأديب . وهكذا نلاحظ هنا أن القمع أو الشدة ، في مجال التربية وفي مجال السياسة ، ظاهرة تعود علينا بضيق النفس ، وذهاب النشاط ، وحصول الكسل . كما أن المعاملة القاهرة ، في المجتمع أو في المدرسة ، تولد الكذب والخبث والمكر والخديعة . ولا حاجة ، في مجال النظر التربوي ، للإستشهاد بأجنبيٍّ أو مُربٍّ حديثٍ كبير الاسم لنكرر أن التربية الولّدية (أو للشعب) إنّ لم تكن تقوم على علائق من الثقة

(١) ابن الأزرق ، ص ٣٦٨ .

(٢) و(٣) نفسه ، ص ٣٦٨ .

والمساواة ، أو في جو الديمقراطية والتداولية والتراحمية ، فلن تؤمن الشخصية السوية في المجال الفردي وعلى صعيد الحضارة . ونحن اليوم إذ نكرر التوازي بين المعلم في مدرسته ، والموظف في عمله ، والشرطي أو صاحب السلطة إزاء المحكومين ، فإننا نكرر ظاهرةً قالها الأسلاف لكن مجتمعاتنا لم تتأثر بها أو تطورها .

١١ - المسألة الحادية عشرة ، الرحلة في طلب العلم ولقاء المشيخة :

هنا يقدم المؤلف بالكلام ما كان واقعاً . فالانتقال إلى حيث المشاهير كان إحدى الطرائق في « مزيد كمال العلم » . إن الترسخ والانساع يحصلان كلما ازداد تعرف المتعلم على الأكثر من أرباب العلم إذ يتوفر بذلك التكرار وتعدّد اللقاءات ، ويحصل للمتعلم التمييز بين الاختلافات . تكون الرحلة « في طلب العلم لاكتساب الفوائد والكمال بلقاء المشايخ ومباشرة الرجال » (ص ٣٧١) . وهنا يستشهد كاتبنا بأقوال شهيرة تغرس تلك الظاهرة بين المتعلمين ، وتبين منافع « السفر لأجل العلم » . ونراه يعيد إلينا أقوالاً للغزالي ، وآخر عن مالك ابن دينار ، وثالث لابن العربي ، الخ . وهي شواهد تدلنا على طريقة في التعلم ، وأخرى في التعليم^(١) ؛ وعلى منافع اللقاء المباشر (ومن ثمت منافع المؤتمرات أو الندوات) بين رجال العلم . وقد سبق أن رأينا ما قاله ابن سينا من منافع ومحاسن يخلقها اللقاء والعلائق الشخصية بين المتعلمين مما يحفز للإكثار من الاجتماع بينهم ، ولرفض التعليم الإفرادي . مبدأ السفر ما يزال ؛ لكن عواصم العلم تغيرت .

(١) طريقتان عرفتاهما أيضاً أوروبا الوسطية ، ويعرفها التعليم والتربية في الحضارة الهندية . إلا أن التمييز في تراثنا هو الإجازة ، وذلك عائد لنوع التعلم أول للمادة التعليمية (حديث نبوي ، فقه ، إلخ) .

١٢ - المسألة الثانية عشرة ، العلم والسياسة أو العلماء والسلطة :

هنا يدرس كاتبنا ظاهرة العلائق الواجبة القيام بين العلماء (رجال العلم ، المتعلمون ، المثقفون في الاصطلاح الشائع) والسياسة . فيرى أن « العلماء من بين الناس أبعد عن السياسة ومذاهبها » (ص ٣٧٢) . ويقدم أسباباً تنم عن تحليل صائب وما يزال صحيحاً . فيشدد ، للمثال ، على أن رجل الفكر معتادٌ على الذهنيات وما هو نظري وما هو ليس في الخارج أو في الواقع أو في الأعيان . وبينما السياسة تحتاج إلى مراعاة ما في الخارج ، فإن العلماء « منفردون في سائر أنظارتهم بالأمور الذهنية لا يعرفون سواها » لذا يقعون في الغلط . وتلك هي أيضاً حال أهل الذكاء والكيس أي الذين يتزعمون « إلى الغوص على المعاني والقياس والمحاكاة »^(١).

١٣ - المسألة الثالثة عشرة ، حَمَلَةُ العلم أكثرهم من العجم ، عوامل تطور الثقافة العربية الإسلامية :

لماذا استمر ولفترة طويلة العلم في أكثريته وفي جانبيه « الشرعي والعقلي » في الملة الإسلامية بين يديّ العجم ؟ هذا السؤال الذي يُطرح في تراثنا لا يعني ، منذ البداية ، تراثاً بين الأعراق وتفاوتاً بين الألوان أو الأمم . وقد قدم ابن الأزرق ، وغيره كثيرون قبلاً ومنهم ابن خلدون^(٢) ، العوامل الاجتماعية التي تشرح تلك الظاهرة . والظاهرة موجودة اليوم في الثقافة الفرنسية ، أو في الحضارة الأميركية و . . . إن التفسير الاجتماعي أي القول بأن المجتمع هو الذي يخلق وابتكر ، يبقى التفسير السليم . فليست القضية هذه آبيةً إلى نقصٍ في الفكر هنا ، وعمق عقل في تلك الأمة ؛ ولا هي ذات أسباب مناخية أو دينية أو وراثية ومتعلقة بالدم أو بعوامل

(١) ابن الأزرق ، ص ٣٧٢ .

(٢) ابن خلدون ، الباب ٦ ، الفصل ٤٣ (ص ١٠٤٧ - ١٠٥١) .

ثابتة خاصة بهذا ومعدومة عند ذاك^(١). وظاهرة أن حملة العلم في الإسلام هم من العجم سهلة التفسير ، وهي إن كانت كما تقدم معروفة في حضارات كثيرة عبر التاريخ فإنها ما تزال تجد في تفسير ابن الأزرق ما نقبله اليوم.

يهمنا هنا أن تفسير الظواهر الثقافية بعوامل سياسية اجتماعية هو فهم يعطي الأسبقية للمجتمع ، لكل ، للحضارة ، للعمران ، للأمة . فلا مجال ، في تفسير ابن الأزرق وغيره من العرب ، للقول بعوامل تعصبية لعرق أو لأمة . وذلك مكتسب أساسي في الحضارة العربية الإسلامية من حيث أنها تعطي للرباط الإنساني (الروحي في الإصطلاح القديم) أولوية على الرابطة العرقي أو الأجناسي والجغرافي... دَرَسَ القطاع الاجتماعي الحضاري ظاهرة التربية في التاريخ منطلقاً من وظيفة العلم الاجتماعية والصناعية . كما درس الصلات بين العلم وتطور المجتمع أو بين المعرفة والواقع مشيراً إلى أن المعرفة تنمو أو تتقهقر بحسب المجتمع وداخل التاريخ . بذلك أخذت المعرفة كنتاج للعمران ، غير هابطة من أعلى ، ولا وافدة من خارج الواقع . كما يكون المجتمع تكون المعرفة ، وتكون الصنائع ، ويكون العلم والتعليم . لقد رأينا هنا أن المجتمع هو الأول ، والسابق ، والمحرك أو المانع للعلم والصنائع . فالعلم والتعليم ظاهرة تزدهر وتتعدد بازدهار المجتمع وتعتده : تكون بسيطة قليلة في التجمع السكاني البسيط المتنقل اللامتحضر ؛ وتكون أغنى في التجمع المعقد . الواقع له الأولوية على العلم ، وظواهر المجتمع تحدد المعرفة ، واختلاف البنية الاجتماعية يولّد الاختلاف في المعارف والعلم والتعليم . إنه عارضٌ عُصابيُّ اللجوء لهذا المفكر الأجنبي أو ذاك عند إيراد فكرة معروفة عالمياً الآن ، أو هي مبذولة في تراثنا الراهن أو القديم . لعل الوعي بذلك يجعلنا نستشهد بابن خلدون ، أو ابن الأزرق ، عند بحثنا اليوم في علائق الفكر

(١) مع ذلك لا يغفل ابن الأزرق ، نظير أستاذه في المقدمة ، أن تفوق العجمي لم يستمر . فعندما انغرس العربي في الصنائع ، في الحضارة والعمران ، استلم العلوم ونجح حيث تخصص أو حيث انصب وتعمق .

بالواقع ، أو في ديناميات البنى الاجتماعية ، وفي مضمار علم الاجتماع المعرفي ، وتراكم المعرفة ، وعلائق العلم والصنائع بمستوى المجتمع ، ومادية التفكير ، والفكر الواقعي النزعة ، والنظرية والممارسة^(١) . إن علائق العيني والمثالي أو ارتباط الأسس المادية للمعرفة (والثقافة) بأنماط التفكير ، علائق أشار إليها التربويون أصحاب اتجاه العقلانية الواقعية ممثلاً بابن خلدون وابن الأزررق .

لماذا لم يستمر العقل العربي في تقديم الدراسات التربوية والفكرية الموضوعية الاتجاه والانغراس ؟ ونظير ذلك السؤال ، آخر أيضاً شديد العمومية وتشوبه الحسرة اللامجدية هو لماذا تابعت الحضارة العربية الإسلامية التنوير في حضارة الغرب وخبث في حقلها الخاص ؟ إن الفكر التربوي بعد ابن خلدون ، عوضاً عن متابعة وتعميق الاتجاه العقلاني الواقعي ، راح يدور على نفسه كالحائث من مواجهة الواقع وكلحتمي بأمه . السبب ، الذي طرحه الأسئلة الثلاثة أعلاه ، كامنٌ في المجتمع كله ، في الحضارة وما تعرضت له من نكساتٍ وتحذُرٍ وتغذي الذات بالذات . لم تستطع السياسة التاريخية القيام بلما يجب ، ولما يكفي ؛ فتقسمت دويلاتٍ متناحرةً ومجتمعاتٍ مشتتةٌ لا تنتج ما يكفيها وما يراكم ثروتها وفكرها وتجارتها . لقد تغلبت عوامل الانقفال ، والتقليدية الفكرية ، والانحلال على الدولة القوية المركزية الموحدة . . . ولا ننسى الضربات الخارجية : صليبيون ، ومغول . إن في التاريخ عبرة ؛ لكنه يعطينا أيضاً ما نطلبه منه وما نودّ أن نراه .

(١) قارن غربيون كثيرون ، وإلى حدّ مقبول ، بين ابن خلدون وماركس (كمثالٍ أو شاهد) .

الفصل الحادي عشر

حمّالون آخرون للفقّه التربوي . التقمص الثقافي التربوي

تربويون كثيرون لم يُدرّسوا هنا ؛ ودراسة الأعلام تُقَطَّع . اعتبروا النظر في التربية آدابية ، وتطبيقاً لمبدأ « الأمر بالمعروف » ، وفعلأً كتابياً . كان ذلك لا يقلق السلطة ؛ ويوفر الهرب وربما التقذ اللامباشر للمجتمع .

حافظ هؤلاء الآخرون على طبيعة الخطاب التربوي في رسمه ، بثوابته الكبرى ، لوظيفة التربية في تحقيق الصورة المثلى - عقدياً وسلوكياً - للفرد والجماعة والوطن ، وفي تغطية الحاجة لإشاعة العلم والإستمرارية في « تبليغ الدعوة » أي في التماسك الفردي الجماعي التاريخي .

فقّه التربية ، في مرجعيته اللاواعية وفي إطاريته داخل القرآن والأحاديثية ، تشديدٌ على النية واهتمامٌ بالسلوك الإجتماعي . كالفقه العام ، كان فقهاً يربط المتعلم بالنظرة الإسلامية للوجود والمآل ، بوظيفتي الإسترشاد ، التبليغ ، والتبليغ أي العلم معاً والعمل . وهنا نظرة أبوية راحمة ، وفعلٌ توحيديّ شَمَال ؛ فلا عالم ينعزل أو عمل يستقل عن الأخلاق والجماعة . لذا فالفعل التربوي فعلٌ إجتماعي ؛ إنه فعل أخلاقي أولاً وأخيراً . وهكذا فهمُ فقّه التربية يكون بأخذِهِ داخل السياق الفقهي العام ، ومطروحاً على السياق الفكري التاريخي للذات العربية عبر محاورتها للعمل التربوي الباحث عن الأتم والأكمل في فعل الإنسان .

لعله ليس من الحصافة ، في دراسة تاريخية ، إهمال آخرين تعرضوا للتربية . ربما لم يشتهروا ؛ لكنه لا يستساغ إغفالهم^(١) . فأولئك المغفلون في دراسة التربويات المنوالية كَرَّروا المشهورين ، وكرروا الثوابت في النظر التربوي المؤلف . لكننا ، عند الدراسة التطورية للمفردات الأساسية في عملية التعليم ، قد نلاحظ تطوراً هو إتساع في معنى المصطلح وتغيُّر في الأداة والنظر . فللمثال ، كلمة علم ؛ لقد توسعت ، وكانت تتغير عند المؤلفين . كذلك فإن تربية تكون علماً من علوم الدين عند الغزالي ، بينما تتحول عند ابن الأزرق إلى علم مختلف واهتمامات أخرى . لقد جرى تطور في بُنية التعليم ، وطرائقه ، وخدماته ، ومولحيه . . . إلا أن ذلك التطور ، أو الاتساع الخفيف في بعض المصطلحات ، ليس بذي سلطان ولم يكن بارزاً . ومهما كان الحال ، فإن علينا واجب النظر بعين تاريخية للفعل التربوي ، ولمحاورة التربية المنوالية وفق المناهج التطورية . فلنقرأ بعض الآخرين ممن اهتموا بمجالنا الذي ندرس :

١ - الآراء التربوية عند محمد الكليني :

أ - نظرة مُمهِّدة وتماس شامل : من غير السهل صياغة مذهب في التربية أو في تأديب الولد وتعليمه يكون بشكل نظرية مُمتهجة نقول إنها نظرية محمد بن يعقوب بن إسحق الكليني (٣٢٨ أو ٣٢٩) . يجمع الكليني^(٢) ، في كتابه الكبير

(١) قا : محمد طلس ، ص ٢٠٦ - ٢٢٠ . عمر كحالة ، جولة في ربوع التربية والتعليم ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٠ .

(٢) راجع : يوسف البحراني ، لؤلؤة البحرين ، ص ٣٨٦ وما بعد . عباس القمي ، الكنى والألقاب ، =

الكافي^(١)، أحاديث يراها صحيحة؛ ويكثر من الأحاديث تلك إلى حدّ يفسح المجال خصباً للظن أو الحذر^(٢). ليس ذاك موضوعنا؛ لكن النافع لنا هو أن «الكافي» يحوي أقوالاً مأثورة أو جملاً حسنة السبك والتكثيف تحمل أفكاراً إن رتبناها وفق تسلسل أو نظر مسبق بدت قريبة من أن تكون عمارة تربوية أو نظاماً في التربية والتأديب . بعبارة أكثر وضوحاً إننا نستطيع تجميع الأقوال والأحاديث والأفكار التربوية التي نجدها عند الكليني بحيث تظهر مذهباً أو كلاً حسن التقسيم ومرتبط الأجزاء التي تدرس العملية التربوية . لم يقدم الكليني نفسه مفكراً تربوياً ؛ فهو لم يشأ أن يضع نظرية بقدر ما هو كاتب أو فقيه اهتم بتأديب الولد ، وبالتعليم والعلم ، وبشر الفضائل ، وبأدب المعاملة أو بالحكمة التي من قطاعاتها سياسة الصبيان أو تدبيرهم أو نقل المعارف والأخلاق والسلوكات الحسنة والمعايير من جيل إلى جيل . وإذن ، فنحن هنا نأخذ على بساط الفقهاء أو من حيث هو فقيه . ذلك أن هؤلاء الكتاب فهموا ، كما مرّ ، التربية على أنها قسم من الفقه ، وأن الفقه يطال كل ميدان إجتماعي وكل نشاط ومهنة وعمر وعلاقة . وسوف نرى أننا نفهم آراء الكليني التربوية فهماً أفضل ، أي عند تقطيعها للتحليل والمقاربة والمقارنة ، إن درسناها كنتاج فقيه تربوي من مثل : الغزالي أو ابن جماعة أو زين الدين بن أحمد ومن إليهم .

ب - صياغة آرائه التربوية في كل : بعد الكلام الذي سبق أعلاه يغلو الانتقال إلى التّمهُج معقولاً . فمقاربة آراء الكليني ، في المجال الذي ندرس هنا ، تفرض درجتها أو تقسيمها إلى بنى عامة تتداخل ثم تتكامل في وحدة مترابطة عضوية . وهكذا فإن تسهيل احتواء المشتت يستلزم التقسيم التالي :

= ج ٣ (صيدا ، ١٣٥٨) ، ص ٩٨ . ولعل المقدمة التي وضعها حسين محفوظ (من جامعة بغداد) لكتاب الكافي أفضل دراسة عامة عن الكليني في سيرته وعطاءاته .

(١) الكليني ، الكافي ، ٨ أجزاء ، طبعة طهران ، ١٣٨٨ .

(٢) قلّت الثقة منذ زمن بعيد بأحاديثه الكليني . ولا صعوبة في التأكد من رغبته في أن يكون حراً فبعدلّ أو يزيد .

1 - فضل العلم والتعلم ، وهنا نكوّم ما كتبه الكليني بشكل متفرق عن أهمية نشر العلم والمعرفة ، وعن مكانة العلماء والخدمة التي يؤديها القلم في التقدم وحفظ الإنسان والقيم .

2 - المتعلم (الولد والطالب للعلم أياً كان عمره أو علمه) .

3 - المعلم أو القطب الثاني في العملية التعليمية .

4 - علائق المعلم والمتعلم والمواد التعليمية .

يُذكر ابن الجزار القيرواني (ت ٣٦٩) بابن سحنون والقاسبي بل بالمفكر العمومي . هذا ، بقدر ما يُذكر الكليني بالإمام الحسين بن الحسن الحليري (٤٠٣/ ١٠١٢) : فَعَمَلُ الأول جَمْعُ أحاديث نبوية في مجال العلم والتعلم والقيام على الولد ، مع إضافة طفيفة بعض الأحيان على المعروف في الكتب الصحيحة للحديث النبوي . أما الحليري في «المنهاج في شعب الإيمان» فيظهر فقيهاً لا محدثاً . كلاهما يدرس قضية واحدة ، لكن المقاربة مختلفة . ومجال الحليري هو الأوسع : يأخذ من الفقهاء إجتهاادات واختلافات وآراءات ؛ دون أن يَتَقَيّد بالأحاديثية كلاهما عامل في أرض إن لم تكن واحدة فهي مشتركة متعاقبة .

وفي «محاضرات الأدباء» يقترب ، في قضية العلم والتعليم ، الراغب الأصفهاني (٥٠٢/ ١١٠٨) من مقاربة الأديب لقضية أساسية . وهكذا فهو يجمع ، ويعرض . كان يُقَرّن بالإمام الغزالي ، بسبب شهرته العالية^(١) . لكن ما يقدمه الغزالي تربوياً يفوق ما يعرضه الراغب : الأول منظّم ، غَرَضِيّ القصد ، يأخذ التربية ضمن مجموعة أهداف أو فعلاً سياسياً يهَمّ الجماعة والمصلحة العامة وفق منظور معينٍ مسبق . أما تخصيص التربية بفصل من كتاب عام فهو عمل كثير التكرار في التراث^(٢) . والكلّ ، بشكل عام ، واحد .

(١) الزركلي ، الأعلام ، مج ٢ ، ص ٢٥٥ (نلقى هناك مرجعية غنية) .

(٢) للمثال ، قا : الأشيهي ، المستطرف ، في كل فنٍ مستطرف (القاهرة ، ١٢٧٩) ، ج ١ ،

صص ٢٤ - ٣٠ (فصل في العلم والأدب وفضّل العالم والمتعلم) .

٢ - إلمامة عن قمة معروفة، الغزالي وظله المديد :

أ / الغزالي في نظرة إزائية : الغزالي تشجيعٌ وغرس للفضائل السلبية ؛ فهو أميل للإنصباب الشديد على ما هو تحملي ، واقتبالي . السعي إلى ما هو مُنجيةٌ سعيٌ ، في فكره ونشاطه ، إلى ما هو غير مُهلك لا إلى ما يوفر الخلاص بطريقة إيجابية حتى لا نقول هجومية أو متحدية . ولعل الغزالي ، بحكم شخصيته وظروفه ، تَمَرَّكَ على فهم واحدٍ للدين ، وعلى الفهم المظلم أو الجانب المأساوي في مسيرة الإنسان . لذا القول عن الغزالي حَسَناً يبقى صائباً . والقول عنه سلبياً يبقى غير خروج عن التحليل العميق . وأخذُه لبناء المجاهد والمجتمع المهاجم الضرامي ليس أخذاً سهلاً ؛ فيصعب على فكر الغزالي أن يكون عمّالاً ، حارثاً . بينما يسهل على الحزين ، كالمُتَأَلِّم والمتصوّف ، أخذُ الغزالي مُعزّياً وقديراً أي مُغَطّياً لقلقه ولخاوف الإثم . هذا في قطاع عريض من فكره ، وسلوكاته ؛ وذاك هو الجانب الذي يطغى والذي قلنا إنه مُبَلِّسٌ .

إن الغزالي في دراساته الفلسفية قدير وفلسفي ؛ وليس هو في درجة متوسطة لا في ذلك الميدان عموماً ولا بالنسبة للأعلام فيه نظير الكندي والإخوان (أخذ منهما الغزالي) وابن سينا . ولعلي اتفق مع كثيرين يرون في الغزالي فيلسوفاً في رفضه للفلسفة ، وفي ردوده لها ؛ وفي تقديمه لها ، واتفاقه معها في النظرة الشّمالة التعميرية بل والتوليفية . وكذلك ربما لا يصعب كثيراً أن نرى في تربويات الغزالي فكراً قديراً فلسفياً ؛ وليس هو في درجة متوسطة لا في ذلك الميدان ولا بالنسبة للأعلام فيه . . . في التربويات يظهر ذلك الغزالي عينه الذي نلقاه في شخصيته ونشاطاته وفي مکتوباته ، أي إننا نلقى الغزالي الذي يود الجمع والتوحيد وإزالة الحواجز التي تمنع اللّمْ والتشميل حول جماعة واحدة ، وسلطة واحدة ، ومعرفة موحّدة موحّدة . استعمل المعرفة طريقاً أو وسيلة . وكانت التربية قسماً من تلك الوسيلة ، وواسطة لتحقيق مشروع ، وقسماً من عملية إحياء علوم الدين .

والتربية تظهر كالمنتلق عنده لبلوغ الهدف الإصلاحي العام ، ولتنظيم الجماعة ، وتحقيق الفوز للإنسان في داره ونوعه الفرض الشرعي المتكاملين .
 فلعله شاء للتربية أن تكون الأساس في خطة بعثية هي إحياء ليس علوم الدين فقط بل أيضاً كل إحياء وإنهاض . وشاء أيضاً للتربية ، في شقيها المخصص للصغار والمكرس للراشد وللمتصوف ، أن تكون المدخل ، أو علماً يخدم غيره أي آلة لا لبقية العلوم بل لتكوين الإنسان والجماعة والمعرفة .

ب/ المنطق التحتي والموجهات الأساسية اللاواعية : تقود فكر الغزالي برمته موجهات لا يصعب التقاطها . فهناك بعض الدوايب أو الركائز تقوم فوقها أفكار الإمام ، وخطة العامة ، والمقاصد الأسنى لقلمه ونشاطه . إنه فكر تعليمي ، أو هو فكر يخضع مسبقاً لما هو سياسي أخلاقي . وهكذا فنحن أمام فعل يقوده منطق الحفاظ والتجميع والإستمسك . لذا يبدو التقيد ركيزة ترجح على البحث الحر ، والغاية المحددة تظهر أنفع من تعدد الغايات ومعالجة ما هو واقع . والغائب ، أو الماضي ، هو المقياس ومحك النظر . . وما هو قد سلف ونجح فهو المسلّم والمبدأ .
 المثال ، القيمة الكبرى ، في التربية قائم في ما هو قديم . والقديم هو المعلم ؛ ذاك إلى حد بعيد . طبيعة العلم هي التي تملئ غايته ، وطرائق تحصيله ، ووجوب إكتسابه . ونوع العلم ، شرعياً كان أو غير شرعي ، هو الذي يحكم نفعه والإقبال عليه وموقعه داخل المجتمع . وفي مجال فلسفة التاريخ التي تقود سيورة الفكر عند الغزالي ، فإن الأقدمين هم المعلمون . وعلمهم هو النبع والصائب ؛ ومجالهم العلمي أنفع للأمة والمجتمع والسلطة . الإتياع والقياس طريقتان لاستخراج العلم والكتسابه لا ينفصلان ولا تفضلهما طريقة أخرى . التعليم بالتلقين وتقديم الجاهز ؛ والتعلم يكون طلباً للإقتداء والسير على خطى الصالحين ؛ والمعلم بديل أو نسخة أخرى للواعظ والفقهاء والمفتي والمبشر بالرسالة ؛ والتربية عملية تعيد فعل الرسالة النبوية باستمرار . لكن هذا التحليل يصدق على القسم الأكبر من النظر التربوي عند الغزالي ؛ لا على كل ذلك النظر .

ومنطق الدمج أو الرغبة بجمع الماضي والحاضر ، السلطة والدين ، الشرعي وما هو علم غير شرعي ، قد أدى بالغزالي في تراثه الكبير إلى دمج ما هو يعود إلى الفطرة مع ما قاله الفلاسفة عن الطبيعة . وقد صار ذلك الجمع بين الفطرة والطبيعة ، بين البداية الفقهية المتصورة للإنسان والجماعة والبداية عينها عند الفلاسفة ، بين نوعين من النظر والعلم ومن ثمت التعلم والتربية ، خطأ يسير عليه المفكرون في التربية والتراث عموماً .

ت / بعض أركان النظرية التربوية عند الغزالي : ارتبط نشاط الغزالي بالتدريس ؛ ونظريته التربوية هي سلوكاته الفعلية في المجالين العملي والسياسي . . والتربية عمل سياسي ، والسياسة تستلزم تربية موائمة . والغزالي التربوي ، على الصعيد العيني وفي عمله كسياسي ومولج بحماية نظام معين وفي إشارات لمدرسة كانت مركزاً للتعلم والسكن والمأكل ، ربط شقّي التربية والسياسة . بل وكانت السياسة هي الأولى ، والمقصد الأسنى . الشق الأول من التربية بحسب تقسيمنا لنظريته مخصص للمبتدئين ، ونتاج امتصاص للعمل التربوي السابق والفكر النظري المتراكم . فهنا تلقى أبا حامد يقدم في « إحياء علوم الدين » الأفكار السالفة حول المرضعة ، وطرائق التدريس ، والتدرُّج ، واحترام الفروق الفردية ، ومثالب العقوبة وحسنات المكافأة . . كذلك يبدو الغزالي مكرراً أو ، بكلمة أخرى ، متبنياً آراء السلف في النظر إلى المعلم تكويناً ووظائف ومنزلة . . .

أما الشق الثاني من النظر في كيف يجب أن يكون الإنسان ، في التربية للراشد وخاصة للمتصوف ، فنقول عنه إنه هو أيضاً امتصاص للفكر الصوفي السائد . لقد قبض الغزالي على عمل السلف ووضعه في أتون خاص . ليست رسالة أيها الولد مخصصة لكل ولد ؛ لعلها لا تستطيع أن تكون أو ترغب في أن تكون معممة الدعوة والنداء . فتلك الرسالة ، أو الرُسيَّة ، تودّ التوجه إلى من يريد السلوك الصوفي والهجرة من الأنا الاجتماعي إلى الأنا الروحي الصرف في الشخصية المتديّنة . الغزالي يكتبها إلى من يستطيع أن يرغب في أن يكون كالغزالي الذي اختبر

وعلم يقيناً أن «الصوفية هم السالكون لطريق الله...»، وأن سيرتهم أحسن السير...، وأن أخلاقهم أركى الأخلاق، الخ». هذا الأخذ «أيها الولد» يساعدنا على فهم التصورات المثالية والصبغة النظرية الطاغية في التربية المرنو إليها. فالعلم مخصص لتعبيد الطريق إلى التسليك أو إلى التطبيق والأخذ بيد المريد؛ والعلم المقصود في تلك الرسالة تخصصي حصري غايته الفوز بالآخرة وتغليب السلوكات الشاقة التي تقود إلى الله وترفض الحياة الاجتماعية. وهكذا فنحن نرى وجوب اعتبار «أيها الولد» رسالة في التصوف، أو في التربية الصوفية، وليس كتاباً في التربية العامة التي عاجلها الغزالي في إحياء علوم الدين.

في الرسالة اللدنية تبدو العناية منصبة على صقل الجانب المسلكي في الفعل التربوي للفرد، كل فرد؛ وللموظف، ولكل علاقة اجتماعية. والنشاط الاجتماعي، والعلاقة الاجتماعية، يخضعان لقيمة عليا. تقودهما مثل، وتنظمهما روابط من اللياقات والشعور الروحي واحترام حقوق الفرد وواجباته. ترسم الرسالة اللدنية الصورة المثالية للتربية المستمرة، ولتربية المجتمع في كليته وتماسكه. فال مؤذن، أو الحرّفي أو المعلم، مقيد بسلوك، وعليه واجب إزاء عمله وجماعته ودينه أو دنياه وآخرته. وهكذا فإن الأدبية ترجمة تربوية أخلاقية للتصرفات كما يجب أن تكون. وبذلك يقدم الغزالي واجبات جزئية عينية ترتبط في الجذر وعند المرمى بالنظر التوحيدي الذي يجمع الروحي والزمني، أو يجعل الروحي حياً فعالاً في الزمني، والذي يلمّ المشتّت ويقيم التضامن والتشابه بين المتعدّد.

حسناً النظرية التربوية في كتاب الإحياء هي هي حسنات التربية المنوالية، ممثلة بالفقه التربوي وبالآدابية ومدرسة الفلاسفة... ونظريته توجه معرفي ماضوي أكثر مما هو غداتي، واهتمام بالجانب القيمي والضمير الأخلاقي والسلوك المثالي على حساب الإهتمام بالجانب الاجتماعي، وبالعيني وتحليل الظواهر، وبالمنطق وإوالية التحدي للواقع. والتربية خاضعة لأسبقيات معرفية، ولينطق توحيد الجماعة. وفي جميع الأحوال، فالتربية تلك تتميز بسيادة القيم،

والتقشف أو « الإقتصاد » في الاعتقاد والإستهلاك والتصرف . وهي تعبير عن نظرية في التماسك الإجتماعي ، وعن منطق يطلب التوحيد والإمثال ، وعن موازنة بين المعلم والسلطان والنظر للدين وللألوهية ، وعن تصور للدولة والجماعة والمعرفة . من هنا تنبع الصفة المقفلة ، والثقة المفرطة بقيمة المنهج والنتيجة ، والظن بالإكتفاء الذاتي ، في نظرية الغزالي التربوية بل وفي عالمه الفكري العام .

٣ - العبدري :

وضع ابن الحاج (ت ٧٣٧ / ١٣٣٦) ، وهو محمد العبدري ، القيرواني التلمساني ، ويقال له أيضاً الفاسي ، « مدخلاً » في الفقه^(١) احتوى على الآراء الفقهية السائدة في المجال التربوي^(٢) . فذلك الفقيه ، في نظره للتربية ، لم يطور رأياً ولا ركناً أو ركيزة . إنه يتكلم ، كسائر الفقهاء السابقين بل ومن سيتلوهم ، بثقة وارتياح . كأنه مطمئن إلى أن ما يقوله حقيقي ، لا يأتي الباطل من خلفه ولا من بين يديه . ولعل هذه العقيدانية ، النزعة العقيدية ، ساهمت في الانقفال الذاتي وإبعاد الحس النقدي وإلغاء الرغبة في إعادة التقييم والتساؤل . ولعل هذا التشابه المتين بين الفقهاء المربين ، أو المربين الفقهاء ، وفقهنا هذا هو من بين ما دفعنا في هذا الكتاب إلى أخذ العينات واختيار بعض القمم ، أكثر من الانصباب على دراسة تطور المصطلحات الأساسية التربوية عبر تلك القمم وطيلة قرون مديدة .

٤ - ممثل أخير ، طاش كبري زادة والتربية الإسلامية :

استقى طاش كبري زاده ، بشكل صريح وباعتراف ، من « الإمام الأجلّ

(١) طبع في القاهرة ، ٤ ج ، ١٩٦٠ .

(٢) يكرر فقيهننا المؤلف : مسؤولية الأب الأولى ، الأهمية الأسبق للفطرة ، تكامل قطاعات التربية (دينية ، أخلاقية ، تعليمية ، وسلوكية اجتماعية) ، طرائق التدريس والمكافآت ، العادات الاجتماعية الحسنة أو المحمودات ...

برهان الدين»^(١)؛ وقد أخذ من الأقدمين بكثرة . لكنه كتب أيضاً ما كان يُطبق فعلاً في مجال التعليم آنذاك ، دون أن تظهر أصالة أو تطور كبير . وهكذا نقول إن المؤلف قَمَشَ وبَوَّبَ أكثر مما أبدع أو تخيل ، ونقل واستقى أكثر مما حلَّل أو فكَّر أو تميَّز . وتظهر التربية هنا مترجم نظرة زاهدة للعالم ، وتفضِّل التراثي أو المنقول والمسموع . وتبدو التربية أدبية ؛ مهتمة بالمكتوب ، والجميل لفظاً ، والوصفي ؛ وتعزز نفسها وتبني الفكر وفق مرجعية الماضي والجماعة . وهي موسوعية ، ولا تتوقف ؛ وهي إذ تبالغ في أهمية المعلم والعلم ترى أيضاً أن العلم والعمل واحد^(٢) . إن طاش كبري زاده ينصبّ على «التعليم العالي» أو الاختصاصي ؛ وينتقد التربية السائدة^(٣) ، ويرى أن تصنيف العلوم هو عمل التربوي (م.ع. ، ص ٧٦) .

يُستدعى أخيراً الغزي أو العلموي الذي قد يذكر هو وزين الدين العاملي معاً . لم يبدع ؛ كتباً تحت عنوان متقارب في التربية ما هو كثير ومتراكم وموسّع . وتحليل نظرية العلموي يعيد ، منذ التماس الأول حتى المقاربة الشاملة ، إلى المعروف^(٤) .

(١) طاش كبري زاده ، مفتاح السعادة (القاهرة ، ١٩٦٨) ، ج ١ ، ص ٢٨ .

(٢) م.ع. ، ج ١ ، ص ٦٦ - ٦٧ . طريق النظر وطريق التصفية واحدة .

(٣) م.ع. ، ج ١ ، ص ٣٦ ؛ ٤٨ - ٤٩ . يشدد النكير على بعض المدرسين .

(٤) را : زيعور (شفيق) ، تحليل نظرية العلموي ونص كتابه ، بيروت ، دار إقرأ ، ١٩٨٤ .

الفصل الثاني عشر

طريقتا المغصن والأرسومة في تقديم الوعي التربوي

التغصينُ تعبيرٌ بَصْرِيٌّ إِزَائِيٌّ؛ يُخْرِجُ الفكرةَ وينقلها بالملاح،
ويضع بالصورة والبياني ما هو قائم بعد النصّ. يجعل العين
عملَاقيةً، ويثبِّتُ بقدرتها على إلتهاام الكلمات الكثيرة لتبلغ البصيرةُ
النافرَ والتضاريس الرُّكنية.

والأرسومةُ مقارنةٌ تُخنق ضغط الكلام، وتعيد القارئ بسرعة إلى
النص. إنها وسيلة تنجح وإن كانت تطمس هنا وهناك دقائق
ورهائف.

لعله من النافع إظهار نظرية تربوية بثوب مُعَصَّنَات أو، في تعبير سلفي ، مُشَجَّرَات . فتلك طريقة ، بعد ما مر من تحليل ومقاربات ، تخفف ؛ إنها تُسهِّل النظرة الشَّالَة . تُبرز الأفكارَ في مُجْمَلِ جَمَاعٍ أَجْمَعِي^(١) . وهناك طريقة أخرى ، بَعْدُ أيضاً ، في مقارنة النظريات وتسهيل تقديم العناصر في أجموعة أو على شكل شُمَيْلَة . تلك هي طريقة الأرسومة أو ، بتعبير ليس أنضج ، الرُّسِيمة حيث تَتَقَدَّم العناوين الكبرى أو الخطوط العريضة وحدها . فيقلُّ الكلام ، ويُفسح المجال لتخيل ما كتب صاحب النظرية . وملء الفراغ هنا ليس صعباً ؛ إنه مُفَضَّل . فيما يلي أرسومة التربويات عند ابن عبد البرّ استخرجناها من كومة داخل كتاب واحد . ثم يأتي المُغَصَّن العام لنظرية ابن جماعة ؛ وحذفنا مغصنات أخرى تُقدِّم الغزالي ، وزين الدين العاملي ، وابن الأزرق . . .^(٢) . فلمساحة من الكتاب هنا تغدو ثقيلة على النظر؛ مما يدفع إلى الاقتصاد . ومن ثمت اكتفينا بالشواهد او العيّنات^(٣) .

(١) را: فريد جبر وعلي زيعور، مُشَجَّر مدارس علم الكلام في الاسلام، بيروت ، دار المسيرة ، ١٩٨٠ .

(٢) تُشرِّ بعضها في مجلة الباحث ، العدد ٦ ، ١٩٨٠ .

(٣) قد يكون مجدياً التنبُّ الى أن هذا الفصل ، بل والفصل السابق أيضاً ، متعلقان بالمدرسة التربوية العامة (الفقهية ، على سبيل التوسّع) . وبذلك يكون ترتيبها قبل الفصلين المتعلقين بالمدرسة الفلسفية والاجتماعية ترتيباً مناسباً وإن لم نتبعه .

القسم الأول

أرسومة نظرية ابن عبد البر التربوية

يُعدّ ابن عبد البر النمري القرطبي (ت ٤٦٣ / ١٠٧١) كاتباً كبيراً في ميدان التربويات المتمحورة على التعلّم والتعليم عند الراشدين، وفي مجال الفقه بشكل خاص^(١). والعلم مفضل على العبادة، والعالم مفضل على الشهيد. وليس العلم دينياً فقط؛ إلا أنّ العلم الأعلى هو علم الدين^(٢). يمثل ابن عبد البر الكاتب العربي في ميدان التربية والتعليم. فهو يجمع، ويرتّب. يُكثر، ويستند ويستشهد بالمسموعات والمنقولات. شديد الإيمان بما يقول؛ فيلاحق الفكرة بلا ملل. ويكرّر، ويستعيد أكثر مما يُبدع أو يتعمق؛ ويتوسع مسطّحاً الفكرة أكثر مما يغوص ويدعك أو يعصر. سوف نقدم أدناه أفكار المؤلف مُفهرسةً الى فصول أو بيانات^(٣)؛ وقد جمعناها في سلال أو في بُنى هي ما لقيناه، قبل ذلك، عند التربويين المنوالين، وأصحاب المدرسة الفقهية بشكل خاص.

١ - عناصر البنية الأولى [فضل العلم والعلماء؛ طبيعة العلم والتعلم]:

- ما وردَ من الأحاديث في وعيد من سئل العلم فكتمه (ص ٤).

(١) ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله ، المدينة المنورة، المكتبة العلمية، د. ت. ، ج ١ و٢ (مجلد واحد).

(٢) ابن عبد البر، م. ع. ، ج ٢، ص ٣٩ والمالي. وقد رأى المؤلف أن «العلم نور يقذفه الله في القلب» (ج ٢، ص ٢٥).

(٣) اخترنا البيانات (الفصول) الشديدة الصلة بالعلم والتعليم.

- باب قوله (ص): طلب العلم فريضة على كل مسلم . وقد ذكر في هذا الباب ما لهذا الحديث من طرق (ص ٧).
- الترغيب في طلب العلم (ص ٩).
- بيان ما هو من العلم فرض عين على كل امرئ في خاصته ، وما هو فرض كفاية إذا قام به قائم سقط فرضه على أهل ذلك الموضع . وبيان ما اختلفوا في تفضيله (ص ١٠).
- تفريع أبواب فضل العلم وأهله (ص ١٣).
- باب قوله (ص): من يُرد الله به خيراً يُفقهه في الدين (ص ١٩).
- باب تفضيل العلم على العبادة، وبيان ما ورد في ذلك من الأحاديث وآثار العلماء... (ص ٢١)
- باب قوله (ص): العالم والمتعلم شريكان (ص ٢٧).
- باب تفضيل العلماء على الشهداء (ص ٣٠).
- باب ذكر حديث صفوان بن عسال في فضل العلم (ص ٣٢).
- باب جامع في فضل العلم؛ الحث على طلب العلم وتعليمه؛ ما ورد في فضل العلماء؛ فضل طالب العلم...؛ الدليل على فضيلة العلماء (ص ٤٤ - ٥٩).
- باب فضل التعلم في الصغر والحضّ عليه (ص ٨١).
- باب ذكر الرحلة في طلب العلم (ص ٩٢).
- باب ما روي عن لقمان الحكيم من وصية ابنه وحضّه إياه على مجالسة العلماء والحرص على العلم (ص ١٠٦).

٢ - أبواب البُنية الثانية، آداب المعلم والمتعلم والتعليم :-

- باب في هبة المتعلم للعالم (ص ١١١).
- باب في ابتداء العالم جلساءه بالفاتحة ، وقوله سلوني... (ص ١١٣).
- عرض العالم نفسه على الناس (ص ١١٥).

- باب طرح العالم المسألة على المتعلم (ص ١١٩).
- باب جامع في آداب العالم والمتعلم (ص ١٢٥).
- ما ورد في توفير العلماء (ص ١٢٩).
- فصل في الترغيب في الاكثار من العلوم (ص ١٣٠)، فصل في الترغيب في طلب العلم للنفس (ص ١٣٤).
- فصل في فضل الصمت وحده (ص ١٣٦).
- فصل في رفع الصوت في المسجد وغير ذلك من آداب العلم (ص ١٣٩)؛ مدح التواضع، وذم العجب وطلب الرياسة؛ وآداب المناظرة (ص ١٤١ -).
- أرجوزة في آداب التعلم والفقه (ص ١٤٦).
- باب ذم العالم على مداخله السلطان الظالم (ص ١٦٣).

٣ - عناصر البنية الثالثة، آفة العلماء والعلم:

- طلب العلم للمال نوع من الحرص على المال (ص ١٧٥).
- من طلب الرياسة والتعظيم وصرف وجهه الناس اليه بالعلم والعمل والزهد فموعه النار لأنه لم يطلبه الله (ص ١٧٦).
- صنفان من أمتي إذا صلحا صلح الناس: الامراء والفقهاء (ص ١٨٤).
- باب ذم العالم الفاجر، وذم طلب العلم للمباهاة والدنيا (ص ١٨٦).
- من أخذ العلم محبة، أحبه الله والملائكة والصالحون (ص ١٨٨).
- ذم من تعلم العلم لغير الله (ص ١٩١).
- هلاك الأمة عالم فاجر، وعابد جاهل (ص ١٩٢).
- وبخ الله من علم ولم يعمل على طول الدهر إلى يوم القيامة (ص ١٩٤).
- نسيان العلم بسبب المعاصي والذنوب (ص ١٩٦).
- بيان ان العلم لا يغني ما لم يصحبه العمل (ص ٤ - ١٠).
- مبحث في تقسيم العلوم (٣٧ - ٣٩).

- باب ما يلزم العالم إذا سئل عما لا يدريه من وجوه العلم ؛ بيان ان العالم إذا سئل عما لا يدري قال : لا أدري (ص ٤٩ ، ٥١).

٤ - عناصر البنية الرابعة ، المناظرة والفتوى :

- باب ما يكره فيه المناظرة والجدال والمراء ؛ باب اثبات المناظرة والمجادلة وإقامة الحجة (ص ٩٢ ، ٩٩ ، الخ .).

- باب تدافع الفتوى، وذم من سارع اليها (ص ١٦٣).

٥ - عناصر البنية الخامسة، أدوات التعليم :

- فضلُ النظر في الكتب، وحمْدُ العناية بالدفاتر (ص ٢٠٢).

٦ - محاولة إستيعاب وتجاوز :

نظرية ابن عبد البر في التربية، إذا نظرنا إليها بعين راهنة ، تحتوي على توجهات عديدة يراها الفكر التربوي اليوم ناجعة صائبة . فالحكم على تلك النظرية ، وفق معايير هي اليوم سائدة ، يُظهر أنها ذات خصائص إيجابية كثيرة . هناك شمولية المنحى والاهتمامات كصفة بارزة . فالمعلم يهتم بنقل كل شيء الى المتعلم، وبالتأديب وبغرس السلوكات الاجتماعية الشائعة والقيم، والعادات الدينية . . . وهكذا فالتربية لا تتوقف عند عمر أو مرحلة أو مهنة . وهذا عائد، في تراثنا وفي التربويات المعروفة في العالم القديم حيث التمرکز على الاهتمامات الخلقية والروحية، الى إتساع الوعي الديني . لهذا كانت تكثر مجالات التربية، وتمتد أزمانها؛ لأنها تسعى إلى الخير في الفرد وفي الجماعة باستمرار وشمول .

ووصفها بأنها نظرية تولي الخلقيات منزلة أولى صحيح؛ وهذا كان عاماً في الأمم والحضارات قبل أن يتطور الوعي التربوي إلى أشكاله الحديثة (ولا يعني هذا

أن «الاخلاق» مشروع غير نافع أو ظاهرة نافلة في التربية اليوم). والخلفيات ، في نظريتنا هذه ، أساسية وغير منفصلة عن الدين ؛ بل إن الخطاب الأخلاقي هو هو عينه خطاب الشرع .

والتربية عند ابن عبد البر ، لأنها مهتمة أصلاً بالفكر الديني ، تظهر لنا سلفية ومحافظة وتقليدية وماضوية أو ما إلى ذلك من نعوت^(١) . إنها حذرة من الدخيل ، ونشيطة في إبقاء ونقل الموروث (احاديث نبوية ، سلفيات ، مآثورات . . .) دون أدنى تغيير وبخشية الخروج عن المرسوم والمحدد والمعهود . وهكذا يهتم المؤلف بتكوين الوعي الديني ، والتقوى ، والمسؤولية ، أو بتنمية الوازع الداخلي وتوقع المكافأة الأخروية قبل كل مكافأة . . . كل ذلك كي يأتي الطالب الذي توجه إلى العلم (العلم بالمعنى المعروف آنذاك) قادراً على محاكمة ذاته بذاته ، ومعابقتها وتوجيهها ، وفق معايير ذاتية وقيم دينية .

واهتمام التربية تلك بذلك النمط من التكوين الذاتي ، حيث الدين هو الأساس والقيمة الكبرى ، يجعلها تربية تنصب على البعد الذاتي أولاً ثم على ما هو نظري أو ما ليس هو مهنة وعملاً يدوياً وانتاجاً . لا شك أن التربية الفقهية تقول بوجوب صنعة للمتعلم ؛ لكن ذلك قد يبقى كلاماً سريعاً غير كاف ، ولا هو جلّي الدعوة^(٢) . اهتمت نظرية كاتبنا بالفروق الفردية في الميول ؛ وبالوقت اللازم للتحصيل والمختلف بين متعلم وآخر . وتلك نقطة لحظها الفكر التربوي منذ القديم ؛ وبعض ممن درسها في تراثنا ردها الى أسباب غيبية (يتناول العلم اليوم بموضوعية أسبابية تلك الفروق) . ومن الطبيعي أن يشدد الفقيه على بعض

(١) ميزنا مراراً بين التربية المخصصة للصبيان (التربية الأساسية او التعليم التأسيسي) والتربية المتخصصة (للفقهاء ، للأطباء ، الخ) أو التعليم العالي .

(٢) لا يقال إن التربويات العربية قاطبة أهملت التركيز على العمل . لكن بعض قطاعاتها أغفلت ذلك التركيز ، بل والبعض منها رفض الانخراط والمهنة أو العملي والواقعي .

العلوم^(١)، وبعض المناهج، وعلى سلوكات يكون فيها قدوة وذا وظائف اجتماعية تثقيفية وتنفع الجماعة. وبالمختصر النافع، فإن كاتبنا ينطلق من النظرة المعروفة للعلم، ومن إجلال للمعلم لا يضاهاى. وبحكم هذا الانطلاق فإن التربية الذاتية، باستمرار وأمانة، مطلبٌ وغاية. وهنا يكون المتعلم مدعواً للتغذّي وتغذية الآخرين، للاستفادة والفائدة، للفتوى والاستفتاء، للمناظرة والبحث... المتعلم يكون ذاته؛ لكن دون انقفال. فالانخراط أو الاهتمام بالجماعة متزامن مع الجهد لبناء الذات؛ ولعل الأولوية تكون أحياناً جهة من حظ الكل أو الأمة أي حيث التراث والمنقول والمنظم.

لا يُستساغ الظن هنا بأن تلك التربية التي قلنا إنها محافظة ومستمسكة تُثقل الذهن وتمنع الاجتهاد. فهي محافظة لأن طبيعة المادة تفرض ذلك، ولأن ميدان التخصص ذو طابع تقليدي. ولعل مصطلحات علم الدراية أو السبر والتقسيم والتجريح والتعديل وعلم الرجال وعلم أصول الفقه وما إلى ذلك، هي مصطلحات تُظهر لنا أن العقل لم يكن مُقَفَّصاً. صحيح أن العقل مقيد؛ لكنه ليس ملغى أو بلا دور. والتشديد على دور الذاكرة، لأن ذلك الاختصاص تلقيني الطابع أكثر مما هو غير ذلك، أدّى إلى دراسة فنّ تقويتها وتعزيز الاستذكار والحفظ، والفهم أيضاً. وكذلك فإن التشديد على اللياقات والسلوكات المثلّية^(٢)، وإن كان ذا سلبات، فهو عائد في قسم منه ليس فقط إلى الطبيعة الشمولية للدين بل وأيضاً لأن عمل المتعلم (الفقيه) سيكون بعد التخرج عملاً مع الناس وفي الحشد والمسجد

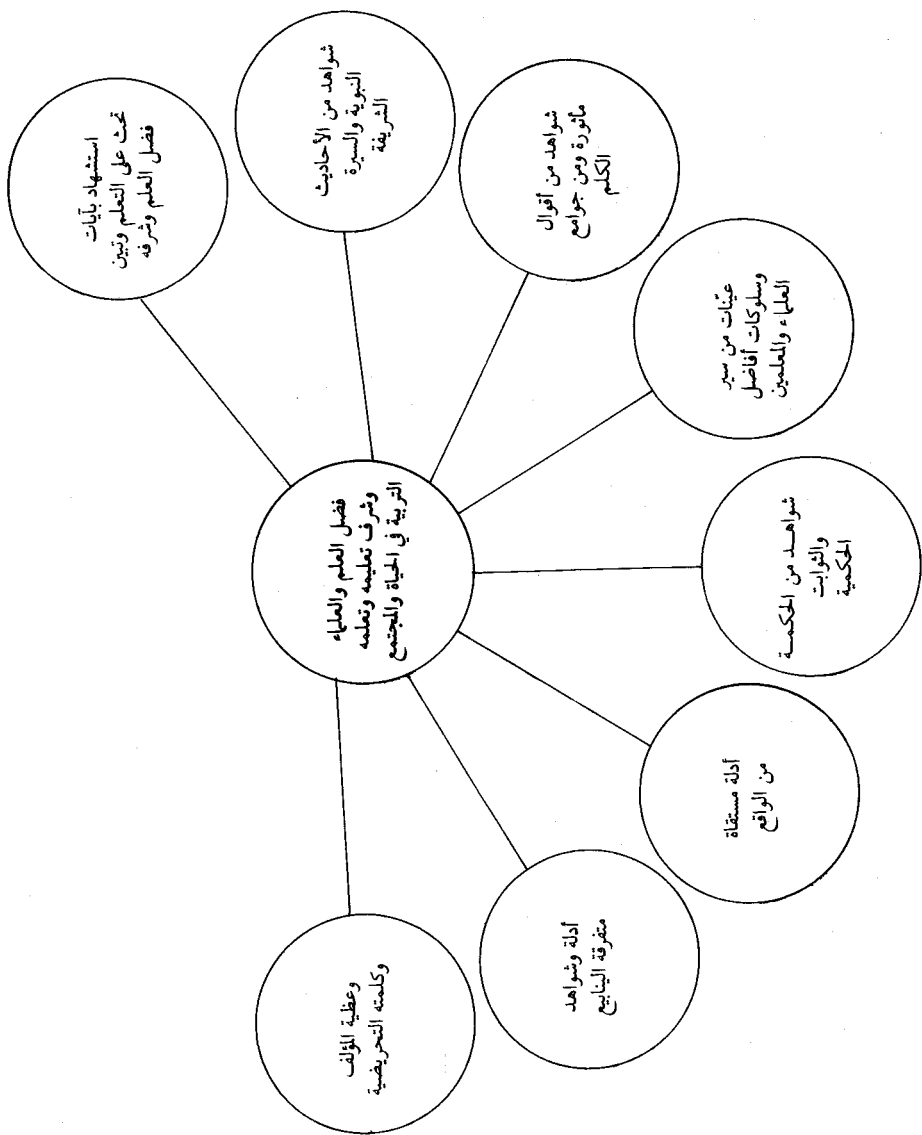
(١) لم نجد نظرية تربوية تناولت بالتفصيل تعليم الفلسفة أو العلوم غير الشرعية، أو الصنائع؛ فالنظريات التي نراها هي إما مخصصة للصبيان، وإما مكرسة للفقه (السمعاني، ابن عبد البر، زين الدين...) أو للتصوف.

(٢) تلك خصائص ما تزال مطلوبة حتى اليوم من التخصص الفقهي. لا وجود لأدنى إشارة إلى تعليم البنات.

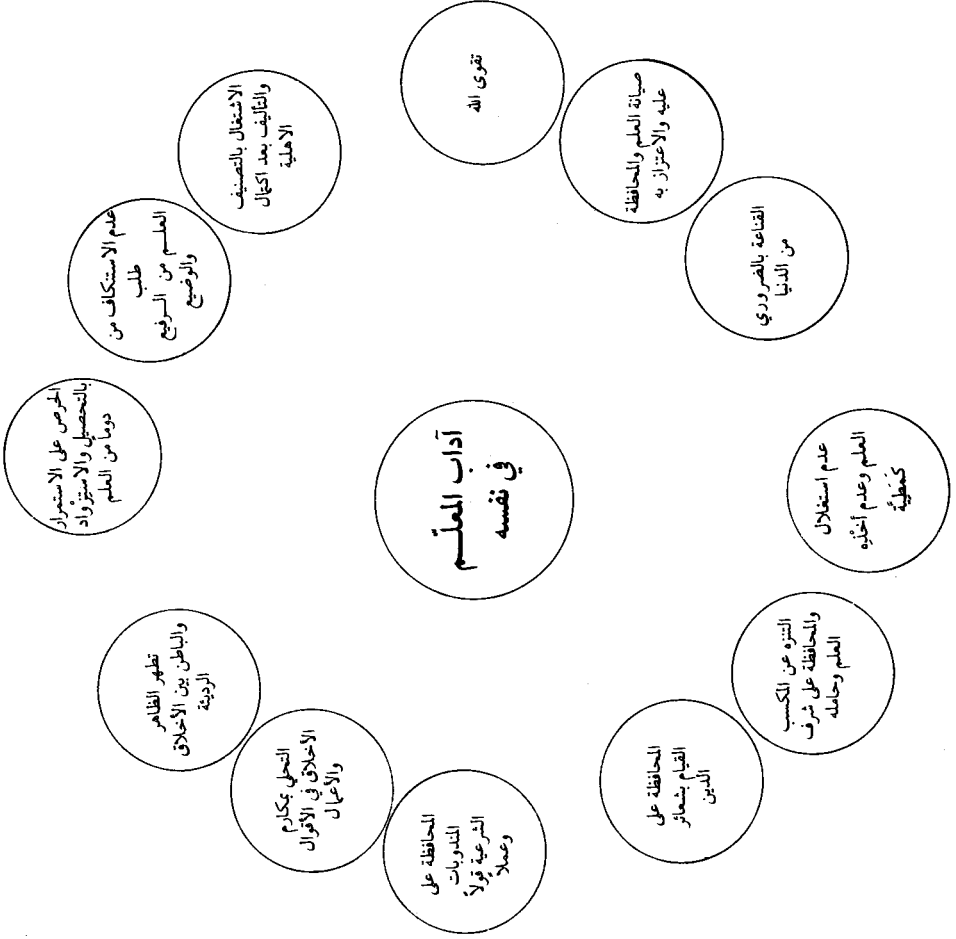
القسم الثاني

مغصّن نظرية ابن جماعة في التربية وعلم نفس المتعلم

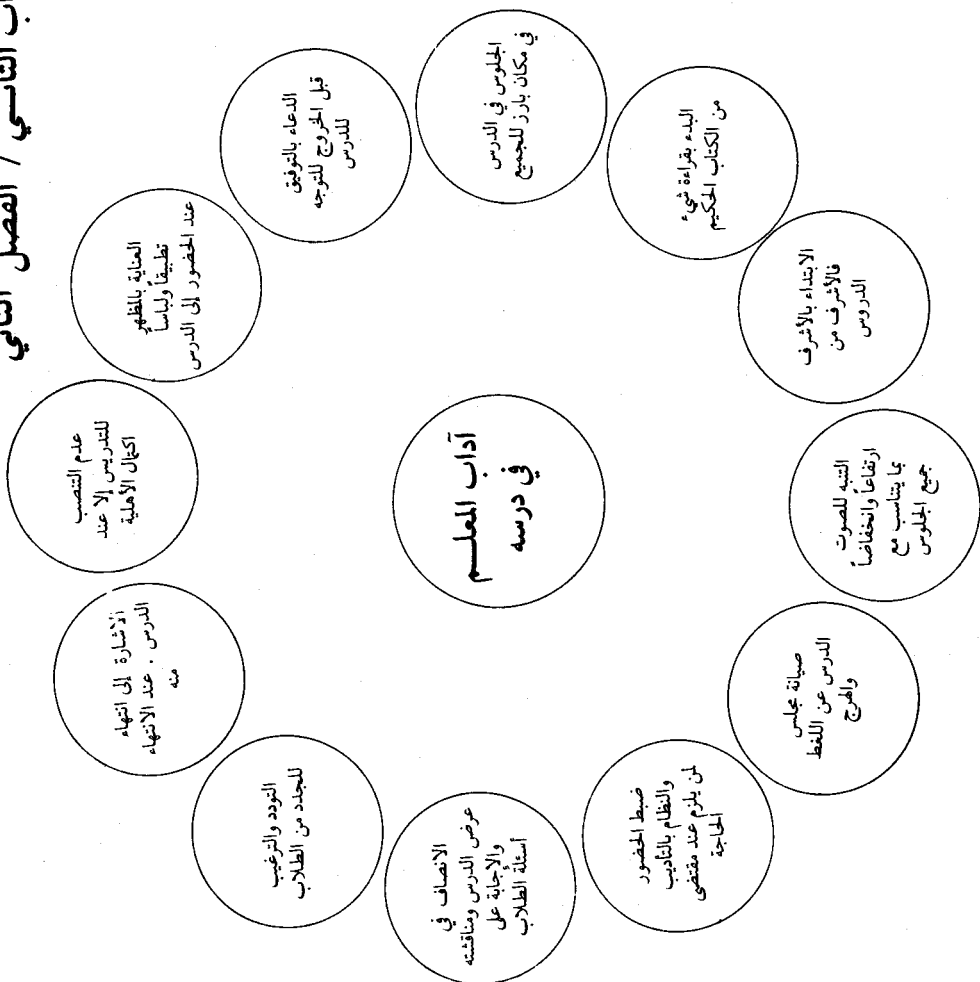
١ - الباب الأول / فضل العلم والعلماء وفضل التعليم والتعلم



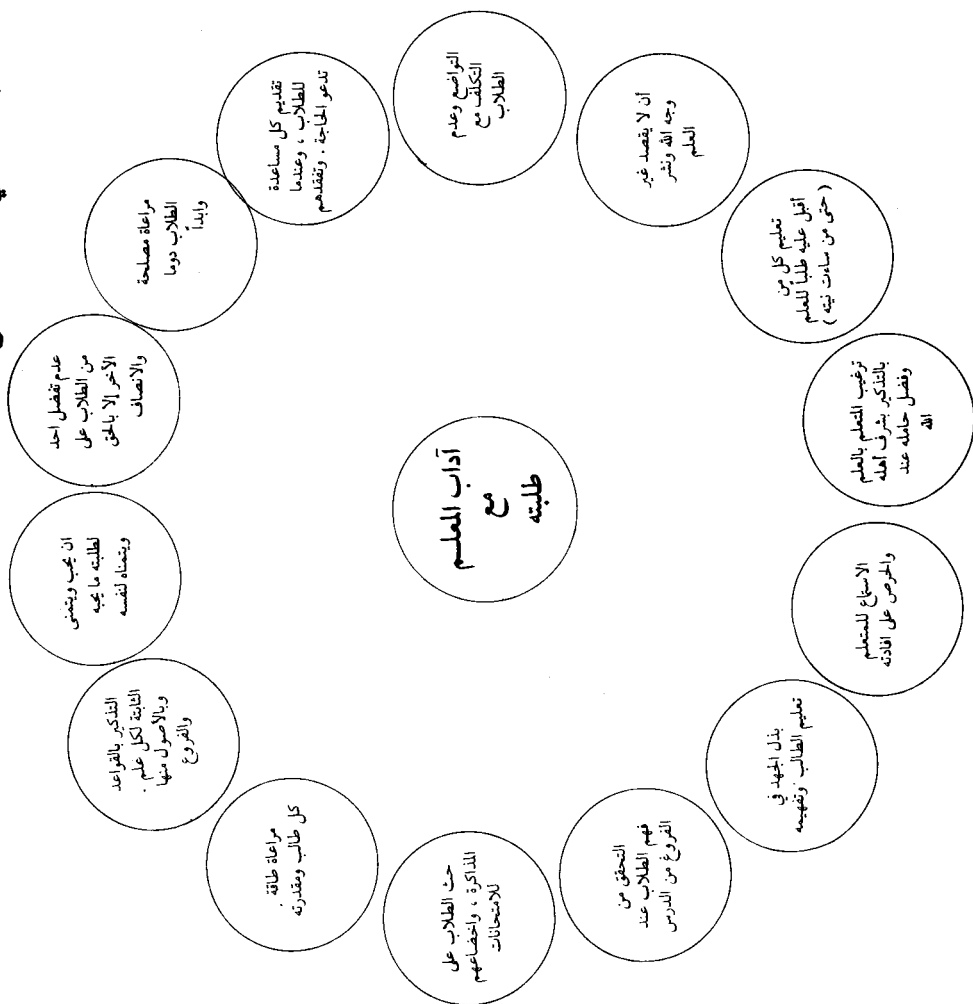
٢ - الباب الثاني / الفصل الأول



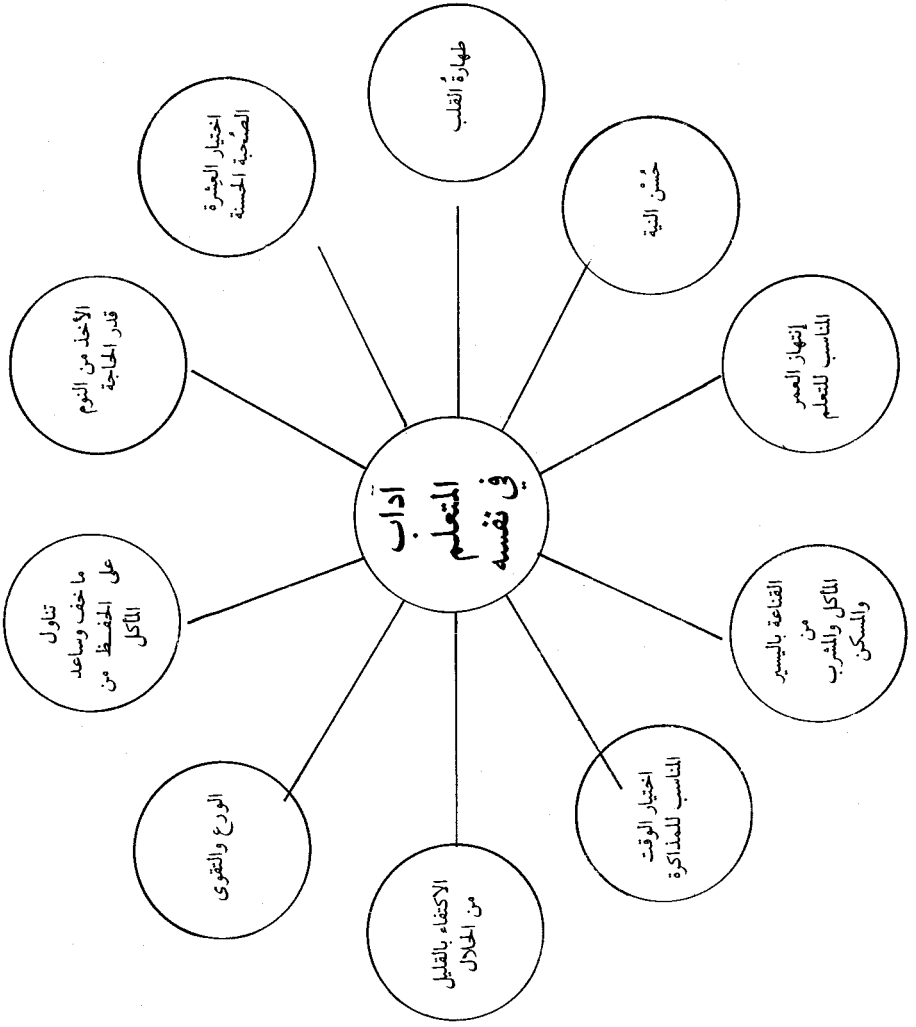
٣- الباب الثاني / الفصل الثاني



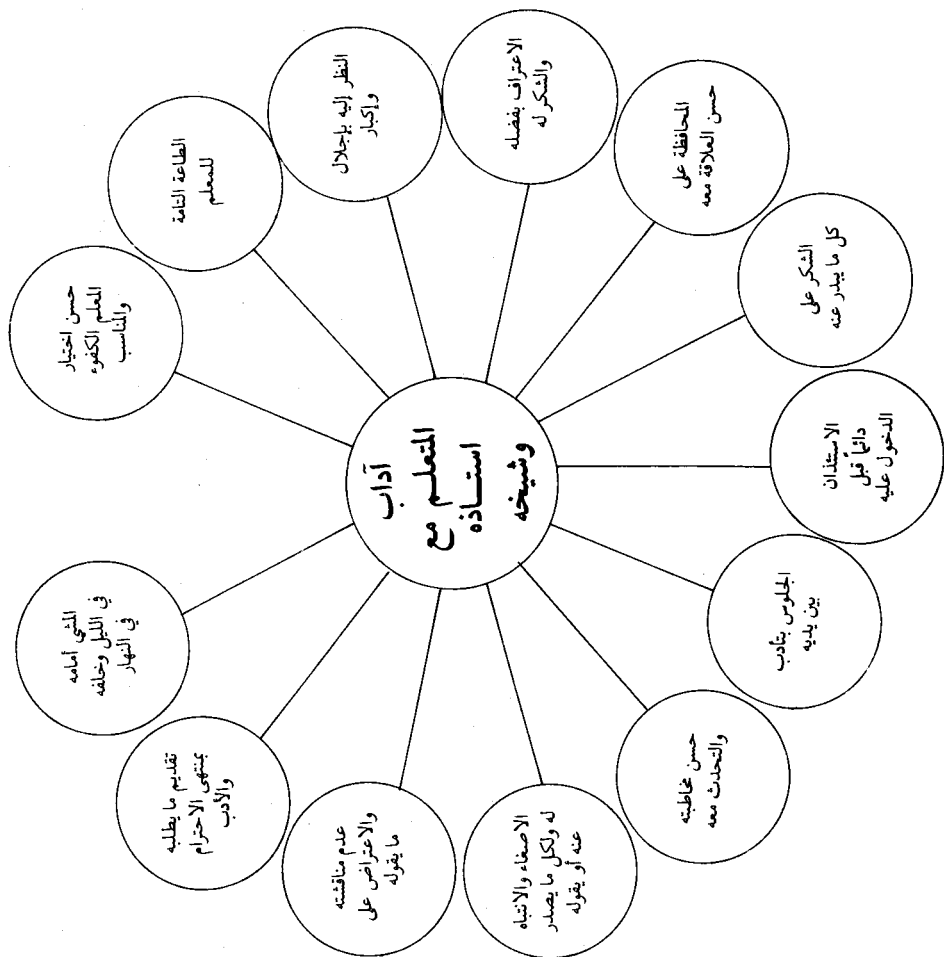
٤ - الباب الثاني / الفصل الثالث



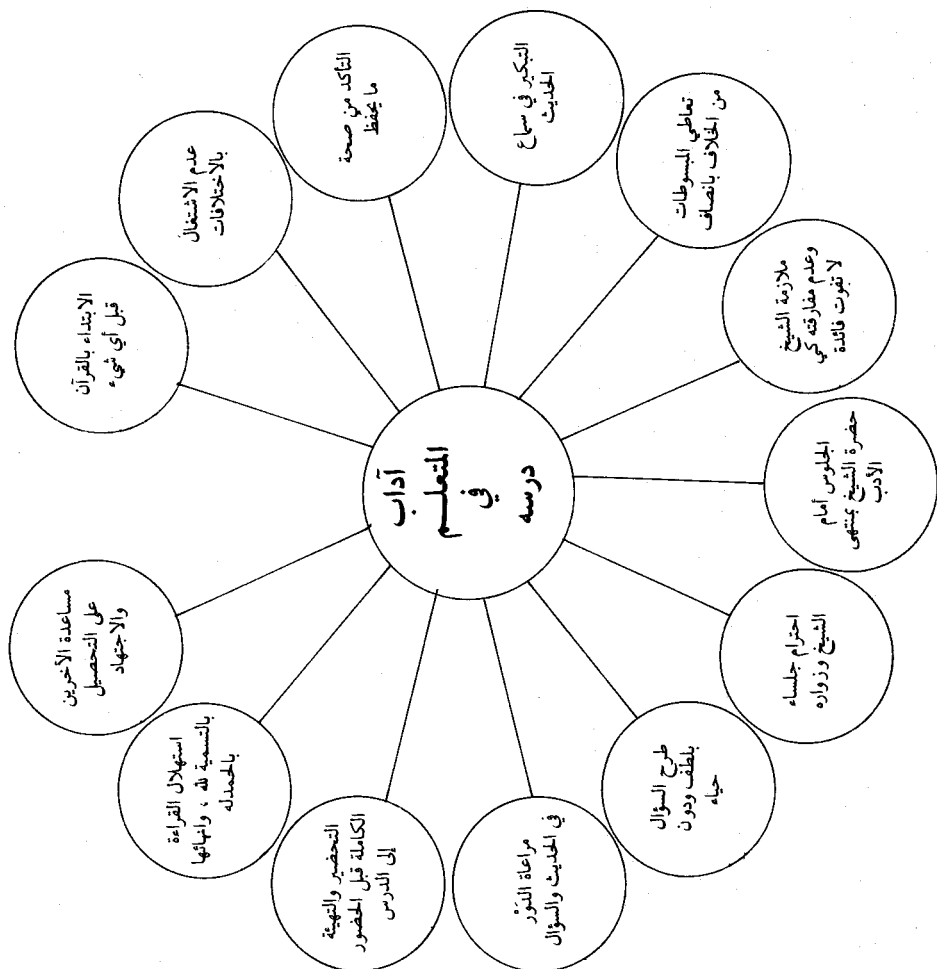
٥ - الباب الثالث / الفصل الأول



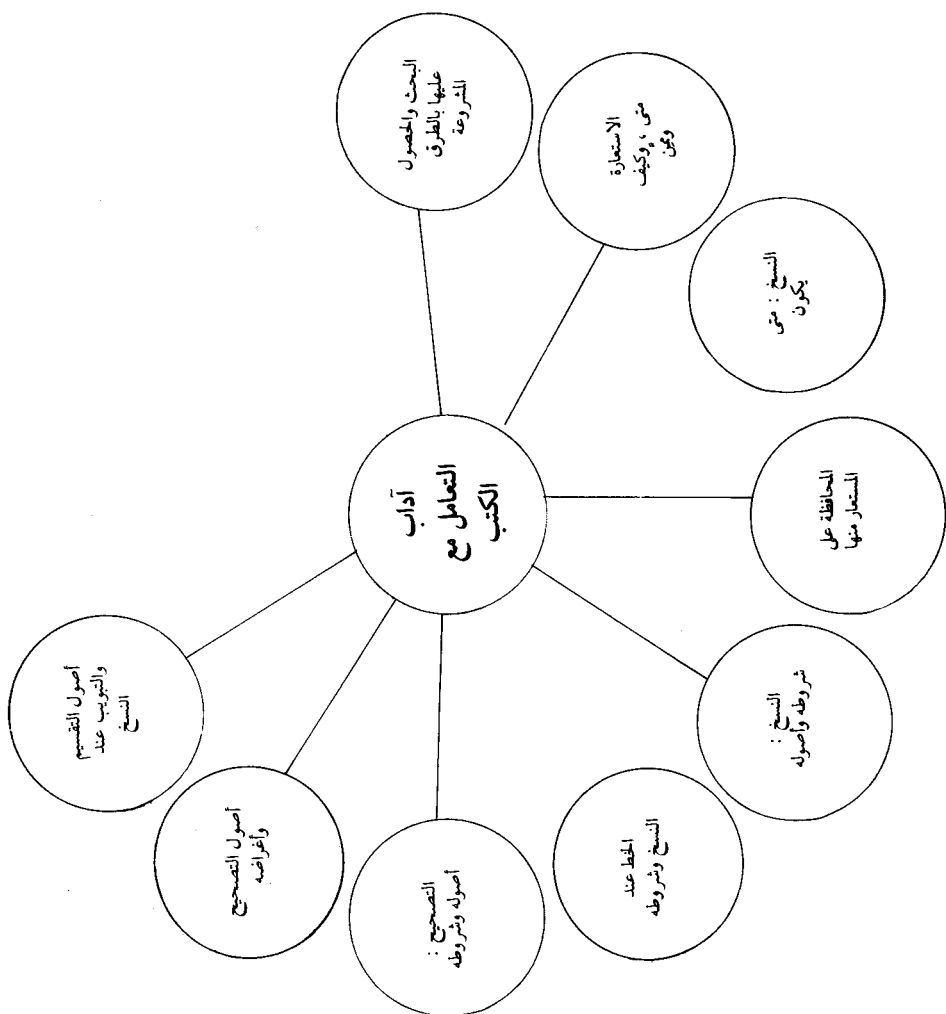
٦ - الباب الثالث / الفصل الثاني



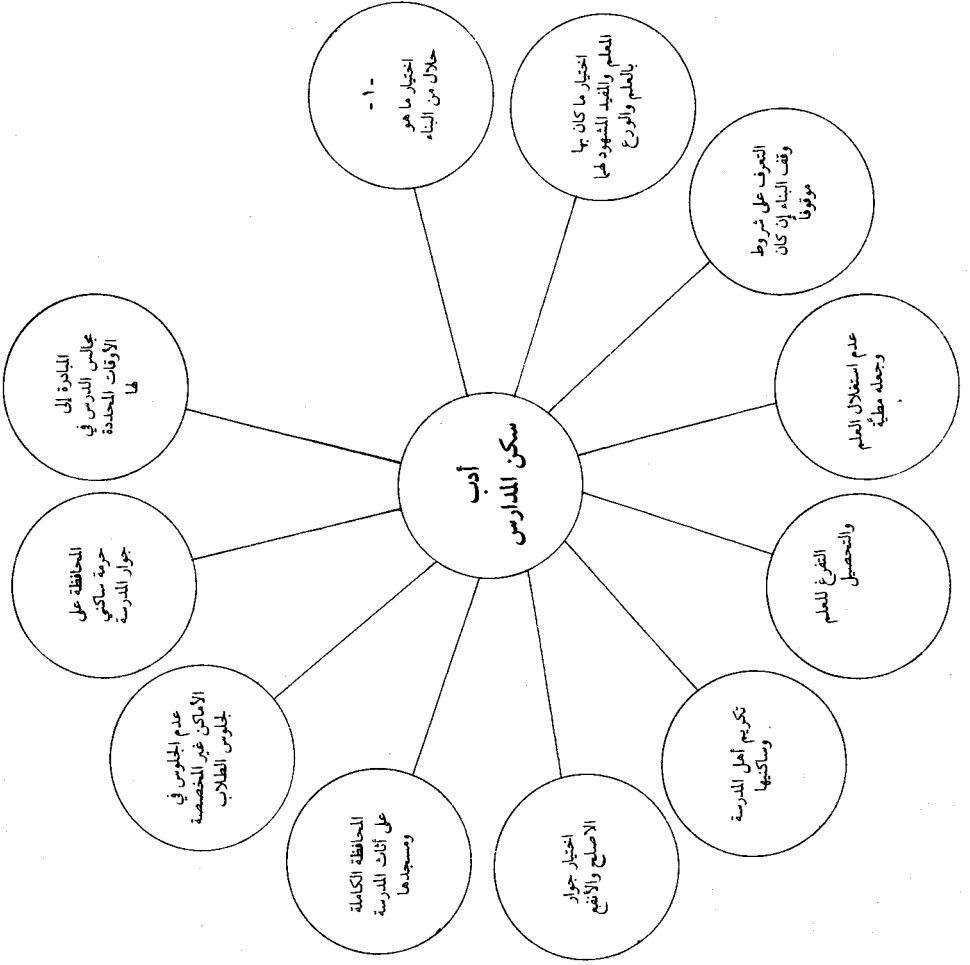
٧- الباب الثالث / الفصل الثالث



٨- الباب الرابع / آداب التعاملية إزاء الكتب والنسخ



٩- الباب الخامس / أدب السكّن في المدارس



الفصل الثالث عشر

علم نفس المتعلم وحقوق الولد في التجربة الينبوعية

- تفاعلات الجسم والفكر . المادي والنفسي .
- القيام على الولد . حقوقه .
- احترام المجتمع للمعاجزين فيه . الرحمة .
- ختام واستشراف .

تعود الدراسات المنوالية التي تنتمي إلى ما نسميه اليوم علم النفس التربوي وعلم نفس الطفل إلى علم النفس العام أو إلى نظرة عامة في الوجود تهدف إلى إعداد خلُقِي للفرد عن طريق تربيته منذ طفولته . وتلك التربية الخلقية للنفس تُعدّ إنساناً يجمع الجسد ، ويعيش لا للحسي والزمني بل يتوجه صوب المطلق والروحاني والسيطرة على النفس والآجلة . إن فكرة الألوهية قائمة ومساعدة : موجودة عند المنطلق وفي الأسس ، وتقود إلى السكينة النفسية أو السلام الداخلي حتى في أقسى الظروف الموضوعية للإنسان . ومهما يكن أو كان ، فإن المكتوبات العائدة إلى علم نفس الطفل والتربية في التراث توصلت إلى مجلوبات حسنة رأيها وسنرى بعضها الآخر هنا وهناك عبر هذا الكتاب . نتذكر ، بسرعة ، بعض المكتسبات : الاهتمام بفترة ما قبل الولادة ، التنبيه إلى غذاء الرضيع والطفل والولد ، إختيار القُرءاء ، الإشارة إلى ضرورات اللعب والحركة واللهو والنشاطات عند المتعلّم . ولا يُغفل هنا النظرية العربية الإسلامية ، وهي ركيزية ثم هي الصالحة حتى اليوم ، التي تقول إن الإنسان يولد على الفطرة . يعني هذا أن الولد ليس بطبعه ميالاً إلى الخير ؛ ولا هو شرير بالولادة والطبيعة . ليس هو ملاكاً ، ولا هو ذئب لأخيه . الفطرة محايدة ؛ الإنسان يولد محايداً يتقبل ما تضعه فيه الظروف أو المجتمع من معان واستعدادات أو طبع وتوجّهات . لذا تكون التربية ، في نظريتنا هذه ، هي الأولى والأولى ؛ ذاك لأنها تُكوّن أسس الشخصية وأساليب مجابهة الواقع والعلائق .

في وجازة ، أو بتكرار مكثّف ومُجمّع لبعض ما مرّ ، يعجبنا في نفسانيات الولد والتربية الدعوة إلى إحترام شخصية الولد . إذ لم يجوزوا الاستهزاء به ، ولا إذلاله أو قهره أو القساوة عليه . ونبهتنا الدراسات المنوالية إلى عدم جواز تخريب

أدواته واغتصاب ممتلكاته وعالمه ، وعدم السماح له بالتدلل أو بالصراخ . إن الجو الذي يعطف على الولد هو أساسٌ ومكتسبٌ نلقاه في كتاباتنا المهادية ، لكن ذلك لم يكن دائماً معطىً داخل صياغة كبرى نقدية مُحْكَمَة أو تَمْذُهِبٍ عَقْدِي تَطْطِيرِي . كذلك نجح فكرنا النفساني في تقديم الإنسان على أنه وحدة من الميول والغرائز ، وعلى أن العقل يبرز من خلال ذلك الجميع أو الكتلة فيقيم التنظيم والمحكمة والأولويات . وحتى فلاسفتنا الذين تأثروا بنظرية « العقل الفعال » لم يغفلوا ، في كتاباتهم الأخرى ، رأيهم في العقل على أنه فعل يوحد داخل الإنسان . إنَّ العقل ، في التراث ، فعلٌ نفسي إجتماعي . لم يؤخذ ، في الجملة ، على أنه ملكة منفصلة « هابطة » من الخارج . كما أنه فعلٌ غير منجز عن المعرفة ؛ هو عمل مرتبط بالعلم ومن ثمت بالأخلاق أي برفع الإنسان إلى ما هو خاص بالإنسان . وتلك نظرة للعقل تجعله منشأً بين الناس ، وقائماً داخل الظواهر النفسية للفرد ، وموحداً للشخصية . فلنقرأ بعض الركائز والشواهد داخل علم نفس المتعلم والقيام على الولد :

الفقرة الأولى : تفاعلات الجسم والفكر . المادي والنفسي

قلنا إن الكتابات المهمة بما نسميه اليوم علم نفس الطفل وعلم النفس التربوي وما حولهما كثيرة في التربويات المنوالية ؛ وإنها حوت بذوراً نظرية ، وقواعد سلوكية تطبيقية . لقد ركزت تلك الكتابات على الأسباب الغذائية والاعتقادية لتقوية الذاكرة وملكة الفهم وسيرورات التعلم . فكأننا هنا أمام مذهب الموازنة بين القوى النفسية وأنواع الغذاء ، أو أمام عقيدة توازي بين السلوك والطعام .

١ - تأثير الأسباب الغذائية والنظامية في النسيان وصعوبة الفهم وعكسهما ؛ دراسة بالعيّة :

إن من أقوى أسباب الحفظ ، يقول كتاب الزرنوجي « آداب

المتعلمين»^(١) ، هو «تقليل الغذاء» . كذلك فإن «السواك»^(٢) ، وشرب العسل ، وأكل الكندر مع السكر ، وأكل إحدى وعشرين زبينة حمراء في كل يوم على الريق يورث الحفظ»^(٣) فالاعتقاد هنا مكين بموازاة بين الغذاء وما هو نفسي أو ذهني : فمثلاً إن «كل ما يقلل البلغم والرطوبات يُزيد الحفظ. وكل ما يزيد في البلغم يورث النسيان»^(٤) .

٢ - الأطعمة المؤثرة في النفس ، المعوقات الاعتقادية للتحصيل والفكر :

وعلاوة على ما سبق فإن بعض الأطعمة «تورث النسيان» ؛ لا لزوم هنا لذكر تلك المأكولات التي تعيق المتعلم في تحصيله للعلم ، أو تؤخر الفهم ومن ثمت الحفظ ، وتضعف التذكر . ومع ذلك فإن أكثر ما ينبه إليه الكتاب ، في ربطه بين التذكر والحفظ والنسيان من جهة وبين الأغذية وما هو بدني من جهة أخرى ، هو «أكل الكزبرة والتفاح الحامض ...»^(٥) . والذي لا شك فيه أن تلك العلاقة ، التي أقاموها بين غذاء معين وعضو معين أو وظيفة معينة للجسم ، هي بنت الطب والنظر والبيئة آنذاك . فالأطباء ينهون جيداً إلى مثل تلك الظواهر (ابن سينا ، مثلاً) ؛ وكذلك يفعل - وحتى اليوم إلى حد ما - المعتقد الشعبي الذي يرى أن في أكل الكبد (مثلاً) تقوية للكبد عند الأكل .

٣ - تأثير العوامل النفسية أو المعتقدات في وظائف الذاكرة وعملية التحصيل العلمي :

من العوامل التي تؤثر في حفظ المعلومات وتقوية الذاكرة يورد كتاب «آداب

(١) آداب المتعلمين ، منسوب للطوسي [هوللزنوجي ، على الأشهر] في نشرة الخشاب ، في : مجلة معهد المخطوطات العربية ، القاهرة ، مج ٣ (١٩٥٧) ، ج ٢ ، ص ٢٨٢ . وآداب المتعلمين يُقدم في كتابنا هذا على أنه للززنوجي . را : الفصل الخامس ؛ أعلاه .

(٢) السواك أداة لتنظيف الأسنان . وبذلك فإن النظافة ، في هذا المنظور ، تورث الحفظ أو تمنع النسيان .

(٣) آداب المتعلمين ، ص ٢٨٢ .

(٤) م . ع . ، ص ٢٨٢ . ولا يُغفل هنا دور الرياضة ، واللهو ، واللعب ، في عملية التعلم السريع .

(٥) آداب المتعلمين ، ص ٢٨٣ .

المتعلمين « عوامل داخلية هي معتقدات وإيمانات أو توجهات ومواقف . فهناك إلى جانب الجِد والمواظبة ، أي الرغبة والنية والتكرار ، بعض المعتقدات ذات الفعالية في التذكر ؛ منها : صلاة الليل^(١) . كذلك فإن « قراءة القرآن من أسباب الحفظ »^(٢) ؛ وهناك أيضاً آية معينة^(٣) ، والاكتثار من الصلاة على النبي^(٤) . وكان من الراسخ أيضاً ، ونحن هنا لا نقيّم ، أن مما يورث النسيان ، المعاصي^(٥) . ولا ينسى الكتاب أن يشير إلى الدور الفعال ، في مجال عدم التذكر أو فقدانه أو ضعفه ، لكثرة « الهموم والأحزان . . . ؛ وكثرة الاشتغال والعلائق »^(٦) .

٤ - تأثير بعض السلوكات والأفعال في وظائف الذاكرة :

يكثر « آداب المتعلمين » من سرد « أعمال » تؤدي ، في رأيه ، إلى النسيان وإلى الحياة التعيسة الفقيرة . نذكر على سبيل العينة : قراءة لوح القبور . . . وهناك أيضاً : كثرة النوم ، وحرق قشر البصل والثوم ، وكنس البيت في الليل ، وترك القمامة في البيت ، ونداء الأبوين باسميهما ، والجلوس على العتبة ، وخياطة الثوب على جسده ، وترك بيت العنكبوت في الليل ، والابتكار في الذهاب إلى السوق (. . .) ، وإطفاء السراج بالنفس ، والامتشاط بمشط متكسر . . .^(٧) . وهكذا يتجلى أن النجاح ، كالفهم وسرعة التحصيل وحسن مردود الوظائف النفسانية والعقلية ، يتطلب نوعاً معيناً من النوم والغذاء والسلوك . . .

(١) آداب المتعلمين ، ص ٢٨٢ .

(٢) نفسه .

(٣) المقصود بها آية الكرسي .

(٤) آداب المتعلمين ، ص ٢٨٢ .

(٥) نفسه .

(٦) آداب المتعلمين ، ص ٢٨٣ . وهذه العوامل ما تزال تعتبر في العلمنفس الراهن ذات تأثير في النسيان .

(٧) آداب المتعلمين ، ص ٢٨٣ - ٢٨٤ .

٥ - قيمة تلك المعتقدات أو الأزعومات ، وظائفها :

استمر معظم تلك المزاغم الواردة أعلاه قائماً في الوعي الشعبي العربي الإسلامي ، وفي اللاوعي الجماعي ، حتى فترة ليست بعيدة جداً . بل إن بعض تلك المعتقدات ما يزال قائماً حتى اليوم في أريافنا ، وفي أوساطنا الشعبية والحلقات المجتمعية التقليدية . تُظهر القراءة المتأنية ، القراءة التي تأخذ تلك الاعتبارات والأزعومات في سياقها التاريخي ، أنَّ معظمها سلوكات يُقصد منها التعليم غير المباشر على العادات الحسنة ، وعلى النظافة ، وعلى التمسك بالآداب الاجتماعية ، وبالمحافظة على القيم واحترام التقاليد والأعراف . كان لتلك المعتقدات وظائف ؛ ومقاصد تعليمية . أما ارتباطها بالنفسي فشديد الوضوح ؛ ويقال الأمر عينه عن وسائلها في توحيد ضمير الأمة وإشاعة الانسجام المكاني والزمني داخل الجماعة . وفي معظم الأحوال ، فإننا تركناها ؛ لكننا لا نستطيع ولا يجوز لنا الاستهزاء بها . فهي نتاج تاريخ ، وعطاء أمة داخل مستويات معينة من المعارف وأنماط معينة من السلوك والنظر إلى القيم والعقل . وهي كما مر في تحليلنا ، ذات وظائف ؛ فغايتها دمج المتعلم بجماعته وربط العادات بالدين كي ترسخ أو كي تُقبل ويُقبل عليها . لقد أدت وظيفتها ، وكانت ترد على حاجات . أما صدقها أو قربها من الحقيقة فموضوع آخر^(١) .

الفقرة الثانية : القيام على الولد أو حقوقه

١ - وضعية الطفل الحديثة والراهنه ، تطور القيام على الولد :

لعله من غير الموحى بتبجح أو ما يشبهه تكرارنا لقولٍ يسهل إستنتاجه أو تهون قراءته بسبب سطوعه ؛ ذاك هو قولنا إن وضعية الطفل في التاريخ

(١) كتابة تاريخ علم النفس (أو الدراسات النفسانية) في تراثنا ما تزال تنتظر الباحثين . ومن المؤسف أن الذين يكتبون في « علم نفس إسلامي » هم مُقرطون ومن ثمت فهم يسقطون تجارب حديثة على مصطلحات قديمة ؛ ثم إنهم غير موضوعي المنهج والقصد ، الخ .

العربِ إسلامي ، بالمقارنة مع ما نعرفه عن وضعيته في الأمم الأوروبية إبان الفترة الزمنية عينها ، مرموقة ذات احترام لكيانه مع حُسن معاملة . فالرفق ، والتقدير ، واحترام حقوق الولد ، وشتى ما يندرج من قيم وواجبات تحت اسم القيام على الولد ، اتجاهات تسترعي الانتباه وتفرض علينا ليس فقط الاعجاب - فهو غير مهم إلى حد كثير - بل تعميق تلك المكتسبات للطفل في الحضارة والمستقبل .

للطفل ، في أنماطنا الاجتماعية التربوية الراهنة ، منزلة تزداد وضوحاً وانصقلاً . وذاك التواضع والتطور ، باتجاه الاحترام الأقوى والاعتراف الأفضل بشخصية الطفل الخاصة وعالمه الخاص ، يتوازى مع التطور في بُنى المجتمع ، وفي بنية العائلة ، وفي وظائف التربية . فليس صعباً أن نلاحظ اليوم القيمة الخاصة للطفل : يهباً له بعناية أو خشية ، له مؤسسات رعاية ؛ وهناك تنظيمات عديدة خاصة بالمعوق واللاسوي . . . وجعلت التربية من الطفل مسؤولية ، وهماً ؛ وليس فقط تركزاً للعواطف وبؤرة لتكوين وتغذية علائق إنسانية تحكمها الرحمة وتقود المايجب في دنيا التعامل بين البشر . انفكّ الطفل عن أن يكون عواطف واحتراماً ؛ لقد راحت تطفئ النظرة إلى أن له الأولوية ، وأنه المستقبل ؛ وله خطط خاصة لتنميته وإعداده . يتجلى ذلك في أن الأم صارت تحشى الإنجاب ؛ لا سيما إذا كانت مُدخلة . فالطفل عائق : يستلزم انفاقات ؛ يستهلك بنداً ثقيلاً في المسؤولية العائلية : يقيّد ويربط أو يمنع ويخفف . وتحشى التربية ورودَ الطفل المشوّه أو اللاسوي أو خفيف الذكاء ؛ كما تحشى الطفل ذا الاحتمال لأن ينشأ غير مرغوب فيه ، أو عُصائياً إن لم تتأمن له الطفولة السوية والسنوات الأولى من عمره في أمن انفعالي وعائلي واقتصادي . يتقدّم الطفل ، في التربية الراهنة ، طاقة محتملة في دنيا الانتاج . إذ صار الشك يلفّ النظرة الموروثة للطفل على أنه قدرة ، وعامل تدخيل ، وحماية ؛ دون كبير انفاق . تغيرت أوضاع العائلة ؛ وتغيّر وضع المجتمع والتربية وأنماط الحياة . ولعله من التكرار الموضح أن الأمل بتحول الولد إلى مُدخّل ، ينتفع منه أهله مستقبلاً ، يبقى أملاً أكثر مما هو احتمال شديد الاقتراب من اليقين .

وكذلك فتربيتنا الراهنة، على عكس ما كان، لا تُعِدُّ الجيل الغدوي لينفق مدخوله على أسرته أو ليقدم لأهله كل حنانه وجُلّ أمواله.

وينجلي أن مفاهيم وسلوكات كثيرة داخل الثقافة العامة لم تستمر على النمط المعهود. فقد تكسرت منظورات وآراءات حول الإنجاب؛ والتخطيط للمستقبل عند العائلة ألغى اعتقادات ومسلّمات نلقى في أريافنا اليوم كثرة منها. لقد دخلت أحاسيس الحذر والخشية، أو النظر الشكاك والاحتياي، إلى الكتلة التي كانت صفيقة في تحكّمها وحُبكتها لوضعية الطفل أو للقيام عليه. فالمجتمع يتعقد، وفرص العمل تحفّ أمام المنصّبين في بحر الحاجات والمشكلات. قضية الولد شأن اجتماعي، وظاهرة مرتبطة بالمجتمع في كليته؛ إذ يكون الطفل كما يكون المجتمع. والقيام على الولد في عائلة متغيّر بتغيّر العلائق الاجتماعية والثقافة في جانبيها السلوكي والفكري. الوعي بالمشكلات، والتخطيط لحل توترات ذلك الوعي، كبها النظرة التواكلية الكسولة والسلوكات الفاترة إزاء القيام على الولد. وتحول ذلك القيام هو وظيفة تنغذى باحترام الإنسان، وتقدير المستقبل، وبالتنظيم؛ وبالديموقراطية والعقلانية اللتين خلخلتا النظر المعهود للألوهية والعائلة والسلطة.

من النافع تعميق عادات وسلوكات، في أغماطنا الاجتماعية الثقافية الراهنة، تحترم نفسانية الولد وتنظّم القيام عليه. فمثلاً إذا كانت الهدايا واللّعب المقدّمة له لا تختارها بل يختارها المنتج والمفكّر وراء الحدود، فإن الجهود تُلزمنا لتتوير ذلك الاستلاب. إلا أن ذلك لا ينسينا أن ثقافتنا الراهنة، حتى عند المستويات المتواضعة للأسرة، تسلك إزاء الطفل بشكل لائق. فهناك معرفة بأن خلافات الوالدين تسيء للولد، وأن الأم المتسلطة في البيت هي كالأب المتسلط تخلخل التوازن، وأن الطفل يفهم ما يجري حوله ويتأثر، وينبغي أن ينام بمفرده. . . قلنا إن علائق الأهل بابنهم تغيّرت بتغيّر العلائق بين الوالدين، وداخل المجتمع. فقد صار الاتجاه يميل إلى الديموقراطية والتعاون، وصارت العائلة تحتل توجهات جديدة؛ كذلك فإن

المعوق واللاسوي في وضع يتجه أكثر فأكثر صوب المؤسس والاعتناء الأكثر والأكثر بحقه وطبيعته (تناولنا ذلك في : الصحة النفسية للطفل).

باختصار ، إن القيام عندنا على الولد ظاهرة تتغذى في المجتمع الراهن بمعطيات وأفكار ذلك المجتمع المتطور . ولا كثير عناء في لفظ حكم يرى أن الولد يغدو قيمة في حد ذاته ، ويؤخذ داخل شبكة من المسؤولية والتخطيط ، وينمو داخل حلقات اجتماعية وتصورات تتحكم فيها عوامل المجتمع الصناعي وتكسيراته للبنى التقليدية في العائلة والوظيفة والتدخل والمؤسسات ...^(١) .

٢ - القيام على الولد ، أو حقوق الولد ، في التجربة العربية النمطية :

للولد على أبيه حقوق ؛ ذلك حال معروف راسخ جداً في الثقافة العربية المنوالية . أو يقال أيضاً إن للأب واجبات تجاه الولد . ذاك الموضوع شغل مكانة مرموقة في الفقه الذي يكرّس ميداناً واسعاً لرسم الخطوط والتفصيلات ، المبادئ العامة والجزئيات ، المتعلقة بالمولود ومراحل حياته حتى زواجه بل وما بعد استقلاله المادي والعائلي . وكذلك فإن حقوق الولد فرعٌ بحثته أيضاً الأدابية ، والتربويات ، بحثاً تصبغه اللياقات ، وتغذيه المشاعر العائلية واعتبار الولد كهدية من الله أي كقيمة وفكرة وليس فقط ككائن جديد في الأسرة . بمعنى أن المعتقد يقود سلوكات إزاء الولد ؛ وليس الأب بذلك حراً يستطيع التصرف وفق ما يرى داخل العائلة . إن الله ، في التصور بأنه مجموعة من المبادئ السامية الخالدة ، يفرض على الوالد واجبات ويرسم للولد حقوقاً ؛ فتنجم المسؤولية الأخلاقية . وهكذا فإن مصدر المسؤولية ، كمصدر الحق والواجب ، شرعي ؛ إنه إلهي ، غير وضعي . إلا أن للاجتهاد ، أي للتجربة والتطور في المجتمع والمعرفة ، دوراً في التغيير والصقل وحتى الإبداع .

(١) قا : شورتر (Shorter) ، ولادة العائلة الحديثة ، باريس ، سوي ، ١٩٧٧ .

ما هي الآن ، بعد أن رأينا أعلاه توجهات الثقافة الراهنة إزاء الطفل ،
التوجهات المتوالية في احتفالاتها وإحاطاتها الأساسية ؟ من المستحسن ، وتسهلاً
للتحليل ، دراسة المطلوب ذاك في عينة أو عند شاهد هو الحليني
(٤٠٣/ ١٠١٢) . فهذا فقيه : والفقه واحد ، والفقهاء مقيّدون بمبادئ عامة ،
متفقون في الأكثر . وهكذا فنحن نلجأ هنا إلى « حقوق الأولاد والأهلين » ، إلى
الباب الستين من كتاب الحليني عن شُعَب الإيمان . وتكراراً ، فإن ما سنراه
أدناه ، عبر منظور الحليني ، هو مُسْتَحْضَرٌ أو جُزْيٌ يمثل الكلّ ويلخصه ويكرر
الشائع المألوف العام . هناك مراحل في سيرورة القيام على الولد أي ، بمصطلح
راهن ، في تربيته العائلية وتعاون العائلة مع المدرسة والمجتمع في تحمل مسؤولية
إعداد الراشد :

أ / الرضى بالولد ، ذَكَراً كان أم أنثى ، لأنه هبة من الله : أولى مراحل
القيام ، وأهمها في الزمن والواجبات ، هي الرضى بالولد وحُسْنُ إقباله لأنه نعمة
من الله . فالله يهب الولد^(١) ، صبيّاً كان أم بنتاً ، ويجب من ثمت حُسْنُ رعايته .
وإذ إنّ الله هو الذي « . . . يَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ الْذَكَورَ »^(٢) فمن غير اللائق الاستياء
أو الافتخار ؛ كذلك لا يكون مُحِبّاً لله مَنْ إِذَا بُشِّرَ بِالْأُنْثَى « ظَلَّ وَجْهَهُ مُسَوِّدًا وَهُوَ
كَظِيمٌ . يَتَوَارَى مِنَ الْقَوْمِ مِنْ سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ . . . »^(٣) . في الحالتين رَفْضٌ لِإِرَادَةِ
الله أو ، بتعبير آخر ، إنكار لواقع هو أن اختيار جنس الولد ليس حتى الآن فعلاً
بشرياً . وهكذا فإن أول خطوة هو أن نقبل الفطرة ، أو أن نعيش مع الطبيعة
متعاملين بتعقل مع ما هو فوق الإرادة كي نعيش أحراراً بالمعنى البشري .

ب / احتمالات متوجة عند الولادة : بعد قدوم الجديد يتوجب على الوالد

(١) الأولاد ، الحَفَدَةُ ، البنون : الصبيان والبنات معاً . كذلك نقول إن إنسان كلمة تعني الجنسين معاً
وسوياً .

(٢) القرآن الكريم ، سورة الشورى : رقم (٤٢) الآية ٤٩ . يعني ، في نظرنا ، أن جنس المولود غير
اختياري أو لا تحدده رغبة فردية بقدر ما هو ، حتى اليوم ، وليد قوانين نجهلها وينبغي السعي لمعرفة .

(٣) القرآن الكريم ، سورة النحل : رقم (١٦) الآية ٥٨- ٥٩ .

حمد الله ^(١) ؛ لأن المولود استمرار للنسل ، وحِفظ ، وإكثار أو توسع في تعمير الحياة . والولد نسمة تحمل اسم الأب ، وتنسب إليه ، فذاك يفرض عبادة الله وشكره على تلك العطية الجديدة والحياة الجديدة .

ت / الأذان في أذن الولد ، تحنيكه : بعد حمد الله يؤذن في أُذُنَيِّ الولد : يؤذن الأب في اليمنى ، ويقيم في اليسرى . بعد ذلك ، في خطوة أخرى ، على الأب « أن يحنكه بتمر . فإن لم يحضر فيحلوا بشبهه . وينبغي أن يتولى ذلك بيمينه ؛ ثم يُرجى خيره وبركته » .

ث / العقيقة ، سُنن الذبح : من السنن أن يعقّ الوالد عن الولد في اليوم السابع للولادة . فإن تأخر فالرابع عشر ؛ وإلا ففي الثالث للولادة أي في الواحد والعشرين . يذبح عن الغلام ، ويُفضّل أن يكون ذلك في صدر النهار ، شاتان متكافئتان . ومن السنن أيضاً أن يُذبح عن الجارية ، ولا يفاوت بينهما ؛ وذلك ما يرويه - بحسب الحلّيمي - محمد بن علي بن الحسين ^(٢) . ومن السنن ، في ذلك المجال ، أن الشاة تُذبح ولا يُتصدّق بها حيّة . وهناك شعائر - يعرفها الفقهاء - يجب أن تتبع عند الذبح والسليخ والطبخ وتوزيع لحمها وعند الله . ولا تهمنا هنا مثل تلك العادات أو الرسوم الفقهيّة ^(٣) . بل واختلف فقهاؤنا حول شكلية كثيرة في ذلك الميدان العملي ؛ لقد أحبوا التدخّل في كل نشاط وظاهرة ولعاً منهم بالتنظيم ، وجمع الآراء ، وتوحيد السلوكات الفردية . فتلك كانت نظرتهم للتماسك الاجتماعي .

ج / حلق شعر رأس المولود : هنا أيضاً نلقى الاستناد إلى السبعية في العدّ والاعتبار : يكون الحلق في اليوم السابع . وهنا فإن السُّنة توجب أن يكون

(١) هذه الاحتفالات ، في تحليلنا ، وقاية للإنسان من انفعالات غير لائقة . إنها تُعقّلن ، وتُجمِّعن سلوكه .

(٢) هو ، كما يظهر ، محمد الباقر .

(٣) فسرّنا ، في مكان آخر (الجزء الأول) بعض تلك الاحتفالات .

ذلك بعد الذبح . ثم إن التنظيم ، بقصد التوحيد في المجتمع ، للعملية يفرض حلق الشعر برمته ودون أن يترك منه أدنى شيء . ثم يحصل التصدق بوزن الشعر فضة . ثم ، خامساً ، لا يجوز أن يتلطح الرأس بدم الذبيح . ثم يطبخ زعفران أو مَلَق ؛ وهذه السنة السادسة مُسْتَحَبَّة^(١) .

ح / تسمية المولود : يجوز تسمية الولد يوم قدومه ، مع أن الدعوة إلى تسميته في اليوم السابع تكون من « الأشياء » المقبولة أو من السنن . وقد شدد المسلمون على تفضيل الأسماء اللطيفة والمعبرة ، ونفروا من الأسماء الكاذبة والقبیحة والتي قد تستجلب السخرية ؛ كما ابتعدوا عن بعض الأسماء التي كانت معروفة في الجاهلية ، وعن التي توحى بعدم احترام الإنسان إزاء المعبودات الوثنية .

خ / التكنية : فَضِّلَ بعض المسلمين أن لا يجمع بين اسم النبي وكنيته للمولود . وقد شاع تقليد يُكْنَى الولد [وخاصة الصبي] إظهاراً لمزله ، وظناً أن ذلك تعبير عن احترامه . وفي ذلك تقديم حظٍّ ثانٍ له - مع حظه الأول الذي هو اسمه - لأن يقتدي بالكنية التي يحملها ، وينجب أي يعيش ويتزوج ويطول عمره ، ويتبارك .

د / ختان الغلام وخفض الجارية : اختلف الفقهاء في حكمهما . فقليل إنهما من السنة ، وقيل فريضة . ومن السنة أيضاً أنها يُسْتَحَبُّان في اليوم السابع . ومن المستحب خفض الجارية قبل ختان الغلام . ويبدو الفقه هنا متردداً . والدارس اليوم لا يلقى أدنى صعوبة إذا شاء رفض التقليدين ، ولا سيما الخفض . يظهر ذلك جلياً عند ملاحقة الأحاديث عينها إن شئنا عدم أخذ ذلك التقليد ضمن

(١) الذبح والحلق والعقيقة ظواهر مترابطة . إنها احتفالات تعود ، في تحليلنا ، إلى التضحية . وهنا نلقى عودة إلى النمط الأصلي أو إلى التجربة النبوعية التي يكررها المؤمن كي يرتبط بها ، ويُدمَج المولود الجديد بالجماعة وبالإيمان . حلق الشعر قتل ، وكذلك هي العقيقة .

القرائن التاريخية وحضارات الأمم التي اتبعتها . والخفض ليس فقط هو من غير السنة ، ولا هو فريضة ؛ إنه أيضاً رفضٌ للطبيعة ، وسقيم كربه . فلعله يسيء إلى السنة ؛ إذ ليس من السنة ما يسيء إلى كرامة الإنسان راشداً كان أو غير راشد ، معوقاً أو لا سويّاً كان^(١) .

ذ / تَعَلَّمَاتُ أُخْرَى فِي الْبَيْتِ : تتطور مع الزمن ، وتبدأ عندما المولودُ يبلغُ من السن والعقل مبلغ الفهم . وهكذا يُعَلِّمُ الولد ما يحتاج إليه من أمور دينه : « مُرُوهُمْ بِالصَّلَاةِ ابْنِ سَبْعٍ ، وَاضْرِبُوهُمْ عَلَيْهَا ابْنَ عَشَرَ » (حديث ، في سنن أبي داود) . ثم «فَرَّقُوا بَيْنَهُمْ فِي الْمَضَاجِعِ» حتى لا «يَفْتَنَ بَعْضُهُمْ بِبَعْضٍ فَتَرْسَخَ تِلْكَ الْفِتْنَةُ فِي قُلُوبِهِمْ فَتَصِيرَ ذَرِيعَةً إِلَى أَمْثَالِهَا وَإِخْوَاتِهَا» (الحليمي) . ومن حق الولد على الوالد « أن يعلمه الكتاب والسباحة والرمي . ومن القواعد واللياقات التي تَعَلَّمُهَا حَقٌّ لِلْوَلَدِ نَذْرٌ بِشَكْلِ خَاصٍ شَتَّى مَا يَتَعَلَّقُ بِالظَّاهِرَةِ الْجَنَسِيَّةِ عِنْدَمَا يَتَرَجَّلُ [يَصْبِحُ رَجُلًا] الصَّبِيِّ وَتَذَرِكُ [تعبير شعبي شائع] الْبَنَتِ . وَلَا تُنْسَى أَيْضًا الْقَوَاعِدُ الْمُتَعَلِّقَةُ بِالنِّظَافَةِ . . . وَتَقُومُ احْتِفَالَاتٌ أُخْرَى بَيْنَ مَرَحِلَتِي الْوِلَادَةِ وَالزَّوْجِ ؛ فَهَنَّاكَ الطَّبِيخَ بِالْحَلْوِ ، وَالْفَطَامَ [يُوصِي الْفَقْهَاءُ بِأَنْ يَكُونَ الْفَطَامُ غَيْرَ قَاسٍ وَمَشُوبٍ بِاللُّطْفِ وَالْحَنَانِ] ، وَالْفَدِيَّةَ . وَفِي كُلِّ نَسِيكَةٍ يَلْجَأُ الْحَلِيمِيُّ ، أَيْ الْفَقْهَاءُ ، إِلَى الْحَدِيثِ النَّبَوِيِّ . وَهَكَذَا تَكُونُ الْأَحَادِيثُ مِنْطَلَقًا ، وَأَسَاسًا ، وَالسَّنَدُ الْأَهَمُّ وَالْأَقْوَى^(٢) . يَلِيهَا فِي الْأَهَمِّيَّةِ اجْتِهَادَاتُ لِلصَّحَابَةِ أَوْ لِلتَّابِعِينَ ؛ مِمَّا يَفْسَحُ مَجَالًا لِمُرُورِ الْاِخْتِلَافَاتِ وَالتَّرْجِيحَاتِ أَوْ اللَّعَلَّاتِ .

(١) تقليد جاهلي ، موغل في تاريخ بعض الأمم . لا شيء في القرآن يشير إليه أو يرضى به ؛ وهذا هو الأهم . وإذا كان أبو هريرة - أو أبو المضيرة بحسب تسمية معاوية له - ينسب إلى النبي استحسان الخفض ، فذاك لا يكفي ولا يفي . والقضية اجتماعية [أو دنيوية] تَهْمُ عِلْمَ الصَّحَّةِ أَوْ تَعُودَ لِلشَّأْنِ الْعِلْمِيِّ . وَهِيَ عَادَةٌ بِدَائِيَّةٌ لِعَلَّهَا تَعَكُّسٌ ، فِي تَحْلِيلِنَا ، رَغْبَةً فِي إِكْمَالِ الْمَرَأَةِ (مِنْ الْوَجْهِ الْجَنَسِيِّ) أَوْ تَكْرِيسِهَا لِلْإِنْجَابِ أَيْ لِلْحَيَاةِ وَحْدَهَا . وَهَذَا أَيْضًا لَا يَحْجِبُ عَنَّا ضَرُورَةَ رِبْطِ تِلْكَ الْعَادَةِ حَتَّى وَإِنْ هِيَ مُسْتَعَارَةٌ بِالْخِتَانِ ؛ فَكُلَاهُمَا تَضْحِيَّةٌ وَرِبْطُ الْمَوْلُودِ بِالْفِعْلِ الْأَوَّلِ أَوْ بِالْإِنْسَانِ الْأَكْبَرِ الَّذِي هُوَ أَوَّلُ مَنْ ضَحَّى .

(٢) للمثال ، قا : العقيقة في كتب الحديث الشهيرة .

الفقرة الثالثة : احترام المجتمع لعاجزيه . الرحمة

١ - الرحمة في تنظيم الصغير والمتعلم^(١) : لعله ، برغم المآخذ العديدة على التراثانية في مساعيها لتوجيه المستقبل والتثبيت بكل قديم ، لا يُستطاع إلا أن أرى الكثير من الإنساني أو ، بحسب التعبير الشعبي ، الرحاني ومن ثم الصالح للاستمرار في مواقف الاحترام التراثية إزاء الطفل والمتعلم . لعل الاحترام العميق للصغير يعود في تراثنا لأفكارية دينية فقط ، بل وبسبب عوامل اجتماعية تاريخية (كثرة وفيات الأطفال ، صعوبات الحياة وقساوة اللقمة حيث يعتبر الطفل سنداً مستقبلياً . . .) . ومهما يكن فإن رحمة الصغير مترسخة ، مرتبطة بالرحمة العامة التي هي قيمة أولى محايثه متسامية معاً . فالرحمة تنطلق من ركيزة مادية هي الأخوة (وحدة الرِّحَم أو الأم أي الأصل) ، ومن ركيزة اعتبارية ناجمة عن الأولى وتقضي بالمساواة بين أولئك الأخوة . . . ومن ثمت فإن المحبة تُغذي العلائق الاجتماعية التي تقوم بين أخوة ومتساوين يتكافلون . وإذ الرحمة احترام (من جذر لغوي واحد) فإن كل شخصية معتبرة قيمة في حد ذاتها وداخل شبكة المعايير ، ومتسامية باستمرار إلى الرحمان أي للمطلق . وفي هذه المرحلة الأسمى ، حيث الرحمة البادئة من الرحم ثم الشَّالة حتى تبلغ الرحمان ، دعوة للتوجه أو جَذْبٌ باتجاه أن يكون الفرد (والمجتمع) واحداً سامياً إزاء نفسه وفي علائقه .

٢ - الاحترام للصغير والمتعلم : يورد الحليمي ، شاهدنا الفقهي هنا ، من الأحاديث النبوية كثرة تؤيد رأيه في احترام الولد^(٢) . ويتأكد لنا ذلك في كثرة السلوكات التي تُظهر الرسول يعلم الرحمة ، واحترام الصغير ، وإعطائه حقوقه ، وتوفير الاطمئنان له . فمن الأحاديث ما يرويه الترمذي (البر ، ١٥) : « ليس منا

(١) للمثال ، الحليمي ، الباب ٧٥ من شعب الإيمان ؛ وهو باب في رحم الصغير وتوقير الكبير .
(٢) رَحِمُ الصغير ، يقول الحليمي ، هو : « تعريفه لما فيه صلاحه ، وتجنبيه لما يضره ، والولوع بحفظه وحراسته ؛ فِعْلٌ من يجزع أن يمسه سوء ويتخلف عنه نفع » .

من لم يرحم صغيراً ، ولم يوقر كبيراً » . ويروي البخاري (الأدب ، ١٨ ، ٢٧) أن النبي قَبْلَ الحسن وكان الأقرع جالساً . فقال الأخير : إن لي عشرة من الولد ، ما قَبَلْتُ أحداً منهم قط . فنظر إليه الرسول (ص) وقال : «إنه لا يُرحم من لا يَرحم» . ويُروى أن صبيان الأنصار يأتون النبي (ص) ويدورون حوله ؛ فيدعوا لهم ، ويمسح رؤوسهم ، ويسلم عليهم . ومن الثابت أن النبي ، ومثله العظام في التاريخ كبوذا مثلاً ، دعا للاعتناء لا بالصغير فقط بل وأيضا بالأيتام وبالضعفاء بشكل خاص (البنت كانت تعتبر ضعيفة في المجتمع القديم) والمجانين والمحتاجين مال أو عون أو عاطفة .

٣- معاملة اللاسويّ والمجنون : يعترف الغربيون بالمعاملة القاسية التي كانت مجتمعاتهم تكرّسها للمجنون^(١) . وكذلك كانوا أيضاً عتاةً إزاء الخادم ، والطفل ، والمرأة . إن المرأة رغم كل ما يُردّد البعض عن جروح في النظر أو الوضعية التاريخية لها ، كانت في التراث الإسلامي أرفع شأنًا من حالها في أوروبا . نقول الحكم عينه ، وبدون تشنج أو مبالغة ، عن حال الولد . الولد المجنون لا قى في أمته ، عندنا وفي حضارات قيل إنها بدائية ثم غير مكتوبة ، عكس ما قدمته له حضارات أوروبا . لقد اعترفت هذه الأخيرة بفظاقتها ؛ وهي فظاظة قد تكون من العوامل التي تنتج ليس الأنانية فقط بل وأيضا عقلانية أو نظراً بارداً للظواهر النفسية الاجتماعية . وبعض من الغربيين ، إذ شعّر بالاثم ، احتمل أو رجّح التأثير العربي في المعاملة الإنسانية الاحترامية ، للمجنون والمعوق واللاسويّ والطفل ، التي أخذت تترسخ هناك منذ القرن الماضي .

٤- ترابط الظواهر : تلك النظرة للصغير ، وللطاعن والعاجز والمجنون ،

(١) فوكو ، تاريخ الجنون ، باريس ، غاليمار ، ١٩٧٢ . ويعتقد المؤلف أن الوضع في الحضارة العربية الإسلامية كان أقرب إلى المطلوب إنسانياً وإلى الاحترام للشخصية . فالمجنون كان يعامل كالمرجوم : يوضع في السجن الإصلاحية كي يعاقب . وتلك الأماكن لم تكن صحية ، ويُقيّد فيها المرضى بالسلاسل ويتروكون للجردان . المجنون كان يُعزل ، ويعتبر كالعدو والمخيف في فرنسا .

ليست ظاهرة فريدة أو شاذة أو منفصلة بقدر ما هي إحدى تعبيرات المجتمع العربيّ الإسلامي عن نزعتيه الرحومة أو ترجمته لفعل الخير الاجتماعي وعمل البرّ والمؤاساة . تُستدعى هنا بالملاح مؤسسة الأوقاف ، ونظام الحسبة^(١) ، ومرافق عامة مثل : المدارس ، والبيمارستانات^(٢) ، « إيتاء الماء » في أوجهه العديدة ، المساجد بوظائفها الكثيرة . . . فهناك الوقف على القواعد من النساء ، وعلى الأسرى ، والغرباء ، والمسافرين ، والأيتام ، والعميان ، والعجزة ، والمرضى المزمنين ؛ وهناك الدور المخصصة لإيواء اللقطاء ، والخوانق ؛ وبرزت العناية بالحيوان (الأحاديث غنية بالدعوة للرفق بالحيوان) . تلك مؤسسات خيرية ذات نفع عام ؛ كانت مترسخة لا تخضع لمزاج سلطان أو لعطاء غني . لم يكن المعتقد الديني محركها وحده ؛ فقد كان نط الحياة وظروف العصر عاملا تعزيز .

٥ - كلمة شمّالة : يقول الحلبي إن الرحمة « وَصْفٌ مُرَكَّبٌ مِنْ حُبٍّ وَجَزَعٍ » . يعني هذا أنها من حيث هي حُبٌّ ، تكون حركة إزاء الآخر ظاهرة تحترمه وتتمنى له ما تتمناه للذات . ومن حيث أن الرحمة جَزَعٌ ، أي في جانبها السلبي ، فإنها احترام يدفع عن الآخر الأذى والسوء . ذاك محور في التراث ينظم الشخصية والمجتمع والعلائق ؛ قد لا تكفي الرحمة أو قد تبقى الإنسان في فكر فرداني ، وفي مثاليات ، وفي استحالة تقديم فكرة واحدة كمطلق أو كقانون شمّال يفسر كل شيء . . . ربما !!! فالجواب ليس هنا . الأهم ، الآن ، هو أن حضارة تولي الطفل (والمجنون ، والمعاق) احتراماً أو تأخذ ضمن شبكات الرحمة تكون حضارة تستحق نعوتاً رفيعة ؛ ويصعب على النظر الهادئ الحكم عليها بعين واحدة . يصح المبدأ عينه على حضارة اليونان حيث أفلاطون ، وليس اسبارطة فقط ، يُنظر لقتل بعض أحياء يرفض ابن سينا في الفصل الأخير من كتاب الشفاء

(١) للمثال ، را : محمد بن محمد القرشي ، كتاب معالم القرية في أحكام الحسبة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٦ .

(٢) مستشفى الأمراض البدنية ؛ ومستشفى الأمراض العقلية .

كل معاملة غير إنسانية لهم . فمقابل الدعوة الأفلاطونية للتخلص من الطفل المشوه يشدد ابن سينا على العكس أي على تقديم العون ، وتحمل المسؤولية إزاء إنسان خلقه الله ، وبذل الجهد ، وبث المشاعر الإنسانية .

الفقرة الأخيرة : ختام واستشراف

شككنا ، في مكان آخر ، في محاولات البعض في إنشاء علم نفس راهن سمّوه علم النفس الإسلامي . فقد قلنا إنّ ذلك عقيم ، وعمليات تهجين تنطلق من المعطيات التجريبية الراهنة كي تعطى لأفكار قديمة - بل شذرات وخواطر سريعة - معاني حديثة . وكذلك فإن علم النفس الإسلامي ، كما يقدمه البعض ، ليس كافياً عاماً . وهو أيضاً يأخذ بعض آيات قرآنية ويختار بعضاً من الأحاديث ؛ وهكذا فإنه يُقَطَّع ، وينحاز ، وينكر التاريخ أو « تعاقب الهمم وتجارب الأمم » . لكن يبدو لنا أن تلك المحاولات نافعة في مجال الصحة النفسية بشكل خاص ، أي حيث العلاج النفسي المرتكز على الدين والإيمان والرجاء وما إلى ذلك مما أظهر فعالياته الناجعة في بلادنا وفي النفس المتدبنة عموماً . إلا أن ذلك النوع من العلاج لم يكن وليس هو خاصاً بنا وحدنا ؛ وليس هو الوحيد ولا الأنجع أو الأعمّ في مجال الطب النفسي . . . وإن كان ليس علينا هنا دراسة تلك الظاهرة في إبداع علم نفس عربي ، أو مدرسة عربية في علم النفس^(١) ، فلا بأس هنا من لفظ الحكم عينه على محاولة التنقيب عن جذور لعلم نفس الطفل في التراث . هناك ، بلا ريب ، تحليلات جيدة وآراءات صائبة في تراثنا تعود إلى علم نفس الطفل وعلم النفس التربوي بالمعنى الراهن للميدانين . . . وقد قدمنا أعلاه تلخيصاً لبعضها ، وكررنا بعضها الآخر في طوايا هذا العمل . لعلها كلها تحليلات أو نظرات عرفها الفكر القديم ، وعند الكثير من الأمم . إلا أنه يجوز القول ، رغم هذا الموقف النقدي

(١) اعتبرنا التصوف دراسات عميقة في أحوال النفس والسلوك الديني : فالنفس واحدة ذات أحوال وتغيرات يجلّها المتصوف بواسطة الاستبطان والتجربة المعيشة والمقارنة .

تنباه إزاء تراثنا القديم في علم النفس والذي هو موقف أقرب إلى الموضوعانية منه إلى النزعة السلبيه ، إن الأسلاف أقاموا التربية على مواقف نفسانية غطت العصر ونجحت . كانت علومهم ناجعة ، وذات محتوى لائق . نكرر هنا ، كشاهد أخير ، المنطلق الذي ما يزال صائباً صادقاً وهو الثقة بالفطرة أو الإيمان بأن الطبيعة البشرية سوية ، محايدة ؛ وأن العقل هو السمة المميزة لمعظم البشر . كذلك فإن مجلوبات كثيرة أخرى في ميدان علم النفس التربوي ، والتعلم ، وعلم نفس الطفل ، وفي التربية الجنسية ، والقيام على الولد ، تظهر اليوم مكتسبات راسخة تقود وتنجح بعد إقرارها من المعطيات الراهنة حيث التجريب والعقلانية والإيمان بالقيمة الأولى للكائن البشري منغرساً في تاريخه ومجتمعه . لقد أتنا الشرعية ، أو القيمة لتلك المكتسبات ، ليس فقط بواسطة مناهج المقارنة بل وأيضاً من « الذمة العالمية » للعلوم النفسية والاجتماعية راهناً^(١) .

لجأنا لمقارنات ؛ لا طلباً لتوكيد ذاتي حضاري ، أو استقاءً لمشروعية تلقى على بعض أنماطنا التاريخية ، أو للافتخار أو للتبرير . . . قارننا ، وإن سريعاً وقليلاً ، كي نتأهّل ثم نتأهب . وعلماء التربية والنفسانيات الأقدمون هم ممثلو العلم آنذاك ، والأقدر . إن معطيات نفسانية عربية كثيرة ما تزال صائبة ، أقرتها العلوم الراهنة . وعلم النفس الذي يكون ، في مجتمعنا ول مستقبلنا ، أصيلاً نافعاً هو الذي يتوجّه لا ضد القائم اليوم في « الذمة العالمية » ، ولا جانبه أو في أعقابه . إنه العلم الذي يعمل على التجاوز بمعنى الأخذ والمراكمة ثم التطوير . إن علم النفس الغربي تميز قروناً عديدة بالتجزئ ، والفوصلة ، وإقامة القواطع ؛ وما يزال يركز على الأنا ، والأنانية ، والطمع بالانتاج ، والأخذ بصادية ، والاستهلاك بلوم . . . هناك بلا ريب صياغات ، واتجاهات ، وميادين غير المؤلف السائد . والمفتش يجد ، الباحث يصل .

(١) رأينا في « مذاهب علم النفس » ، الفصول الأولى ، نظريات المفكرين العرب في النفس والظواهر النفسية .

الفصل الأخير

محاولة محاكمة : نقد واستيعاب

توضّع هنا التربيةُ المتوالية على أريكة المحاكمة ؛ تُطرح كشيء موضوعي ، كشيء قائم هناك . في سبيل ذلك تُقدّم الحالةُ هنا ممثلة في أعمومات ؛ في المجلوبات أو الحسنات ؛ ومن ثمت تُستدعى السليبات أو النقائص التي ، بعين راهنته ، أدت بالتجربة التربوية تلك إلى أن تعجز عن تجديد ذاتها وحقلها فتتصلّد وتفقد ضراميتها [تقع في العُصاب].

أدت التجربة العربية الإسلامية الأولى مع « الذمة العالمية » للفكر ، أو مع « الدار العالمية » للحضارة ، إلى تكوّن فكرٍ اجتاف ثم تجاوز مطوراً المعطيات السابقة سائراً أمامها مرتفعاً عليها ثم فوقها . تلك كانت حال الفكر ، والحضارة ؛ والتربية أيضاً إذ هي تطورت بتوازٍ مع مستويات العلوم وحركة المجتمع . إستمر فكرنا التربوي في المستوى الأعلى داخل « الذمة العالمية » أو مُشكلاً تلك الذمة بمفرده ، طيلة قرون لا تقل عن السبعة . . . ثم حَصَلَت تطورات اجتماعية بفعل ثورة صناعية نقلت حركة التطوير الفعال إلى أوروبا ، وجعلت هناك التربية تتفاعل مع العلوم الأقوى وتوجّه إلى العلوم الأقوى . حالئذٍ ، وطيلة قرون لاحقة ، وقعت الشخصية التربوية عندنا في عُصَاب : عجزَ الحقل عن بثّ الروح المتجدّدة التجريبية ، وعجزت التربية عن تطوير الحقل أو تغيير وعيه ومهاده وعجزت المعرفة المنوالية عن الحراثة وشحذ الهمم : لقد تَصَلَّدَت ، وراحت تغذى بلحمها الخاص ، مقفلة على نفسها الأبواب ، متشنقة زفيرها الذاتي .

تَحْضُرُ التربيةُ المهادية في الوعي التاريخي العربي على شكل « مدارس » متداخلة تبادلَت التأثير والتأثير ، وكَوَّنت شخصية متميزة بانسجامها طيلة قرون ، وبوحدتها التاريخية ، وبمحافظةها على الضبط الاجتماعي ، وتمحورها حول ركائز محدّدة محدودة . وقد رأينا أن تلك التفاعلية أو الذهبايية بين المدارس لا يعني علم تميز كل مدرسة بخصائص بارزة : فقد ظهرت ، للمثال ، المدرسة الفقهية كأبرز المدارس ، وأوسعها قاعدة وأقربها من مشكلات المجتمع وتراثية الجماعة وهموم الإنسان الدهمائي أو ابن العامة . ولعلنا لا نخطئ إن قلنا إن المكتوبات الفقهية في مضمّارنا هنا كانت الأنفع ، والأكثر مقروئية وانتشاراً وفعالية . فهنا مكتوبات

وصفّ الواقع ، وسجّلت لما كان يجري في ميدان التثقيف وحلقات التعليم . فكان الكاتب ، بحكم ذلك ، يدوّن تجربته في التعليم أو في التحصيل . وذلك التعبير يأتي من ثمت صادقاً ؛ إذ هو يعكس الظاهرة التربوية العيانية والمشاهدة والمعيشة . وهناك عوامل أخرى جعلت الفقهاء أشهر المرّبين وأبرزهم إنتاجاً تربوياً . فالواقع أن الفقيه ، داخل من رأينا أعلاه ، هو كاتب موسوعي وليس هو المتخصص في المواضيع الدينية الصرفة وحدها . لقد كان الفقه يعتني بكل العلوم ، ويعني العلوم الموحّدة . وفي الفقه ، وبعض من علم الكلام ، العلم اكتسابي ، ومتواتر ، ولّدنيّ: العلم قد أُعطي للناس في القرآن والأحاديث وما حولها ؛ وما على الناس من ثمت إلا الاكتساب والتلقّن والرجوع إليه . لكن هذا لم يحجب الإشارة والاشادة بميادين للعلم أخرى هي: التجريب ، عقل الإنسان لم يحجب الإشارة بميادين للعلم أخرى هي: التجريب ، عقل الإنسان والتفكر أو النظر في الطبيعة والعلائق عند «أولي الألباب» . الله ، في الفقه عموماً ، يدعو العقل والنظر للاستزادة ، والإحاطة وإعمال الألباب وحثّ مَنْ يعقلون . صحيح أنّ الطابع الإلهي للعلم ملحوظ وناظر ، ومن الصحيح أيضاً أن للعلم طابع سحري واعتباري ؛ إلا وأن الصحيح أيضاً هو وجود الجانب الطبيعي والديني الصرف في العلم والتعلم . هذه النظرة للعلم ، من حيث طبيعته ، حتّمت بعض الطرائق المعينة في التعليم عند من سميناهم هنا فقهاء . وهي تسمية ، كما مرّ ، غير موفقة إنّ اعتبرنا الفقيه كاختصاصي بأمور ضيقة ولا يحمّد إلى دراسة الظواهر الاجتماعية والثقافية الأخرى في مجتمعه .

والآن ، بعد تعقّب تحليلي للكثير من شرائح ومثلي التربية المنوالية ، ما هي أحكامنا؟ فلنحاول وضع الحسّنات في كفة من الميزان ؛ ولنضع في الأخرى المثالب . والمعيّار هو ، بالطبع ، فعلٌ مع الوعي بالقرائن التاريخية والسياق التطوري . في البداية ، يجوز القول إن معظم ما يراه فكرنا الراهن مثالب في التربويات المهادية قد يراه ذلك الفكر عينه ، إنّ نظّر للظاهرة عينها من جانب آخر ، إيجابيات أو

خصائص جيدة. وهكذا فإن بعض الدارسين ، في هذه السنوات ، يقعون في المديح أو في الهجاء. والحالتان إنفعاليتان؛ لا تنأ عن هدوء في لفظ الحكم المنطوق من دراسة الظواهر داخل حقلها التاريخي.

يكثر المذّاحون ؛ وليس قليلاً عدد أصحاب الاتجاه المعاكس . وتغزّر الخصائص الجيدة والمجلوبات الممتازة الأبدية الخالدة عند المؤيدين ؛ ولا يصعب على الرافضين دحض ذلك بتشجيع أو ببرودة . ونحن ، في تحليلنا للظاهرة المدروسة أو لِدَيْنِكَ الموقفين ، نرى أنها يبدآن من الحاضر . إنها يُقْلَعان من أرض الزمن الراهن ، ومن أفكارية لا من التاريخ . فالوضع الآتي هو المنطلق في رؤية الماضي ، وهُمُ بناء المستقبل وفق صيغة معيّنة هو المحدّد أو المعيار الذي يجعل الحسنة هنا رذيلة هناك ، والمنجية هناك مُهلكة هنالك . . .

توجد طريقتان لتعقّب دَيْنِكَ الموقفين بحثاً عن الموقف المتزن الذي يعي العوامل ويسعى لفهم الظاهرة التاريخية بموضوعانية : فإما أن نلاحق الكتاب ؛ وإما أن نضع في سلة أولى ما هو حسنات وفي الثانية ما هو نقائص .

١ - أعمومات :

الرؤية التربوية ، التي قلنا إنها مهادية أو أساسية أو منوالية ، شَمّالة توحيدية . إنها تأخذ الفرد في جماعة ، وتأخذ الفرد والجماعة في الطبيعة ، وتأخذ الفرد والجماعة والطبيعة في نظرة أجمعيّة وجماعية تقيم التدامج والتكامل^(١) . والرؤية المنوالية هي ، بحكم ما سبق ، تنطلق من منطق اعتقادي . بتعبير أوفى ، إن العملية التربوية تستطيع التوحيد وتدعو إليه لأنها تنطلق من منطق اعتباري ، ونظر محدّد. فالدين ، وهو يعني الحكمة السلوك / فكرية أو «الفكر سلوكية»

(١) لعل تلك النزعة للتوحيد ، القائمة في أساس النظر الإسلامي المتدين ، التي تسلطت عند التربويين (الفقهاء ، والفلاسفة كالفارابي أو اخوان الصفا وابن سينا ..) تقوم على التصور بأن توحيد الفكر أداة توحيد سياسي . إن علاقة المعرفة بالسلطة بدت ناجحة في التجربة النبوية ؛ وحّد النبي المعتقد فتوحات الجماعة والمجتمع والسلطة .

المنظمة للحياة والآخره، هو البداية وهو الغاية. إنه المحور الذي تدور حوله نقاط الدائرة؛ وينظم تلك النقاط التي تنمو من داخله وفي إطاره.

وهكذا فإن عملية التربية لا تفصل بين تعليم مادة وأخرى إلا طلباً للتخصص، أو طمعاً في تعمق. يكون التفريق بين علم وعلم وفق معيار الظروف والمناسبات؛ وكل العلوم أجزاء داخل المعرفة الكبرى التي هي الدين. فالعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية، موظفة لمنفعة الإنسان وفي سبيل مصلحة الجماعة. وهكذا فإن النظام التربوي أعطى، للمثال، تخصصاً في الطب وقاد إلى تعمق في العلوم الطبيعية دون أن يتخلى الطبيب أو العالم الطبيعي عن النظرة الجمعية للعلوم والطبيعة وعالمي الشهادة والغيب. لعلنا غلطنا يوم وقعنا في الظن بأن كل شيء يختلط بكل شيء في الفكر العربي الإسلامي الذي، بكلمة أخرى، زُعم أنه لم يفصل بين ميادين العلوم المتنوعة. لقد ميز الميادين، وفرق بين المناهج. إلا أنه لم يغفل الوحدة؛ فدعا للانتفاع المتبادل بين العلوم، ولإقامة التوليفة، وللنظرة التي لا تنوّه في الأجزاء.

ومن منطلقات ذلك الفعل التربوي مبدأ التساوي بين البشر. فهم متساوون بالفطرة، متراحون منذ الولادة بلا فروق مسبقة تتأثر من اللون أو الطبقة أو العرق أو الجنس. وذلك الاعتبار عينه دافع فعال في الشخصية لأن تبحث عن المعرفة التي تنطلق من الإيمان بالله وتدور في حلقة ذلك الإيمان وتفضي إليه. هنا نستطيع فهم الطبيعة الفكرية السلوكية للتربية: فهي تعمل على الفكر والسلوك معاً، في مكان التعلم وخارجه. الفعل التربوي يُفقه السلوك، ويجمع الفكر ويروجه. وحيث إنها تتصف بالنظرة التوحيدية فإنها، في الوقت عينه، ذات نزعة شمولية أي تمتاز باحتواشها فعل الفقيه والمدرس والمعيد والمفيد وفقه المدرسة^(١)، وقارئ العشر، والمنشد^(٢)، وخازن الكتب، والواعظ، والمؤذن، والقصص، والمؤقت للصلاة.

(١) را: السبكي، معيد النعم...، ص ١٠٨ - ١٠٩؛ أيضاً: أعلاه، الفصل السادس، القسم الأول.
(٢) ع.م.، ص ١٠٩.

وهناك أيضاً صفة الإستدامة والاستمرار . فالفعل التربوي تأدب مستمر ، واستفادة أو إفادة لا تتوقف . ليس العمر محدداً ، وليس حداً لإنهاء التعلم بل لنوعه أو مواده . والحقيقة أن الصفة تلك تعود لكون العلم يعني النظر والعمل معاً أي الاستفادة وتحصيل الفوز بالدارين وتنظيم الحياة باستمرار بغض النظر عن العمر والمهنة والاختصاص أو الدور في المجتمع^(١) . التربية علم الحال ؛ إنها عملية تنظيم لا متوقفة للوضع الأنبي ، وإعداد للحال الذي نكون فيه . التربية تأخذ الإنسان في المواقف ؛ تُعده ليكون ناجحاً في المواقف والأحوال . ارتباط الإفادة بالاستفادة ، أو الطبيعة التحصيلية والتعليمية معاً ، صفة أخرى تتبع من الوظيفة والمعنى اللذين يعودان إلى العلم . ومن هنا ، كما مرّ مراراً ، السلوكات اللاواعية أو الراسخة الهاجعة في الوعي التربوي القاضية بأن التعليم رسالة وليست طمعاً بمكافأة أو كسب مادي ، وبأن المعلم نسخة تكرر المعلم الأول وتعود باستمرار إلى النبع الأول . يوضح الغزالي تلك الحالة بقوله : يجب « أن يقتدي المعلمُ بصاحب الشرع . فلا يطلب على إفادة العلم أجراً ، ولا يقصد به جزاءً ولا شكراً ؛ بل يعلمه لوجه الله تعالى »^(٢) .

٢ - الحسنات ، المكتسبات :

لا تقبل الحصافة الكلام التعميمي ، ولا الأقوال المطنطنة التي تغرق وتغرق في المديح والانشاء اللذين لا يقدّمان الفكر خطوة بل يُثقلانه . مع الوعي بهذا المبدأ نقول : إن التربية العربيّة توصلت إلى مكتسبات ما تزال صائبة ناجعة في ميدان التعليم العالي أو الفقهي بشكل خاص . فقد كان يحق للطالب ، لا سيما وأنّ الزمان والأوضاع والمواد الدراسية تساعد أو عوامل مناسبة ، أن يختار الدرس الذي يريد وعند الاستاذ المفضل ، وأن يناقش (شروط المناظرة) ، وأن يشعر بالحرية إزاء

(١) الاقتراب من الله هو مقدار النجاح ، أو هو المعيار .

(٢) الغزالي ، إحياء علوم الدين ، ج ١ ، ص ٥٦ .

التغيب أو الحضور والاستماع ، وأن يشعر بالارتياح في قاعة فسيحة ، وحلقات متعددة ، ودروس حية نشيطة .

كما يبدو العلم ملجوماً بغاية هي نفع البشر ؛ والعلماء كانوا مقيدين بواجب النفع والإفادة وبمسؤولية اعتبارية إزاء الطلاب وبدورهم الاجتماعي والتدويني أو البحثي (الثقافي ، التطوري) . وارتبطت النظريات المنوالية بواقع غني ، وبعلوم تزدهر ، وبمدارس كانت تحتل المكانة الأولى في المؤسسات التعليمية داخل «الذمة العالمية» للتربية والتعليم . المدرسة بلغت مستوى^(١) من الكثافة والغنى^(٢) . والتعليم العالي ، الطب مثلاً ، كان يحدث في المستشفى أي في كان مخصص وحول معلم شهير . وتحمل الإجازة اسم الاستاذ وليس إسم المؤسسة التدريسية . ويُستدعى هنا المحتسب الذي يراقب عمل المدرسين ؛ موجّهاً إلى تخفيف القمع وملاحقاً المعلم المستبد القاسي ، وإلى تجميل المدرسة أو الاهتمام بموقعها المناسب ، ومنع المعلم من استخدام الولد في أغراض خاصة . وكان المحتسب ، ذلك المفتش أو الموجه التربوي ، يتدخل ليمنع بعض المحفوظات الشعرية التي تتعارض ، في رأيه ، مع العمل التربوي السليم ومع طرائق التدريس الناجحة . ومع أننا لا نودّ الإكثار ، ويكره هنا الافتخار ، فعلياً إلى جانب تلك المكتسبات الحسنة في ميدان التعليم العالي (الفقهي ، بشكل خاص لكن باقتبال للتعميم) استدعاء مجلوبات أخرى تساعد على فهم الأرضية العملية للنظريات المنوالية . فمثلاً مع ابن حزم وصل النظر في التربية إلى درجة المطالبة بالزامية التعميم ، وبتعليم الأميين أو الكبار من النساء والرجال وحتى من الأرقاء : «ويجبر

(١) عن المدارس في الإسلام ، را : ناجي معروف ، نشأة المدارس المستقلة في الإسلام ، بغداد ، مطبعة الأزهر ، ١٩٦٦ .

(٢) كان الضحاك بن مزاحم الشيباني (ت ١٠٥ هـ / ٧٢٢م) من أشراف المعلمين . مدرسته كانت تحوي ثلاثة آلاف صبي . ولم يكن يتناول أجراً على التعليم (را : ابن تيمية ، منهاج السنة ، ٤ ، ٢٨٧) . ومدرسة جعفر الصادق تُستدعى ، فهي ظاهرة سابقة لعصرها ؛ تُذكر بمستوى حضاري رفيع بالنسبة للعالم والزمان آنذاك .

الامام [السلطة] أزواج النساء وسادات الارقاء على تعليمهم . إما بأنفسهم ، وإما بالاباحة لهم لقاء من يعلمهم . وفَرَضَ على الامام ان يأخذ الناس بذلك ؛ ويرتّب أقواماً لتعليم الجهال^(١) . على صعيد الواقع ، على أرضية النظرية ، جرى البحث النظري موسعاً في الاجبار على تعليم الأمين ، وفي فرض العقوبة على الممتنعين عن ذلك التعليم وذلك التعلم . كما عرف الواقع التربوي تقدماً ، وإن خاصاً أو نخبياً ، براقاً : فقد تراكمت مآثرات عن مجتهدين يسهرون الليل ، ولا يراهم أحد إلا وهم يدرسون وينقبون في الكتب ، ويمضون السنوات في ملاحقة قضية أو تأليف كتاب . ووُجِدَ طلاب يمشون الفراسخ على الأقدام ؛ وهذا طالب له أربعائة شيخ ، وذاك يزيد عدد مشايخه على المائتين ونذكر الحفاظ : فما كُتِبَ عن قدراتهم واعتناءاتهم يقترب من الممتاز . وعن تقدير العلماء نقرأ الكثير : فالأغنياء ، والحكام ، والطلاب ؛ كلهم يجلّون العلماء والفكر . فكان العلم أهم من السلطة ، وفوق كل ثروة .

والمكتبات مثيرة في الضخامة والغنى . تستدعي المدرسة المستنصرية ، ومكتبة المدرسة النظامية ، ومدرسة بني عمار في طرابلس الشام ومن المكتبات الخاصة ، في الاندلس وفي المشرق ، نتذكر مكتبة الصاحب بن عباد ، والقاضي الفاضل وهل تُنسى كثرة المؤلفات التي كان يتركها مؤلف واحد من المفكرين الذين رأيناهم في هذا الكتاب (الغزالي ، ابن جماعة ، ابن سينا أو الفارابي ، الخ) ؟ وفي المعهد كان الطلاب ينامون ، ويأكلون ، ويقبضون الرواتب ؛ بل وينشئون ما يشبه النقابة كي تعزز مطالبهم ويظهروا يداً واحدة^(٢) . ولا يُنسى أن المفكر التربوي كان يُنظر متأثراً بواقع تربوي عرف الزبي المدرسي الموحد ومراسيم تعيين الأساتذة ؛ واحتفالات منظّمة منظّمة للدخول والخروج والبدء والاختتام ؛ ونصوصاً وأعرافاً متعلقة بالاستاذ والمعيد والعريف وصاحب الحلقة والامتحان والإجازة عن الامتحان نذكر ، كشاهد ، ما يقوله ثابت بن

(١) والجامعات العربية سبقت مثيلاتها في الغرب إلى الظهور؛ قا: ج. نسيم يوسف، نشأة الجامعات في العصور الوسطى، الاسكندرية، منشأة المعارف، ١٩٧١.

سنان : « إن غلطا جرى على رجل من العامة من بعض المتطبيين فمات الرجل . فامر ابراهيم بن محمد بن بطحا بمنع سائر المتطبيين من التصرف إلا من امتحنه والدي سنان بن ثابت . . . فصاروا إلى والدي [أي سنان] وامتحنهم وأطلق لكل واحد منهم ما يصلح أن يتصرف فيه . وبلغ عددهم في جانبي بغداد ثمانمائة رجل ونيفا وستين رجلا . . . » (١) . نذكر أيضاً كشاهد ثانٍ ما يحكى عن ابن التلميذ وامتحانه للأطباء : « إن الخليفة كان قد فوض إليه رئاسة الطب في بغداد . ولما اجتمع إليه سائر الأطباء ليرى ما عند كل واحد منهم من هذه الصناعة . . . » (٢) . وكان الطبيب يحصل على إجازة في ممارسة المهنة من المحتسب ، بعد نجاح في الامتحان .

من جهة أخرى هناك المجلوبات الكثيرة لعلم النفس التربوي النوالي ؛ وبعضها ما يزال صالحاً حتى اليوم . نذكر : طرائق في تحضير المتعلم للتفاعل مع المادة المدرسية ، والانطلاق من مبدأ نفساني هو أن الولد ليس شريراً ولا خيراً بالطبع بل يكون كما يوجّه أي هو محاييد بالفطرة . وانبه علم النفس ذاك إلى سيئات القهر أو القمع يفرضه المعلم أو الأهل أو المجتمع ، وإلى مثالب العقاب السلبية ، وإلى وجوب مكافأة السلوك الجيد أي تدعيم النجاح وتعزيز التعلم ، وإلى مبدأ الحفاظ على أحاسيس الولد واحترام شخصيته مع توجيهه بحسب قدراته وميوله إلى ما يؤمن له الاستقلال . كذلك فإنه لمن المبادئ التي راكمها علم النفس التربوي ، والتي رأيناها عند معظم الشخصيات التربوية التي عرضناها ، أن التربية تبدأ باكراً ؛ وأن شخصية الولد تتكون في السنوات الأولى من العمر . كذلك أوصى « علم النفس التربوي » العربي الإسلامي الأهل بأن يكونوا قدوة ؛ فالولد يقلد ويتأثر بما يرى ويسمع ، ويكتسب سلوك محيطه . ومع أنه أوصى باحترام الفروق الفردية ، فهو لم يغفل أهمية اللجوء إلى الحوار ، والتعليم بواسطة المثل والملاحظة ، والرحلة . . . ؛ وبعد حصر التربية والتعليم في مكان أو زمن

(١) ابن أبي أصيبعة ، عيون الانباء في طبقات الأطباء (تحقيق نزار رضا ، بيروت ، مكتبة الحياة ،

١٩٦٥) ، ص ٣٠٢ .

(٢) ابن أبي أصيبعة ، م.ع. ، ص ٣٥١ .

معين ؛ وبأن تُعطى للمتعلم وللمعلم وظائف [نشاطات ، أعمال إجتماعية] خارج مكان الدراسة والتدريس . وليس من المبالغة ، ولا من إسقاط هموم أو معانٍ حديثة وتجريبية على مصطلحات قديمة ، قولنا إن «علم النفس التربوي» ، أو علم نفس الولد إذا جاز استعمال اللفظة ، قد بَحَثَ في الدوافع النفسية للفشل في التحصيل . فالتحصيل كان يُقدَّم على أنه الأُسُّ في السلطة والدين ، في السلطان والجماعة . ولذلك كان التركيز على غرس السلوكات الصالحة في الفرد وفي المجتمع ، في المعلم والمتعلم أي المفيد والمستفيد . وهكذا نجد الإشارة إلى أن الفشل عند البعض سببه عدم أهلية الاستاذ ؛ وأعيد الفشل إلى عوامل كثيرة من مثل : صعوبة الكتاب ، كثرة التلاخيص ، النقصُ أو التخمَةُ في بعض المآكل (عامل التغذية ، بحسب التعبير الراهن) ، التعب أو الضعف الجسدي ، الحاجة الاقتصادية ، الخ .

٣ - سليبيات ، وموقف مترن :

إذا كان من الدوافع اللاواعية عند المقرّطين غسلُ «الغزو» التربوي وتعويض واقع منجرح ، فكأنَّ الموقف العدائي يتقبل ذلك «الغزو» ويتلذذ به محوًّا لانجراحات وتكيّفًا . كيف يكون الموقف الذي يحاول أن يفهم من الداخل الدراسات التربوية المنوالية وأن يربطها بالسياق التاريخي الاجتماعي فيشرح الظاهرة شرحاً عيادياً اجتماعياً ؟

كررتُ أننا نجد في التربية المنوالية ، ما نجده في قطاعات ثقافية عربية أخرى ، صبغة إنشائية^(١) . إن الكلام الوعظي كثير ؛ والتهويل في وصف دور المعلم وأهمية العلم يَغلبُ التحليل والأخذ الهاديء . فالكاتب يشحن القارئ بالانفعال ، والطنطنة ، ومبالغة في الكلمات المكررة بأثواب فضفاضة . وهكذا

(١) لا يُغفل هنا أن التربية تظهر شديدة الارتباط بالادب ، وجزءاً منه . فالادباء كانوا الأبرز في الكتابة التربوية . وحيث إن النظرية العربية تقول بوحدة العلوم أو بالعلم الموحد ؛ فإن المنهج واحد يُطبق على جميع الظواهر المعرفية إنسانية كانت أو طبيعية (فيزيائية) .

فإن ذلك النوع من الكتابة هو وصافة ، وسرادة ، وفتح أبواب مفتوحة أو محاولة حلّ مشكلات غير مُغلّقة . إن طبيعة العلم التربوي المعيارية تسمح بالوعظ والمنبرية والخطابية ؛ لكن التضخيم نراه اليوم غير مقبول . هذا ، رغم أنه ما يزال ملحوظاً عند مقرّضي التراث التربوي الذين ، مثلما كررنا ، لا يجدون إلا المحمودات أو لا يودون رؤية غيرها . هذه التراثية ما تزال متشبّثة عندهم . .

لاحظنا في النسق التربوي المنوالي في ثوبه عند ابن جماعة أو عند العاملي تكرار الاستشهادات والمأثورات أو الأسانيد . فكان المسعى الرئيسي صار ، بوضوح أو بلا قصد ، إبقاء سلطة القديم ، والإشادة به ، والإشادة عليه . وقد وصلنا إلى درجة أن التأليف صار تكديس المأثورات والتالدات وليس فعلاً ميدانياً ، وتحليلاً للواقع ؛ بل تنقياً في الكتب والسير القديمة . ونستطيع أن نقول عن التربية المنوالية إنها غدت تلقينية في قطاع عريض منها . لكنها ليست بتلك الصفة تماماً إلا في مرحلة ، وفي ميدان : فهي تقدّم الاطار للبحث ، وتطلب من المعلم [العالم] أن يبحث ويدوّن ويستنبط بعد أن تتمّ له آلة ذلك . أنقول إنها لا تسعى لاحداث التغيير؟ صحيح ؛ وغير صحيح معاً . إنها تعيد إلى المنزل الرفيعة طبقة المتعلمين ، وتبرّر وجود وبقاء فئات أخرى حيث هم . لكن هذا حكم ينطبق على كل تربية ، قديماً وحتى اليوم ؛ فتلك محنة المدرسة الراهنة .

من نقائص التربية المهادية ، في تحليلنا ، إفراطها في تقييمها لذاتها . إن التقييم الذاتي المفرط ساهم في إبقاء التكرارية ، وتعميق اللفظانية ، والابعاد عن تحليل العيني والانتفاع من تجربة الآخر . لقد اعتبر العربي لغته أقدر لغة ، وتربيته الأكمل ، وأتمه الأحسن^(١) ؛ في مثل تلك المعايير الذاتية تكمن أسبابية [زُملة أسباب] الاستهلاك الذاتي أو تغذية الذات بذاتها لا بالواقع والمجتمع

(١) أساء جمعنا ، قديماً وراهناً ، فهم الآية القائلة : « كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ » . فالآية كما تُقْلَمُ مجتزأة ، ينقصها القسم التالي الموضح . وليس في الآية ما يدل على أنها تقصد تفضيل أمة معينة (بالمعنى الراهن لكلمة أمة) على بقية الأمم تفضيلاً إلهياً مسبقاً حتمياً . ان الصورة الواقعية عن الذات خير من صورة تفرط في التقدير أو تُطْفَفُه .

والتحديات. لقد انقفل النمط الحضاري العرَبِسلامي، ولم يخلق الآلة؛ فاستمرت تربيته كسولة، جالسة لا متحركة، قاعدة لا سائرة. فَقَدَتْ حيويتها، وأفقدت المجتمع التجديد. أو أن المجتمع فَقَدَ الحيوية والتجديد، فَقَدَتْ التربة التجديد والتجريب والانفتاح. وذاك موضوع ليس هنا مجاله.

لعله من السهل ملاحظة الجانب التمسكي، المحافظ، في تربيائنا النمطية. وهنا يسهل إيراد الناقض من الكلام والمنقوض. وذاك حكم يراه سلبياً البعض؛ وهو إيجابي عند المقرّط. وفي تحليلنا، فإن المحافظة والاستمساكية ومسايرة المؤسّس والسلطة موجودة في قطاع وفي مرحلة. وليس في كل قطاع، ولا في كل مرحلة. نلفظ الحكم المائل على نعوت تقول إن تلك التربية تحافظ على طبقة الفقهاء، وايدولوجية السلطة القائمة، وغنى الارستقراطيين. والتشنيع عليها بأنها تتوجه للذاكرة، والتقليد، والافتداء بالسلف الصالح، «تشنيع» ينطبق على التربيوات في الحضارات القديمة، وغير مُقنع؛ وقد لا يعمّم، ولا يأخذ الفعل التاريخي في المواقف التي انتجته أو في خلفيته وإهابه وأرضيته. إنها تنمي الذاكرة^(١)؛ ولكن ذلك في مجال محدد، وفي فترات. ثم إنها تنمي أيضاً الفهم، والنظر الكليّ الموحد. ولم تَظْهَرْ مجزئة للإنسان وعقله. بعدئذٍ تنبغي الحيلة والتعقل إن قلنا إنها تربية مرتبطة أو ارتبطت بالتنظيم السياسي، وبنى المجتمع؛ وإنها لا تهتم بفردية المتعلم؛ وإنها شكلانية وتنصبّ على المظهريات والمسايرة والعلائق المهيبة لا العلائق السليمة الطوية والمبنى.

لا شك، في تحليلنا، في أنها ذات غاية اجتماعية بل سياسية وأنها تخدم النظم والبنى والمؤسسات القائمة، وتؤمن التماسك والتضامن، وتغذي فضائل فطرة هي تحمّلية، تصبّرية. وبعْدُ أيضاً، فأننا إن قلنا إنها تزهديّة نكون صادقين؛ وكذلك نكون أيضاً إن قلنا العكس أي إنها اهتمت بالجسد أو لم تغفل المتطلبات الحياتية.

(١) يلاحظ: فكَرّ تعني تذكّر؛ في بعض التداول.

المهم أن نميز فيها قطاعات تربوية، وفترات تاريخية، ومواد الدراسة. والمهم أيضاً أن تربوياتنا كانت قوية، كما رأينا وقلنا مراراً، في الأزمنة القوية للحضارة العربسلامية. فالتربية مرتبطة بالحضارة؛ وتتبادلان التعزيز والتعزيز. وقراءة الحضارة قراءة للتربية؛ وبالعكس. إنها كانت مجانية لا يعني أن كل طالب كان يقدر على متابعة تعليمه. ونحن هنا نميز بين الواقعي أو الما كان وبين النظرية أو الما ينبغي. وباختصار، هناك كثرة من الخصائص يراها هذا محمودات ويراهها ذاك مذمومات. فمثلاً، تنطلق فلسفة تربوياتنا من الغيبي، وتدعو للتوحيد، وتتمركز على الاستدلال بالغائب أو بالقديم على الحاضر، وتغلب الثوابت... إن هذه الخصائص محمودات عند صاحب مدرسة معينة في العلائقية الفكر سلوكية. فما هو الموقف الذي نقول إنه المتزن؟ هل هو في ترك المشكلة والظن بأنها زائفة أو لا تُطرح ولا تنفع؟ لماذا الايديولوجية تغلب عند كل حكم نود قوله؟ لأن التربية خطاب إيديولوجي، وترمي إلى بناء إيديولوجية أيضاً؟ ربما!!! باستعمال منظارِ راهن، أو أداة معرفية راهنة، نستطيع أن نقرأ بعض السلوكات التي انتهت التربية المنوالية إلى تعزيزها: التأدب وكنتم بعض المشاعر، المسايرة والتستر، الاقبال أكثر من التحدي، وردّ الفعل أكثر من الفعل بل وهناك بطء الرد على المثير، وإخفاء العيب، والتسويز أو القفصنة، وتحميل الظروف والمجهول مسؤولية أكثر من المسؤولية الفردية، والتخويف أو الأكثار مما هو مُحَرَّم، وقبول السلطة أكثر من مناقشتها، والرضى أكثر من المحاكمة، وتغليب الثقافة اللفظية والأدبيات أكثر من تحليل الطبيعة والواقع والقواهر والظواهر. ونحن أيضاً نستطيع ملاحظة قلة التركيز على المهنة، والعمل؛ وهذا لمصلحة المغالاة في تقدير المهنة الكتابية وخدمة السلطة والعمل الفكري. هذا صحيح. لكن أليس ذلك ظاهرة ملحوظة في حضارات الامم القديمة؟ إن ذلك النظر إلى أهمية العمل وقيم الانتاج نتاج فكر حديث، وإسقاط فهم راهن على قضية تاريخية. يكون من الأقرب إلى الدراسة التاريخية رؤية الأدابية التربوية، أو التربية المنوالية في عصورها الأخيرة، على أنها تربّي الزاهد أو المنكفي، والمكتفي بالقليل وبالاقبال لا الملاحق والمتحدي

والمجابه . صار المتعلّم لا يتشجع على الجهد والمبادرة وجمع المال : فليس العمل مأخوذاً كواجب ؛ وليس العمل قيمة أولى ، ولا هو فضيلة أو مؤشرة على النجاح في الحياتين . إن المتعلّم الذي يكتفي بما يأخذ عن الأقدمين ، يكتفي بالقليل من الجهد والتفكير ؛ إنه يعمل كي يستطيع تأمين العلم ، ولا يعمل لأنه يجب أن يعمل فيعمل نفسه ويبني مجتمعه . إنه يذكر بذلك المراهق الذي إذا وجد المال في جيبه تعطلّ حتي ينفق المال . ثم يعود للعمل حتى يوفر مصروفه الاسبوعي أو الشهري . يترك العمل أو يعود إليه بحسب النفقات أو الأموال المطلوبة . فهذه حياة لا تتميز بالجهد والمثابرة ، ولا تلتزم بالعمل كفرض عين أو كواجب وضرورة أخلاقية وخلقية . كان النظام الاقتصادي مقفلاً ، في اكتفاء ذاتي ، وغير قائم على التجديد والمبادرة والاجتهاد . بذلك توازي المجتمع مع نظام تربوي مقفل ، مكتفياً بذاته ؛ غير قائم على التجديد والتجريب . ومن جهة أخرى ، لا يصعب القول بأن روح المعايير الأخلاقية ، أو نسق القيم ، التي كانت وراء التربية والبنى الانتاجية كانت روحاً قد خمدت . ذلك أن التربية كانت تودّ انساناً مسائراً ، متلقناً ، مقلداً ، منكفئاً . فأتى ذلك الإنسان الذي ينتج ما يكفيه ، ويقلد ، وينكفي على ذاته ومجتمعه . وتوقيف التحليل على قدميه ، أي القول بأن المجتمع المنكفي أو الإنسان المتلقن هو الذي ولّد تلك التربية ، جائز وصحيح .

ميزنا قطاعات داخل الشخصية التربوية العامة؛ فداخل الصياغة الكبرى لاحظنا التفاعل الحيّ والتدخل الذهائاني لشخصيات فرعية. هناك البعض من تلك الفرعيات، أو الحيزات، ينمي القيم السلفية، والقيم القدريّة، والانصباب الأقوى على الانقطاع والتخلي ومحاربة الجسد والحياة الدنيوية. لكن ليس ذلك قابلاً للتعميم على كل تربوي. فالاهتمام بما هو اجتماعي وحياتي أو بما هو واقعي وجدلي مع الحقل والمتغيرات بارز في قطاعات تربوية أخرى وغير قليلة. بل إن إبراز قيم الصراع، وغرس روح المنافسة، ملحوظان أيضاً؛ وهناك معايير مرتبطة بالصراع والمبادرة وحب السيطرة وطلب التفوق والبقاء للأقوى نراها قيماً أساسية

ومثلاً عليا مقدمة للإنسان في كفاحه اليومي وتربيته لنفسه . يقال الحكم عنه عن القيم الأخرى التي تنميها قطاعات من تربيتنا المنوالية والتي هي : النجاحية، الاستفاعية، الالتفافية، وما يشبه ذلك^(١) . إن هذه المعايير التي تحكم حضارات راهنة، وثقافات، وسلوكات في الميدان الدولي وفي السياسة والعلائق، هي معايير معتبرة اليوم ، عند الكثيرين ، فضائل وضرورات للحياة والصراع والمستقبل . إنها معايير نلقاها أيضاً في الفكر التراثي^(٢) ؛ كما وجدت بالطبع قيم معاكسة تماماً . وهكذا فلا حصافة في القول إن التربية المنوالية نادت قوياً وعالياً بالحرية والإخاء والمساواة، ورفعت المثل العليا الخالدة الأبدية، ودعت إلى تكافؤ الفرص ، والزامية التعليم ، وإلغاء الطبقات ، و . . .

لكن ليس صعباً أن نقول إن تلك النظرية المنوالية توصلت إلى خطوط مثالية كبيرة، ورأت العلم أداة تمييز الإنسان وتقدّمه وتطوره في الحضارة . كما إنه ليس حصيفاً أن نقول عن تلك التجربة إنها وفرت التربية الاستقلالية، والتربية السياسية، والتربية الوظيفية، والبدنية والاجتماعية والروحية . . . وإنها قامت على احترام شخصية المتعلم، وسبقت إلى تمييز نفسانية الطفل، وشددت على إعداد الإنسان بمختلف أبعاده وبكلية شخصيته . في المبالغات صغارة . ومفارقات تاريخية هي القول عن استعمالنا طرائق الحوار والنقاش والعمل الفريقي والحرية والديموقراطية والاعتماد على الذات والرحلات والمناظرات والبحث في المكتبات . . . كل ذلك جميل ؛ لكنه غير قريب جداً من الحقيقة الخ . . . يسهل على المتحيز إسقاط تأملاته الذاتية ، وانطباعات متسرعة تجزيئية، على التربية الأساسية وعلى الشخصية العامة [المنوالية، الوطنية، الأساسية، الاجتماعية] المتغذية والناشئة بفعل تلك التربية . المتحيز يرى بعين واحدة، محددة الاطار سلفاً؛ ويلتذ بالتشديد على القيمة المنفردة (أو الجاذبة) للفعل التربوي . وبذلك ينسى الحقل العام، ويُغفل الحس التاريخي، ويتفقد دون المناهج المقارنة التي تَضَع تربية أمة إزاء أُمم أخرى

(١) را : الفارابي ، وصايا يعم نفعها . . .

(٢) را : الحكمة العملية في الذات العربية (الجزء العاشر من هذه السلسلة) .

وداخل حضارات الإنسان (الهند، الصين، اليابان، أفريقيا، أوروبا).

اهتمت التربية المنوالية بمعايير أشهرها : المطلق ، وتوحيد الروحي والزمني بعد تمييز بينهما وتغليب الاول ، وصقل الذات الداخلية ، والخلقي أو الديني ، والسلوك المهدب ، والعلائق الاجتماعية اللائقة ، وقيم الصبر وكظم العدوانية وخشية الناس أو الحذر منهم^(١) . ومن الشائع أن نردد اليوم ، في تعميمات وتسرعات فظة ، أن التربية المنوالية تنتج الشخصية النمطة السلوك والتفكير، والبطئية الاستجابة ، أو ذات الاستجابة الجاهزة المستندة إلى السلف والقول الجميل والمأثورات . إنه لمن الشائع الاكثار والتشديد على وصف السلوكات اللاعقلانية في مجتمعنا ، وعزو ذلك إلى التربية التراثية والفكر التقليدي . كذلك يلحظون التوجهات السلفية المتصلدة ، والتماسكية لا التجديدية ، والانفعالية ، وتضخم الأنا . إن إعادة هذه « الروح » أو « القيم » أو الفكر النمط إلى المتأصل والمعهود والمنوالي وحده هي إغفال لمبدأ شرح الظاهرة بردها إلى أسباب اجتماعية . فالقضية أوسع ؛ وإن كنا لا ننكر ما في ذلك من صواب محدود . ولا نستطيع التوقف عند الجذور وحدها وننسى التطور ، وفعل المستجدات ، وقابلية الحياة للاستجابة بمرونة وتجدد ؛ فليس المرء عجينة يتكون في سنواته الأولى ثم يجمد ، ويكون تطوره محكوماً مسبقاً وبطريقة آلية خطية تحددها تجاربه التربوية الاولى . يصدق ذلك على الفرد وعلى الثقافة ؛ وعلى الحضارة أيضاً .

ما ذكرناه من « حسنات » ليس خاصاً بالفعل التربوي في التراث العربي وحده . فقد كانت التربويات عند الامم الأخرى ، أوروبية أو هندية أو غير وغير ، متصفة بالخصائص الدينية أو اللون الروحي ، ومشددة على الفضائل ،

(١) هي ، كما قلنا ، صفات حسنة في رأي البعض ؛ وهي رذائل ومطاعن على حد قول آخرين ، وهنا ، في تحليلنا ، فإن معظم المطاعن التي قد ننصب على جسد التربية المنوالية تتعلق إن قصدت هذه التربية في مراحلها الزمنية الأخيرة .

ومعنتية بالسلوك الاجتماعي المذهب ، وبالوظائف والخصال المعطاة أو المطلوبة من المتعلم . . . وكذلك يقال أيضاً إن العلوم كانت لفترة طويلة في التاريخ موحدة ، وذات غاية دينية أو خلقية. وتبجيلُ المعلم ، واعتباره أباً روحياً ، والاهتمام بدوره الاجتماعي ، ظاهرة تعرفها الحضارات القديمة وتُمليها الأوضاع التاريخية والفعل الثقافي داخل المجتمع . والتشابه ماثل أيضاً في كثرة من طرائق التعليم وموارده الموسوعية في المراحل التأسيسية . وإن شئنا الكلام المكثف قلنا إن التربويات كانت ، في أمم عديدة ، متشابهة من حيث إواليات وغايات كثيرة: يعود ذلك إلى التدين ، والثقافات الأدبية ، وتشابه المشكلات البشرية وتشابه ردّ الوعي على التحديات . إن لم يكن ذلك قانوناً ، وحتمية صارمة ، فهو قريب من أن يكون بتلك الحالة . يقال الأمر عينه بصدد صفة أخرى في تربوياتنا النمطية هي النزعة الوعظية المتغلبة على تحليل الواقعي والنظر التجزيئي التجريبي . ثم هناك النزعة لتضخيم العلم ولتقديم التربية في طنطنة ولفظانية وبشكل شعارات وبأنها كالكرامة للصوفي تحقق كل مبتغي بمجرد الرغبة^(١) . ومع كَرِّ وفَرِّ الزمن كان يخفّ محتوى التربية المعرفي ، وتتحول إلى نقل هو تذكّر وتذكير ، وتغرق في الظواهر . وإذا قامت على علمنفس لا يكفي لعصرنا فانها تعجز اليوم حيث التجريب والتجديد والاتساع^(٢) . إن أيديولوجيتها هي التي تهّم المقرّظ والعدائي اللذين ينطلقان من مسابقات ، ويهدفان إلى غايات غير مجردة عن الميول والمقاصد بقدر ما هي موجّهة بمنطق أهوائي . فالموقف التقريضي إسقاطي ، ويرمي إلى تغليب نظر محدد ، وإلى التوحيد والتوحد مستقبلاً في ميادين السياسة والفكر واللغة والامة . والموقف

(١) ستحافظ التجربة التربوية الاجتهادية ، مع محمد عبده مثلاً ، والتجربة الراهنة على تلك « الثوابت » أو النزعات الركّنية : تصوير التربية كما يجب أن تكون ، الصبغة النظرية ، التضخيم واللفظانية ، التوحيد في المجتمع والروح .

(٢) رأينا أن ذلك العلمنفس لم يشدّد كفاية على دور الجسد ، ورأى الذكاء خاصاً بنخبة ، والتعلّم أسهل على بعض . حمداً الاجتهاد والجهاد ، وصارت علومها سرديّة وعنعنات واستهلاك ذاتي ؛ ومُجَدّت في شكليات غير متحدية للقواهر والغواصب . صارت تعيد إنتاج ما تتصوره أو ما تتعلمه فكراً أو سلوكاً .

التقريظي يمدح نفسه إذ يمدح تربوياته المهادية؛ ويطلب من وراء ذلك أيضاً التأييد لموقفه الحاضر والشرعية لمرجعياته الواعية أو اللاواعية؛ ويطلب الطاعة لسلطة والسند لاعتبارات واتجاهات مسبقة.

الباب الثاني

التجربة العربية الثانية في التربية : التربية الاجتهادية

تقديم : الصيغة الاجتهادية .

الفصل الأول : الاستجابة والردود التربوية عند محمد عبده .

الفصل الثاني : نظرية طه حسين في التربية والثقافة .

الفصل الثالث : كلمة أجمعية .

الصيغة الاجتهادية في التربويات وعلم نفس المتعلم

تقطعات كثيرة جرت ثم انطوت قبل أن يستجيب الوعي التربوي على المثيرات والصراعات والقواهر. ويأتي الرد الأشمل مع الطهطاوي والأفغاني ومن إليهما قبلاً ، متمثلاً بـ محمد عبده. اخترنا هذا الأخير مُجسِّداً لاولية التكيف بواسطة الأخذ والحذف، التعارض والتوافق . أما طه حسين فهو تعبير عن إؤولية ناقصة غير إيجابية في سيرورة إعادة الاعتبار للذات التاريخية في حقل الحضارة والحضور في العالم.

التجربة الثانية في التربويات استجابة دفاعية ؛ هي اجتهاد. إنها رد فعل ؛ وموقف الأنا القليل في حقل عدائي، وإزاء قواهر، ومتغلبات، وشادات إلى الوراء . وهذه التجربة الجديدة مداورة ومدارة، وركض متأرجح بين الشيء السلفي والشيء الراهن ، بين المنهج الواقعيّ الاتجاه والمنهج الكتبيّ الأساس والنزعة. إلا أن الوعي نفّر من قيم وانجذب إلى أخرى ؛ فقد حَفَر أخاديد هي : صقل المهارة ، وزيادة الإنتاج أو العملي ، خلق المعرفة الأداتية ، تخطيط العلم والتطور والشمير التعليمي المدرسي .

لا تكون كل استجابة للوعي كلية ؛ وقد تكون عقلانية ، كما قد تكون مختلفة القرب من التفكير والنضج والشمولية . واستجابات الوعي التربوي المتكررة منذ القرنين الحادي عشر والثاني عشر (١٧ و ١٨ للميلاد) اقتربت من أن تبلغ درجة عالية من الحدة والشمولية والديمومة مع ازدياد المتحدي وتعمق القلق . وهكذا أتى العطار ، والطهطاوي ، والأفغاني ، و... ؛ ومحمد عبده . فهؤلاء شهادات على أن وعينا عند الوقوع في أزمة ، أو عند العقبة والمشكلة الضاغطة القاهرة ، يعود إلى نفسه فينقسم إلى محاكم ومحكم ، غرض وموضوع ، أفعال غير ناجعة ونسق مثاليات . وتساءل الوعي العربي ، عند تعرضه للحواجز ، عن مكانه ومكانته وعن هويته ومآله . هنا نظر الواعون في ما هو معهم وما هو عليهم ، ما هو مألوف وما هو مطلوب . وأتت الحلول ، التي رآها أولئك الواعون ، مخففة للقلق والتوترات ، مشددة على العمل والإنتاج ، على الاداة والعقل أو ، بكلمة ملخصة ، على المنهج . وهكذا قرّبوا التربية من قيم العمل ، والحياة ، والواقع ؛ وجذبوا إلى المنهج الواقعي ، وتحسين الانتاج ، وطلب الأمثل والأكثر عقلانية في التنظيم والاستعمال والمعالجة (را: الأكثرانية والكثيرانية في الجزء التالي) .

في التجربة الثانية صبغة مرارة ، وطعم الاحساس بالإنهم ، والردود الناقصة على اللماذا الناجم من الوعي بالورائية . وذاك وعي يزيد المتألم ألماً ؛ وربما يحدث الارتباك داخل شبكات المشكلة . ثم إن فيها ، من بين ظواهر أخرى ركنية ، تأرجح متدرج بين الحنين العميق إلى الدين والرغبة في العلموية وبث الافكارية العلمية .

هنا نقول : لم تنته بعد مشكلة العلاقة بين الدين والعلم حتى في العالم الغربي . فهذا آرون في « مراحل الفكر السوسيولوجي » يلحظ أن المحور المركزي

في تفكير عظماء ذلك الفكر الذين اختارهم من سماء أوائل هذا القرن - وهم دوركيم الفرنسي ، وباريتو الايطالي ، ومكس فيبر الألماني - هو « محور العلاقات بين العلم والدين »^(١). ولعل تلك القضية ، في تحليلنا ، مطروحة بشكل مغلوطة في بلادنا ومستقبلنا فقط وبشكل خاص . فالتبسيط فقط هو الذي يعطي الجواب القطعي داخل تلك الثنائية علم دين ! ورفض الجواب أو الجواب الفظ هو الذي يقول إما هذا وإما ذاك . أما الظن بأن التوفيق هو منهج من يرفض ذلك التبسيط والتسطيح والرد القطعي ، فهو أيضاً منهج من يفتش عن الرد السهل والاجابة الحاسمة السريعة السطحية ؛ وهو أيضاً رداً صاحب الأفكار المسبقة الجاهزة وحتى الغرضية أو المقتنة وراء ميول لا تخفى . وقد تعرضنا لهذا الطرح في مكان آنف .

وفي التجربة الحضارية الثانية انعطفت النظرة إلى الذات ، وكأنَّ التقييم الذاتي تدرج من القمة إلى الوادي أو من الدرَج إلى الدَّرَك . فبعد أن كان العربي يرى نفسه في مرآة الحضارة لامعاً متفوقاً انقلب نظره وقلب المرأة . وطفق المفتون بقدراته يلطم وجهه خائفاً منفعلاً مقهوراً : انقلب الوهم والتصور إلى النقيض ؛ وكالإنسان المحبَط راح الوعي العربي يُنقذُ بعد الصدمة ما يمكن إنقاذه بأواليات التغطية والتبرير والنكوص وما إلى ذلك . هنا وبدراسة الردود والاستجابات على القواهر والمثيرات ربما يصح التقسيم إلى ثنائية واسعة تدرج بين قطبيها تلوينات ونيصات :

أ / الحالة الأولى ، تضخيم الآخر وتبخيس الأنا :

نتكلم بحماس في سيئات أهلنا : فنحمل هنا على صفة باسم الأخلاق ، ونحمل هناك سيف الشتائم على سلبية في التعامل مع الدولة أو مع المرافق العامة ، ونتهجم هنالك تجريحاً واستهزاءً على أنماط في السلوك لاتعجبنا . هذا من جهة ؛

(1) R. Aron, Les étapes de la pensée sociologique, Paris, Gallimard, 1976, p.312,589

حتى إذا شعبنا من التعزيل أو من السفك والسفح والسف انتقلنا من جهة أخرى إلى الكلام - وبحماس وخطابية أيضاً - عن حسنات الأعداء العلماء وقدراتهم و... ، و... ؟

ماذا يعني هذا المنهج ؟ ما هي الموجهات اللاواعية لهذا السلوك أو ما هي الكوامن أو الدافعية وراء هذه الأعراض العُصائية ؟ لن نكرر هنا تفسيرنا لتلك الظاهرة المرصية ؛ تكفي التنبيهات إلى منافع الوعي بها . فالعدو - متمثلاً بمستعرب أو بالمحتل المستقوي بمراكز التكنولوجيا خارج الحدود - لا نقول إنه يغرس تلك الأعراض المرصية في التفكير والسلوك . وجود القوي عاملٌ يوفر الحقل النفسي الاجتماعي . نجاح العدو يُضعف معنويات العربي ؛ ولاستعادة الكرامة الذاتية أو لاعادة الاعتبار للذات والحفاظ على توازنها فلا بد من رد فعل أو إوالية تكيف أو عملية ما - واعية أو غير واعية - في سبيل تحقيق نجاحٍ ما لبلسمة مشاعر الفشل والعجز . في تجريح ذاتنا بشغف وانفعال شديدين ، في هدم أهلنا وشخصيتنا بلذة ورضى ، نخفف من التوترات ، ونخفض القلق ، ونشعر براحة هي وقتية سطحية غير مباشرة ولا إيجابية . إنَّ ماذا ولماذا تُطرحان هنا بشأن أخذنا ذاك لنظرة العدو إلينا ! هذا الهدم يتصاحب مع تبني ما يقوله الآخر عنا أي القول بأننا فاشلون وبأنه هو القادر القوي العقلاني وبأننا لن نستطيع أن نكون ما يجب أن نكون ولا أن نلحق به فنخلق ونخطط وننظم ونعقلن . كأننا تدوتنا بالقاهر ؛ فهنا نحن تقبلنا أحكامه علينا واستبدنا أو اجتفنا الهوادم والمبخسات ... صار في ذاتنا ، وصار عندياً ذاتياً ، ما هو أصلاً آخري . في ذلك التبخيس للأنا ، وحيث تتضخم مشاعر اللاكفاية والخصاء ، نعطي للآخر (وحتى للبعض منا الذي هو ممثل لذلك الآخر القوي) أكثر مما يُستحق ويتوجب إن شئنا الدراسة الهادئة . أودهننا استنكار عينه أو حالة هي فعلاً عيادية اجتماعية : متعلم بقي دقائق كثيرة في هجوم خطابي على الناس ، وكرَّ بهجة وارتياح مستلاً صمصام الكلمات الجارحة على قومه بدون أدنى إلماح إلى بطولات في مقاومة القاهر أو إلى التذوُّت في مجاهد فرد أو تنظيم أو

حركة. وفي طوايا المعركة الوصفية تلك اشار كثيراً إلى أنه قال لجماعة إنه مستعد للبذل، واستشهد بأفراد على تميزه بالحسنات، وأنه خارج السلبيات التي هاجمها في الناس. إنه هاجم انفعالاته وسلبياته في الآخر، أسقط مساوئه وسلوكاته اللامقبولة على قومه وحاربها فيهم. أما المنطق الذي اتبعه فأهوائي هو أيضاً، وكان بالذهنية الانفعالية عينها التي أراد مداهمتها ورطمها. لقد وَصَفَ وأكثر؛ ولم يحلِّ ولا هو قادر على الخروج من المنهجية الانفعالية والنظر القاصر، ومشاعر الانجراس. إنه شخص قلق، يضحّم السلبي، وينقل قلقه الى حقلة. إنه حالة؛ وهو حالة ممثلة.

ب/ الحالة الأخرى، تضخيم الأنا وإسقاط سيئاتنا والسلبيات على القاهر:

ونلتقي باتجاه آخر، هو أيضاً خطابي وانفعالي النبّرة والمنهجية، يسير في خط مناقض: يضحّم الذات ومن ثمت تنخفيض كفة الآخر داخل الميزان. فلكي يتوفر الاستقرار عند ترجيح كفة تَتَطَفَّفُ الكفة الثانية؛ نرفع قيمة النحنُ فَتَسْقُلُ قيمة آل «هم». ننسب إلى الأنا الحسَنَ والرفيع، ونحذف منها مثالب تُسْقَطُ على الخصم. نرى أننا خيرٌون، وأن الأمة المعادية مخزية. هنا الملاك؛ وهناك الشيطان. وهكذا يسهل الكلام الخطابي، والوصف، والنظر التبريري، والغسل لمشاعر العجز، ومحو الفشل. وبذلك يُستعاد التوازن. نقول إن الـ «هم» أخذوا منا العلم والفكر [إبان العصر الوسيط في تاريخهم]، ونهبوا ثروتنا [إبان العصر الاستعماري]. بل إن من المسلمات حتى عند ابن الجمهور (رجل الشارع) عندنا أن الغربي كان همجياً قبل استعارته منا العلوم والفلسفة، وإن الاسلام سيكون المنقذ للبشرية، وإننا إذ نستعير اليوم من الغربيين فاننا نأخذ مما هو لاقومي أي علمي، وإننا نأخذ بحق وبدون غضاضة لأننا أعطينا قديماً. وفي الفصلين التاليين، حالة محمد عبده ثم حالة طه حسين، لم نقدم قُطْبِي الثنائية المحللة أعلاه؛ بل ما هو أقرب إلى الوسط والمعتدل في كل من الحالتين المذكورتين.

الفصل الأول

الاستجابة والردود التربوية عند محمد عبده

(الجهاد الدفاعي بواسطة التربية)

يمثل الإمام وعي الذات العربية بذاتها قَبِيل بدايات هذا القرن وذاك وعي منعكس منصباً بالفكر المتأجج والنظر الارتدادي على ما كان يسبب التوتر في تلك الذات، وعلى التحدي الحضاري وشتى ما جعل الوعي ينهض أمام الحواجز وفي الأزمات.

والإمام عَيْتَة، أو شاهد، على إوالية العربي في فهم احباطات حضارية ثم في شرحها للإشفاء وإستعادة التوازن. برزت التربية، في أفكارية عبده، ناقلةً إلى المجتمع المطلوب والنظر المستقبلي للإنسان والعلم؛ وكان دورها الوظيفي معتبراً بمثابة العامل الأعظم والسبيل الأقدر بل الوحيد.

سنحلل الإمام متوتراً يسمى للخروج من اضطرابات حضارته، بإنسانها وحقلها وتناجها، بواسطة أداة سحرية اسمها التربية. إن التربية أداة وطريق؛ لكنها لا تكفي لعلاج إوالات التكيف التي كانت متصلة. ولذلك فالإمام لم ينجح إذ بقي في حدود مرسومة مسبقة، وقدم نافذة غير حرة ولا واسعة. إنها اجتهاد لا إنبات. فالتحدي كلي وأجمعي؛ والاستجابة إن لم تكن كلية شاملة لا تنفذ أمام حضارة «السلاح القوي» الذي لاحظته محمد عبده وما نزال نلاحظه حتى اليوم. لقد استمرت قوة السلاح ذاك تزداد، وما نزال نردد ما قاله الإمام إزاء تلك الغلبة والانغلاب.

دراسة محمد عبده (ت ١٣٢٣ / ١٩٠٥) ، من حيث هو صاحب أفكار تربوية جاهر بها وجاهد لأجلها ، فعلةٌ تستحق العناية . تربوياته هي هي أفكاره الاجتماعية ، واجتهاده التحريضي ، وفعله التجديدي . وصوته الناقد (الهادم الباني) الذي أثر في نسيج المجتمع والبنى الفكرية آنذاك هو عينه الصوت أو السوط الذي نلقاه في ميدان التعليم والتربية . فشخصية الإمام في التربية هي تلك الشخصية عينها بأهدافها وألياتها في الفكر الاجتهادي (الدفاعي) ، وفي العمل الاجتماعي الميداني ، وفي ميادين النظر الأخرى التي حرث فيها بقلمه ومواقفه .

سوف نرى أن التربية عنده تعطي أهمية كبرى للسنوات الأولى من حياة الولد ، وللسلوكات الأولى في التعليم ؛ ويعطي أهمية متميزة للأم ودورها في التربية . كذلك فإنه ألحَّ على اختيار المعلم المناسب ، وإعداده ، ومراقبته ، والعناية بأموره . ومن جهة الطرائق التعليمية ، عمق أقوال المنواليين في ضرورة التدرج ، ومراعاة مختلف مستويات التلاميذ وفروقات المتعلمين في العقل والميول والمهارات ؛ وكرّر مواقفهم أيضاً في تفضيل التربية المشظفة التي تلح على تجنب الرفاعية والميوعة دون أن يعني ذلك قلة اهتمام بالصحة والبدن . وبقي الإمام في خط أسلافنا الواعين الذين وقفوا ضد معاملة المتعلم بقسوة ؛ فشدد على رفض التربية المشددة التي تُفرض وتسعى لأن تُرغم بدلاً من إقامة علاقة ود واحترام بين قطبي عملية التربية ونقل المهارات .

سنرى أدناه بشيء من التحليل تلك الآراء أو القضايا التربوية التي تعتبر الإمام خير ممثل لها بين كتابنا التربويين في عصر الاجتهاد المسمى عصر « النهضة » (؟) .

وسرى أنه يشدد على اكتساب العلوم الاختبارية أو، بكلمة شائعة اليوم، العلوم الدقيقة (المضبوطة ، علوم الطبيعة) بشكل خاص (دون إغفال علوم أوروبا الأخرى) ؛ وعلى تعلم الصناعات الأوروبية . ومن فرط شغف الإمام بالتعلم والعلم أشار ، في مبالغة مقصودة وبهدف الإصلاح ، إلى أنه علينا أن نأخذ التعلم غاية في نفسه أي ليس لمصلحة اقتصادية أو توفير وظيفة في الدولة . فالتعلم ينفع صاحبه والمجتمع ، حتى وإن لم تتوفر للمتعلم المنفعة الاقتصادية^(١) ؛ والعلم إنهاء ، وتغيير ، وإزالة الراكدات والقواهر . العلم الحديث قوة الحضارات المتغلبة اقتصادياً وسلاحياً واجتماعياً .

١ - أهمية القلم ، مفاهيم تقليدية للعلم والقلم والكتابة :

يرى محمد عبده في القلم ما رآه أسلافنا . فالقلم معرفة ، وتربية ، وإنهاض ؛ وله شرف وفضائل ؛ ولحامله آداب ومنزلة . وإمامنا يعني بالمصطلح قلم ظاهرة التعلم والتعليم ، أو هو يسقط على القلم معاني التحصيل والفكر والتسوير والعلوم^(٢) . وهكذا فإن تلك الأداة حمالة ، ورمز ، وعالم خاص بالإنسان بل وعالم العقل . فقد تحدث هنا الإمام بغزارة وأدب ، أو بكلام تقريظي قل أن يتعد عن الروح الإنشائية التبشيرية التي كان يتلذذ بها أسلافنا فيفخّمون ويطنبون في وصف ظاهرة ثقافية كانت خاصة بالقادرين والمحظوظين وغير منتشرة ولا تغطي إلا الأقلية . كذلك فإن تلك الظاهرة هي اجتماعية ؛ وقد تطورت بحيث صارت تمتد أكثر وأكثر، وتتسع أسرع وأسرع في مجتمعاتنا . إنها تخضع للتحليل والإحصاء ، منفكة بذلك من قيود كانت تربطها بالسحريات والسريّات^٣ .

(١) محمد عبده، الأعمال الكاملة (نشرة محمد عماره، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات، والنشر،

لكن الحذر هنا، في تحليلنا، فضيلة . ج ٣، ١٩٧٢)، ص ١٦٠ - ١٦٢ .

(٢) محمد عبده ، م.ن . ، ص ٧ - ١٥ .

٢ - العلوم العصرية أو الدعوة إلى العلم :

تعتبر نداءات عبده إلى التوجه الحاد صوب « العلوم العصرية » من أبرز النقاط التي ألحَّ عليها . فقد تنبه إلى الواقع المتخلف للوطن ، ورأى أن العلاج القوي يكون باكتساب العلوم التي هي « من لوازم حياتنا في هذه الأزمان ، وكافةً عنا أيدي العدوان والهوان ، وأساسٌ لسعادتنا ، ومعيارٌ لثروتنا وقوتنا . لا بدُّ لنا من اكتسابها ، وبذل المجهود في طلبها »^(١) . ويربط بين العلم الصحيح^(٢) والحضارة المتفوقة أو ذات السلاح المدمر . فسلحنا خفيف المفعول ، عاجز ؛ ولا يكفي لمجابهة ما انتجته أوروبا ونوعته . وهكذا يرى أنه « قد ولَّت أزمنا كان التحارب فيها بالأخشاب والنبال . . . ؛ وحضرتنا زمانٌ نضطر فيه إلى المراكب المدرعة ، ومدافع « المترايوز » ، و« المكروب » ، وبنادق الابرة ، وغير ذلك من الأسلحة »^(٣) .

٣ - الأسلحة والعلم، السلاح والتدمير شر للإنسانية لكنهما وقاية وحماية :

يرتبط العلم بالقوة الحربية . لكن « الشر لذي هو أخطُ عناصر الإنسان لا يزال يرشده ويقوده نحو اختراع أمثال هذه الآلات [الحربية] المهلكة لهذا النوع »^(٤) . ويتابع محمد عبده ، وكأنه يتحدث في هذا اليوم بالذات الذي يتقبل فيه العرب ضعفهم أمام الأجنبي ، فيقول لنا بصواب : « وكيف نتمكن من حفظ ملتنا ودولتنا وديننا من شرر هذه النيران [الأسلحة] بدون أن يكون عندنا ما يماثلها ، إن لم نقل ما يزيد عنها ؛ وهل يمكن استحصالها بالخرز والخزف أو بداني الحرف ؟ كلا ! »^(٥) .

(١) محمد عبده ، م. ن. ، ص ١٨ .

(٢) أنظر أدناه .

(٣) محمد عبده ، ص ٢٠ .

(٤) م. ن. ، ص ٢١ .

(٥) محمد عبده ، ص ٢١ .

قلنا إنها تتربط ، على صعيد الواقع وفي الذهنيات ، القوة والعلم والسلاح . وكلها مفقودة عند العربي . ان العلم ، في مفهوم الإمام ، هو وحده يرفعنا من الحاجة والفقر ، ويذبُّ عن البلد والدين والمستقبل . الجهل هو ما أبقانا ضعفاء ، وفي تخلف حضاري متشعب القطاعات الاجتماعية والاقتصادية والسكنية والصحية . . . فالعلم وحده يؤمن السلاح : المادي ، والفعلية والأمني ؛ هو يردُّ الغوائل . ومن الحزين أن ما قاله عبده لم يفقد النبض ، بل ازداد إلحاحاً . لقد تعمقت في النفوس المرارة من مشاعر التقييم السفلوي للذات ، والرغبة العارمة بتدمير صورتنا المشوهة لذاتنا طلباً لتحقيق الأدنويات من مشاعر التوكيد الذاتي ، والتقدير للنحن ، داخل مستقبل لنا تضعف فيه التوترات والاحباطات .

نُعجب بما رآه عبده في أسلحة التدمير من نزعة مهددة للنوع البشري ، ومن إيلام ، وهدم ، وما إلى ذلك من ظواهر معروفة عن الحرب والأسلحة . لكن ذلك لم يمنع الإمام ، ولا يمنعننا اليوم ، من القول بان امتلاك العقلانية والعلم والمعالجة العلمية وبناء الصناعة الثقيلة المستقلة ضرورة وواجب ملح . وذلك كله لم ينغرس بعمق ولا أفقياً في الوطن ، رغم إلحاح الأقوال والنظريات والمثاليات والدعوات والتبشيرات . إن الشروط الاجتماعية ، متوفرة للبداية ؛ لكن ذلك الانطلاق ما يزال باهتاً . ولعلنا لو بدأنا منذ الوقت الذي نادانا عنده الإمام ، لسرنا خطوات بعيدة . لكننا ما زلنا نستهلك ، فنتأخر ؛ نتكل على الآخر ، فنخضع .

٤ - المترجمات والتعليم بالعربية ، إصلاح العربية :

ما زلنا نصرخ ، فِعْلَةً محمد عبده ، بأن لغتنا قادرة ، وغنية . ونحن اليوم نكرر ما قاله الإمام عن ماضٍ وقَاد ، ولغة كانت مستوعبة لكل العلوم أو « متحلية متزينة بحلية الاصطلاحات العلمية . . . وكانت قريبة العين بتلك الحلية والزينة » (محمد عبده ، ص ٢٣) . ما زلنا نكرر حتى اليوم أن لغتنا مهملة من أصحابها : لم نستطع عن خوف أو تحوفاً وقلقاً تقديم اللسان المبسط ، والحرف

الكبير الواضح ، وحركات التشكيل التي تنظم الفكر والمنطق ومن ثم اللاوعي وحتى السلوك. واللغة نفسها.

كانت دعوة الإمام للإصلاح اللغوي تشدد على « إتقان الخطابة والكتابة فيها . وهو ما فعله الفرنسيين وغيرهم من شعوب العلم في أوربة »^(١) . ولقد تحققت نداءاته بغية « تأليف المجامع لوضع المعاجم اللغوية . . . والمعاجم العلمية . . » ولدراسة تاريخ تطور اللغة ، وتطوير فن التأليف والتصنيف فيها ؛ فقد تلزمتنا « مدة خمسين سنة لبلوغ شأو الفرنسيين » في ذلك الفن^(٢) . ومن المؤلم أن تلك المسافة لم نستطع بعد قطعها ؛ لعلها اتسعت . لكن لعلنا نتعزى إذ الفرنسيين أنفسهم متخلفون هم أيضاً بالنسبة لأمم أخرى ؛ ربما في أكثر من قطاع واحد.

وهاجم الإمام ، فعلمنا اليوم ، جمود اللغة وتجميدها . فانتقد ذلك الحال الذي جعل المتعلمين اللاحقين يشرحون ويكررون ما قاله أسلافهم . لقد كرروا الألفاظ والمعاني ، وتعبّدوا للفظه والحرف . من هنا ، في الرأي الصائب للإمام ، نتج وكان جمود التعليم أيضاً ، وتكرار الطرائق التعليمية القديمة ، وعدم التجديد في المواد التدريسية . يبدو أمامي أنّ الخمول في التعليم واللغة خمود في العلم وجمود في الذهن . وفي تحليلي ، ربما يكون إصلاح اللغة وتبسيط الأسلوب بآبين لإصلاح في الفكر وفي الحركة . الإمام كتب إلى صاحب المنار في هذا المضمار : « فينبغي أن تتحرى من سهولة العبارة ، وقلة غريب اللغة فيها ، ما يقربه من افهام جميع القارئين ، حتى العوام » (عبده ، م . ن . ، ص ١٣٢) . وفي مناسبة أخرى نبّه الشيخ على أن واجب الصحفي « تسهيل العبارة ما استطاع » (م . ن . ، ص ١٢٨) . . . لكنه قال لرجال الصحافة : « ابتعدوا عن الكلمات الرخيصة حتى لا نخرج عن أوضاع اللغة الصحيحة » (ص ١٢٧) . وأرشدنا

(١) م . ن . ، ص ١٧٤ .

(٢) م . ن . ، ص ١٧٤ .

الإمام إلى العلائق الوثيقة بين الثقافة والصحافة (ص ١٢٣) ؛ وصار ذلك أوثق اليوم .

كتب الإمام بلغة سهلة ، مفهومة من قِبل العموم . فقد عرف أن الرابطة عميقة بين الفكر واللغة وأن إصلاح اللغة إصلاح للفكر . وهو ما زلنا نقوله اليوم ؛ ونكرره مشددين على تلازم الإصلاحين : اللغوي والفكري .

في كلمات قليلة ، إن قراءة الواقع التاريخي في القرن الماضي ، والوظائف الملقاة على المفكر آنذاك ، تظهر الإمام مسجلاً لظواهر عصره فيعكس أوضاعها ، ويدعو للتحسين والاجتهاد . إنه يحث على الإسراع في توسيع التعليم ، وفي إعداد المعلم المناسب ، وفي إجراء المراقبة النشيطة . فالإمام يبدو مادحاً لما يجري من اتساع نشوء مؤسسات التربية والتعليم ، قلقاً من ظواهر سلبية ، متخوفاً من الابطاء والضعف وعدم العدالة . لقد رأينا هنا اهتماماته باللغة العربية ، وبتبسيطها . هذا إلى جانب اهتمامه بإعداد الموظف الصالح للدولة ، وبدعوة الدولة للعناية بالموظف ، وبإنشاء المؤسسات التي تتولى الفعل التربوي ، أو بقضايا المعلم في وظيفته ، وبالنظم الإجرائية والإدارية ، وبالناحية التنفيذية من عملية نشر التعليم وتطويره^(١) . ونقده القاسي لمشايخ عصره ، ونقده للمعلمين من حيث التنشئة والوظيفة ، دليلاً على همومه ؛ ثم على اهتمامه بمعيقات التعلم وانتشار الفكر (ص ١٧٨ ، ١٨٥ - ١٩٣) .

٥ - من الحث على العلم والتعليم عند الاسلاف إلى الدعوة للتعليم وإنشاء المدارس عند الإمام :

يُظهر الإمام ابتهاجه بمآرآه « من الحركة الفكرية في أقطارنا المصرية ، وتوجّه الهمم الى افتتاح المدارس » (محمد عبده ، ص ٢٥) . وينظر بسرعة وفرح إلى التربية

(١) محمد عبده ، ص ٢٥ - ٤١ ، وصفحات أخرى .

في المدارس والمكاتب الأميرية؛ ويكثر من الكلام الوعظي والخطابي حول انشاء مؤسسات التعليم «وما به حياتهم الحقيقة ونمو هيئتهم الاجتماعية، وظهور شأنهم بين الناس، وحسبانهم في عداد أهل العالم؛ وهو العلم النافع الذي رأينا جيراننا من الممالك نالوا به السيادة على غيرهم» (نفسه، ص ٣١).

٦ - الصفات المطلوبة في المعلم :

المعلمون الذين يريدهم الإمام هم «فضلاء، نجباء، عارفون فنوهم، قادرون على تأديتها بالوجه اللائق» (ص ٣٧) . ويتنقد كاتبنا المعلم الذي بقي عند الأساليب القديمة في التعليم ؛ والمتواني ؛ والمتوقف . . . وهكذا دعا إلى إقامة مشرفين « من العرفاء ، كل في فنّ مخصوص ، ليطوفوا على المكاتب الابتدائية والمدارس الخصوصية ؛ ولا يكون لهم عمل سوى هذا » . ذلك نافع ليقفوا على الحال ، ويراقبوا ، ويقدموا الملاحظات^(١) . هم يرشدون المعلم ، « فإن اعتدل وإلا اعتزل » (ص ٣٧) . هنا ، في مجال المعلم المثالي ، يدعو الإمام الدولة للاعتناء بالمعلم ؛ ويدعو المعلم لأن يكون عارفاً فنه .

٧ - توسيع مدى التعليم غنى للبلد ، دعوة الأغنياء والحكومة لتوسيع التعليم :

لم يكن محمد عبده جذرياً قاطعاً في نظره لذوي اليسار والثروة والذين « هم المتمتعون بخير البلاد » (ص ٤٥) . يظهر إصلاحياً ، داعية للعدل الاجتماعي ، ومنبهاً ذوي الثروة إلى مغبة سلوكياتهم السيئة في الوطن ، وازاء الأجنبي ، وازاء الفقير الوطني . فعلى الأغنياء أن « يبذلوا من أموالهم في سبيل إفتتاح المدارس والمكاتب واتساع دوائر التعليم . . . » . هنا نلاحظ أن محمد عبده

(١) المفتش التربوي ، عند الإمام ، يكون خاصاً بمادة لا مشرفاً على كل المواد ، ولا شرطياً على المعلم .

يَنْبَغِي الأَغْنِيَاءُ إِلَى مَا يَجِبُ عَلَيْهِمْ (وَمَنْ ثَمَّتْ إِلَى مَا يُؤْمَنُ مَصْلَحَتُهُمْ) فِي مَجَالِ تَوْسِيعِ التَّعْلِيمِ وَنَشْرِ الْمَدَارِسِ . وَالْقَضِيَّةُ فِي الْوَاقِعِ هِيَ أَوْسَعُ ؛ لَقَدْ كَانَ الْأَفْغَانِي أَقْدَرُ : عَلَى مَعْرِفَةِ الْحَقِيقَةِ ؛ ثُمَّ عَلَى الدَّعْوَةِ إِلَيْهَا .

- التَّربِيَّةُ ، كَالْعِلْمِ عِنْدَ الْأَسْلَافِ ، حِمَالَةٌ وَإِنْهَاضَةٌ وَأَدَاةٌ لِلْمَسَاوَاةِ مَعَ الْأُمَمِ الْآخَرَى :

رَأَيْنَاهُ إِذْنٌ يَدْعُو الْأَغْنِيَاءَ وَالْحُكُومَةَ إِلَى افْتِتَاحِ الْمَدَارِسِ « حَتَّى تَعْمَ التَّربِيَّةُ ، وَتَثْبُتَ فِي الْبِلَادِ جَرَائِمُ [أَصُولُ] الْعَقْلِ وَالْإِدْرَاكِ ، وَتَتَمَوَّرَ رُوحُ الْحَقِّ وَالصَّلَاحِ ، وَتَهْتَذِبَ النُّفُوسُ ، وَيَشْتَدَّ الْإِحْسَاسُ بِالْمَنَافِعِ وَالْمَضَارِّ (نَفْسُهُ ، ص ٤٧) .

التَّعْلِيمُ ، فِي نَظَرِهِ لِلْأُمُورِ ، كُلِّ شَيْءٍ . إِنَّهُ أَدَاةٌ كَافِيَةٌ نَافِيَةٌ جَامِعَةٌ فِي مَجَالِ التَّحْدِيثِ وَالْإِصْلَاحِ . فَبِالتَّعْلِيمِ « يَوْجَدُ مِنْ أَبْنَاءِ الْبِلَادِ مَنْ يَضَارِعُ بَنِي غَيْرِهَا مِنْ الْأُمَمِ فَتَكُونُ عِنْدَ ذَلِكَ مَعَهُمْ فِي رَتْبَةِ الْمَسَاوَاةِ ، لَهُمْ مَا لَنَا وَعَلَيْهِمْ مَا عَلَيْنَا » (ص ٤٧) . وَالْإِمَامُ ، فِعْلُنَا الْيَوْمَ ، يَقَارِنُ وَاقِعَهُ مَعَ الْمَاسِيحِ أَوْ مَعَ أَوْرُوبَا ؛ وَذَلِكَ لِلْحَصُولِ عَلَى الشَّرْعِيَّةِ لِنَظَرِيَّتِهِ ، وَعَلَى التَّعْزِيزِ لِرَأْيِهِ .

٩ - نَقْدُ الْكِتَابِ الْمَتَدَاوِلِ ، الدَّعْوَةُ لَتَدْخُلَ الدَّوْلَةُ وَالْإِشْرَافُ عَلَى الْكِتَابِ الْمَطْبُوعَةِ :

يُعْطِينَا الشَّيْخُ مُحَمَّدُ عَبْدُهُ فِي تَحْلِيلِهِ لظَاهِرَةِ الْكِتَابِ الْمَتَدَاوِلَةِ نَظْرَةً عَلَى الْوَاقِعِ الثَّقَافِيِّ آنَذَاكَ ، وَلَهْفَةً عَلَى التَّغْيِيرِ نَابِعَةٍ مِنْ رَفْضِهِ لِلْمَا يَجْرِي وَمِنْ سَعْيِهِ لِلْمَا يَجِبُ . وَنَقْرًا فِي وَصْفِ الْإِمَامِ لِلظَّاهِرَةِ تِلْكَ فَقَرَّ الثَّقَافَةُ الْعَرَبِيَّةُ آنَذَاكَ بِالمَصْطَلَحِ الْعِلْمِيِّ وَثِمَارِ الْعُلُومِ ، وَالْإِزْدِحَامِ لِلْكِتَابِ الَّتِي تَنْمِي الذِّهْنِيَّةَ الْخُرَافِيَّةَ ، وَعَدَمِ التَّحْدِيدِ لِلْوَاقِعِ ، وَأَوَالِيَّاتِ التَّكْيِيفِ السَّلْبِيِّ وَالْفَاتَرِ مَعَ الْفَقْرِ وَالْعِلْمِ وَالْإِنْتِاجِ الصَّنَاعِيِّ .

إِنْ شِئْنَا يَرْضَى الْكِتَابُ الَّتِي تَعْلَمُ الْأَخْلَاقَ وَالتَّوْبَةَ ؛ فَهُوَ يَمْدَحُ الْكِتَابَ « النَّقْلِيَّةَ الدِّينِيَّةَ » وَالْكِتَابَ « الْعَقْلِيَّةَ الْحِكْمِيَّةَ » ، وَكِتَابَ التَّارِيخِ وَالْأَخْلَاقِ

العقلية . إلا أنه يرفض بشدة الكتب التي لا تتوافق مع « قواعد الشرع الشريف » ، ومع « العلم » ؛ أي إنه يحمل سيفه على ما يُعلّم الخرافة والشعوذة والسحريّ والسريّات وشتى ما يرتبط بالشياطين والجن والنفاريت . كان هنا داعية بشدة إلى تدخل الدولة في سبيل تجنّب ذلك التخلف ، والتضليل السريع الواسع ، والتجهيل . فذاك العمل الإصلاحي ، يقول الإمام ، يقع عند الوطنيين موقع القبول والاستحسان^(١) . هنا يبدو لنا أن ذلك الاجتهاد دعوةً للتخطيط في مجال تنمية التعليم وبثّ الأنوار .

١٠ - أخطار التعلّم في المدارس الأجنبية . التبشير والمدرسة الغربية :

ينشئ الغربي المدارس للتعليم عندنا فينشأ الولد الصغير « ولا يحفظ عقائدهم [آباؤه وأسلافه الأولون] ولا هيئات أحوالهم » (ص ٥٤) . لقد انتبه إمامنا إلى أن الصغير مستعدّ لقبول ما يرد إليه من أفكار ، وذو قابلية للتأثر والانفعال بما يصدر عن شخص تكبره النفس وتعظم قدره مثل الأستاذ المؤدّب والمربي . من هنا تنطلق المدارس الأجنبية . وكاتبنا انتقد بشدة ذلك التعليم الابتدائي الذي تتيحه بلادنا لمبشرين معروفين بصفتهم هذه ، أو متغطين تحت نعت آخر . ليس المجال هنا لتعداد أخطار تلك الظاهرة التي جرحت وما تزال تعمق الجرح في الذات العربية . لقد انتفع الأجنبي بواسطة تلك الأداة فمزّق ، وجذب إليه ، وأدخل أنماطاً في التفكير والإستهلاك والسلوك . إن كثرة من السموم والسهام تؤوب إلى تلك التأثيرات للغربي الذي ما يزال ، كما كانت الحال أيام محمد عبده ، يغرّس نظرتيه وأعوانه ؛ فيقوّي هنا ، ويضعّل هناك . إنه يتملّق وينفّر ، يلعب باسم مثقفيه على مسرح العقيدة والفكر والبضاعة . وما اشتكى منه الإمام في ١٨٨١ يُشتكى منه اليوم ، بعد مائة عام ، أكثر^(٢) . نشعر بالمرارة ، ونلجأ للإمام الذي قال ما نرغب في تكراره . لقد كان ينصح ويتألم أو إنه ينبه ويتوجه إلى الما

(١) محمد عبده ، ص ٤٩ - ٥٢ .

(٢) محمد عبده ، ص ٥٣ - ٥٧ . انظر أيضاً ، ص ٥٨ - ٦١ .

يجب . إن القضية لا تعالج إلا بالتحليل للأوضاع ، وبالعودة إلى بناء نظام . فالمجتمع هو الواجب تغييره بمؤسساته ونظمه ، ولا تنفع نصائحننا الى الأهل بعدم إرسال أبنائهم إلى المدارس الأجنبية . الوعظ صراخ ، قلَّ أن ينفع بمفرده . رغم أن تنبيهات الإمام ومن إليه قد انطلقت منذ قرن وأكثر ، فليس فعلها اليوم أخف مما كان . لا أحد يسمع ؛ القضية قضية مجتمع ومؤسسات لا قضية فرد ومدرسة ومعلم . فلو آمن مجتمع محمد عبده الإطمئنان والتعلم والحماية لابن حسن أفندي الحكيم ^(١) ، أو غيره ^(٢) ، لما تحول الولد إلى دين معلميه ، ولما جرى تحول في العقيدة والمذهب ومشب « البروتستانت والكاثوليك » . لا لزوم للتشنج والانفعال ؛ فظاهرة التحول من دين إلى آخر معروفة في العالم . ولا يحق لأحد شجبها مادامت حرة ، فردية ، متعلقة بالوعي الديني للشخص . لكن الأمر يصبح خطيراً عندنا كلما بدا أنه يتعلق بالوطن وبمصلحة خارجية . إن وعي محمد عبده بخطر التعليم في الصغر ، وبأهمية السنوات الأولى من العمر في حياة الطفل وعقله وعقيدته ، قاده إلى الكثير من الآراء السديدة في الفكر التعليمي وفي ارتباط القوة بالثقافة . فالفكر سلاحان : مادي ونظري ؛ يتداخلان .

١١ - إصلاح التعليم الديني ، تقسيمه إلى طبقات :

يعلن الإمام سروره وسرور المسلمين كافة لتعيين لجنة يناط بها « إصلاح جداول الدروس في المكاتب الإسلامية ، وتقويمها ؛ حتى تكون كافلة بجميع الوسائل الصحيحة لتعليم أولاد المسلمين ، وتلقينهم ضروريات الدين الإسلامي ، وتربيتهم بالآداب والأخلاق الإسلامية وفق الحق المطلوب » ^(٣) . الهدف هو ، إذن ، إصلاح الدروس بغية تعليم أفضل ، ولتلقين ضروريات الدين بشكل أحسن ، وللتربية بواسطة القيم والأخلاق الإسلامية .

(١) كان الولد تلميذاً في مدرسة الفرير بالقاهرة (محمد عبده ، ص ٥٦) .

(٢) محمد عبده ، ص ٥٥ .

(٣) محمد عبده ، ص ٧١ .

وبنتيجة تعيين أفراد تلك اللجنة المنشودة فإن الإمام يقول مادحاً أمير المؤمنين آنذاك : « وقد نظر مولانا أعزه الله ونصره إلى عظم هذا الأمر وهول عواقبه ، فأصدر إرادته السامية بالنظر في وجوه تداركه . فيا للنعمة العظمى ، ويا للرحمة الكبرى ، هشت لها قلوب المؤمنين ، وبشت لورود بشرها وجوه الصادقين ، وارتفعت أصوات التضرع إلى الله بتأييد شوكة مولانا . . . ، وتأييد دولته ، وإعلاء كلمته^(١) . ما هو الأهم الآن؟ إنه نظرة كاتبنا إلى طبيعة إصلاح ذلك التعليم . هنا قَسَمَ الإمام طبقات الناس إلى ثلاث ، وعين لكل منها ما يناسبها من التعليم الديني :

أ/ التعليم الديني الابتدائي ، وهو لطبقة العامة^(٢) .

ب/ التعليم الديني الوسط ، وهو للطبقة المرشحة للوظائف^(٣) . وهذه هي الطبقة الثانية .

ت/ أما الطبقة الثالثة ، وهي طبقة المعلمين والمرشدين ، فإن لها التعليم الديني العالي^(٤) . لا شك في أن عبده يُظهر هنا عن فكرٍ سباق ، وإحساس متين بوجوب التغيير داخل أوضاع راکدة ، بعيدة عن الواقع والمآجب . ولا شك في أن مصلحتنا هذا كان يُعتبر آنذاك ثورياً ، رافضاً للما يجري ، اجتهادياً ، وداعياً للتطوير والاشتراب . وهكذا فهو يهتم بالمجتمع ككل ، وبالدولة (تأمين الموظف الصالح في مؤسساتها) ، وبالفرد المتعلم ، وبالبرنامج المدرسي مع كتب التدريس ، وبالدين أولاً وأخيراً ، وبعلم الكلام . . . نظرته كانت شاملة ؛ فقد فهم ترابط ظواهر التخلف فحاربها موحدة وعلى أنها كل موحدة .

(١) م.ن. ، ص ٧٦ . ولا يكتفين الإمام بذلك بل يكثر من ذلك المديح وإظهار التواضع أمام عظمة مولانا أمير المؤمنين (ص ٨٤ - ٨٥) صاحب الأفكار الأعلى والأنجح في ميدان الإصلاح .

(٢) م.ن. ، ص : ٧٧ - ٧٩ .

(٣) م.ن. ، ص ٧٩ - ٨٠ .

(٤) م.ن. ، ص ٨١ - ٨٣ .

لم تفقد دعوة الإمام للأصلاح في مجال التعليم الديني قيمتها التاريخية . كذلك فإن ما يقترح إقراره من برامج وكتب وطرائق تدريسية في التفسير واللغة والتاريخ يُظهر لنا الوعي المتسع للإمام ، والنظرة الثاقبة والشاسعة معاً في أخذه للعلوم وتراتبها وأدوارها في التنشئة للتفكير ضمن إطارات سياسية دينية غايتها إستمرارية المجتمع وإزدهاره معاً . إن الإمام ينطلق من الدين ؛ لكن الدين مأخوذ هنا بنظر مسؤول وبوعي عميق بما تحدته المعتقدات الدينية في النفس وفي الجماعة وفي تكوين المستقبل .

تلي بعد ذلك قضية إعداد رجل الدين التي هي عمليات معقدة . إنها عندي أصعب من أن تكون إختيار كتب صالحة تُعطى لأشخاص حسني العقيدة ، وبنوايا تحريضية ، ولمقاصد مرسومة مثالية . لقد كان الإمام رجلاً انغرس في نشاطات عملية كثيرة نجح في ميدانها^(١) ؛ لكنه مع ذلك لم يعط الأهمية الكافية لدور الظروف الخارجية والواقع الاجتماعي . إن النوايا الصادقة غير كافية لكسر الحواجز القادمة من الحقل . والغيرة الشديدة على الدين والوطن ، نظير العوامل الحائثة والتحريضية على الخير العام ، لا تكفي وحدها لإقامة الرجل المجاهد أي الغيور الواعي .

إن إعداد المعلم الديني ، في تحليلي هنا ، أصعب من إعداد المعلم العام . وفي الإسلام ، وداخل مجتمعنا ذي المستويات والأوضاع التي تستلزم التغيير والاستجابة الخلاقة على التحديات والقواهر ، فإن الاختصاصي بالدين أو بتعليمه تلزمه « العلوم العصرية » أولاً ، والمهنة أو العمل ، واللغة بل اللغات الغربية^(٢) . فعلوم الدين التقليدية لا تستطيع وحدها أن تقدم للدين إختصاصيه أو مُثله ؛ والحاجة للعلوم الدقيقة ،

(١) ترأس الجمعية الخيرية الإسلامية ، وألف شركة طباعية ، وشارك في مشروعات ومداولات ، وتولى تنظيم مدرسة لتخريج القضاة الشرعيين ، إلخ . . .

(٢) تعلم الشيخ عبده الفرنسية على نفسه في بضعة شهور ، وكان قد طعن في العمر .

وللعلوم الإنسانية (علوم المجتمع والسياسية والنفس وغير ذلك) ، تبقى
ملحة جاذبة إليها في هذا المضمار وفي كل مضمار .

١٢ - منزلة التربية (والتعليم) ودورها في التوحيد المذهبي وخلق الطائفة في الدين :

تبدو نظرة الإمام إلى « أهل الكتاب » طويلة المدى ، عميقة الانغراس في
الضمير الإسلامي العام الذي أقام للتعاملية معهم قواعد التراحم عنها التي حكمت
المسلمين أنفسهم^(١) . ويشدد الإمام على أن القرآن « يقارب بين المسلمين وأهل
الكتاب حتى يظن المتأمل فيه [القرآن] انهم [أهل الكتاب] منهم [من
المسلمين] »^(٢) . ليس الإمام ضد المساواة داخل المجتمع الإسلامي بين مسلم
وغير مسلم . ففي مصادر التشريع الإسلامي لا نلقى القول بأحكام لا تحترم
المواطن إن كان غير مسلم . والمواطن الذي لا يحترم هو المتعامل ضد وطنه لمصلحة
أجنبي أو هو الذي لا يحترم تراث وطموح الأكثرية ومعتقداتها . ويقدح الإمام في
مؤسسات التعليم التي يقيمها الأجنبي لربط بعض الطوائف غير المسلمة بمصالحه ،
ولبت دسائسه وحركاته التخريبية والممهدة لسلطته . إن طائفة مسيحية ، في نظر
الإمام ، تبدو الصق بالمسلمين من طائفة أخرى . ولا نرى عنده ميلاً يرفض إعطاء
أي فئة من أهل المجتمع حقوقها . ومهما يكن فإنه في ذلك المجال ، كحال معظم
الذين يبحثون حتى اليوم في شؤون أهل الكتاب داخل المجتمع الإسلامي ،
مدافع . هو كمن يرد تهمة ، ويدفع ضيماً ويمنع تدخل أجنبي في شؤوننا الخاصة .
وذاك موقف تقوده أفكار شديدة الثبات في وعي الإمام وإرادته . وهو يتوجه

(١) رأينا مراراً ، في أجزاء كثيرة من دراستنا للذات العربية ، أن معاملة المجنون في بلدنا كانت أرق أو
أكثر رافة مما كانت الحال عليه في أوروبا . كما رأينا تلك الظاهرة أيضاً ملحوظة في معاملة المرأة
الساحرة ، والساحر ، والولد ، وصاحب الدين الآخر (من أهل الكتاب أو غيرهم) .
(٢) محمد عبده ، م.ع. ، ص ١٠٩ .

بوضوح صوب غايته مسلحاً بأحكام على الواقع والمآجيب في مجال الوحدة المذهبية ،
وداخل علم الكلام الجماع الصاهر لفروقات أدت إلى شرح هنا أو تصارع هناك .
إن الوحدة الدينية كالهاجس يحكم بتقييد واستحواذية نظر الإمام وتصرفاته . وهكذا
فهو يهتم بالمتفق عليه ، وبلا « تعرض للخلاف بين الطوائف الإسلامية
مطلقاً »^(١) . وكان ذاك ردّاً على مثير خارجي مُقلق هو الأوروبي المهيأ باستمرار
لاستغلال المذهبية (الطائفية) في الإسلام ممثلة ببعض الفرق الإسلامية في
« القطر السوري ، الشامي » .

بالوحدة يردّ الإمام على المفرّق ، وبالتربية يرى الطريق الموعد بالغاء فروقات
تاريخية بين فرق الإسلام التي يلجأ الانكليزي والفرنسي والروسي لتحريضها ضد
بعضها : فالبروتستانت أرسلهم الانكليز لتعليم المسلمين الدروز « وبث
الدسائس فيهم »^(٢) . ولا طريق للاصلاح إلا ما يسلكه غيرنا لمثل هذه الغاية ،
وهو التربية والتعليم مع اختيار الصالحين للقيام بها .

وينبّه إلى أن الطوائف الإسلامية المستضعفة تعامل من قبل الدولة ، وحتى
من قبل الطائفة الكبرى الأكثر إنتفاعاً من الدولة ، معاملة إهمال وأزود . صحيح
أن هناك تأثير « وكلاء الأجانب ، وبث الوسوس من المرسلين » (ص ٩٦) ؛ إلا
أن الإمام بعد أن يعترف بإهمال الدولة المقصود ، ربما ، لطائفة إسلامية معينة
يسارع فيقول : « وما أقرب هؤلاء من الدولة لو التفت إلى تربيتهم في مكاتب
[مدارس] . . . ؛ وحتى « إعادتهم » إلى الإسلام لا يصعب إذا « أحكم أساس
التربية فيهم ، وبُنِيَ على قواعد الحكمة والدربة » (ص ٩٦ - ٩٧) . ويظهر
الإمام تفهماً أعمق أيضاً لطائفة إسلامية أخرى . . . فما أسهل ، يقول ، سد
المنافذ على الأجانب للتسلل ؛ وذلك بواسطة التربية والتعليم . أما عند الإهمال أو

(١) محمد عبده ، ص ٧٨ .

(٢) ع.م.ع. ص ٩٧ .

إذا كانت الشدة [القمع] على طائفة « كانت العاقبة ضد المأمول »^(١) . إن المساواة ، نقولها اليوم ، والديموقراطية ، وإقامة العدل ، وتوفير الأمن ، طرائق تسهّل للتربية التأثير والتوحيد . لا تطاع الدولة ، وتزرع محبتها في النفوس ، إن لم تحترم كل جماعاتها وطبقاتها إحتراماً قائماً على العدل والمساواة والديموقراطية الاجتماعية . وتلك مبادئ صارت اليوم مبدولة مكرورة ؛ لكنها ما تزال في واقعنا غير موفورة .

١٣ - إواليات التغطية والهروب في مجابهة التخلف . إصلاح التعليم :

كان حفل عبده متمركزاً في دوائر مُتراكزة : الدين محور الوجود ، ومحور الأديان هو الإسلام ، ومصر محور الإسلام ، ومحور مصر هو الأزهر . وبعبارة أوفى فإن الدوائر التي كان الإمام يمحور فيها فكره هي : مصر والمسلمون ، المسلمون والعلم ، العلم والأزهر . وبذلك يكون الإصلاح بادئاً من المركز متجهاً إلى الحلقة الأوسع فالأوسع : نصلح الأزهر والعلم ، أو نصلح العلم في الأزهر . ومن بعد في الحلقة الأوسع أي من الأزهر كمحور تنطلق شعاعات تلتقي عند حلقة المصريين ؛ ومن هذه إلى ما هو أيضاً أكثر إتساعاً أي من المصريين كمركز يجب أن تنبث الشعاعات إلى حلقة المسلمين في المعمورة كافة .

إن طفولة الإمام الصعبة ، ومشاعره بالإحباط ، واجتيافه لانعكاسات الفشل السياسي في تطوير مصر أو صراعها مع الأجنبي والإحتلال^(٢) ، عوامل ساهمت في تكوين الأواليات اللامجابهة في تكييف كاتبنا مع الحقل . فنحن نقرأ إحباطاته

(١) م.ع. ، ص ٩٧ . لا تظهر معرفة الإمام بالطوائف الإسلامية كافية (لكنه يعرف المسيحية) . كما أنه كان يجهل البهائية (انظر مدحه للبهائية ، في : الأعمال الكاملة ، ج ٣ ، ص ٥٣٨) .

(٢) كانت صلات الإمام محمد باللورد كرومر غير متردية إن لم نقل إنها كانت حسنة . ولتذكر أن صلاته ، بعد عودته من المنفى ، مع النظام كانت هي أيضاً حسنة . ولا ننسى أن أحكامه على البطل عرابي لا تشجع على اعتبار الإمام في موقف الوطنية المكافحة فعلاً ، لا بالقلم والكلام . وكان في وادٍ بالنسبة للوطني مصطفى كامل .

بكثرة ، ونلاحظ بسهولة أنه نَمَى إواليات التكيف الناقصة مع الحقل القاهر . من هنا فأنا أرى أن التربية عند الإمام إواليية تعويض وتغطية . بعبارة أوفى ، إنه ينسحب من المجابهة للنظام والاحتلال والعوامل القاهرة ؛ يلجأ إلى سلوكات التفافية وطرق إنسحابية إيدالية يسميها التربية . بذلك استعاد الإمام شعوره بالأمن في حقله ، وشعوره بالكرامة الذاتية والتوكيد الذاتي . لقد وفّر الحماية المرتجاة بطريقة أبقت له على احترامه لذاته . وذلك اللونان من التكيف اندمجا أو وجدا التحقق في تغطية تسمى الإصلاح التعليمي . إن المناداة بإصلاح التعليم ، وفتح المدارس ، وما إلى ذلك ، نداءات نافعة أو منجم فوائد . لكن ذلك طرائق ملتوية ، غير كافية ؛ ولا تشكل نقداً إداً للسلطة القاهرة . ناقد السياسة التعليمية للدولة ينقّس عن توتراته ويرتاح ، ويشعر بأهميته وكرامته لذاته ؛ وفي الوقت عينه فإنه لا يكون اتّبع الطريق الايجابي المتزن في تحقيق ذلك الارتياح النفسي وذلك الشعور بالتقدير الذاتي . كان إمامنا هروبياً في مجابهته للواقع^(١) ، ويحل مشكلته مع حقله بعمليات سيئة التوافق هي الإيدال ، والتغطية ، والإلتفاف . ولقد وصل في بعض المواقف إلى المباشرة ، والمواجهة العقلانية ، والمجاهرة المكافحة ؛ إلا أنه سرعان ما عاد إلى السلوكات النكوصية واجداً الاحتماء النفسي في التصوف مُعدّلاً ، وفي الميادين النقلية مطعّمة بنكهة «العلوم العصرية» . لم يصمد الإمام في مجابهة حائط النقلية مطعّمة بنكهة «العلوم العصرية» . لم يصمد الإمام في مجابهة حائط الإحباط الوطني ، والانزمام الشخصي ، والانغلاب أمام قواهر اجتماعية وسياسية .

اعتبر التربية وسيلة لبناء المواطن الفاضل ، والمجتمع الفاضل ، والدولة الصالحة أو « المستبد العادل » المطلوب لمدة غير مديدة . وميدان التربية بنظره لا يقتصر على الفرد ، بل ويطال أيضاً الجمهور أو القطاع الوطني . ومن ثمت

(١) يُستدعى أنه هرب في مواقف عملية كثيرة . فمثلاً هرب من التعلّم في الجامع الأحدي في طنطا ، ثم رجع ...

فالموضوعات هنا هي سياسية واجتماعية وفكرية ، وليست فقط مقتصرة على اكتساب المعرفة وتلقينها للمواطن .

١٤ - الانفصام في المجتمع المصري ، قطاعان متعاكسان في ميدان التربية أو نقل الخبرات والمهارات :

قلنا مراراً إن الفهم الأسرع لنظريات الإمام يكون بتدبرٍ منطلقه الذي هو توضيح الإسلام وتسطيع الضوء على قدراته في رفع مستوى الفرد والمجتمع ، وفي تطوير العلوم والقيم . ونزعة الإمام الاجتهادية تقوم على التوفيق أو إقامة الملاءمة بين النظريات الكلامية (كما سنرى) ، والمذاهب أو الطوائف الإسلامية ، والماضي والحاضر ، والعلم العصري (العلوم الدقيقة والعلوم الإنسانية) والنقلية أو السمعية ، والغني والفقير^(١) أو قطاعي المجتمع في التربية والبنى والتوجه الثقافي .

لقد لاحظ الإمام أن مسار التربية في الوطن يتشعب إلى طريقين لا يلتقيان . والتياران يتصارعان ، ويسيران بابتعاد حاد ليس هو في المصلحة الوطنية ولا هو ينفع الدين أو يحقق رداً على مجابهة الغربي والسلاح الغربي . فقد استاء من نظام التعليم الديني المتسم بالانقفال على الذات والانسحابية وأحلام اليقظة في التكيف مع العصر . وعلى الشاطئ الآخر من بحر التعليم ، كانت مؤسسات التعليم الحديث تنزرع في عرض البلاد وطولها باذرة أغراس العلم القائم على التجربة والاختبار وروح التفسير للظواهر بحسب قوانين وأسبابية موضوعية .

كذلك كان يتعمق داخل الوطن نشوء نمط اجتماعي متواز مع نمط فكري يأخذ بالفكر العقلاني والتفسير الموضوعي الاتجاه ، ويتصف بسلوكات معيشية جديدة على النمط الاجتماعي المعهود . وهذا النمط الأخير كان ما يزال يرتضي الخرافات ،

(١) يؤخذ على الإمام إغفاله النسبي للتعليم الإلزامي المجاني ، الابتدائي . اهتمامه كان أكثر بالطبقة العليا في الأزهر ولم يستشف أهمية التعليم التقني .

ويؤمن بالقوى الخفية في تسيير الظواهر ونشوء الأحداث ، ويستسلم لأوهاميات ووسائل لفظية سحرية في مجابهة الواقع والتكيف مع العصر والإندهاش بالحضارة الغربية ، حضارة السلاح القوي .

لقد حل الانشطار داخل الكتلة الاجتماعية وانشرح المجتمع الذي كان لمدة قرون كتلة شديدة التجانس ، وكثيرة التشابه في الميول والمشارب والنظر . وتجاوباً مع ذلك الانقسام كان رد فعل المجتمع إزاء دعوة الإمام منقسماً هو أيضاً إلى صنفين : فهناك الرد السلمي الذي قال إن سلوكات الإمام وأفكاره تقود إلى « البدع والضلال »؛ وهنا تلقى التيار المحافظ حيث المتقيدون بالنظر الراضي عن الذات والمتدثر بالخوف على الدين ، والمفعم بمشاعر الحذر.

وكان هناك ، من جهة أخرى ، الرد المتفاعل أو الاقتبالي حيث الرفض للجمود والدعوى للعقل المتفكر وللدين المنور بالفكرانيات . وهنا أيضاً عززت الإمام وارتضت نداءاته في التعليم والتنوير جماعات ومؤسسات وطنية حديثة الظهور ومؤمنة بالاجتهاد والتبديل في السلوك والفكر، في الشخصية والجماعة، في التعاملية والنظم^(١).

١٥ - رَفْضُ الطرائق والبرامج السائدة في التعليم ، الاندفاع إلى التربية الاجتهادية :

كتابات محمد عبده جسرت تقويم ضفته الأولى على مفردات علم الكلام والفقه والفكر التقليدي ، وترتكز قدمه الأخرى على ضفة الفكر الحديث بعلمه وأنواره وتوجهاته . والمصطلحات التقليدية ، العائدة إلى علم الكلام والنقلات

(١) لم يعقد الإمام الأمور أمام مسار النظم الحديثة وروح الحديد ، فأفتى بلبس القبعة (الأعمال الكاملة ، ج ٣ ، ص ٥١٥) ، وبجواز أكل لحم الموقودة أي الحيوان المقتول (م . ع . ص : ٥١٤) . ولم يكن ليقف حاجزاً أمام التجارة والتعامل بالربا . فتحليله للعيني يبدو قديراً .

والسمعيات عموماً ، تتزاج مع مفردات حمالة لهمومٍ حالية وتطلعات مستمدة من الذات والأوضاع في القرن العشرين .

إن محمد عبده في علم الكلام ، أو السمعيات عموماً ، هو عينه بشخصيته وكرهه وفكره في كل قطاع آخر . إنه في ميدان النظر بمشكلات التعليم نلقاه هو هو في مجابهته لكل ظاهرة : يودّ أن ينقي من الشوائب كل ميدان : التشريع ، الدين ، التقاليد ، الشخصية ، السلوكات ، المؤسسات والنظم ، القطاعات الإدارية والإجرائية ، ونطاق السلطة التنفيذية في شتى الحقول . وهكذا فإن شخصية الإمام في مجال نقد العملية التعليمية في مصر هي شخصيته كلّها وعينها في كل توجهاته ونشاطاته ، وفي عالمه الفكري العام سياسياً واجتماعياً واهتمامات دينية .

أ - المدارس الأميرية : يقدم الإمام نظرة تاريخية لنشوء تلك المدارس منذ محمد علي بقصد سدّ حاجة الدولة إلى رجالٍ قادرين على تسييرها . ثم يهاجم بعنف^(١) الأوضاع ، والطرائق ، والإهمال ، والإدارة ، والنتائج الوخيمة لعدم الإشراف والمراقبة ، والرّيع البخس والسّيء^(٢) . وفي كل ذلك فإن إنتقادات الإمام ما تزال حتى اليوم تجد لها الشبيه عند محاكمة « المدرسة الرسمية » في بلادنا .

ب - المدارس الأجنبية : تأثيرها منفردٌ ؛ و« قليل من المصريين من يرغب في تعليم أولاده فيها »^(٣) . وتاريخها ضارٌّ . ونقول اليوم أقسى مما قاله محمد عبده ؛ فلا زالت تلك المدارس ، كما سبقت الإشارة ، بؤرة تخدم الدولة التي تغذيها ومنجماً غنياً بالمرقّ والجارج والمتوجّه صوب الخارج .

(١) محمد عبده ، ج ٣ : ص : ١١٠ - ١١١ .

(٢) تنسحب هذه الانتقادات على « المدارس التجهيزية والمدارس العالية » وعلى مدرسة دار العلوم .

وكذلك فإن المعلمين والمربين لم يسلموا هم أيضاً من رفضه لتصرفاتهم في أداء واجبهم (م .

ع . ص : ١١٧ - ١٢٠) .

(٣) م . ع . ص : ١١٢ .

ج - الجامع الأزهر : هنا تشتد مشاعر الكاتب ؛ وتتوتر رغباته بإدخال الأصلح وإبعاد الشوائب ومغلّقات « جوهر الدين » . ويحمل على « أنه لا نظام » في الأزهر ، ولا مراقبة ولا امتحان ولا اهتمام . . . ؛ كذلك فإن ما يتعلمه الطالب هو من « بعض المسائل الفقهية وطرفاً من العقائد » (ج ٣ ، ص ١١٢) . هنا نقرأ في اجتهاد ومشاريع الإمام هموم الوعي بالمسؤولية ، وأثقال الشعور بالمرارة . ونلتقط عنده نظرة الناقد المصلح ، ورثة الفكر العارف بنظريات العصر التربوية أو بأفكار المربين في الدول القوية السلاح^(١) .

تأثر الإمام بإلحاحات الأفغاني لإصلاح أوضاع الأزهر ؛ وقد عرف الإمام من الداخل وبحكم التجربة الذاتية ومنذ أن كان « مجاوراً » في ذلك المعهد العظيم الحاجة للتغيير قبل أن يحل الخراب . حاول مراراً إقناع هذا الشيخ أو ذاك ، وناقش الكثيرين ممن رفضوا التجديد ، وانتفع ممن سبقه أو كان يؤيده في العمل التغيير . ولم يكن همه فقط الاكتفاء بقلع بعض المواد الدراسية ، وترك بعض الكتب التدريسية ، وإخماد طرائق ومعلمين ومعاملات داخل الأزهر . جاهر بآرائه وجاهد لتطبيقها ، مقرأً بالقول : « مكثتُ عشر سنين اكّنس من دماغي ما علق فيه من وساخة الأزهر »^(٢) وملاحقاً الإجراءات والنصوص القاصدة للتطوير . وهكذا هكذا حتى أقرت تدابير تنظيمية للأزهر تناولت :

- إدخال الفعالية والروح إلى لجنة علماء^(٣) .

- « تعيين مدرّسين يدرّسون العلوم على طريقة جديدة » ؛ وتجري لهؤلاء القادرين مرتبات سنوية .

- إدخال قرارات متعلّقة بمشايع الأروقة (ص ١٨٠ - ١٨١) .

(١) من المعروف أن محمد عبده التقى الإنجليزي سينسر في برايتون (إنكلترا) سنة ١٩٠٣ ؛ انظر : محمد عبده ، ج ٣ ، ص : ٤٩٢ - ٤٩٣ .

(٢) م . ع . ، ص : ١٧٩ .

(٣) قا : برنامج لإصلاح أمور « مدرسة دار العلوم » في : الأعمال الكاملة ، ج ٣ : ص ١٢٠ - ١٢١ .

- إضافة مواد تدريسية حديثة وكثيرة من مثل : الحساب والجبر (ص ١٨٢) .
- الإعتناء بالامتحانات فعلاً وتطبيقاً وأسلوباً .
- الغاء التدريس في بعض كتب (كتب الحواشي والتقارير . . .) ، وانتهاج طرائق حديثة تنبذ اللانافع والضرار .
- ملاحقة قضايا سكنية ؛ فبعض الطلاب كان يقيم في الأزهر مدة مديدة (ص ١٨٦) .

القرارات التي سعى لتطبيقها الإمام ، بمعونة مخلصين ومؤمنين مثله بجدوى التغير ، أدخلت تقليداً هو تغيير التقليد أي بث روح الاجتهاد في إصلاح أوضاع إقتصادية وسكنية وإدارية وإقامية . وطال البديل ، وإن طفيفاً ، الأوضاع التعليمية ، والمواد التدريسية ، والمناهج ، والمكتبة ، ومكاتب .

١٦ - العلم المطلوب ، هو العلم الكثير لكن ليس كل علم :

كان « أمر التعليم والعلم » هاجس الإمام . والكلام عن ذلك الأمر كان خير الكلام عنده . والعلم مقصود به التقدم . ولذلك وجد الإمام شبه علم ؛ وعند الأغلبية من المشتغلين بالعلم وجد « اشتباهاً في ما هو العلم الذي ينفق الوقت في تحصيله » (ص ١٣٨) . ويكرر الإمام كلامه عن أهمية التعليم ، بلا إخفاء لنيته وقصده من ذلك التكرار ؛ وذلك « حتى يُنتج ذلك التكرار ما نتمناه من التقدم ، ما دام الناس في حاجة إلى التكرار » (ص ١٣٨) . فما هو ذلك العلم المؤدي إلى التقدم ؟ وما هي حال العلوم الموجودة في بلاد الإسلام ؟

أ - معنى العلم : العلم هو « ما يبصر الإنسان في الغاية التي يطلبها ، ويهديه إلى الحق »^(١) . والعلم الحقيقي أو العلم الصحيح « معناه التبصر في أي أمر من الأمور ، والاطيان به على الوجه الأكمل بقدر الاستطاعة »^(٢) ؛ أي أنه « الكشف

(١) م . ع . . ص : ١٤٠ .

(٢) م . ع . . ص : ١٤١ .

عن الأمر الحقيقي » ، وهو المرشد « إلى أقرب طريق مؤدية إلى الغاية »^(١) .

ذلك هو إذن العلم الذي يطلبه الإمام لقومه . فأين مكانة العلوم الإسلامية وأين حال المسلمين إزاء ذلك العلم المرجو أو العلم الصحيح ؟

ب - العلوم الإسلامية : هي التي لها علاقة بدين الإسلام كالفقه وأصوله ، وعلم التوحيد ، والعلوم النقلية كالتفسير والحديث والنحو والبيان والبدع . هذا معروف ، شائع . الأهم هو أن يناقش الإمام طرائق تحصيل وطرائق تعليم تلك العلوم ، ومن ثمت يجد في تخلف الحال أسباب الهرب من الدراسة . ويقرأ أنه مكث سنة ونصفاً لا يفهم شيئاً من شرح الكفراوي على الأجرومية « فحملني عدم الفهم على الهرب من طلب العلم » (ص ١٤٤) . ومستنداً إلى تجربة شخصية يوصي عبده كل أستاذ بالتعليم التدريجي ، أو وفق درجات الأذهان ومنهج الاكتساب . ويقال ذلك عن علم النحو^(٢) ، وعلم المعاني والبيان^(٣) ، وعلم التوحيد . إن تلك العلوم نافعة ؛ وأساليب تعليمها بالية معيقة تصد الطالب بدل جذبه ، وتنفر أكثر مما تُسر . لذا فإن أسهل طرائق التعليم يكون من أشد اهتمامات المهتم بأتمته وبالثقافة والاجتهاد في الوطن . وهنا يُدخل الإمام كثرة من الدروب الموعدة بالتسهيل ، وتيسير التحصيل ، وتوسيع مدى التنوير .

١٧ - التربية . تربية البنت وربط تخلفها بتخلف المجتمع :

الأخلاق في فساد ، والأوضاع الاجتماعية قاحلة ، ومجال ذم الذات فسيح لأن الإهمال والتقصير ماثلان تماماً في « أهم ركن ، وهو التربية » (ص ١٥٦) . ومن هنا بطل الفخار بالتالد ، وتَقَوَّضَ الفخار بالأسلاف ، وكان « لنا ذلك العار ، وهذا الشنار » .

(١) م . ع . ، ص : ١٤١ .

(٢) م . ع . ، ص : ١٤٤ - ١٤٥ .

(٣) م . ع . ، ص : ١٤٦ - ١٤٧ .

« إن الإنسان لا يكون حقيقياً إلا بالتربية » ، يقول الإمام . وهي عنده ليست إلا عبارة عن إتباع الأصول التي جاء بها الأنبياء والمرسلون من الأحكام والحكم والتعاليم . بعبارة أوفى ، لقد فهم إمامنا التربية على أنها الأخلاق الحسنة منغرس في الشخصية وفي السلوك ، ومن ثمت فهي التعاملية المتميزة بالثقة وقيام كل فرد بواجباته ، وحيث العلاقة بين الجماعة معززة بشعور واحد وروابط توحد . التربية عنده هي التي توجد الاتحاد ، وليس هنا غير التربية وسيلة الى ذلك التماسك .

يُظهر الإمام مشاعره بالمرارة إزاء الروابط العائلية والاجتماعية السائدة التي يصفها بالفساد ، ويحمل بشدة على بعض أساليب معاملة الطفل في البيت . ثم بعد ذلك القدح والطنع يدل ، كالمعتاد عنده ، على الطريق التي توصل إلى المدرسة ، وعلى المدرسة التي تقدم العلم الصحيح بأساليب « صحيحة » ومعلم « حقيقي » .

لم ينل محمد عبده من الدارسين ما تستحقه نظريته التحفيزية والرائدة حول تعليم البنات : لقد رفض المؤلف المعروف في معاملتها ، والعلائق العائلية القمعية ، ودور المرأة داخل المجتمع . وينطلق كاتبنا من آيات قرآنية « تُشرك الرجل والمرأة في التكليف الدينية والدنيوية »^(١) . فيردد الآية الكريمة : « وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ ... » (البقرة، ٢٢٨) ، ويدعم موقفه فيستشهد بالآيات التي تخاطب معاً وفي الآن عينه المؤمنين والمؤمنات ، المسلمين والمسلمات ، الرجال والنساء ... ويقول : لقد تُركت البنات « يفترسهنّ الجاهل وتستهويهنّ الغباوة » ، ولا خلاص من ورطة الوطن « إلا بالتربية الكاملة الشاملة للأبناء والبنات » . ويلاحق الإمام تلك الظاهرة فبدت له الروابط في المجتمع مهددة لأن النساء جاهلات ؛ وهذا لا يكون أمة . وإن كنا نريد « الحياة الطيبة والسعادة

(١) م . ع . ص : ١٥٨ .

الدائمة فلنعمل لإصلاح شؤون الناشئين بالتربية المثقفة المهدبة » (ص ١٥٩) .
وأنا لا أشك في أن الناشئين هم ، في قوله ، البنات والصبية . كان ذلك في أول
عام من هذا القرن ^(١) . فقد ربط الإمام بين انحطاط وضع المرأة والانحطاط العام في
الوطن ، وقدح في المفاهيم والأوضاع التي تستبد بالمرأة ، أو تسجنها ، أو تظلمها
وتحول بينها وبين العلم والحياة . إلا أنه كان على رجل آخر ، قاسم أمين
(ت ١٩٠٨) ، أن يتخصص أكثر في النظر بأمور انحطاط المرأة ، ويربط
الاستبداد بها بالاستبداد السياسي . عند قاسم أمين نجد التشديد الأكثر على
المساواة بين الرجل والمرأة ، والإعلان القوي لحريتها واستقلالها ، وواجب الوقوف
لنصرتها ؛ داخل مجتمع قواهره الكبرى هي الظلم والإقطاعية والجهل والمهارات
المعطلة ^(٢) .

١٨ - محمد عبده والمربون في أوائل هذا القرن :

اعتبرنا محمد عبده أبرز ممثل في زمانه ، ولفترة طويلة لاحقة ، للوعي العربي
الإسلامي المتوتر من جراء حواجز الحضارة الغربية ، وبسبب مواقف التقيد
والتشبث وسلوكات النكوص وأواليات التكيف المتصلبة المرصية . وبسبب
أو أكثر وبينما كان رد الأفغالي أعنف وأشد توجهاً بقوة إلى الجذور والنظام السياسي
فإن الإمام اختار ، كما رأينا أعلاه ، التوجه إلى سيّارات التربية لحمل الناس إلى
جزيرة التقدم أو إلى شاطئ الفلاح . وقد اخترنا الإمام كعينة ممثلة للنظر التربوي ،

(١) لا نرى الإمام يكثر من الكلام عن تعليم البنات وتربيتهن . صحيح أن مقولته في التربية والتعليم
تخص الجنسين معاً ، لكن الواقع آنذاك لم يكن ليفهم تلك المقولة على أنها تعني البنت أيضاً . من
هنا الظن بتقية أو تخوف عند الإمام من الإلحاح على تلك النقطة ؛ ولعله وجه أحد تلاميذه إلى
التخصص والإكثار في مجال « تحرير المرأة » وإيضاح فهم « المرأة الجديدة » .

(٢) لا ينسى أن الرجل نادى بالمساواة بين الرجل والمرأة ، وقرّب من تعدد الزوجات مستنداً إلى القرآن ،
وقدم تفسيرات كثيرة واجتهادات في مجال وضع المرأة الاجتماعي . . . نذكرها اجتهاده الجميل في تقييد
الطلاق وقضايا عائلية أخرى .

إبان الفترة الممتدة من الطهطاوي إلى ساطع الحصري ، لأنه كان الأقدر والأشمل . فلا الطهطاوي ولا الأفغاني ، ولا قاسم أمين أو الكواكبي ، أو القاسمي ، يستطيع أن يمثل النظرة العربية الإسلامية الواعية لمشكلة الوطن مأخوذة بالحدة أو الشدة التي نلقاها عند الإمام . فكأنه أخذ التربية على أنها القدير الكافي ، أو البديل الوحيد عن السياسة وتغييرات بنى ووظائف السلطة .

وبينا فهم الإمام السياسة على أنها « تحلّ ما تشاء ، وتحرمّ ما تشاء ، وتصحح ما تشاء ، وتعطل ما تشاء »^(١) ، أي بينا فهم السياسة بالمعنى التبخيصي وبأنها ليست علماً ، فإنه رأى في التربية طريقاً أسلم وأوعد . إنه يعاكس أستاذة الأفغاني ، بل وادّعى أن الأفغاني ضلّ الطريق إلى الإصلاح وضيع الوقت بلا نفع . لذلك انصبّ الإمام على التربية ، ونظر إليها بشمول ، وتوقع منها نتائج فعالة وسريعة . وأخذ على الأفغاني أنه غرق في مشكلات سياسية ، بدل القيام بواجب إقناع السلطة في استنبول بإصلاح نظام التربية . واقتنع الإمام برأيه هذا وأشاعه ، بل وأرسله إلى الأفغاني بالذات الذي أتصوره يردّ آنذاك بدهشة واستنكار على التلميذ الذي يبسط الأمور ويفتش على مهل عن السهل^(٢) .

تعبّر آراء الإمام محمد عبده عن مرحلة من تطور المجتمع الأخذ بالانفتاح على الحضارات الأخرى ، والواعي بنفسه مستقيماً على أوضاعه المتخلخلة إزاء ما يجب أن تكون عليه وإزاء الوضع الأفضل للإنسان في « المجتمع الأوروبي » آنذاك . يبدو الإمام مهمّازاً ، وعاملاً مساعداً على الاختار ، وصوت المراقبة الواعية ، ونداء المثل العليا ، وتجسيد الأمانى بالإنفكاك من قيود الخرافة ومن أواليات سيّئة وناقصة كانت تجري إزاء: تخلخل الواقع ، وقواهر الفقر والمرض والجهل ، والنظر الكليل إلى الدين والسلف واللغة .

(١) محمد عبده ، ص : ٣٢٢ ، ونجد أيضاً هذا النظر التطفيفي للسياسة عند السيد رشيد رضا .

(٢) كانت هذه المجابهة الخطية بينها حداً فاصلاً ، وإحدى الاختلافات الأخيرة . ويبدو لي أن الإمام حقد على المعلم بعد ذلك ، أو أنه أراد الاختلاف لمقاصد سياسية وأمنية تهم الإمام وحده .

١٩ - الوحدة في تفكيره وشخصيته ؛ وحدتها الواضحة في كل موقف :

إن عمله التربوي مجموعة مواقف ، ونداءات إلى إقامة المزيد من العقل في النظر للواقع والماضي ، واحتجاجات على المستويات المتدنية في مجال التعليم بأقسامه وطرائقه واهتماماته . ينطلق تفكيره من الواقع والمباغري على صعيد المدارس فلا يوافق هنا ، ويدعو للأكثر والأفضل هناك ؛ ويمدح هذا العمل ، أو يشكر تلك الخطوة ، ويداوي هناك . إن كتاباته تخضع لفكرة مسبقة واضحة ، ولنظر واسع . وتلك الفكرة ، أو ذلك النظر ، هي أن التربية وسيلة أولى لتحقيق الإنسان المجتهد ، وإصلاح الحال ، وتوفير الأمن ضد الحضارة القوية وتحدياتها الكثيرة . لم يفلسف بقدر ما انتقد ، ولم يرتفع للعموميات الفلسفية بقدر ما بقي عند الوقائع حيث مشكلات المدارس والمدرسين ، وسيورات التوسع في المستوى التعليمي . عالج ووصف ؛ أكثر مما نظر بشمول وإزائية إلى الفلسفة التربوية . وفي مجال التربية يظهر كاتبنا أميناً لنفسه . فهو هنا هو عينه هناك . إنه واحد في مجالات السياسة ، والفكر ، والكلام ، والنظر ، والسلوك . اعتدال ؛ ودعوة متأنية للإصلاح ، وتعديل الأحوال ، وضبط الوضع دون جلجلة أو قلقلة . كل شيء حسنٌ إن تحسَّن بالحسن . والإصلاح أصلح إن تحقق بأبوية أو داخل سياق من الألفة وعدم الفوضى والإكراه .

محمد عبده من المتكلمين . إنه حلقة بارزة في علم الكلام إبان العصور الحديثة هذه : يأخذ التربية بمنهج التكلم المستنير ، ويمدُّ علم الكلام إلى العملي والحياتي والمبا يوحّد في ميدان التعليم والمذاهبية الإسلامية . وهكذا يوفق الحاضر والمستقبل والمبا ؛ فنجد عنده المفاهيم الإسلامية المعروفة في النظر إلى المعلم ، ودور الفرد ، ووظيفة الأب والرئيس والغني . ونلقاه يكرر أقوال القدامى في الحث على العلم ، ودور القلم ، وأهمية الفضيلة والأخلاق . إنه يوصي وينبه ؛ لا يحلل الظواهر . فيشكر ، مثلاً ، للغني أنه قدم مبلغاً طفيفاً لفتح مدرسة تحقيقاً لنذر أو غيب شفاء من مرض . هذا بينما نجد استاذة السيد أجرة ، وأبلغ في

فهم الظاهرة . والدعوة إلى العمق تَوَجُّهٌ إلى الرأس . كَأَنَّ الإمام يخاف من الغنياء ، فيتسول منه الحسنات تعطى للمحتاجين أو لتنظيم المؤسسات . ومطلبه من أغنياء قومه مندمج بمطلبه من الأقوياء في الخارج . كان سلوك الإمام إزاء القادرين هو هو تفكيره ؛ وتفكيره إزاء القوي واحد ، سواء أكان هذا في الداخل أم في خارج الوطن .

برودة محمد عبده ، وهذوء باله ، وفهمه الفردي للمجتمع ، ونظرة للسلطة بُنِيَّ ووظائف بل نظره للسلطة كقسمٍ من الدين ومن ثمت فهمُ الإمام للدين ، وعوامل كثيرة أخرى ، جعلته ينتظر الإصلاح قادماً على بساط الريح ونتاجاً تحلقه النخبة . والإصلاح أكثر من التربية وأوسع ويستلزم « أشياء » أخرى . وقد صارت الذات العربية تبحث - متأثرة بالتيار الشائع - تلك القضية تحت عنوان آخر هو التنمية الكلية التي تضم المصطلحات السابقة : التحديث ، التقدم ، التغريب ، زرع الديمقراطية والعقلانية ، الإنهاض . . . هذا ، بانتظار مصطلح آخر وآخر . أما نحن ، هنا ، فقد فضلنا مصطلحاً [هو الاجتهاد] يدل على الاستمرارية في الوعي وعلى أن التطور لم يكن كله رداً على مثيرات قادمة من الخارج .

١ - نظرة استرجاعية ملخصة :

ما تعرض له عبده تحقق معظمه اليوم ، وتنوع ، وتعمق ؛ بل وصارت له فروعها المتخصصة داخل الميدان العام للتربية والتعليم . إن مشكلات التعليم ، وفتح المدارس ، ودوايب المؤسسات التعليمية ومراقبتها وتطويرها ، مشكلات يدرسها اليوم اختصاصيون ، ومؤتمرات ، وندوات ؛ وتحكمها علوم متعاونة ، والعقلية الجماعية في العمل ، والتطوير ، والإشراف . . . كذلك فإن دور الأغنياء في العمل الاجتماعي ، ودور الدولة في العمل التربوي و« فتح المدارس » ، انتقلا من التمني ثم الشكر إلى اعتبارهما من الواجبات والمرافق الأساسية التي لا يترتب عليها شكر ولا يجوز فيها التمني أو الانتظار .

والقانون الذي يقضي بتعميم التعليم والزاميته ومجانيته وديموقراطيته هو نص ميت عديم الفعالية إن لم ينغرس في الواقع بأن نهيء الظروف الموضوعية لتحقيقه . لا يكفي أن تنادي القوانين بتعميم التعليم وشموله واستمراريته ؛ و... ؛ و...^(١) . فلا بد من جعل ذلك ممكناً ، سهل التنفيذ ، وقابلاً لأن يتطبق فعلاً على مختلف القطاعات الجماهيرية والمناطقية وعلى شتى مراحل العمر والنشاطات .

تعرض بسرعة لمشكلات غير قليلة داخل قطاع التعليم والثقافة : تعليم أولاد الفقراء ، اعتبار التعليم وسيلة لوظيفة حكومية ، تكريس الدولة مالاً لبناء مساجد لا حاجة إليها (لكثرتها) بدل تخصيصه ، في نظر الإمام ، للتعليم أولبناء مدارس . ومن الطريف أن نسمع الإمام يطالب بتعليم الفنون الجميلة في المدارس^(٢) ، وبالتعرض لاقتصاديات التربية^(٣) . وكذلك يميز بين المتعلم والباحث : فيطالب - ونحن - بالمفكر ، والفيلسوف ، وبالعالم المتحري ؛ وذلك داخل كل ميدان من ميادين العلوم . يميز بين المتعلم المبدع وسائر المتعلمين . من جهة أخرى ، إن الإمام اهتم بالامتحانات ، والبروغرام (المقرر ، المنهاج) ، وإعداد المعلمين ، ومعاملة الولد باحترام وكرامة لا بقسوة . لكنه لم يعمق ، ولم يتخصص . وذاك لأن غرضه لم يكن التعميق ، ولا الوقوف عند نقاط تفصيلية . وما يزال محقاً في حكمه وفتواه : « إن الأمة بحاجة إلى تربية الطبقات الدنيا ولا ترتقي ولا تسعد إلا بذلك »^(٤) .

بقي الشيخ النافذ في حلقة الأئمة الذين ربما ارتبطوا بالسلطة أو ربطوا

(١) انظر الوظائف الحديثة للدولة في ميدان التعليم . تراجع مفاهيم : الجامعة المفتوحة ، تعليم الكبار ، إعادة تأهيل الاختصاصي والمتعلم ، التعليم الجماهيري المستمر ، المساندة التربوية ، التربية المتبدلة .

(٢) م . ن . ص : ١٧١ .

(٣) م . ن . ص : ١٧٠ .

(٤) م . ن . ص : ١٦١ .

بالسلطة كل حرية . وفي عصره فإنه قد شرّع الطريق لللاحقين بقبوله التبعية التسوية للسياسيين . وهو من كبار الرجال الذين فكروا وخافوا ، ومن ثمت احتموا بالتوظيف عند السياسي . وكأنّ ذلك الخطأ صار تقليداً تستغله السلطة وترفضه الحرية التفكيرية ، ويقيد الفعل الديني السليم . لقد تركت السياسة لإمامنا مقداراً يحرث فيه ، فلم يجد غير المقولة التربوية أداة بيده تنفع ولا تبلغ أبداً الأعماق . وهنا شاشة المجسّ تُبرز أواليات الإمام في الفكر والسلوك مجسدة في شبه هواجس من مثل : زرع طاعة الدولة في النفوس ، تعليم القواعد المألوفة ، تأمين التجانس والوحدة في الكثرة ، غرس الانصياعية والورع والانقيادية ، اللحاق بالعلوم والأسلحة الرّادة للأجنبي والمحافظة على الدين . لم نستطع حتى اليوم حل الاحباطات التي تصدى لها محمد عبده . وما يكثر من كلام مطنطن اليوم تحت إسم الغزو الثقافي ، ومهملتنا ضد المستشرقين والمرسلين المبشرين ، يدلان على أننا ما زلنا في التوتر عينه ، وأمام الحواجز عينها ، وفي الصراع عينه . إن الوعي بالمشكلة قوة على حلها ، وقدرة على تخفيف التوتر التي تُنشئه . في ذلك عقلانية أكثر مما فيه واقعية ؛ فنحن رغم وضع انجرافات الذات العربية أمام العقل والتحليل والنظر منذ الطهطاوي وما قبله ، لم نستطع بعد أن نبلسم تلك الانجرافات ، ونتخطى العقْد ، ونقلّص القلق ومشاعر الخوف على الذات ، ونحقق الاحترام الذاتي الإيجابي المجابهة الإيجادي واحترام الغير للذات بطرائق متزنة صحية . ذاك النقص في صحتنا النفسية داخل « حضارة التكنولوجيا ومواكباتها الاجتماعية » يسبب كثرة الكلام ، وتعززه استمرارية الهزال في المستويات الهجومية والإنتاجية .

٢ - نظرة أخرى . المقاصد العامة للتربية . التوحيد أساس كل اجتهاد وتقدم :

قلنا إن الإمام حمّل التربية آماله في التجديد الديني أي إنقاذ « الدين الحقيقي » من الجمود ، والضلالات المعيقة ، والتقليد المميت ، والوثنيات ،

والتعبد للأضرحة والأسلاف . وأعطى للتربية قدراتٍ على توحيد المذاهبية الإسلامية ، وإقامة الانسجام في كل ميدان : بين الطوائف الإسلامية ، بين المسلمين وغير المسلمين ، بين العلم والدين أو السمعيات والعلميات ، التجربة والإيمان ، الشريعة الإسلامية الأبدية اللا متغيرة ومتطلبات الواقع ، الجسم والروح ، الدنيا والعالم الثاني ، التقدم والمحافظة ، الخ . التوحيد هُجاسه الاستحواذي ؛ ونقطة استمرار لا نقطة منعزلة .

اختار الإمام ، بل كان محمّلاً عليه اختيار طريق الطهطاوي ^(١) ؛ ذلك الطريق المألوف جداً في العقلية العربية الإسلامية والذي شقه وعبّده أئمتنا الكبار كالشافعي والغزالي . أثر الإمام إواليّة تضمن الأمان والاستقرار لطالب التغيير من جانب القادر أو صاحب السلطة . وتبقى السلطة بذلك ضامنة الدين ، ويبقى الدين مواكباً السلطة ^(٢) : يتبادلان الخدمات ، والتبرير ، ومن ثمت الاستمرار . وبعد قرن نلقى أن التربية ، رغم أنها قديرة ، وذات فعاليات ، لم توصّل إلى الانهاض من الكبوة ولا إلى تحقيق ما نكرره اليوم من صيحات الطهطاوي وعبده . فهل كانت الطريق والدروب غير مؤدية ؟ لكن الغاية النبيلة التي رسموها والانجراحات والخلخلّة العميقة التي شخصوها كانتا ، كما أرى جيداً ، دقيقتين ! وإذن ما هي ، بسرعة ، مجلوباته ثم ما هي بعض ما لا نوافقه اليوم عليه ؟

محمد عبده منعطف ؛ وهو جسر . أراد أن يصلح بالوعظ والنداءات ؛

(١) نشير إلى أن الطهطاوي كان ، هو أيضاً ، وجد في التربية طريقاً قديراً إلى العمران والتقدم . فكتب في التربويات ، متجنباً ما ينغص . وكانت التربويات منفساً لمعظم الإصلاحيين أو ، بحسب تسمية أفضل ، الاجتهاديين .

(٢) يسجل للإمام ، متأثراً بجمال الدين ، مواقف وطنية مضادة للظلم . فقد نفى من بلده ، وسُجن فترة ، وشعر بمتاعب جسدية ، «أفلقته مشاعر بالفشل والإحباط . . . رضي وعقّلن إمكانيّة الاستقلال في بعض الأمور الكلامية ع . الوحي ، وقضية خلق القرآن ، وجَهَرَ بتفضيل الاعتزال وبحق الجماعة (المقيّد) في خلع الحاكم .

دَمَجَ الإصلاح الديني بالإصلاح اللغوي وبالإصلاح في علم الكلام^(١) . فوَحَّدَ ؛ دعا للاجتهاد مع تحقيق واقعي لرسالة التوحيد في مناهج النظر وفي فئات المجتمع ، داخل قطاعات الحياة والفكر والأمة . كان توتراً بين واقع ومكبوتات حيال ذات مثالية^(٢) أو مرغوبة منشودة . لقد «أرق الحال» الأمة ، وأمضتْ جمود اللغة ، وكره التصوف الشائع لا التصوف «الحقيقي» ، وأفتى بجواز قضايا كثيرة كان لا بد منها في التعامل مع المثيرات الأوروبية (أجاز الربا ، مثلاً . ص ١٩٧) .

نأخذ على تفكيره أنه يعيد المشكلات الاقتصادية والاجتماعية وضعف المستويات المعيشية إلى مبدأ وحيد هو التربية . إن التربية بمنهجها القديم لا تكفي ؛ وهي تكون حارثةً إن كانت هي التربيّات : الوطنية ، السياسية ، الوظيفية ، الإنسانية ، المستمرة ، الهادفة . لكن حتى هذه التربية المضخّمة الأدوار والخلايا تكون أداة وطريقة ضمن إرادة وفكر استباقي ومخطّط .

محمد عبده بقي مشدداً على الفردي ، وعلى أن تحقيق التقدم يكون فعل فرد ندعوه لأن يكون مثالياً وأميناً ومضحياً . كان لا بدّ من التشديد على ضغوط الحقل ، وقدرة الجماعة ، ومسؤولية المجتمع . فقدرة الفرد تحددها شروط موضوعية ، وحرية تلعب في ميدان السببية وعوامل تاريخية . والمعروف أو الملاحظ أن فكرنا التربوي لم يكن وحده المجمع والمعيق للمجتمع . فالمجتمعات أو الجماعة كانت في جهود مما يجعل التداخل قائماً بين وضعي النظري والعيني . ولم يحلل الإمام زملة عوامل وشروط دعوته لنشر المساواة ، أو لتحقيق العدالة ، ولغرس النظر العقلاني وسلطة الفكر وقدرات القوانين .

(١) منذ مدة وعلم الكلام يتوجه ، ويجب أن يتوجه ، صوب الإنسان وواقعه وعلائقه . واهتماماته تنصبّ لا على الموضوعات القديمة وتكفير هذا أو ذاك ، بل على تدبّر الظواهر والعيني والسلوكي . صار علم الكلام ، نظير التربية والتعليم وما إلى ذلك ، يشدد على أن القيمة الأولى هي للعمل والتمحور حول الاجتماعي والعيني .

(٢) الذات المثالية التي تصورها هي أمة موحّدة تتبع تعاليم الدين وتأمّر بالمعروف وتنهى عن المنكر .

يتميز فكره التربوي ، كالحال في شخصيته وفي عطاءاته الكتابية كلها ، بأنه جماع أو موحد ومن ثمت صاهرٌ أو ، بكلمة غير لطيفة في التفكير الشائع ، توفيقى. فنزعتة الاجتهادية أبقت لنا على تفوق وهمي ، وأسقطت على المُلقب الأوروبي سيئات ؛ ذبَّ عن الذات بواسطة ذلك الإنشطار النفساني. ثم وحد بين مذاهب واتجاهات إسلامية متخصصة. لم يكفر الفلاسفة ، وأعاد للفلسفة اعتباراً مرموقاً. وأعاد للعقل مكاناً موموقاً ، لكن بعد أن يوحده مع النظرة الدينية الصحيحة أي إنه إذ يقبل بالاعتزال والغزالي وابن سينا معاً يوفق بين الوظائف والمعاني المعطاة للعقل عند كل من أولئك . . . كان يصلح حيث يستطيع : في الفلسفة ، وفي علم الكلام ، وفي الثقافتين التقليدية والمطللة على أوروبا ، وفي التصوف الحقيقي والدين الحقيقي والعقلانيات. فكأنه يقول بالثقافة الإسلامية الأوروبية أو بالدين العقلاني القائم على التفسير بالسبب.

تفكيره يقيم توازنات : في التيار المتأثر بأوروبا ، وفي التيار المعهود ، وفي الفئات والطبقات والعلاقات بين السلطة والمحكومين ، وفي الماورائيات والعينيات والذهنيات .

بقي منغرساً عميقاً في ثقافته الأصيلة^(١) ، لكنه مدَّ النظر النافذ واليد القديرة إلى ثقافة الأقوياء. إنه باحث كبير ، وعقل فذ. هو عامل ، ومجتهد ؛ وإصلاحي : انطلق من الدين ، وبقي فيه ، وأعاد صياغة أفكارية إنها ضية اجتهادية مشرقة لتحقيق الذات المرغوبة القوية. هضم ، وأثر ؛ ولا ينسى انه حارب ، وكافح. لقد مهّد طرقاً عديدة أمام لاحقيه ؛ وانزعت أفكاره فأينعت وشعت. من التقصير بحقه اعتباره مجرد ردّ على مثيرات خارجية ؛ كان أكثر من ذلك. إنه حلقة في مسار تطوير الذات العربية لذاتها من الداخل وبموازاة مع الآخرين.

(١) نلاحظ ذلك ، للمثال ، في تعريفه للعلم (حصول صورة الشيء في النفس ، ص ٦٢ ، ١٣٩) ، وفي أقسامه للعلوم (ص ٨٢) بعد أن يضيف إليها العلوم الجديدة العهد . ولعلنا لا نخطئ إن قلنا إنه كان يرغب في الانتساب الروحي إلى شخصيتين هما : علي بن أبي طالب وابن خلدون . لا يتنكر للطهطاوي وللأفغاني (رغم المعروف) بل هو معهما في بنية واحدة .

الفصل الثاني

نظرية طه حسين في التربية والثقافة (المقولة التربوية في عينة سيئة التكيف)

يمثل طه حسين إوالية الرد المتقلص عند الوعي بالفشل الحضاري
وبالاحباط في دنيا العقلانية والديموقراطية الاجتماعية .

... هنا نحو للذات يجري في عملية البحث عن التكيف ؛ وذاك
تكيف سلبي مع الحقل القوي للتربية والثقافة .

القسم الأول : النظر الثقافي

١ - الدعوة للعلم منطلق وحل ، بداية معهودة تقليدية :

قدّم طه حسين ثروة للثقافة العربية ، ولإشكالية التوتر والاجتهاد، في الحضارة العربية راهناً . وفي مجال التربية والتعليم انطلق من الواقع المُحَبَط ، وتطلع إلى المايجب مقارنةً بالحال في الدول المتقدمة . وهكذا ربط التربية بالهموم المجتمعية ، وبمشكلات الأمة في تحدياتها للتطور والتحديث ؛ فنادى بأن العلم سلاح لا يتعارض أخذه مع الدين والتاريخ . إن العلم ، في فهمه وكما كان عند الأسلاف ، أداة الحياة وعامل البقاء . وهو لا يتنافى مع الإيمان ؛ إذ هما قوتان للإنسان منطلقتان من الطبيعة البشرية الثنائية التكوين أي العلمية والروحية معاً . هما قوتان متعاونتان لتحقيق خير الإنسان ، وصراعهما مؤقت وخاص بمجتمع متخلف : بل إن ذلك الصراع ظاهرة اجتماعية هي جزء من ظاهرة عامة أو عنصر من كل هو وحدة العقل والإيمان العضوية الطبيعية^(١) .

٢ - نجاح طه حسين وتحقيقاته في مجال التعليم العام :

قدم طه حسين آراء حرثت الواقع التعليمي ، وزرعت بالإصلاحات الكثيرة لمستويات التدريس والعملية التربوية بموجليها ، وموادها ، وأجهزتها ، وعلائقها . ومن الملحوظ هنا أن طلباته تحققت ؛ وساهم هو - بحكم وظيفته أو

(١) را : طه حسين ، من بعيد ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٨٢ .

أدواره - في التسريع والتشريع ورفع المستويات . فنقده وإصلاحه طالا مراحل التعليم كلها . ولم يسلم من تحركه وقلمه الوضع في الأزهر من حيث مسؤوليه ، وطلابه ، وبرامجه ، وثقافته ، ونُظُمه^(١) .

٣ - إخفاق منهجه وتفكيره ، انهزام وعيه الثقافي الحضاري ، رده على الوعي بالإخفاق :

معروف أن طه حسين نَمَى في نفسه توجهات أدبية . وشخصيته ، في مجال النظر والفكر ، مرتبطة بالأدب والثقافة التاريخية أكثر من كونها اهتمت بأن تنقيد بالمنهجية الصارمة والتعمير الفلسفي المُحَكَم . كان طه حسين يلحظ المستلزمات الناجمة للثقافة الأدبية العربية في عصره ؛ فعمل في ذلك المضمار . وأعطى ثماراً نافعة . أما في مجال فلسفة الثقافة ، أو ثقافة الثقافة ، فلم يظهر قادراً ولا سليم الرأي . إن كتابه « مستقبل الثقافة في مصر » (١٩٣٨) إيجابي في اجتهاداته ونظرة للفعل التعليمي ؛ وفاترٌ إلى حد ما في النظر للمحتوى الاجتماعي الديمقراطي لذلك الفعل وعلاقاته الوظيفية ؛ وسلب في موقفه إزاء الفعل الثقافي و« مستقبل الثقافة » . وتركيزنا ، كما سيظهر أدناه ، على قضية الشاقف ، إن على صعيد الريف والمدينة أو على الصعيد العلائقي للذات والآخر الغربي ، تركيزٌ على موقف مُنْجَرِح وجارح تجاه الثقافة العربية أي الأنا في حقلها العالمي وبخاصة أمام التحدي الأوروبي .

لن نتوقف عند آراء طه حسين في التعليم ومؤسساته . ليس فقط لأنها تبدو وقد تحققت معظمها ، بل وأيضاً لأنها « سَلِمَ حاجات ومتطلبات » لا تستلزم كبير تفكير وقلَّ أن تبدو على أنها نظرية أو مذهب في التربية . إن عمل طه حسين في مجال الإصلاح والإعداد ، للشأن التعليمي ، يتسم بالواقعية في الفهم والأخذ

(١) را : طه حسين ، مستقبل الثقافة في مصر ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، ١٩٧٣ ؛ نقد وإصلاح ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ط ٤ ، ١٩٦٧ .

والمعالجة . . . هذا ، مع إنه عَمَلٌ قَدْ أُنْذِك على أنه صورة مثالية للحركة التعليمية . إلا أن نظرتة لمستقبل الثقافة تبدولنا مَرَضِيَّة إذ هي دعوة إلى أن نَسْتَبْدِن الخصائص الحضارية لأوروبا ، لا بفعل تفاعل أو اتصالٍ مترن وإيجابي بل بارتقاء بليد .

إن الفعل الثقافي ، بحكم ذلك ، تنشئة اجتماعية حضارية تقوم على رمي القيم والمعايير الخاصة بالذات بُعْيَةُ التذَوُّت (التماهي) في قيم ومُثُل اجتماعية لمجتمع آخر قاهر . وذلك الحل إنمحاء لا صراع ، ولمصلحة الآخر أو الغريب مجاناً واعتباطاً .

٤ - التجربة العربية الأولى في التربية ، شاشة قوية بقوة حضارتها :

قطاع التربية في فكرنا المنوالي غني ومتعدد التيارات . وتاريخنا للتربويات ليس تاريخاً لأشخاص تربويين ، أو عرضاً منظماً لنظرياتهم ؛ إنه فهمٌ لتياراتٍ تمثلُ وجهات نظر ذات خصائص مشتركة تحمل أحكاماً متقاربة على العملية التربوية بمولجيتها أو موادها وعلائقها ، بصياغتها الكبرى ومقاصدها .

وإذا بعض فلاسفتنا قديماً مثلوا تياراً متوازياً مع تربويات الفيثاغوري المحدث بريسون^(١) ، أو كانوا إلى حد ما أقرب إلى الغربي ، فإن التجربة العربية الثانية في التربية عرفت تياراً أكثر استسلاماً للآخر . فلاسفتنا القدامى تمسكوا بالذات وإن بدا أنهم أعطوا للآخر منزلة داخل الأنا ؛ أما في التجربة التربوية الثانية فنجد من أسكنَ الأنت في الأنا العربية . ذاك هو العُصاب الذي نقرأه في طه حسين . عندما قرأ إخوان الصفا أو ابن سينا أو مسكويه مكتوبات بريسون المنظمة السهلة ، كانت الحضارة العربية هي الأقوى والتي تشعر باعتبارها لذاتها . مع طه حسين تظهر حضارتنا تباصل ضد أقوىاء ، وتعاني انجرافات الهزال الاقتصادي

(١) را : التربويات عند فلاسفة العرب ، الباب السابق ، الفصل التاسع .

والعسكري والثقافي . وهكذا فإن العوامل الحضارية جعلت تكيف طه حسين مع الفكر الأجنبي القوي تكيفاً ناقصاً بل سلبياً يؤدي إلى تحطيم الذات ، ويعكس مشاعر العجز الذهني المرضية العصابية .

٥ - طه حسين يمثل التيار التربوي الناقص التكيف :

ساهم الوسط الفرنسي في نقل طه حسين إلى العافية النفسية . لقد كانت مصر مجعلاً من العوامل الجارحة والتي تشد إلى أسفل مذكرة طه حسين بالحرمان والانظلام والانقهار . وذلك اللاتعادل بين الحقل النفسي اجتماعي الفرنسي ونظيره المصري العربي يفسر بعضاً من شخصية طه حسين في توجهاتها . وعندما قدم طه حسين نفسه إلى بلده في ثوب أجنبي قدم لها فكره أيضاً بذلك الثوب . لقد تغير في فرنسا ثوبه ، وفضلها على بلده ؛ كأنه يريد بذلك لذاته أن تكون فرنسية غريبة ومفضلة لا مصرية مقهورة مبخسة .

أعطى طه حسين لنفسه الهوية الأوروبية التي أمنت له تغطية وتعويضاً . تغلبت هنا إواليات الخلفة والسلبية ، ووجد الصحة النفسية وهدوء النفس في الهرب ، وتحدي قومه ، وتوكيد الذات بواسطة إواليات تسليم الذات للآخر الجارح . إن كره طه حسين لذاته الأولى ، حيث شخصيته بطبقاتها التكوينية الأساسية ، دفعه إلى قتل تلك الذات ثم إعادة الاعتبار لها بأن رماها إلى ذات أجنبية . نحر طه حسين هويته التي كرهها - مع خوفه من العودة إليها - دفعه للإكثار من تعزيزها ونقضها وإنكارها وقمع تمثلاتها في وعيه ولا وعيه . تذوّت وتمأهى بالأقوياء الجارحين ، واجتاف قيم عدوه وقواهرة ، وتواحد في أنماطهم السلوكية والفكرية .

حذف كل الفروق الموجودة في نفسه بين نفسه والقاهر كي يستطيع الاندماج هو بذلك القاهر ؛ أزال لفظياً وهوامياً الاختلاف بين النحن وال « هُم » ، بين الغالب والمغلوب ، كي يحقق التذويت .

٦ - قيمة الوعي التربوي المنهزم ، إوالية محو الذات طلباً لاستعادة التوازن :

قدم طه حسين حلاً لإشكالية اللاتعادل بين الذات والآخر هو حل وهمي ، ذاتاني ، ولفظي . فهو حل يخفض أكثر من قيمة الذات ، ويرفع أكثر من قيمة الآخر كي يحق بالتالي إبقاء الضحية ضحيةً والجلاد جلاداً . وفي تكيفه ، أو حله للتوتر الحضاري في الأمة العربية ، أجاز للقوي أن يستمر وللمنجرح أن يرضى ويقيم علاقة رضوخية إرضاخية مع المتغلب . ارتضى لنفسه أن يبقى ضحية ، فبرر وجود جلاده . والتذُّ بأن يكون مظلوماً فاستدعى مَرَضِيّاً الظالم وشرعية العلائق اللامتوازية اللاديموقراطية . وكأنَّ طه رأى حل مشكلته في الهرب إلى الغرب ، ثم أسقط ذلك الحل على الجماعة كلها أو عممه ؛ فما رآه صالحاً لفرد شرعاً قانوناً .

٧ - تيار الثقافة المنهزمة والتربية التبعية :

نأخذ طه حسين عينةً ممثلةً لتيار ثقافي سلمي داخل حضارة أُخِذَتْ على أنها مُطَفَّفة القيمة . وبذلك فإن التربية يطلب لها أن تكون تبعية ، وأن تخلق الشخصية التابعة والثقافة التابعة . فهنا سلوك هروبي إلى القاتل ، وملجأ الخائف إلى ما يخيف ، والدفاع عن الذات بإلقائها إلى المحاصر والمعتدي ، والانتحار بطواعية أو قتل الذات المكروهة . وتيار هروبي يبتز ذاته لبلوغ خلاصٍ وهمي زائف هو مثيلٌ للحل الذي يقوم به حيوان يترك قوائمه أو قسماً من جسمه طلباً للفرار من مشكلة . وذلك البتر الذاتي ، طلباً لخفض توتر أو تخلخل ، ليس علاجاً ولا حلاً معافى أو يعافي . ولقد وقع في حفرة مترفون ، ومحظوظون . لكن كان هناك أيضاً المنجرحون ، وهم الكثرة من ممثلي ذلك التيار المتماهي بالقوي والكاره ذاته والملتذ بالعقاب الذاتي .

الذين دعوا إلى تسليم الذات للآخر ، واعتبار الأنا جديرة بالتبعية والآخر

أهلاً للقيادة ، ينتمون لا إلى الوعي الجماعي والضمير الكلي والنحوية السليمة .
إنهم عصابيون ، مرضى بعارض نفسي وأحياناً طائفي أو ديني . وذاك العصاب ،
ذلك المرضى النفسي ، هو اجتماعي المنشأ والعلاج . والعصاب الطائفي كان وما
يزال أشد العوامل التي قادت إلى تجريح الذات العربية وإلى طلب إشفائها بتفوق
للآخر وتبخيس للذات وهدم للنحن في حقلها التاريخي وتطلعاتها . فُتِّشَ عن
الذين يتلذذون بالتهجم على اللغة الفصحى ، وعلى الوعي العربي ، والفعل
العربي ؛ وسوف لن يكون الغلط من نصيب الإحصاء الذي يظهر أن مشكلتهم
مشكلة انتفاء وليس البحث عن حقيقة أو عن الصحة المنشودة لذلك الوعي أو الفعل
أو اللغة . هناك مرجعية لا واعية ، أو هي قريبة من الوضوح في بعض الأحيان ،
تحدد السلوك لأولئك الذين كالشخصية السادية يجردون الاطمئنان في السلوك
السليبي . إن ذلك السلوك العدائي هو عوارض ؛ إنه ظواهر خارجية لشخصية
مضطربة مواربة . هنا حالة عليلة Morbide ، سقيمة Pathologique ، مرضية
(Maladive) .

٨ - مثلثة أوروبا أو كَمَلَّتْهَا ، وإالية سيئة التكيف :

صائبٌ هو إمتداحُ العالم الأوروبي ، أو بعض بلدانه التي مثَّلت الحضارة
الأقوى طيلة ثلاثة قرون أو قرنين أو أقل أيضاً . لكن ذلك الامتداح جانب واحد
من اللوحة ؛ فالجانب الثاني قاتم . والعين السليمة ترى بشملة واحدة إزائية
الجانبين معاً .

والتيار الذي قلنا أعلاه إن طه حسين هو عينة ممثلة له ، قد رأى في الغرب
بطلاً ، وأباً ، ومثلاً أعلى ، وغرَّضَ عبادةً أو موضوعَ تقديس . وتلك العين
الكليلة كسفها الانبهار من خارج ، والتخلخل من الداخل . فكَمَلَّتْ أوروبا أي
غطت الحقيقة ولم تر الموجود كما هو موجود . والمعروف أن تلك الحالة ليست

صحيحة ، والثناء الكثير أو مثْلثة بطل دليل انجراح . فتكون إوالية المثْلثة تغطيةً وتعويضاً ؛ ودليل تخلخل ذاتي .

وذلك الاتجاه الذي ينكر ذاته ، ويُفوق الغير داخلها ، ماذا سيفعل وكيف سيتجه متى صارت تبرز أشد وأشد التراجعات في حضارة أوروبا لصالح بلدان « شرقية » كاليابان مثلاً ؟ هل حالذاك سيتحول التذوّث الذي كان مع أوروبا (بعضها ، لا كلها) إلى تذوّب مع اليابان لأنه صار الأقوى ؟ يبدو أن بعض المنهزمين ينسون أن العرب كانوا الأقوى طيلة سبعة قرون أو ثمانية أو أكثر . حضارة الإنسان كأنها واحدة ؛ لعلها أشبه بكرّة تتناقلها الأيدي ، أو بمشعل داخل حقل عام تتساعد على إبقائه ضرامياً هذه الأمة ، ثم تلك ، ثم أمم أخرى ... وهكذا هكذا ؛ تلك تحتيات تنفعنا وهي محفزات إن حَسُنَ تسميرها .

٩ - ليس « مستقبل الثقافة في مصر » ، بل « مستقبل مصر في الثقافة » :

يتقدم طه حسين بخطوات العالم الاجتماعي الذي يتابع مسيرة ابن خلدون ، والذي اهتم بسان سيمون أكثر مما يجب ، ودرس على ومع دوركايم ثم ل . ليفي - برول . وكذلك فإن الطهطاوي كان ماثل الحضور بفعالية في تفكير صاحب « الأيام » . إلا أن تلك التوجهات الاجتماعية لم تدفع بطه حسين إلى دراسة وتحليل النظم التربوية مرتبطة بالتصنيف الاجتماعي أو إلى دراسة وظيفية للعلاقات بين التربية ومؤسسات المجتمع السياسية والدينية . إن الثقافة تؤخذ كعلاقات ، وليست مستقلة عن العلاقات الاجتماعية . موقف الثقافة العربية إزاء الثقافة الأوروبية إن كان موقفاً كما يطلبه طه حسين يقود إلى وجوب وجود واستمرار علائق بين الحضارتين أو العالمين إرضاخية رضوخية ، قهراً وانقهار ، متغلب ومتغلب ، سلوك تقليدي انفعالي وسلوك عقلائي .

إن الثقافة التي يودها طه حسين للمستقبل هي مصر التي يودها للمستقبل .

وفي تحليلنا ، فإن مستقبل الثقافة يسير باتجاه أفكارية (ايدولوجية) العلم ، والرد على التحديات التقنية (التكنولوجيا) والحضارية ، واللغة المشبعة بالمحتوى العلمي والمصطلحات العلمية وبالتمنهج . لكن ذلك دون الخروج من الذات وعبادة الآخر واجتياف معايير مجتمعات أخرى بلا تفاعل وتطوير وصراعات . إن مستقبل مصر يكون في ثقافتها : فمستقبل الذات العربية هو ثقافتها الخاصة المطورة ، والتي تحترم النحن وألهم وتعزز تقديرها لنفسها بأن تكب على تحليل مجتمعاتها وإغناء وعيها بالمستقبل والحاضر واحترام إنسانها . الثقافة المستقبلية التي يودها طه حسين ثقافة بلا مستقبل ، وبلا مصر وشخصيتها . إن مصر ستكون مستقبلاً في الثقافة ، الثقافة التي هي بنتُ وتاجُ مجتمع يعمل لبناء وعيه العربي داخل العالم التكنولوجي ومواكباته الفكرية . لعل واجب المفكر الرائد الذي كانه طه حسين هو التحرر من انهزام مصر آنذاك ، ومن عوامل البنى الاجتماعية الثقافية الضاغطة على وعيه . يُدعى المفكر إلى أن يرتفع إلى المَطْلَ العالى فوق القيود والإكراهات المفروضة على الوعي الجماعي والشخصية الاعتيادية . بذلك الارتفاع ، وبذلك النظر الشّمال والبعيدي ومن أعلى ، يستطيع المفكر أو العالم الاجتماعي أن يجسد مسؤولية التوجيه والتنوُّ والدراسة الموضوعانية .

١٠ - الوعي بالانهزام يقلّص الشخصية الثقافية عند طه حسين ، ويضخم التحصّن بالنحن عند ابن باديس :

ربما ظهرت قساوة في أحكامنا على موقف للأديب الكبير مما يبعدنا عن النظر الهادئ الذي بقي من الانفعال والتشنج في الأحكام . وربما تصبح تلك القساوة أشد أيضاً إن لاح أن طه المثقّف تراجع عن بعض مواقفه أو خفف من حدتها . هنا نقف أمام طريقتين : الأولى تصل بنا إلى الأسباب الكامنة والمباشرة لأحكامنا على التيار المنهزم أو على الوعي بالفشل الذي قاد إلى تعميق الاحباط والرضى بالخصاء ؛ والثانية طريقٌ تؤدي إلى سؤال حول تراجع طه حسين أو ندمه أو مشاعر المحو . فعن

الأسباب التي تدفع إلى الهزّ بعنف والدحض لمواقف انهزامية نقول : إننا نرى في طه حسين تياراً حركته ممثلة في إواليه ناقصة التكيف ولا توفر الصحة للذات العربية إلا مؤقتاً وهمياً . ثم إن ذلك أيضاً سيؤدي إلى خلل في عمارة الشخصية السوية يقود إلى الانهيار والاندثار . فزعزعة الثقة بالحنوية العربية أو بالتقدير الذاتي ، وزرع الهدم الذاتي والعقاب الذاتي ومشاعر القلق ، عاملان يكشفان عن إصابة نفسية عصبية أي عن حالة اضطراب بل حالة مرضية . فالشخصية المريضة ، نفسياً ، اللاسوية التكيف ، تحمل مفاهيم غير سوية عن ذاتها داخل حقلها الخاص وفي علاقتها مع الآخر . والشخصية المضطربة تلك تقيم علائق غير سوية مع الآخر ، وهي مضطربة بسبب رؤيتها المخلخلة أو علاقتها المخلخلة مع الآخر . يُذكر طه حسين وتياره ، أي حالة الوعي بالضعف التي تقلص الشخصية ، بابن باديس كصاحب تيار مناقض . فهنا الوعي بالضعف يؤدي إلى تفجير الطاقة الكامنة في الشخصية ، ورفض الضعف ثم العناد في مقاومته . مع ابن باديس تتضخم الطاقة الهجومية الدفاعية ، وتستشرس الأنا في تشبّثها وحصنها . هنا يُستدعى موقف الأُم الريفية ، أُمنا الريف ، أو نداء الشخصية العربية الوسطية (الأساسية ، حيث الكثرة والكتلة التاريخية للوعي الجماعي) ، تودع ابنها المسافر إلى أوروبا وتنبهه : لا تنس شرفك ، لا تكسر خاطري بالتفرنج ، لا تترك صلاتك . . . ونساء حولها من الجارات والأقارب يقلن لها كالمجيبات عن المسافر والراغبات بتكرار كلام أمه وتوكيده : لا تخافي !!! أولادنا أولاد أصل . لن يتزوج غريبة ، ولن يخون أهله ، ولن يترك الصوم والصلاة . . . إن أزمة هوية أصابت شخصية المراهق طه حسين ؛ فأساء إعادة تنظيم ذاته .

من جهة أخرى هل كان واضحاً الطريق الثاني حيث السؤال عن مشاعر الندم والغسل عند طه حسين وآخرين من اضرا به ؟ بإواليه المحو يسعى الأنا لإزالة السيئة التي اقترفها : يكثر من المديح ، أو التودد وبذل خدمات وإشعار بالأسف أو بالذنب . هنا تستدعى حالة لوسيان - ليفي برون ، ذلك الذي تابع بعد دور -

كايم الإشراف على أطروحة طه حسين عن ابن خلدون . لقد تراجع ل . ليفي - برول عن مزاعمه في دراسته للعقلية (والروح والنفس) « البدائية » . وأتساءل هل بقي من دور كايم غير القليل بل والمستهجن ؟ ر . آرون يكره دور كايم ويسخر [را: آرون، مراحل الفكر المجتمعي].

١١ - شاشة تلخيصية :

قلنا إن ثناء طه حسين المفرط على أوروبا هو إوالية مزدوجة للثناء على ذاته ورفضها ؛ فكأنه يطلب من وراء ذلك الثناء زيادة التقدير لنفسه . لقد أخذ طه حسين ، في مجال الثقافة والتربية ، العلم على أنه أداة اجتماعية مرتبطة برفع مستويات الوطن عن طريق تنميته وتغييره^(١) . وقد جرى ذلك فعلاً في دنيا الإشكالية التربوية : فحصلت تغيرات في قضية إعداد المعلم ، وفي البرامج ، ومراحل التعليم ، والتمويل ، والتخطيط ، والتمدرس ، ومؤسسات ونظم الفعل التعليمي التربوي المشجع . لكن فلسفة طه حسين في الثقافة لم تنغرس في الواقع ولَفَظَهَا الحقل العربي . ذلك إن دعوته لتربية تخضع لثقافة فاقدة الجذور التاريخية ومُبَحَّسَة لصورتها عن ذاتها ، هي تربية لا تتبادل التعزيز مع الوعي بالنحن ومع الصحة المرسومة للجماعة في أطرها الحضارية وتحدياتها للقواهر . ومرة أخرى إن ما أنقذ طه حسين من اضطراباته وانجرحاته إزاء الحقل الأوروبي لم يكن حلاً صحيحاً لاستعادة التوازن الفردي . ثم إن ذلك الحل الفردي المريض والناقص لا يصح مطلقاً أن يكون حلاً يُقَدَّم للنحن . إن ثقافة أمة تحدد التربية في تلك الأمة ، والمستقبل .

مطلوبات المجتمع تؤثر في مسار التربية . والثقافة ، في تخطيطها منطلق

(١) تنقل الثقافة الأوروبية إلينا النافع ، وتُبقَى على الأغنياء أغنياء ، وتؤمن لأولاد الفقراء أن يبقوا ضمن أطر أعمال ومستويات أهلهم . والثقافة الغربية تقدم المنافع الأكثر للأقوياء والمحظوظين عندنا . ومن الثابت أن المطلوب هو تمثل تلك الثقافة بنقدها واستيعابها ، لا بالبقاء داخل بنيتها .

من الواقع ومتطلع إلى المستقبل ، هي التي تفقد التربية باتجاه تطوير العلم من أجل الحياة والعمل . والتربية طريق وتَوَجُّهٌ إلى التقدم في الإنسان والعلائق والمجتمع ، ومن أجل كل عمر وكل نشاط وكل قطاع . من السوي أن يمر المراهق بأزمة تجرح تنظيمه لشخصيته ، أو تززع اعتباره الذاتي ومنزلته . لكن أزمة الهوية تُصَفَّى : يستقل المراهق ؛ يعود إلى ذاته .

القسم الثاني : الوجه العملي

استطاع الرجل التاريخي أن ينفذ الكثير من آرائه في مجال التربية والتعليم ،
بل ونفذ أفكاره أيضاً معاونوه ومؤيدوه أو الذين عمل معهم كمستشار . وهكذا كان
« وزير الماء والهواء » ، منفذ مجانية التعليم الابتدائي ؛

ووراء القرار الذي يمنع طرد التلميذ الذي لا يسدد النفقات المدرسية ؛
وقرر مجانية التعليم الثانوي ؛
وعدّل المناهج ؛

وزاد في عدد المدارس الابتدائية ؛ وقام بجولات في المحافظات لجمع
الأموال لبقاء المدارس ؛

ودعا إلى تكافؤ الفرص أمام الجميع في التعليم ؛
وعارض اسماعيل القباني فدعا إلى فتح أبواب الجامعة أمام الراغبين ؛
ودعا إلى تقديم وجبة طعام يومياً للتلاميذ الصغار . . .

وبعد ؟ بعد أيضاً هناك الكثير :

لقد عدّل في سن التّمدُّن ؛ وفتح مجاناً روضات الأطفال ؛ وأدخل آلاف
التلاميذ الجدد كل عام . . . وكان كالأسلاف منذ الطهطاوي حتى محمد عبده يرى
في التعليم سلماً ، وجسراً ، وأداة ضرورية ؛ وذاك تشديد ينبع من أن التعلم كان
ناقصاً فاسداً غير مجاني ولا واسع القاعدة ولا يعني العلوم المحضّة أو علوم التسلّح
القوي . ولم تكن المدارس ، وما تزال ، توفر تكافؤ الفرص في التعليم والنتيجة
والعمل .

وعلى صعيد التعليم الجامعي يُذكر له فضله على جامعة الاسكندرية التي أرادها أكثر تحرراً من جامعة القاهرة ، وتجذب الطلاب والأساتذة من مستويات جيدة ، وتحبي تاريخ الاسكندرية ، وتغني الدراسات الإنسانية ، وتفتح على المتوسط والفكرة المتوسطة التي هي - في تحليلي - إحدى التعبيرات عن عوارض زائلة في الشخصية العربية الباحثة عن ذاتها .

... وجامعة عين شمس تذكره ، ويتذكره المجلس الأعلى للجامعات .
وتتذكر تأسيسه لقسم الدراسات الفرنسية في كلية الآداب في جامعة القاهرة ؛ ويرد هنا أيضاً اسم معهد الدراسات الإسلامية في مدريد ؛ وتتذكر الفتيات الجامعيات جهوده ومواقفه في إدخال الفتاة إلى الجامعة ؛ وإصلاحاته في اللغة والأزهر غير منسية . لقد أصلح ؛ أكثر مما ألغى أو هدم : ذلك ما فعله في التعليم الأزهرى ، وفي الثقافة الأزهرية . وذلك ما دعا إليه في إصلاح اللغة ، وفي إصلاح النحو ، وإصلاح الامتحانات ، وفي تطوير البرامج ، وتحديد الوظائف ومناهج التعليم ، وحل مشكلات التدريس والدراسة ، ورفع مستويات المعلم والمجتمع معاً ، والربط بين التعليم والمجتمع .

كان طه حسين استقلالي الرأي : يدعو إلى حرية الكاتب ، وإلى استقلالية الجامعة ، وتنشئة الجيل الحر المستقل ، والبلد الحر المستقل الواثق من نفسه ومستقبله ؛ وإلى ثقافة موحدة للحصول على أمة موحدة . لعله من أجل ذلك يظهر لنا شخصية تهتم بالواقع الاجتماعي ، بالنظام التعليمي ، بتطوير التعليم والمعلم والكتاب والمدرسة ... وهو مفكر مرتبط بمشكلات المجتمع التي رآها تجد حلاً عن طريق التربية والتدريب ؛ مما يجعلنا نرى في طه حسين حلقة أخرى في سلسلة الاجتهاديين البادئة عند الطهطاوي ممتدة حتى محمد عبده وطائفة للإصلاح والانتقال إلى التحديث عبر جسر التربية ومتغلبة على التخلف بسيف المدرسة . لقد شرح ، وعالج ، وطوّر ؛ أكثر مما نظّر وتدبّر^(١) . . . كأن إقامة تـمـنـهـج ، أو بناء

(١) هنا نتذكر أقواله الصريحة أنه يقتبس من النظام التربوي الفرنسي .

نظرية مُذهَّبة ، لم يكن هدفه . كان عملياً ، ذرائعياً ، مُرسَّخ الأقدام في مشكلاتٍ لا في نظريات ، وفي معاملات وتصريف أمور لا في صياغات عامة ترتفع فوق العيني وما هو قائم . إنه إداري ممتاز ، ويدُّ قوية ، واقتباس ذكي وعقلاني لا ابتكار وإبداع .

مع طه حسين نحب أن نرى العلم منتشراً بين الجميع ، وأن تتعمق المدارس الرفيعة المستوى ، والتعليم المجاني في مراحلهِ ، ومواد التدريس المتطورة ، والمعلم الذي وفرت له الدولة وَضْعاً لائقاً ، والدولة التي تتولى شؤون التعليم قاطبة^(١) .

وكان طه حسين يحب ؛ ويسعى لزرع ما يجب . كان يحب إصلاح اللغة والنحو والإملاء ؛ فسعى لتطبيق نظريته إلى إصلاح اللغة والنحو والإملاء .

... إن طه حسين في كتاباته الأدبية هو طه-حسين نفسه في علائقه الحزبية وانتماءاته الاجتماعية ؛ وهو أيضاً طه حسين في كتاباته الإجهادية في مجال التاريخ والشعر الجاهلي وإغناء الثقافة الأدبية بترجمات وأفكار وروح جديدة . وذلك الباحث دائماً عن تخلف أو عن جمود ، كان يسرع لحمل معول الهدم ، وإثارة النفوس واستشارة المهتم . إنه يرفض البالي ؛ ويود اللحاق بالزمن ، والاعتناء بالجديد .

رنا لأن يصلح في كل حقل ثقافي واجتماعي وأدبي وتاريخي ، بل وفي الحياة الحزبية وفي العمل السياسي ودنيا الإدارة . أراد إعصاراً يغسل ، ويطيح ، ويمحو . وهنا الوجه الجميل ، الوجه الثاني ، للفعل الثقافي الذي برز في أدينا .

يشدّد تحليلنا للشخصية الباحثة عن طُرُق التطوير على ما هو مرّضي ولا سويّ . فقد عاجلنا نظرية طه حسين ، ومن إليها ، معالجة لعصابٍ ولأزمة تصيب

(١) ترجم طه حسين في السنة ١٩٢١ كتاب روح التربية لمؤلفه غوستاف بي بون.

الهوية عند المراهق [في دنيا الفكر وفي العمر] خلال البحث عن الذات وطلباً لاستقلاليتها إزاء عالم الآخرين . ويبدو هنا ، وكما سنرى في التجربة الجهادية أي في الباب الثالث من هذا العمل ، أننا نطلب من الدراسة ليس فقط تجنّب جرح الذات أو محوها وإسكان الآخر في تحتياتها وروحها . إننا نودّ التنبيه إلى الرغبة الذاتية في التطور والنجاح الموجودة في كل شخصية فردية كانت أم على شكل وطن وأمة . فليس التحرك باتجاه النهوض والاعتناء رداً على مثير خارجي ؛ إن في الشخصية عوامل ذاتية وموضوعية عديدة تدفع إلى الأمام وتطوّر وتحرك إلى الأفضل والأكثر .

إنّ البعض منّا يُغفلُ أن إعلاء شأن العقلانية قد يحصل خارج نطاق الغرب وديانته أو ديانتيّه . والبعض لا يودّ أن يرى نهضة أو حضارة خارج التراث الغربي . لقد كان المصري ، أو العربي والدولة العثمانية ، يفتش عن دروب للنهوض قبل التحديات الغربية ؛ وسار خطوات كثيرة بمفرده في ذلك الاتجاه بمعزل عن المثير الأجنبي . لم ندرس العوامل النابعة من مجتمعنا الباحثة عن تطوير المستويات في الإنسان . إن بذور التحرك الذاتي ، المنطلقة من داخلنا ، كانت قد بدأت بالعطاء قبل مجيء البواغث الغربية . وهذه البواغث لا يُنكر فعلها ، لكنها ليست الوحيدة ؛ وليست كل شيء في النهوض العربي الإسلامي . لقد سبق الغرب إلى الثورة الصناعية ؛ وهذا لا يعني أن جهوداً عربية لم تكن قبل ذلك تعمل في سبيل النجاح وتطوير أداة الانتاج .

مرجعية مختارة

من كتب طه حسين :

- ١ - الأيام ، القاهرة ، دار المعارف ، ٣ أجزاء ، ١٩٧٧ - ١٩٧٨ .
- ٢ - كلمات ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ط ٤ ، ١٩٨٢ .
- ٣ - كتب ومؤلفون ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٨٠ .
- ٤ - مستقبل الثقافة في مصر ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، ط ١ ، ١٩٧٢ .
- ٥ - من بعيد ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ط ٨ ، ١٩٨٠ .
- ٦ - من لغو الصيف إلى جد الشتاء ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ط ٦ ، ١٩٧٩ .
- ٧ - نقد وإصلاح ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ط ٨ ، ١٩٨٠ .

دراسات :

- حسين (سوزان طه -) ، معك ، ترجمة بدر الدين عردوكي ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٩ .
- دسوقي (محمد -) ، أيام مع طه حسين ، بيروت ، المؤسسة العربية ط ١ ، ١٩٧٨ .
- كريم (سامح -) ، ماذا يبقى من طه حسين ، بيروت ، دار القلم ، د . ت .
- نصار (حسين -) ، دراسات حول طه حسين ، بيروت ، دار اقرأ ، ط ١ ، ١٩٨١ .

الفصل الثالث

كلمة أجمعية : محاكمة ظاهرة التعلم والتجاوز في التجربة الثانية

رياح جديدة حركت فعل التعليم ، وإرادة مقاومة ودفاع أحيّت الوعي . فمصطلحات جديدة انغrust في اللغة التربوية ؛ وحملت المقولة التربوية توجهات مخطئة ، ونظراً واقعي الاتجاه ، ومناهج تحليل وتوالف وتقارن ثم تحاكم .

وهضمت التربويات العلوم وقدمتها للتطبيق والبيت ومن ثمت للسريان في المجتمع . مستجدات كثيرة حورت وحولت ؛ وفقد المجتمع تجانسه السميك المجهود ، وتنوعت التعليميات إلى مجهود جديد ومهجن .

ومع الاهتمام بالمتعلم من حيث هو كائن اجتماعي، وخفوت اللون الاعتباري الصوفي لعمليات التعلم، برزت منظورات جديدة في الثقافة وعلم النفس قارعت البنى التقليدية للمجتمع والشخصية وطرائق المعالجة وتصور الذات والآخر.

مُثلَ العطار ، والطهطاوي ، ومن قبل المحاولات الاجتهادية أو الإصلاحات الفعلية ، مراحل في استيقاظ الوعي التربوي . مع الأفغاني بَلَغَ ذلك الوعي درجة بارزة من الحدة ؛ فأراء ذلك المربي نفذت بعمق واتساع وبردود كلية إلى المشكلة . وقام بينه وبين محمد عبده موقف مترجح مثله رشيد رضا الذي بدت الردود عنده تجزئية غير شاملة ولا نفاذة ، نكوصية غير مهاجمة ولا تحدّوية ، دفاعية تقريظية غير مقارعة .

لكن التجربة الثانية ، عبر الأعلام وغيرهم من متخصصين وتقنيين في مجال التعليم والتخطيط والتربية ، رأوا في التجربة الأولى عدم الكفاية والنقص في الأهلية . وهكذا فهم حاربوا جمودها ، وطرائقها ، وأهدافها في تكريس المألوف . وهم شحذوا طرائق تعزيز العقل والحس النقدي ، وركّزوا على إغناء الفكر والشخصية بمفاتيح جديدة في المعالجة والنظر . وفي هذه التجربة الثانية احتل التقنيون مكانة تأثيرية فعالة ، واتسعت ميادين التربية ومنفذوها أو المولجون والاختصاصيون في الفعل التربوي والعلوم التي تخدمه . كذلك اتسعت قاعدة التعليم ، ووسائله ، ومُسهلاته ، والمتفعلون من العلم والتعلم ؛ وليس الكمّوي وحده هو الذي برز ، فالاهتمام بما هو نوعي إتسع أيضاً وازداد شدة . لكن المؤسسات صارت قائمة ؛ ومثلها أيضاً النصوص والتنظيمات التشريعية . وهنا لا نؤرخ ؛ نستضيء فقط بإشارات وصوى .

وكان المفكرون^(١) ، والمولجون والمخططون ، متأكدين من أن المؤسسة

(١) يُستدعى للمثال ساطع الحصري ؛ ومدرّسو التربية وعلم النفس في الكليات المتخصصة .

المدرسية ستقل المجتمع من الانقهار إلى الشعور بالرضى وإلى الإيجابية في الاستجابة على المثيرات الحضارية . توقعوا أن تكون المدرسة أداة ستحقق كل أمنية ، إذ بدت لهم أنها المصنع للرجال والعلم والمستقبل ، والعلاج للجرح النرجسي القومي . لكن المدرسة لم تحدث المطلوب منها ، ولم تغرس التقنية أو تُغيّر في الأعماق إلى حدّ كاف نستطيع عنده القول إن رجال التربية الإجهادية استوعبوا المدرسة الغربية بعد نقدها وتمثّل نظامها وروحها ومحاسنها ^(١) . لقد ارتبطت التربية الإجهادية ، داخل الوعي أو في الحس بالمسؤولية إزاء الجماعة ، بالتغيّر والتغيير . لذلك جاءت التجربة الثانية تغذي التربية المنوالية بنسخ جديد ؛ وراحت الظاهرة الثقافية تتكسّر وتنبني وفق اجتياقاتها الكثيرة من العلوم الدقيقة والاجتماعية وأنماط السلوكات المستجدة . وانفرض التخطيط طريقاً ومنهجاً ؛ وخفّ الانقياد للسلطة بحيث قامت مساحة ومسافة بين السلطة والمعرفة ؛ وبحث التربويات في ذاتها ونقّدت سيروراتها . وهكذا صارت تحلل وتقرن ، وتتساءل وتساؤل ، وتتوجه للأكثرانية والكثريانية ؛ ذلك ليس انطلاقاً من عموميات أو بطريقة منبرية كانت تحكم التجربة الأولى .

جرت إعادة تربية للتربية ، وإعادة تعليم للتعليم : تحميل عوامل الفشل الدراسي والتقني للمجتمع في بنيتّه ؛ تشديد على دور العوامل الاجتماعية والأوضاع العامة في المجال الإقتصادي والثقافي ؛ تعقّب جهد المعلم واستلاباته ؛ تدبّر المعايير في النجاح والفروق ؛ ابتعاد نسبي عن الفردانية واتجه أعمق فأعمق صوب مجانية التعليم وإلزاميته وديمقراطيته وإشادته على الممكن من التكنولوجيا أو التقني والمهني . . . ؛ تجديد وتجريب ؛ تخطيط وتجميع مع ربط العلم في مختلف درجاته بما هو مجتمعي وحياتي ؛ حقن مستمر للعقلانية والانداية والحوارية في النظر والطرائق ، الخ . . . والكلام ، من مثل هذا ، كثير ؛ مبذول ومتداول . وهكذا فنحن نتوقف ؛ بعد أن أكثرنا ؟ ربما !

(١) رأينا في مكان آخر مثالب المدرسة الحديثة في نظّمها الراهنة .

وَصَعَتِ التَّربِيَةُ ، فِي التَّجَرِبَةِ الثَّانِيَةِ لِلذَّاتِ الْعَرَبِيَّةِ ، لَبَنَةً فَوْقَ الْبُعْدِ
الْإِسْلَامِيِّ الْمَعْهُودِ . وَكَانَتْ تِلْكَ اللَّبَنَةُ مَكُونَةٌ مِنْ رَدُودِ فِعْلٍ وَاسْتِجَابَاتٍ وَمَشَارِيعٍ
عِلَاجِيَّةٍ ؛ وَتِلْكَ الْمَكُونَاتُ ظَهَرَتْ مُسْتَجِدَّاتٌ أَوْ مَوْلَّدَاتٌ تَعُودُ أُسَابِيئُهَا إِلَى الْمُثَرِّ
الْإِسْتِعْمَارِيِّ بَوَجهِيَّةٍ : الْخَارِجِيِّ الْمَفْرُوضِ ؛ وَالْمَرْغُوبِ فِيهِ أَيْ الَّذِي هُوَ
اسْتِجْلَابُ الذَّاتِ لِلْإِسْتِعْمَارِ وَرَغْبَتُهَا فِيهِ . لَقَدْ ظَهَرَ فِي الْوَعْيِ التَّرْبَوِيِّ التَّارِيخِيِّ
تَخْلُخُلٌ وَانْجِرَاحَاتٌ : انْكَفَاءٌ ذَلِكَ الْوَعْيِ عَلَى مَا زَمَ أَفْلَقَتْهُ ، وَجَرَحَتْ إِنْسِجَامَهُ
الْمَعْهُودِ . وَهَكَذَا اضْطَرَبَتِ الْإِسْتِقْرَارَاتُ ، وَتَضَخَّمَ أَمَامَ الْفِكْرِ الْفَرْقُ بَيْنَ
الْمَدْرَكِ وَالْمَرْغُوبِ ، وَبَيْنَ الْمَاضِي وَالْحَاضِرِ ، وَبَيْنَ الذَّاتِ وَالْأَقْوِيَاءِ . وَغَطَّى
الْوَعْيُ وَخَلَخَلَتْ تَوَازُنَهُ مَشَاعِرُ الْإِحْبَاطِ . كَانَتْ التَّرْبِيَةُ الْمَهَادِيَّةُ قَدْ أَصَابَهَا مِنْذُ
قُرُونٍ التَّصَلُّبُ وَالْإِعْتِدَاءُ الذَّاتِيَّ وَالنَّقْصُ فِي تَأْدِيَةِ الْمَهَامِ الْبَنَائِيَّةِ وَالْوُضُوفِيَّةِ .
لَكِنْ ، مَعَ التَّجَرِبَةِ الثَّانِيَةِ ، ظَهَرَ أَنَّ الْجَدِيدَ لَيْسَ هُوَ ذَلِكَ النَّقْصُ وَالتَّخَلُّفُ فَقَطْ ؛
بَلِ الْوَعْيُ الْعَمِيقُ بِهِمَا أَيْضاً وَمِنْ ثَمَّتِ الْقَلْقُ عَلَى الْوُجُودِ وَالْمَصِيرِ .

مِنْ الْيَسِيرِ مِلَاحِظَةُ التَّغْيِيرَاتِ الَّتِي زَعَزَعَتْ سُلَّمُ الْعُلُومِ الْمُنَوَالِي ، وَتَمَرَّتْ
أَهْمِيَّتُهَا . فَنَسَقَ الْقِيَمَ ، وَمَعَهُ النِّظْرَ الْمَعْيَارِيَّ لِلْعَمَلِ وَالسُّلُوكِ ، تَغْيِيرَ بَحِثٍ صَارَ
الْعِلْمُ يَعْنِي ، بِشَكْلِ خَاصٍّ وَإِلْحَاحِي ، مَا هُوَ مُتَعَلِّقٌ بِالطَّبِيعَةِ وَالْمَادَةِ . وَبَرَزَ
الْوَلَكُ ، وَالْإِعْجَابُ الْمُبْهَرُ أَوْ السَّحَرِي ، بِالْعُلُومِ الْأُورُوبِيَّةِ وَتَطْبِيقَاتِهَا . وَكَذَلِكَ
فَقَدْ انْعَطَقَتِ التَّرْبِيَةُ ، وَإِنْ بِدَرَجَةٍ غَيْرِ كَافِيَةٍ ، لِتَحَرُّثٍ فِي الْخَصَائِصِ الْجِسْمَانِيَّةِ
(الطَّبِيعِيَّةِ) لِلشَّخْصِيَّةِ . وَكَانَ ذَلِكَ عَلَى حَسَابِ الْإِهْتِمَامِ التَّقْلِيدِيِّ الْإِلْحَاحِيِّ
بِالْخَصَائِصِ الْمَعْنَوِيَّةِ مِنْ مِثْلِ أَوْ قِيَمٍ مَعْرُوفَةٍ . وَحَرَّثَتْ أَيْضاً فِي الْخَصَائِصِ
الْعَقْلِيَّةِ الْمَعْرِفِيَّةِ مُسْتَنْدَةً إِلَى عُلُومٍ جَدِيدَةٍ ؛ وَرَكَّزَتْ التَّرْبِيَةُ هَذِهِ عَلَى عِلَاقِ
الْفَرْدِ بِالْمَجْتَمَعِ ، وَعَلَى الْخَصَائِصِ الْإِنْفِعَالِيَّةِ الْإِجْتِمَاعِيَّةِ فِي الشَّخْصِيَّةِ
الْمَطْلُوبِ بِنَاؤُهَا وَالْمَحْمَلَّةُ بِالْأَمَالِ .

فِي التَّجَرِبَةِ الثَّانِيَةِ اتَّسَعَ النِّظْرُ التَّعْلِيمِيُّ التَّرْبَوِيُّ ، وَانْفَتَحَ عَلَى
الْجُمْهُورِ ؛ وَدَعَا إِلَيْهِ النَّاسَ ، وَتَمَلَّقَهُمْ ، وَوَسَّعَ الدَّافِعِيَّةَ لِلتَّعْلَمِ وَلِبَثِّ الْعُلُومِ

بروحها وتطبيقاتها . واغتنى الوعي ، وتعمق : فقد عرف نوافذ جديدة ؛ وتغذى
بنبع خصب ؛ وتحفز لاستعادة استقراره وتقديره لذاته ، والخلاص من توتراته
ومآزمه الوجودية والمصيرية .

مال الفكر عن الوعظ ، وعن الصراخ بقدرة الفرد على أن يتعلم حتى وإن
عادته العوامل الموضوعية وقدرته الذاتية . بكلماتٍ تعبر أوضح ، مال الفكر
إلى تحليل المعطيات الاجتماعية ، وإلى النظر في الظروف والوقائع . فزادت
المساعدة المقدمة إلى الطالب كي يستوعب أفضل وأسرع ؛ وإلى المعلم كي
يعطي أوضح وأنجح ؛ وإلى الطرائق كي تسهل وتسهّل ؛ وإلى رباح التعلم كي
تتعمم أو تلفّ الأكثر فالأكثر . هنا ، مع الانتقال من الماينبغيات إلى الوقائع
والممكنات ، اقتربت التجربة العربية الثانية من الطبيعة البشرية تحليلاً واستناداً
وانطلاقاً . وقد جرى ذلك أيضاً لا على صعيد الشخصية فقط ، بل وأيضاً على
صعيد القيم ؛ وبخاصة على صعيد الدولة والمؤسسات . إذ ارتفع النظر إلى
السلطة مطالباً إياها أن تقوم ، كالمضطر المرغم لا مئة ولا تفضلاً ، بواجبات
لتعزيز التعليم في مستوياته ووظائفه . يقود ذلك إلى ملاحظة واقعة أو حادثة
اجتماعية أخرى مرتبطة بالظواهر السابقة وكاشفة لتخلخل التدوّت [التماهي] مع
الماضي والجماعة والمجتمع : فقد برزت ظواهر جديدة تبتعد عن التضامن
القديم وتقرب من المشاركة مع الجماعة والمجتمع بلا ذوبان . وحتى الشخصية
المعهودة أخذت بالانفتاح ، وأطلت على متغيرات نشأت بتغير الثقافة
والمرجعيات الواعية واللاواعية والانشطار بين الواقعي والمطموح له . فالثقافة
أخذت تميل صوب اتجاهات جديدة ، ومتغيرات في النظر للذات وللمستقبل مما
جرح ، بكلمة إختصارية ، الانسجام والتوحد اللذين كانا معهودين بين
الشخصية والعالم ، بين الذات والحقل المحلي ، بين الأنا والتاريخ ، بين
الحاضرة والماضوية ، بين النحنوية (النحنية ، النحن) والهémie (الآخرون ،
ألهم) لعلنا أكثرنا ؛ وكرّرنا . لعله لا ضير كثيراً في ذلك ! وفي مطلق

الأحوال فنحن إن شئنا لفظ حكم شمّال على المسار التربوي قلنا إن القمة الأولى التي كوّنَت التجربة المنوالية تحولت إلى بطاح ثم إلى سهول منبسطة وكالصحراء . ثم لاحت المرحلة الثانية التي هي عودة إلى الذات وتكشف عن أحاسيس باللوم الذاتي ، بل وعن مشاعر بالخيبة والمرارة . وهكذا يكون الشعور بالذنب معذباً ثم متغدياً من جراء اكتشاف الذات لفشلها وإحباطها أو من جراء إنصباب الذات على ذاتها للتعرف وتصحيح العلاقات مع العقل ومع الحقل والعالم . ويجوز لنا أيضاً القول إن التجربة الثانية حافظت على مواقف كثيرة معهودة . ولعل التغيرات التي طرأت على الشكل كانت هي الأكثر من التي نفذت إلى البنى والأعماق . فالموقف إزاء السلطة ، وأفكارية (ايدولوجية) العلم والدين المتحايين ، والقيم التقليدية حول الشرف والتصبر . . . ، والدعوة إلى التوازن وما إلى ذلك ، كلها اتجاهات لم تتعمق إلى الحد الذي كان يجب أن يُبلغ كي تتحقق إشباعات وأحاسيس بالرضى والإيجابية عن الذات في العالم . لعل عقدة الخوف من التجديد ، بل خواف التغيير ، استمرت في توجيه السلوك والوعي^(١) . لم تنجح الذات العربية في تأكيد ذاتها . لم تنجح إلى درجة إعادة التوازن الخلاق ، والسيطرة على الأوضاع المازقية أو مجابهة القواهر والشادات إلى أسفل من عواهر واستلابات وعلاقات إرضاخية . ولم تفلح التربية في توفير مشاعر الأمن ، والأحاسيس بالإقتدار ، والتحكم العقلاني بالمصير ، وما كان يلقي على العلم من أمل في التغلب على السلوكات الانفعالية ، والنظر الخرافي . لم يُشع إلى حد كافٍ التعليم والتحليل والمعالجة بطرائق العقل ، لا ولا التغيير في الحقل ؛ ولم يتعمم التفسير للظواهر بعوامل الظروف الموضوعية أو بالأسباب السياسية الاجتماعية .

وهكذا بقينا في دنيا الحلم الدفاعية ، وفي إوالات هي اجتهادية أكثر مما هي تفعل أو تخلق . كان الأبرز هو الردّ الفتوري أيضاً ؛ وليس فقط الحلول

(١) رأينا في مكان آخر أن بعض أسبابية هذا السلوك اللاواعي مردّها التربية الدينية المشددة إبان الطفولة .

السيئة التوافق ، الناقصة الفعل ، القاصرة عن أن تكون كليةً أجمعية . قامت التجربة على أن التعلّم يسبق الاستقلال ، ويؤهّب للتجاوز . وقد كان ذلك يجري فعلاً ، في الحقبات الأولى . ثم حثل تراجع ، ثم قصورٌ قريبٌ من الهروب والإستسلام . وإذا كان تأكيد الذات قائماً على التعلّم والتجاوز ، فإن ذلك التأكيد ليس الانفصال والأنا مركزية والنجسية أو البطولة الزائفة . إنه الوعي بعلائق مع الآخرين تكون فيها الأنا العربية راشدة حرة خلاقة .

لم تستطع التجربة الثانية في التربية أن تكون ثورة تحقق النضج المنشود في وجوهه المترابطة التي سموها : الإصلاح الديني ، التقدم التكنولوجي والعسكري ، التغيير ، التحديث ، الخ . . . كما إنها لم تكن عبّارة تنقل من واقع ندركه إلى ما نأمل حدوثه . بيد أننا نلاحظ عودة إلى المنهج الطبيعاني ، والتخفيف من منهج الأذن أو الكتّبي ؛ كما نلاحظ إصراراً على مبدأ الاجتياف طلباً للقوة والتشريع للذات . وطلباً لتلك القوة ، في المرحلة الثالثة ، التي سنراها في الباب التالي ، انكفاً الوعي مرة أخرى على ذاته وازدوج إلى متهم وقاضٍ . وفي عملية الاستكشاف الذاتي (Self-discovery) ثم المحاكمة الذاتية تعمق الشعور بالذنب . لماذا ؟ لأن الإحباط لم ينقل إلى إثراء الشخصية ورفعها بعد خفض الإحباط أو إستيعابه . فقد كانت الحلول التي طرحتها التجربة الثانية غير كافية ، أو أنها لم تكن بالعمق الذي يحل المشكلة ويستوعب التوترات . لقد كانت تلك الحلول المذكورة غير قديرة ؛ وساعد على إفشالها عوامل موضوعية ثنائية نبعت من الحقل ومن الخارج ، من التاريخ ومن الأقوياء ؛ في تفاعلها وتعرّزها المتبادلين .

الباب الثالث

حول التجربة العربية الثالثة في الثقافة والنظر التربوي (من تجربة الاجتهاد التربوي الدفاعي إلى التربية الجهادية)

الفصل الأول : من دار التربية الدفاعية الى دار التربية المجاهدة

الفصل الثاني : في التربية الجهادية وايدولوجيتها المجاهدة

الفصل الثالث : في الوعي التربوي المجاهد والثقافة المبدعة

الفصل الأول

من دار التربية الدفاعية إلى دار التربية المجاهدة

- ١ - الخطاب التربوي جهاد متشعب
- ٢ - من مناهج علم التربية المجاهدة
- ٣ - ميادين التربية المجاهدة

١ - الخطاب التربوي جهاداً في سبيل الإنسان والجماعة والمجتمع :

الكلامُ في التربية مقالٌ في الإنسان ؛ إنها عملٌ في كيف الإنسان يودُّ أن يكون ، وما يجب أن يكون . وقد انغrust في تجاربنا تعريفات للتربية كثيرة تُظهر الوظائف المطلوبة من الفعل التربوي . وتُلقِي تلك التعريفات ، التي أصبحت شائعة ، على التربية قدرات أسطورية تتلخص في القدرة على خلق الصورة المثلى ، المرغوبة ، للوجود والمستقبل والعلائق مع الحضارات ^(١) .

من هنا فإن المنزلة والدور المطلوبين من السيرورة التربوية يتكرران بتشابه معنوي ؛ بل ومبْنوي أحياناً كثيرة . وفي ذلك النظر فإن الفكر الإلحاحي يرى التربية حمالة كل تغيير ، وأداة تحقق كل رغبة ؛ ورغبة تحقق كل الأمانى ، وشبيهة للآلهة ، وجنِّي أو قطب صوفي . . . ويكثر قَلَمُنا الراهن من الطنطنة الجميلة المظهر ، والوصف الغزير ، حول اعتبار التربية مُنْقِذة ، وقادرة على كل تغيير في الصورة الواقعية للذات . وفي الواقع ، يسهل على الكاتب ، في مضمارنا هنا ، تكديس المأمول ؛ فنحن سرعان ما نفتتح الباب واسعاً لإخراج الأمانى الهاجعة والرغبات اللامشبعة في حقل معادٍ وقاتم : إننا نود تربية قومية ؛ أو تربية توحد الجماعة والوطن ، وتتأسس على تحليل الإمكانيات والقدرات طامحة إلى تحقيق ما في الوعي الجماعي من إرادة ورغائب بالتغيير .

. . . ونودُ التربية التي تكون شَمالة ، إزائية ، جميعية ؛ متناقحة بلا توقف أي مستمرة متكاملة . وتكون فاعلية لا إنفعالية بين الذات المدركة والذات المثالية .

(١) التربية هنا مأخوذة بمعانيها وميادينها المتعددة .

... ونودُ التربية التي تنتبني على تجاربنا في مضمار التاريخ ، وهم تصوّر الإنسان الكامل والجماعة الفاضلة القادرة .

... ونود التربية التي تعزز النحنوية التي تؤكد ذاتها وتتفاعل مع الـ «هم» الأقدر منا اليوم في دار التكنولوجيا والثورة الالكترونية وأفكاريتها .

... ونودُ التربية التي تقترب بأهدافها من تصورنا للتنمية والاجتهادات الراهنة ، أو للسياسة التي تخطط وتنمي القدرات ، وتوفر مشاعر الأمن الإيجابي والمشاعر الفاعلة الأخرى .

ونودُ التربية التي تقلدُ الإنسان ، في كل مكان وزمان ، وتعمل على تعزيز قيمه في وطنه متفاعلاً مع كل الحضارات .

لنا الحق في تلك الطموحات التي تبدو حلميةً ظوئية ، جميلة الألفاظ ، متنوعة المقاصد ، حضارية ، مجتمعية وفردية معاً ... قد تبدو طموحاتنا مثالية ، لكننا في واقع مفعم بالأمية المتنوعة واللاتنظيم والسلطة المتغلّبة والطبيعة القاسية .

لكن سرعان ما تبدو التربية المنشودة عمومية الطموحات ، وفيها غموض : ليس فقط بسبب طوباويتها ولا حدوديتها ، بل وأيضاً لأنها لم تظهر في صياغة موضوعية حيث الرقم والوزن والعدد .

إنها تظهر ذات طابع أدبي لا يغوص في التجريب والاكتشاف والمقاييس ، وخاصة في ما هو قابل للتطبيق .

ومن السهل الإفساح للنقد الأكثر والأكثر لتلك المقاصد التي نُسقطها اليوم على التربية أو ، قبل ذلك ، على التنمية أو النهضة أو الإصلاح أو التحديث أو التقدم وما إلى ذلك من مصطلحات مطاوعة نُحْمَلها رغباتنا في أن نكون ونوجد لا أن نتفرج ونُسْتَهْلِك ثم نُسْتَهْلَك . ومع تلك العمومية في الأدوار للتربية نلاحظ أنها ليست تربية ثورية . أولنقل إنها ليست حرة . فنحن نقيدها : نطلب منها أن تبقى

ضمن تجاربنا ، وثُبقي على شخصيتنا ، وتجاوز عنا الأجنبي القادر ، وتخفف كل توترانا .

أرتاح عندما أقرأ أنا ما كتبته بيدي من مقاصد وطرائق للتربية التي أرجوها لبلدي . ألاحظ أنني أرسم للذات العربية صورةً عن الجنة ، وأني أكرر ما رسمه أسلافنا للمدينة الفاضلة ، وجنة الأولياء (الجنة الصوفية) ، وفي الإنسان الكامل عند الحلاج أو ابن عربي . وألاحظ أنني غلّبت القول ، والثروة ، والتجميل للمستقبل مما يجعل الواقع أسهل ثقلاً ، ويقلّص الانجرافات الراهنة . فلتتخيل ، كما في الأحلام ، أن التربية المطلوبة أُشبعَت أي تحققت كربة مكبوتة أو مطلوبة بوضوح . سنكون عندئذ في عالم فيه الإنسان العربي (المرأة والرجل سوياً) مأخوذاً في كليته ، منمى في قطاعاته الشتى بانسجام وتكامل ، متجدداً باستمرار ، سائراً إلى رحاب ثورات العلوم بارتقاء وداخل قيم مجتمع متعلم عقلائي العلائق والتفكير . إن تحقق ذلك الحلم التربوي المذكور فإن الإنسان العربي يغدو رفيع الإنسانية ، قادراً على تخطي مطالب كالديمقراطيات والحريات والعدالة .

وحالتئذ ستتحقق أمنية عزيزة عليّ ، أمنية أخذت مساحة واسعة من أحلامي اليقظوية في الثانوي ثم في الجامعة وتعززت مؤخراً بفعل الإهانات والتجريحات : اليد العربية الواحدة ، وطرده العدو ، وتحقيق هموم العدالة وما إليها من قيم صارت حالات راسخة في دول ليست قليلة .

بعد ذلك ماذا تكون التربية الرانية لصنع الغد ، إنساناً ومجتمعاً وأمةً ، داخل الحضارة التكنولوجية الراهنة ؟ لقد قربنا بين التربية والتنمية حتى جعلنا التربية جسراً ونقالة وأداة تتطور وتطور ، متلونة بتجاربنا ووعينا ولا وعينا وذاكرتنا الجماعية ، وبالنحنوية التي نتخيلها . لقد جعلناها مجموع السيرورات والمفاهيم ، مأخوذة في نسق واضح الأبعاد ، القاصدة إلى رفع مستويات الإنسان

ضمن حقله العام منذ ولادته (بل وقبلها) ، ثم في مختلف حلقاته الاجتماعية ، وعلى مرّ جميع أطوار حياته . ذاك تعريف خاص بالمعنى الحصري للتربية ؛ ثم هو محتاج لتكثيف . حالئذ نقول إنّ التربية تعود إلى مصطلح « علم الحال » الذي ارتآه الأسلاف ، فتكون التربية علم الحال أي الأداة التي تعطي القدرة في كل حال . ففي كل حال نكون ناجحين إن كنا ذوي تربية (علم ، قدرة) توجد الحل . والتربية هي ، بكلمات أقل ، القدرة على إيجاد الحل في كل حال . وأن ثربي هو أن نكوّن سلوكياً وفكرياً (بل سلوكياً فكرياً) بحيث توجد الإمكانية المتجددة الخلاقة على اكتساب المهارة والخبرة والمعرفة في سبيل استمرار الحياة إيجابياً داخل الحقل المتغير المتسع أبداً .

يَحْسُنُ بالتربية المترنة ، بمعناها الشامل المستمر ، أن لا تتميز بما هو من العموميات والوعظي والماليب ؛ وأن تُعطي الأولوية لعملية ذلك الجدل بين الإنسان وحقله الحضاري أو بين العمل والنظر مما يجعل التعليم وظيفياً ، والعمل أساسياً ، والتفسير الاجتماعي فعّالاً . أما العلوم الدقيقة الصلبة فراحت تنقل تربوياتنا الراهنة من دور متقدّم هو غليان إلى دور تقدّمي ، ومن الفورة اللاكافية إلى الثورة اللاغنى عنها .

٢ - من مناهج علم التربية، تنويعات على المنهج النشط اللاتلقيني والديموقراطي :

تحتوي مناهج علم التربية المناهج في التعليم المدرسي المنظم ، واللامنظم أو التعليم اللاصقي ؛ وهناك أيضاً مناهج التعلم المهني . . . ولا تُغفل أيضاً مناهج التربية الجماهيرية بواسطة وسائل الاعلام اليومي ، ومناهج إعادة التربية للعامل والتقني والمهني والموظف ، والتربية القومية ، والإنسانية . . . تختلف تلك الطرائق باختلاف المادة والغاية والذات المتعلّمة . وليس ذلك غرضاً لدراسة هذه ، فغرضها هو بنية المنهج أو هيكله وموقفه . ففي التدريس الجامعي ، في

محاضرة عن الصحة النفسية للمدرّس أو للتلميذ (وهذا كعيّنة أو شاهد) ، لا يميّز المنهج الفعّال (التحريكي) جلوس الأستاذ على مقعدٍ وراء منبر أو منضدة . أنا أطلبُ الأستاذ بأن يبقى قرب اللوح ، ويستعمل أدوات ؛ وأن يتحرك ، ويشير أو يستشير ويخلق الانتباه والتوتر وما يهيئ للحوار الديمقراطي وللإستيعاب . بذلك يحافظ لا على طاقته هو فحسب بل وعلى الاهتمام عند الطالب : تتحرك عينا المنتفع من المحاضرة ، ويحرك جسمه للملاحقة انتقالات الشارح . فيتنفس أحسن ، ويستوعب أفضل ، ويتحرر من ضغوطات الجلوس وراء طاولته . أن يقبع أستاذ وراء المنصة ويلقي محاضرةً هو أن يبتعد ويُبعد عنه ، ويتهيأ إلى أن يجعل ظواهر نفسية وتعليمية كثيرة السوء تجثم في القاعة وتحلق في جو التدريس .

الأهم هو المنهج الجماعي المنحى ، والتعاوني القصد ، والديموقراطي المحتوى والعلائق . لا نزاع في أنه لا بدّ من تدبّر كل طالب على حدة وكوحدة ، واحترام الشخصية الفردية بخصوصياتها وسلوكاتها ؛ لكن ذلك لا يعني الغرق في التربية الفردانية وتطبيق طرائق تعزّل وتقطع داخل المقولة التربوية أو في الفعل التعليمي وسيرورة نقل المهارات . الأولوية للمنهج الكلّاني ، وللمنهج الجماعي ، وللنظر الجماعي ، وللتعلّم الجمعي . ومصلحتنا المستقبلية ، والراهنة ، هي في أن نعتمد النظم التعليمية التي تقوم على الفرق والمجموعات^(١) ، وعلى تأدية أعمال جماعية^(٢) ، وعلى جمع وربط العائلي بالمجتمعي بالمدرسي^(٣) . فالقصد الأخير هو التعاون بين المتعلمين أنفسهم ، ثم بينهم وبين العائلي ، ثم بين كل ذلك وما هو مجتمعي . الحياة هي أن نتعاون ، ونتكاتف ، ونتدبر الكلّي في النظر والغاية والتربية الحاضرة والمستقبلية . والمهم هو أن نعود ونعود على ما يجمع ، ويوحد ، ويرسخ تعاون الفرق وجدليات الفروق الموعى بها ، وتفاعل الاختلافات والنقائص .

(١) و(٢) و(٣) تلك طرائق تصح في درجات السلم التعليمي (التقني ، والمعروف ، والسلم الذي يوحدهما معاً) .

المنهج السليم هو ، بكلمة أوفى ، ما يتركز على تشميل اهتمامات المتعلمين ، وتعويد التلميذ على العمل الجماعي المنظم كما على تحقيق العمل الشخصي المأخوذ كجزء من بنية عامة ومن مجموعة مترابطة متفاعلة . والمنهج الذي يفرضه علينا مبدأ الإقتصاد في الوقت ، وفي بذل الجهد للتعلم ، هو المنهج الذي ينفع الفرد ويصدق على صعيد الوطن : إنه المنهج الذي يهتم بالكلي ، وبالكل في الإنسان وفي الحق والنظر . النظرة التوحيدية للشخصية في قطاعاتها ، وللترية في مناحيها ، وللعلوم في ميادينها ، وللتعلم في طرائقه ، هي نظرة راسخة في تراثنا الثقافي التعليمي التربوي . الإنسان يدرك الكلي للوهلة الأولى ، وأولاً ، وفوراً ، أو قبل إدراك التفاصيل وقبل التحليل إلى أجزاء وجزئيات^(١) . وأرى أن الأنفع هو تدبر البنى العامة ، والمجموع في التدريس ، والعمل الجماعي ، والتربية الجماعية ، والمناهج التي تقوم على ما هو فريق ، وما هو مشترك ، وما هو يوصل ويربط ويجمع . ورغم ذلك فلا خوف من طمس الفروق ، أو سحق الشخصية الفردية لمصلحة الجماعة والنحن . تتعزز العلائق ، وجدلية الوعيات الفردية ، وسرعة الردود التربوي على الفرد وعلى الأمة ، بتعزيز ما هو جماعي وتعاضدي فريقي .

٣ - ميادين التربية المجاهدة :

يبدو أن الكلام الكثير عن ما هي التربية مألوف ثم مفروض ؛ ذاك ما يلاحظ بيسر في كتب التربية . وبعد ذاك التسويغ نكرر بعض ما قلنا : إن التربية ، كالهواء والشمس أو كاللحمة الشريفة والعادلة ، حق للجميع أو لكل موجود بشري . وتلك قضية مطروحة اليوم بجد وعمق ، بأفقية وعمودية . التربية ، إذن ، للكافة : للذكي^(٢) والمعوق ، الغني والفقير ، السوي واللاسوي ، الصغير

(١) عن قيمة النظرة الكلية والادراك الكلي (من ثمت الطريقة الكلية) في علم النفس ، انظر : المدرسة الشكلانية (غشتلط) ، في : علي زيعور ، مذاهب علم النفس ، الفصل الثامن .
(٢) الكلام عن الذكي لا يعني فقط التوجه إلى الرجل . فالذكر مقصود به ، في التعبير عموماً ، الذكر والمؤنث معاً وسوياً . فالولد هو الصبي والبنت .

والكبير ، المعلم والمتعلم . وهي لا متوقفة وإن تركزت أكثر حول التعليم والطفل ؛ فالتربية عملٌ على الإنسان بهدف تسليمه نفسه ، وجعله إنساناً لا مجرد كائنٍ فَرْزِيولوجيٍّ . إنها قصداً : تقصد إلى تمثل ومحاكمة المعايير والقيم ؛ وهي بحثٌ كليٌّ إزائيٌّ يأخذ الإنسان كوحدةٍ حيةٍ تجب تنمية كل قطاعاته وكل ما هو فيه قابل للتطور والإزهار والإيناع . بلا التربية يهبط الإنسان إلى مستوى ما قبل اللغة وما قبل الرموز وما قبل الثقافة . وبالتربية نحدد ما نريد ، ونسير باتجاه ما نود تحقيقه من غاياتٍ نبيلةٍ منفتحةٍ إنسانيةٍ . التربية تُقيم اختيارات ، وهي موضوعٌ رئيسيٌّ للإنسان في مجتمعه وتاريخه وطرائق تفكيره وتقييمه . التربية علمٌ توليفيٌّ ؛ إنها معياريةٌ أيضاً تتوجه إلى المايجب والمابينغي لا إلى المايوجد والمُدرك . يُستنتج ، بعد ما سبق ، أن التربية تطول تربية الطفل ، والتربية العالية ، وتربية الشعب . إنها تمتد إلى المجال المدرسي ، وإلى المجال المابعد مدرسي (المستمر) . وهناك تربية العمال ، وإعادة تربية المعلم ، وإعادة تربية الجانح والعصابي ، الخ . وحتى ميدان تربية الطفل ، للمثال ، قد تشعبت فتعددت طرائقه واهتماماته : فهناك تربية ما قبل الولادة ، وتربيته في طفولته الأولى ثم الثانية ، وتربيته العائلية ، وتربيته المختلفة باختلاف منزلته داخل الأسرة بين إخوته ، وتربيته في الحضانة ، ثم في نشاطاته المدرسية ، والتربية اللاصفية (خارج النشاط المقرّر) واللامنهجية حيث الفن والرياضة والعمل التعاوني والكشفية والتعرّف على الآلات وصنعها . . . وقد عُرِفَ تعدّد مجالات التربية منذ القديم : اهتم أسلافنا ، كما رأينا ، بميادين للتربية خارج المجال التعليمي المنهجي . فهم أشاروا إلى التربية العائلية ، والتربية باختيار الأتراب للمتعلم ، والتربية الاجتماعية التي هي استدماج قواعد التعامل والواجبية الاجتماعية ، والتربية للخدم (العمال) ، والتربية المنزلية .

التربية السريعة المردود ، الجَمّةُ النفع والشمول ، والتي تكون بواسطة العمل والنشاط والحركة ، تتناول ، بحكم ذلك ، كل ميادين العمل والنشاط والحركة . لذلك فمياديينها متشعبة ؛ وتزداد تشعباً . ومعانيها تتسع ؛ ويزداد

اتساعها عاماً بعد عام . إنها ليست محصورةً في صقل المهارات أو الشخصية ؛ فهناك حاجات « حضارية » يجب إشباعها بواسطة التعليم^(١) . من تلك الحاجات ، غير المترتبة^(٢) ، نذكر :

١ - الحاجة للأمن ومشاعر الحنان والرعاية (التربية العائلية الأولى ؛ النواة) .

٢ - الحاجة للعلم والمعارف (التربية المدرسية ، التربية التكنولوجية ، إعادة التربية ، الخ) .

٣ - الحاجة لإقامة علاقات اجتماعية متزنة ترتاح في شبكتها الشخصية الفردية وتنمو (التربية خارج الأسرة وما بعد المدرسة : الحلقات الاجتماعية ، ميادين العمل والنشاطات) .

٤ - حاجات عند الإنسان للقطاعات التي تؤمنها السلطة : القطاعات الصحية ، السكنية ، الأمّنية ، مساحة من الحرية والديموقراطية والانحرامية وتكافؤ الفرص ...) .

٥ - حاجات تتطلبها القيم ونداءات الضمير الأخلاقي والمثاليات .

التربية هي تعليم ، وأكثر . فالتعليم المدرسي يكون على السلوك والعادات وما هو تقني معاً (الأنكلوسكسوني = التعليم سلوكي^(٣)) . أما التربية فأوسع : انها أقرب إلى ما هو فكري وما هو نظري . ومن الممكن اليوم أن نقفل المباحدة بين التعليم والتربية (إن أسلافنا قالوا بالتعليم ، والإفادة ، والتنشئة ، والتربية ، والتأديب ...) وأن نجمعهما في مفهوم واحد هو التربية المجاهدة وفي مجالاتها العديدة . فما هي هذه ؟

(١) عن نظريات التعلم ، را: للمثال : علي حسين حجاج ، نظريات التعلم : دراسة مقارنة (مترجم عن الأميركية) ، الكويت ، عالم المعرفة ، ١٩٨٣ .

(٢) لا يعني هذا أننا نعيد التربية إلى إشباع أو صقل حاجات نفسية أي إلى مفهوم فردي وإلى علم النفس . فالحاجات هذه نوردناها كمثال وليس على أنها مجموع الإنسان ومجموع التربيّات .

إن المجاهدة قراءة للقحط التربوي بعوامله وأوضاعه وأسبابه . وتلك قراءة متجددة ، للتجربتين المنوالية والحديثة ، في سبيل التميز أو المحاكمة والاستيعاب للمادة المعرفية والأيدولوجية . المجاهدة هي بذلُ الوسع ، عند الفرد وعند الجماعة ، إلى الحد الأمثل ، في سبيل دفع الذات باستمرار خارج الوضع المألوف الأنبي . وهي الدفع الذاتي للذات دفعاُ مستمراُ للمحاكمة الذاتية ، ومن ثمت للإنتقال إلى الوضع الأغنى والأكثر إيجابية في التكيف وتخفيض الاحباطات والشعور الإيجابي بالرضى عن الذات .

التربية الجهادية المجاهدة ، بواسطة الطرائق المتعددة والميادين المتسعة ، سعيٌ لتحقيق الذات العربية لذاتها أي لأن تتجاوز أزماتها وتُعبّر عن شخصيتها وهويتها^(١) . وأن تكون الشخصية سوية مبدعة ، أن تعرف ذاتها وتحدد مساراتها ، هدفٌ استقلالي تتقاطع عنده أهداف عُممية وأخرى أُفقية . والوعي بالهوية المقبولة المرغوبة ، والرؤية الواضحة الواقعية للذات ، والتوظيف الأمثل للطاقات ، كلها عوامل مكوّنة لأفكارية التربية الجهادية .

تحت الأحاسيس بالإثم ، وفي صلب مشاعر اللأمان ، وفي قاع مشكلات الانجراف القومي ، تكمن انجرحات في الهوية وإشكال في الأنا . والتربية الجهادية يطرحها البحث عن الهوية ، والسيرورات في الطريق إلى أن نصير ونكون كما نود لنفسنا أن تكون وكما نراها قادرة على أن تكون . نستطيع أن نكون أعمق وأقدر ؛ ونود أن نكون أعمق وأقدر . وبين الاستطاعة والرغبة يقوم توتر تحله أو تُخفّضه تحميلاتنا وإسقاطاتنا التي نسميها هنا التربية الجهادية المجاهدة .

التربية الجهادية والجهاد التربوي ليسا فكرة واحدة مهما تقاربا ؛ وليست التربية الجهادية سيرورات التنمية أو التنمية مهما حملنا الخطط والأفكار التنموية من

(١) ميز الأسلاف : الجهاد الأصغر (دفع العدو وحماية الجماعة) ، والجهاد الأكبر (صقل الذات والسعي إلى توكيدها وتحقيقها) .

أمانٍ وقدراتٍ أو مهما صقلناها وفخّمنا في وظائفها وتعريفاتها وأوصافها .

الجهادانية روح ومنهج ، نَظَرٌ وسلوكات ، إيديولوجيا وفلسفة ، فردانية وجهد جماعي وفريقي . إنها عدم انقفال وعدم انفلات : لا انقفال على الذات ؛ ولا انفلات بحيث يسكن الآخر تلك الذات . إنها لا تَقْمُصُ ولا حلول : لا تَقْمُصُ للذات تتكرر متشابهة عبر الزمان والفكر ؛ ولا حلولٌ للأغيار في الأنا . وهي تقييد وتحرير : تنقيذ بالماينبغيات المتحركة ، وتحرر من الاستلابات . فالجهد والاجتهاد يتزاوران في التربية الجهادية : جهدٌ في أن يكون الإنسان في جماعته وحقله هو نفسه وليس إنساناً آخر ؛ واجتهاد متواصلٌ للفعل العقلي الحر الحارث الحارس بحثاً عن الحقائق .

التعاون ، والتحرك ، والضرامية ، والكفاح ، والتجديد الذاتي المتواصل ؛ صفات تتجمع فتعرّف التربية الجهادية . هذه ؛ ليست هلالية ضد صليبية ؛ إنها حضارية . ليست حربية ؛ لكنها مقدسة بالمعنى الاجتماعي لكلمة مقدس . إنها حاذفةٌ جاعلة : تحذف الفاتر والسليبي واللامتوافق ، وتجعلُ في حالٍ من الخلق والتجريب .

إنها عقلانية ؛ الإيمان عقلاني ، والعقل إيماني أي مؤمن بقدراته التحليلية والتوليفية وبضرورات أن يكون حُرّاً وبلا قيود . الفعل الجهادي ليس أنانيةً ، ولا هو فعلٌ أنانيٌّ ، ولا هو فعلٌ أنانيٌّ . الحال الأناني يغدو غير حاله إن خضعَ للوعي المستنير المتسع وللشعور بالبُعد الكوني للإنسان ، وللحس بالخلفية أو المَجل الحضارتي للحضارة الواحدة . الأنانية تصير . إنها تتحول إلى عدم انقفال متى انفتحت من داخلها وتمددت على الدار العالمية أو المآب للبشرية كافة ، وعلى الانرحام الذي يرى الرحمان واحداً والعدل واجباً واقعاً يقوم بين أفراد ومجتمعات الرَّحْمِ الإنساني الواحد .

التربية الجهادية حَمْلٌ مثقل : حَمْلٌ للذات إلى خارج حدود الذات ؛ وإلى

البعيد عن التمركز الذاتي أو النرجسية الجماعية المجتمعية ، وعن اعتبار الذات في مجتمعها وقيمها اعتباراً مضحكاً إفراطياً أو مخصياً مفرطاً .

كيف ، ومتى ، وبأي أداة ، يكون بلوغ تلك التربية التي ربما ظهرت في تعريفاتنا لفظانية !!! لقد حاولنا أن نلطف حتى لا تظهر إنشائية توصيفية ، تجميلية للمستقبل ومخففة لتوتراتنا الحضارية ، مُغطّية لكل شعور محتمل بالانجراف والعجز . لكن ، ومرة أخرى ، كيف نحقق الجهادانية كنزعة ومنهج في شتى المجالات ؟ الإرادة السياسية سيرورات فعل حارثة للواقع ، ومُخصّبة للحقل ، وزارعة للأفكارية الجهادية !!! هل إننا نقع في حلقة مفرغة أو في تسلسل الدور : التربية الجهادية أولاً أو السياسة ؟ في التاريخ أبلغ ردّ وأفضل إجابة .

الفصل الثاني

في روح التربية الجهادية وإيديولوجيتها المجاهدة

- ١ - التربية الجهادية والفلسفة وفلسفة التربية .
- ٢ - علائق التربية الجهادية بعلوم التربية وعلم التربية العام .
- ٣ - متناقضات في الوعي التربوي الجهادي ، صراعاته الداخلية المطوّرة .
- ٤ - مطوّرات فلسفة التربية الجهادية ، محرّكاتها وضراميتها .
- ٥ - مكوّنات ومغذّيات ، النسغ والجذور في التربية المجاهدة والمجتمع المجاهد .
- ٦ - الجهادانية (النزعة للمجاهدة والكفاح) والمآل التكنولوجي .
- ٧ - التربية الجهادية وديمقراطية التعليم والمجتمع .
- ٨ - الجهاد والمستقبلات ، جهاد الجامعة ومراكز البحوث .
- ٩ - فلسفة التربية والعائلة المتحررة .
- ١٠ - الجهاد في سبيل اللغة وكرامتها .
- ١١ - جهادات أخرى .

١ - التربية الجهادية والفلسفة وفلسفة التربية :

الفلسفة أوسع من التربية ، وأكثر . الفلسفة تُسلط أضواءها على السيرورات التربوية وبنائها ووظائفها ، فتقدم لنا فرعاً للبحث والنظر هو : فلسفة التربية . وهكذا فليست التربية بعيدة عن الفلسفة ؛ إننا نقيم التربية على فلسفة ، وننتفع من مناهج الفلسفة ، ونظرها النقدي الشَّالِّ العقلائي . والحقيقة تقال ، إن الفلسفة ضرورية ، من جهة أخرى ، لنقد التربية القائمة التي ربما تكون مصلدة ، أو خاضعة لنظام متغلب قهري ، أو ترويضية إن لم نقل مكثفة بنقل أفكارية (إيديولوجيا) حفاظية تَمْسُكية . وهكذا فنحن نلجأ للفلسفة حتى لا تكون التربية أداة نقل جامدة مجمدة للقيم والإنسان والنظم ، ولا أداة صنع للإنسان الذي تطلبه مسبقاً تلك القيم أو ذلك النظام . تمدنا الفلسفة بالقدرة والمنهج ليس فقط على نقد التربية القائمة ، بل أيضاً على التطوير التربوي والإصلاح المؤسساتي لنظم التعليم والتنشئة والإعلام . ذلك أن الفلسفة ترفض الانصياعية ، وتناقض التدجين لصالح نظام مُسْتَلَبٍ يطلب الطاعة في المجتمع ، ويقمع الحرية والعدل والتفكير . والفلسفة نظراً عقلائي في احترام الشخصية داخل العلائق الاجتماعية المترنة ؛ وهي أيضاً دفاع عن ذلك النظر ، ودعوة ومراقبة مستمرتان لتحقيقه في الواقع .

يُظهر تاريخ الفلسفة أن الفلاسفة يبدون من كبار المربين ، ليس فقط لأن التربية قسم من الفلسفة وإنما أيضاً لكون الفلسفة ، كما قلنا أعلاه ، نظراً حرّاً ودعوة لتطبيق ذلك النظر . فما يبلغه الفيلسوف يبقى أخف قيمة و« أمراً » أنايياً إن لم يجد طريقاً إلى التنفيذ أي إلى نفع المواطن والوطن . وإذا كانت التربية هي توفير

الظروف للتنظيم الذاتي عند الطفل ، أي لازهار وايناع شخصيته ومستقبله بمساعدة تأثيرات تاريخية ومحيطية وأناس اختصاصين ، فإنَّ الفلسفة تستطيع أن تقدّم الكثير لتحقيق ذلك الهدف النبيل في الاعداد والتطوير .

٢ - علائق التربية الجهادية بعلوم التربية وعلم التربية العام :

التربية علمٌ ميدانه متشعب إلى درجة أنه يجوز طرح السؤال حول وحدة ذلك العلم . فهل التربية علمٌ موحدٌ واحد ، أو هي علوم عديدة ؟ لعله صار صعباً اليوم الكلام عن وحدة في ميادين التربية وطرائق التعلّم ؛ إنه من الأيسر النظر في علوم التربية تتداخل وتتكامل ، أي تتبادل الخبرات والنتائج والتفاعل . وأنا أرى أنه من النافع أخذُ التربية على أنها الدوحةُ أو العلم العام فتكون هي الجماعة الشّاملة أي المصّبُ الذي تلقت في أحضانه مجلوبات العلوم التربوية الفرعية كافة . وهكذا يُدّ علم التربية العام بنظرته ، الازائية معاً والثاقبة ، أو المستوعبة معاً والنفاذة ، العلوم الفرعية المتخصصة . وهكذا هكذا تُعاون أو تلي التربويات العامة تربويات تخصصية أي عميقة تجزيئية ؛ وبالعكس .

لكن ماذا سيكون ذلك العلم العام ، العلم القاعدة ، وماذا ستكون قيمته ؟ لن يكون ، فيما أرى ، أجوف بلا مضامين . ولا يمكن أن يكون كسولاً يكتفي بالمراقبة والتلقي . إلا أن فلسفة التربية تبقى نظراً يختلف عن ذلك العلم التربوي العام الذي قلنا إنه سيكون أكثر من نظراً ورائي ، أو أفكار عامة مجردة ، أو أعمومات غيمية تحتل التفسيرات الواسعة وحتى المتناقضة . ففلسفة التربية تنتفع من العلم التربوي العام دون أن تندمج فيه ، لأنها تقترب من الأفكارية وظيفية وأدواراً ، أو مكانة وأهدافاً . فلسفة التربية هي ، وكما سبق ، موقف كلي نقدي ، ونظر تقييمي للفعل التربوي بمعايره وأسسهِ وتوجهاته . إنها تحاكم حقيقة وقيمة ونتيجة ذلك الفعل في أدواته لتطوير الإنسان أو صقله . إنها ، بعدُ أيضاً ، قاضٍ يقرر أحكاماً ، ودليل إلى تحديد الأهداف القائمة أو الكامنة والمثالية . فلسفة التربية هي صياغة مبادئ عامة ، وقوانين شاملة ؛ ولكنها أيضاً سعيٌ لإحلال المثالي وغرسه في المايوجد .

كل تربية تقوم على نظرة معينة مسبقة للإنسان في علاقته وطبيعته ، في مستقبله وقيمه . لكن التربية ، مع ذلك ، ليست هي الفلسفة ولا فلسفة . فالفلسفة تستلزم إعمال الفكر بعقلانية ، والنظر الشئال المحكم النقدي والتغيري . ثم إن ذلك التفكير المنصب على ما هو الأعم ، لا يتقلص بحيث ينحصر في ميدان التربويات فقط . وجملة القول ، تبحث فلسفة التربية في المعضلة الأعم للتربية ، في المسألة التربوية العامة من حيث المبادئ والقوانين والغايات الكبرى داخل حضارة الإنسان . هذه النظرة الإزائية الأجمعية على سير الإنسان تربوياً ، بغية المعرفة والتنبؤ والتغير ، هي المبحث الأكبر لفلسفة التربية . وهذه الفلسفة ، التي هي الفلسفة العامة منصبة على التربويات ، فلسفة تبحث في الأصول ، والحقيقة والقيمة لما هو فعل تربوي ؛ وتتغذى من مجلوبات وطرائق الفلسفة العامة ، ومن فلسفات العلوم والفنون والحضارات ، ومن العلم والتاريخ .

٣ - متناقضات في الوعي التربوي الجهادي :

المقولة التربوية تحوي في طبيعتها ثنائيات متصارعة أو متناقضة الجذب والقيمة :

أ / تحتاج التربية إلى النظام كي تتحقق ؛ لكنها إن سلمت له ذاتها فقدت حريتها وأفقرت الإنسان . ومن جهة أخرى ، إن الخطاب التربوي ، في علاقته مع السلطة السياسية ، يقع فوراً في التخلخل ؛ ولكنه يخسر أيضاً إن استغنى عن تلك السلطة . في بلدنا ، السلطة عصبية ، الرئيس استمرار للبطل النرجسي ؛ ويتمزق بذلك الخطاب التربوي . هنا نقع في خطر مأساوي : لا غنى عن السياسة لتحقيق التربية ، ولا تستطيع التربية أن تسلم رأسها إلى سيف النظام والإكراه .

ب / تترجع التربويات الإنسان بين قطبي الحرية التقيّد ، الاقتبالي والإكراهي ، التشريع الذاتي والتشريع المفروض من الغير . من هنا يشع النور الذي يكشف ازدواجية القيمة في التربية أو الثنائية المتناقضة في ذلك العمل على

الإنسان . فالتربية توحيدية : تجمع الأفراد ، وتقيم الإنسجام والتدماج داخل الكل ، وتعزز الاستمرارية والكلّانية عبر الزمان والمكان . إلا أنها ، من جهة ثانية ، تهدد الاستقرار القائم وانتقال الموروث . تقصد التربية للمحافظة ؛ لكنها تودّ أيضاً أن يكون المقصود (المربّي ، المتعلّم) قديراً . نريد الولد مثلنا ؛ ونريده أفضل أي أكثر وأغنى . وهكذا تظهر إوالتان متناقضتان في الفعل التربوي : رغبة في الشدّ إلى الوراء ، ورغبة في الدفع إلى الأمام . لعلّ إحدى الميزات للتربويات عندنا أنها كانت تُرَجِّح المألوف على المنسرح المنطلق ، وتنشدُ إلى المركز لا صوب الأطراف . هنا تُطرح مشكلة سنراها في علائق التربية مع الأخلاق هي مشكلة أخلاقية التعليم الإكراهي للناس ، وليس للطفل فقط . أيجوز إجبار الشعب ، أو الفرد ، على التوجه إلى الخير والحق ؟ أنفرض ، فنصل أسرع وأرّيع ؛ أو نستشير ونتعاون فنصل متأخرين وقد لا نصل إلا بصعوبة ؟

ت / ما قلناه عن النظام السياسي ، وشرعية أو عدم شرعية فرضه علينا ما يراه خيراً أو ما هو بالفعل خير الفرد والجماعة ، نقوله أيضاً وبشكل متوازٍ عن النظام المدرسي الذي ما يزال يعزز علائق السيد والعبد ، القاهر والمجبور . إنّ نُظْمنا التعليمية (مدرسياً ، ومهنياً ، وما أشبه) تفرض الطاعة والامتثال ، وتُبعد عن تعزيز الاستقلالية والحرية . إنها تعبيرٌ ما يزال قائماً عن السلطان الذي يطغى ويُبقي كلا في منزلته ودوره ووضع أسرته . لا تستطيع فلسفةٌ للتربية ، تنبع من هذا الواقع وتحرّثه وتودّ تثميره ، اقتبالَ سلطةٍ غير ديموقراطية أو علائق لا تقوم على المساواة والعدل . الفلسفة ترفضُ القواهر والعواهر في المجتمع بحلقاته المتعددة : في المدرسة ، وفي العائلة ، والمهنة ، والنشاطات الاجتماعية المتداخلة .

ث / التربية والدين عاشا معاً بلا انفصال ولا خصام في الذات العربية . كانا يظهران واحداً ؛ هما في وحدة . لا شعور عند أحدهما باستقلاله أو بوجود شخصية له خاصة منفصلة . كان الدين ، بالمعنى الإسلامي الذي هو تنظيم جماعي لجميع الأشياء ، هو التربية منصبّة على الطفل ثم على المراهق والراشد والمُعمر ثم

المنتقل إلى أحضان العالم الثاني . إن التربويين ، في ذاتنا المهادية ، منذ ابن سحنون حتى زين الدين بن أحمد وابن عروضون ، لم يفصلوا بين عمل الدين وعمل التربية على الإنسان . كانوا يوحّدون ؛ أقاموا اللحمة بين البشري والإلهي ، الأخروي والدُّنيوي ، علوم اللغة وعلوم الطب والنجوم . وهكذا كان يعطى للدين السلطة والقدرة على تنظيم التربية وجعلها من اختصاصه ووظائفه^(١) .

وإذ صرنا غميز اليوم ، نظرياً أو في الواقع ، بين جناحين للدين ، دنيوي وأخروي أو سلوكات وروحانيات ، فمن منظور أي جناح علينا تنظيم التربية ؟ الدين الذي هو نظرٌ جمعي للكون والآخرة والموحّد لكل العلوم تحت سلطته ، هل يقبل للتربية أن تستقل عن ذلك النظر وذلك التوحيد ؟ وهل تستطيع التربية أو هل ينفعها أن تكون مستقلة ؟ إن التربية ماضوية ومستقبلية الوجه ؛ ثنائية العين : عين تُراجع ووراثية ؛ وعين تستشرف وتوقّعية . بحكم هذه الثنائية المتناقضة القيمة (الثنائية) تكون التربية تقدمية أي هي تبقى كخطوة وراء خطوة . تتجه إلى الأمام ، ويتأمّن المشي ، وتتوازن خطى السائر في طريقه إلى هدف . من جهة أخرى ، ماذا يود الدين ؟ يرفض الدين سجنَ الإنسان في قفص فقهي ، ويرفض الدين أن يكون هو وحده مُلهماً للقيم وللسلوكات الأخلاقية وأساساً متفرداً للوعي الأخلاقي . ويرفض الدين حصر الإنسان في قفص الوطنية والإقليمية ، أو في قيود الدولة ، أو شبكة العمل ، أو الطبقة أو اللون أو الأمة . فلنُدع التربية تناقش ارتباطها بالدين (بمعناه الإسلامي) الذي يقيم بين الناس علائق تتعدى الأمم والطبقات والقوميات . كلما حملنا الدين نظراً جديداً أو أسقطنا عليه نضالات وأثواباً زاهية ، كلما بدا أقرب إلى التربية مأخوذة على أنها ، في غايتها الفلسفية ،

(١) رأينا في مكان آخر أن مشكلة علائق الزمني بالروحي (فصلهما أو توحيدهما) مطروحة بطريقة غير صائبة . فالمشكلة التي أبهّط الفكر العربي منذ قرن وما تزال تستلزم طرحاً مختلفاً ونظراً جديداً ذا أبعاد خاصة .

ذات مرمى إنساني وعلائق تتعدى الطبقات والأمم والقوميات . التربية مناداة بالإنساني ، والحرية ، والعدالة ، والمساواة ، وقهر المتغلبات والاستلابات أنى كانت أو أنت . فبذلك تصافح التربية الجهادية كل ميدان معرفي يقول بتلك النداءات المحررة ، ويتبنى القيم المحترمة للشخصية العلائقية ، ويخفف أثقال المكبلات والقواهر .

ج / تناقض الأخلاق وفلسفة التربية : ما هي ، بعد الثنائيات السابقة ، ثنائية الأخلاق والتربية الحرة ؟ وأولاً ، ما هي الأخلاق في التراث وفي اللاوعي داخل النُحُوَّة العربية ؟ ماذا كانت وكم تطورت ؟ ما هو الما يجب داخل تربية تكون ديموقراطية وفي سبيل مجتمع ديموقراطيّ العلائق علميّ المضامين ؟

الأخلاق ، في الجانب الأعظم من التراث وكما هو معروف ، هي الشرعُ أو فرع منه . فهي ما يراه الدين : الخير والشرهما خطاب الشرع . وقد يحسن الله على فاعل الشر ، أو يعاقب من لا يستحق العقاب أي صاحب الفضيلة . وهكذا ورغم النظر الاعتزالي وما شاكلة تغلبت الأشعرية في الأخلاق ؛ واستطاعت السلطة استجلاب النفع بحيث صارت ممثلة للسنة الإلهية الأزلية اللامتغيرة . وتعمقت قدرات السلطة ، واتسعت مجالاتها ، بحيث نُظِّمَت للإنسان قواعد الخير والشر تنظيمياً يُفْقِدُ الكرامة والحرية لمصلحة المستبد والممثل للكلمة الإلهية كمؤسسة للمؤسسات قاطبة . وهكذا بدت الأخلاق إجباراً ، وتحكماً وليس مبادئ تقبل الحرية والعدالة واحترام العقل . ولم تكن الأخلاق تقوم على ديموقراطية أو لم تقم قط على علائق مترنة بين الله والإنسان . فالعلائق التي أقامها الفقهاء ، والسلطة ، تميزت بانسحاق الإنسان أمام الله بدل النظر للقضية على أنها تكون الإنسان وترفعه باتجاه الرحمان (١) . لقد شدد التربويون عندنا بشكل قاطع على أن التربية هي أولاً تعويد الطفل على العادات الحسنة ، وإبعاده عن الرذائل أو المهلكات

(١) التربية الدينية هي أخلاقية ومهنية وتعلّم . إنها شاملة ومستمرة ، فالدين يحكم تعلم المعارف والمهنة بل كل شيء في الحياة .

والمذمومات . وبذلك فإن كل ما في التربية أخلاقي ، وإن التربية الأخلاقية (الدينية ، التأديب) هي التربية المطلوبة بل وكل ما هو مطلوب . ولتلك التربية الأخلاقية تلك الأهمية لأنها علم الحال ، ولأنها تشمل التعليم وحسن السلوك والفوز بالدنيا (النجاح في مهنة أو في الحياة عموماً) والفوز بالآخرة (عن طريق اكتساب الفرائض الدينية وتأديتها بإيمان) .

والثورة التربوية المطلوبة ، التي ترسم لمعالجة الواقع والسير باتجاه تحقيق المجتمع القادر ، يجب أن تقوم لا على الاجبار والتعسف بل على الديمقراطية والتعاون والاقتناع الداخلي . وستحصل ثورة عندما نؤمن بأن تمثل القيم يستلزم إعطاءها موافقة تنبع من ذاتي ولا تنفرض عليّ فأرفضها من داخلي وفيه . ان بلادنا لا تستطيع أن تفهم حتى اليوم كيف يكون عالمٌ (أو باحث أو رجل كبير في السلطة أو في ميدان اجتماعي) عالمًا وفي الوقت عينه بلا أخلاق . فمن حيث لا أخلاق له هو ، عندنا ، رجل بلا تربية (أو بلا تهذيب) . لا يكفي عندنا أن يكون الإنسان متعلماً ؛ لا بدّ له من أن يكون متربياً أي ذا أخلاق . وهذا ما نوده في تربيتنا العتيقة وهو أن نبقي الأواصر جيدة بين العلم والأخلاق . أما تعليم الأخلاق ، من حيث المبدأ ، فإن الفلسفة ترى ذلك ممكناً ونافعاً . هذا مع الوعي بأن الفضيلة التي نغرسها بالقوة في النفس أو في الشعب ليست فضيلة بل وسيلة . والوسيلة ، كما هو معروف ، ليست خاضعة دائماً أو عموماً للأخلاق . وما نعلّمه للولد ليس هو الوعي الأخلاقي ، بل قواعد أخلاقية وعادات اجتماعية . فالوعي الأخلاقي [الضمير أو الوجدان] ينبت من تلك الأرضية الاجتماعية والقواعد الأخلاقية ؛ لكنه يبقى أكبر منها . والوعي الأخلاقي لا يخلقه الفرض والاكراهات ؛ إنه أبعد من ذلك وأعمق .

ومع أن طرائق تدريس الأخلاق ليست موضوعنا هنا فإن المحراث الديمقراطي كفيل ، في تحليلنا ، بأن يزيل الطريقة السلطوية في التدريس أي حيث تلقين المبادئ ، والصراخ في التبشير بها ، وما إلى ذلك من طنطنة تجعل

تعليم الأخلاق هو الأهم والأشرف . ومع أن الأخلاق ما تزال في بلدنا شديدة الالتصاق بالدين ، إذ هي والدين في النظر السائد واحد ووحدة ، فإن تدريسيها بالوعظ والقهر يولد الكبت وليس الحاكم الداخلي المتمثل بالوعي الأخلاقي . كذلك فإن المحراث الديمقراطي أزال ليس فقط القمع الأخلاقي محرراً إلى حد ما من إوالية الكبت وانحرافات محتلمة ، بل وأيضاً فتح نوافذ للحرية . من هنا كان المبدأ بأن تعليم الأخلاق يكون بالتجربة الأخلاقية ، وبجعل الواجبات عملية ، واجتماعية ، وشخصية ، وذاتية . يتمثلها الإنسان ويحيلها إلى أخلاقه هو ، فلا يبقيا عموميات وشكليات ومفروضات من خارج .

لا غنى لطرائق تعليم الأخلاق عن الانتفاع من قوانين التعلم المعروفة . لكن ميدان الأخلاق يبقى ، مع كل ذلك الانتفاع المذكور بل وبسببه ، أرفع أو متجاوزاً لما هو قوانين تعلم . ففي ميدان الواجب الأخلاقي يود الإنسان متلذذاً ، وربما بدون وعي ، أن يحافظ لنفسه على مسافة تفصله أو تميزه أمام ذلك الوازع . نرغب في أن نبقي الإنسان مستقلاً ، مُتقبلاً باقتناع للعلاقة التعاونية التي تحفظ الحرية وقيماً بعيدة عن الطاعة والانقياد . وترغب فلسفة نقدية للتربية في أن ترى تعليم الأخلاق يعم ، ويتوجه إلى الجميع ، ويكسب الأكثرية . فالأخلاق إن لم تكن قابلة للتعميم ، أو إن كانت تنفع أقلية فقط ، ليست طرائق ناجحة ولا هي ، بعد كل شيء ، علمية حتى ولا هي أخلاقية فعلاً .

وعندي ، كخلاصة ، إنَّ وسواس الديمقراطية والحرية يقود كل فكر وكل سلوك علائقي . وهكذا فإن تعليم الأخلاق ، ككل تعليم ، رغم كل إيماني به وبشموليته ليس أخلاقياً ولا هو تربوي إن لم يقم على علاقة التفهم والتفاهم أو الجدلية الحبيبة التراحمية . فكل ما يقوم على الفرض يلاقي الرفض . وفقط ما يقوم على التراحم إغناء للتوازن داخل تقدير الذات لذاتها ، وشعور إيجابي بالرضى عن الذات وعن الحقل .

رأينا أعلاه أشهر التناقضات التي قد تقوم ، في بلدنا بواقعه وقواهه الخاصة ، بين التربية و : النظام ، التقيّدات [عائلية ، تراثية ، ماضوية] والاكراهات ، السلطة وقواهر الحكم والتغلّب ، الدين ، الأخلاق والقيم السائدة^(١) . إلا أن الوعي التربوي الجهادي المحتمل يحتمل الصراع بين اتجاهات أخرى تتجاذب تارة ، وتتناقض تارات كثيرة . فمثلاً ، هناك الثنائية أو التناقضية بين الماضي والمستقبل ، بين التعليم والتثقيف ، بين العلم للعلم والعلم للحياة ، بين الفرد والجماعة أو المجتمع ، بين العلاقات التعاونية التضامنية (De coopération) والعلاقات الاكراهية أو المفروضة أو القائمة في الخارج ، بين التخصص والثقافة العامة ، بين العلم وتطبيقه ، بين الثقافة والتكنولوجيا ، بين الشدّة واللاتنظيم . هذه الخاصية التناقضية ، في الوعي التربوي ، وإن كثرت ألوانها أو تنوعت انعكاساتها الواقعية فإنها تبقى في القاع واحدة . وليست تلك الثنائية قيمة عقبة في الطريق بقدر ما هي تعزز المسير ؛ وليست هي حواجز تمنع التوحيد أو التوليف التركيبي . وفي جميع الأحوال ، فإن الأقرب إلى واقعنا هو التناقض بين حركتيّ الاقتبال والتمرد في حقل الثقافة والشخصية القومية إزاء الأنا والآخرين . إنه التناقض الذي يؤثّر صراع ثقافتنا مع ثقافتهم أو نحن والهّم ، والتناقض بين مآزمننا ورغائبنا في التحقيق الذاتي أي حيث المزيد اللامتوقف في التوازن الخلاق القلق بين الأنا والعالم ، عالم الثورات المستمرة في العلوم وتطبيقاته .

٤ - مُطوِّرات فلسفة التربية الجهادية ، محركاتها وضراميتها :

أ / تنتفع فلسفة التربية من معطيات علوم المجتمع التي تعيش متطورة

(١) تأخذ هذه التسميات المتعددة اسماً واحداً هو : العلم والإيمان . وتلك مشكلة مظهرية وحتى جزئية ، أغرقت وما تزال السوق الفكري ؛ وهي نظرية أكثر منها مشكلة واقعية وتطبيقية ؛ ولعلها طرح رديء .

ومطوّرة في الذات العربية . لكن فلسفة التربية تبقى مختلفة عن السوسولوجيا : لكل ميدان استقلاله لا عزلته أو قيامه بذاته ضمن حواجز جامدة ومجمّدة . لكل مجتمع تربيته ، ولا مجتمع بلا تربية خاصة به . التربية ليست عملية اجتماعية فقط ولا فعل المجتمع وحسب . فعملُ المجتمع عملٌ ترويضِي يُكوّنُ عادات يقبلها المجتمع ، يُكوّنُ فرداً منسجماً مع الجماعة مقلداً مطواعاً وليس الفرد الذي هو وعيٌ وحرية ومناقشة للقيم وللنظر والسلطة . فالتربية أرفع قدراً من أن تبقى جمّعة (Socialisation) أي نقلاً للجماعة إلى داخل الفرد ودمجاً للفرد بالجماعة . إذ بذلك تفقد التربية طبيعتها ، وتنقطع علاقتها بالفلسفة ، وتضعف وظيفتها كعمل على الإنسان كي يستطيع هذا التكيف الخلاق والمحكمة العقلانية المستمرة لعلائقه ومحيطه . التربية ليست التعليم ، وليست أعمالاً وتأثيرات تبقى خارجية ؛ وليست سيرورات تشرطية كما تدّعي السلوكانية وعلم نفس الانعكاس ؛ وليست مجرد تنمية استجابات نخلقها بمثيرات قادمة من البيئة غاضبين الطرف عن الوعي والإرادة والعقل^(١) .

لا مجال ، حكماً ، للتفصيل أو حتى لعرض منافع علوم المجتمع . فالدراسات الاجتماعية النقدية التي تحرت واقعنا العربي تُقدّم خدمات جليّة للنظرية التربوية الأدقّ والأسرع مردودية [بسَطْناً ذلك في مكان آخر] .

ب / وكذلك فإن الدراسات النفسانية ، في الفكر العربي الراهن ، والمعطيات التي تعود إلى الذمة العالمية لعلم النفس في ميادينه المتعددة ، هما نبعان لتغذية التربية الجهادية . وبكلمة غير طويلة فإن مجلوبات علم النفس أساسية للتربية وفلسفة في التربية . يكفي استدعاء ما قدمه علم نفس الطفل ، والعلم نفس التربوي ، والتحليل نفس ، والدراسات النفسية للمراهقة ، وطرائق التعلّم ، وعلم النفس العيادي ، وعلم النفس المدرسي ، والامتحاناتي ،

(١) را : مناقشة المذهب السلوكي في علم النفس ، في : علي زيعور ، مذاهب علم النفس ، بيروت ، دار الأندلس ، ط ٤ ، ص ١٩٠ - ١٩٢ .

والتوجيه . . . ومع ذلك فأنا لا أرى أن سبيل الرشاد تكون في إقامة التربية بفلسفتها وطرائقها على علم النفس وحده . ليس ذلك فقط لأننا لم نقدم بعد دراسات نفسانية تطبيقية كافية تعرّفنا بمشكلاتنا النفسية وسلوكاتنا الواعية واللاواعية ، بل وأيضاً لأن إقامة التربية على علم النفس يربطها ببيئات بعض نظريات هذا العلم المُسيّسة أو التي قد تظهر بريئة منزهة غير مرتبطة بمصالح فئات إجتماعية أو نظر إيديولوجي مسبق . يكفي هنا ، كشاهد وعيّنة ، استدعاء العلمنفس الفارقي والروائز والتصنيفات . كما إنّ استدعاء النظريات السلوكية (واطّسن) ، وبخاصة سكّير) أو النظرية السوفياتية في العلمنفس ، يجعل من التربية ملحقاً ، أو إضافة تُزاد على ذلك العلم المُسيّس أو الذي يخضع للايديولوجيات التي أنتجته .

إن علم النفس يقدم خدمات جُلّى للتربية في المدرسة وفي العائلة والمجتمع ، أو في الإعلام وفي التعليم . فهو يخدم الروضة ، والمتمدرّس ، وسيرورة تطوّر الطفل النفسي العقلي الانفعالي . . . ويفيدنا عن تكوّن اللغة ، والأنا ، والـ « ت » ، والـ « أنت » والـ « نحن » ، والموضوعية ، والسببية ، والعلائق مع الأشياء ومع الغير ، ومراحل الطفولة ، والانفصال التدريجي عن المحيط ، ومشكلات المراهقة . . . ويقدم علم النفس خدماته في تحليل التقليد ، والإيجاء ، وطرائق التعلم ، ومكوّنات السلوك ، وطبقات الشخصية وعلائقها ، الخ . بذلك يطوّر التربية ويهيئها ؛ يقودها . لكن التربية تؤثر أيضاً في علم النفس : قد توجهه صوب مناح معينة ، ويتفاعل هو مع معطياتها ؛ فالعلاقات بينهما متعددة الأشكال . لعلّ الجهادية تفود إلى علم نفس مجاهد .

ت / وهناك علوم أخرى ، دقيقة ومن النوع الشائع تسميته بالعلم الإنساني ، تلزمنّا لإقامة التربية الجهادية من حيث القدرة على إعداد الاستجابة الخلاقة على مثيرات التحدي والتشريطات(*) الثقافية التي تسعى حضارة الأقوياء

إلى القائنا في شباكها. نذكر على سبيل العينة : علم التغيير، علم الثقافة الوطنية، علوم التاريخ، والفنون... ثم إن الحياة أو علم الحياة [البيولوجيا] ، وعلوم الكيمياء ، وعلم التغذية ، وعلم الطفل ، وعلوم الطب والنمو، وبخاصة العلم في وجهه الثوري التطبيقي (التكنولوجيات) ، هي فعلاً علوم العصر والمستقبل وصناعة الثقافة والشخصية... تمتص التربية الجهادية ثمار تلك العلوم لتقيم فلسفة التربية بميدانها المستقل الحر، ولتطور ذاتها في أهداف اغناء الكائن ، ومساعدته على التحرر من القواهر والانغلاقات . وهكذا تكون الجهادية ذات أخلاقية خاصة بها ، وذات قدرات على التغذي من نسغ العلوم كافة ، ورائيةً إلى إقامة المجتمع العادل وبناء الإنسان وفق فهم جديد للإنسان ولما هو إنساني في الإنسان .

ث / صنّوان هما التخطيط الحضاري وأهمية التربية . فالتربية ومستقبل الحضارة متداخلان . ومن جهة أخرى ، لم تنفك التربية تعزز أهميتها في علمنا . فمن الجلي ما للتربية من دور فعال هو أول وطاغٍ . وتزداد الحاجة إليها كل يوم ، وتتكشف فاعليتها في شتى المجالات باعتبارها الأداة بيد الراشدين والقادرين التي ينشئون بها غير الراشدين . إنها عمَلٌ على الإنسان ، وفيه ، وبه ؛ وهي صياغة للإنسان الأمثل . هكذا كانت الحال التربية في الماضي ؛ وهي في حاضرنأ أبرز أهمية وأكثر إلحاحاً على الوعي . وستبقى أيضاً أساسية في المستقبل طالما أن الإنسان هو هدفها الأول وموضوعها في آن ، وطالما أن غرضها الآخر هو تكوين الأدوات الأقدر ، والمجتمع الأفضل ، والتكيف الأفعال المتناقص باستمرار . وما يزيد في أهميتها هو التطور الحضاري الذي شمل شتى مظاهر الحياة الفردية والمجتمعية . فنحن في عصر تتسارع فيه الأحداث والتبدلات في القيم والمفاهيم ؛ وفي هذا الخضم أصبحت الرؤية المستقبلية للإنسان التي تختص بها التربية غير واضحة . لذا ارتفعت شعارات تربوية تناسب العصر ، وتألف على المستويين العالمي والإقليمي ، لتلبي متطلبات الغد . ومن تلك الشعارات نذكر : التعليم المستمر ،

التربية والتخطيط ، التعلم كي نكون ونبقى ، التربية من أجل الحضارة ، التربية هي الحياة ، ربط التربية بالعمل . وهناك أيضاً كثرة من المفاهيم التربوية الأخرى التي تهدف إلى إعادة النظر في المبادئ التعليمية ، وإلى تطوير الأنظمة والغايات ، لتُسَطَّعَ تطلعات حضارة القرن التكنولوجي وما سيليهِ .

إن مجتمعا إما أن يعيش هذا العصر مؤثراً متأثراً فيحافظ على الهوية ويساهم في بناء الحضارة وفي تقدم الإنسان ؛ وإما أن لا يعيش عصره فيجانب الركب السائر أو يقف موقف الفتور يأخذ ولا يعطي ، يتلقى ولا يتمثل ، ليصبح بالتالي عبئاً على العصر وعالة على المجتمع الإنساني . أمام هذه الثنائية الخطرة ، أمام تلك المحرّجة المُحرّجة ، تبرز التربية جسراً ، وأداة ، ومُحَالَةً تتبادل التعزيز والترابط مع التخطيط للحضارة .

٥ - مكوّنات ومُغذيات ، النسغ والجدور في التربية المجاهدة والمجتمع المجاهد :

أ / دار الواقع الاجتماعي السياسي : من الشائع أن بني يهو ، للمثال ، يأتون بأدعياء جُدُد يَسْئُلُون ، وينفخون في الأبواق ، ويزرعون الرماد ، ويستعدون لكتابة توراة للقرن القادم . ويشيع أيضاً أننا نبطىء حتى نلّم الشمل ونستعد لارسالهم مجدداً إلى حيث أتوا ، مودّعين مع تقديم كل مساعدة واحترام أي كما فعلنا ذلك معهم قديماً ، ثم مع الصليبيين وأمثالهم . وبعْدُ أيضاً يشيع أننا نَسْأَل لماذا صاحب السلطة قوي جبار عليّ ، ويفر بخفة الدوري أمام الأجنبي ؟ ويُتَسْأَل أيضاً : هل يستطيع أحدٌ عندنا الإلماح إلى السلطة بغير التبريك والبخور ؟ وهذا الذي وصل إلى السلطة لماذا بالسيف والكذب يطلب مني أن أحبه وأرى فيه إلهنا ؟ لماذا هذا الرب الجديد يلحق دم الوطن بتلذذ ولماذا هذا الرئيس نفسه يتلذذ بتقديم كرامته للأجنبي أو للقويّ . الجانب النافه ، كالجانب المُظْلِم الإِظْلَامِي في السلطة ، يتغلب على الجانب العقلاني . ذاك في العائلة ، وفي الشخصية الحاكمة ، وفي اللغة ، وفي الجنس ، والعلائق . القهر والانقهار كفتا

ميزان : فكلما انقهرنا قهرنا لنأتي ببعض التوازن . والبداءة قعرنا ، ولا وعينا ، والظل ، والأبعاد الخفية الكامنة الهاجعة . لماذا الإبطاء قبل الاتفاق على مصطلح ، وعلى صديق ، وعلى مبدأ وغاية ؟ لماذا نغلب الفرقة والفردانية على الاتحاد والعقلانية ؟ تلك تسؤلات نَزرة تثيرها طبيعة الذات الواقعية والمال يوجد في حقلنا الراهن . وهنا نبغ للتربية المجاهدة ، وأحد جذورها العميقة .

ب / دار المطلوبات والمرجوات ، الذات المثالية : لا نفصل ، ولا نحلل .
فهنا لعل المدرسة هي المنطلق^(١) . حلٌ طويل ، مثالي : أو ذاك قولٌ جميل وانتظاري . هنا تمهل ، ووصول الترياق متأخراً . لكن الترياق المتأخر وإلا الاندثار الحضاري . صحيحٌ أن العوائق أمام البقاء كثيرة : داخلية وخارجية . لكن ليس كالتربية المثورة المثورة قدرة على تخطي تلك العوائق والروافض والشادات إلى الوراء . لكن كيف الما يجب هذا يتحقق ؟ كيف هذا الوجه المثالي ينقلب إلى واقعي ؟ أنريد المجتمع السوفياتي والالمانى ، أو المجتمع الذي يمجّد الفرد ويجعله قبل الكل ؟ هنا نقع في محرّجة : نريد السرعة والمجتمع القوي في وجه ؛ ونريد وجهاً آخر هو الديموقراطية ورقّض الفرض .

ت / المكونات الفكرية التاريخية ، منافع التراث التربوي : دراسة تاريخ التربويات مأخوذة في قطاعات أو في أعلام ومشكلات ، هل هي دراسة تجدي في مجال تغذية النظرية أو النظريات التربوية الجهادية التي تجهّد لبناء الواقع وتحدي مشكلات العصر والأمة ؟ إن التربية السليمة هي التي تنبع من الواقع ، منتفعة من العلوم السائدة ؛ ورامية إلى حل التوترات الناجمة من إشعاعات داريّ التكنولوجيا والقوة ، وإلى توفير التوكيد الذاتي للفرد في مجتمعه وللمجتمع داخل مجتمعات العالم أو للأمة بين الأمم . انطلاقاً من هذا المرمى العام للتربية هل ينفعنا التحري في ادراج الماضي وبعض قراءة لوحته بظلالها ولونها السوداء والأبيض ؟

(١) فكرة قديمة في التراث واستعادها بقوة اجتهادية القرن التاسع عشر (انظر : محمد عبده).

لا شك في أن التاريخ ، هنا وفي مجالات أخرى ، قد يعيق أو يُثقل : يغذي فينا أفكاراً انسقطها عليه ، ونحوها انطلاقاً من الحاضر . فمثلاً تاريخ علم التربية يوفر الامكانيات والروح للحاكم العربي ، المعروف عموماً بالتبجح والاستغلال ، كي يُثَمِّرَ لمصلحته ذلك التاريخ ويُظهر أنه الوريث الشرعي لماضٍ مجيد والمؤمنُ القدير لاستمرار النجاح . لقد رأينا من قبل قضية التاريخ . لكن ، ورغم كل ما سبق ، فإن المغانم منه تبقى حجة . وإذا جاز الكلام عن استعمال للتاريخ ، استعمالاً محفوفاً بمخاطر الانزلاق والمصلحية الضيقة ، جاز بذلك النظر إليه على أنه خميرة وخبرة ، وأساس لتعمير الحاضر . وذلك لأن تراثنا التربوي هو أرضنا ، وتربنا ، وتجاربنا المرة والحلوة ، ونارُ مباركة إن فهمناه على أنه ليس قيداً بل درجة في سُلَّم . إن معركة التاليدية والطريفية ، التراث والأصالة ، تجدد في ميدان فلسفة التربية الأوار عينه المشتعل في قطاعات أخرى . وبين ما يَنْقُضي وما يَنْقُضي يقوم صراع ينبغي أن يكون حله لمصلحة الما يقتضي أي الحاضر السائر إلى المستقبل الأفعم . وفي جميع الأحوال فإن قراءة التاريخ التربوي معرفة : تَظْهَرُ التربيةُ مُحَافَظَةً ، تَمَسُّكِيَّةً ، بطيئة التغير أو تدور حول بني وثوابت شديدة الترسخ . إن قَصْدَنَا من تاريخ فلسفة التربية هو القصد من كل تاريخ^(١) ، ومن ثمت النظر في الإبقاء على وحدة تاريخية وانسجام جغرافي داخل الذات العربية . وهكذا يبدو لنا أن فلسفة التاريخ ترتبط بفلسفة للمستقبل أي بفلسفة للتربية . وفلسفة للمستقبل تحتاج للتربية كي تنغرس وتثمر . قد يبدو ممكناً لعلوم التربية الاستغناء عن تاريخ كل العلوم . لكن فلسفة التربية تغتني بتاريخها بل ومن النافع عدم الاستغناء عنه ؛ فهنا غذاء دسم للتربية الجهادية .

ث / استكشاف اللاوعي الجماعي أو الموجّهات التربوية اللاواعية معرفة وقدرة : من النافع لنا استكشاف التجارب الجارحة والمكبوتات في اللاوعي الجماعي داخل ميدان التعليم وثقافتنا الحديثة . كما نَجْرُ كلمةً ما ، سفينة مثلاً ،

(١) رأينا ذلك في بعض الأجزاء السابقة .

وراءها ظلالاً وتاريخاً فإن السلوك البشري أو الشخصية لا تنفصل عن آثارها غير مرئية أو عن تجارب انتهت لكن هَجَعَتْ . وسلوكنا التربوي أليس فيه هاجعات تعيق وتمنع ؟ أو إلى اتجاهات محدّدة بنا تدفع ؟ فلنأخذ بعض الحالات :

● ظاهرة تدريس العلوم بالعربية تكشف العجز عند العربي عن توكيد ذاته من خلال نظرتة إلى لغته . وتلك الظاهرة ترجع إلى عوامل اجتماعية سياسية ، وليس إلى عامل ثقافي فقط . لكن أليس هناك ، بعدُ أيضاً ، عامل نفساني كامن ؟ لعل النظر النفساني يقدم مجلوباً ينفعنا . فهنا أقول : كأننا لا نسعى لعلاج ذلك المرض الحضاري لأننا نوده ، أو لأننا نتمسك به ولا نرغب في الشفاء منه ولا في تكوين اتجاهات سليمة إزاء الحياة ونحو الاستقلال وتنمية إواليات مشاعر الأمن الإيجابية . إن الإحساس بالعجز ومشاعر الانقهارات الحضارية ، أي حيث النظرة غير المرضية عن الذات في علاقتها مع الأجنبي أو القوي ، هي عوامل لا واعية تتشارك مع الشروط الموضوعية المعروفة . . ذلك النوعان من العوامل يمنعان بجدليتهما ، وتوازيهما معاً ، الانتقال إلى الوضع الصحي وإلى حُسْن تقدير الذات للذات .

● من التجارب التي ما نزال نحملها ، كذكريات مكبوتة أو كحوادث جارحة هاجعة وظليّة ، مرارة الماضي حيث الجوع يدفع لأكل الضبّ والجراد ، وحيث الجمل أو البحر الذي لا يشبع من أجسادنا ، وحيث السيف وفقدان الأمن واللقمة . لقد جابهنا تلك الظواهر . لكن تلك المجابهة لم تسفر بعد عن غلبة الجديد ، ولم تظهر بعد للوعي آثارها . وذلك الصراع ما يزال يتجلى في عوارض وسلوكات مضطربة . فبعض من اضطراباتنا نتاج ثنائية الرغبة في إبقاء الجمل أو السيف في ذاتنا ، والرغبة المواكبة المناقضة أي في إزالتها . لذا ، فكأن تجاربنا التربوية منذ الخمسينات ما تزال متأثرة بعوامل لا واعية تسعى لتصفيتها التربوية الحمادة . من تلك العوامل :

١ - هُجّاسٌ مبهم مستحوذٌ على الذهن والسلوك .

٢ - خُوف التعرّي ، وخوف النزول في ماء العصر ، وخوف الأماكن الواسعة أي حيث الدار الفسيحة للتكنولوجيا وموابكاتها .

٣ - التكيف الناقص مع الواقع ، والتصلّب في اقتبال الروح الجديدة للعلم ومناهجه .

تلك العوارض النفسية ، من خوافات وقلق واستحواذات ، مساعدات لنا على تفسير تفضيل التعليم بالأجنبية ، ونقص انغراس الروح العلمية ، والاضطراب أمام الآلة ، وجرح قيم الإنسان اللاصقة به والمعرفة له ، وتكيب الفكر ، والنفور من النقد ومن التجربة والتجديد في التربية أو في المجتمع والسياسة .

● قلنا إنّ فلسفة التربية تقوم على تعزيز التطوير في كل مجال ، وعلى كل مستوى . لنأخذ حالة الثالثة : نخاف من ارتداء الزي الجديد ، محافظين على الجلباب الواسع . هل لأننا في اللاوعي نرفض فكرة ما يمثله لنا الزي الجديد أو ما يخلقه فينا من سلوك وتفكير ؟ نحافظ على العباءة هل لأنها تمثل الأمن الطفلي القديم ، والسلطة القاهرة ، والتغطية والهرب من ظهورنا على حقيقتنا ؟ أليس من أسباب كامنة أو لا واعية ؟ نخاف ، نخاف ، نخاف !!! لذلك نلتقن ونُلَقِّن . وفلسفة التربية ، الخلاقة للذات المرجوة ، فلسفة تقوم على الوعي بالمخاوف طلباً للوضع الصحي والشعور الإيجابي بالتوازن^(١) . إنها ستكون التربية التي تنمي الفكر الذي يقيس ويزن ، يقطع ويحلل ؛ إنها جهادانية واتجاهها مجاهد .

٦ - الجهادانية والمآل التكنولوجي :

ما يزال للتكنولوجيا [التّقانة] وقع سحري في الأمم التي لم تشارك في الثورة الصناعية وتحسر بمرارة على أنها بعيدة عن الثورة الاليكترونية ومن ثَمَّت عما

(١) بحثنا في مكان آخر إوالية التشبّث ، والأسبابية الواعية واللا واعية للخوف من الجديد والتجديد .

سيتبع ذلك من ثورات يوفرها العلم المضبوط بتراكماته وتشعباته . إن الفلسفة وهي التي ترسم للإنسان ترسم للتكنولوجيا ، وإن مبدئياً ونظرياً ، حدوداً وتقييدات . تدعو الفلسفة إلى إبقاء الآلة في خدمة الإنسان والأمم والتعاون بين الحضارات . وتطلب الفلسفة إبقاء التّقانة وتطبيقاتها المتضاعفة بسرعة ضمن أخلاق ، وضمن تربية تهتم بإغناء الحس بالمسؤولية إزاء الحياة البشرية والقيم . إلا أن الموضوع الألفق بالأمم التي لا تنتمي بعد إلى « دار التّقانة » هو موضوع انتاج الآلة لا استهلاكها والبقاء خارج ثمارها وروحها متفرجين مبهورين برود فعل فائرة أو سلبية أو ناقصة التكيف . والتربية إن لنّ تّواخي التكنولوجيا ستبقى متخلفة ، لا بل سيزداد تخلفها يوماً . إنّ ما يجري في مدارسنا عدولاً نريد ، وبعيد عن الأنظمة العلمية ومستلزمات التطور التقني . إن بعض البلاد تضع الحاسب الكهربي [الالكتروني] بين يدي الطفل ؛ أما طرائقنا نحن في التعليم فمهزلة إن قورنت بالما يجب كي ينطلق الجهاد عندنا في دنيا العقلانية والعلم والتكنولوجيا والتنظيم . أن نبدأ بالتكنولوجيا منذ المدرسة ، وباستمرار ، هو البدء بالتصنيع وإقامة الآلات وروحها ومناخها . فمن ثمت يخلق المصنع مصنعاً آخر ؛ ويُنْتج المصنع ذاته ، ويتطور ، وتزداد آثاره في عقلية الفرد وتنظيم المجتمع والنظر إلى الله والواقع .

ثورات كثيرة ترتبط بالتكنولوجيا والالكترون (أو بهما معاً : التكنوثرون) ستأتي ، أو هي قائمة فعلاً أو في إرهاصات . لعل التربية الباهظة الأكلاف^(١) حلّ . ليتها تبدأ مبكراً انطلاقاً من المدرسة ، بل وأيضاً من حيث هي تربية مستمرة ومتعددة الجوانب : في المصنع والتعليم التقني ، عند الراشد وعند الولد ، منذ الآن وبدون توقف . وهنا أول الجهاد ؛ وبداية الطريق .

(١) والإرادة أيضاً باهظة ؛ فروافض التكنولوجيا عريقة في المجتمع والسلطة والعقلية ، بل وهي العوائق الخارجية التي يفرضها الاقتصاد الأجنبي . وهناك الرغبة في زرع العلم والتكنولوجيا . فهل تلك الرغبة متوفرة حقاً ؟ يبدو أن مجال الشك خصيب .

٧ - التربية الجهادية وديموقراطية التعليم والمجتمع :

ديموقراطية التعليم هَمٌ وإصلاح . هي هَمٌ : لأنه بدونها لا وجود لتربية توفر الصحة النفسية في الفرد ، وتهيء المجال لأبناء الأكثرية . وتلك التربية تكسر الاحتكارات التي تخدم أبناء النخبة وتجعل العائلات القادرة تتقمص وتتكرر في حياتات أفضل ، والعائلات اللامحظوظة تتراسخ وتتفاسخ [بالمعنى القديم لكل كلمة] أي تهبط إلى مستويات أدنى فأدنى . ومن جهة ثانية إن ديموقراطية التعليم إصلاح ليس في العلائق بين المعلم والمتعلمين فحسب ، بل ذلك إصلاح في جذور العلائق الاجتماعية التي تكون ناجحة إن تحكمت في العائلة والمهنة وفي شتى الحلقات المجتمعية . إن ديموقراطية التعليم في مجتمعاتنا العربية ، وككل أنواع الديموقراطية ، مفقودة . وإن وُجدت فمؤقتاً ، أو شكلاً ، أو للدعاية ، ولفظاً وليس انغراساً فعلياً وفعالاً وحرّاً . وديموقراطية التعليم ليست بناءة فقط للعلائق المرجوة اقتصادياً واجتماعياً وعائلياً وسياسياً . . . ؛ بل وهي أيضاً هدامة . ولعل الجانب الهدام هو الأهم في النّحنوية العربية لأنه المُنْضِع الذي يقطع أمراض الخضوع والانقيادية ، ويحرر من عُصاب الانقهار ومن الاضطرابات النفسية التي تحدثها العلائق الارضاخية ورغبات الحاكم السادية ، ويهدم حصن القهر وشتى السلوكات اللاواعية التي تقود عُصاب الرئيس والنزوة الكلبية (Cynisme) في شخصيته .

ولعل ديموقراطية التعليم تساهم في إزالة البعد بين الثقافات التحتية : ثقافة الأغنياء ومن إليهم ، وثقافة الشَّعب حيث من يتلقى ويتنظر موفراً للمحظوظين الأزوْدِيَّة من القدرات والحريات والنظام الذي يُبقي على الما يوجد . وباختصار ، ما تزال الديموقراطية ، السياسية منها وذات المضمون الاجتماعي ، أهم ما ينقص وأهم حالة يجب أن توجد في النحنوية العربية الراهنة . فالديموقراطية ، مرة أخرى ، عدوٌ وصديق : عدو المحظوظ السياسي ، وصديق الأكثرية وعلم السياسة والنظر النقدي . . . إنها مطلب عندنا ؛ بينما هي عند غيرنا

حالة منغرسه . نحن نتمناها ، وهم رسّخوها عندهم . لا حضارة عربية مستقبلية ، ولا طريق للخلاص ، إلا بالديموقراطية في السياسة وفي الحقل الاجتماعي . لا ديموقراطية فعلية واسعة تستطيع الاستغناء عن اللجوء للتربية ؛ كما أنه لا تربية فعالة حرة يجوز لها أن تكون غير ديموقراطية : فالقضيتان تستلزمان بعضهما كي يكونا . يكونان معاً ، هو ما يجب أن يكون . والمدرسة الديموقراطية هي المجتمع الديموقراطي والحلقة الاجتماعية الديموقراطية . فأزمة الأولى أزمة في الثاني : يتقدمان معاً ، ومستقبلهما واحد متلازم .

٨ - الجهاد والمستقبلات ؛ جهاد الجامعة أو مركز البحوث ، والتربية للقرن المُشرف :

من اليسير التأكيد بأن بناء الأنا والنحن والعلائق ، في عالم الغد ، سيكون محكوماً بشورات علوم البيوكيمياء والبيوفيزياء والالكترونيات ، وبما ستعطيه الصناعة والتّقانة وما إلى ذلك . ومن الأيسر أيضاً القول بأن الـ « إفتح يا سيمسم » الخاص بالبقاء في القرن القادم سيكون بتربية الناس وفق « علم المستقبل » حيث يتجلى منذ اليوم ، وللمثال أو كشاهد ، قدرة العلم على تغيير حتى أنماط التفكير ، والوظائف النفسية العقلية ، بل وتغيير الشخصية بكاملها أو وفق ما نشاء لها . وإذن فالتربية لن تكون تربيةً إن لم تكن تعمل للحياة الخلاقة داخل معطيات العلوم المستقبلية ، وليس فقط في مواجهة اختيارات أخلاقية وقيم مثالية وثقافة .

إن الجامعات ومراكز البحوث العلمية قد غيرت النظرة إلى الممكن ، وجعلت المستحيل أفهوماً نسبياً أو مؤقتاً . ستكون الجامعة ، بكلياتها النظرية والعملية والتّقانية ، العمود الأكبر لإقامة تلك التربية المجاهدة ولاستيعاب المجتمع القادم غير البعيد ولا المتأخر . وستكون العنصر الأساسي في التنظيم القادم للعلائق ، والانتاج ، والتغيير حتى في الشخصية والدماغ . إن الجامعة هي الأداة الأقدر على الهداية إلى كيف نبدأ بتلك التربية وبذلك التغيير ، وإلى مراحل

وجديليات وصراعات . ولنبدأ باعطاء الجامعة والمختبر الدور والمركز لِحَمْدِ
الكلامات اللفظانية داخل سيرورة العمل لتربية المستقبل . فالجامعة ، بكلمة
لعلها وافية ، هي المرشدة الأولى إلى روافض الثورة التربوية وموانع العربي من
أن يكون ويبقى .

٩ - فلسفة التربية والعائلة المتحررة [التحرر الجنسي]:

العائلة العربية دعامتها السلطة السياسية الدينية ، وغط العيش الاستهلاكي
الضعيف الانتاج . هل نتصورها متحولة إلى نوع آخر فيه الحرية الأعمق أو التحرر؟
إن التحرر العائلي وُجد فعلاً أو أسقط على بعض الفرق الإسلامية القديمة من
صوفيين وغلاة ، أو هو موجود اليوم عند بعض أحزابنا أو مفكرينا وفي قطاعات من
العالم الصناعي . لكن ذلك التحرر هل هو مثل أعلى وهل سيشكل عائلة المستقبل
التي إن تأخرت عندنا فلن ولم تتأخر عن الظهور في مناطق معروفة اليوم ؟ إنَّ
العائلة [الحياة الزوجية] ذات شرور ومساوىء . لكن ذلك كله قد يبقى ، في
تحليلنا الراهن المؤقت ، أقل ضرراً من حالات التحرر الجنسي أو التحرر من
العائلة كما ترسمه بعض النظريات الراهنة بل وبعض المايجري ، واقعاً وبكثرة
متزايدة .

١٠ - جهاد في سبيل اللغة وكرامتها :

من أهم « مواد » فلسفة التربية ، من حيث هي نظر نقدي شِئاً مجتاف
للماضي ومُعِدٌّ للمستقبل ، مادة اللغة والترجمة . في اللغة العربية بعض الظواهر
اللا سوية إن لم أقل المرصية : تُستدعى اللهجات العامية ، والصرْفُنْخو ،
والمصطلحات العلمية ، وصعوبات أخرى . لكن الأهم ، في حالنا هنا ، هو أننا
لم نرتفع بعد إلى حدٍ يتيح لنا القول بأننا باتجاه دراسة لُغتنا في المختبر ومراكز

البحوث وتحت أنوار الألسنية . لسنا بعدُ بصدد دراستها بالآلة والجهاز ، ولا بصدد تجاوز الثقافة اللفظية والكلام الإنشائي . فرغم كثرة الصارخين منبهين إلى الخطر ما تزال الترجمات ، للمثال ، غير قديرة أو كافية في سيرورة التغيير في اللغة وفي الصياغات الفكرية ومن ثمَّ في الحضارة وروح المستقبل . ذاك أنَّ الترجمات للعلوم الطبيعية بخاصة ، وللعلوم الإنسانية أيضاً ، عاملٌ استدماج الذهنية العصرية وعقل العصر وعصارة العقل وتطبيقاته التكنولوجية . إن التجربة العربية الثالثة في فعل الترجمة تستطيع أن تكون ناجحة كالتجربة الأولى^(١) ، وأن تتجاوز خطأ التجربة الثانية - التي اشتهرت مع الطهطاوي - ذلك الخطأ أو النقص في الدينامية والمسؤولية مما أدى إلى حرمان اللغة العربية من ثمار الثورة الصناعية والعلوم في أوروبا . وستكون تجربتنا الثالثة ، هذه التي نحن فيها منذ الستينات ، خصبة إن استطعنا نقل معطيات الثورة المابعد صناعية والثورات التكنولوجية والالكترونية والحياوية . وإن لم نترجم علوم الفيزياء والحياة والرياضيات ، وعلوم اللسانية والأناسة والتحليلنفس والعلاجنفس ، فسوف تزداد اللغة إنشائية وضعف محتوى . ومن جراء ذلك سيقع العقل العربي في صعوبات التكيف مع الشرح للظواهر ، ومع السببية وبناء الآلة ، وستزداد الذات العربية تخلصاً في علاقتها مع حقل الذمة العالمية للتكنولوجيا والقوة والثقافة .

بالترجمة لا نستبدل عقلاً بعقل ، ولا نتخلى للأجنبي عن تراثنا الخاص أو نأخذ فكره وتراثه . إننا إذ نترجم نجعل الفقيه في ذاتنا يلحق ولا يقيد ، يُعقِّل ولا يعيق أو يثرثر . وإذ نترجم نغني ذلك الفقيه فيتحول إلى سند ومطور ، ولا يستمر عامل خلخلة في سيرورة التحول الكلي المتكامل . في الواقع ، تحدث الترجمة مشكلات في الصياغة العربية . فلا شك أنَّ أسلوب الكتابة يكون بفعل الترجمات أسلوباً مختلفاً عن المؤلف ، وعن بُنى اللغة العربية . ولكن ذلك الحال ظاهرة تعرفها كل ترجمة في العالم ، وتلك ظاهرة تخضع للدراسة ومن ثمت للتعديل

(١) ولكن لا يُغفل أنَّ الترجمة للأدب لم تكن حادة ولا جادة .

وتخفيف ما هو مرصّي ، أولاسوي^١ ، أو جارج ، أو شاذ ونشاز . ثم إن المفاعيل السيئة للترجمة - في لغتنا أو في أي لغة أخرى تترجم - تخفّ شراً إن قام بها قادرون وبخاصة إن قام بها العمل الفريقي ، والعمل القاموسي المتجدد كل عامين ، والمصطلحات الثابتة المعممة ، والمؤسسات التي تُنبت التعاون في الجهود مع الرّيع والشمير . من هنا نعود إلى دور الجامعة ، ودور مؤسسات البحوث ، ومؤسسات الترجمة . فحبذا مؤسسة تُقيم في مبنى واحد من ألف غرفة وتتولى الترجمة وإعادة الترجمة ، وتعاون المترجمين ، وتطبع المترجم من اللغات الإسلامية والسنسكريتية واليابانية وليس فقط من لغات أقوياء العصر الراهن ، أقوياء العالم منذ قرنين . ترى هل سيقون بعد أقوياء لقرن آخر ؟ الاحتمالات تُريح ، وتخفّض التوتر ، وتُنبت أملاً . فالثوابت اليوم لعلها ستظهر غير ذلك بعد متغيرات .

لقد أضعنا وقتاً إذ وقعنا في مشكلة زائفة هي الانتقال إلى تعليم اليونانية واللاتينية بحسب بعض المتسرعين^(٢) ، أو إلى اللهجات العامية بحسب بعض الأغراب ، أو إلى التسليم والانسحاب فاقتبال لغة أجنبية كلغة للعلوم فينا وكنا فذة لنا على الأقوياء . المشكلة أننا لم نفعل ، لم نترجم ؛ لم نغطّس في مشكلة العصر التكنولوجية . لذا بقينا متفرجين ، أو نحل توترنا بأليات سلبية تهدم ذاتنا ، ونُسيء تكيفنا أو تؤمته باسطة العجز على اللغة أو بإيجاد السبل لرشادها هي بذلك أن نغلب مبدأ التعلم للتجاوز أو أوالية التحدي والاقترام . لكن ما بال قضية اللغة ثم قضية الترجمة تقودان بغضبٍ إلى تفريغ لفظي طويل ؟ وما علاقتهما بالوعي التربوي المجاهد ، موضوع عنواننا هنا ؟ إنها مثيران للوعي ؛ هما ركيزتان في موضوعنا .

(١) تقديرُ جهْد اليابانيين والصينيين والهنود وأمم قريبة منهم (كوريا . . .) يشجعنا على النجاح ويخفف سطوة الأمم القوية علينا .

(٢) وكانت هناك مشكلات أخرى كلامية : ترجمة الأدب والفلسفة أو ترجمة العلوم الطبيعية فقط ، الترجمة للخاصة أو للعامّة ، إبقاء المصطلحات التقنية بحروفها اللاتينية أو رسمها بالعربية . . . أما الانتقال إلى الحرف اللاتيني فكلام عاهر يلقيه عُصابي ؛ وتلك دعوة تكشف عارضاً نفسانياً متولداً من الشعور بانقهار وانكبات إزاء اللغة .

١١ - جهادات أخرى :

كّررنا مراراً ، كما في الهجاس ، أن الثورة التكنولوجية ، أو الثورة المعلوماتية وما إلى ذلك ، تولّد فينا قلقاً يخلخل الاستقرار الذاتي والتوازن بيننا وبين « دار المعلوماتية » باستمرار أو بتعمق متزايد . . . إنَّ التطور المذهل في عالم اليابان والولايات المتحدة يولّد فينا دعوةً إليه ، وتملقاً باتجاهه لاجتيافه . ولا يكون ذلك الاجتياف والامتصاص إلا بترية تقوم ، كما سبق ، على وضع الكمبيوتر في المدرسة منذ اليوم . وهذا داخل مناخ مجتمعي يَبْنِي المصنع ، وتتطور تكنولوجيته في الجامعة ومراكز البحث ومؤسسات الدراسة والتطوير . لمجتمعنا حاجاته الحياتية والاستمرارية ؛ والتربية ترسم الطريق ، وتدل على الغاية .

إن المايوجد في العالم ، عند الآخر ، يفرض جدلية يكون نتاج توليفتها مجتمعاً جديداً عندنا بثقافة مختلفة عن الراهن وبأنماط تفكيرية سلوكية متغيرة . كذلك فإن المايوجد في النظام القائم عندنا يستلزم تربيةً نقيضة له : ستكون تلك التربية عمليات لا تُفرض ولا تُجبر ، لا تُكره ولا تُقمع . إنَّ رفضنا للنظام السياسي المتغلّب [الواحدي الحُكم والسلطة] لن يكون رفضاً إيجابياً إنَّ لم يولّد نقيضه أي يقود إلى النظام الديمقراطي حيث الحرية ليست لحماية مصالح بل لمصلحة الجميع ، وفي جميع القطاعات للفرد الواحد . لا حرية ولا صحة في نظام يُجبر . في الإِجبار انتحارٌ ونحرٌ في عالم السياسية ، وفي فلسفة التربية . السلطة والمعلم مساعدان ؛ مُثيران . وليس من يُفكرُ عنا ويرغمنا على طريق . تأتينا رسائلٌ من عالم الأقوياء واضحة ، وتزداد كل يوم وضوحاً وشراسة . وعلى ذلك المثير نستطيع الاستجابة الكلية السليمة ؛ لاسيما إنَّ كان الرد باستنابات التكنولوجيا ، وبريح الحرية وعواصفها المُعزّلة ، وبمجاهدة « دار التسلط » .

وفي كل أنواع التربية المرجوة علينا تدبر ونقد التربويات التي أنتجها نمط العيش الأميري ، والنمط البورجوازي ، والنظريات التي تصلح لمجتمعٍ عريقٍ في دنيا التكنولوجيا . . . تلزمننا نظريات في الإنسان وعلمنفس الولد مأخوذة من

العمل والحركة ، وتقوم على الجهد ، وعلى التنظيم والتعاون ، وعلى الحياة بلا انقهار وبلا فرار . إن تجربة الأوروبي ، والأميركي أو السوفياتي ، في الحضارة والعقلانية أنتجت إنساناً ينتج ، ويستهلك ؛ وقد لا يُطلب منه أن يفكر إذ تحول الفكر إلى إنتاج مادي نخبوي . هل ذلك مثل أعلى لنا ؟ هل يجوز منذ اليوم الحكم على تفوق تلك الحضارة أو ذلك الإنسان ؟ هنالك « أشياء » أخرى ، ومقولات أخرى ، ولون آخر للحضارة وللإنسان والعقل . في تلك « الأشياء » الأخرى قد تكون الحضارة القادمة بل الحضارات . هنا تعالج التربية الجهادية نقطتين تقودان بشكل لا واعٍ ، بل وبوعي حاد وإيمان عميق أيضاً ، نظرة راهنة عندنا للتاريخ والحضارة :

أ / الدار العالمية للتربية ، فرضية ومنهج : توجه سيرورات التغيير في الوعي التربوي وإرادة التعلم للتجاوز مُسَلِّمة قائمة عند نقطة الانطلاق أو في الركائز والأركان ، وفي المنهج والتخطيط والمبادئ . فنحن ، في التجربة الحديثة ثم الراهنة ، نستقي من ثقافة قائمة خارج حدودنا . نتأثر بها ، ننمي أو نعيد التعمير الذاتي مع أخذ الاعتبار لتحركاتها . وهكذا فإن الفكر العربي يصارع ، ويتفاعل ، ويبني ، ويصهر . . . إنه يقيم الموالات ، ويغرس المصطلحات الجديدة ، والتيارات العامة ؛ بلا شعور بنقص . فهو كالمرتاح نفسياً ، الهاديء البال ، يعي الثقافة أو الحكمة في العالم مفترضاً أنها للإنسان لا لإنسان ، للعالم لا لعالم ، للحضارات لا لحضارة . أفلم تأتي الرسالة العربية للبشرية كافة ؟ إن الصفة الكافئية للحكمة العربية ، للدين العربي ، لم تفرق بين الأمم والألوان والفتات .

إن الصفة « العالمية » للثقافة اليوم فرضية عند العربي ؛ وعند أمم نشيطة أخرى تركض وتلهث . لكن تلك الفرضية تقدم ، من جهة أخرى بناءة ، منهج عمل وإرادة تخطيط . فذلك الافتراض يقود عمل العرَبنة ، وينقي أو يغسل العرَبنة ، ويشير الثقة بالذات إذ يبعث الرضى ومشاعر مماثلة ؛ وهو يزعم أن الدنيا أخذ وعطاء أو حركة ذهائيبية ، وأن لا تفاوت أو تفاضل بين الأمم ، وأن

لكل فكرة عند أمة مثيلاً أو جذوراً عند الأمم الأخرى . . . وتلك الفرضية ، وذلك المنهج ، تتيحان النقد ثم الاستيعاب . وتسمحان بنشوء الانتقائية السطحية ؛ لكن وأيضاً التمثيل والنماء أو التعلم للتجاوز . وكذلك فإن تلك الفرضية وذلك المنهج يعلمان التخطيط للثقافة ، أو يعززان الإرادة والمقاصد^(١) ، داخل وعي التربية الجهادية وروحها .

ب/ الجهادانية رفضٌ لمسلمات في الفعل الثقافي الراهن ولفلسفة تاريخ في أساس المقولة الحضارية الراهنة : قلنا أنه في التحتيات الفكرية بل وفي صلب الفكر العربي الراهن ، في قطاع التربية وفي الحكمة العملية^(٢) وفي الفعل الثقافي عموماً ، مُسَلِّمات كسولة تفاؤلية إن لم نقل إنها مجانية رغم أنها نافعة حائِة مُحَفِّزة . تلك هي المعتقدات أو الإيمانات المسبقة القَبْلَوِيَّة التي تزعم أن الحضارة العربية التي كانت قمة ، ثم كَبَتْ أو تراجعت ؛ قد نهضت وأن الوقت أو أتى الوقت لكي تستلم المشاعر وتقود البشرية . فكأنَّ الكاتب العربي يودُّ مجيء القوة والتفوق لأنه كان قوياً متفوقاً في فترة من التاريخ . في هذا النظر للتاريخ قصور ، ونحن نسقط هنا أمانينا أكثر مما نحلل ونوالف ونقارن . والتاريخ في حركته لا يخضع للأماني ، ولا يعيد للقمة أمة هبطت إلى الوادي ؛ فلا مصلحة له ولا إرادة عنده في تحقيق أحلام اعتبارية . فثقافتنا ، بذلك ، تقوم على فلسفة تاريخ لا على علم التاريخ ، وعلى ذاتانية لا على المناهج الموضوعية الاتجاه^(٣) . هنا تأتي الجهادانية حركة ونزعة وفلسفة ترفض تلك الإيمانات التواكلية من جهة ، وتدعو إلى الكفاح الثقافي أو الجهاد الحضاري من الجهة الثانية البناء . كذلك فإن الجهادانية تعي مخاطر أخذ الثقافات ، كما الحضارات ، على أنها متصلة أو مرحلية الحلقات^(٤) .

(١) قضية الدار العالمية للثقافة مختلفة عن التربية المقارنة ؛ وخاصة عن « التعاون الدولي في مادة التربية » الذي يبحثه ، للمثال ، بياجيه بالفرنسية ، في : التربية وعلم النفس ، صص ١٦٧ - ١٨٠ .

(٢) قا : قطاع الحكمة العملية في الذات العربية (الجزء التالي من هذه الموسعة) .

(٣) را : الجزء السابق من هذه الموسعة ، فصل : فلسفة التاريخ .

(٤) تعقبنا في مكان آخر حسنات ومساوئ ، أو الوضع النظري والعمل والمستقبلي ، لمصطلحات مثل : الذمة العالمية (أو الدار العالمية) للتكنولوجيا ، للتربية ، للحكمة ، للفلسفة ، الخ . . .

فليست القضية سلماً ترتقيه أمم ، وتنزل عنه أمم أخرى ، بشكل دوريّ وبوتيرة متلاحقة ، وفق قانون وحتمية . وفي مجال الثقافة ، كالحال في مجال الحكمة عموماً ، نلاحظ العربي المتدين ذا الحظ المتواضع من الاطلاع والمعارف شديد الإيمان بأن أمته ستعود للساحة العالمية . ومن اليسير جداً أن نرى ذلك الرجل يقول إن أجداده أعطوا فيحق له الآن أن يأخذ من أوروبا دون مئة ، وأنه في الإسلام أو العروبانة سيكون إنقاذ البشرية . إن في النزعة الجهادية كفاح ضد هذه الكلمات الجميلة ؛ وإيقاظ الوعي بمزلقها لكن وأيضاً بما تثيره من همّة وإرادة تخطّط وفعل مستقبلي . إن عقدة الحنين للرجوع عصاب ثقافي تغطي جرحاً نرجسياً شديد العمق والتوجيه . إن الثقافات تتجدد ، والأمم قد تعود للنهضة ؛ لكن لذلك شروطاً واحتمالات .

ت / الاجتماعي والثقافي بواسطة العائلة والمدرسة : يبقى الانطلاق من الواقع منهجاً مثمراً . وتحليل العينيّ أساساً للوقوف على أرض صلبة ، والشرط للتغيير أو لاقامة جسر من الما يوجد إلى الما نريد . وبعض مناهج تحليل الواقع في التربية ، كما في تحليلاتنا السابقة داخل الذات العربية ، تهتم بتحريّ القرية موجودة في الريف أو منتقلة إلى الوسط الشعبي داخل المدن . ففي ذلك الحقل الاجتماعي ، في قريتنا التي ندرسها كشاهد ممثّل ، من اليسير جداً أن نلاحظ عائلات تختص بالعلم أو حمل الدين ، وأخرى بالفلاحة . ثم هناك عائلات مشهورة بالفقر ، وأخرى تورث وترث مهناً وحرفاً محددة . إن ٦٠ ٪ من العمال الزراعيين ينتمون إلى آل فلان ؛ وأكثرية الفقراء عندنا يؤولون إلى آل فلان الآخر . كان ذلك كما يشهد الطاعنون والعارفون منذ خمسين عاماً ؛ وما يزال . وعلى هذا فإن أسراً ما تزال متخصصة بانتاج رعاة الماعز ؛ وأخرى تُنتج المولجين بالحرف والبيع أو بالامتلاك وتمثيل الأخرويات . كل عائلة تتخصص بإعادة انتاج ذاتها بواسطة تربيتها وطرائق التعليم . ويبقى مجتمع القرية منذ الأربعينات ، وبوجه عام ، يعيد نفسه : يولّد الفلاح فلاحاً كما تولد حبة الحنطة قمحاً وبذرة التفاح شجرتها .

فمهنة الأب القروي تتحكم ، إلى حد ملحوظ ، في تربية الولد . وكأنَّ عائلة الولد بثقلها أو تراثها المالي والثقافي تعينُ درجته من التعليم المدرسي ، ومستقبله في العمل ، ومنزلته داخل المجتمع .

هذا التقمص العائلي ، أي حيث تنتقل روح الأب وميراثه الفكري إلى الابن ، شديد الملحوظية . في زيارة لأحد البيوت في هذه الأيام ، إنَّ تمت بشكل عفوي وطالت مدتها كل جلسة وعلى فترات طوال شهر ، ما نزال نسمع المصطلحات القروية التي كنتُ أعرفها منذ طفولتي . فالأولاد يلبسون ، في قسم من ثيابهم ، وفق الزي الأربعيني ؛ وفي الغرفة تجهيزات حديثة ، لكن نلاحظ وجود أخرى لم تبقى موجودة في أكثرية بيوت القرية اليوم . وينهض أفراد العائلة مبكرين جداً من النوم . يرث الابن ثقافة الأب في معظمها ، وتعيش العائلة في جو ثقافي اجتماعي يذكرُ بقنديل الكاز ، والمجرفة والرفش والمعول ، والحراثة والحصاد والتذرية ، ومآكل وأوانٍ هُجرت في معظمها منذ سنوات . تكمن أسباب التقمص الثقافي اجتماعي في المدرسة وعوامل أخرى ؛ فقد لا يتعلم الولد ؛ وقد يتعلم لكن بلا مناص ولا انفلات من فئته الاجتماعية :

1 / لا يتعلمون بسبب حاجة الأسرة للولد : الولد البكر ، في الأسرة الأولى التي دُرِسَتْ ، بقي في المدرسة عامين فقط . وكان كثير التغيب ، لأن أباه كان يحتاجه للمساعدة في أعمال الريِّ حيناً ، وقطف الزيتون ، ورعاية الماشية . وفي موسم الفلاحة والحصاد كانت مساعدة الولد للأسرة تغدو محدّقة ؛ بل وتزداد هذه بمجيء ولد جديد ، وقد تتوفر الأسباب الأكثر ليتعلم الولد الثالث أو الرابع في الأسرة حتى يبلغ التعليم المتوسط أو الثانوي . لكن ليس بنجاح كافٍ ، وأحياناً . وهنا تصبح المشكلة مختلفة اللون .

2 / لا يتعلمون بسبب الحاجة المادية عند الأسرة : في هذه الحالة نلاحظ أن الولد هنا لا يُنهي مرحلة التعليم الأساسي بسبب العامل الاقتصادي . فالأسرة لا تتحمل نفقات التدريس وإن قليلة ، بل قد تحتاج لدفع ابنها إلى العمل كي يوفر

دخلاً مساعداً . وتبدى الشكوى هنا من أن العائلة تخاف المرحلة الثانية من سلم التعليم (التعليم المتوسط) التي تصبح باهظة الكلفة ؛ هذا عدا صعوبات أخرى منها الفعلي ، ومنها الموهوم ، الواعي واللاواعي . هناك حقاً مشاعر كثيرة تكتبها العائلة أو تعرضها بصراحة تقف حاجزاً أمام إبقاء الولد في المدرسة . فما هو هذا الحاجز النفسي الثقافي ؟ إنه يكمن في :

3 / عدم متابعة التعليم لأن البيت والمدرسة متخصصان : يرسل كل ولد تقريباً إلى المدرسة . وهذا لا يكفي إذ لا يستمر الجميع فيها . تقدم العائلة مشاعر كثيرة رافضة لاتمام التعلم ومشاعر أكثر ممزوجةً بوقائع (وأرقام) تفسر أسباب عدم اكمال تعليم الولد (وخاصة الولد البكر والولد الثاني ، عموماً) . فالأب لا يستطيع مراقبة الولد أي مساعدته (والمدرسة عندنا تكثر من الفروض البيتية وحشو الذاكرة والاحالة إلى البيت) . وهنا لا يستطيع البيت أن يكون بديلاً للمدرسة ، ولا مساعداً ، حتى ولا صلة وصل . إن العائلة لا تتكامل بمصطلحاتها وثقافتها وخبراتها مع ما يتلقنه الولد في المدرسة . ويلاحظ أن الأهل هنا يشكّون في معلومات المدرسة ، ويشيرون إلى ما توصل إليه أحياناً من فساد أو ترك للعمل أو ضعف في البدن . وقد يقدم الأب مشاعر أخرى ترفض المدرسة مما يظهر العائلة والمدرسة غير متصلين ولا متواصلين ، أو يسود علاقتها الجفاء بسبب اهتمامات كل منهما المختلفة عن الأخرى . وهكذا فلعلّ المدرسة في القرية أشبه بالגרسة التي لم تتأقلم بعد عميقاً داخل حقل عائلات^(١) ما تزال تنقص إجتماعياً واقتصادياً وثقافياً . وفي قريتنا ، من المرجح أن ابن الغني ينجح ؛ وابن المتعلم يتابع تعليمه . كذلك فمن اليسير جداً أن تلاحظ الابن الفقير يتقمص أباه أو جده : فروح الأب الاجتماعية الاقتصادية تعود للحياة في الابن أو تأخذ جسم هذا الابن^(٢) . وهكذا يبدو كأنّ التقمص صار اليوم ذا معنى إجتماعي ثقافي ، بعد

(١) نقد المدرسة هذا هو اقتصادي إجتماعي . وليس هو من زاوية تعليمية بل من حيث أنه يسبب عدم متابعة التعليم ومن حيث أنه يعيق انتفاع الأكثرية من المراحل العليا في الدراسة .

(٢) لا تغفل هنا قضية الانفجار في التعلم وعدد المعلمين في القرية . وكذلك فإننا هنا تركنا جانباً دراسة =

أن كان عند بعض طوائفنا الإسلامية إنتقال نفوس (أرواح) . إن فلسفة للتربية تهتم بالإنسان والمستقبل لا تقبل بمثل تلك النتائج والمفاعيل للتعليم ، ولا تكتفي بتلك المدرسة بنظمها وتوجهاتها أو خدماتها . ففي ذلك قهر ، وعهر ، وتنمية علائق غير متزنة بين الفئات داخل المجتمع . وذلك التقمص الثقافي اجتماعي الملحوظ متحيز ، وجزئي ، وسادي ، غير معافي ولا مُعافٍ .

تلك الظاهرة في القرية ، أو في صورتها المنتقلة إلى بعض المناطق في المدينة ، معروفة في العالم قاطبة وتفسر نقص مردودية المدرسة (أو نقص التعلم وعدم تسلق السلم المدرسي كله) بعوامل اجتماعية . فالأسباب تؤوب هنا إلى ما هو اقتصادي ، أو ما هو وضع عام ، وظروف ، وحقل . والنظام السياسي الاجتماعي ، أكثر من النظام التعليمي ، يوفر الفشل لهذا المتعلم والنجاح لآخر . وتخفّ بذلك الأسباب الملقة على الفرد ؛ بل إن الفردي يؤخذ على أنه منغرس كلياً وبقوة في الاجتماعي . . . (١) . تلقى المسؤولية الأحَدَ على المال والأهل والنظام ، وليس على الفرد منعزلاً وبلا جذور أو متروكاً .

= التسرب في البيئة التي عزلناها ، والشذوذات عن القاعدة التي قدمناها أعلاه على أنها المتغلبة . والقاعدة العامة أو المبدأ الثابت هو أن عند الأولاد المحظوظين نصيباً أكبر بكثير مما لأولاد بعض العائلات المعينة في متابعة التعليم حتى الجامعة . فالنجاح هنا رهن بعامل اقتصادي ، وعائلي ، واجتماعي ، وثقافي أي بالمورث للابن اجتماعياً ومن ثمت نفسانياً (أشرنا في مكان آخر إلى الانجرافات النفسية والسلوكيات المتغلبة عند المتعلمين من الطبقات والطوائف المستضعفة) .

(١) جريدة « ليه موند » ٢١ أيار ، ١٩٨٢ (تاريخ مراجعة هذا الفصل) أوردت ما يلي في تقرير عن دراسة حول الفشل المدرسي : قال غي برجيه G. Berger : إن ابن عامل عنده ستّ مرات من الإحتمالات في أن يكون متأخراً ، لسنة أو أكثر ، من ولد ينتمي إلى الطبقة (الاطار ، البرواز) العليا ؛ وعنده عشر مرات من الاحتمالات في أن ينتقل إلى التعليم المهني . أما الولد المنتمي إلى الإطار العالي فعنده ١٤ احتمالاً أكثر من ابن العامل في أن يتابع دروس ما بعد الثانوي . وهكذا ، بحسب الأستاذ المذكور ، فإن « المدرسة تساهم في إعادة انتاج الطبقات الاجتماعية » . ووراء الفشل المدرسي تقوم اللا مساواة الاجتماعية . وليست المدرسة متمسكةً فيما بينها وبين النظام الاقتصادي . عارض بعض الساهمين التفسير بالاجتماعي ؛ لكن حجتهم ، فيما أرى ، غير مقنعة حتى اليوم ولا إلى درجة كافية . فالتفسيرات والمفاهيم الفردانية الاتجاه ليست ثابتة ، ولا هي غير متحيزة . ومهما يكن فإن فشل المدرسة في بلدنا هو الأنصع في البنية وفي الوظيفة والنتيجة .

الفصل الثالث

في الوعي التربوي المجاهد والثقافة المبدعة

(من الاجتهاد إلى الجهاد ومن الاستشارة إلى النصاعة)

- الجهاد في سبيل التشريع الذاتي وتوكيد الذات .
- جهاد الفكر في دحض الانصداء الحضاري ، الاستشارة والاستيعاب .
- المرأة المجاهدة في السيورة التربوية المجاهدة ، اللاسوي والمعوق والسوي .
- المناهج المجاهدة : من الوعظيات إلى التجريب والتجديد ، المكابدة والمجاهدة .
- المعلم المجاهد ، لغة الطرائق ضد الباليات والقاهرات .
- ختام : الاستشارة والاستيعاب طريق إلى الصحة النفسية .

١ - التعلّم والتجاوز إزاء الثقافة الغربية ، جهادُ الذات في سبيل التشريع لنفسها ، صراعها في سبيل التمثل والملاءمة والاستقلالية :

تود الثقافة المهاجمة (أوروبا عمومًا ، أميركا ، الاتحاد السوفياتي) أن تفرض علينا إيديولوجيتها ، وتسيطر علينا بإنتاجها وماورائياتها . توجّهنا نحو الاستهلاك ، والعمل الخفيف ، والتبعية ؛ وتقدم نفسها على أنها الثقافة الصحيحة ، والعمل العقلاني ، والفكر المنهجي . تزرع فينا أنها الأقدر ، والأبقى للحياة . طالبة لنفسها فينا دور النخبة ، أو الفئة المستكبرة ، وبأننا « كالأنعام أو أضلُّ سبيلاً » . وهكذا تتولّد فينا ، وتتناسخ باستمرار ، علائقُ نحو الذات لا حلال الغير فينا ؛ وتتناسخ العلائقُ الاقتصادية الثقافية القائمة على كوننا المستضعفين ، المَحْصِيّين ، العصابين ثقافياً وحضارياً ، وظاهرة مضافة أو هامشية . تمارس علينا عنفها ، ومحظوظيتها ، واستكبارها . تقهرنا ، ترمينا في الغبار والحضيض ، وتضع نفسها في العلاء والفوقية . إنها كَلْبِيّة cynique ، لثيمة ، ذات وظائف تبخيسية لنا : تُطْفَف قيمتنا لمصلحتها . لكنها تثير في التمرد ؛ وتثير نقمتي . الثقافة الغربية قوية : تُخْفِي ولا تخفي تعسفها ، تداور وتتحدى معاً . تضع رصيدها الثقافي وجهاً آخر لرصيدها التكنولوجي ، وتقدم لغتها وتكنولوجياها معاً وسوياً أو ما هو موضوعي مع ما هو كامن ومخبأ لظاھرھا قعرٌ، وباطن هو احتكار للمعرفة وتثبيت لما هو قائم عندنا . انها قامة ومتملقة ، سادية وفتيشية . تقيم فينا مثلاً أعلى يتلخص بقيم الخضوع والمازوخية والفتور والسلبية والتخاذلية . يطلب الأغيار ثقافياً أن تكون التربية عندنا ، كالثقافة ، خاضعةً لنظامهم الاقتصادي وغاياتهم السياسية : إنتاجُ موظفين ،

وأتباع، ومستهلكين، وعاشقين لهم، وتلامذة خاضعين تكررهم. هذا، بينما واجبنا هو في أن نعتبر ثقافتهم داخل منظورٍ سياسي، ونتاج بنية وتوجهات اقتصادية؛ وأن نوجه مدرستنا بحيث تخدمنا ضمن نظامٍ مطلوب لنا وذي بنى مستقلة، قادرة، ديمقراطية إنسانية، مجاهدة.

٢ - المدرسة المجاهدة كطريقة لتكوين الثقافة القوية والوظيفية والحراكية :

يظهر أن نقائص المدرسة رغم كثرتها قابلة للتغيير^(١). فالمدرسة أداة إعداد، وقدرة على الامتصاص والتطوير في المجتمع. مستقبل ثقافتنا في مستقبل مدرستنا: امتصاص الثقافة الغربية وتحويلها ثم تجاوزها باتجاه الأرفع إنسانية وبناءً للشخصية القومية ولكل مستحق ولكل طبقة في المجتمع. تظهر ثقافة الغربي، لعوامل آتية كثيرة، كأنها الأقوى؛ ومن السوي أن نتعامل معها بلا تشنج أو انبهار بل بتوازن وبهدوء الواثق من أن الدنيا تتحول. الحضارات تتجدد؛ هي لا تموت بقدر ما تتلفها الأمم فيبقى الإنسان في حضارته بشقيها اللامنفصلين التكنولوجي والثقافي.

لكن النظام التربوي ليس وحده المولد للثقافة، ولا هو وحده الجسر إلى الثقافة المستقلة القوية، أو أداة التغيير السحرية العملاقة. فستولد ثقافتنا البناعة المتزنة من أجهزة أخرى أيضاً. ملحاحة هي الحاجة إلى سلطة متنورة ديمقراطية وإرادة حرة كي تحرث التربية واقعنا، وتنغرس في الذات، وتُطيل على الغد اليناع. نود للتربية أن تقوم على فلسفة تؤمن بالحرية، وتكافؤ الفرص أو المساواة، وتنمي الديمقراطية وتقود إلى تحقيق التراحم^(٢) داخل العلائق موفرةً مشاعر الأمن

(١) التغيير المطلوب هو، بحكم المطلوب للمجتمع، التوجه إلى الأكثرية والمستضعفين والعلائق الديمقراطية المساواتية أي إلى ما يحقق الانرحام الاجتماعي والافكارية الرحمانية.

(٢) التراحم : عقيدة الاخوة والعدل بين الناس لأنهم من رَحْم واحد، وعقيدة الارتقاء بالتراحين =

والتوكيد الذاتي في الفرد وفي الجماعة . وتود المدرسة المجاهدة ، كالثقافة المجاهدة ، أن ترفض الانصداء أو الصَّدْوِيَّة (l'écholalie) المدرسية كما الثقافية والحضارية . فالفكر المجاهد يدحض ويبني ، يهدم ويرفع ، يتعلم ويتجاوز . . . إن التعلم والتجاوز طريق وغاية ، سبيل وهدف ، مثير واستجابة ، تمثل وتلاؤم ، بُنُوَّةٌ وأبُوَّةٌ .

٣ - المفكرون التربويون إزاء التعلم والتجاوز ، الثورة التربوية والثورة الإعلامية :

التربية إن لم تقم في حقل ملائم لا تُثمر ولا تُثمر . فالمعلم والحقل والمتعلم وظائف مترابطة داخل الظاهرة الواحدة وفي عملية الاطلاع على المستقبلات بعلمها ونسغها ورؤيتها .

في التجربة الثالثة ، في أسس التربية الجهادية ، ازداد المفكرون التربويون ، وازداد اهتمامهم بالواقع عبر نشدانهم لبناء مستقبل دار الجهاد الحضاري . إنهم يتعرضون للمعطيات « العالمية » ذات الطابع الجاذب لهم والمتملِّق أو الذي يُبهر ويُسحر ؛ ولذلك نشأ الوعي بأنهم صاروا يتلقون وينقلون أو أنهم عرضة ضغط غير مباشر خفي كي يستهلكوا ولا يفكروا ، وكي لا ينتجوا بل يتسلون بتلفيق ثقافات ومعطيات ومقروءات ومرثيات . السوق التربوي الواسع مُغرَقٌ بالبضاعة السهلة الحمل والنقل والإمتصاص ؛ وهناك بضائع أخرى نافعة موفورة في المعارض والندوات والمؤتمرات ومراكز البحوث . فالعالم اليوم يرث من أقصاه إلى أقصاه عند وقوع حادث ؛ والتفاعل بين الأمم يسير قوياً بحكم الثورة الإعلامية .

= صوب رحمان واحد هو خير البشرية . فالرحمة إرادة الخير ، وليست مصطلحاً فردانياً ولا بيولوجياً . وعقيدة التراحم ، في الفكر العربي ، أفكارية اجتماعية وليست نظراً مثالياً أو فردانياً أو نفسانياً .

إن مجاهديناربطوا التربية بالتنمية والأمال، وزرعوا مصطلحات قوية مثل :
التعليم غير النظامي : النوعية في التربية أي الكيفية وليس فقط الكمية، ربط العلم
بالعمل والتعلم بالتكنولوجيا، جعل التعليم إلزامياً منتجاً إنسانوياً ومهتماً بالإبداع
والأصالة الخ؛ ونحن هنا لا نفصل .

٤ - المرأة المجاهدة داخل الجهد التربوي العام ، التربية اللامتجزئة الاجمعية :

ليست « تربية البنت حسنة » . ذاك المثل الشعبي القديم تخلى عنه الواقع
حيث يقال : تربية البنت جهاد ، بل ونشاط ينمي « الجهاد الأكبر » أو فعل يستلزمه
التوجيه التربوي ، والثورة الإعلامية وأثقل صناعة وأغلاها أي صناعة « الإنسان
المجاهد » في المجتمع باستمرار ودأبة .

وتربية البنت تربية مستمرة متفتحة ، إن لم نكن هنا نتعرض لمشكلة طواها
التاريخ ، وجهٌ للتنمية أو أساس في الأمل بالبقاء والإمكانية على الاستمرار . . .
نسير صوب إزاحة القواطع الاجتماعية الاقتصادية بين التريبات الجزئية التي تفصل
وتقطع التربية إلى أوصال متباعدة غير موحدة وغير موحدة . فتلك الإزاحة مساعداً
في عمليتي التعلم والتجاوز ، في تكوين الاستجابة المتزنة الخلاقة على تحديات
أزمات تواجه الذات العربية في عالم التكنولوجيا والتغيرات والمعارف المتضاعفة
كمية ونوعاً كل سنوات غير كثيرة .

إن وسائل الاتصال الجماهيرية ، و«فلسفة» للاتصال حية في هذا التقدم
العلمي الجميل ، يستلزمان أو يرتبطان بالتربية التي لا تجزىء في المجتمع والتي هي
أجمعية وللجميع ، والتي لا تلقن بل تساعد على التطوير الذاتي والتكيف مع
المستجدات المنهالة اللامتوقفة أي على التعلم والتجاوز، البتة والأبوة . . .

من المُعَبَّر أن التربويات المنسالية التي شَدَّدَت على التوحيد^(١) منهجاً وغايات ، تعود اليوم متقمصة المطالب القديمة عينها أي مركزة على توحيد الطوائف والقطاعات والمجتمع والإنسان (في طبيعته الرجل والمرأة) والوظائف والإرادة في أبعادها السياسي والثقافي والتموي التغيري . فكان التربية طلباً للتوحيد ، وسعي مستمر متناقص مكافح لتحقيق العدل والانرحام تحت لواء يجمع ويصهر . كأن المؤلف التربوي ، أو القائم والمؤدى ، ينجرح بالاكفاية واللاعدل فيطلب الماينبغي الذي يحاكم المؤدى وذلك المؤلف الاعتيادي الجاري .

٥ - جهاد المدرسة الراهنة ، الثورة في وظائف المدرسة وبنيتها :

التعليم المدرسي ، ومن ثمت التربية التي تتبع عادة النظم والقيم القائمة ، يشكو في بلادنا (وفي بلاد العالم اللامخطط ، خاصة) من الإجحاف بحق الأكثرية . هناك إحتكاراً لنتائج العملية التربوية ، وإعادة للأمساواة القائمة في المجتمع . فالتعليم المدرسي كأنه يضبط العلائق السائدة ، ويحافظ على استمرارها . إنه غير قادر على تأمين التكافؤ في بدايات التعليم ، وفي نهاية سُلَّمه أو على نشر الانفتاح بين الفئات والعلائق . المدرسة عندنا تُعيد إنتاج ما هو قائم فكراً وإنتاجياً ؛ وتُبقي على سلطة فئات اجتماعية مستكبرة . . . يتجلى للإحصاءات أن المدرسة تبني المستقبل وفق الماضي ، لا وفق مساواة في الفرص . وتبني الولد ليكون كما يكون أبوه ، أي قسراً وليس بحرية ؛ وذلك وفق العامل الاجتماعي أو المهاد الثقافي الاقتصادي لا بالنسبة للذكاء الفردي والقدرات^(٢) في الشخصية التي هي ، في الـ ٩٠٪ من البشر ، سوية ومبدعة . لماذا ، بسرعة ، تفعل شيئاً تلك المدرسة ؟

(١) من المعروف جيداً أن المنهج الذي يوحد قد يخضع لمسبقات فكرية ، وقد يكون عاجزاً في مجالات عديدة . وكذلك فإن نوحده هو أن نقطع ، ونتخلّى ، ونختار ، ونوفق . ومن ثمت فإن المنهج ذاك يقع في مزلق ، وليس هودائماً صائب في قيادته إلى الحقيقة أو في صياغته للمعرفة .

(٢) Synders (G.), école, classes et luttes des classes, paris, puf, 1976. Bowles (S.) and Gintis, scholing in capitalist america.

إن البيئة العائلية صاحبة تأثير في النجاح المدرسي : فهي تمنح الولد سلاحاً وقدرات استباقية ، وإعداداً نفسياً اجتماعياً ، وفرصة إضافية وسابقة على الدخول إلى المدرسة . وإذن فإن التربية القبل مدرسية عاملٌ فعّالٌ في تكوّن التلميذ ، وإدراكه ، ونجاحه . ولعل المدرسة ، بقصد بل وبدون قصد في معظم الأحيان ، تُرسّخ ما أعدته التربية القبل مدرسية : فالتلميذ القادم قوياً ومرتاحاً ينجح أكثر من الولد القادم من بيئة عائلية ذات مهنة متواضعة ، أو ذات ثقافة خفيفة ، أو بلا تربية قبل مدرسية ، أو ذات قيود اجتماعية واقتصادية ومعنوية .

إن المدرسة تنمّي . هي تفتّح ، عموماً ، ما هو جاهز سلفاً لأن ينمو ويتفتح بحكم ميراثه الثقافي الاقتصادي أي بيئته العائلية من حيث الدخل والمعرفة والمكانة الاجتماعية وتقييم الذات^(١) . تعطي المدرسة ما نعطيه إياها عموماً . فهي كالطبيعة تحمل ما نضعه فيها : نعطيها التفوق العائلي أو النفساني أو الاقتصادي أو الثقافي ، فتبقي عليه . ونعطيها المعوق فعلاً أو وهمياً فتقدمه للمجتمع غير متساوٍ في المعرفة والفرص مع المحظوظ . وقد مر معنا ، أعلاه ، بعض من هذه الظاهرة المرصية ؛ وبعض من الدعوة إلى التصحيح .

٦ - المناهج المجاهدة : من الوعظيات والمابنبغي إلى التحليل والتجريب :

صرنا نشدد على أن التربية ضرورةٌ حياتية لا يستغني وجود الأمة عنها ، وإنها أكثر من حق للفرد ، وحاجةٌ إنسانية لكل إنسان . لقد أُقرّ قانون إلزامية التعليم المجاني في درجته الأولى على الأقل ، لكن ذلك أيضاً ليس كافياً إذ لا تتوقف الدعوة عند حد المناداة المبدئية بإلزام نظري للأهل والمجتمع على تعليم كل طفل . إن القضية صارت تهتم بإمكانيات وظروف ذلك الإلزام ، أي بتهيئة

Illich (I.), une société sans école, paris, seuil, 1971. Bourdieu et passeron, la (١) reproduction, paris, minuit, 1970. Bodelot et establet, L'école Capitaliste en france, Maspéro, Paris 1974...

الظروف الملائمة كي يجري ذلك على صعيد الواقع . والتطبيقُ هنا إنْ لم يكن ممكناً ، فلا قيمة للقانون بنصوصه المثالية التي تخدم القادر والمحظوظ . ونحن اليوم نشدد على كون التربية ضرورة يزداد إلحاحها يوماً بعد يوم بازدياد الهوة بين الواقع والمطلوب على صعيد الداخل ، وأيضاً في ميدان العلائق مع العلم والتكنولوجيا والالكترونيات .

وصارت الحاجة للتربية ، كما يظهر من الكتابات العربية الغزيرة في ذلك المضمار ، أكثر من نقل التراث والحفاظ على مكتسبات ثقافية أو هوية حضارية وما إلى ذلك من كلمات إنشائية جميلة العبارة حول الأدبية أو تكوين الإنسان المؤدب . . . التربية للحياة ، وليس هي فقط للحياة المؤدَّبة والمؤنَّسة . كي تبقى الأمة ، كي لا يتحول أفرادها إلى وكلاء وعملاء وزبائن ، لا بدّ من التربية الجهادية . وهذه الأخيرة تأخذ معنى واسعاً شمولياً متناقحاً باستمرار ؛ فهي ليست حقاً خاصاً بالقادر أو وقفاً ، كما كانت في الماضي ، على أفراد عائلات . لا تكون التربية فاعلة إن لم تتناول الجميع ، وباستمرار . الأكثرية إنْ نالت حقها ، تطورت الأمة واستطاعت تخطي ليس فقط الفقر والوسخ والغبار بل والأُمّة المتنوعة ، ودرء مشاعر الانجراس والمخاطر الأمنية ، والتكيف الإيجابي مع حضارة المستقبل .

ورسَّخت التربية الجهادية الإلحاح الأعمق على المحتوى الاجتماعي، وعلى إقامة العلائق الديمقراطية والتكافؤ ، وعلى أُسس إجتماعية مثل العائلة ، والمهنة ، والنقابة أو النادي والجمعية أو ما إلى ذلك من حلقات اجتماعية تقوم بين الفرد والمجتمع الكبير ، والوطن ، بل والبشرية وحضارة الإنسان .

ليست هي كثرة معلومات ، ولا تلقين المتعلم كثرة من المعارف عن الأخلاق والدين والشعر واللغة وما إلى ذلك . . . ؛ فقد توجهنا إلى ربط التربية بكُلّية الإنسان في قطاعاته الشتى ، وفي وحدته ككائنٍ هو معاً بيولوجي ونفساني وعقلي

وأخلاقي ينبغي إعداده كله للتفتح والإبداع . لقد صرنا نهتم بإعداد الإنسان ، بإعداد الولد كي يستطيع الحياة المفتحة والفاعلة في حشد تغيرات يومية داخل المعرفة والتكنولوجيا والاتصال .

والتربية الجهادية تركز ، في ميدانها الطفلي أو مراحلها الأولى ، على معطيات علوم النفس ، والحياة ، وعلوم الاجتماع . . . ؛ فالطفل لا يؤخذ على أنه مجموعة أحاسيس أو عدة غرائز ، بل على أنه وحدة علائقية اجتماعية حية تتفاعل مع البيئة ، وتحيا في حقل من العلائق ، وتعمل لتكوين أليات من التكيف بغية توفير الصحة النفسية والرضى عن الذات والشعور بالابتهاج والراحة داخل المحيط النفسي الاجتماعي للكائن .

أما دور المعلم التعليمي والتنويري فصحيح أنه ما يزال أساسياً . ومثله أيضاً الأهمية المعطاة للمعلم في حمل الثقافة ونقلها وتطويرها^(١) . لكن دراساتنا التربوية الراهنة لا تقول بأن الولد في يد الأستاذ عجينة ، أو مكاناً للنقش ، أو عبداً أمام السيد . إن الولد كائن فاعل يؤثر ، ويتحرك . والتلقن ليس تربية ، ولا هو خالق لما ليس في الطفل لأن لهذا شخصيته المستقلة ، وعالمه الخاص . المعلم يوجه ، ويعاون ، ويحترم ، ويقيم علائق ودية وديموقراطية مع العاملين تحت نظره الإرشادي وإزاء المثيرات أو الاستشارات الهادفة لتكوين مهارات المتعلم في مجال التعبير والعمل أو التفكير والمحاكمة .

وتتوجه التربية صوب تنمية التفكير العقلاني ، وحرث الواقع ، وتفسير الظواهر على أنها مترابطة لكن تخضع مبدئياً لقانون السببية لا لمبادئ غيبية أو قوانين سحرية . وهكذا فإن التربية وإذ تدعو للارتباط بالحقل العربي فإنها تدعو لتخطي الانفعالية وأنماط الفكر السحرية والسلوكات اللاعقلانية . إنها تدعو الإنسان لأن

(١) شدد الأسلاف (العلمي ، زين الدين) على دورَي المعلم : التعليمي ؛ ثم البحثي أي تأليف الكتب وتطوير المعارف . فقد رأوا في المعلم أداة الحياة والارتقاء إلى أعلى ، والمُراكم للخبرات والثقافة .

يتدرب على طرائق التفكير السليم ، وعلى قواعد البحث ، وأسس النظر العقلاني .

وسار نقد المدرسة باتجاه إقبال أدوارها في إعداد المواطن حاضراً ومستقبلاً ، وفي التخصص بنقل الثقافة والخبرات بحيث توحد أو تقوم ببعض عمليات التجمُّع والأنسنة والروحنة ، أو بمراحل من الدمج في الحياة والوعي الجماعي . لا شك في أن التربويين المحدثين يظهرون الوظائف الاجتماعية والوطنية والجماعية للمدرسة ؛ لكننا لم نرَ حتى اليوم أن مدارسنا حرثت ما يكفي أو ما يجب عليها ، ولا أنها تؤدي المطلوب في مكافحة الأميَّات الاقتصادية والألفبائية والتكنولوجية والصحية والتقنية . . . ومن الملحوظ أن مدارسنا ، فيما أرى ، لا تستخدم الأثرية بقدر ما هي حتى اليوم توفر التناسخ المستمر للفتات والعائلات ، والاستمرارية في ثقافة لفظانية في حين أننا نحتاج للثقافة ذات العلوم والتجريب والتجديد . كذلك فأننا أرى أن مدارسنا ، مثلما سبق ، بعيدة عن بيئة الطفل ، وتبعده عن المجتمع ، منفصلة عن البيت أو بغير جسور ممدودة بين الثقافة التي تُلقَى وتُلقَن وتروّض والثقافة أو الميراث العائلي . فأجواء المدارس عندنا توحى بالظلم وتحييه ، وبالقسوة ، والبعد عن الطبيعة وعن الحياة التي يحياها التلميذ في البيت والشارع . ليست هي محايدة سياسياً ، ولا اجتماعياً ، ولا ثقافياً أو أداءً . إن مدارسنا مرتبطة بالسلطة لا بقيم ؛ فتركز حول تعميق مفاهيم ، ومصالح ، وأنظمة . مدارسنا تهاب أكثر مما تنمي في طفلها أليات الصحة النفسية والتجدد . وإن دور المدرسة عندنا ، في الأرياف خاصة ، تثقيفي . فالمعلم والتلميذ عليهما واجباتٌ بعد مدرسية : تجاه البيئة ، والأهل ، والجهل ، والوسخ .

وخفت في الدراسات التربوية عندنا الدعوات لتعليم البنات لأنه أمر يبدو ظاهرة واضحة ، لا نزاع فيها . فالتعليمُ حق للبنات مثلما هو حق للصبي ، والخلاف بين تعليم كل من الجنسين هو في التطبيق أحياناً لا في المبدأ ، وفي الدرجة والإمكانات لا في النص والقانون . وهكذا تظهر لنا اليوم أفكار قاسم أمين ،

مثلاً ، تحصيل حاصل . إنها أفكار تحققت في معظمها ، وفقدت جذّتها . فنحن اليوم نعلّم بناتنا ؛ نتكلم عن حق الإنسان في التربية ، لا عن حق إنسان أو جنس أو الصبي دون البنت أو فئة أو منطقة إن في تعليم البنات مشكلات تخضع للإحصاء والشرح : إنها مشكلات التساقط على درجات السلم ، ومشكلة النسبة (الأعلى مما هي عند الذكور) من الأمية وعدم التخصص ، أو المشكلة الخاطئة التي تزود الفتاة بنوع معين خاص بها من التوجيهات والاهتمامات تخلق في نفسية المرأة ما نوده مسبقاً منها . إن بقي تعليمها يعدها لأدوار محددة ، فهذا ظلم ما يزال يحيق بها . تربيتها كتربيته ، فالنوعان واحد . ولا وجود لتمييز ، أو فروق عقلية ، أو درجات بين الجنسين ينبع من طبيعتهما . الفروق والدرجات تتبع من الظروف والمجتمع ، لا من طبيعة ثابتة أزلية أو مسبقة ومفروضة يجب الحفاظ عليها .

وانتقلت التربويات من الإلماح إلى منافع الاعتناء بالجسد إلى الإلحاح المُمكّن والمُعقّل على التربية الرياضية . لقد تغيرت النظرة إلى الجسد من أداة ، أو شيء يجب إخضاعه ، إلى أخذه على أنه هو الإنسان أو الشخصية . أنا جسدي ؛ وأكون أنا ما يكونه (إلى حد بعيد جداً) جسدي . الجسد هو مجملُ العواطف والعقل والأخلاقيات والماديات ؛ وليس هو المستودع لذلك المجمل ، أو دونه ، أو عدوه ذلك التغير سهّل غرس التربية الرياضية بأنواعها ومنافعها وانعكاساتها ، لا في المدارس فقط بل وفي حلقات إجتماعية وميادين شعبية كثيرة . أما التربية العسكرية فهي ضرورة أولى ، وحياة المستقبل ودوامه . يُقال الحكمُ عينه بصدد ميدان التربية الصحية ، وما شابه . . .

صارت العلوم التربوية ، والتربية ، بيد لجان ومؤتمرات ومراكز بحث^(١) . فالمجموعة إذ تعمل تعطي أفضل ؛ وعمل المتعاونين ينتفع من تجارب ، ومن علوم

(١) الدولي منها مصدر إغناء وفرصة مقارنة . إلا أن علم التربية المقارنة ، إن كان علماً أو فرعاً للبحث الحر ، مزلقٌ ومُخترٌ إذ هو لا يوفر التكافؤ في الأسلحة أو القدرات .

عديدة ، ومن ثقافات ومصادر واختصاصات . حتى الفلسفة لعلها هي أيضاً تتقدم بفعل العمل الفريقي . وهكذا فنحن اليوم نلاحظ وجود صعوبة الاختصاصي في علوم التربية ، ونفَع الاختصاصي في علم واحد من تلك العلوم . وهناك إمكانية للفرد على النظر في قيام فلسفة (واقعية المنطلق ، طموحة المقاصد) تمتص ثمار العلوم التربوية ، وتهتدي بعلوم المستقبل ، وتتغذى بقيم الإنسان .

٧ - التغير في الوظيفة والنظر عند المعلم ؛ مرة أخرى :

المعلم مشكلة ، ومشكلته جزء من كل أي مرتبطة بالمجتمع وثقافته . فدور المعلم ، وطرائق تجهيزه ، ظاهرة لا تؤخذ منفصلة عن التخطيط الحضاري وما نود ثقافتنا أن تكون مستقبلاً . فالفعل التربوي استباقي ، ونظرة معياري ؛ وهو سعي بين أصالة الأمة ونسج العلوم المتجدد . التربية اجتياف وغنى تخصيصاً للإغناء والشمير في مجال الإنسان بكلية وشتى علائقه . . . وفي ثقافتنا الراهنة ، وفي طلبنا للشخصية المرجوة الخلاقة ، تلح الحاجة دافعة بنا إلى الكشف عن فلسفة في التربية ، عن مقومات التربية التي ترى وتغير : ترى الواقع والطاقت والمرغوبات ، وتغير الأدوات والمناهج والنظر . وتربية تكون جهادية يلزمها بناء المعلم المجهز مادياً وأفكارية . فما هي الاتجاهات الراهنة في فهم مشكلته مأخوذة على مهاد تاريخي عربسلامي ومشرية مطة على بنى ووظائف الثقافة المستقبلية ؟ بثوب آخر للفكرة ، ما يكون وكيف يكون المعلم داخل التربية الجهادية ، والثقافة الجهادية ؟

لا شك في أن المعلم هو الأداة الأفعلى في سيوررات تكوين نظرنا الخاصة إلى العلم ووظائفه ، وإلى المشروع الحضاري الذي نوده ، وإلى الشخصية التي تسعى لأن تكون ما تريده هي لذاتها وليس وفق شخصية الآخر أو وفق ما يوده الآخر لها . لذا فإن المعلم ظاهرة شديدة الارتباط بالكل ، والمستقبل ، والمجتمع . . . مشكلة المعلم ليست ، كما كانت الحالة في الوعظيات والآدابية ، بحثاً في خصائص مثالية . فليس تعداد الميزات الواجب وجودها في الأستاذ كافر ،

ولا هو عمل تربوي ينطلق من الإنسان مأخوذاً في ظروف وتاريخ . وأنْ نكثر من عدّ الصفات المميزة للمعلّم المثالي إكثاراً لتصوّر ، ووقوع في الوعظ اللاعيني والكلامي ، واهتمام بالسرد لا بالتحليل أو الانطلاق من العيني والمؤسسي . لفظياً ، إنه لمن السهل إقامة لائحة بالخصائص العالية التي على المعلم وجوب حيازتها وتحقيقها . فمن اليسير مثلاً الطلب منه أن يكون حاد الذهن ، حاضر البديهة ، متوقد الذاكرة ، جيد الإلقاء ، مخلصاً ، أميناً ، رسالياً في دعوته ، مؤثراً مصلحة الجماعة والطلاب على مصلحته الخاصة . . . والكلام من هذا القبيل كثير ، لكنه خفيف الوقع والتأثير ؛ وقيّمته لفظية أكثر مما هي تصلح لأن تكون منفذة قابلة للتطبيق أو الاقبال والانوجاد . إن المايجب في شخصية المعلم عند ابن سحنون هو المايجب عينه عند جميع من رأيناهم في بحثنا هذا . كلها صفات ينقلها أسلافنا عن بعضهم ، يتوارثونها ؛ ولم نلقَ من يناقش إمكانيات تطبيقها أو المبالغة في إطرائها ورصّها بحيث كان المعلم يبدو ، من خلال مطالبيهم منه ، شخصاً أقرب إلى الملائكة منه إلى الإنسان في كليته وظروفه ووحدة شخصيته وقدراته المحدودة في مجال العمل والعطاء . كأنّ الأسلاف رأوا في المعلم صورة لا واعية للنبي ، أو على الأقل للداعي ، أو للقائم بأمر الدين وعلى مشكلات المؤمنين .

في دراساتنا لمشكلات المتعلم المربي ننطلق من واقعِهِ لا من المايجب !!! فنحلل العيني والممكن ؛ أكثر مما نوجه النصائح للأستاذ طالين منه التضحية ، وخصائص عالية في السلوكات والفكر ، وكثرة من الفضائل والقدرات العقلية مع التعمق في اختصاصه التربوي . ومن اللازم أن ندلّهُ على الكيف والطرائق ، وليس أن نطلب منه أن يكون مخلصاً مثالياً . وهكذا تتأسس المعاهد التي تختار المعلم الصالح ، وتعدّه للقيام بوظائفه ، وتجدد ثقافته دورياً ، وتلاحق نشاطاته ، وتساعده على حل مشكلاته الحياتية في المجتمع والمدرسة والعلائق مع الأهل والمؤسسات التربوية وشتى العاملين في ذلك الحقل والنُظُم . فمن وظائف دور المعلمين الاعتناء بأعداد المعلم ؛ وعلى مراكز الابحاث التربوية تقديم تجاربها

ونتايجها للمعلم ، وعلى المؤسسات المختصة معالجة مشكلاته الاجتماعية والإنسانية عامة .

ما نطلبه للمعلم هو أن نخفف من استلاباته : فكي يؤدي عمله بلا قهر ولا انقهار علينا وضعه في مواقف لا تجرحه ، وفي علائق لا تطحنه . كذلك فإن الدراسات في الصحة النفسية ، استناداً على دراسات ميدانية ووصافة عينية للحالة ، قدمت قواعد إشفائية وفي إعادة التربية وفي الوقاية . . . وكلها قواعد لعلها توفر للمعلم في حقله النفسي اجتماعي المناخ المعقول كي يتكيف ويخلق ، كي يحيا ويحيي ، كي يشعر بالرضا عن الشخصية ونتائجها المتعدد النشاطات والمجالات . فالمعلم يكون أيضاً ، كما في السابق ، شبيهاً بالاختصاصي في مجال الخدمات الاجتماعية ، أو في الإرشاد النفسي ، وفي مضمار التنوير العام والتفاعل مع الأهل والمحيط .

يُطلب من المؤسسات ، أو من السياسة ، أن تعمل على تقديم المعلم المناسب ، ومساعدته المستمرة ، وتوفير المناخ العام الضروري للوجود لصحته النفسية . قبلاً ، كنا نطلب من المعلم أن يكون مثالياً ، رائع السلوك والأفكار ؛ أما اليوم فصرنا ندعو الدولة لأن توفر المجال لوجود تلك الخصائص . وفي الواقع ، فإن المعلم إنسان يقوم بواجب ، وتترتب عليه مسؤولية أعماله . . . وكلما تعمق وعيه بمسؤوليته كلما كان أنجح ، وكانت وظيفته أكثر مردودية ، وكان دوره في محيطه أكثر تأثيراً وصدى . والتعاملية الاجتماعية مع ذلك الإنسان تقوم على احترامه كإنسان في علائقية متزنة ، وفي وضع تاريخي اجتماعي ثقافي ينتفع من معطيات التحليل النفسي والصحة النفسية وعلوم النفس والمجتمع والتربية والتعليم . . . ودوره في بلد طموح ، أو ذي طموح متشعب وملح ، عميق . والمعلم جامعي التأثير ، وفلسفي التوجه ، وإنساني الوجه . إنه مرتبط بالخطة العامة للجماعة وأمانيتها في التحقق والإشراب بالامتوقفين .

إن النظريات التربوية ، والإهتمامات بتقديم المعلم المجهز والمحافظة على

تكيفه الخلاق المستمر مع دوره ومنزلته ، كشرت داخل التطورات التكنولوجية وحضارة الكمويات والعمل والقياس . ومن الأهم هنا أن يكون الأستاذ المربي ، في منظورنا الأنفع والأوجب ، إنساناً يشعر بكرامته وكرامة مهنته ، مطمئناً إلى غده وأوضاعه . . . ومن الحصاد أن يبقى متجدد المعرفة في جامعات مفتوحة ، متنامي الثقاف ، متواصل النهل من العلوم الموضوعة في خدمة الإنسان عامة ، متعدد الإطلاقات والنوافذ والإختصاصات في عالمنا هذا ذي التطور السريع والمستمر التقلبات . مشكلة المعلم هي ، بلا تطويل ، مشكلة كل إنسان . ثم هي ، بوجه متخصص ، مشكلة إنسان يعمل على الظاهرة الإنسانية ، وعلى المستقبل ، ورجال الغد ؛ مسلحاً بعلوم النفس والتربية والتحليل النفسي والتخطيط الاجتماعي المدرسي التعليمي بل التخطيط التحدوي العام .

والمعلم ، من حيث هو فرد ، ليس هو الأداة الأقدر والأسرع في التربية أو في المردودية الحضارية . لقد أكثر أسلافنا من التشديد على الفهم الفردي ، وعلى النظر الفردي الذي يأخذ المعلم كائنات غير ذي علائق خيالي القدرات في مجال « التأديب والتعليم » والنفع العام . واليوم يتغير النظر ، والأخذ . فالمؤسسات هي الأقدر من الفرد . وهي التي تربط التربية بالعمل وبحاجات المجتمع ، وتعلم كي نعمل وليس فقط كي نعلم . والمؤسسات هي الجسر وأداة الذهاب باب التفاعلي الجدلي بين النظرية والتطبيق ، بين القول والعمل ، بين الفرد والكل ، بين التبعية والاستقلال .

ومن جهة أخرى ، فإن التربية الجهادية تعطي الناشئة الأكثر والأكثر من الفعالية في التربية ؛ وفي التأديب الذاتي والتعلم الذاتي . فنحن نتقل من عصر التصور للمعلم المثالي ، ومن ثمة القادر والمتفرد داخل العملية التربوية ، إلى عصر المؤسسات والتجهيز والمشاركة . فليس المعلم والأهل بديلين ، ولا متفردين ؛ إنما يشاركان الطفل في سيرورة النمو والتكامل . وتلك المشاركة داخل

الطفل ، في عملية البناء الذاتي ، تزداد فسحة وعمقاً . إنها تتناول مراحل التعليم ، والتخصص ، والتنظيم الذاتي داخل المجتمع .

تخلت التجربة العربية الجهادية عن مبدأ الانطلاق من العموميات ، ومن المجرد ، ومن الأدابية . فقد تغيرت طريقة تبيان « فضل العلم وشرفه » ؛ وخفّ النداء المثالي واللاواقعي الذي يوجّه للمعلم كي يجهز نفسه ، ويضحي مع إنه موجود في ظروف غير مؤاتية للعمل والإبداع . صار التوجّه ، في هذه الأوقات ، ينصبّ لا على الطنطنة والثناء وتصور المعلم الكامل . فالانصباب يتحول إلى مواضيع عينية ، ووقائع ، وظواهر اجتماعية . والاهتمام بالمأجيب ، صار اهتماماً بالكيف يمكن . الينبغيات لا تكفي ولا تنغرس إن لم يتوفر الحقل المجهّز ؛ والجهاد يتعزز ويستمر عند توفرّ العوامل الموضوعية . . . والفشل في التعليم ، أو إخفاق المعلم في إداء دوره ، ليس مسؤولية المعلم هذا وحده . وكذلك نلفظ الحكم عينه على التلميذ « الفاشل » ، والتلميذ « المتأخر » : تلك مصطلحات غير دقيقة ؛ فالإحباط يعود أيضاً إلى عوامل قادمة من المحيط أو من الخارج . والتجهيز الكافي يؤمن للمعلم السوي ، وللتلميذ السوي ، المناخ للنجاح . إن للتعلّم قوانينه التي تنطبق على الشخصية السويّة التي هي شخصية الأسحقية من الناس ؛ يصدق ذلك على الفرد وعلى الجماعات ، على العنصر وعلى المجتمع .

٨ - جهادات فرعية ، وجوه جزئية للمجاهدة والمكابدة التربوية :

تبحث التجربة الثالثة عن العلم ، والتقانة ، والتنظيم العقلاني ، والاستعمال الأمثل . . . وانطلاقاً من ذلك المنظور ، وتحقيقاً للمستقبل والصحة ، نطلب من التربويات الإعداد للأيدولوجيا ، وللفلسفة المناسبة ، وللمنهج الواعد ، وللتعلم والتجاوز .

والتوقف المطوّل لمناقشة الغرب ، أو ممثليه في الداخل أو ما يشبههم وظيفة

وتكويناً، حول أحكامه على التجربة العربية وشبكة معاييرها، هو توقف بلا طائل . بل هو عائق ؛ واهتمام يُبعد عن المايجب . فتعميمات «الرجل الأري» (وظله الداخلي، واستمراره) يرى ثوابت في الشخصية ويكثر من إلقاء التَّهْم الغامضة والمصطلحات . . . وتعميمات ذاك الغَرَضِي تُغفل (بقصد تبخيسي وتبيطي أو بسبب التقييم المغالي للذات) دور العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في بنية الأنا ونضجها، في عمليتي التعلم والتجاوز.

التجربة الثالثة انطلقت من الوقائع ، وتجدد جذرياً باتساع وعمق ، وتنغرس أكثر فأكثر في الحقل ، وتطل بوجهها المحلي قوية على « الدار العالمية » للتربية .

٩ - علم الجهاد في التربية والاجتماعيات ، الجهاد الحضاري (من التعلم إلى التجاوز) ؛ من الاجتهاد إلى الجهاد :

التربية والثقافة والأفكار الفلسفية والاجتماعية مجالات متداخلة وتتبادل التعريف والتعزيز : فإذا اختلفت الثقافة اختلفت التربية ؛ وإذا اختلفت التربية اختلفت بذلك الفلسفة ؛ وهكذا هكذا تكون هذه ما تكون تلك أو نالك . والتربية ، مثلما أرينا ، كانت دائماً أوسع من التعليم وأكثر من أن تنحصر في مؤسسة التعليم أو في دور المعلم . ماذا إذن ؟ ماذا تود التربية الجهادية للإنسان والمجتمع والثقافة ؟ ثم ماذا هو الجهاد الحضاري ؟ سبق كلام حول التربية الجهادية الاجتماعية ، ومَرَّ الكلام إلى أنها - في المرمى الأخير لها - جهاد حضاري . فقد أكثرنا من الكلام في التربية التي ، باختصار ، تهدف إلى تقديم الإنسان كصاحب رسالة اجتماعية ثقافية نورانية في حقله أو حلقة . بذلك يَنبَعِد الإنسان عن الانقفال على الذات، وعن أزماته وتمزقاته، وعن الفردانية وتكديس الممتلك والمستهلك والمكثّر.

ورأينا ، ولعلنا أكثرنا ، أن المنهج الطبيعي حيث التجريب والتجديد

والموضوعانية هو الأبرز والأنفع في المضمار التربوي المنشود . وذلك يعني أيضاً أن المناهج المجاهدة والمكابدة هي جهدٌ وفريقية وتكاتف ، وأن التربية اجتماعية منذ لحظتها الأولى ، وحضارية في رؤيتها ، وذات فلسفة واضحة . إن التربية المجاهدة جهاد مستمر ضد التمزق ، وللارتفاع ؛ في الفرد وفي المجتمع معاً .

الجهاد الحضاري كفاح هو جماعي ، إذ هو استشارة واستشارة وإشراك ومشاركة . وهو متواصل ، لأن الإرادة في الجماعة مكابدة حية ومجاهدة لا تتوقف أو تنني . وهو أداتي الأهداف ، فاتجاهه ومنهجه محددان بالتعلم والتجاوز ؛ والهدف هو توفير الاطمئنان العقلاني أو النضج الانفعالي أو الصحة للفرد والمجتمع .

وهكذا فإن الجهاد الحضاري مجمل من العمليات ومن السيرورات الغائية تقوم على تحليل الواقع الحضاري للذات العربية ، وتحليل الحضارات الراهنة القوية خاصة . يلي هذه المرحلة التحليلية محاولة وضع تصورات للحلول الممكنة والمعقولة التي تُسرّع عوامل التعلم والتجاوز أو عملية توجيه المثيرات وتكوين الاستجابة الناجمة التي هي تمثل واجتاف وتلاؤم ثم خلق وإيجابية وتجديد . وبتعريف آخر فإن الجهاد الحضاري عملية تدرس وتستخرج : تدرس العوامل التي ترفع والعوامل التي تقهر؛ وتستخرج المبادئ العامة أو القوانين . أما السيرورة الثانية لتلك العملية فهي الطرد والامتصاص ، الحذف والأخذ ، السبر والتقسيم ، التخلي والتحلي . . . ومن أهداف الجهاد الحضاري ، بعد أيضاً ، قلب النظر وإمعانه في موضوعة الإنسان الراهن المطل على الحضارات كلها أو موضوعة البعد الحضارتي للإنسان الراهن ، وفي موضوعة الحضارة الواحدة التي صارت اليوم تغطي الإنسان^(١) .

(١) الصراع العالمي بين دارين : دار الأمم المنتجة للتكنولوجيا وما إلى ذلك ، ودار الأمم المستهلكة . الأولى دار أمان وسلم ، والثانية دار جذب وخوف وقلق [رأينا ذلك في مكان آخر] .

عند العتبة

أظهرت الجلسات السابقة للذات العربية وجود ثلاث نظرات أساسية للذات : الأولى رفعةً وامتداداً للشخصية ؛ الثانية اجتهد وتثبت ؛ وتحاول الثالثة أن تقوم على الوعي بالامكانيات والطموحات . فكأنَّ الهوية كانت شعوراً بالامتلاء والثقة ؛ ثم مشاعر بالفشل والمرارة ؛ ثم سعيّاً لخلق الأنا المكافح الناجح . هل تلك المراحل متواصلة ؟ نعم ! هل هي قابلة للتعميم على أمم أخرى ؟ لعل ! وهل الوعي بها نافعا ؟ بلا ريب . فالتراكم هو القاعدة ؛ وإنْ كان الانقطاع ممكناً .

في التجربة الأولى ، بحسب تحليلنا للوقائع التربوية والنظريات ، كانت الثقافة متسمة بالانسجام مع الطموحات . ذاك أيضاً كان حال الشخصية القومية ، والسلوكات التي رَسَمَتها الأدابية . وقراءةُ التربية المهادية تعرّفنا على الافكار المنوالية ، وعلى الثقافة السائدة . من سقط القول إننا لا نرى في الماضي ذاك حلاً لمشكلات الراهن ، أو تأمينا لمستقبل فالح . إلا أنه توجب علينا أن نقرأها لنعرف لوحة التغيرات في الشخصية وفي الثقافة وفي الأمة : كان التربويون الأوائل يودون للإنسان أن يكون بحسب صورة رسموها لا نقول إنها أفضل أو دون الصورة التي نرسمها لإنساننا راهناً .

وسواء انطلقنا من الوقت الحاضر كي نحاكم الماضي مأخوذاً في سياقه ، أو حاولنا تصور ذلك الماضي وإحيائه في نفوسنا ، أو ما إلى ذلك من طرائق دراسة التاريخ ، فإننا نستطيع القول بأننا لم نَر الصيغة العامة للتربية تلح على الفعل والعمل ، أو على تحليل العيني والواقع . كان اهتمام التربية المنوالية موجّهاً صوب أفكار أبرز صفاتها أنها تلائم بين الإنسان وجماعته أو بينه وبين موروثاته ، وتقيد

بأسبقيات ، وتقرب من التكديس وإقامة الترتيب لا من التحليل والواقع والمادي . يتضح ذلك ، بشكل خاص ، في المنتصف الثاني من عمر تجربتنا الأولى مع التربية .

واهتمت المنوالية بالمجتمع والجماعة أكثر مما انطلقت من الإنسان نفسه في حقله ووجوده ، وبالماضي والتقاليد والآداب السلوكية أو اللياقات ، وبالرجل لا باليد والعمل والقياس الاجتهادي والحرية في السلوك والتفكير . فهي مثلاً تنمي علائق اللياقة والاحتشام والمسايرة والتكديس مع المعلم ، لا علائق المساواة والحرية والانداية والتحدي . وتقيّد أكثر مما تنمي روح المبادأة ؛ ونمت قيماً معينة . ومن المفهوم أن الواقع والمجتمع انتجا تلك التربية ، وعزّزتها وتعرّفنا عليها ؛ مما يدفعنا لأن لا نرى هذه الأخيرة إلا في سياقها التطوري وأطرها التاريخية والاقتصادية والاجتماعية . فتلك التربية المنوالية غطت تاريخاً لم يعرف الاخفاقات ، ولا التغيرات السريعة الغزيرة التي قامت للرد عليها وعلى تحديات التكيف والتلاؤم تربيتنا في تجربتها الثانية وبعدها الثالثة . لقد كانت المنوالية بنت حضارة قوية ، والمثلة للذمة العالمية للثقافة طيلة قرون ؛ مما أبقي الذات مستقرة وذات نظرة إعجابية بذاتها مع الأكثر والأكثر من التقدير للماضي والشكوى الأكثر فالأكثر من الواقع . . . وحتى عندما كسر الصليبيون والمغول مرآة العربي الذي كان يرى فيها نفسه جيلاً ، فإن التربية المنوالية لم تلحظ التغير وقَلَّ أن دَعَت إليه أو نظّرت له .

ينبغي أن لا نكثر هنا من النظر إلى سلبيات التربية المنوالية ؛ فلعله نظر متشنج منطلق من مرارة الحاضر ، ومتأثر بالواقع أو بمشاعر التعذيب الذاتي رداً على نقص في الخلق والإبداع^(١) . لكن هدفنا استيعابي ، ونقد تاريخي ، وطلب تطوير الثقافة ومن ثمت الشخصية وفق ما يتطلبه العالم الراهن من أفكاريات

(١) تبرز في التربية المنوالية فكرة ترى أن كل شخصية هي سوية وذات قدرة على الابداع .

العلم وتطبيقاته ؛ ووفق ما يوفر الحماية الإيجابية والمشاعر بالصحة والانتزانية الخلاقة .

والتجربة الثانية ؟

توجّهت صوب الاهتمام بالإنسان منغرساً في واقع قاس ، وموجوداً في مواقف ، وحال هموم وانفعالات وتطلعات . وهكذا فهنا يتعمق النظر إلى الإنسان على أنه قادر على تغيير فئته الاجتماعية ، وأوضاعه ؛ فتحسين الحال والآل والمآل صفة للإنسان وليس قضية خارج نطاق العوامل الموضوعية . ومع التأكيد على قدرات الإنسان ، وعلى مسؤولية المجتمع والظروف إزاء قواهر تلك القدرات ، كان يتوازى تأكيد على الفعل وقيّمته في بلوغ الحقيقة أو صياغتها ودوره في التطوير .

يبدو أن العينيّ هو الذي اكتُشف ؛ ولذا فالمهمّ كان ذلك الانصباب على الموجود ، وعلى الواقعي ، وعلى الظواهر والأحوال والحالات والأشياء والعلائق . وكانت عودة إلى الطبيعة والمجتمع والينبوع ؛ وإلى تصور جديد للذات إزاء الذات وفي الحضارة أمام الآخرين والأديان الأخرى . ومع الأحاسيس بواقع مرير للذات آنذاك ، البعيدة عن ما هو مثالي أو ما هو مرغوب ، نشأت وظائف جديدة لتربية والفلسفة ؛ بل ونشأت منظورات جديدة متعلقة بالعلم ، والحضارة ، والتقدم ، والتفاؤل ، والمستقبل ، والالوهية . فالألوهية مثلاً تأثرت بالأفكار الديموقراطية ، وبالأفكار التحررية ، وبالإيمانات الثابتة بالتقدم وتحسين الوضع باتجاه الأفضل المخطّط له .

وبازدياد انتشار الكتب والتعلم والمطابع والحاجات ازدادت انغراسات العلم بتطبيقاته ، وروحه ، وطرائقه ، ونجاحاته باتجاه التحقيق الأكثر فالأكثر لرفع مستويات الإنسان وبلوغ الوجود الأفضل في الكثير كما ونوعاً وللاكثرية . هنا ترتبط ظواهر متعددة ، نقطعها تسهيلاً للتحليل والمعالجة ؛ فمع إحياء الدينوي ،

والتركيز على الأمل بتعلّم العلم عن الآخر ثم تجاوزه ، والاهتمامات بالمستقبل مأخوذاً على أنه قابل للتغيير والتوجيه ، برزت معان متعددة للدين . ومن السهل ملاحظة أمواج النقد للتقاليد والأعراف الجامدة ، ولرجال الدين المتزمّتين ، وللتعليم الديني الذي يقل اهتمامه بالواقعي والعمل . وكذلك تسهل ملاحظة تيارات النقد للسلطة ، وهي ظاهرة غير عريقة في تراثنا ؛ وملاحظة نسبات تسامح السلطة إزاء حرية الفكر . فالسلطة العريقة في قواهرها وعواهرها خلخلتها وتموجت فيها أفكار حول الديمقراطية ، والحريات ، والحوار ، واحترام القيم الإنسانية كالكرامة والمسؤولية والحقوق الشخصية .

ومع الانفتاح على تيارات فكرية متعددة ومتناقضة بدت الثقافة تحريضية ، وتؤكد على العقلانية ، وتدعو للعلم ، وللتخطيط والتنوّر باستمرار واتساع وتعمق . والثقافة تغتني بالعلم فتغدو اللغة أدقّ فأدقّ ، متخلصةً من اللغو والألاعب اللفظية والثروة واجترار المترادفات وما يُبعد عن الجملة المكثفة والوضوح في الفكرة والاقتصاد في التعبير . الحقيقة ، في التجارب الحديثة ، لم تبقَ في صياغات وتشكلات ماضوية . فمع التجريب والتصنيع والتطبيق والوقوع في الأخطاء ظهرت الحقيقة بنت الفعل والحاضر والظواهر الاجتماعية . وظهرت أنماط اجتماعية بل أنماط في النظم واللغة والنمو والفكر والذهنية ؛ لكن ذلك ورغم التجزيء في الذات العربية لم يحجب الوحدة الثقافية والإحساس بالتاريخ المشترك والأمل بالمستقبل الجماع .

داخل التجربة الثانية للذات العربية مع العالمية والحضور القوي حرثت التيارات الفكرية التجريبية ، والنظريات العقلانية ، والدعوات للتحرر الثقافي السياسي الاجتماعي . ولا غرو ؛ فنحن نلقى التربية تتجه صوب التجريب ، والمزيد من العقلانية [ولا سيما العقلانية] ، والتحررية [الليبرالية] بمضامينها الاجتماعية والديموقراطية . هنا تظهر تربوياتنا ، وأفكارنا الفلسفية ، مرتبطتين بالأيديولوجيا . أو هما أيديولوجيا يشوبها التخلف بالنسبة للما يجري في بعض

العالم وللما يجب . فنحن نشدد على الديمقراطية ، والحرية ، وكرامة الإنسان وحقوقه ؛ هكذا بينما مثل هذه الركائز محققة مطبقة في بلاد شيع قومها وتَصْنَعُ فكرها وتنظمت سلطتها وفق نصوص ومباديء ينبغي شاملة .

قلنا ، مراراً وتكراراً ، ان التجربة الثانية في التربية [وفي الفلسفة ، أو في الوجود وأمام الحضارة] تولدت من عدم الرضا عن الذات . فعندما تخلخل استقرارها مع الحقل في الحضارة ، وانجرح أمنها ومشاعرها بالتقدير الذاتي ، شرعت تبحث عن العوامل والأليات التي تُعيد لها التكيف الإيجادي مع العالم والاطمئنان الخلاق إلى المستقبل ودنيا التكنولوجيا والقوة . وهكذا لخصت التجربة الثانية ، وتلخص لنا ، سيورات التعلم للتجاوز وإليات الدفاع الواعية واللا واعية .

ثم تأتي التجربة الثالثة^(١) .

... أتت عندما انكفأ الوعي على نفسه ، وعندما استيقظ على خطر وتهديدات . فالتجربة الثانية لم تكن تكيّفاً كافياً ، وقامت على إليات سلبية في معظمها أو ناقصة ، أو غير واضحة . لم تكن تحذوية ، ولا مهاجمة . ليست ردوداً كلية ، مباشرة ؛ ولا هي عميقة شألة . وهكذا فمع التجربة الثالثة ، الراهنة والمشتربة ، تفتش الذات العربية عن تنمية مفهوم للذات يكون مقبولاً من تلك الذات أي مرغوباً ومُبْهَجاً مصحوباً بالرضى والشعور بالسوية والإبداع ، حائزاً على احترام الآخرين الذين هم يعطوني أهمية وأنشد منهم تقديري لذاتي وتوازني بين الارتباط والاستقلال . وتكافح التربية المجاهدة لتصفية مشاعر الفشل ، وأحاسيس الذنب لعدم نجاحنا ولحاقنا بالحضارة التكنولوجية ومواقباتها . ويقول يبدو أنه

(١) لم نحدد بداياتها بأيام أو بسنوات ، ولا بأشخاص أو حوادث معينة . فالقضية ليست بذلك التبسيط والتقطيع بحيث يمكن إعادتها إلى تاريخ محدد دقيق .

مغلّفٌ بمصطلحات نفسانية ، تكافح لتصفية عقدة الانظلام^(١) أو مُعقّد مشاعر المظلومية إزاء السلطة في الداخل وأقوياء الخارج . فالتشكي عُصاب ؛ واقتبال مشاعر الضحية والمرارة اجتياف سوداوي يُربك ولا يحو العيب المسقط على الزمان والسلطان وما إلى ذلك ، ولا يلغي الأهمية الأولى للكفاح والجهاد في سبيل إعادة تربية الذات وإعادة تأهيلها . وسوء استغلال الذات لمعرفة نفسها قد يؤدي ، وهو ما يحصل في قطاع من ثقافتنا الراهنة ، إلى الوقوع في أعراض مرض الاستهلاك الذاتي والتغذي من الماضي أي تغذية الجسد بلحم الجسد عينه وإشباع الرغبات اشباعاً وهمياً سيء التكيف .

ربما لا يبدو غريباً أن نرسم للتربية ، في طلبنا منها إعداد الشخصية الخلاقة داخل العالم القوي والثقافة والتكنولوجيا ، بعض المعايير . فلنطلب ، بحكم معرفتنا لتطورات ذاتنا وأزماتها ، بالسير نحو تنمية النضج الانفعالي الذي هو نضج إجتماعي في الوقت عينه ؛ وهو اتزان في المشاعر وردود الفعل وابتعاد عن السلوكات الانفعالية وعن العقلية الأهوائية التي يعززها واقع وحقل مناسب . والنضج الانفعالي عقلانية ؛ وهو انضباط معرفي وضبط لا للانفعالات والاستجابات فقط ، بل وأيضاً للدوافع والأهداف . وهو أيضاً قدرة على التكيف الإيجابي مع الواقع أي خلق وإبداع لا مجرد تلاؤم سلبي أو ناقص مع الاحباطات .

وهذا الضبط الانفعالي - الذي توفره ذهائبيات مستمرة بين العوامل الداخلية والعوامل الخارجية التي هي إعداد الحقل (المجتمع ، العمل ، الديمقراطية ، المؤسسات التكنولوجية والبحثية ، الخ) - ليس مختلفاً عن الصحة النفسية ، عن التوازن المتحرك الفعال ، عن العقلانية المرجوة في الفرد والمجتمع . ربما يبدو أن الضبط الانفعالي مفهوم فرداني أو نتاج نظرة فردانية للتربية . والواقع أن ذلك المفهوم لا يتحقق بالنداءات المثالية ؛ ولا بالانصباب على الشخص منعزلاً وبلا

(١) فا . : عقدة الاستشهاد (Martyr complex) .

علائق . فكفي تحقق الذات الفردية ذاتها لا بد من أخذها في حقل ؛ ولا بد من إعداد الحقل كي تنمو الأنا وتستطيع الاستمرار . كل ذلك تحصيل حاصل ؛ ولا مجال للتفصيل . وينطبق المبدأ العام على المجتمع أيضاً ؛ حتى وإن كان للمجتمع مبادئ عامة خاصة به ومختلفة عن حال الفرد .

تسعى التربية الجهادية إلى اشباع الحاجة لتحقيق الذات حيث الشعور بالتقدير الذاتي ، وباحترام الآخرين ، وباحتلال مكانة مرموقة داخل حضارة التكنولوجيا ومواكبتها الفكرية . . . وتُشَبِّع تلك الحاجة عند استعادة التوازن مع الحقل العالمي أي بتوظيف أمثل لقوانا وقدراتنا وتاريخنا ؛ ومن الخطأ الظن بأن التوازن هو عملية سلبية راکنة . فهو صحة نفسية إيجابية ، لا مجرد تكيف سلبي أو ناقص ؛ إنه تغلب على الاحباط . والتوازن عملية لا تعرف الاستقرار الدائم بل هو نمو مستمر ، وحل للصراع مع التخلخل الذي هو ميزة الحياة حلاً يكون بالمزيد والأكثر فالأكثر من التنمية والبقاء على الاغتناء متواصلاً . يبرز التطور ، في التربية وفي الفعل الثقافي العام ، بمثابة السير على خطوط أو دروب تتجه إلى الأفضل وتدفع إلى النضال المستمر في سبيل العدل ، وتوفير الحريات للإنسان ، وسيطرة الرحمانية^(١) . تحمل الرحمانية التقدم الكثير للإنسان في شخصيته ومستوياته ، وللمجتمع في نظمه وبنياته الحديثة القائمة على الدقة والآلة ، وللارادة قيم التحرر والتوحد واللا إنصداء ، وللنحن الاستقلال الحر الخلاق داخل «الذمة العالمية» ، وللمستقبل تخطي تلك المقابلة التي تقسم إلى عَرَبٌ غَرَبٌ وتوحي بشائية الأقوى والأضعف .

ذلك المشروع هو عمل التربويات في تقنياتها ، وفعل اجتماعي ثقافي سياسي تنفذه إرادة إيديولوجية ، وتقوده الطرائق العلمية والتكنولوجية ، وتحاكمه الفلسفة النقدية الأعموية نظراً ومناهج .

(١) الرحمن اسم من أسماء الله الحسنى ، والله أيضاً اسم آخر من تلك الأسماء . في التراثية الصوفية هما الأسان الارفعان ؛ ليسا للاقتداء .

كيف تتلخص النظرية التربوية الجهادية؟ أو أين تكون المدرسة العربية في التربية. ليس القصد طرائق في التدريس، أو في تقسيم السلم التعليمي، أو في تكوين المدرّس والكتاب والاداة التعليمية. إننا نقصد النظر الشّالّ النقدي للصورة التي نودها للإنسان والمجتمع والمستقبل، ولطرائق تحقيق تلك الصورة أي لكيفيات التغيير وأهدافه. بذلك تكون النظرية العربية في التربية، أو المدرسة العربية في التربية، هي التي تنتفع من الطرائق المعروفة اليوم في التعليم والتدريب، وتستوعب المؤسسة المدرسية بعد نقد لا محاكاة واقتداء؛ هذا من جهة أولى. ومن الجهة الثانية، فهي النظرية التي ترتبط بالأفكارية التي تغيّر وتخطط للصورة الواجبة الوجود داخل المجتمع العربي. وهي، من الجهة الثالثة، تلتصق بالفلسفة العربية في تجربتها الراهنة مع الوجود والمآل والبشرية... وهكذا تكون نظرية التربية الجهادية لا تقلد نظرية تربوية سابقة؛ إنها تُثمر الطرائق الناجعة السائدة في العالم بُغية التأهيب والابداع.

أدّت التجربة الأولى في التربية وظائف التغيير والإضرار طيلة قرون سبعة، وإن لم نطلب الحذر قلنا تسعة أو أكثر. ثم تَغَذّت بذاتها فَتَحَلَزْنَتْ؛ و...؛ و...؛ فكانت التجربة الثانية. إصلاحية هذه كانت؛ لم تكن فالحة ولا مجاهدة بقدر ما قد تبدى دفاعية، ودون التجربة المنوالية دفعاً واندفاعاً إلى الأعماق والأفاق. أما التجربة الثالثة، التي تبدأ في عَشْرِ الستين، فمحاولاتٌ تحظى بنجاحاتٍ في إقامة الجسر بين المدرك والمرغوب، بين الذات الواقعية والذات المثالية. وتحليل تلك المجهودات أو التطويرات في الأعيان والأذهان يُظهر إوالية الترابط الحيّ بين الشّع والعلم والتكنولوجيا، بين الوجود والمصير والتعلّم للبقاء والتجاوز. كما تَظْهَر، بَعْدُ أيضاً، عَقْلِيّاتٌ حادة واسعة: بالقدرة الخلاقة في الذات العربية، وبانغراسٍ متعمقٍ مُتَشَسِّعٍ لطرائق جديدة في النظر والمعالجة والتقييم، وبَعَقْلَنَة لا متوقّفة لسيرورات التغيير والتربية.

... وداخل الشخصية العربية، في التجارب الحضارية الثلاث والتي

ليست هي خطية ولا إنقطاعية، رواسب مترسخة عند القاع. فقد بقيت توجهات عامة، بدرجات مختلفة القرب من الوضوح واللاوعي، تنظم الفعل التربوي في سعيه لتحقيق الطمأنينة. وتلك المترسبات، الباقيات في التحتية الكامنة الهاجعة، كانت تُترجم بشوابة ومواقف أهمها: امتداح العلم والمعلم والطرائق العقلانية. فكأنَّ العقل، أو المعرفة الفعالة، هو الذي كان دائماً ينقصنا. المنهج هو دائماً المنجرح، المغلوط أو اللاسوي إن لم نقل الفاشل العاجز. ومن تلك المترسبات أيضاً نكرر الإشارة الى أن كل تجاربنا التربوية كانت تركز على التوحيد، وإقامة الانسجام، وفرض المثل الأعلى والنظام على الفرد؛ كذلك تبدو ناصعة الدعوات الى قمع الغرائز، والسيطرة على الذات أو التماسك داخل الفرد والجماعة.

والدعوة الى توكيد الذات، بعد كل اكتشاف وتقييم للذات الحضارية، كانت تجري باعادة تنظيم للشخصية وفق إعادة النظر بأداة النظر؛ بالتربية. فمن التربية تنطلق الدروب الى الصحة النفسية، والى التربية تُعزى الاخفاقات أو النجاحات. ذلك لان التربية بمعناها الواسع أداة التكييف وإعادة التكييف.

مرجعية مقتضبة *

القسم الأول ، الكتب الينبوعية :

- ابن أحمد (زين الدين . . . ؛ بن علي ؛ الشهيد الثاني) ، كتاب منية المريد في آداب المفيد والمستفيد ، بومباي ، ١٣٠١ ؛ طبعة مصطفى ، النجف ، ١٣٦٩ هـ .
- ابن الأزرق ، بدائع السلك في طبائع الملك ، تحقيق ع . س . النشار ، بغداد ، ١٩٧٧ .
- ابن جماعة ، تذكرة السامع في أدب العالم والمتعلم ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، د . ت . (تصوير لطبعة حيدر آباد الدكن ، ١٣٥٣) .
- ابن الحاج = را : العبدري .
- ابن خلدون ، المقدمة ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، ط ٣ ، ١٩٦٧ .
- ابن سحنون ، آداب المعلمين ، نشرة الأهواني ، في : التربية في الإسلام ، ص ٣٥٣ - ٣٦٨ ؛ نشرة حسن ح . عبد الوهاب ، تونس ، ١٣٤٨ / ١٩٢٩ .
- ابن سينا ، رسالة في السياسة ، نشرة شيخو ، بيروت ، ١٩١١ .
- ابن طفيل ، حيّ بن يقظان ، نشرة ف . سعد ، بيروت ، دار الآفاق ، ١٩٧٤ .
- ابن عبد البر النمري القرطبي ، جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي من روايته وحمله ، المدينة المنورة ، د . ت . ، ٢ ج .
- ابن المقفع ، الأدب الصغير والأدب الكبير رسالة الصحابة ، نشرة يوسف أبو حلقة ، بيروت ، مكتبة البيان ، ط ٢ ، ١٩٦٠ . أيضاً : الأدب الوجيز للولد

* وردت ، في معظمها ، في أعقاب بعض فصول الباب الأول .

- الصغير، تعريب محمد الخراساني، القاهرة، عالم الكتب، ١٣٤١ هـ . ش .
- ابن يحيى (عبد الحميد) ، في : محمد كرد علي ، رسائل البلغاء ، القاهرة ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ط ٣ ، ١٩٤٦ .
- إخوان الصفاء، رسائل إخوان الصفاء، ٤ ج، بيروت، دار صادر، د.ت. ؛ الرسالة الجامعة، نشرة م. غالب، بيروت، دار الأندلس، ط ٢ ، ١٩٨٤ .
- الجاحظ، البيان والتبيين ، نشرة عبد السلام هارون ، القاهرة ، مطبعة الخانجي ، ط ٢ ، ١٩٦٠ ؛ بيروت ، دار الفكر للمجتمع ، ١٩٦٨ .
- الزرنوجي ، تعليم المتعلم طريق التعلم ، استانبول ، ١٢٩٢ / ١٨٧٥ ؛ القاهرة ، دار احياء الكتب العربية ، د . ت . ؛ را : الطوسي .
- السبكي (عبد الوهاب) ، معيد النعم ومبيد النقم ، نشرة م . اعلي النجار وأبو زيد الشلبي ومحمد أبو العيون ، القاهرة ، دار الكتاب العربي ، ط ١ ، ١٩٤٨ (ط ٢ ، مصورة) .
- السمعاني ، (عبد الكريم) ، أدب الاملاء والاستملاء ، نشرة ماكس ويس ويلر ، ليدن ، بريل ، ١٩٥٢ ؛ نشرة ش . زيعور ، بيروت ، دار اقرأ ، ١٩٨٤ .
- طاش كبري زاده ، مفتاح السعادة ومصباح السيادة ، ٣ ج ، القاهرة ، دار الكتب الحديثة ، ١٩٦٨ .
- الطوسي (نصير الدين) ، كتاب آداب المعلمين ، تحقيق يحيى الخشاب ، في : مجلة معهد المخطوطات العربية ، القاهرة ، (١٩٥٧) ، ص ٢٦٧ - ٢٨٤ ؛ أخلاق ناصري ، ترجمة انكليزية بقلم فيكتز / G.M. WICKENS ، لندن ، ١٩٦٤ .
- العبدري (ابن الحاج) ، المدخل ؛ أو مدخل الشرع الشريف ، القاهرة ، ١٣٠٢ هـ .
- العلموي (عبد الباسط بن موسى بن محمد العلموي) ، أدب المفيد والمستفيد ، نشرة عبيد ، دمشق ، المكتبة العربية ، ١٣٤٩ / ١٩٣٠ ؛ نشرة ش . زيعور ، بيروت ، دار إقرأ ، ١٩٨٤ .

- الغزالي ، أيها الولد ، بيروت ، اللجنة الدولية لترجمة الروائع الإنسانية ،
١٩٥١ ؛ إحياء علوم الدين ، بيروت ، طبعة مصورة ، ٤ ج ، د . ت . ؛
ميزان العمل ، نشرة سليمان دنيا ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٤ .

- الفارابي ، رسالة في السياسة ، منشورة في : مسكويه (را : أدناه) .
- القابسي (أبو الحسن علي بن محمد بن خلف) ، الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين
وأحكام المعلمين والمتعلمين ، نشرة الأهواني ، في : التربية في الإسلام ، صص
٢٦٨ - ٣٤٠ .

- الكندي (يعقوب بن إسحاق) ، رسائل الكندي الفلسفية ، نشرة محمد ع . أبو
ريدة ، ٢ ج ، القاهرة ، ١٩٥٠ .

- مسكويه (أحمد بن محمد بن يعقوب) ، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق ،
بيروت ، دار مكتبة الحياة ، ط ٢ ، ١٣٩٨ / ١٩٧٨ ؛ الحكمة الخالدة ، تحقيق ع .
بدوي ، بيروت ، دار الأندلس ، ط ٢ ، ١٩٨٠ .

القسم الثاني ، دراسات :

- البوطي (م . س . ر .) ، تجربة التربية الإسلامية في ميزان البحث ، دمشق ،
المكتبة الأموية ، ١٩٦١ .

- الجمالي (م . ف .) ، الفلسفة التربوية في القرآن ، بيروت ، دار الكتاب
الجديد ، ١٩٦٦ .

- رابع (تركي) ، الشيخ عبد الحميد بن باديس وفلسفته وجهوده في التربية
والتعليم ، الجزائر ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، ط ٢ ، ١٩٧٤ .

- سلام (م . ز .) ، الأدب في العصر المملوكي ، القاهرة ، دار المعارف ،
١٩٨٠ .

- سليمان (ف . ح .) ، مذاهب في التربية - بحث في المذهب التربوي عند ابن
خلدون ، القاهرة ، مكتبة النهضة ، ١٩٥٧ .

- شفشق (م .) ، الأصول الفلسفية للتربية ، الكويت ، دار البحوث العلمية ،
١٩٨٠ .

- شَلبي (أ.) ، تاريخ التربية الإسلامية ، بيروت ، دار الكشاف ، ١٩٤٥ .
- الشيباني (ع . م . ت .) ، تطور النظريات والأفكار التربوية ، بيروت ، دار الثقافة ، ط ٢ ، ١٩٧٥ ؛ - من أسس التربية الإسلامية ، ليبيا ، المنشأة الشعبية . . . ، ١٩٧٩ .
- صدقي (نعمت) ، من تربية القرآن ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٠ .
- طلس (أ .) ، التربية والتعليم في الإسلام ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٥٧ .
- عاقل (ف .) ، التربية قديمها وحديثها ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٤ .
- عبود (ع .) ، في التربية الإسلامية ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٧٧ .
- عبد الدائم (ع .) ، التربية عبر التاريخ . . . ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٣ .
- غنيمه (ع .) ، تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى ، تطوان ، ١٩٥٣ .
- فهمي (أ .) ، مبادئ التربية الإسلامية ، القاهرة ، ١٩٤٧ .
- فياض (ع .) ، تاريخ التربية عند الإمامية وأسلافهم من الشيعة . . . ، بغداد ، مكتبة أسعد ، ١٩٧٣ .
- القرشي (ب . ش .) ، النظام التربوي في الإسلام ، بيروت ، دار التعارف ، ١٣٩١ هـ .
- كحالة (ع . ر .) ، جولة في ربوع التربية والتعليم ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٠ .
- الكيلاني (م . ع .) ، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية ، عمان ، ١٩٧٨ .
- مرسى (م . م .) ، الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة ، القاهرة ، عالم الكتب والنشر ، ١٩٧٤ .

القسم الثالث، دراسات بالأجنبية:

- Baudelot (c.) et Establet (R.), L'école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1974.
- Bernstein (B.), Langage et classes sociales..., Paris, Minuit, 1975.
- Bourdieu (P.) et Passeron (J.-C.), La reproduction, Paris, Minuit, 1970.
- Bowles (S.) and Gintis (H.), Schooling in Capitalist America: Educational Reform and..., London, Routledge and Kegan Paul, 1976.
- Cherkawi (M.), Les paradoxes de la réussite scolaire, Paris, P.U.F., 1979.
- Foulquié (P.), dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, P.U.F., 1971.
- Gras (A.), Sociologie de l'éducation, Paris, Larousse, 1974.
- Husen (T.), Social Influences on Educational Attainment, Paris, OECD (CERJ), 1975.
- == Influence du milieu social sur la réussite scolaire, Paris, OCDE, 1975.
- Illich (I.), une société sans école, Paris, seuil, 1971.
- Jencks (C.), L'inégalité: influence de la famille et de l'école en Amérique, Paris, P.U.F., 1979 (Harper, N.Y., 1972).
- Schiff (M.), L'intelligence gaspillée; inégalité sociale, inégalité scolaire, Paris, Seuil, 1982.
- Synders (G.), Ecole, classe et lutte des classes, Paris, P.U.F., 1976.
- Van Quang (J.-P.), sciences et techniques de l'éducation, Paris, Casterman, 1974.
- Vial (J.), vers une pédagogie de la personne, Paris, P.U.F., 1975

الفهرس

كلمة	٩
تقديم	١٥
الباب الأول: التجربة الينبوعية للذات العربية في التربية	٣٣
الفصل الأول: مصطلحات الفكر التربوي المنوالي وميادينه	٣٩
الفصل الثاني: المنظر السابق - الجاحظ	٧١
الفصل الثالث: النظرية التربوية عند ابن سحنون والقابسي	٧٩
الفصل الرابع: التربية والنظر المنوالي عند السمعاني	٩٩
الفصل الخامس: أدب الطلب ونفسانية الولد عند الزرنوجي	١٤١
الفصل السادس: ترابط الآدابية وعلم الطلب في القرن الثامن: السبكي	١٦٩
الفصل السابع: تصلّد الصناعة التربوية وإرهاصات الدوران حول الذات	١٨١
الفصل الثامن: صياغة آداب الطلب ونفسانية المتعلم في أجموعات ترويجية	٢٠٩
الفصل التاسع: التربويات وعلم نفس الولد في المدرسة الفلسفية	٢٣٩
الفصل العاشر: المدرسة الاجتماعية في التربية والثقافة	٢٧١
الفصل الحادي عشر: حاملون آخرون للفقّه التربوي . التقمص الثقافي	
التربوي	٢٩٧
الفصل الثاني عشر: طريقتا المغصّن والأرسومة في تقديم الوعي التربوي	٣٠٩
الفصل الثالث عشر: علم نفس المتعلم وحقوق الولد في التجربة الينبوعية	٣٣١
الفصل الأخير: محاولة محاكمة: نقد واستيعاب	٣٥١
الباب الثاني: التجربة الثانية في التربية: التربية الاجتهادية	٣٧١
الفصل الأول: الاستجابة والردود التربوية عند محمد عبده	٣٧٩

٤١٣	الفصل الثاني: نظرية طه حسين في التربية والثقافة
	الفصل الثالث: كلمة أجمعية: محاكمة ظاهرة التعلم
٤٣٣	والتجاوز في التجربة الثانية
٤٤١	الباب الثالث: حول التجربة العربية الثالثة في الثقافة والنظر التربوي
٤٤٣	الفصل الأول: من دار التربية الدفاعية إلى دار التربية المجاهدة
٤٥٧	الفصل الثاني: في روح التربية الجهادية وإيديولوجيتها المجاهدة
٤٨٩	الفصل الثالث: في الوعي التربوي المجاهد والثقافة المبدعة
٥٠٩	عند العتبة:
٥٢٠	مرجعية مقتضبة