سلسلة أهداف التربية الإسلامية

٢

أهداف التربية الإسلامية

دراسة مقارنة بين أهداف التربية الإسلامية
والأهداف التربوية المعاصرة

تأليف
الدكتور محمد عرسان الليلاني

مكتبة دار التراث
المدينة المنورة - ص.ب ١٦٤٧

بسم الله الرحمن الرحيم

أهداف التربية الإسلامية

دراسة مقارنة بين أهداف التربية الإسلامية
والأهداف التربوية المعاصرة

حقوق الطبع محفوظة للمؤلف

الطبعة الثانية
١٤٠٨هـ-١٩٨٨م

يمنع الاقتباس والنقل والتصوير إلا بإذن خطي من المؤلف

صدر من هذه السلسلة

١- فلسفة التربية الإسلامية

مكتبة دار التراث
المدينة المنورة
شارع الأمير عبد المحسن (قباء) ص.ب ١٦٤٧
تلفون ٨٢٦٥٤٥٢

الإهـــداء

إلى أبنائي وبناتي:

محمد

و سيد

و عائشة

و أسماء

و بيان

و عبد القادر

الذين تحملوا عناء بُعد الأب، وشاركوا في مشقات الدرب خلال الاغتراب والعزلة للتفكر في المبادىء والأفكار التربوية التي ضمتها هذه السلسلة.

إليهم وإلى الناشئة من أمثالهم، لعلّ الله ينير بها قلوبهم ويزين بها أعمالهم لبناء ـ عالم الغد ـ على أسس أفضل من عالم اليوم الذي عكّر صفوَه الكبارُ المعاصرون.

مكة المكرمة

٢٧ رمضان ١٤٠٧ هـ

٢٤ / ٥ / ١٩٨٧ م

محتويـات الكتاب

الباب الأول

مقدمة

الفصل الأول: دور الأهداف في العملية التربوية ١٥
الفصل الثاني: أزمة التربية الحديثة في ميدان الأهداف التربوية ٢٢
الفصل الثالث: حاجة النظم والمؤسسات التربوية القائمة في الأقطار العربية والإسلامية إلى أهداف تربوية إسلامية ٣٣

الباب الثاني

تربية الفرد المسلم أو «الإنسان الصالح»

الفصل الرابع: معنى «العمل الصالح» في التربية الإسلامية .. ٤٧
الفصل الخامس: تربية وظيفة العقل (القدرات العقلية): ٥٥
١ ـ تصنيف القدرات العقلية وتحديدها ٥٧
٢ ـ منهج التفكير السليم ٦٠
٣ ـ كيفية تنمية القدرات العقلية ومنهج التفكير السليم ٦٩
٤ ـ تربية القدرات العقلية عند المؤسسات التربوية الإسلامية قديماً وحديثاً ٧٣
٥ ـ تقدّم البحث في القدرات العقلية في التربية الحديثة ٧٨

الفصل السادس: تربية الفرد على تعشق ـ المثل الأعلى ـ: ... ٨٠
١ ـ معنى المثل الأعلى ٨٠
٢ ـ المثل الأعلى ومستوياته ٨١
٣ ـ التربية الإسلامية والمثل الأعلى ٨٢

الفصل السابع: تنمية الخبرات الدينية والاجتماعية والكونية عند الفرد: ٨٧
١ ـ معنى الخبرة وأهميتها ٨٧
٢ ـ الخبرات الكونية والاجتماعية والدينية ٩١
٣ ـ حدود الخبرة ودوائرها ٩٥
٤ ـ الخبرات الكونية والاجتماعية في المؤسسات التربوية في الأقطار العربية والإسلامية المعاصرة ٩٦
٥ ـ الخبرات في التربية الحديثة المعاصرة ٩٨

الفصل الثامن: تربية الإرادة عند الفرد: ١٠١
١ ـ معنى الإرادة ووظيفتها ١٠١
٢ ـ مستويات الإرادة ١٠٢
٣ ـ نمو الإرادة ونضجها ١٠٦
٤ ـ مستوى الإرادة ومستوى المثل الأعلى ١٠٧
٥ ـ فقدان الإرادة وضعفها ١١٠

الفصل التاسع: تنمية القدرة التسخيرية: ١١٥
١ ـ معنى القدرة التسخيرية ١١٥
٢ ـ درجة القدرة التسخيرية وحدود الخبرة المربية ١١٧
٣ ـ مستويات القدرة التسخيرية ١١٩
٤ ـ أهمية تنمية القدرات التسخيرية ١١٩

الفصل العاشر: ضرورة توازن الإرادة العازمة والقدرة التسخيرية في تربية الفرد ١٢٨

الفصل الحادي عشر: مشكلة تربية الفرد في أهداف التربية الحديثة: ١٣٢
١ ـ تضييق مفهوم «العمل الصالح» وحصره بالإنتاج المادي ١٣٢
٢ ـ تدنّي مستوى «المثل الأعلى» إلى مستوى «المحافظة على الجسد البشري» ١٣٦
٣ ـ حصر الإرادة في مستوى الرغبات والشهوات ١٤٢
٤ ـ حصر الخبرات بالكونية والاجتماعية دون الدينية والأخلاقية ١٤٣
٥ ـ حصر القدرات بالعقلية والجسدية دون القدرات الأخلاقية ١٤٣
الفصل الثاني عشر: أزمة تربية الفرد في المؤسسات التربوية القائمة في الأقطار العربية والإسلامية .. ١٤٥
أ ـ مظاهر الأزمة في المؤسسات التربوية الإسلامية: ١٤٥
١ ـ انحسار مفهوم «العمل الصالح» وحصره في ميادين العبادة والأخلاق الفردية ١٤٦
٢ ـ غموض نموذج «المثل الأعلى» ١٤٧
ب ـ مظاهر الأزمة في المؤسسات التربوية الحديثة: ١٤٨
١ ـ حصر مفهوم «العمل الصالح» في القدرات والمهارات المادية ١٤٨
٢ ـ اضطراب مفهوم «المثل الأعلى» ١٤٩

الباب الثالث
إخـــراج الأُمة المسلمة

الفصل الثالث عشر: مفهوم الأُمة ونشأتها: ١٥٤
١ ـ معنى الأُمة ١٥٤
٢ ـ بدء ظاهرة الأُمة ونشأتها ١٥٩
الفصل الرابع عشر: أهمية إخراج الأُمة المسلمة ١٦٧
الفصل الخامس عشر: مكوّنات الأُمة المسلمة وروابطها: ... ١٧٤
١ ـ الأفراد المؤمنون ورباط الإيمان ١٧٦

٢ ـ رباط الهجرة والمهجر ١٧٨
٣ ـ رباط الرسالة والجهاد ١٨٢
٤ ـ رباط الإيواء ١٩٢
٥ ـ رباط النصرة ١٩٩
٦ ـ الولاية كمقياس لفاعلية روابط الأُمة ومكوّناتها ٢٠٩
٧ ـ دور التربية في فاعلية مكوّنات الأُمة وروابطها ٢١٦
الفصل السادس عشر: روابط الأُمة المسلمة ومعطيات العلم الحديث ٢١٩
الفصل السابع عشر: ضعف الأُمة وموتها ٢٣٠
الفصل الثامن عشر: مشكلة التناقض بين «إعداد الفرد» و«إخراج الأُمة» في أهداف التربية الحديثة ٢٣٩

الباب الرابع

تنمية الإيمان بوحدة البشرية والتكامل بين بني الإنسان

الفصل التاسع عشر: ضرورة الوحدة الإنسانية كهدف من أهداف التربية المعاصرة ٢٥٥
الفصل العشرون: الوحدة الإنسانية ومفاهيم التربية الدولية المعاصرة ٢٥٩
الفصل الحادي والعشرون: التربية الإسلامية ووحدة الجنس البشري ٢٧٤
الفصل الثاني والعشرون: التربية الإسلامية والتناقضات العالمية المعاصرة ٢٨٥
المصادر والدراسات: أ ـ المصادر والدراسات العربية ٢٩٣
ب ـ المصادر الأجنبية ٢٩٤

البَابُ الأوَّل

مقـدمـــة

أهمية البحث في أهداف التربية الإسلامية

البحث في أهداف التربية الإسلامية أمر هام وضروري لأسباب:

الأول: دور الأهداف ومكانتها في العملية التربوية كلها.

والثاني: هو الأزمة التي تعاني منها التربيـة المعاصـرة في ميدان الأهداف، واحتدام الخلافات حولها طبقـاً لاختلاف الفلسفـات التربـوية والمصالح المادية والغايات العرقية والطبقية.

والثالث: هو عدم وضوح الأهداف في المؤسسات التربوية القائمة في العالم العربي والإسلامي المعاصر.

وفيما يلي تفصيل لهذه الأسباب:

الفَصْل الأوَّل

دور الأهداف في العملية التربوية

التربية عملية هادفة مقصودة لا بد من تحديد أهدافها وإلا سارت بغير وعي ولا إرشاد.

وتنقسم الأهداف التربوية إلى قسمين رئيسين:

(**الأهداف الأغراض**): أي التي تشتمل على الأغراض والمقاصد النهائية التي يراد من التربية إنجازها وتحقيقها على المستويات الفردية والاجتماعية والعالمية.

(**الأهداف الوسائل**): أي التي تشتمل على الوسائل والأدوات الفعالة لتحقيق ـ الأهداف الأغراض ـ.

ولا غنى لأي من القسمين عن الآخر. فـ«الأهداف الأغراض» دون وسائل؛ نوع من الأمنيات البعيدة المنال، والتطلعات المعوقة للإنجاز، و«الأهداف الوسائل» دون أغراض؛ تنقصها الدوافع المحركة والغايات الموجهة. فمثلاً تعليم درس من التاريخ هو هدف من ـ الأهداف الوسائل ـ

التي توصل إلى هدف نهائي من ـ الأهداف الأغراض ـ وهو الكشف عن قوانين الله في الاجتماع البشري.

والاتفاق في التربية الحديثة قائم حول ـ الأهداف الوسائل ـ ولكنه غير قائم حول ـ الأهداف الأغراض ـ. إذ هناك من ينكر ـ الأهداف الأغراض ـ ويعتبر الحديث عنها معوقاً لعمليات النمو والتقدم ومعطلاً للكشف والابتكار، بينما هناك من يصرّ على بلورة ـ الأهداف الأغراض ـ لأن التقدم ليس هو الخير الوحيد، وإنما هو وسيلة لهدف نهائي يتلوه، وهو السعادة أو الرضا. ولكن هؤلاء أيضاً لا يلبثون أن يختلفوا حول محتوى السعادة والرضا، وحول مكونات أي منهما والحياة التي تعكسها، ثم يبدؤون الدوران في حلقة مفرغة من الجدال والاختلافات الفلسفية، حتى إذا تعبوا من الجدال والدوران اصطلحوا على وصف ـ الأهداف الأغراض ـ بأنها أهداف نسبية متغيرة[1].

وهذه مشكلة لا توجد في التربية الإسلامية، فالأهداف في التربية الإسلامية هي أيضاً حلقات في سلسلة متدرجة من الأهداف الوسائل، والأهداف الغايات. ولكنه تدرّج متناسق، كلُّ هدف يفضي إلى الهدف الذي يليه ويرتبط به روحاً ومنطقاً حتى ينتهي التدرّج بـ (الأهداف الأغراض).

ولتوضيح هذا نأخذ عينة من الأهداف المتولدة من ـ علاقة التسخير ـ: أي علاقة الإنسان بالكون التي استعرضناها في فلسفة التربية الإسلامية في الكتاب الأول من هذه السلسلة.

هناك بعض الآيات التي تضمنت نماذج من هذه الأهداف منها:

ـ ﴿ الله الذي سَخَّرَ لكمُ البحرَ لِتَجريَ الفُلْكُ فيه بأَمْرِهِ، وَلِتَبْتَغُوا مِن فَضْلِهِ ولعلّكم تَشكُرونَ ﴾ [الجاثية: ١٢].

---

(١) فيليب فينكس؛ فلسفة التربية، ترجمة الدكتور محمد لبيب النجيحي (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٢) ص ٨٢٧ ـ ٨٣٨.

ـ ﴿وهوَ الذي سَخَّرَ البحرَ لِتأكُلوا منه لحماً طَرِيّاً وتستخرِجوا منه حِلْيَةً تَلبسونَها وتَرى الفُلْكَ مواخرَ فيه وَلِتَبتغوا مِن فَضْلِه ولعلكم تَشكرونَ﴾ [النحل: ١٤].

فنحن هنا أمام سلسلة متدرجة متناسقة من أهداف التسخير، وكل حلقة في هذه السلسلة هي وسيلة إلى ما بعدها حتى تبلغ الحلقة الأخيرة التي تشكل الغاية والمقصد النهائي. فـ«جريان الفلك» هدف لـ«تسخير البحر». وهذا «التسخير» هو وسيلة لتحقيق هدف يليه هو «الابتغاء من فضل الله»، وهذا الهدف الثاني وسيلة لتحقيق الهدف النهائي وهو «شكر الناس لله».

ومثله حلقة الأهداف المتضمنة في الآية الثانية، فـ«أكل اللحم الطري» و«استخراج الحلية للبس» هما هدفان لـ«تسخير البحر»، وهما أيضاً وسيلة لتحقيق الهدف النهائي وهو «شكر الله».

وهكذا في جميع الأهداف التي تنبثق من مختلف مكونات ـ فلسفة التربية الإسلامية ـ. فهي مهما تفرّعت وتعدّدت فإنها تنتهي إلى هدف نهائي واحد هو «شكر الله وعبادته؛ أي محبته وطاعته». وبسبب هذه الوحدة في الهدف التربوي النهائي كان وصف محور العقيدة الإسلامية بالتوحيد.

إن المشكلة القائمة في التربية المعاصرة أنها تقف في أهدافها ـ مثلاً ـ عند «جريان الفلك» و«أكل اللحم الطري» و«استخراج الحلية» ولا تتعدّاها إلى أمثال «شكر الله» و«الإيقان بالله» و«الحمد لله». فهي في حقيقتها وسائل بلا غايات، ولذلك تتعدد المقاصد وتتصادم، وتختلف الآراء والفلسفات وتتناقض.

إن التدرج في الأهداف وانقسامها إلى «الأهداف الأغراض» و«الأهداف الوسائل»؛ جعل البعض يفرق بينهما في الاسم في ميدان الممارسات التربوية، فيطلق على النوع الأول اسم «الأهداف التربوية» بينما يطلق على النوع الثاني اسم «الأهداف التعليمية».

فـ «الأهداف التربوية» هي تلك التغييرات التي يراد حصولها في سلوك الإنسان الفرد وفي ممارسات واتجاهات المجتمع المحلي أو المجتمعات الإنسانية. فهي تصف الصفات العقلية والنفسية والشخصية التي يتمتع بها الفرد المثقف تثقيفاً عالياً، وهي تصف أيضاً الاتجاهات والخصائص الاجتماعية التي يتصف بها المجتمع الراقي المتحضر. وهذه الأهداف هي الثمرات النهائية للعملية التربوية كما قلنا.

وأهيمة هذه الأهداف أنها تحدد مسارات الأنشطة التربوية وتحدد الوسائل والأدوات اللازمة للتنفيذ والتقويم. وهي تشتق مباشرة من ـ فلسفة التربية ـ وتنبثق عنها انبثاق الثمرة من البذرة كما ذكر في الكتاب الأول من هذه السلسلة.

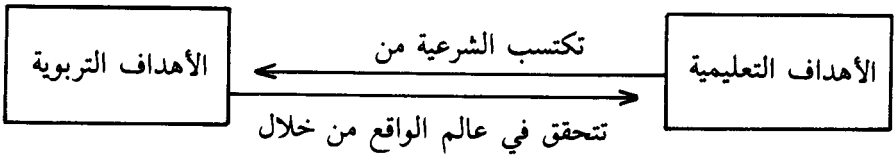
وهذه الأهداف سابقة على المنهاج التعليمي، وهي توجهه وتحدد بنيته وطبيعته وطرائق ووسائل تنفيذه.

أما «الأهداف التعليمية» فهي نتائج موقف تعليمي معين، أي هي المهارات المحددة التي يراد تنميتها من خلال تعليم خبرة دراسية معينة أو محتوى معيّن من المنهاج، ولذلك تميِّز الدراسات الغربية بين النوعين من الأهداف فتطلق على الأهداف التربوية اسم (Educational Aims) وبعضهم يطلق عليها (Educational Goals)، بينما يطلق على الأهداف التعليمية اسم (Teaching Objectives) أو (Learning Objectives).

والأهداف التربوية توجه الأهداف التعليمية وتمنحها الشرعية اللازمة، بينما تعمل الأهداف التعليمية على تجسيد الغايات التي تتضمنها الأهداف التربوية في ممارسات عملية[1]. وفي الشكل التالي (رقم ١) تصوير لهذه العلاقة المتبادلة بين النوعين من الأهداف:

---

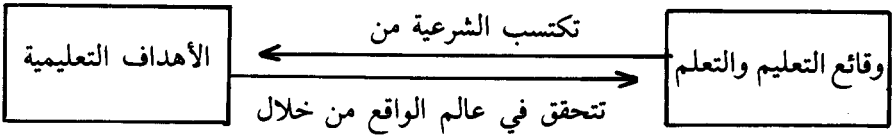
(١) لعل هذا التمييز بين الأهداف التربوية والأهداف التعليمية أمر ضروري لسببين:
الأول: إن عدم التناسق بين النوعين هو أحد مظاهر الأزمة القائمة في التربية الحديثة. =



[الشكل رقم ١]

وكذلك هناك علاقة بين وظيفة «الأهداف التعليمية» وبين وظيفة «وقائع التعليم والتعلم teaching - Learning Events». فـ«الأهداف التعليمية» تبرر «وقائع التعليم والتعلم» وتمنحها الشرعية التربوية. بينما تقوم ـ «وقائع التعليم والتعلم» بتحقيق «الأهداف التعليمية» وتحويلها إلى واقع.

وفي الشكل التالي (رقم ٢) تصوير لهذه العلاقة المتبادلة بين الطرفين:



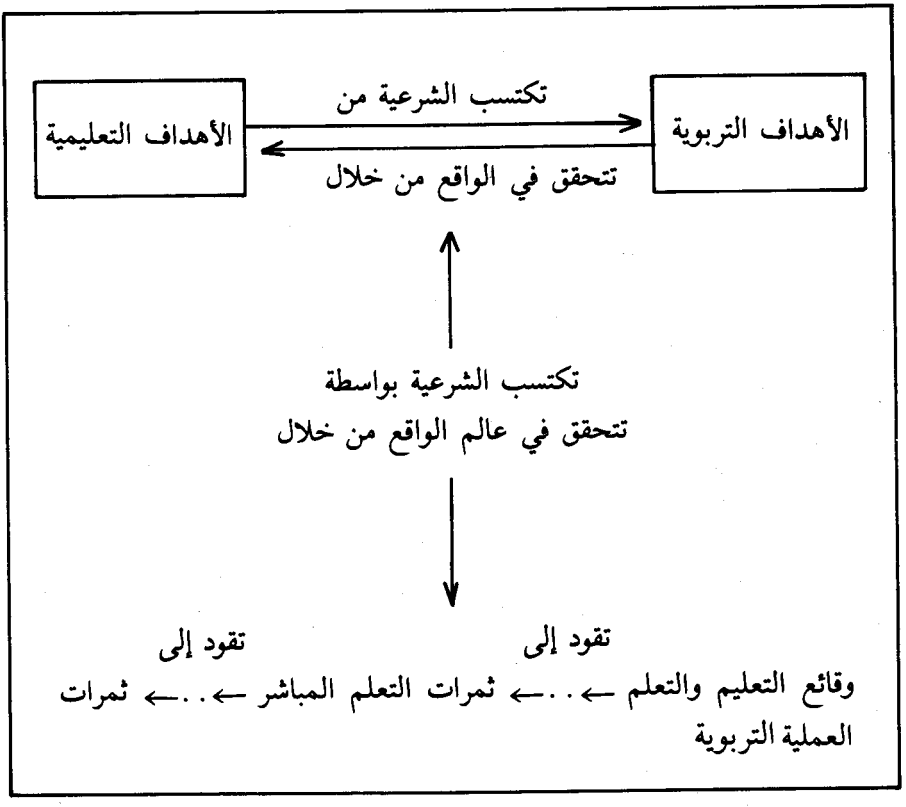
[الشكل رقم ٢]

ولو أردنا أن نعرف كيف ترتبط العلاقات كلُّها بين الأهداف التربوية والأهداف التعليمية ووقائع التعليم والتعلم؛ لأمكننا تحديد «العلاقة المنطقية الشاملة» التي تنسق بين هذه كلها وتصنع منها شبكة علاقات متناسقة تنسق مكونات العملية التربوية كلها وتوجهها نحو غاياتها النهائية.

= ولذلك حين يضجر البعض أمام تعقيد هذه المشكلة؛ فإنه يدعو بانفعال إلى طرح الأهداف التربوية بعيداً والاكتفاء بالأهداف التعليمية تحت عنوان «الأهداف السلوكية المحددة».

والسبب الثاني هو أن العلاقة والتمييز بين النوعين من الأهداف غير واضحين عند الكثيرين من الباحثين والمختصين في ميدان التربية، خاصة وأنه ليس هناك ـ في اللغة العربية ـ تمييز واضح بينهما في الاسم، كما هو الشأن في اللغة الإنجليزية، فكم من لقاء بين المختصين في التربية ـ سواء أكان في اجتماع مهني أو مناقشة لرسالة طالب أو طالبة في الدراسات العليا ـ دار الجدل فيه وتفاقم حتى بلغ حدّ الخصومة حول التمييز بين الأهداف التربوية والأهداف التعليمية، وهل هي قبل المنهاج أم هي جزء منه!!.

وفي الشكل التالي (رقم ٣) تصوير لشبكة العلاقات المذكورة:



[الشكل رقم ٣]

ويجب أن نلاحظ أن ـ شبكة العلاقات التربوية ـ المشار إليها في (الشكل ٣) تتفاعل مع إطار أوسع ويؤثر في العملية التربوية بشكل أكبر. ويتألف هذا الإطار من المؤسسة التربويـة، والبيئة الصفية (الممارسـات الجماعية)، ومدخلات المدرسة (الهيئة العاملة بها)، ومدخلات المجتمع (أي الأحوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للطلاب)، وميزانية التعليم، وبرامجه، وطول السنة الدراسية، والتنظيم المدرسي، وحجم المدرسة، والبناء المدرسي، ومتطلبات الدوام، وطريقة اتخاذ القرارات، وخصائص الأساتذة والطلبة، وطريقة التفاعل بينهم.

كلّ هذه العوامل التي يتألف منها الإطار الأوسع الذي أشرنا إليه يمكن أن تخدم كأمور مساعدة لتحقيق الأهداف التربوية أو إعاقة تحقيقها[1].

خصائص الأهداف التربوية:

يجب أن تتصف الأهداف التربوية ببعض الخصائص الجوهرية وهي:

١ ـ أن تكون الأهداف التربوية متفقة مع الطبيعة الإنسانية مراعية لحاجاتها قابلة لإطلاق قدراتها الإبداعية.

٢ ـ أن تحدد أهداف التربية العلاقة بين الفرد والمجتمع، ثم بينه وبين التراث الاجتماعي من عقائد وقيم وعادات وتقاليد ومشكلات.

٣ ـ أن تلبي هذه الأهداف حاجات المجتمع الحاضرة وتعالج مشكلاته.

٤ ـ أن تكون مرنة قابلة للتغير حسب ما يتطلبه التطور الجاري والمعارف المتجددة.

٥ ـ أن ترشد الأهدافُ العاملين في التربية إلى ما يجب أن يعملوه، وأن تساعدهم على تحديد الطرق اللازمة في التربية والتعليم، والأدوات اللازمة لقياس نتائج العملية التربوية وتقويمها.

٦ ـ أن توضِّح هذه الأهداف نوع المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات والعادات التي يُراد تنميتها في شخصية المتعلم.

٧ ـ أن تكون هذه الأهداف شاملة متكاملة في ضوء العلاقات التي تحدد نشأة الإنسان ومصيره وعلاقاته بالكون والإنسان والحياة من حوله.

---

(١) The ASCD Committee on Research and Theory, **Measuring and Attaining the Goals of Education, 1980.** pp. 4 - 9. ASCD: The Association for Supervision and Curricutum Development in the U.S.A.

الفصل الثاني

أزمة التربية الحديثة
في ميدان الأهداف التربوية

تعاني التربية الحديثة من أزمة معينة في ميدان الأهداف التربوية، وهي أزمة نابعة من الأصل التربوي الذي يسبق الأهداف في دورة العملية التربوية ـ أي أزمة فلسفة التربية ـ التي استعرضنا مظاهرها في الكتاب الأول من هذه السلسلة.

وتتمركز مظاهر أزمة الأهداف التربوية في أمور عديدة هي: مشكلة ماهية الأهداف الأساسية للتربية، ومشكلة أهداف تربية الفرد، ومشكلة التناقض بين أهداف تربية الفرد والأهداف الاجتماعية ـ الاقتصادية، ومشكلة التناقض بين أهداف تربية الفرد والأهداف المتعلقة بالفضائل الأخلاقية.

ولكن الحديث في هذا الفصل سوف يقتصر على المشكلة الأولى دون [illegible] الأخرى التي ستناقش في مواقعها من هذا البحث.

فما زال الجدل يدور بشدة حول ماهية أهداف التربية وتصنيفها ويتخذ هذا الجدل مظاهر ثلاثة:

الأول: ما هي الأهداف التربوية التي يجب تحديدها؟.

والثاني: هل تتصل هذه الأهداف بغايات الحياة الرئيسية أم يجب الاقتصار على بلورة أهداف سلوكية عملية تنحصر في موضوع دراسي محدد أو موقف تعليمي محدد؟.

والثالث: هل هذه الأهداف ضرورية للتربية أم هي غير ضرورية أصلاً؟.

أما عن تفاصيل المظهر الأول فلقد كان الاعتقاد في الماضي بوجوب جعل الأهداف الأساسية للتربية هي الحصول على المعرفة من أجل المعرفة بعيداً عن منافعها العملية في الميادين المهنية. وما زال عدد كبير من المربين والأساتذة يؤمنون بهذا الرأي ويدعون إليه.

والواقع أن «المعرفة من أجل المعرفة» كان هدفاً مقدساً منذ أيام أرسطو، واستمر بمجيء المسيحية التي أضفت على هذا الهدف طابعاً دينياً، ثم استمر على يد أمثال الفيلسوف هيجل والمدرسة المثالية. ثم جاء ـ جون ديوي ـ الذي نشأ في بيئة دينية، وبدأ من أنصار الفلسفة المثالية. ولكنّ اضطراب عقيدته الدينية ـ بسبب التناقض والانشقاق بين المسيحية والعلم خاصة بعد ظهور الداروينية ـ أدى به إلى التخلي عن عقائده الدينية وعن الفلسفة المثالية، ثم تبني فلسفة نفعية (براجماتية) تركز اهتمامها في الوجود المحسوس والتمتع بخيراته المحسوسة.

وكان لهذا التطور العقائدي أثره في الفكر التربوي عند ديوي، فأفرغ قوالب الفلسفة المثالية والعقائد المسيحية من محتوياتها ثم ملأها بمحتويات مشتقة من عقائده الجديدة. فهو ـ أولاً ـ أبقى على اقتران الفلسفة بأهداف التربية ـ كما فعل المثاليون ـ، كذلك أبقى على الهدف التربوي الذي تتبناه الفلسفة المثالية وتتمحور نشاطاتها التربوية حوله وهو تحقيق الذات self - realisation والذي يعني استمرار رقي الضمير الإنساني.

ولكنّ ديوي غيّر اسم هذا الهدف وأطلق عليه مصطلح ـ النمو

Growth ـ وجعل محتواه استمرار نمو عقل الفرد بدون انقطاع، بل إن التربية ـ عند ديوي ـ صارت تعني النمو، وإن هذا النمو هو هدف في حدّ ذاته. ثم فسّر هذا النمو تفسيراً يتفق مع الدارونية التي تأثر بها تأثراً شديداً واستمد منها مفهوم ـ التطور ـ وعزّز بها مفاهيم النمو التي لوّنت كتاباته التربوية المختلفة.

كذلك كانت التربية ـ عند المثالية والمسيحية ـ تعني الترقي العقلي لمعرفة الإله، فبتر ديوي هذا الترقي العقلي عن معرفة الإله، وجعله وحده هدفاً في حدّ ذاته. كذلك طوّر ـ ديوي ـ مفهوم المثالية عن الذكاء وجعله مفهوم ـ حلّ المشكلات[1] ـ. وأخيراً جعل ديوي الهدف الأخير لكل هذه الأهداف هو التركيز على الإنتاج وتمجيد العمل وتركيز النشاط في الحياة المحسوسة.

وبالرغم من النجاح الذي حققه ديوي خاصة الحماس الذي حققته آراؤه حول العمل ومنهج النشاة؛ إلا أن أشكالاً من النقد والمعارضة بدأت تتصاعد بوجه هذه الآراء وتطبيقاتها. من ذلك ما قام به ـ ألسدير ماكنتاير ـ عام ١٩٦٤ حيث قدم بحثه حول أهداف التربية بعنوان: «ضد الفلسفة البراجماتية». وفي هذا البحث فنّد ـ ما كنتاير ـ آراء ديوي وخطورة حصر الأهداف التربوية في الوسائل دون الغايات، وأخذ على ديوي اقتصار التربية عنده على الإعداد للوظيفة، وزيادة الإنتاج الصناعي، وزيادة استهلاك المنتجات والخدمات التي ستضاعف الإنتاج وهكذا. وأضاف أن التربية حين تقتصر على الوسائل دون الغايات العليا للحياة فإنها تفرز مجتمعاً عديم العقل مجرداً من الإنسانية.

وانطلاقاً من هذا النقد لخّص ـ ماكنتاير ـ أهداف التربية ـ كما يراها ـ فلخّصها في مساعدة الفرد على اكتشاف قدراته المعرفية والعقلية مع ملاحظة امتداد هذه المعرفة الناقدة لتشمل الفن والعلم والفلسفة وعدم اقتصارها على الخبرات النظرية الضيقة.

(١) John White, **The Aims of Education,** (London: Routledge and Kegan Paul, 1982) pp. 9 - 22.

ومع أن آراء ـ ماكنتاير ـ هذه وجدت صدىً واسعاً إلا أنه فشل في بلورة آرائه حين خلط بين نظريتين متناقضتين: الأولى منها تدعو إلى عدم اقتصار التربية على تطوير «الأهداف الوسائل»، بل تعمل على تطوير أهداف جديدة يكون من ثمرتها تنشئة الطلبة على مساعدة بعضهم بعضاً لتحقيق أهداف نبيلة سامية، بينما تتناقض النظرية الثانية مع الأولى حين تدعو إلى أن تركز التربية على تدريب الطلبة على الأنشطة العملية المنتجة للوسائل دون مراعاة لانتفاع الآخرين من هذه الأنشطة أو تضرّرهم[1].

ثم تصاعد الخلاف وتفرع حول ماهية الأهداف التربوية وما يجب أن تكون عليه هذه الأهداف. ولقد استعرض ـ رونالد كوروين ـ Ronald Corwin ـ تفاصيل هذا الخلاف فذكر أن بعض علماء التربية والاجتماع وأولياء الأمور والسياسيين يرون أنّ أهداف التربية هي مجرد التحصيل الذهني.

ويرى آخرون أن التربية يجب أن تركّز على الارتباط بين فاعلية التربية والنجاح الوظيفي.

ويرى فريق ثالث أن هدف التربية الرئيسي هو التأثير في تصوّر الطالب عن نفسه وتقديره لذاته والثقة بها واكتشاف قدراته العقلية.

ويرى فريق رابع أن الوظيفة الرئيسية للتربية هي تطوير اتجاهات سياسية سليمة ومواطنة صالحة، وتدريب الناشئة على حسن استغلال أوقات الفراغ والترويح عن النفس.

ويرى فريق خامس أن وظيفة التربية هي تطوير قيم واتجاهات حسنة مثل: استقلال الشخصية، والدقة في العمل، وضبط النفس، والتقيد بالقوانين العامة، والتكيف مع متطلبات التغير التكنولوجي، والبراجماتية

(١) **Ibid**, pp. 14 - 16.

النفعية، وكل ما يؤدي إلى النجاح[1].

ويدور المظهر الثاني للخلاف في ميدان أهداف التربية حول ضرورة اتصال الأهداف التربوية بالغايات الرئيسية للحياة أم تكون أهدافاً سلوكية عملية تنحصر في موضوع دراسي محدد أو موقف تعليمي خاص؟.

والخلاف حول هذا الموضوع ما زال قائماً حتى الوقت الحاضر، ففريق يعترض على الأهداف العامة Aims مثل: النمو، والسعادة، وصالح المجتمع لأنها ـ حسب رأي هذا الفريق ـ صيغ عامة غائمة لا ترشد إلى ما يجب عمله في المواقف العملية. ولذلك من الأفضل أن يحلّ محلّها أهداف تعليمية سلوكية Objectives يمكن تحديدها وقياسها، كأن يحدد ما يجب أن يتعلمه الطالب ويعمله في درس اللغة. ولقد كان لهذا الرأي أثره في التطبيقات التربوية الحديثة، وما تصنيف الأهداف الذي أعده ـ بلوم Bloom وزملاؤه إلا تطبيق لهذا الاتجاه.

والاعتراض الذي ثار أمام هذا الرأي هو أن الأهداف السلوكية Objectives لا تغني عن ـ الأهداف التربوية العامة Aims، لأن الأهداف السلوكية مقاييس صغيرة تحتاج إلى تبرير منطقي حتى لا تبدو عشوائية مفروضة دون وعي ولا فهم، وهذا التبرير العقلاني لا يتم إلا من خلال الأهداف التربوية العامة.

وأما عن **الاتجاه الثالث** الذي لا يرى ضرورة للأهداف التربوية فقد تباينت آراؤه كذلك. فأناس يرون الاقتصار على ترسيخ الآداب العامة وأشكال السلوك العام أكثر من الأهداف التربوية، ويقدمون أمثلة للآداب العامة المقترحة مثل: تنمية احترام العقلانية، وحب الخير، والتسامح، ويضيفون أن هذه ليست مهارات تمارس وإنما هي قيم يستطيع المعلم أن يغرسها في تلاميذه من خلال طرائقه وأساليبه المستعملة.

---

(١) Ronald G. Corwin, **Education in Crisis,** (New York: John Wiley and Sons Inc, 1974) P. 13.

وأناس آخرون من أمثال ـ برسي ت. نون Percy T. Nunn ـ لا يرون داعياً للأهداف التربوية مطلقاً لأنه يُساء فهمُها ويُختلَف في تفسيرها طبقاً لاختلاف الأفراد إزاء المثل العليا للحياة، فالهدف الذي ينص على وجوب: «إعداد الفرد للحياة الكاملة» قد يكون نافعاً من وجهة نظر الشخص (أ) وضاراً سخيفاً من وجهة نظر الشخص (ب). ولذلك يجب أن تعمل التربية على مساعدة كل فرد على انفراد ليطوِّر أهدافه الخاصة التي تساعده على النمو. وانطلاقاً من هذا الرأي ظهرت الآراء التي تدعو إلى عدم التدخل في نمو الطفل والاكتفاء بتوفير البيئة المناسبة له لينمو نمواً مستقلاً.

ولكن يعترض البعض على هذا الاتجاه بالقول: إن المعلم لا يستطيع أن يؤثر في الطلبة ويغرس بهم احترام العقلانية والخير وما شابه ذلك إلا إذا كان واعياً بالأهداف التربوية العامة التي يحتاج أن يتمثلها في سلوكه وطرائقه[1].

ولو نظرنا في كل من الاتجاهات الثلاثة التي مرت لوجدنا أن جوهر الخلاف حول تحديد الأهداف يتركز في أمور ثلاثة هي:

الأول: إن الصعوبة الشديدة في الاتفاق على أهداف عامة للتربية سببها عدم الاتفاق على ـ فلسفة تربوية ـ محددة تنبثق منها أهداف محددة كذلك. فإذا لم تحدد فلسفة التربية لا يمكن استنباط الأهداف. وفلسفة التربية تحتاج أن تنبثق من فلسفة كلية للحياة والإنسان والكون والمنشأ والمصير. وهنا تكمن أزمة التربية الحديثة التي ناقشنا بعض مظاهرها في الكتاب الأول من هذه السلسلة ـ كتاب فلسفة التربية الإسلامية ـ.

والأمر الثاني: إن الذين يرون عدم الاشتغال بتحديد أهداف التربية هم أناس سئموا الخلاف المزمن حول هذا الموضوع، وسئموا من عقم البحث فيه. والذين يصرّون على استمرار البحث فيه هم أناس ترعبهم نتائج العملية

(١) John White, **Op. Cit**, pp. 6 - 8.

التربوية في ميادين الحياة الاجتماعية والعلاقات الإنسانية وما يرونه من إخراج التربية الحديثة لنماذج إنسانية آلية لا أهداف عليا لها في الحياة إلا الإنتاج والاستهلاك، أو نماذج إنسانية منقسمة على أنفسها، أو مغتربة عن الحياة كلها.

والأمر الثالث: إن الذين يدعون إلى الاكتفاء بتحديد أهداف سلوكية عملية مشتقة بشكل مباشر من موضوعات التعليم ـ كأن تكون هناك أهداف للحساب، وأخرى للجبر، وأخرى للجغرافيا وهكذا ـ هم أناس سئموا عدم التوصل إلى تحقيق الانسجام بين الأهداف التربوية العامة والأهداف التعليمية الخاصة. والذين يصرّون على عدم الاكتفاء بالأهداف التعليمية الخاصة (السلوكية) هم أناس يضيقون بهذا النوع من الأهداف التي تحصر الإنسان في إتقان مهارات العمل والإنتاج ولا تتسع للقيم العليا والتطلعات الإنسانية الرفيعة.

فالمشكلة إذن هي كيفية صياغة كل من الأهداف التربوية العامة والأهداف التعليمية السلوكية بطريقة تحقق التوافق المنطقي بينهما، لتشكل جميعها قائمة الأهداف التي تبدأ بالفرد وتنتهي بالإنسانية، وتتسع لتشمل المهارات العملية والأخلاق الفردية، ولا تضيق بالأخلاق الاجتماعية والقيم والتطلّعات العليا للإنسان.

وإبراز مثل هذه الأهداف يحتاج إلى أصول محددة تتمثل في فلسفة تربوية شاملة واضحة تنبثق عن فلسفة كلية للإنسان والكون والحياة والمنشأ والمصير.

إن عجز التربية الحديثة عن توفير هذه الأصول والمقومات جعل ـ جون وايت ـ يقول: إن فلاسفة التربية منذ قرون يعملون للوصول إلى تعريف محدد شامل للتربية وأهدافها. ولكنهم لم يصلوا بعد إلى شيء، والسبب أن البحث في تحديد ـ معنى التربية ـ يتضمن كذلك البحث في أهدافها، والبحث في

أهداف التربية يتضمن البحث في معناها[1].

وبسبب هذا الخلاف حول تحديد الأهداف التربوية وتصنيفها تنوعت هذه الأهداف إلى ما لا نهاية من الآراء. فهناك من يقول إن أهداف التربية يجب أن تتركز حول نمو الفرد معرفياً وعقلياً. بينما يرى آخرون أن أهداف التربية يجب أن تركز على مساعدة المتعلم على تطوير قدراته إلى أقصى مدى. وفريق ثالث يرى أن الهدف الرئيسي للتربية هو إيجاد التوازن في شخصية المتعلم. وفريق رابع يرى أن التربية يجب أن تهدف إلى تحقيق التوازن بين المعارف النظرية والتطبيقات العملية، أو بين الفنون والآداب وبين العلوم، ويرى فريق خامس التركيز على التفوق في ميادين التخصص. ويرى آخرون أن الأهداف هي تلبية حاجات المجتمع من خلال إيجاد طبقة عاملة مدربة تتمتع بمستوى مناسب من التعليم، أو من خلال توفير الجو الملائم للديموقراطية أو الفن أو الثقافة والأخلاق وهكذا[2].

وحينما شرعت ـ لجنة الإشراف وتطوير المناهج ـ عام ١٩٨٠ في تطوير أهداف تربوية تكون أساساً للتربية في الولايات المتحدة الأميركية واجهت نفس المشكلة: مشكلة تحديد أهداف التربية العامة. ولقد لخصت اللجنة العقبات التي واجهتها في هذا الشأن في التقرير الذي أنجزته بالقول:

«ما هي أنماط السلوك العقلي والاجتماعي والشخصي المرغوبة في الأفراد الذين يجتازون مراحل العملية التربوية بنجاح منذ مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية العام الدراسي الثاني عشر؟ ما هي ثمرات التعلم ذي القيمة التي لها طابع إنساني؟ هل تتناقض بعض أهداف التربية التي ترغب الأنظمة المدرسية في تحقيقها؛ هل تتناقض فطرياً مع مبادىء التربية الإنسانية؟ كيف نحدد ما هو إنساني وما هو غير إنساني من أهداف التربية؟ هل تتصف أية قائمة أهداف تربوية بالشمول والطابع الإنساني؟.

---

(١) John White, **Op. Cit**, pp. 4 - 5.

(١) **Ibid**, pp. 1 - 3.

هذه هي الأسئلة التي شكلت المثيرات التي دفعتنا ووجَّهتنا للعمل عندما بدأنا في ـ تحديد ثمرات التعلم ذي القيمة ـ الذي يعكس الطبيعة الإنسانية النبيلة في أبعادها العقلية والعاطفية والجسدية».

وتمضي اللجنة لتقول أنها اتصلت بجميع المؤسسات التعليمية والمعاهد التربوية وطلبت الأهداف التربوية المعتمدة من قبلها، ثم اتصلت بالأفراد والهيئات المختصة والمهتمة بالبحث في الأهداف وبدوائر القياس والتقويم وتطوير المناهج. وكانت نتيجة هذه الاتصالات أن تجمَّع لدى اللجنة كمية هائلة من قوائم الأهداف التربوية، ثم قامت بدراستها وتحليلها وخلصت إلى النتائج التالية:

١ ـ تكرار كثير من الأهداف عند المؤسسات والهيئات.
٢ ـ تركزت الأهداف على الجوانب العقلية وحدها.
٣ ـ إن الإشارات التي وردت عن التربية الإنسانية لم تتعد التعميمات الفضفاضة.
٤ ـ لم تتصف الأهداف المدونة بالتكامل العقلي والعاطفي والنفسي.
٥ ـ ركزت غالبية القوائم على أهداف سياسية يصعب قياسها.

وأخيراً ـ تذكر اللجنة ـ: «إن أكثر هذه القوائم أثراً في عملنا هي قائمة بنسلفانيا، التي اتخذناها أساساً لعملنا الذي اشتققنا منه قائمة أهدافنا»[1].

لقد ركزت ـ أهداف التربية ـ في عشرة أهداف عامة، ثم أدرجت تحت كل هدف العناصر الفرعية التي رأت أن هذا الهدف يتكون منها. ولعل الأمانة العلمية تقتضي إيراد القائمة حرفياً كما وضعتها اللجنة، ولكن طولها يجعل من المناسب الاكتفاء بتقديم الأهداف العشرة الرئيسية دون إخلال بالصورة الواقعية لهذه الأهداف.

تتلخص أهداف التربية التي تضمنتها قائمة لجنة البحث والتنظير

---

(١) The ASCD Committee on Research and Theory, **Op. Cit,** pp. 4 - 5.

المشار إليها بالأهداف العشرة الرئيسية التالية:

الهدف الأول : المهارات الأساسية.
الهدف الثاني : تحديد مفهوم ذات الفرد.
الهدف الثالث: فهم الآخرين.
الهدف الرابع : استعمال المعلومات المتجمعة لتفسير ما يجري في العالم.
الهدف الخامس: التعليم المستمر.
الهدف السادس: السعادة العقلية والنفسية.
الهدف السابع: المشاركة في عالم الاقتصاد.
الهدف الثامن : العضوية الاجتماعية المسؤولة.
الهدف التاسع: الإبداع.
الهدف العاشر: التعايش مع التطور.

وقبل المضي في تحليل قائمة الأهداف المذكورة؛ أود أن أشيد بروح المثابرة والجد التي تتصف بها الهيئات التربوية العاملة في أمريكا وأوروبا، وأن أغبط المختصين على الروح الجماعية والشغف العلمي اللذين يتصف بهما البحث التربوي هناك، وأن أقدِّر للمجتمعات هناك المكانة التي أعطتها للتربية والمربين. ولكن هذه الجهود المتواصلة والتضحيات الجسيمة لا تمنع من القول أن البحث التربوي لم يصل بعد إلى حلّ جذري لأزمة الأهداف التربوية، وأن مضاعفات هذه الأزمة ما زالت تتفاعل على أماكن التطبيق التربوي والمجتمعات الفسيحة. والسبب هو الأزمة القائمة في ميدان فلسفة التربية؛ الأم المباشرة المولِّدة للأهداف التربوية، وهي أزمة نابعة من الفراغ العقائدي عامة.

إن النظر في قائمة الأهداف التربوية التي توصلت إليها ـ لجنة البحث والتنظير الأميركية ـ يكشف عن أن القائمة لم تنجُ من النواقص والعيوب التي نَسَبَتْها اللجنة إلى القوائم السابقة التي راجعتها واعتمدت عليها. فهي أيضاً ركزت على المهارات الجسدية والعقلية، ولم تورد عن التربية الإنسانية إلا

تعميمات فضفاضة. كذلك لم تتصف القائمة بالتكامل العقلي والعاطفي والنفسي، كما أنها تجاهلت تماماً ما يتعلق بنشأة الإنسان ومصيره وعلاقة الإنسان بالإنسان في قرية الكرة الأرضية.

ولو أننا اعتمدنا المقياس الذي طرحه ـ جون وايت ـ في الصفحات التي مرت حول اعتبار أهداف التربية كامنة في النفس، وأن الذين يستطيعون كشف هذه الأهداف هم الخبراء بهذه النفس، لوضعنا أيدينا على جذور الأزمة، وهي أن المرجع الأول لمعرفة النفس الإنسانية هو ـ خالق النفس ـ الذي أودع بها قدراتها وخصائصها، وإلى هذا المنهج يوجه القرآن في أول آية ابتدأ بها الوحي: ﴿ اقرَأْ باسمِ رَبِّكَ الذي خلقَ، خلقَ الإنسانَ مِن عَلَقٍ. اقرَأْ وَرَبُّكَ الأكرمُ، الذي علَّمَ بالقلمِ. علَّمَ الإنسانَ ما لَمْ يعلمْ ﴾ [سورة العلق].

صحيح أن لعلم النفس دوراً أساسياً في البحث عن أهداف التربية في النفس الإنسانية، ولكن علم النفس نفسه وصل أخيراً إلى القول الراسخ وهو إدراك الأثر العميق لفعل الله في النفس الإنسانية، وضرورة الاسترشاد بالوحي الصحيح في توجيه النفس وإرشادها.

ولقد اعترفت اللجنة المذكورة نفسها؛ التي ضمّت مشاهير المربين، واستفادت من خبرات جمهور المربين في القارة الأمريكية كلها؛ أن القائمة السابقة للأهداف التربوية لا تمثل كل الأهداف التي يجب أن تعمل التربية من أجلها، ولكنها تشكل فقط مرشداً لمن يحاول أن يضع أهدافاً تربوية.

الفصل الثالث

حاجة النظم والمؤسسات التربوية في الأقطار العربية والإسلامية إلى أهداف تربوية إسلامية

والسبب الثالث الذي يجعل البحث في أهداف التربية الإسلامية أمراً هاماً: هو أن هناك ضرورة ملحة إلى بلورة أهداف تربوية محددة تتصف بالأصالة والمعاصرة على السواء. فما زالت النظم والمؤسسات التربوية القائمة في الأقطار العربية والإسلامية تعاني في هذا المجال من أمرين اثنين:

الأمر الأول: أن النظم والمؤسسات التربوية التي أنشئت في هذه الأقطار على النمط الأوروبي والأمريكي ما زالت مغتربة ثقافياً وتربوياً في هاتين القارتين. وهي في هذا الاغتراب والتقليد تحتفظ دائماً بفجوة تربوية واسعة بينها وبين النظم التي تقلدها، وهذا أمر كامن في طبيعة التقليد نفسه، إذ لا يمكن للمقلِّد أن يلحق بمن يقلِّده أو يتساوى معه مادياً ونفسياً وعقلياً. ففي الوقت الحاضر ـ مثلاً ـ تراجع الدوائر التربوية في أمريكا وأوروبا تراث أمثال ديوي وسكنر وفرويد مراجعة جذرية شجاعة ـ كما يفعل المراجعون Revisionists ـ، ولكن المؤسسات التربوية في الأقطار العربية والإسلامية ما زالت تعتمد على الترجمات التي نقلت عن هذا التراث قبل عشرين سنة أو ثلاثين أو أكثر بكثير. ولعل المثال التالي يقدم نموذجاً واضحاً للفجوة

التربوية المشار إليها بين كلا النوعين من المؤسسات.

ففي عام ١٩٥٨ وضع فيليب هـ. فينكس كتابه ـ فلسفة التربية ـ متأثراً بالمثالية القديمة، وفي عام ١٩٨٢ نشرت ترجمته دار النهضة العربية بالقاهرة بعد أن قدمت له بأنه عمل تربوي جديد يلبي حاجة الطلبات المتزايدة من الباحثين والدارسين ويسدّ ثغرة تربوية هامة.

والإحساس بهذه الفجوة المعرفية دفع بعض الجامعات العربية إلى استعمال اللغات الأجنبية مباشرة في التدريس، رغم ما في ذلك من أخطار الانصهار الثقافي والاضطراب الاجتماعي.

ويرتبط الأمر الثاني بالأول ارتباطاً وثيقاً، وهو أن المؤسسات والإدارات التربوية القائمة في الأقطار العربية والإسلامية تلقّن هذه الأهداف التربوية المستوردة تلقيناً يشبه تلقين النصوص المقدسة ويتجاهل الظروف الاجتماعية والعلمية والمرحلة الحضارية التي صاحبت هذه الأهداف في مواطن نشأتها، وهي تهمل تحليل الدوافع التي رافقت استيراد هذه الأهداف والنتائج التي تولدت عن هذا الاستيراد، ولا تدري شيئاً عن المراجعات الجارية لهذه الأهداف عند أهلها وواضعيها.

ومن الطريف أن الذين يقومون بمهمة النقد والتحليل للآثار المترتبة على استيراد الأهداف المذكورة هم من خارج الأقطار العربية والإسلامية، ومن خارج العالم الثالث كله، بل هم من المختصين التربويين في أوروبا وأمريكا. ومثال ذلك البحث المدهش الذي قام به ـ مارتن كارنوي ـ عام ١٩٧٤ بعنوان «Education as Cultural Imperialism» أي: «التربية كأداة للاستعمار الثقافي» ومثله الكتاب الذي أخرجه عام ١٩٨٢ ـ روبرت ف. آرنـوف ـ بـعنـوان: «Philanthropy and Cultural Imperialism» أي: «المساعدات الخيرية والاستعمار الثقافي» وكذلك الكتاب الذي أخرجه ـ إدوارد هـ. برمان ـ عام ١٩٨٣ بعنوان: «The Influence of the Carnegie, Ford, and Rocke - Feller Foundations on the American Polity: The

«Ideology of Philanthropy»، أي: «تأثير مؤسسة كارنيجي، ومؤسسة فوردن ومؤسسة روكفلر على السياسة الأمريكية: إيديولوجية المساعدات».

ولعل استعراض محتويات التفاصيل التي وردت في الكتاب الأول يُعطي صورة واضحة عن أثر التربية المستوردة لأقطار العالم الثالث ومنه الأقطار العربية والإسلامية، إن خلاصة النتائج التي انتهى إليها ـ مارتن كارنوي ـ هي أن نظم التربية الغربية الرسمية جاءت إلى معظم أقطار العالم الثالث ـ ومنها الأقطار العربية والإسلامية ـ كجزء من السيطرة الاستعمارية، وأنها كانت منسجمة مع أهداف الاستعمار الاقتصادي والهيمنة السياسية من خلال الفئة المثقفة والحاكمة في هذه الاقطار.

لقد حاولت القوى الاستعمارية من خلال المدارس تدريب المستعمَرين ـ بفتح الميم ـ على القيام بالأدوار التي تناسب المستعمِر ـ بكسر الميم[1] ـ.

وحين انحسر الاستعمار وتحللت ظاهرة الإمبراطوريات الاستعمارية بعد الحرب العالمية الثانية؛ ظلّت الأنظمة التربوية في الأقطار التي تخلصت من الاستعمار كما كانت عليه إلى حد كبير، ولم يصبها التغيير بعد الاستقلال، فالمنهاج ولغة التعليم وفي بعض الأحوال جنسية المعلمين أنفسهم ظلت كما كانت في عهد الاستعمار. كما أن العلاقات الثقافية بين المستعمِر ـ بكسر الميم ـ والمستعمَر ـ بفتح الميم ـ هي جوانب كثيرة أقوى مما كانت عليه خلال الإدارة الاستعمارية[2].

ويضيف ـ كارنوي Carnoy ـ أنه منذ عام ١٩٤٩ تحدّد دور المدارس في الأقطار التي تحررت من الاستعمار العسكري كأدوات لتحديد الأدوار الاجتماعية لأبناء هذه الأقطار، فمع أن التعليم انتشر على أثر الاستقلال من السيطرة الاستعمارية؛ إلا أنه سار على نفس النمط السابق، وصارت أهدافه

---

(١) Martin Carnoy, **Education as Cultural Imperialism,** (New York and London: Longman Inc: 1974) P. 3.

(٢) **Ibid,** P. 17.

تركّز على إيجاد متعلمين ذوي مهارات عالية لخدمة مصالح الأقطار الصناعية المتقدمة من خلال التأكيد على التدريب العلمي والمهني في العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال وبناء نظم التعليم، ليخدم ذلك كلّه أهداف الشركات الدولية في الأقطار المتقدمة التي أرادت الأقطارَ النامية أسواقاً لمصنوعاتها ومصدِّراً للمواد الخام اللازمة لهذه الصناعات.

ويضيف ـ كارنوي ـ أن الجهود التي بذلت لتطوير التعليم في أقطار العالم الثالث لم تمنح هذه الأقطار القدرة على التحول إلى الطور الصناعي والرأسمالي، وإنما أفرزت نتائج وثمرات أهمها:

١ ـ انتشار البطالة بين الخريجين ـ بما فيهم خريجي الجامعات ـ وعدم قدرتهم على ممارسة أي عمل إذا لم يتيسر لهم عملٌ في الأدوار التي حددها لهم التعليم الجديد.

٢ ـ أصبح المحور الأساسي للحياة الاجتماعية في الأقطار النامية هو الاغتراب الثقافي، ويتمثل هذا الاغتراب في استعارة هذه الأقطار للقيم وأنماط الحياة السائدة في الدول الصناعية المتقدمة بدل تطوير القيم المحلية وأنماط الحياة الأصلية[١].

٣ ـ ازدواج شخصية الفرد الذي يذهب للدراسة في الأكاديميات الأوروبية والأمريكية؛ ازدواجية في اللغة، وازدواجية في الثقافة؛ لا يستطيع التخلص منها طوال حياته وتنتهي به إلى الدمار الثقافي.

٤ ـ تشويه شخصية الشعوب في الأقطار النامية وإبقاؤها ضحية الاغتراب الثقافي والتمزق الاجتماعي وإشاعة قيم المستعمِرين ولغاتهم على حساب القيم المحلية واللغة المحلية، وإهمال الثقافة القومية إلا ما يدعم الأقلية الحاكمة التي تقوم بدور الوسيط بين الشعوب المحلية والأقطار الصناعية[٢].

٥ ـ أفرزت نظم التعليم التي تأثرت بالدول الاستعمارية نخبةً حاكمةً تقوم بدور الوكلاء والوسطاء بين هذه الدول وبين الشعوب المحكومة من قبل

(١) **Ibid**, P. 55.
(٢) **Ibid**, pp. 69 - 72.

هذه النخبة، وتسهل التعامل بين الطرفين، وتبقي شعوبَها في حالة اعتماد مستمر من الناحية الاقتصادية والثقافية على الدول المذكورة[1].

والواقع أنه لا يجوز التسليم بتقريرات أمثال ـ مارتن كارنوي ـ هذه حول ـ التربية والاستعمار الثقافي ـ على عِلّاتها بحيث يفهم منها وجوب الانغلاق التربوي والثقافي، وإنما يجب تناولها بوعي وعلى أساس اعتبارها إحدى المعلومات المساعدة على كيفية التفاعل الثقافي مع الآخرين. إن شهود التيارات الثقافية من خلال الاطلاع على ثقافات العالم ودراسة اللغات الأجنبية هو أمر لا بد منه للمشاركة في الحضارة العالمية وحمل الرسالة ومقتضيات التنمية والتقدم.

ولكن موضع الحساسية في هذا التفاعل الثقافي يتمثل في أمور ثلاثة هي فيمن يتم اختيارهم للقيام بهذا الشهود الثقافي، وفي أي مرحلة من العمر يوجَّهون للقيام بهذه الوظيفة، وفي أي مكان يتم إعدادهم للقيام بهذا الشهود.

أما عن الأمر الأول وهو اصطفاء الذين يوجَّهون لشهود ما يجري في العالم في ميادين الفكر والتربية والعلم؛ فلا بد أن يجري هذا الاختيار طبقاً لمقاييس علمية دقيقة تقيس الذكاء والقدرات العالية، وأن يتم الاختيار من أولئك الذين لهم إحساس عميق بما يجري في العالم، ولهم انتماء قوي وشغف بالبحث والاطلاع، ولهم قدرة قوية على هضم ما يشهدونه وعلى تحليله وتقييمه وكيفية التعامل معه والاستفادة منه. ولا بد ـ بعد أن يجري إعدادهم ـ أن يُهيَّأ لهم مؤسسات العمل الجماعي وفرص التواصل مع من لهم علاقة.

ولكن الذي حدث ـ وما زال يحدث ـ هو إرسال عناصر لا قدرات عالية لديها، وإنما يجري اختيارهم ـ أو الأغلبية الساحقة منهم ـ طبقاً لمقاييس ذاتية من الانتماءات المحلية والعائلية والعلاقات الشخصية، وحين يذهبون هناك يعجزون عن القيام بما يتطلبه البحث والدراسة ويفشلون في هضم الظواهر العلمية والاجتماعية الجارية حولهم.

(1) Ibid, P. 143.

ولذلك فإما أن ينغمسوا في أماكن اللهو والمتعة والتشويق ثم يعودون بهالة زائفة من التعالم والغرور الثقافي والتباهي بالألقاب العلمية وإشاعة الاغتراب الثقافي والاجتماعي كما أشار إليه ـ مارتن كارنوي ـ، وإما ـ إن كانوا من العناصر التي تم إقفالها مسبقاً بعوامل التعصب والجمود ـ أن لا يشهدوا من الغرب إلا العينات التي ترسبت من المؤسات العلمية والاجتماعية إلى أماكن نفايات المجتمع من البارات وأماكن الانحراف بعد أن استنفذت قدراتها، ثم يعودون ليصوِّروا المجتمعات الغربية كمستودعات للانهيارات الأخلاقية والأزمات الاجتماعية والأمراض النفسية والعقلية، وليمنّوا شعوبهم بقرب انهيار الحضارة الغربية القائمة، كمقدمة للتخلص من النفوذ الغربي.

وأما عن الأمر الثاني وهو العمر الذي يتم خلاله إعداد من يجري اختيارهم لشهود التيارات العالمية في ميادين التربية والعلم والثقافة؛ فلعل المناسب أن يكون ذلك في مرحلة ما بعد الخامسة والعشرين أو الثلاثين، أي في مرحلة الدراسات العليا وبعد أن تظهر على الدارس شارات النضج الفكري والاجتماعي والقدرة على التفاعل مع الثقافات الأخرى باستقلال وانفتاح.

وأما عن الأمر الثالث وهو المكان الذي يجري فيه عملية الإعداد؛ فلا بد أن يكون ـ أساساً ـ في البلد الأصلي الذي ينتمي إليه الدارس لا خارجه شريطة أن يصحب ذلك فترات من السير في الأرض لينظر كيف بدأ خلق الظواهر الحضارية التي يقوم بدراستها والتخصص بها.

إن الأمة الواعية تستطيع استيراد الخبراء والخبرات من خارج وتدفع لها الثمن مهما غلا ثم تهضمها داخل إطارها الثقافي والاجتماعي، بدل أن تقذف بأبنائها بسن مبكرة جداً ليتم هضمهم في معاهد التربية الأجنبية داخل الإطارات الثقافية والاجتماعية هناك.

ولو أننا نظرنا في الخارطة الثقافية والتربوية للكرة الأرضية؛ لوجدنا أن كل أمة تتولى تربية أبنائها وإعدادهم علمياً داخل إطارها الثقافي والاجتماعي،

وتستورد لهم كل ما يجري في العالم من نشاطات ثقافية وعلمية، حتى إذا نضجوا واشتدت أعوادهم لم تخشَ عليهم من أن يتفاعلوا مع الآخرين في كل مكان على الأرض.

ولكن العالم الثالث ـ ومنه الأقطار العربية ـ هو وحده الذي يقذف بأبنائه أو يسمح بنهبهم تحت ستار المساعدات الثقافية، ليجري تشكيل شخصياتهم في بيئات غريبة بعيدة، وليعانوا فيما بعد من الاغتراب الثقافي والاجتماعي!!.

ويلحق بهذه الملاحظات أن الأمة يجب أن تتولى تخطيط نظم التربية فيها وتحديد فلسفتها وأهدافها، لا أن تتركها لأقلية من البيروقراطية التربوية التي تتلاعب بتشكيل أجيال الأمة طبقاً للأهواء الحزبية والمصالح الشخصية والولاءات الثقافية المغتربة المضطربة، ولعله من المفيد أن نلاحظ أنه لم يكن في الولايات المتحدة الأميركية وزارة للتربية والتعليم إلا في السنوات الأخيرة حيث ينحصر عملها تقريباً في رعاية التكنولوجيا والعلم أمام ضغط التنافس الدولي في هذا الميدان، أما الجانب الاجتماعي والإنساني فإن الأمريكيين أنفسهم يخططون لمستقبل أجيالهم من خلال مجالس التربية ومؤسساتها المنتخبة في الولايات المختلفة، والتي تتولى الإشراف المباشر على تنفيذ البرامج ومراقبة البيروقراطية التربوية خطوة بخطوة.

وأما عن الأمر الثاني الذي يبرز الحاجة إلى أهداف تربوية محددة النظم والمؤسسات التربوية في الأقطار العربية والإسلامية؛ فهو أن النظم والمؤسسات التربوية التي انحدرت عن الطراز الإسلامي القديم ما زالت غائبة كلية عن مفهوم الأهداف التربوية وعن علاقته بالعمل التربوي ومناهجه وتطبيقاته ونتائجه.

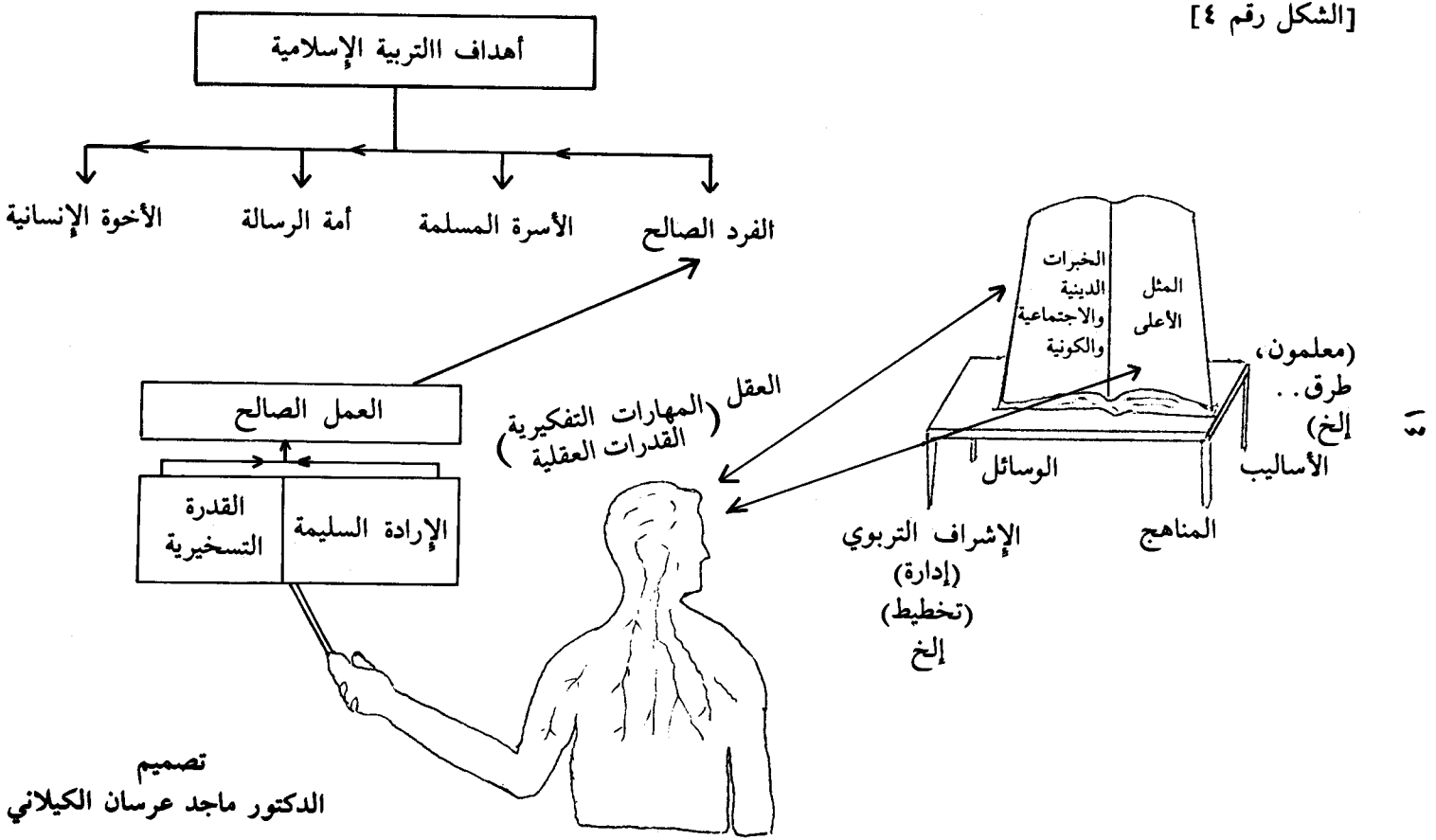
وكل ما في الأمر أن لديها ـ هدفاً واحداً ـ غير مكتوب يكمن في منطقة الشعور ولمّا يصعد إلى منطقة الوعي ليناقَش ويحلَّل، وخلاصة هذا الهدف أن وظيفة التربية هي نقل تراث الآباء إلى الأبناء دونما تطوير أو تبديل أو مراعاة لحاجات المستقبل الذي سيعيشونه أو الحاجات المتجددة والظروف

المتطورة، يصدق عليهم قوله تعالى: ﴿ إنا وَجَدْنا آباءَنا على أُمَّةٍ وإنا على آثارِهم مهتدون ﴾ [الزخرف: ٢٢].

وبسبب هذا المفهوم ظلت موضوعات الدراسة المقدمة للناشئة تقتصر في محتوياتها على «فقه» القدماء دون تمييز بين حاجات هؤلاء القدماء وبين حاجات الناشئة المعاصرين، ودون مقارنة بين المشكلات التي واجهها القدماء والمجتمعات التي عاشوا فيها وبين المشكلات التي يواجهها الناشئة المعاصرون والمجتمعات التي يعيشون فيها، وهي لا تدرَّس باعتبارها منجزات تاريخية شكّلت الماضي ولها أثرها في الحاضر، وإنما باعتبارها معجزات حضارية لبّت حاجات الماضين وما زالت تلبي حاجات المعاصرين وتوفر لهم عوامل التفوق والغلبة والتميّز على الآخرين من معاصريهم في الأمم الأخرى.

ولا شك أن تخلّف المفاهيم التربوية في المعاهد والمؤسسات الإسلامية وغياب مفاهيم الأهداف والمناهج وغيرها من تنظيماتها وأنشطتها؛ هما المسؤولان عن استمرار الازدواجية في نظم التربية القائمة، وعن استمرار النتائج السلبية التي تحدث عنها ـ مارتن كارنوي ـ فيما سبق.

[الشكل رقم ٤]


أهداف االتربية الإسلامية
الفرد الصالح
الأسرة المسلمة
أمة الرسالة
الأخوة الإنسانية
العمل الصالح
القدرة التسخيرية
الإرادة السليمة
العقل
(المهارات التفكيرية
القدرات العقلية)
المثل الأعلى
الخبرات الدينية والاجتماعية والكونية
(معلمون، طرق.. إلخ)
الأساليب
الوسائل
المناهج
الإشراف التربوي
(إدارة)
(تخطيط)
إلخ
تصميم
الدكتور ماجد عرسان الكيلاني

البَابُ الثَّانِي

تربية الفرد المسلم
أو
«الإنسان الصالح»

تبدأ أهداف التربية الإسلامية بإخراج الفرد المسلم[1]، والفرد المسلم هو الإنسان العامل الذي يقوم بـ «العمل الصالح» ويتقنه، لأن العمل الصالح المتقن هو علة الخلق ومادة الابتلاء والاختبار في قاعة الدنيا ومقياس النجاة في الآخرة:

﴿ الذي خلقَ الموتَ والحياةَ لِيَبْلُوَكُم أيُّكم أحسنُ عَمَلاً ﴾ [الملك: ٢].

ولكن مفهوم «العمل الصالح» لم يبق على سعته وأصالته، وإنما تعرّض ـ خلال عصور المذهبية والجمود والاستبداد السياسي والاضطراب الفكري ـ للتغيير وتضييق المعنى وتشويه المحتوى حتى حصرته الاستعمالات الجارية في الوعظ والتأليف والمخاطبات العامة في دوائر محدودة من العبادات والصدقات والأخلاق الفردية البسيطة.

لذلك لا بد من إعادة النظر في معنى «العمل الصالح» وإعادة استعماله كما ورد في مصادر الإسلام الأساسية المتمثّلة في القرآن والسنة.

---

(١) لقد كان لما كتبه الأستاذ جودت سعيد في كتابه ـ العمل ـ أثر كبير في رسم الإطار العام لهذا الباب وإبراز مكوّناته.

الفَصْلُ الرَّابِعُ

معنى «العمل الصالح» في التربية الإسلامية

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

و «العمل الصالح» هو الترجمة العملية والتطبيق الأكمل للعلاقات التي حددتها فلسفة التربية الإسلامية بين الإنسان والخالق والكون والحياة والإنسان والآخرة، ويقدم القرآن نماذج وأمثلة للعمل الصالح نذكر منها:

- العمل السياسي: ﴿ ويَستخلفَكم في الأرضِ فينظرَ كيفَ تَعملونَ ﴾ [الأعراف: ١٢٩].
- والعمل الزراعي: ﴿ لِيَأكلوا مِن ثَمَرِهِ وما عَمِلَتْه أيدِيهم ﴾ [يس: ٣٥].
- والعمل المهني: ﴿ أمّا السفينةُ فكانت لمساكينَ يَعملونَ في البحرِ ﴾ [الكهف: ٧٩].
- والعمل الصناعي: ﴿ أنِ اعْمَلْ سابِغاتٍ وَقَدِّرْ في السَّرْدِ واعْمَلُوا صالحاً ﴾ [سبأ: ١١].

- والعمل الوظيفي: ﴿ إنما الصدقاتُ للفقراءِ والمساكينَ والعامِلينَ عليها ﴾ [التوبة: ٦٠].

- والعمل الفكري والتربوي: ﴿ وَمَنْ أَحْسَنُ قولاً مِمَّنْ دَعَا إلى الله وعَمِلَ صالحاً ﴾ [فصلت: ٣٣].

- والعمل الاقتصادي: ﴿ يَمْحَقُ الله الرِّبا ويُرْبِي الصَّدَقاتِ والله لا يحبُّ كلَّ كفّارٍ أثيمٍ. إن الذينَ آمَنوا وعَمِلوا الصالحاتِ وأقاموا الصلاةَ وآتَوُا الزكاةَ لهم أجْرُهم عندَ رَبِّهم ولا خوفٌ عليهم ولا هُم يَحزنونَ ﴾ [البقرة: ٢٧٦ - ٢٧٧].

وفي مواضع عديدة من القرآن ترد كلمة - العمل - لتشمل جميع ممارسات الحياة على المستوى الفردي والمستوى الجماعي. ومثال ذلك قوله تعالى:

﴿ ثمّ جعلناكم خلائفَ في الأرضِ مِن بعدِهم لِنَنظرَ كيفَ تعملون ﴾ [يونس: ١٤].

وأخيراً العمل الديني والأخلاقي والأمثلة على ذلك كثيرة جداً.

وفي جميع أشكال العمل المشار إليها لا بد من اقتران العمل بالإيمان بالله سبحانه وتعالى، لأنه اقتران الوسيلة بالهدف، فالإيمان يتضمن أهداف الحياة ومقاصدها، بينما يتضمن العمل الوسائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف والمقاصد. ولذلك إذا وُجدت الوسائل ولم توجد الأهداف فإنه لا فائدة من الوسائل، كمن يسافر إلى غير بلد يقصده فإنه يقضي عمره في التعب الذي لا يوصله إلى شيء. ولذلك إذا وُجد العمل ولم يوجد الإيمان فإن العمل غير مقبول ولا معتبر. كذلك إذا وُجد الإيمان الاعتقادي ولم يوجد العمل التطبيقي فإن الإيمان غير مقبول، لأن الأهداف التي لا وسائل لها يستحيل تحقيقها والوصول إليها.

لذلك لا يُتصور هناك مسلم بدون عمل. فصورة المؤمن المتنسك العاجز صورة غير إسلامية، وهي بعض رواسب تراث الكهانة التي سبقت

الإسلام. ولذلك أيضاً لم يكن الزهد والورع والتقوى انقطاعاً عن العمل، وإنما هي مرادفات للعمل الصالح. والحديث النبوي يقرر أن الزهد ليس بتحريم الحلال وإضاعة المال، وإنما الزهد أن يكون الإنسان أوثق بما في يد الله منه مما في يده، فيهون عليه البذل ولا يتردّد في التضحية.

وبذلك يكون العمل الصالح ثلاثة مظاهر: عمل ديني صالح، وعمل اجتماعي صالح، وعمل كوني صالح.

والعمل الصالح ذو جوانب متعددة، وانطلاقاً من هذه الجوانب ينقسم إلى أقسام؛ فهو من حيث أثره ينقسم إلى قسمين: عمل هدفه جلب النافع للإنسان والمُرضي لله، وعمل هدفه دفع الضارّ بالإنسان والمغضِب لله. والفرد الذي يمارس القسمين من العمل يطلق عليه اسم (الصالح - المصلح)، والذي يقتصر على القسم الأول يطلق عليه اسم (الصالح). والقيام بأحد القسمين لا يغني عن الآخر، لأن القسم الأول يفيد في النماء والتقدم؛ بينما يفيد القسم الثاني في منع أسباب الفساد والتأخر.

والفرد الصالح - المصلح هو نموذج الإنسان الذي تسعى التربية الإسلامية إلى إخراجه.

ولذلك جاء في القرآن الكريم أن الخراب لا يلحق بالأمم التي تتكون من أفراد صالحين - مصلحين، ولكن الخراب ينزل بالأمم التي تضم أفراداً صالحين غير مصلحين.

والعمل ينقسم من حيث صفته إلى قسمين كذلك: عمل أخلاقي، وعمل ناجح، واجتماع الصفتين أمر ضروري في التربية الإسلامية، لأن العمل إذا كان أخلاقياً ولكن غير ناجح لا يجلب منفعة ولا يدفع ضرراً، وإذا كان ناجحاً ولكن غير أخلاقي فإنه يجلب ضرراً، فإذا اجتمعت الصفتان فيه كان عملاً نافعاً غير ضار.

لذلك لا يُتصور أن يكون هناك (عمل صالح) غير ناجح. والذين

يؤوِّلون حديث «إنما الأعمال بالنيات» تأويلاً يفصل بين العمل ونتيجته هم أناس يتأولون الحديث على غير معناه، ويبررون الأخطاء والارتجال والقصور.

وتعريف (العمل الصالح) بهذا الشكل يقودنا إلى مبدأين اثنين يتصلان بالعمل نفسه:

الأول: مبدأ النفعية، أي أن العمل مقصود به منفعة الإنسان العامل. فالتربية الإسلامية لا تتنكر لمبدأ النفعية أبداً. والذين فصلوا بين العمل والمنفعة هم إما أناس مغالون في المثاليات التي يصعب على الإنسان أن يعيشها، أو أناس قصدوا أن يجردوا العمل الإسلامي من الدوافع التي تدفع إليه وترغِّب به. ولكن النفعية التي توجه إليها التربية الإسلامية نفعية أكثر اتصالاً بطبيعة الإنسان وفطرته، وهي أشمل تلبية لحاجاته المادية والنفسية والاجتماعية، وهي مرافقة له خلال الأطوار التي يمر بها خلال رحلته الأبدية، وهي نفعية لا تقتصر على فرد أو جماعة ثم تلحق الضرر بفرد آخر أو جماعة أخرى.

والقرآن يقدم أمثلة عديدة لمنافع (العمل الصالح) فيذكر منها: الأمن، والتمكين في الأرض، والحياة الطيبة، والجزاء الحسن، والدرجات العالية، والتمتع بنعم الله، والصحة النفسية والجسدية، واليقين، ودخول الجنة، وغير ذلك. وفي المقابل يقدم أمثلة عديدة لمضار (العمل غير الصالح) فيذكر منها: المعيشة الضنك، والإجلاء من الأرض، وتمزيق الأمم والمجتمعات، وسقوط المنزلة، والانهيار الاقتصادي، والدمار الاجتماعي، والاضطراب النفسي والفكري، والخصومات والفرقة، والأمراض النفسية والجسدية وغير ذلك.

﴿ مَنْ عَمِلَ صالحاً مِن ذكرٍ أو أنثى وهوَ مؤمنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حياةً طَيِّبَةً وَلَنجزيَنَّهم أجرَهم بأحسنِ ما كانوا يعملون ﴾ [النحل: ٩٧].

﴿ أَمْ حَسِبَ الذينَ اجْتَرحوا السيئاتِ أن نجعلَهم كالذين آمَنوا وعمِلوا الصالحاتِ سواءً مَحياهُم ومَمَاتُهم ﴾ [الجاثية: ٢١].

والمبدأ الثاني: هو ضرورة الإعداد والتدريب على «العمل الصالح» وتوفير بيئته ومؤسساته وأساليبه ووسائله. إذ لا يتصور أن يبرز عمل صالح بدون إعداد وتربية شاملين. ولذلك ورد «العمل الصالح» في القرآن مقروناً بالعلم والإيمان والجهد المتواصل، بينما اقترن «العمل السوء» بالجهالة والكفر والترف والكسل.

والسؤال الذي نطرحه: كيف تعمل التربية الإسلامية على إخراج الفرد الذي يقوم بـ «العمل الصالح» بكفاءة كاملة؟.

للإجابة عن هذا السؤال لا بد من أمرين: الأول؛ تعريف العمل. والثاني؛ كيف يتولد العمل.

أما عن الأول فإن التربية الإسلامية تطلق اسم العمل على كل حركة مقرونة بهدف «إنما الأعمال بالنيات»[1]. فكل حركة دون هدف لا تسمى عملاً. ولما كان الهدف خاصاً بالإنسان فإن القرآن أطلق اسم ـ العمل ـ على حركات الإنسان الهادفة لجلب الخير ودفع الشر أو العكس. أما الحركات غير الهادفة كحركة الشمس والقمر والرياح فقد سماها جرياناً.

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

وهنا يأتي سؤال آخر وهو: ما هي القدرة؟ وما هي الإرادة؟ وكيف يمكن تنمية كل منهما كمقدمة لتنمية «العمل»؟.

الجواب: القدرة نوعان: قدرة بمعنى الطاقة وهذه يشترك بها الإنسان والحيوان والجماد. وقدرة تسخيرية وهي القدرة على تسخير المخلوقات

---

(١) حديث شريف في مطلع صحيح البخاري.

المحسوسة في الكون طبقاً للقوانين التي تنظم وجودها ولما تمليه حاجات الإنسان في البقاء والتقدم. وهذه قدرة خاصة بالإنسان وهي التي يجري التركيز عليها في التربية الإسلامية، لأن إتقانها يهيىء للإنسان أن يجسد مكانته كخليفة في الأرض ويتحكم بقوانين الموجودات والأحداث من حوله لما فيه بقاؤه وتقدمه، ومن خلال هذه القدرة التسخيرية يستيقن من قدرة الله ومظاهر صنعه ونعمته على الخلق.

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

أما الإرادة: فهي توجه رغبات الفرد نحو هدف معين، وهي أيضاً مما يميز الإنسان. وتكون الإرادة سليمة حين تتوجه رغبات الفرد نحو الحاجات التي تنفعه وتدفع عنه الضرر في حياته ومصيره، وتطلق مصادر التربية الإسلامية ـ في القرآن والسنة ـ على نماذج الحاجات والأهداف الجالبة للإنسان ما ينفعه، والدافعة عنه ما يضرّه في حياته وآخرته اسم «المثل الأعلى».

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

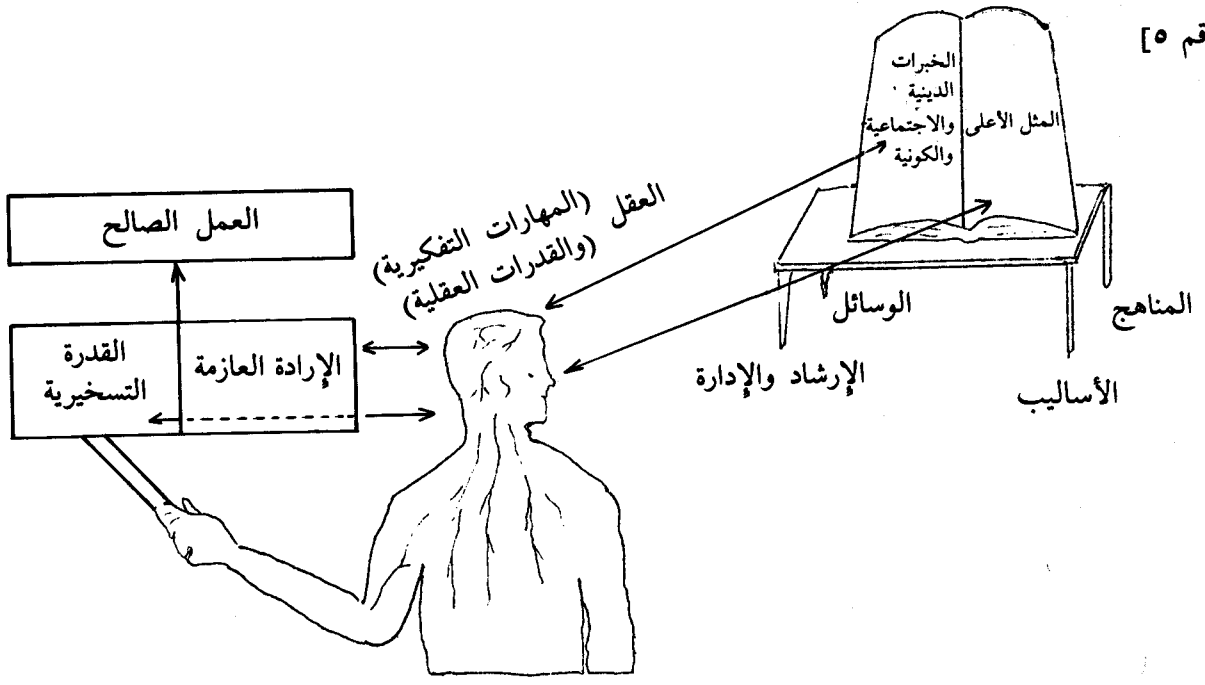
العمل الصالح = القدرة التسخيرية + الإرادة العازمة.
الإرادة العازمة = القدرات العقلية الناضجة + المثل الأعلى.
القدرة التسخيرية = القدرات العقلية الناضجة + الخبرات الدينية والاجتماعية والكونية المربية.

وجميع هذه العناصر التي تشتمل عليها المعادلات المذكورة أعلاه تنمو

وتنضج بالتربية والإعداد المناسبين. لذلك تركز التربية الإسلامية في تربية الفرد المسلم على تنمية المكونات الأولى للعمل الصالح أي تنمية: القدرات العقلية والوصول بها إلى درجة النضج، ثم المثل الأعلى، ثم الخبرات الدينية والاجتماعية والكونية، ثم التزاوج بينها طبقاً لقواعد معينة لتوجد المركبين الآخرين وهما: الإرادة العازمة، والقدرة التسخيرية باعتبارها جميعها حين تكمل تربيتها تنتهي إلى إنجاب «العمل الصالح» الذي هو الهدف الأخير للعملية التربوية. ويصور الشكل التالي (رقم ٥) تفاصيل هذه العمليات والمزاوجة بين العناصر المشار إليها.

أما تفاصيل هذه التربية فهي كما يلي:

[شكل رقم ٥]



المثل الأعلى + القدرات العقلية = الإرادة العازمة

الخبرات + القدرات العقلية = القدرة التسخيرية

الإرادة العازمة + القدرة التسخيرية = العمل الصالح

= الفرد الصالح ـ المصلح

تصميم

الدكتور ماجد الكيلاني

الفصل الخامس

تربية وظيفة العقل (القدرات العقلية)

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

وتتفاوت هذه القدرات قوة وضعفاً من شخص إلى آخر أو عند الشخص الواحد خلال فترات حياته ـ تماماً كالقدرات العضلية أيضاً ـ. فقد تقوى حتى تخترق بيئة الكون الكبير وتتمكن من التعرف على مكوناته والوقوف على أسرار القوانين التي تحرك هذه المكونات وتسيّر الأحداث الجارية في الكون. ولكنها قد تضعف حتى يعجز الإنسان عن فهم ما يجري في بيئته البيتية المحدودة. وقد تنطفىء هذه القدرات حتى لا يعود الإنسان يعرف من أمره شيئاً.

والقرآن الكريم لم يدخل في تفاصيل هذه القدرات العقلية، وإنما رسم لها الإطار العام جرياً على طريقته في الإشارة إلى ميدان العلم والمعرفة

ثم توجيه الإنسان ليقوم بدوره في هذا الميـدان، ﴿ أَوَ لَمْ يتفكّروا في أنفسِهم ﴾ [الروم: ٨].

والإشارة التي وردت في القرآن إلى القدرات العقلية إنما جاءت بصيغة الفعل ـ لا الاسم ـ وباعتبارها وظيفة أو فعل من أفعال القلب التي تجري داخل «لب» الإنسان قبل أن تتحول إلى ممارسات على أعضائه الخارجية: ﴿ أفَلَم يَسيروا في الأرضِ فتكونَ لهم قلوبٌ يَعقلونَ بها ﴾ [الحج: ٤٦].

ونحن هنا لا نريد الدخول في تفاصيل الجدل الذي دخل به علماء المسلمين حول القلب وطبيعته ووظائفه، وإنما نميل ـ اعتماداً على ما توصل إليه العلم الحديث في التشريح ـ إلى القول أن القلب هو لبّ الإنسان الداخلي الذي يقابل تكوينه الخارجي والذي يتركّز غالبه في الدماغ والقلب اللحمي والجهاز العصبي المنتشر في الدماغ والسمع والبصر وغير ذلك، وأن هذه كلها تتكامل في وظائفها لعقل الموجودات المنتشرة في الكون أي خزنها في منطقة القدرات العقلية وتوظيفها عند الحاجة تماماً كخزن الطاقة في منطقة القدرات العضلية واسترجاعها عند الحاجة إليها.

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

والإنسان يولد مزوّداً بهذه القدرات العقلية ـ كبقية القدرات التي أشرنا إليها ـ ولكنها تكون في حالة كمون بدائي، تحتاج إلى التنمية وإلى تدريب الإنسان على رعايتها وحسن استعمالها والمحافظة عليها. وتتقرر درجات نموّها ونشاطها وبقائها حسب نوع التربية التي يتلقاها الإنسان، وطبقاً لوعي القائمين على تربية هذه القدرات وخبراتهم، وللوسائل التي تستعمل لتنميتها واستعمالها، بل إن التربية الخاطئة تُضعِف هذه القدرات أو تحطّمها أو تحيلها إلى معوِّقات للإنسان وسبباً من أسباب شقائه وتدميره.

والإشارات التي وردت في القرآن تدلّ على أن القدرات العقلية درجات متفاوتة، وأن لكل درجة وظيفتها وأثرها في سلوك الإنسان ومواقفه من الخبرات التي يمرّ بها، وأن هذه القدرات يجب أن تستعمل طبقاً لمنهج معيّن هو ما نسميه بـ «منهج التفكير» الذي يتضمن كذلك جزأين رئيسين هما: خطوات التفكير، وأشكال التفكير، وأن هذه القدرات يجب أن تُنمَّى بكيفية معينة ومن خلال أدوات ووسائل خاصة، ولذلك كله لا بد للتربية الإسلامية، وهي تعمل على تربية وظيفة العقل، أن تركز على ثلاثة أمور رئيسية هي:

الأول: تصنيف القدرات العقلية.

والثاني: بلوررة منهج التفكير السليم الذي تستعمل طبقاً له القدرات العقلية.

والثالث: كيفية تنمية القدرات العقلية ومنهج التفكير السليم.

وفيما يلي تفصيل لهذه الأمور الرئيسية الثلاثة:

أولاً: تصنيف القدرات العقلية وتحديدها:

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

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

فـ (**قدرة العقل**) تشير قرائنها إلى أنها القدرة على خزن المعلومات واسترجاعها وتوظيفها عند الحاجة إليها.

أما (**قدرة التأويل**) فقد اقترنت في القرآن بالقدرة على إدراك التطبيقات العملية التي تقابل التقريرات النظرية أو بالعكس. ومن أمثلتها قدرة يوسف

عليه السلام على تقديم التفسيرات والمقترحات التي تقابل الأفكار والرؤى التي عُرضت عليه، أو قدرة الخَضِر على تفسير ما عمله خلال رحلته مع موسى عليه السلام.

وأما (قدرة التدبّر) فقد اقترنت الإشارة إليها بالقدرة على الربط بين المقدمات والنتائج واكتشاف الأسباب التي أدت إلى هذه النتائج، ومن أمثلة ذلك قوله تعالى:

- ﴿ أَفَلا يتَدبَّرونَ القرآنَ ولو كانَ مِن عندِ غيرِ الله لَوَجدوا فيهِ اختلافاً كثيراً ﴾ [النساء: ٨٢].
- ﴿ فهل عَسَيْتُم إنْ تَوَلَّيْتُم أن تُفْسِدوا في الأرضِ وَتُقَطِّعوا أرحامَكم. أولئكَ الذينَ لَعَنَهُمُ الله فأصمَّهم وأعمى أبصارَهم. أفلا يتَدبَّرونَ القرآنَ أمْ على قلوبٍ أقفالُها ﴾ [محمد: ٢٢ - ٢٤].

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

أما (التذكّر) فهو قدرة عقلية تشير إلى القدرة على استرجاع الخبرة ورؤية جانب الصواب فيها.

وأما (النظر) فهو قدرة عقلية يشترك معها قدرات السمع والبصر للكشف عن المجهول، ولقد عرّف ابن تيمية (قدرة النظر) فقال:

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

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

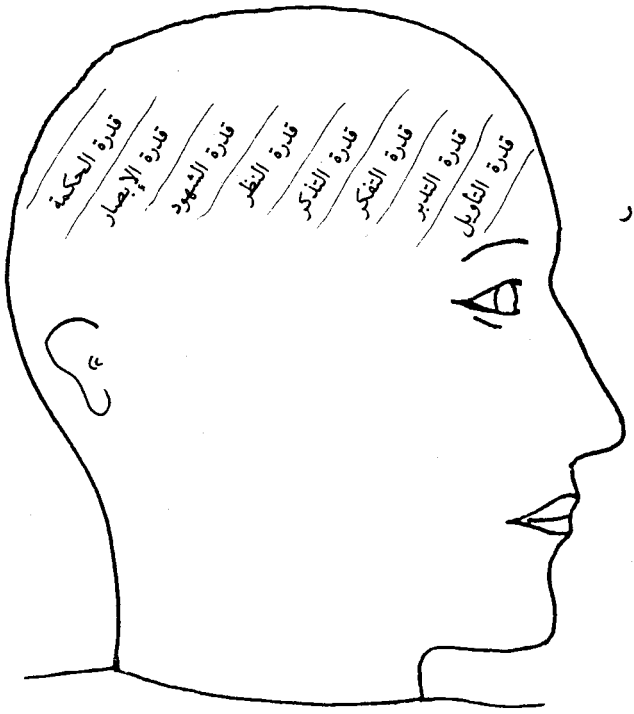
(١) ابن تيمية، الفتاوى، كتاب السلوك، جـ ١٠، ص ٤٨٦.

وأما (الشهـود) فهو قدرة عقلية تشترك معها القوى الحسية كذلك، ولكنها تختلف عن قدرة النظر في أن ثمراتها صائبة صحيحة.

وأما (الإبـصار) فهو قدرة عقلية نافذة تساعد على دقة الفهم والتعمّق في تحليل الظاهرة وكوامنها.

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

وبالإجمال يمكن أن نمثل للقدرات العقلية ـ كما وردت الإشارات إليها في القرآن الكريم ـ بالرسم التالي:



[شكل رقم ٦]
القدرات العقلية المشار إليها في القرآن الكريم

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

فهذا هو الذي يتفق مع ـ منهج المعرفة الإسلامي ـ الذي قدمنا تفاصيله في كتاب ـ فلسفة التربية الإسلامية ـ حين ذكرنا أن خبر الوحي يقدم ما يقابل ـ فرضية البحث ـ وأن الخطوة التي تلي هي اختبار صدق هذا الخبر في ميدان ـ الآفاق والأنفس ـ ليحصل العلم الموصل إلى الإيمان واليقين.

ثانياً: منهج التفكير السليم:

يتضمن منهج التفكير الذي تتطلع إليه التربية الإسلامية مكونين رئيسيين هما: خطوات التفكير، وأشكال التفكير، وفيما يلي تفصيل لكل منهما:

أ ـ خطوات التفكير:

تبدأ خطوات التفكير السليم بالإحساس بالظاهرة، ثم الانتقال إلى خطوة الوعي بهذه الظاهرة وتحديد إطارها وميدانها، ثم الانتقال إلى خطوة التعرّف على تفاصيل الظاهرة من خلال تحرّي المعلومات المتعلقة بها وجمعها، ثم الانتقال إلى مرحلة تحليل هذه المعلومات وتدبّرها وتصنيفها واكتشاف العلائق بينها، ثم الانتقال إلى خطوة اكتشاف الحكمة الكامنة وراء الظاهرة.

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

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

﴿ ولا تَقْفُ ما ليسَ لكَ بهِ عِلْمٌ إنّ السَّمْعَ والبصرَ والفؤادَ كُلُّ أولئكَ كانَ عنهُ مسؤولاً ﴾ [الإسراء: ٣٦].

بل إن القرآن ينتقد بشدة لاذعة أولئك الذين يقفزون عند السماع الأوّلي للمشكلة إلى إصدار الأحكام وإشاعتها دون السماح لها بالمرور بمنطقة السماع الداخلي الذي يشترك به مع القدرات العقلية ويتبادل معه التحليل والتأليف والاستنتاج. ويصف هذا الأسلوب المتسرّع بأنه تلقي المعلومات الأولية باللسان وعدم الصبر عليها حتى تصل إلى منطقة الوعي، ويتهدّد الفاعلين لذلك بالعقوبة لما يترتب عليه من أخطاء في الحكم وعدوان على الأبرياء:

﴿ إذ تَلَقَّوْنَهُ بألسنتِكم وَتَقولونَ بأفواهِكم ما ليسَ لكم بهِ علمٌ وتحسبونَهُ هَيِّناً وهوَ عندَ الله عظيمٌ. ولولا إذ سمعتُموه قُلْتُم ما يكونُ لنا أن نتكلّم بهذا سبحانَكَ هذا بهتانٌ عظيمٌ. يَعِظُكم الله أن تعودوا لِمثلِه أبداً إن كنتم مؤمنين ﴾ [النور: ١٥ ـ ١٧].

وحين تتعقد المواقف والمشكلات ـ خاصة تلك التي تتعلق بأمور السلم أو أمور الحرب والأخطار ـ وتحتاج إلى درجات عالية من القدرات العقلية والخبرات العميقة، ومناهج التفكير الحكيم فإن القرآن يوجّه إلى وجوب إقامة هيئة متخصصة في دراسة هذا النوع من المواقف والمشكلات، ويدعو إلى ردِّ ذلك كلِّه إلى هذه الهيئة، ويعيب على أولئك الذين يعتدون على اختصاصات الهيئة المذكورة:

﴿ وإذا جاءَهم أمْرٌ مِنَ الأمْنِ أو الخوفِ أذاعُوا به، ولو رَدُّوهُ إلى الرسولِ وإلى أُولي الأمر منهم لَعَلِمَهُ الذينَ يَستنبطونَه منهم ولولا فضلُ الله عليكم ورحمتُه لاتَّبَعْتُمُ الشيطانَ إلا قليلاً ﴾ [النساء: ٨٣].

ومن الطبيعي أن مثل هذه الهيئة تحتاج إلى إعداد متميّز في مجال تربية القدرات العقلية ومنهج التفكير الحكيم، اللذين يساعدانها على استنباط الأمور وعلمها.

ب ـ أشكال التفكير:

وأما عن القسم الثاني لمنهج التفكير السليم وهو ـ أشكال التفكير ـ فهذه تشمل ما يلي:

١) تدريب المتعلم على النقد الذاتي بدل التفكير التبريري:

نعني بالنقد الذاتي ذلك الأسلوب من التفكير الذي يحمل صاحبه المسؤولية في جميع ما يصيبه من مشكلات ونوازل، أو ما ينتهي إليه من فشل.

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

والقرآن ـ في جميع توجيهاته ـ يقرر النقدَ الذاتي قاعدةً أساسية في جميع النواقص والأخطاء الفردية أو الاجتماعية. ومن توجيهاته في هـذا المجال قوله تعالى:

﴿ وما أصابَكم من مصيبةٍ فَبِما كسَبَتْ أيدِيكم ﴾ [الشورى: ٣٠].

﴿ فلا تُزَكُّوا أنفسَكم هو أعلمُ بِمَنِ اتّقى ﴾ [النجم: ٣٢].

وفي قصة آدم وإبليس توجيهات واضحة لممارسة النقد الذاتي وإدانة للتفكير التبريري وإلقاء المسؤولية على الآخرين. فمع أن أحداث القصة تذكر بصراحة دور إبليس في إغواء آدم وزوجه وسعيه الجادّ لدفعهما ليأكلا من الشجرة التي نهاهما الله عنها؛ إلا أن آدم وزوجه حمّلا نفسيهما مسؤولية المعصية التي حدثت ولم ينسبا ذلك إلى الشيطان الذي أغواهما بذلك

وحسّنه لهما. وفي ذلك توجيه لذرية آدم وحواء ليتخذوا من النقد الذاتي منهجاً في تقويم الآثار السلبية التي تنتج عن الممارسات الخاطئة:

﴿ وناداهُما رَبُّهما ألَمْ أنْهَكُما عَنْ تِلكُما الشجرةِ وأقُلْ لكما إنّ الشيطانَ لكما عَدُوٌّ مبينٌ، قالا رَبَّنا ظَلَمْنا أنفسَنا وإنْ لم تغفِرْ لنا وترحَمْنا لَنكونَنَّ مِنَ الخاسرينَ ﴾ [الأعراف: ٢٢ - ٢٣].

كذلك توجِّه القصة إلى أن التفكير التبريري ونسبة الأخطاء إلى الغير هما منهج تفكير إبليسي، رائده إبليس نفسه حين نسب الإغواء إلى الله - مع أن شيئاً من ذلك لم يحدث - وإنما كان سبب معصية إبليس ما اتصف به من حسدٍ لآدم واعتزازٍ بالأصل وتفاخُرٍ في المنشأ.

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

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

﴿ إنَّ الذينَ تَوَفّاهُمُ الملائكةُ ظالمي أنفسِهم قالوا: فِيمَ كنتم؟ قالوا: كنا مستضعفينَ في الأرض. قالوا: ألَمْ تكنْ أرضُ الله واسعةً فتهاجروا فيها؟ فأولئكَ مأواهمْ جهنمُ وساءَتْ مصيراً ﴾ [النساء: ٩٧].

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

﴿ والذينَ إذا أصابَهُمُ البغيُ هم يَنتصرونَ ﴾ [الشورى: ٣٩].

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

٢) تدريب المتعلم على التفكير الشامل بدل التفكير الجزئي:

المقصود بالتفكير الشامل هو ذلك الأسلوب من التفكير الذي يتناول الظاهرة من جميع جوانبها ويتحرّى جميع أجزائها وما يتعلّق بها.

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

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

أما ظاهر العلم فهو العلم السطحي الجزئي وهو ثمرة التفكير الجزئي. وأما الإحاطة بالعلم فمعناها العلم بالمكونات الرئيسية. وأما الرسوخ في العلم فمعناه العلم بالمكونات الرئيسية والتفصيلات والعلاقات القائمة بين هذه التفصيلات وبما يحيط بها، ثم القدرة على تركيبها كلها في كل واحد، والإحاطة بالعلم والرسوخ في العلم هما ثمرة التفكير الشامل.

والإحاطة بالعلم تؤدي إلى التصديق، ولكنها لا تؤدي إلى اليقين بينما عدم الإحاطة بالعلم يؤدي حتماً إلى التكذيب والاختلاف:

﴿ بَلْ كَذَّبُوا بما لم يُحيطوا بِعلمِه ولَمَّا يَأْتِهم تأويلُه ﴾ [يونس: ٣٩].

والرسوخ في العلم يؤدي إلى الإيمان مثل قوله تعالى:

﴿ والراسخونَ في العلمِ يَقولونَ آمَنّا بهِ كُلٌّ مِن عندِ رَبِّنـا ﴾ [آل عمران: ٧].

وفي الغالـب يرتبط التفكير الشامل بأوقات الاجتهاد والازدهار العلمي ويكون التعمق في البحث والاستقصاء والمثابرة، ويكون للعلماء من التأني والصبر على مشاق البحث ما يصلون به إلى درجة الرسوخ والابتكار، ويرتبط التفكير الشامل كذلك بدراسة ما يعجب وما لا يعجب، بل إن دراسة ما لا يعجب إن كان باطلاً ـ خاصة في ميدان العقائد ـ هو مقدمة لرفضه وتقبُّل ما هو حقّ. والقرآن يشير إلى أن معرفة الطاغوت مقدمة للكفر به والرسوخ في الإيمان: ﴿ فَمَنْ يكفرْ بالطاغوتِ ويؤمنْ بالله فقد استمسكَ بالعُرْوَةِ الـوُثْقَى ﴾ [البقرة: ٢٥٦].

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

﴿إنّ الذينَ فَرَّقُوا دِينَهم وكانوا شِيَعاً لستَ منهم في شيءٍ﴾ [الأنعام: ١٥٩].

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

ـ ﴿ ولا تكونوا مِنَ المشركينَ. مِنَ الذينَ فَرَّقُوا دِينَهم وكانوا شِيَعاً كُلُّ حِزبٍ بما لَدَيْهم فَرِحُونَ ﴾ [الروم: ٣١ ـ ٣٢].

وهكذا سواء أكان موضوع الفهم والتفكير هو الدِّين أم غير الدِّين فإن التفكير الجزئي يؤدي إلى تعدد وجهات النظر وتباعدها وتنافرها، وينتهي في

النهـايـة إلى تفتيت الجهـود والفشـل في الـوصـول إلى الحقيقـة أو الثمرات المنشودة.

٣) تدريب المتعلم على التفكير التجديدي بدل التفكير التقليدي:

والتجديد الذي عناه القرآن هو التفكير الذي يتحرر من عوامل الألفة والآبائية والتقليد، وينظر في الأفكار الجديدة نظرة وفي الواقع نظرة أخرى، ثم يقارن الفكر بالواقع ويتحرّى الملائمة والصواب. ولذلك ربط القرآن النظر في آيات الكتاب ـ حيث الأفكار الجديدة ـ بالنظر في آيات الآفاق والأنفس ـ حيث الواقع والأحداث الجارية ـ ووجَّه التفكير الإنساني لاكتشاف نتائج هذا الربط التي تصدِّق آيات الكتاب.

أما التفكير التقليدي فهو عدم استعمال القدرات العقلية، واللجوء إلى المحاكاة أو الآبائية والاكتفاء بالمألوف القائم. ولا فرق أن يدور التقليد حول نماذج قديمة جداً وأخرى جديدة جداً. فكلا النوعين تفصيل للقوى العقلية وإن اختلفت ميادينهما وأدواتهما، ﴿ إنّا وَجَدْنا آباءَنا على أُمَّةٍ وإنّا على آثارِهم مقتدون ﴾ [الزخرف: ٢٣].

ويستنكر القرآن جمود المقلِّدين وهو يهتف بهم إلى التحرر من أوهام التقليد: ﴿ قـالوا بَلْ نَتَّبِعُ ما ألفَيْنا عليهِ آباءَنا، أوَلَوْ كانَ آباؤهم لا يَعقلونَ شيئاً ولا يَهتدون ﴾ [البقرة: ١٧٠].

ويحذِّر الرسول ﷺ أن يكون الفرد عديم الفكرة مسلوب الإرادة، «لا يكن أحدُكم إمّعةً يقول أنا مع الناس، إنْ أحسنَ الناسُ أحسنتُ، وإنْ أساؤوا أسأتُ..» ويقول كذلك: «كونوا للعلم وعاة، ولا تكونوا رواة» كنز العمال، جـ ١٠، رقم ٢٩٣٣٥.

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

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

٤) تدريب المتعلم على التفكير العلمي بدل الظنّ والهوى:

في القرآن توجيهات متكررة للحث على التفكير العلمي والتدرُّب عليه، فهو يدعو إلى عدم التسرُّع في إصدار الأحكام قبل استكمال المعلومات اللازمة والتعرف على الحقيقة كاملة ﴿ إنْ جاءَكم فاسقٌ بنبإٍ فَتَبَيَّنُوا أنْ تُصيبوا قوماً بجهالةٍ فتصبحوا على ما فعلتم نادمينَ ﴾ [الحجرات: ٦] وهو يحث على طلب الدليل في كل اعتقاد. والتوجيهات في ذلك كثيرة منها: ﴿ هؤلاءِ قومُنا اتّخذوا مِن دونِه آلهةً لولا يأتونَ عليهم بِسُلطانٍ بَيِّنٍ ﴾ [الكهف: ١٥].

كذلك يدعو إلى التثبُّت في كل أمر قبل الحكم عليه بالقبول أو الرفض، وينهى عن تبديد الطاقات السمعية والبصرية والعقلية في أمور لم تتوفر لها الأدلة العلمية الكافية: ﴿ ولا تَقْفُ ما ليسَ لكَ بهِ عِلْمٌ إنَّ السَّمْعَ والبَصَرَ والفؤادَ كلُّ أولئكَ كانَ عنهُ مسؤولاً ﴾ [الإسراء: ٣٦].

وفي المقابل ينهى القرآن عن اتباع الظن ويندِّد بأهله ﴿ إن يَتَّبِعونَ إلا الظنَّ وما تَهْوَى الأنفس ﴾ [النجم: ٢٣] ﴿ إنْ يَتَّبِعونَ إلا الظنَّ وإنَّ الظنَّ لا يُغني مِنَ الحقِّ شيئاً ﴾ [النجم: ٢٨]، وفي الحديث: «إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث»[1].

والتفكير العلمي ـ في التربية الإسلامية ـ لا يقتصر على أماكن الدرس ومختبرات البحث، وإنما هو صفة لازمة للإنسان في الحياة اليومية والعلاقات الشخصية والعامة والمواقف الودِّية والعدائية. والواقع أن مما يميِّز الفكرَ المتقدِّم والمجتمعات المتقدمة عن الفكر المتخلف والمجتمعات المتخلفة؛ هو أن التفكير العلمي صفة أساسية في الأولى، بينما التفكير القائم على

(١) البخاري: جـ ٨، باب الأدب، ص ٢٣.

الظن والهوى صفة ملازمة للثانية. ولقد أدركت المؤسسات التربوية الدولية ضرورة التفكير العلمي للإنسان المعاصر الذي يتطلع للتغلب على التحديات التي أفرزها التطور الهائل في التكنولوجيا وانهيار الحدود الثقافية والاجتماعية بين المجموعات البشرية في ـ قرية الكرة الأرضية ـ.

ولقد ورد في تقرير اللجنة الدولية التي كونتها منظمة التربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) لدراسة أوضاع التربية في العالم وتقديم التوصيات بشأن تربية المستقبل؛ أن الإنسان العلمي الذي يستعمل التفكير العلمي في كل مكان وفي كل موقف دون التأثر بإفرازات العرقية أو الطائفية أو القبلية أصبح ضرورة كضرورات الحياة المادية ولوازم المعيشة اليومية[1].

٥) تدريب المتعلم على التفكير الجماعي بدل التفكير الفردي:

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

والتوجيهات المتعلقة بهذا الشأن كثيرة جداً، من ذلك قوله تعالى: ﴿ واتَّقوا فتنةً لا تُصيبنَّ الذين ظلموا منكم خاصةً ﴾ [الأنفال: ٢٥] وقوله ﷺ: «كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته»[2] و«مثل المؤمنين في توادِّهم وتَراحمهم وتَعاطفهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى»[3].

ويلحق بذلك تضافر التفكير الجماعي ليتجسّد في مبدأ الشورى ومثاله القوم الذين ركبوا في سفينة وأنهم جميعاً مسؤولون عن سلامتها وتوفير حاجات بعضهم بعضاً من الماء وغير ذلك.

---

(١) إدجار فور وزملاؤه، **تعلّم لتكون** (اليونسكو، ١٩٧٢) ص ١٤٦، ٢١٠.

(٢) البخاري، **الصحيح**، جـ ٢، كتاب الجمعة ص ٦.

(٣) مسلم، **الصحيح**، جـ ١٦ باب البر ص ١٤٠.

وأما عن التطبيقات التربوية لهذه التوجيهات فلقد تضمنت السنة النبوية ألواناً من الممارسات الكثيرة التي تجسد التفكير الجماعي وتشيعه. كذلك العبادة الإسلامية عبادة جماعية في محتوياتها وتطبيقاتها وآثارها. فالفرد المسلم ـ مثلاً ـ حين يقف في الصلاة يدعو باسم الجماعة ويقول: ﴿ إياكَ نعبدُ وإياكَ نستعينُ، اهدِنا الصراطَ المستقيمَ ﴾ [الفاتحة: ٥ ـ ٦] وهكذا.

والتفكير الجماعي يتوافق ويتطابق مع مفهوم «الأمة» الذي جاءت به الرسالة الإسلامية وأرادته بديلاً لمحاور الولاء القبلي والقومي والعرفي التي انتهى طورها بحلول طور العالمية البشرية. والتفكير الجماعي يتوافق مع قانون من قوانين التغيير الاجتماعي التي تضمّنتها الآية: ﴿ إنّ الله لا يُغَيِّرُ ما بقومٍ حتى يُغَيِّروا ما بِأَنْفُسِهم ﴾ [الرعد: ١١].

وينصّ القانون المشار إليه على أن التغيير لا يتم إلا إذا قام القوم ـ أي المجتمع ـ جميعاً بدورهم في التغيير. أما الفرد فإنه وإن قام بدوره خارج المجتمع فليس من الضروري أن تبرز لجهوده آثار تغييرية.

ثالثاً: كيفية تنمية القدرات العقلية ومنهج التفكير السليم:

تنمو القدرات العقلية ومنهج التفكير السليم من خلال أمرين اثنين:

الأول: توفير البيئة المناسبة لنمو هذه القدرات.

والثاني: توفير المنهج والوسائل اللازمة.

أما عن الأول؛ فالتربية الإسلامية تحرص على توفير البيئة المناسبة لنمو القدرات العقلية نمواً سليماً. وأبرز سمات هذه البيئة المطلوبة هي: الحرية الفكرية والشعورية، بمظهريها الاثنين: المظهر الداخلي، والمظهر الخارجي، ولتوفير الحرية من داخل الإنسان؛ كان ميدان التزكية في التربية وتطهير البيئة من جميع مظاهر الضغوط العقلية والنفسية المتمثلة بالأفكار الخاطئة وجواذب الشهوات والغرائز، وممارسات القهر والتسلط.

ولتوفير الحرية من خارج؛ كان عدم الإكراه على تقبّل أية فكرة ولو

كانت العقيدة الإسلامية نفسها:

﴿ لا إكراهَ في الدِّينِ قد تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الغَيِّ ﴾ [البقرة: ٢٥٦].
﴿ أفأنتَ تُكْرِهُ الناسَ حتى يكونوا مؤمنينَ ﴾ [يونس: ٩٩].

إن القدرة العقلية تنمو وتزدهر في أجواء الحرية الفكرية والممارسة والتدريب على التفكير الحرّ، وهي تموت في أجواء الحجر الفكري والقهر وعدم الممارسة. وحين تموت هذه القدرات أو تضعف فلا يكون هناك إيمان، لأنه لا يكون هناك شهود للمثل الأعلى وبراهين الإيمان، وإنما يكون هناك خضوع وتسليم ذليل وتقليد أعمى.

وأما عن الأمر الثاني؛ وهو المنهج اللازم لتنمية القدرات العقلية وأدوات هذا المنهج ووسائله؛ فإن المحور الرئيسي في هذا المنهج هو التفاعل مع عناصر الكون القائم والأحداث الجارية فيه. فالقدرات العقلية تنمو وتنضج من خلال دراسة هذا الكون وعناصره المتناثرة في الكرة الأرضية وغيرها من الكواكب، ولذلك كانت التوجيهات الإسلامية للسير في الأرض والبحث في نشأة عناصر الوجود وتطور هذه العناصر وتركيبها.

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

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

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

ولا بد من الانتباه إلى أن تنمية القدرات العقلية تحتاج إلى مراعاة عدد من الأمور هي:

١ ـ إن القدرات العقلية تُولَد كامنة في الإنسان، وهي تنمو وتشتد بالرعاية والتربية، وتضعف أو تموت بالإهمال أو سوء الاستعمال أو سوء التربية أو سوء السلوك والتطبيقات الخاطئة أو أجواء القهر والتسلط. والإشارات القرآنية إلى أمثال ذلك كثيرة ومتعددة تجتمع الإشارة إليها جميعاً في مثل قوله تعالى: ﴿كلاّ بَلْ رانَ على قلوبِهم ما كانوا يَكسِبونَ﴾ [المطففين: ١٤].

٢ ـ إنه لا نهاية للقدرات العقلية، بل هي متنوعة ومتدرّجة بتنوع الموجودات وظواهر الكون ومواقف الحياة، وإن في الإنسان قدراتٍ عقليةً هائلة ما زال القسم الأكبر منها لم يُستعمَل، ويشير القرآن إلى أن في الإنسان قدراتٍ عقليةً تمكّنه من معرفة المخلوقات كافة والوقوف على نشأتها وتكوينها وما يتعلق بها، وإلى هذه القدرات يشير قوله تعالى: ﴿ وعَلَّمَ آدمَ الأسماءَ كُلَّها ﴾ [البقرة: ٣١].

٣ ـ إن مجموع العمليات العقلية والتفكير التي يقوم بها الإنسان في مواجهة موقف معيّن هي عملية العقل كعملية الهضم أو الشرب أو النوم. والعاقل هو من كانت لديه القدرات العقلية التي يتطلّبها الموقف ويستطيع القيام بالخطوات التفكيرية بالترتيب الذي ذكرناه.

والتمرّس بهذه القدرات والمهارات حتى درجة الإحاطة بالموقف ومعالجته إلى الدرجة التي تحلل المشكلة وتفرز الحلول المطلوبة هو الحكمة التي تجعل صاحبها حكيماً بسلوكه خبيراً بموضوعه.

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

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

وهذه الحالات هي ثمرة التربية العقلية الناقصة أو الخاطئة. وفي جميع هذه الحالات لا يصل صاحب هذا النوع من العقل والتفكير إلى الحلّ أو الحكم الصحيح، وتنعكس آثار هذا النقص سلبياً عليه وعلى من حوله ويسمى غير عاقل.

والفرد الذي يعاني من هذا النقص لا ينتفع بالموجودات المحيطة به ولا يسهم بتسخيرها.

والمجتمع الذي لا يهيء لأفراده البيئات التربوية الحرة لتنمية القدرات العقلية ومهارات التفكير، ولا المناهج والمؤسسات والوسائل اللازمة لذلك؛ يظلّ مجتمعاً متخلفاً غائباً عما حوله ويعيش كَلًّا على غيره، ولا ينتفع بالموجودات المحيطة به ولا يسخّرها، ولا ينتفع بالأحداث والتيارات التي جرت في الماضي أو تجري في الحاضر، وتنقلب مصادره البشرية والمادية

شؤماً عليه. وإلى هذا العجز يشير القرآن الكريم:

﴿ لهم قلوبٌ لا يَفقهونَ بها ولهم أَعْيُنٌ لا يُبصرونَ بها، ولهم آذانٌ لا يَسمعونَ بها أولئكَ كالأنعامِ بَلْ همْ أضَلُّ أولئكَ همُ الغافلونَ ﴾ [الأعراف: ١٧٩].

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

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

رابعاً: تربية القدرات العقلية عند المؤسسات التربوية الإسلامية قديماً وحديثاً:

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

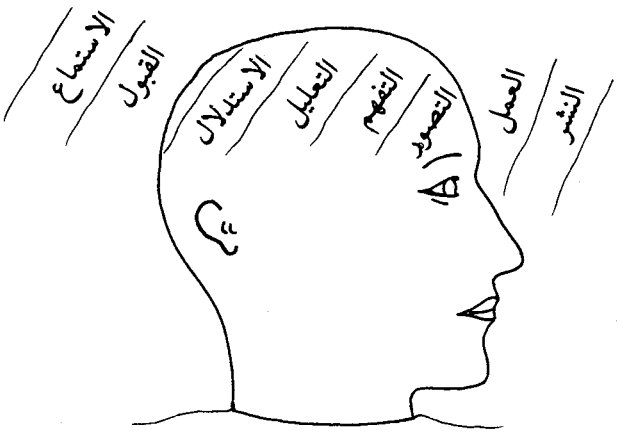
الإنصات، ثم الاستماع، ثم الفهم، ثم العمل، ثم النشر.

وتابعه في تصنيف هذه القدرات تلميذه المباشر عبدالله بن المبارك، الذي صنفّها بقوله: «أول العلم النيّة، ثم الاستماع، ثم الفهم، ثم الحفظ، ثم العمل، ثم النشر».

ولقد جمع أحمد زروق مختلف التصنيفات في قاعدة عامة هذا نصها: «لكل شيء وجه، فطالب العلم في بدايته؛ شرطه الاستماع والقبول، ثم

التصور والتفهم، ثم التعليل والاستدلال، ثم العمل والنشر. ومتى قدَّم رتبة عن محلِّها حُرم الوصول لحقيقة العلم من وجهها، فعالم بغير تحصيل ضحكة، ومحصِّل دون تصور لا عبرة به، وصورة لا يحصِّنها الفهم لا يفيدها غيره، وعلم عري عن الحجة لا ينشرح به الصدر، وما لم ينتج فهو عقيم. والمذاكرة حياته لكن بشرط الإنصاف والتواضع. وهو قبول الحق لحسن الخلق. ومتى كثر العدد انتفيا، فاقتصر ولا تنتصر، واطلب ولا تقصر وبالله التوفيق»[1].

ويمكن أن نمثل لخلاصة هذه التصنيفات بالشكل التالي:



كذلك ظهرت بعض التصنيفات التي حاولت التعريف بالعقل ومظاهره مثل ابن حِبّان الذي وضع كتاب «روضة العقلاء ونزهة الفضلاء» ومثل المحاسبي الذي وضع كتاب «المسائل في أعمال القلوب والجوارح والمكاسب والعقل» ومما قاله فيه:

«العقل له ثلاث معانٍ: الأول؛ غريزة يعرف بها الإنسان ما ينفعه وما يضرّه، والثاني: الفهم والبيان، والثالث: البصيرة والمعرفة بقدر الأشياء النافعة والضارّة في الدنيا والآخرة»[1].

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

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

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

ويلاحظ على هذه الدراسات والمجادلات عدة أمور؛ الأول أنها في جميع أعمالها في ميدان العقل لم تعتمد المنهج العلمي التجريبي، وإنما اعتمدت على الاشتقاقات اللغوية والتأملات الفلسفية أو نقل مفاهيم اليونان وأمثالهم عن العقل، أي أنهم لم يعطوا التجارب العملية ما تستحقه من عناية كما هي حال علم النفس المعاصر.

والأمر الثاني؛ أن الجدال الدائر لم يصل إلى نتائج حاسمة حول ماهية العقل وآثاره، إذ يلاحظ أن الأكثرية ظلت تعتبر العقل جوهراً مستقلاً، وتعكس كتابات أمثال ابن مسكويه والغزالي وعلماء المعتزلة والأشاعرة وغيرهم هذا التصور.

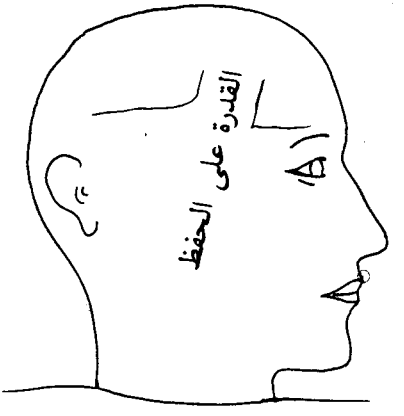
ولقد انعكست هذه الاختلافات ـ حول العقل ـ على طريقة فهم القرآن وتكوين العقيدة وظهور اتجاهات الزندقة، فكان لذلك آثار سلبية أهمها توقف البحث في القدرات العقلية وتنميتها، ثم انحسار أجواء الحرية العقلية واضطهاد الخائضين في هذا الميدان.

وأخيراً انتهت تربية القدرات العقلية ومهارات التفكير إلى حالتين:

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

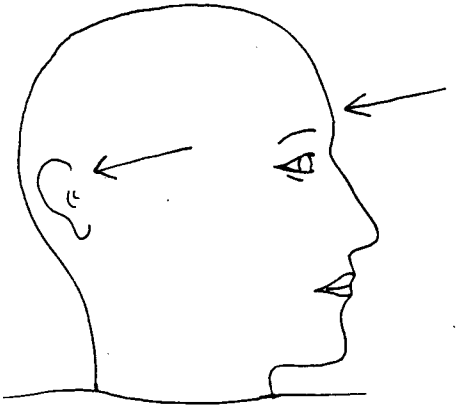
والثانية: تقليل قيمة القدرات العقلية وإهمالها إهمالاً كاملاً، كما هو واضح عند الصوفية وفرق الشيعة، حيث حصرت الأولى منهج المعرفة بما أسمته الإلهام، وحصرته الثانية في شخص الإمام.

ويمكن أن نمثل لما انتهت إليه حالة القدرات العقلية عند الفئات المشار إليها بالشكل التالي:



(شكل ٧ ـ أ)

مفهوم القدرات العقلية عند المذاهب الفقهية



(شكل ٧ ـ ب)

غياب القدرات العقلية عند التصوف والتشيع المتطرف

وهذان الشكلان الأخيران من تربية القدرات العقلية ورثتهما مؤسسات التربية الإسلامية في العصر الحديث.

ومن الإنصاف أن نقول إن ـ مؤسسات التربية الحديثة ـ التي أقيمت على النمط الأوروبي هي كذلك تهمل القدرات العقلية ولا تنمي إلا «القدرة على الحفظ»، وذلك يعود إلى عاملين:

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

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

فالمؤسسات التربوية التقليدية والحديثة تتشابهان في إهمال القدرات

العقلية المبدعة، ولا تهتمان إلا بالقدرة على الحفظ والاستظهار. ويتضح ذلك من أمرين:

الأول: اقتصار العناية على السرد والرواية من المدرس والحفظ من الطالب. وما يسرده المدرس هو من خارج واقع المجتمع الحاضر وبعيداً عن مشكلاته. ففي مؤسسات التربية الحديثة «يقصّ» المعلّم أو الدكتور على الطلبة سِيَر العلماء والرواد الغربيين ومنجزاتهم في ميادين العلم والتربية والاجتماع، وفي المؤسسات التربوية الإسلامية يقصّ «الشيخ» أو «الدكتور الشيخ» على الطلبة سِيرَ الآباء ومنجزاتهم.

والأمر الثاني: أن الطلبة في كلا النظامين يقومون بدور المستمعين، الذين يسلخون من أعمارهم حوالي ربع قرن أو ثلثه أو نصفه وهم يعيدون ويكررون ما يُروى لهم من الأساتذة، ولا يُطلب منهم إلا استظهار ما يسمعونه، ولا يتهيّأ لهم فرص التطبيق والتحليل أو التفكّر والتذكّر والتدبّر والفقه.

إن وقوف مؤسسات التربية المذكورة ـ في تربية القدرات العقلية ـ عند القدرة على الحفظ أو الاستظهار يفرز آثاراً سلبية أهمها:

١ ـ يلاحظ على الإنسان العربي أو المسلم المعاصر أنه يستطيع أن يروي ويخطب، ولكنه لا يستطيع أن يناقش أو يحلِّل أو يطبّق ويتوصّل إلى حل، لأن الرواية والخطبة ترتبطان بالقدرة الأولى ـ أي القدرة على الحفظ ـ أما النقاش والتحليل والتطبيق فهو يتطلب قدرات عقلية عليا من الفهم والتحليل والتأليف والتطبيق.

وينعكس هذا العجز على علاقات الأفراد ومواقفهم، فالخطيب أو المتحدث يريد في جميع أحواله أناساً يستمعون له ويصفقون لا أناساً يناقشون ويعارضون. وحين يستدعي الموقف قدرات عقلية تتعدى الحفظ تنفجر الانفعالات ويثور الخلاف وينفجر التعسّف المخرّب!!

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

هي ثمرة القدرات العقلية ومنهج التفكير السليم + المثل الأعلى، ولكن الذي يحدث في المؤسسات التربوية المعاصرة أن المعادلة في الواقع تتشكل كما يلي:

قدرة على الحفظ + مثل أعلى = إرادة متهوِّرة (تعصّب).

ولذلك فالتربية المعاصرة في أحسن أحوالها تفرز شعوراً دينياً أو شعوراً وطنياً ولا تفرز (فقهاً دينياً) أو (فقهاً وطنياً)، أي أنها تؤدي إلى «العقم الإرادي» والاغتراب عن مُثُل الماضي والحاضر والإحساس بالنقص إزاءهما.

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

قدرة على الحفظ + الخبرات = قدرة غير تسخيرية.

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

خامساً: تقدّم البحث في القدرات العقلية في التربية الحديثة:

من الإنصاف أن نقول إن علم النفس الحديث الذي نشأ على أيدي الغربيين قد خطا خطواتٍ هائلةً في ميدان البحث المتعلق بالقدرات العقلية وطرق تنميتها وتصنيفها وقياسها. ويستطيع الباحث النظر في مئات الأبحاث والمؤلفات التي أفرزها البحث الغربي في هذا المجال.

وتركز البحوث العلمية الحاضرة على المخ البشري وفي مجال العلوم البيوكيماوية، حيث تمكن العلماء من إدراك آليات الذكاء وفهم عملية التعلم. ولقد تمحضت هذه الاكتشافات عن نتائج مدهشة، وهي أن نسبة كبيرة من إمكانيات المخ غير مستعملة، حتى إن بعض العلماء يقدّرونها على وجه التقريب بحوالي ٩٠٪. وقد أصبح اليوم من الممكن مراقبة حالة المخ

ونشاطه بالاستعانة بالكهرباء، وكذلك استخدام العناصر البيوكيمياوية للتأثير مباشرة على بعض الآليات العصبية.

وتقديراً للأهمية القصوى التي يعلقها المختصون بعلوم الذكاء والقوى العقلية؛ فإن المراكز المختصة في الجامعات في كل من أمريكا وروسيا قد تخطت عوامل الصراع السياسي القائم بين البلدين، وأقامت منذ سنين علاقات تعاونية لتكامل جهود الباحثين في البلدين. ومن مظاهر هذا التعاون تبادل البعثات وتعاون اللجان في ميدان البحث المتعلق بالذكاء والقوى العقلية.

والهدف الأخير الذي تعمل من أجله هذه الجهود الكبيرة المتكاملة هو رفع مستوى القدرات العقلية عند المتعلم بشكل يمكنه من الاستفادة من الإمكانيات غير المستعملة والمقدّرة بحوالي ٩٠٪ كما قلنا. وبالتالي رفع درجة التعلم وسرعته وتطوير أساليب التربية ووسائلها بما يتناسب مع الانفجار المعرفي والثورة العلمية المتسارعة.

الفصل السادس

تربية الفرد على تعشّق المثل الأعلى

١ ـ معنى المثل الأعلى:

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

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

ويقرر القرآن الكريم أن الله وحده هو الخالق المصمّم للإنسان. ولذلك فهو الخبير الحقيقي بتخطيط النموذج ـ أو المثل الأعلى ـ لصورة الإنسان الصالح ـ المصلح، وأنه لا يمكن أن يشاركه تعالى أحد في تحديد ـ المثل الأعلى ـ في الاعتقاد والتطبيقات العملية:

﴿ وهوَ الذي يبدأُ الخلقَ ثم يُعيدُه وهوَ أهونُ عليهِ وله المثلُ الأعلى في السمواتِ والأرضِ وهوَ العزيزُ الحكيمُ ﴾ [الروم: ٢٧].

وحين يتنكر البشر المخلوقون للمثل الأعلى الذي جاءت به الرسالة

ويحاولون أن يضعوا للحياة البشرية «مثلاً أعلى» في الاعتقاد والسلوك فإنهم يضعون نماذج سيئة ضارة أو «مثل سوء»:

﴿ للذينَ لا يُؤمنونَ بالآخرةِ مثلُ السَّوْء، ولله المثلُ الأعلى وهوَ العزيزُ الحكيمُ ﴾ [النحل: ٦٠].

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

﴿ ذلكَ بأنّ الذينَ كفَروا اتَّبعوا الباطلَ، وأن الذينَ آمَنوا اتَّبعوا الحقَّ مِن رَبِّهم، كذلكَ يَضربُ اللهُ للناسِ أمثالَهم ﴾ [محمد: ٣].

٢ ـ أهمية المثل الأعلى ومستوياته:

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

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

ولهذه الأهمية ينقسم المثل الأعلى إلى مستويات ثلاثة هي:

المستوى الأعلى: مثل أعلى هدفه الارتقاء بالنوع الإنساني.
المستوى الأوسط: مثل أعلى هدفه الإبقاء على النوع البشري.
المستوى الأدنى: مثل أعلى هدفه تلبية حاجات الجسد البشري.

ويكون ـ المثل الأعلى ـ في أحسن مظاهره وأكملها حين يكون في

المستوى الأعلى، ولكن الخلل يتسرب إلى المثل الأعلى حين يقف عند المستوى الأوسط. وتسوء حالته إلى درجة السوء حين يهبط إلى المستوى الأدنى: مستوى تلبية حاجات الجسد البشري.

ولكل من المستويات الثلاثة دوائر، فقد تتسع هذه الدوائر حتى تشمل النوع البشري وقد تضيق حتى تكتفي بالفرد الواحد نفسه، وقد تتسع لجنس معين أو قومية معيّنة أو قبيلة أو إقليم وهكذا.

والمثل الأعلى الذي تطرحه التربية الإسلامية هو من المستوى الأعلى لأن هدفه الارتقاء بالنوع الإنساني حتى تصبح سماته المميزة هي الإصلاح في الأرض وعدم الإفساد، واحترام حرمات الإنسان وعدم سفك الدماء؛ وتتسع دائرته حتى تشمل الإنسانية كلها.

٣ ـ التربية الإسلامية والمثل الأعلى:

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

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

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

ويحتاج كل جيل أن يتبين نموذج المثل الأعلى الذي يبني مستقبله طبقاً له في ضوء الأصول التي يتضمنها القرآن والسنة، وفي ضوء حاجات العصر والمرحلة ومواجهة التحديات القائمة. فالمثل الأعلى ـ إذن ـ نتاج فقه بشري، وإن كانت أصوله إلّهية، لأنه هو فهم القائمين على التربية لنموذج الحياة التي يراد بناؤها. وهذا الفهم قد يكون صحيحاً، أو قد يكون خاطئاً، أو قد يكون خاطئاً جزئياً، وهو أيضاً محدود بحدود الزمان والمكان. وفي نظم التربية غير الإسلامية يكون محروماً من الأصول الإلّهية مقتصراً على ما تتوصل إليه

القدرات العقلية خلال النظر في الخبرات البشرية.

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

أ ـ مثل أعلى حق وتطبيق حق: وهذا يعطي نتائج إيجابية في حياة الإنسان. ومثاله ثمرات التربية النبوية، إذ استطاع الرسول ﷺ بالمثل الأعلى الحقّ والتطبيق الصائب لهذا المثل أن يرفع إرادة الفرد المسلم إلى درجة بذل النفس والمال في سبيل خدمة الرسالة التي جاء بها ﷺ.

كذلك شهدت ثمار التطبيق العملي وحقائق العلم لقيمة هذا المثل الأعلى وانسجامه مع طبيعة الإنسان وإسهامه في رقي النوع الإنساني.

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

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

وقد يُساء فهم هذه الظاهرة ـ ظاهرة تخلف المسلمين ـ فلا ينسب هذا

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

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

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

كما تسلّموه من الآباء دونما حاجة إلى تطوير[1].

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

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

فإذا كان مستوى المثل الأعلى المطروح من النوع الأعلى الذي يرقى بالنوع الإنساني؛ فإن المعلمين والمتعلمين يتصفون بالقيم وتأكيد المثل الرفيعة والولاء لاتجاهات الإصلاح، ويتصفون بالعمل الجاد واستمرار النمو والتوسع في الدراسة ومتابعة البحث في كل ما يتعلق بالموضوعات، ويتلقطون الكتب والمراجع أنى وجدوها، ولا تكون مقررات الدراسة إلا دليلاً لولوج باب التعلم المستمر والمعرفة الراسخة.

أما على المستوى الاجتماعي ـ فإن المجتمع الذي يهيمن عليه هذا المستوى الأعلى للمثل الأعلى ـ تسوده روح التكافل الاجتماعي الواسع، والاهتمام بإشاعة المثل الأعلى بين الآخرين، والاستعداد للقيام بتكاليف هذا كله، كذلك تسوده روح البحث العلمي والنظر الكوني لابتكار الأدوات والوسائل التي تهيىء لانتشار المثل الأعلى ونجاحه في واقع الحياة، ويكون انتماء الأفراد لعالم الأفكار والعقائد، ويدور محور الولاءات حولها، وعليها تقوم صِلاتهم وتُبنى معاملاتهم.

وإذا كان مستوى المثل الأعلى من النوع الأوسط الذي يستهدف المحافظة على النوع البشري وبقاءه؛ فإن محور الاهتمامات يتركز حول الوسائل دون الأهداف، أي يجري التركيز على الميادين العلمية والصناعية

(١) جودت سعيد، العمل، ص ١٥٥ ـ ١٥٧.

دون البحث في غايات الحياة ومقاصدها العليا، فتحتل العلوم الطبيعية والصناعية المكانة الأولى، وتتراجع العلوم الإنسانية إلى المكانة الأدنى. ويكون انتماء المعلمين والمتعلمين للمهنة أكثر من انتمائهم للفكرة والقيمة. أما على المستوى الاجتماعي فيكون محور الولاء عندهم للمصالح الطبقية والقومية، وعليها تدور علاقاتهم وتقام علاقاتهم.

أما إذا وقف مستوى المثل الأعلى عند النوع الأدنى الذي يستهدف تلبية حاجات الجسد البشري فحسب؛ فإن المعلمين والمتعلمين تتركز جهودهم حول قضايا شخصية آنية، تكون لدى المعلم الحصول على دخل مادي مناسب ووظيفة مناسبة وتوفير الرفاهية وأدوات الاستهلاك المادي. وعند المتعلمين تقف نشاطاتهم عند الحصول على العلامة العالية والشهادة والدرجة العلمية الموصلة لأهداف الرفاهية والمكانة الاجتماعية، ويكتفون بالكتب المقررة ويحاورون في حذف الفصول عند الامتحانات ويلقون بالكتب بعد اجتيازها ويتوقفون عن البحث والدرس.

أما على المستوى الاجتماعي فتدور محاور الولاء حول المصالح الأنانية، وليس للأفراد انتماء إلا ما كان من شهواتهم، يرحلون حيث ترحل وينزلون حيث تنزل.

الفصل السابع

تنمية الخبرات الدينية والاجتماعية والكونية عند الفرد

١ ـ معنى الخبرة وأهميتها:

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

الأول: وهو العمل الذي يقوم به الإنسان.

والثاني: هو الأثر االذي يتركه العمل في نفس الإنسان.

ولا بد من تكامل العنصرين وحصولهما، فإذا حصل الأول ولم يحصل الثاني لا تسمى خبرة. ولذلك فجميع الأعمال التي نمارسها والأحداث التي تمر بنا ولا تترك آثاراً في أنفسنا وفي حياتنا الاجتماعية وفي مستقبل الأجيال بعدنا لا تسمى خبرات. ومثل ذلك الآثار ـ المؤلمة أو السارة ـ التي تصيبنا دون عمل مسبق ومخطط له، هي أيضاً ليست خبرات لأننا لا نفهم مقدماتها ولا نستطيع التعرف على ما يتلوها.

والخبرة لها مكوِّنات: عنصر عقلي، وعنصر مـادي، والفصل بين العنصرين يشوِّه معنى الخبرة ويعطّل فاعليتها وأثرها. ولذلك كانت الخبرة

الحقيقية هي التي تشتمل على العلم والعمل سواء. أما نظم التربية التي تقتصر على تقديم المعلومات النظرية أو الإعداد العقلي دون أن تصحبهما تطبيقات وممارسات يشترك فيها العقل والجسد سواء، أو دون أن تعمل على الإعداد العقلي والجسدي؛ فإن مثل هذه النظم لا تقدم خبرات مربِّية نافعة. ومثلها كذلك الطرق والأساليب التربوية التي تعتمد على تلقين المعلومات والتعليمات الصارمة التي تمنع الحركة وتعيق النشاط وتكرس الانضباط والسكون وتعاقب الطالب إذا قام بأية حركة تحت ستار الزعم أن هذه فوضى ولهو يفسدان الخبرات العقلية. ولعلنا نلاحظ الثمرات الشاذة لهذه الصرامة وما يصحبها من توترات نفسية وعصبية عند المعلم والطالب سواء[1].

والطالب حين يتعلم درساً فإنه يستعمل عقله ويوظّف حواسه ـ خاصة العين والأذن ـ كبوابات للمعرفة التي يتلقاها ولأخذ ما في الكتاب أو ما على الخارطة والسبورة وشرح المعلم، كما أنه يستعمل فاه ويديه وأعضاء الصوت فيه للكتابة والكلام، واستعمال هذه الأدوات بشكل جيد يتطلب تدريباً خاصاً وهو جزء من الخبرة المربِّية لأنه يسهِّل التعلم ويعمِّقه. أما حين لا يحسن المتعلم استعمال قدراته العقلية ولا يجيد توظيف حواسه ـ خاصة العين والأذن ـ فإن العمل لا يولِّد أثراً، وبالتالي لا تكون الخبرة مربِّية نافعة.

إن البصر الذي لا يترتب على رؤيته أثر مستقبلي لهو شبيه بالعمى، والسماع الذي لا ينتج له أثر هو شبيه بالصمم، والتفكير الذي لا يُفرز فهماً وفكراً لهما آثارٌ مستقبلية هو قرين البله والغباء. ولذلك وصف القرآن الذين لا يَنتج لتفكيرهم ونظرهم وسمعهم آثارٌ مستقبلية تؤثر في حياة صاحبها وفيمن حوله؛ وصفهم بالحيوانية والبلاهة والغباء والغفلة:

﴿ لَهُمْ قلوبٌ لا يَفقهونَ بها ولهم أعينٌ لا يُبصرونَ بها ولهم آذانٌ لا يَسمعونَ بها أولئكَ كالأنعامِ بَلْ هم أَضَلُّ أولئكَ همُ الغافلونَ ﴾ [الأعراف: ١٧٩].

(١) John Dewey, **Democracy and Education.** (New York: Macmillan Co. 1944) pp. 139 - 141.

والواقع أن الخبرة المربية النافعة مهما كانت متواضعة فإنها تسهم في توليد أفكار وتطبيقات جديدة تشارك في تقدم الحياة وحلّ المشكلات. ولكن الأفكار النظرية وحدها ـ كما قلنا ـ لا تسهم في جلاء الحقائق ولا كشف القوانين والنظريات، وإنما تتحول إلى مجرد كلام منمق يجعل التفكير معه مستحيلاً وغير ضروري. وهذا ينقلنا إلى البحث في سمات الخبرة المربية النافعة.

والتفكير هو أول سمات الخبرة المربية لأنه إدراك للعلاقات بين العمل الذي نقوم به ـ أي العنصر الأول للخبرة ـ وبين الأثر الناتج عن هذا العمل ـ أي العنصر الثاني للخبرة ـ، وسمة التفكير الصحيح أن يكون تفكيراً مستمراً لا يكمل ولا يتوقف، وإنما هو في تساؤل دائم عما يجب القيام به من أعمال وما سينتج عن هذه الأعمال من آثار. أما أن نملأ رؤوسنا بالأفكار وكأنها أشرطة تسجيل أو ملف قصاصات ورقية مما تمّ عمله وإنجازه؛ فهذا ليس بتفكير ولا بخبرة، فالتفكير إذن هو استمرارية الاهتمام بمصائرنا خلال مجرى الأحداث والمواقف المبهمة والمعقدة في نهر التطور الكبير للحياة، ويكون دور التفكير خلال ذلك المساعدة في الوصول إلى حل للمشكلات القائمة أو تقديم مشروع للانتفاع بالأحداث الجارية وتجنّب السلبيات المرافقة على أساس الخبرات التي تقدمت قبله[1].

فالتفكير إذن عملية تعرّف وبحث في الأشياء وتنقيب في مكونات الحياة الجارية بغية الوقوف على القوانين التي تحكم أحداثها، والاستفادة منها في التطبيقات والمواقف المختلفة. وهو ـ كما قلنا ـ عملية ربط مستمر بين العمل الذي نحاول القيام به وبين النتائج التي ستترتب على هذا العمل. وأساس ذلك أننا لا نعيش في عالم تم خلقه مسبقاً وانتهت وقائع الخلق فيه، وإنما نحن نعيش في عالم ما زال يخلق وتجري فيه الأحداث. فالخالق سبحانه يصف نفسه أنه ﴿ كلَّ يومٍ هوَ في شأنٍ ﴾ [سورة الرحمن: ٢٩]

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

﴿ قُلْ سِيروا في الأرضِ فانظُروا كيفَ بدأ الخلقَ ثمّ الله ينشىءُ النشأةَ الآخرةَ ﴾ [العنكبوت: ٢٠].

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

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

ومثل هذه الخبرات المكبّلة للتفكير وإن صُنِّفت في قوائم التراث العلمي والاجتماعي هي خبرات غير مربِّية، وهي معيقة لنمو خبرات أخرى، لأنها تنتج نقصاً بالحساسية والاستجابة، أو تكون مخدرة غير حافزة للنظر في العلاقات القائمة بين العمل والنتائج، أو تكون خبرات غير مترابطة ومجزأة[1]. والذين تحشى رؤوسهم بهذه الخبرات لا يستفيدون من الأحداث

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

والظواهر والوقائع والأفكار التي يمرون بها وإلى أمثالهم يشير القرآن الكريم عند قوله تعالى:

﴿ وَكَأَيِّنْ مِن آيةٍ في السمـواتِ والأرضِ يَمُرّونَ عليهـا وهم عنها مُعْرِضونَ ﴾ [يوسف: ١٠٥].

﴿ وإنّ كثيراً مِنَ الناسِ عَن آياتِنا لَغَافِلونَ ﴾ [يونس: ٩٢].

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

٢ ـ الخبرات الكونية والاجتماعية والدينية:

لعله من المناسب أن نقسم الخبرة من حيث ميادينها إلى أقسام ثلاثة: خبرات كونية، وخبرات اجتماعية، وخبرات دينية، وإن كانت الاجتماعية والدينية تمتزجان إلى درجة تجعل منهما قسماً واحداً.

وفيما يلي تفصيل لكل قسم من الأقسام الثلاثة:

أ ـ الخبرات الكونية:

العلاقة الجارية بين الإنسان وبين الكون علاقة متبادلة وفاعلة ومستمرة. والذين يتفاعلون مع عناصر الكون بوعي وكفاءة يفرزون خبرات هائلة تترك أثرها العميق في مسيرة الحياة، أما الذين يمرّون على آيات الكون دون أن يحسنوا استعمال طاقاتهم السمعية والبصرية والعقلية؛ فإنهم يبقون ضحايا الغفلة كأن لم يسمعوا أو يبصروا.

والخبرات الكونية المربية هي التي مكّنت الإنسان من اكتشاف قوانين الكون وتسخير خيراته وكنوزه الهائلة الكاشفة عن قدرات الله ونعمه. ومن هنا كانت التوجيهات القرآنية المتكررة التي تأمر بالتوجُّه إلى الكون والتفاعل مع مكوناته، من ذلك قوله تعالى:

ـ ﴿ أوَ لَمْ ينَظروا في ملكوتِ السمواتِ والأرضِ ﴾ [الأعراف: ١٨٥].

- ﴿ أفَلَمْ يَنظروا إلى السمواتِ فَوْقَهم كيفَ بَنَيْناها وزَيَّنّاها ﴾ [ق: ٦].
- ﴿ انظُروا إلى ثَمَرِهِ إذا أثمرَ ويَنْعِهِ ﴾ [الأنعام: ٩٩].
- ﴿ قل انظروا ماذا في السموات والأرض ﴾ [يونس: ١٠١].

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

ب ـ الخبرات الاجتماعية:

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

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

﴿ هَلْ أتَى على الإنسانِ حِينٌ مِنَ الدَّهْرِ لم يكن شيئاً مذكوراً. إنا خَلَقْنا الإنسانَ مِن نُطْفَةٍ أمشاجٍ نَبْتَليهِ فجَعَلْناه سميعاً بصيراً. إنّا هَدَيْناهُ السبيلَ إمّا شاكراً وإما كفوراً ﴾ [الإنسان: ١ ـ ٣].

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

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

- ﴿ أَفَلَمْ يَسِيروا في الأرضِ فيَنظُروا كيفَ كانَ عاقبةُ الذينَ مِن قَبْلِهم ﴾ [يوسف: ١٠٩].
- ﴿ أَوَ لَمْ يَسِيروا في الأرضِ فيَنظُروا كيفَ كانَ عاقبةُ الذينَ مِن قَبْلِهم كانوا أشَدَّ منهم قوةً ﴾ [الروم: ٩].
- ﴿ أفَلَمْ يَسِيروا في الأرضِ فينَظروا كيفَ كانَ عاقبةُ الذينَ مِن قَبْلِهم كانوا أكثرَ منهم ﴾ [غافر: ٨٢].
- ﴿ أفَلَمْ يَسِيروا في الأرضِ فينظُروا كيفَ كانَ عاقبةُ الذينَ مِن قبلِهم دَمَّرَ الله عليهم ﴾ [محمد: ١٠].

لذلك كان من مهمة التربية الإسلامية أن توجِّه ـ الإنسانَ المتعلِّم ـ إلى النظر في وقائع الاجتماع البشري في الماضي والحاضر والمستقبل، وإلى أن يجوب الأرض بحثاً عن المواقع التي جرت فيها الوقائع الماضية فينقِّب في آثارها لدراستها وتحليلها واستخلاص الخبرات المربية التي تؤثِّر في الخبرات التي تتلوها.

وعلى هذه التربية ومؤسساتها أن توجِّه المتعلم وتدرِّبه على تحليل وقائع الحاضر واستشراف المستقبل. وتجاهل هذه الوقائع والخبرات كلها له نتائجه المدمرة. فالذين يتجاهلون خبرات الماضي يرتدون إلى كهوف العصر الحجري، والذين يقفون عند خبرات الماضين يتوقفون عن مجاراة التطور والزمن ويعرضون أنفسهم للفناء والدفن في الماضي. والذين يعبثون بخبرات الحاضر ـ من مدّاحي أرباب القوة والجاه والثراء ـ ويقدِّمونهم كقوى تحرك التاريخ والاجتماع؛ يصرفون العقول عن قوانين الاجتماع البشري، ويفسدون أثر الخبرات الاجتماعية المربية ويحولونها إلى خبرات غير مربية، وينكصون بالإنسان إلى عهد الصنمية والوثنية وما ينجم عن ذلك من مضاعفات الضعف والتخلف.

أما التفاعل الصحيح مع خبرات الماضي والحاضر والمستقبل فثمرته اهتداء الإنسان إلى قوانين الاجتماع البشري والاستفادة منها في تسخير القدرات والطاقات الإنسانية لتقويم المسيرة البشرية ولبناء الحضارات التي ترتقي بالنوع الإنساني وتجنيبه العثرات والسقوط.

جـ ـ الخبرات الدينية:

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

والقرآن فيه دعوة متكررة للتفاعل مع حركة الرسالات الإلّهية والخبرات الدينية بما يشبه دراسة تاريخ الأديان ومقارنة الأديان، والسير في الأرض لتأسيس علم الآثار الديني، لتكون ثمرة ذلك كله الوقوف على حركة التطور الديني التي رافقت تطور الاجتماع البشري، ثم انتهت وبلغت كمالها في الرسالة الإسلامية.

وثمرة هذا المنهج هو تحرير الإنسان من هيمنة ـ الكهانة والكهان ـ واكتشاف المسار الحقيقي للخبرة الإنسانية في هذا المجال الحساس، ثم

---

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

الاستفادة من ذلك كله في استنباط التوجيهات والإرشادات الدينية اللازمة لعبور المستقبل.

ولذلك فإن الخبرات الدينية التي لا تفيد في هذه الثمرات لا تكون خبرات مربية، وإنما هي أيضاً من جنس حشو الرؤوس بالقصاصات التي تتضمن أخبار الماضين في ميدان الخبرات الدينية.

وفي جميع الخبرات الكونية والاجتماعية والدينية تعتمد التربية الإسلامية في تفاعل الفرد مع هذه الخبرات كلها على أمور منها:

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

والثاني: اعتبار ما يجري في الواقع القائم والوجود المحسوس هو المحكّ الحقيقي لصوابية هذه الخبرات وصدقها.

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

٣ ـ حدود الخبرة ودوائرها:

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

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

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

ومثلها **الخبرة الدينية** التي تبدأ بدائرة التديّن الفردي، ثم دائرة تديّن

الجماعة، ثم دائرة القطر أو الأمة، ثم خبرات الأديان الأخرى.

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

ولا بد أن يكتمل في كل دائرة جميع شروط الخبرة المربية، أي أن تكون عملاً وأثراً. والأفراد يتفاوتون في خبراتهم في الدوائر المذكورة، فبعضهم يقف في الدوائر الأولى وبعضهم يخطو في الدوائر ذات السعة الأوسع طبقاً للأنظمة والمؤسسات التربوية التي تتولى تنشئتهم وتوجيههم في هذا المجال.

وكلما اتسعت دائرة الخبرة كلما استنار الفرد وأصبح محيطاً بالظواهر الكونية والاجتماعية والدينية وقادراً على رؤية البدائل المختلفة. وكلما ضاقت دائرة الخبرة المربية أصبح الفرد ضيق الأفق عاجزاً عن التفكير ورؤية البدائل.

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

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

وحين دخلت التربية الإسلامية عصور التقليد والجمود توقفت هذه الجهود وانتهت مؤسسات التربية إلى الاقتصار على مدرس «يقصّ» أو «يروي»

وطلبة «يستمعون» و«يحفظون»، دون أن يصاحب ذلك شيء من الخبرات الكونية أو الاجتماعية. وهذا هو المنهج الذي ورثته مؤسسات التربية الإسلامية التقليدية حتى مطلع العصر الحديث، وما زالت عليه في مناهجها ومؤسساتها وكأن وظيفتها الأساسية هي ملء الرؤوس بالأفكار، وكأن الرؤوس أشرطة تسجيل أو ملفات قصاصات ورقية يحفظ فيها ما أنجزه «الآباء» الماضون، أو «الغرباء» المعاصرون. لذلك فهي خالية من ـ التفكير العلمي ـ الذي هو سمة الخبرات المربية النافعة، وهي لا تسهم في تقديم مشروع أو حلول مشكلات، ولا ينتج عنها تطبيقات وليس لها تأثير مستقبلي على الخبرات التالية.

والصفة الغالبة على هذه المؤسسات أنها لا تتطور وتسقط عامل الزمن والبيئة في جميع الخبرات التي تقدمها. فالاستشراق ـ مثلاً ـ ما زالت تدرِّسه طبقاً لما كتب واحد أو اثنان من أمثال محبّ الدين الخطيب ـ عن جيل زويمر الذين عاشوا في القرن الماضي وأوائل القرن الحالي، علماً بأن هناك آلاف المؤسسات الاستشراقية المعاصرة التي يضم كل منها بين جدرانه عشرات المتخصصين كل واحد منهم يفوق زويمر وأعضاء جيل زويمر.

ولقد أحسن الأستاذ جودت سعيد في وصفه لعجز المؤسسات التربوية الإسلامية التقليدية في ميدان الخبرات الكونية والاجتماعية حين قال: «إن الثقافة التي نتثقف بها والدراسات التي نعيش معها لا تبث فينا اكتساب ملكة البحث والدرس وكشف السنن والقوانين، ولا يشعرنا الكاتب الذي نقرأ له أن بحثه ليس كافياً، وأن على الباحثين بعده أن يوضحوا الموضوع أكثر منه، كما لا يوحي إلينا أن العلم قابل للزيادة فلا يحثنا على طلب المزيد منه، ولا يعتذر عن ضآلة ما يقدمه، ليس بالكلمات وإنما بالأسلوب نفسه الذي يستطيع به أن يدلّ على بث روح الدأب لكشف السنن وتوضيح القوانين «ثقافتنا توحي بأن العلم خلق كاملاً فلا يمكن المزيد عليه، وكأن البحوث انتهت مع الأولين الذين لم يتركوا شاردة ولا واردة إلا بحثوها وفهموها وحصّلوا الذروة والنهاية،

وليس عليه هو إلا أن يتملق بحوثهم...».

ثم يضيف:

«كذلك العلاقة بين التلميذ والمعلم، حيث يوحي المعلم بأنه يعلم كل شيء، ويأخذ الأطفال الصغار هذا إلى أن يكشفوا جهل المعلم في بعض الأمور. إلا أن هذا الكشف لا يأتي بشكل إيجابي لا من المعلم ولا من التلميذ، وإنما بشكل سلبي من كليهما. فالمعلم لا يقابل ما يجهل بسوية، بل كثيراً ما يكون بمواربة وخداع.. والتلميذ المسكين يتقمص هذا الموقف الذي ينتج سوء العلاقة المشبعة بالاحتقار»[1].

٥ـ الخبرات في التربية الحديثة المعاصرة:

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

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

والغربي ما زال منذ أيام النهضة الأولى يعطي الخبرة ما تستحقه من

---

(١) جودت سعيد، العمل. ص ١٨٣.

الجهد والتكاليف التي تتمثل في الرحلات والاكتشافات الجغرافية في البر والبحر ثم أخيراً في الرحلات والاكتشافات الفضائية، ومثلها الخبرات الاجتماعية وما يصاحبها من بحث في الثقافات المختلفة والآثار العمرانية والمخطُوطات والمواد الأثرية المختلفة.

والمدرسة الغربية ـ ابتداءً من المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال حتى الدراسات الجامعية ـ ما زالت تعطي الخبرة المربية أهمية خاصة في برامجها وأنشطتها وتوفر لها شروطها وبيئتها التي تساعد على نضوجها.

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

الأول: في أشخاص القائمين عليها والباحثين الذين ينتمون في الغالب للكنيسة والمؤسسات والكلّيات الدينية المسيحية واليهودية. وهؤلاء يكونون مزودين بوجهة نظر مسبقة عن غير ديانتهم ـ خاصة الإسلام ـ تحول دون البحث الموضوعي والرؤيا الصحيحة. وتجعل الخبرات المتكونة خبرات غير مربية ولا نافعة. كذلك يتصف هؤلاء الباحثون بصفة التحزب المسبق أي أنهم من النوع الذي يسمّى في الغرب Apologists والذي يجعل منهجه في البحث انتقاء حسنات ما عنده والتركيز على سلبيات ما عند غيره، فهم يشبهون العناصر الموجودة في مؤسساتنا التربوية من «الآبائيين» الذين يركّزون على الإشادة بتراث الآباء وتملّقهم. وتتبع عورات المعاصرين وتجريحهم.

صحيح أن هناك نفر قليل حاول التزام العدل والموضوعية، ولكنه نفر قليل لا يُسمح له أن ينتشر ويشيع. هناك بحث موضوعي ظهر في

الأنسكلوبيديا البريطانية Encyclopedea Britanica طبعة عام ١٩١٠/ ١٩١١ تحت عنوان ـ الكتاب المقدس The Bible ـ ولقد كان كاتبه عميقاً في بحثه واضح الدلالة في تنقيبه ومقارناته التاريخية بحيث انتهى إلى نتائج تفيد الإنسان الغربي في مراجعة معتقداته بشكل جذري، ولكن البحث حذف من الطبعات التالية حتى الوقت الحاضر.

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

ومن هنا تأتي الأهمية القصوى للرأي الذي أشار إليه ـ أبراهام ماسلو ـ وهو أن تنتقل الدراسات الدينية إلى ميدان العلم بدل أن تبقى حبيسة في دوائر الكهانة والكهان يتعيشون بها، أو في دوائر السياسة والساسة ليستغلونها في سياساتهم. وهذا الدور يحتاج إلى مفكر من نوع جديد، نوع يرقى إلى المستوى العالمي في تفكيره ومعالجاته وطرحه للموضوعات والخبرات الدينية دونما حساسية سلبية مما تركته آثار الخبرات المؤلمة خلال قرون النهضة حين اشتعل الصراع بين ممثلي الفهم الديني الخاطىء وممثلي العلم المنشقّ عن الدين.

الفصل الثامن

تربية الإرادة عند الفرد

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

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

١ ـ معنى الإرادة ووظيفتها:

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

والإرادة وظيفة مثل وظائف الرؤية والشم والسمع. وكما أن لوظائف الرؤية والشم والسمع أعضاء خاصة تقوم بها؛ فإن الإرادة هي الوظيفة الثانية من وظائف القلب. فحين يفرغ القلب من الوظيفة الأولى ـ أي عقل الأفكار

والمواقف والظواهر التي تجسد المثل الأعلى ثم تحليلها وتقييمها ـ يأتي دور الوظيفة الثانية وهي تقبُّل هذه الأفكار والظواهر أو رفضها، أو تقبل البعض ورفض البعض الآخر.

٢ ـ مستويات الإرادة:

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

أما المستويات الأساسية فهي:

إرادة الإنسان للغذاء لبقاء الجسم.

و إرادة الإنسان للنكاح لبقاء النوع الإنساني.

و إرادة العقيدة والقيم ليرتقي الإنسان بنوعه.

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

ولا يعني ذلك الحطّ من قيمة الاقتصاد والتمتع بنعم الله، وإنما معناه أن الاقتصاد يكتسب قيمته من أثره الأخلاقي ومدى إسهامه في رفع قيمة النوع البشري لا مجرد الوقوف عند بقاء النوع البشري.

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

الأعلى بل يطلبهما طلب الوسيلة الموصلة إلى المثل الأعلى[1].

والإنسان فيه ميل طبيعي إلى تعشّق المثل الأعلى الذي يرتقي بنوعه ولا يقف عند الإسهام في بقائه الجسدي. وحين تثبت التربية إرادته عند إرادة الطعام والنكاح ينتابه القلق وعدم الاستقرار والإحساس بالغربة، حتى يبلغ مستوى العقيدة والقيم أو ما يقابل تحقيق الذات التي هي حاجة تعلو على الحاجات الفسيولوجية، كما يقرر ـ ماسلو ـ في سلّم حاجاته الشهير.

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

ـ إرادة الإحسان: ﴿ إنْ أرَدْنا إلاّ إحساناً وتوفيقاً ﴾ [النساء: ٦٢].
ـ وإرادة الإصلاح: ﴿ إنْ أُرِيدُ إلاّ الإصلاحَ ما استطعتُ وما توفيقي إلا بالله ﴾ [هود: ٨٨].
ـ وإرادة الهدى: ﴿ أتُريدونَ أنْ تَهدُوا مَنْ أضَلَّ اللهُ ﴾ [النساء: ٨٨].
ـ وإرادة النصح: ﴿ ولا ينفعُكم نُصحي إنْ أرَدْتُ أنْ أنصحَ لكم ﴾ [هود: ٣٤].
ـ وإرادة التيسير: ﴿ وما أريدُ أنْ أشُقَّ عليكَ ﴾ [القصص: ٢٧].
ـ وإرادة التواضع والصلاح: ﴿ لا يُريدونَ عُلُوّاً في الأرضِ ولا فساداً ﴾ [القصص: ٨٣].
ـ وإرادة الآخرة: ﴿ ومنكم مَن يُريدُ الآخرةَ ﴾ [آل عمران: ١٥٢].

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

---

(١) جودت سعيد، العمل.

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

﴿ وَاصْبِرْ نَفْسَكَ معَ الذينِ يَدْعونَ رَبَّهم بـالغداةِ والعَشِيِّ يُـريدونَ وَجْهَهُ ﴾ [الكهف: ٢٨].

﴿ تُريدونَ وَجْهَ الله ﴾ [الروم: ٣٩].

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

﴿ ما يريدُ الله لِيَجعلَ عليكم مِن حَـرَجٍ ولكنْ يريـدُ لِيُطَهِّـرَكم ﴾ [المائدة: ٦].

﴿ ويريدُ الله أن يُحِقَّ الحَقَّ بكلماتِه ويقطعَ دابرَ الكافرين ﴾ [الأنفال: ٧].

﴿ يريدُ الله بكمُ اليُسْرَ ولا يريدُ بكمُ العُسْرَ ﴾ [التوبة: ٨٥].

﴿ وما الله يُريدُ ظلماً للعبـاد ﴾ [غافر: ٣١].

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

إن التربية التي تجعل مثلها الأعلى هـو الرفـاهية المـادية وثقـافة الاستهلاك؛ تفرز عدداً كبيراً من الإرادات الفرعية الفاسدة ذات الآثار السلبية مثل:

ـ إرادة الدنيا: ﴿ منكم مَن يريدُ الحياةَ الدنيا ﴾ [آل عمران: ١٥٢].

﴿فَأَعْرِضْ عن من تَوَلّى عَنْ ذِكْرِنا ولم يُرِدْ إلّا الحياةَ الدنيا﴾ [النجم: ٢٩].

- وإرادة الفحشاء: ﴿قالوا لقد علمتَ مالَنا في بَناتِك مِن حَقٍّ وإنكَ لَتعلمُ ما نريدُ﴾ [هود: ٧٩].
- وإرادة العدوان: ﴿فأرادَ أنْ يَسْتَفِزَّهُمْ مِنَ الأرضِ فأغرقناهُ وَمَن معه جميعاً﴾ [الإسراء: ١٠٣].
- وإرادة طمس الحق: ﴿يُريدونَ لِيُطفئوا نورَ الله بأفواهِهم﴾ [الصف: ٨].
- وإرادة الإفساد: ﴿وَيُريدونَ أنْ تَضِلُّوا السبيلَ﴾ [النساء: ٤٤].
- وإرادة الخيانة: ﴿وإن يُريدوا خِيانَتَكَ﴾ [الأنفال: ٧١].
- وإرادة النفاق والمداهنة: ﴿يُريدونَ أنْ يأمَنوكم ويأمَنوا قومَهم﴾ [النساء: ٩١].
- وإرادة الجبن: ﴿إنْ يريدونَ إلا فِراراً﴾ [الأحزاب: ١٣].
- وإرادة التزييف: ﴿يُريدونَ أن يُبَدِّلوا كلامَ الله﴾ [الفتح: ١٥].
- وإرادة الكيد والمكر: ﴿فأرادوا به كَيْداً فجعَلْناهُم الأَسْفَلِينَ﴾ [الصافات: ٩٨].
- وإرادة الجاه: ﴿ما هذا إلا بشرٌ مثلُكم يُريدُ أن يتفضّلَ عليكم﴾ [المؤمنون: ٢٤].

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

فهذه كلُّها إراداتٌ يريدها الإنسان الذي تقفُ إرادتُه الرئيسية عند إرادة الطعام وإرادة النكاح، وهي كلها تؤدي إلى هبوط النوع الإنساني، ولذلك جعلها الإسلام إرادات فاسدة كالروائح النتنة. ولهذا لما رأى رسول الله ﷺ بعض أتباعه يريدون الولاء للعصبية ويصيحون: يا لآل فلان! قال لهم: «دعوها فإنها منتنة».

وإيراد هذه الأمثلة والنماذج القرآنية للإرادات لا يعني أن نقف عند ما ورد في القرآن والحديث، وإنما معناه أن نسترشد بهذا الإطار العام لمفهوم

الإرادة ثم نمضي قدُماً في تصنيف تفاصيل الإرادات الفرعية في ضوء الخبرات والحاجات القائمة. أي أن المطلوب أن يبرز «فقه تربوي» في كل زمان ومكان تكون مهمته بلورة نماذج الإرادات التي يراد من التربية والمؤسسات التربوية أن تنميها في ضوء التطور الجاري والحاجات المتجددة والتحديات القائمة. ومن الطبيعي أن بلورة مثل هذه النماذج من الإرادات يجب أن يسبقها بلورة نماذج مطابقة من المثل الأعلى الذي يمثل حاجات المرحلة والمكان كذلك، وحين تنجح التربية في ذلك كله وتشيعه وترسِّخه تكون قد عملت على إيجاد ما يسمى بـ «روح الأمة»!!.

٣ ـ نمو الإرادة ونضجها:

تنمو ـ الإرادة ـ عند الفرد حين يعرض عليه ـ المثل الأعلى ـ الذي يجد فيه الأدلة والشواهد التي تقنعُه بصحة هذا المثل الأعلى وتمثيله لتطلعاته وآماله. وتبلغ الإرادة درجة النضج حين يصبح الفرد مستعداً لبذل النفس والمال في سبيل المثل الأعلى. ويشير القرآن إلى هذه الحالة من الاستعداد في مواضيع كثيرة جداً، كذلك تدلّ وقائع التربية النبوية على أن الرسول ﷺ كان يشترطها ويجعلها شارةَ الإيمان وصدقَه.

والإنسان عنده ميل فطري إلى أن يضحي بنفسه ومالِه في سبيل المثل الأعلى، بل إن هذه التضحية هي أمر راسخ في فطرة الإنسان وجزء من وجوده، وما تعظيم الشجاعة عند البشر إلا تقدير لقيمة التضحية في سبيل المثل الأعلى، ولذلك جُعل الجهاد أفضل الأعمال.

والتربية الإسلامية لا تجيز هذه التضحية في سبيل ـ مثل سوء ـ يحطّ بالنوع الإنساني ويثقل ميزان الشر. ومن هنا كان التنديد بالقتال في سبيل مثل الجاهلية وميتات العصبية والانتحار. ومثله التنديد بالذين يفقدون إرادة التضحية في سبيل المثل الأعلى ويحرصون على أية حياة، ولو كانت حياة الهوان والاستضعاف.

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

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

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

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

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

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

٤ ـ مستوى الإرادة ومستوى المثل الأعلى:

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

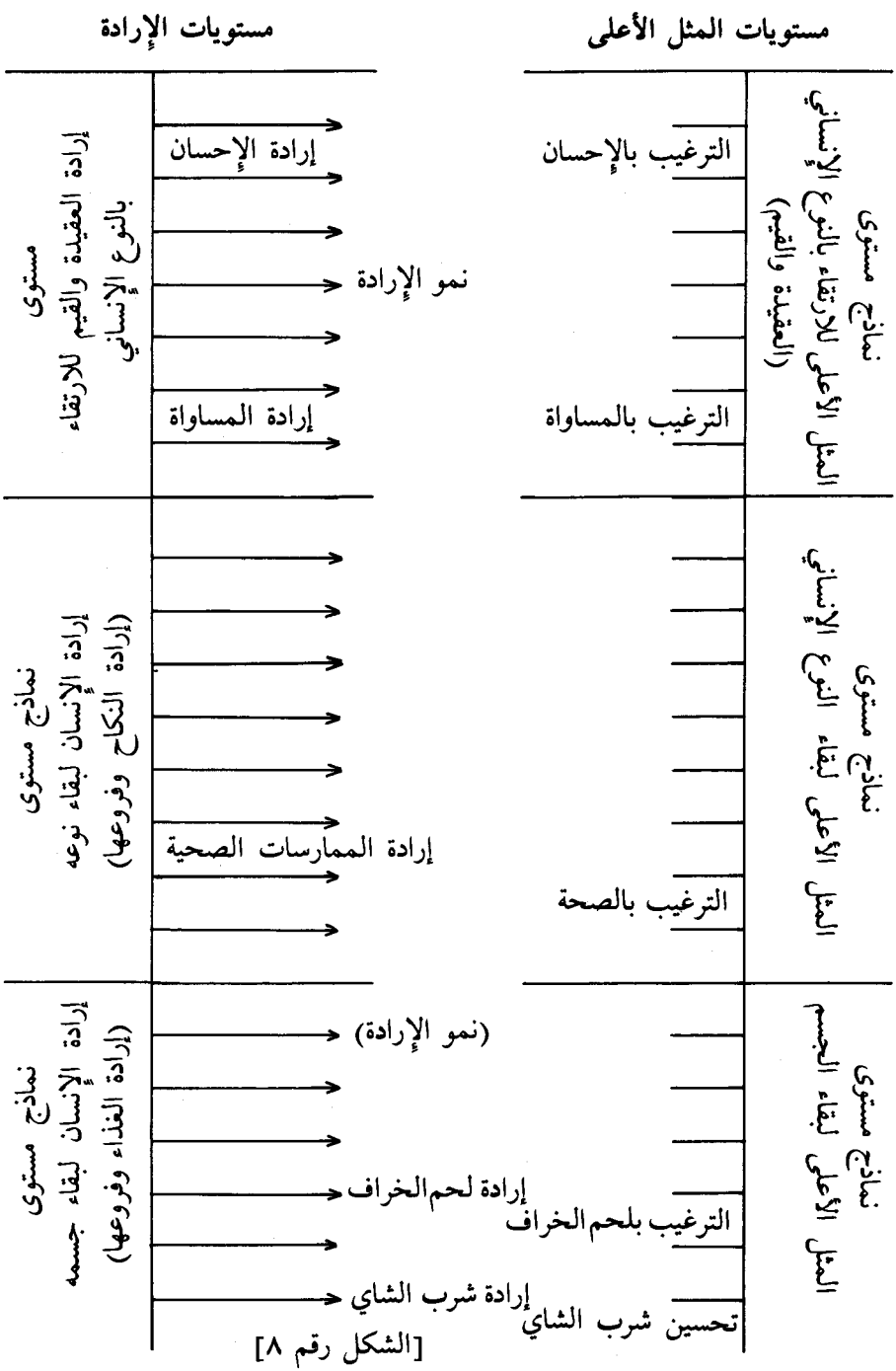
إذن فالمستوى الذي يعرض من المثل الأعلى هو الذي يقرر مستوى الإرادة الحاصل فيرفعها ـ إن شاء ـ حتى تبلغ إرادة الارتقاء بالنوع الإنساني،

ويحبسها إن شاء عند مستويات إرادات الطعام والنكاح. أي أن العلاقة بين المثل الأعلى وبين الإرادة علاقة طردية. فالإرادة ترتفع بارتفاع مستوى المثل الأعلى المعروض وتهبط بهبوط مستوى المثل الأعلى المعروض.

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

وهذا المبدأ من الأسباب الرئيسية التي تدفع السياسات الاستعمارية والأنظمة السياسية التي تمثل الفئات المستغلة إلى الهيمنة على المؤسسات والنظم التربوية والإعلاميّة واستغلالها لعرض «مثل سوء» أو تشويه المثل الأعلى إذا كان موجوداً في الأصل، أو حجبه بغية توليد إرادات ضعيفة أو فاسدة، بينما تترك الحرية للخطباء والوعاظ لينفخوا في إرادات ميتة أو غائبة. وهو نفس السبب الذي يجعل الدين الإسلامي هدفاً لعداوات المستعمرين والمترفين والمتسلطين في كل زمان ومكان.

ويمكن أن نمثل للعلاقة بين مستوى المثل الأعلى ومستوى الإرادة ونموها بالشكل التالي:



[الشكل رقم ٨]

[نمو الإرادة ونضجها ومستوياتها]

٥ ـ فقدان الإرادة وضعفها:

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

ويتم فقدان الإرادة الجازمة النبيلة في ثلاث حالات هي:

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

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

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

ولكن الطفل يرث مثله الأعلى ـ في العادة ـ من المجتمع الذي ينشأ فيه كما أشار إلى ذلك ﷺ حينما قال: «ما من مولود إلا ويولد على الفطرة فأبواه يهوِّدانه ويمجِّسانه وينصِّرانه». ولذلك كان واجباً على التربية أن تقوم بمراجعة وتقويم ما ورثه الطفل من بيئة «الآباء» الخاصة والعامة في ضوء

نماذج المثل الأعلى التي تود التربية أن تنشىء الطفل على إرادتها.

ولنتحقق من أثر الموروثات الاجتماعية في موقف الإنسان من المثل الأعلى؛ يمكن أن نلاحظ أن الإنسان يبصر ويسمع ويفهم بخلفيته الثقافية وبمواريثه الاجتماعية. فالناس الذين يمشون يلاحظ أحدهم الأماكن التي تباع فيها التحف القديمة، ويلاحظ آخر المكتبات التي تبيع الكتب والصحف، ويلاحظ ثالث الملاهي، ويلاحظ رابع المساجد، ويلاحظ خامس سمك الفسيخ، ويلاحظ سادس مطاعم الهامبرجر. وهكذا كل يلاحظ بحسب الإرادات التي نمّتها فيه الموروثات الاجتماعية ـ خاصة في عهد الطفولة. إن عيونهم التي في وجوههم تلتقط مثل آلات التصوير كل المشاهد، ولكن الذي يحضر الأفلام في الداخل ينتقي مشاهد معينة فقط[1]. وهذا يعني أن وراء عيوننا الحسية عيوناً أخرى اجتماعية تقوم بعملية الانتقاء. وهذه العيون هي التي ذكرها الله تعالى بقوله:

﴿ فإنّها لا تَعْمَى الأبصارُ ولكنْ تعمى القلوبُ التي في الصُّدور ﴾ [الحج: ٤٦].

والناس الذين تطرق آذانَهم أصواتٌ متعددة تنقل إليهم موضوعات وأفكاراً عبر أجهزة الإعلام وفي الندوات والمحاضرات. ولكن بعضهم يسمع ويعي الأشعار ـ أو أشعاراً معينة بالذات ـ، وبعضهم يعي الفقرات الدينية، وبعضهم يعي وينجذب للأغاني، وبعضهم يعي وينجذب للنكات المسرحية، وبعضهم يعي وينجذب للتعليقات السياسية، وبعضهم يعي وينجذب للأحاديث الاقتصادية، وبعضهم يعي وينجذب لأخبار العلم والتكنولوجيا. إن آذانهم التي في رؤوسهم تتلقى جميع الأصوات ولكن أجهزة التسجيل والوعي التي في الداخل تسجل وتذيع مقطوعات معينة أو موضوعات معينة فقط.

والناس يقرؤون كتاباً واحداً ينقل إليهم عبر مقاعد الدرس أو التدريس

---

(١) جودت سعيد، العمل.

أو النشر، ولكن بعضهم يفهمه بما هو في خير الإنسان ولنصرة الحق والفضيلة، وبعضهم يفهمه بما هو ضد الإنسان وضد الحق والخير والفضيلة. إن عيونهم التي في رؤوسهم تنقل نفس الكلمات وتصور نفس الحروف، ولكن المترجم أو الشارح الذي في داخلهم يتبنى شروحات وتأويلات متباينة.

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

ومن هنا يمكن أن نفهم قوله تعالى: ﴿ اللهُ أعلمُ حيثُ يَجعلُ رِسالَتَهُ ﴾ [الأنعام: ١٢٤] فاختيار الرسول ﷺ كفرد، والعرب المعاصرين له كمجتمع يحمل الرسالة؛ مبني على أن فطرتهم كانت أكثر تحرراً من الموروثات الاجتماعية والثقافية، حيث كانت المعلقات الشعرية أسمى إنتاجهم في هذا المجال وهي ذات موضوعات بسيطة تدور حول أشياء العربي البسيطة آنذاك ولا تحتوي على فلسفة أو عقائد. ولذلك كانت فطرتهم أسلم من المجتمعات المعاصرة لهم من الفرس والروم الذين كانوا يعانون من أخلاط مضطربة من العقائد والفلسفات والمذاهب والثقافات. فكانوا في ذلك الوقت الأنموذج الذي وصفه الله بقوله:

﴿ فلما جاءَتْهم رسُلُهم بالبيِّناتِ فَرِحوا بما عِندَهم مِنَ العلمِ وحاقَ بهم ما كانوا به يَستهزئون ﴾ [سورة غافر: ٨٣].

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

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

﴿ رَبِّ لا تَذَرْ على الأرضِ مِنَ الكافرينَ دَيّاراً. إنك إن تَذَرْهُمْ يُضِلُّوا عِبادَكَ ولا يَلِدوا إلّا فاجراً كفّاراً ﴾ [سورة نوح: ٢٦ ـ ٢٧].

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

والخلاصة: إن مثل الأفراد الذين يعانون من هيمنة الموروثات الثقافية والاجتماعية المناقضة للمثل الأعلى مثل الذي تعرض عليه الروائح الزكية ولكن حاسة الشم عنده مصابة بمرض الزكام، وهؤلاء يطلب إليهم العلاج، فإذا رفضوه وظلوا يتعلّلون بعدم القدرة على الشم لم يُعذروا واحتاجوا إلى الحجر الصحي والحِمية ـ بكسر الحاء وسكون الميم ـ والعلاج القسري حتى لا تنتقل عدوى أمراضهم إلى الأصحاء كلهم.

وهذا هو ـ منهج التربية الإسلامية ـ في معالجة البيئات التي تنتشر فيها مثل هذه الحالات ثم تستعصي على الشفاء من الإرادات الفاسدة. فقد كان الجهاد عمليات جراحية لاستئصال الأعضاء البشرية الفاسدة حتى لا ينتشر

فساد إرادتها إلى بقية البشر وحتى تكسر الحواجز أمام المثل الأعلى الذي تريد هذه التربية أن تعرضه على عقول الأفراد الذين لم يروه.

والحالة الثالثة: أن توجد القدرات العقلية ولا يوجد المثل الأعلى فيكون مثل هذه الحالة مثل الذي لديه حاسة الشم ولكن لا توجد الرائحة الزكية. لذلك لا يحدث الإحساس بها. وهذه حال المجتمعات التي افتقرت المؤسسات التربوية فيها منذ زمن طويل إلى «المثل الأعلى». ومثلها نظم التربية الحديثة التي فصلت بين العلوم الإنسانية وعلوم الدين وبين العلوم الطبيعية ثم أهملت الأولى أو قللت من شأنها بينما شجعت الثانية ورعتها ورفعت من مكانة المتخصصين فيها. ومثلها أيضاً النظم التربوية التي قامت ـ وتقوم ـ في ظل الاحتلال والاستعمار أو تلك التي تقوم في ظل التسلط وكبت الحريات والطبقية والتمييز العنصري.

فجميع هذه النظم تلجأ في العادة إلى بناء نظم تربوية تستبعد المثل الأعلى الذي ينمي إرادات العقيدة والقيم العليا والأخلاق الرفيعة وتستبدله بـ «مثل سوء» يدور حول إرادات الطعام والنكاح وما يتفرع عنها من إرادات المتعة واللهو، ويصاحب ذلك كبت الحريات الذي يحول دون نمو القدرات العقلية ونضجها، ثم تكون نتيجة ذلك كله إخراج إنسان ضعيف الإرادة أو فاقدها فيسهل التحكم به وتسخيره دون أن تتحرك فيه إرادة التحرر أو المساواة والعدالة الاجتماعية.

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

﴿ وما كُنّا مُعَذِّبِينَ حتى نبعثَ رسولاً ﴾ [الإسراء: ١٥].

الفصل التاسع

تنمية القدرة التسخيرية

١ ـ معنى القدرة التسخيرية:

القدرة التسخيرية هي المركب الثاني لـ «العمل الصالح» الذي هو صفة الفرد الذي تستهدف التربية الإسلامية إخراجه. وهذه القدرة هي ثمرة تفاعل القدرات العقلية مع الخبرات الكونية والنفسية اللتين استعرضناهما فيما مضى.

والقدرة التسخيرية التي توجه إليها مصادر التربية الإسلامية ـ خاصة القرآن الكريم ـ هي نوعان:

الأول: قدرة تسخيرية في ميادين الكون، وهي القدرة على اكتشاف قوانين عناصر الكون ثم تحويل هذه القوانين إلى تطبيقات وممارسات صائبة.

والثاني: قدرة تسخيرية في ميدان النفس وهي القدرة على اكتشاف قوانين السلوك الإنساني وتفاعلاته في حياة الفرد أو ممارسات الجماعة عبر الرحلة البشرية على الأرض، ثم الاستفادة من هذه القوانين في تعبئة طاقات الأفراد والجماعات، لتحسين حياة الإنسان والرقي بالنوع البشري، وتأمين

سلامته حسب المنطلقات والمبادىء التي تتفق مع قوانين الخلق وتوجيهات الوحي.

والقرآن يطلق على هذه القوانين اسم ـ السنن ـ ويحثّ الإنسان إلى البحث عنها واكتشافها والتفكّر بعملها وتتبع آثارها في الوجود الكبير كله. ولقد استطاع الإنسان ـ حتى الوقت الحاضر ـ أن يقطع أشواطاً كبيرة في تحقيق القدرة التسخيرية في ميادين الأشياء الكونية. إذ بواسطة هذا الإنجاز كشف الكثير من قوانين الكون، وطوّر التكنولوجيا، وسخّر الكثير من مخلوقات الأرض وكنوزها، وخاض عباب المحيطات، وجاب الفضاء ونزل على سطح القمر، وتقدّم في فهم قوانين الصحة والمرض وغير ذلك.

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

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

لقد استطاع الإنسان من خلال اكتشاف قوانين الكون المحسوس وتسخير هذه القوانين أن يعرف كيف يتعامل مع مكونات هذا الكون

وتسخيرها لتحسين حياته والارتقاء بوجوده المادي والتغلب على كثير من الأخطار والمصاعب التي تواجهه. فالإنسان حين سخّر قوانين الهواء والفضاء ـ كالجاذبية مثلاً ـ صار يعرف كيف يصنع المركبات ويجوب الفضاء ويدور حول الأرض في ساعات، ولكنه إلى جانب ذلك صار يعرف بالبداهة أن القفز من مراكب الفضاء والطائرات دون مراعة للقوانين التي تسيرها لا بد وأن يؤدّي به إلى الحتف المؤكد. ولذلك هو لا يأتيه أبداً إلا بما يتفق وهذه القوانين كاستعمال مظلات القفز المعروفة باسم ـ الباراشوت ـ وأمثالها.

ولكن جهل الإنسان ـ أو عدم إحاطته ـ بقوانين النفس والسلوك ما زال يضعه في موضع العاجز عن توجيه عربة السلوك الأخلاقي والاجتماعي، بل إنه في كثير من الأحيان ليقفز من هذه العربة قفزة الجاهل البدائي فيتحطم وتتناثر أشلاؤه ولا يعتبر بالنتائج المدمّرة التي تعقب هذا القفز.

٢ ـ درجة القدرة التسخيرية وحدود الخبرة المربية:

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

تصادفه ولو كانت من سقط المتاع، وتظل هذه حالته حتى تتعمق خبراته وتبلغ درجة الخبرات المربية.

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

ومثل النوعيين معاً؛ المثقف أو المربي الذي ينتمي إلى بلد من البلدان التي لم تدخل عصر تفجُّر المعرفة والذي لم يتدرب على التفاعل مع الكون المحيط والوجود القائم. فمثل هذا المثقف أو المربي يكون مستقل النظر والقرار داخل حدود خبراته المربية التي كوّنها داخل بيئته وثقافته. ولكنه حين يخرج خارج دوائر خبراته الثقافية والتربوية فإنه يتبنى ما يُتلى عليه أو ما يقرأه دون تحليل أو تقويم ويتلقاه تلقي الوحي المعصوم ويظل يكرِّره ويجترُّه حتى يغيره أهله الذين أنتجوه ثم يمدّونه بأفكار غيرها وهكذا.

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

٣ ـ مستويات القدرة التسخيرية:

تتفاوت مستويات القدرة التسخيرية عند الأفراد. وطبقاً لتفاوت هذه المستويات يجري تصنيف المتعلمين إلى: أولي ألباب محسنين، ومؤمنين متّبعين، ومسلمين مقلِّدين. وتتكامل هذه المستويات طبقاً لعلاقة المسؤولية والدرجية التي تم استعراضها في الكتاب الأول من هذه السلسلة ـ كتاب فلسفة التربية الإسلامية ـ. أما عن تفاصيل مستويات القدرة التسخيرية فهي كما يلي:

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

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

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

٤ ـ أهمية تنمية القدرات التسخيرية:

لم يَعُدْ باستطاعة الإنسان العيش في طور التكنولوجيا العلمية إلا إذا احتلّ ـ على الأقل ـ المستوى الثالث من مستويات القدرة التسخيرية التي مرّ ذكرها. إذ لم تعد قيمة للقدرات العضلية والطاقات الجسدية إذا لم تتوثق معرفة الفرد بالقدرات التسخيرية والتفكير العلمي.

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

﴿ سَنُرِيهم آياتِنا في الآفاقِ وفي أنفسِهم حتى يَتَبَيَّنَ لهم أنَّهُ الحَقُّ ﴾ [سورة فصلت: ٥٣].

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

﴿ ألَمْ تَرَ أنَّ الله أنزلَ مِنَ السماءِ ماءً فأخرَجْنا بهِ ثمراتٍ مختلفاً ألوانُها، ومِنَ الجبالِ جُدَدٌ بيضٌ وحُمْرٌ مختلفٌ ألوانُها وغرابيبُ سودٌ. ومِنَ الناسِ والدوابِّ والأنعامِ مختلفٌ ألوانُه كذلكَ إنما يخشى اللهَ مِن عبادِه العلماءُ إنَ الله عزيزٌ غفورٌ ﴾ [فاطر: ٢٧ ـ ٢٨].

فالرسالة الإسلامية جاءت لتطور معجزات الرسالات بما يناسب الطور الجديد الذي دخلته البشرية. فلم تعد معجزة الرسالة الإلهية ناقة تولد من صخرة، أو عصا تنقلب إلى حيّة تسعى، أو أكمه تبرئه مسحة يد، وما يشبه ذلك من المعجزات الصغيرة المفردة، المحدودة بحياة الرسول الذي يجيء بها، المحسوسة التي توافق الطفولة والمراهقة الفكرية للإنسانية. وإنما صارت المعجزة رسوخاً في العلم بنشأة عوالم الكون والحياة وتكوينها وتطورها، وصار حجمها يملأ الكون القائم، وتخطّت حدود الزمان والمكان،

وتجاوزت مرحلة الطفولة والمراهقة الفكرية إلى النضج الفكري الذي وقف الإنسان على أعتابه، وصارت تبرز من خلال العقل البشري دون أن تنحصر في نبيّ أو رسول.

إن آيات الآفاق والأنفس هي هذه المعجزة المستمرة التي لا تتوقف لحظة واحدة عن لفت العقول والأبصار والأسماع إلى العلاقة المتبادلة المستمرة، وإلى التطابق الكامل بين آيات الكتاب التي جاء بها الوحي، وآيات الآفاق والأنفس التي يكتشفها العلم في كل يوم. والقرآن لا تخلو صفحة من صفحاته من الحثّ على تتبع مظاهر هذه المعجزة العلمية في السموات وفي الأرض وفي النفس الإنسانية وفي مفردات الخلق كلها.

والقرآن لا يوجه العقل إلى تأمل غيب لا يقع تحت أسماعنا وأبصارنا وعقولنا، ولكن الغيب الذي يوجه الإسلام إليه هو كائن موجود لم يأتنا تأويله بعد، وحين يأتي تأويله ـ أي بروزه إلى عالم الحس ـ فسوف نراه ونعايشه، وما الكهرباء والجاذبية والطاقة الذرية والطاقة الهيدروجينية وتطبيقات البثّ التلفزيوني والاتصالات عبر القارات والتلكس والكمبيوتر وأمثالها إلا محسوسات كانت في عالم الغيب، وسوف يتوالى انتقال المغيبات إلى عالم الحس حتى يرى الإنسانُ كلَّ ما وعد به الرسول. وجاءت به الرسالة:

﴿ هل يَنظرونَ إلا تأويلَه، يومَ يأتي تأويلُه يقولُ الذينَ نَسُوهُ مِن قبلُ قَدْ جاءَتْ رسُلُ رَبِّنا بالحقِّ ﴾ [الأعراف: ٥٣].

لقد شرعت التربية الإسلامية في عصور الازدهار في تنمية القدرات التسخيرية اللازمة للنظر في آيات الكتاب أولاً، ثم النظر في آيات الآفاق والأنفس ثانياً. وكان من ثمار هذا الشروع أن ارتقى المفكرون إلى المستوى الأعلى من مستوى القدرات العقلية ـ مستوى تبني المواقف العلمية من الكون المحيط. وبسبب هذه المواقف ارتقوا إلى رتبة الاجتهاد المطلق وأطلقوا العنان لعقولهم للنظر في آيات الكتاب والسنة فسبروا أغوارها في ضوء الواقع الذي يعيشونه. وكان من ثمار ذلك إخراج تلك الثروة الفقهية والعقائدية التي

قامت عليها مدارس الأصول والفقه والتربية، وكان من ثماره أيضاً تلك التطبيقات الاجتماعية التي ارتقت بالمجتمع الإسلامي إلى تسلّم القيادة الحضارية في الأرض كلها.

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

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

ثم تلا هذا الجيل جيل ثالث بدأ منذ القرن الثامن الهجري واستمر حتى مطلع العصور الحديثة، وهو جيل نزل في تفكيره إلى منزلة النظر في مؤلفات المذاهب والمدارس العلمية والوقوف عندها. أو ما عرف بـ «التقليد» وأهمل جانب النظر في آيات الآفاق والأنفس ـ أي الجانب العلمي ـ إهمالاً

كاملاً، بل راح يستعدي عليه الحكام ويقلل من شأنه ويصنِّفه في قائمة العلم الذي لا ينفع. وكان من ثمار ذلك ظهور الشروح والحواشي والتقارير، وتوقف الفقه عن الابتكار والتطبيق في ميدان العلوم الدينية، ثم إغلاق مختبرات البحث وأكاديميات العلوم وانحسارها إلى مرتبة الاهتمامات الفردية دون النشاطات الاجتماعية.

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

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

إن العلم لا يكون ـ أبداً ـ ضد الرسالة الإسلامية لأنه معجزتها كما أسلفنا في السطور التي مضت، وينبغي أن لا يميل بنا الهوى لإدانة من يخاصموننا باسم العلم إلى إدانة العلم نفسه. فالعلم لا يكون سبباً للضلال، وإنما سبب الضلال هو نقص العلم وإدراج الظنون في قائمة العلم، ولذلك بدل أن نهاجم العلم يجب أن نسعى إلى كشف العلم الناقص والظن المدرج تحت اسم العلم ونظهرهما على حقيقتهما. والقيام بهذا الواجب يحتاج إلى تخريج علماء راسخين يحاورون الفكر العالمي بأحسن مما عنده. ويحتاج

كذلك أن نعيد النظر في مفهوم العلم وتصنيف المتعلمين، فلا نسمح بالدخول في حرم العلم إلا لأولي الألباب من الأذكياء الموهوبين، لأنهم وحدهم القادرون على التسخير وإبراز معجزة الرسالة في ميدان العلم.

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

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

إن التقهقر في الحضارات لا يحدث حين ينتشر العلم ويتمتع الناس بثماره ـ كما يشاع بين بعض المؤرخين الذين ينظرون في المضاعفات ويغفلون عن الأسباب الحقيقية، بل يحدث التقهقر حين تفشل نظم التربية في تنشئة أجيال لا يكون واضحاً لديها أمر العلاقة بين القدرات التسخيرية وبين إرادة المثل الأعلى ـ أو المبدأ الديني ـ؛ فيزهدون في العلم ويعبثون بثماره أو يقتصرون على جانب منه فتبقى الإرادة عزلى عن قدرتها وتبدأ في الضمور. وهكذا يقلّ العلم فتقلّ إرادة المثل الأعلى كما قال رسول الله ﷺ: «إنّ الله لا يقبضُ العلمَ انتزاعاً ينتزعُه مِن العباد، ولكنْ يقبضُ العلماءَ،

حتى إذا لم يُبقِ عالماً اتخذَ الناسُ رؤساءَ جُهّالاً فسُئلوا فأفتَوا بغيرِ علمٍ فضَلّوا وأضَلّوا»[1].

إن أساس الخطأ الذي يقع فيه بعض مؤرخي الحضارات حين يربطون بين التقدم العلمي وبين تقهقر الحضارات والمجتمعات أمران:

الأول: أنهم يخلطون بين العلم والأدب العلمي، وبين الظن وأدب الأهواء والشهوات والإرادات الهابطة. ومثال ذلك ما يقوم به بعض المؤرخين حين يربطون بين عصر الإمارات الضعيفة في الأندلس وبين ما يسمونه بازدهار الآداب والثقافة التي لم ترتفع عن مستوى الإرادات الضعيفة والأهواء والشهوات السائدة، وكأن التعبير عنها أو تشجيع هذا التعبير بأشكاله المختلفة هو ازدهار في حد ذاته.

والأمر الثاني: هو الخلط بين العلوم وبين التطبيقات المادية أو الصناعية للعلوم، فحين يتوقف التقدم العلمي تستمر تطبيقاته المادية زمناً بعده، بل إنها تشيع وتنتشر بسبب الإقبال على حياة الترف والشهوات.

إن ما تحتاجه الرسالة الإسلامية هو قيام مؤسسات تربوية تفرز نماذج جديدة من العلماء الذين يحسنون إبراز معجزة الرسالة في ميدان العلم، وتكون لهم الكفاءة العلمية والتفكير العلمي اللذان يؤهلانهم لاعتلاء المنابر الجديدة التي أفرزها العلم في مسجد «قرية الكرة الأرضية» الطهور الذي خصّ الله به رسوله[2] ـ منابر التلفزة ومحطات الإرسال الفضائية، والطباعة العالمية، ويخاطبون الإنسانية بأحسن مما عندها علماً وفكراً وأدباً.

---

(١) البخاري؛ كتاب العلم.

(٢) إشارة إلى حديث: أُعطيتُ خمساً لم يعطهن أحد من الأنبياء قبلي: نصرت بالرعب مسيرة شهر، وجعلت لي الأرض مسجداً وطهوراً. فأيما رجل من أمتي أدركته الصلاة فليصلّ، وأُحلّت لي الغنائم ولم تحلّ لأحد قبلي، وأُعطيت الشفاعة، وكان النبي يبعث إلى قومه وبعثت إلى الناس كافة.

(البخاري ـ كتاب التيمم ـ كتاب الصلاة).

تحتاج الرسالة الإسلامية إلى مؤسسات تربوية ونظم ومفاهيم وتطبيقات تربوية جديدة تتعايش مع المفاهيم الجديدة للعلم التي تحكم على الأشياء بنتائجها المحسوسة وثمراتها العلمية. ومفهوم العلم هذا هو المناسب للإسلام، بل نحن نجد أدلة محسوسة لما يعطيه الإيمان للناس المؤمنين من الطمأنينة والتخفيف من الشقاء والعذاب الذي يعاني منه مَن لا يؤمن بالله واليوم الآخر، بل إن العلم بالآخرة صار في قوة العلم التجريبي ـ كما يقول الأستاذ جودت سعيد ـ وصار مجاله أوسع، فبدل أن يكون هذا المجال هو غرفة المختبر الذي تستخدم فيه الأنابيب والقناني تحول إلى مختبر الكون الفسيح وأحداثه التاريخية والاجتماعية. وهذا ما يلائم المنهج الإسلامي الذي يطلب إلى العالم أن يسير في الأرض ويتبع التطور الذي يعتري الكائنات والظواهر والأحداث ابتداءً من خلقها وتكوينها حتى واقعها واحتمالات تطورها الأخرى:

﴿ قُل سِيروا في الأرضِ فانظُروا كيفَ بدأَ الخلقَ ثمّ الله يُنْشِئُ النَّشْأَةَ الآخرة ﴾ [سورة العنكبوت: ٢٠].

فالذي تهدف إليه التربية الإسلامية ـ إذن ـ هو أن يُقدَّم الإيمان إلى الناس بالصورة التي يُقدَّم بها علم الجغرافيا أو الفلك أو الكيمياء أو الفيزياء، وبذلك يصير الإيمان علماً. ﴿ فَاعْلَمْ أَنَّهُ لا إِلَهَ إلا الله ﴾ [سورة محمد: ١٩].

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

﴿ وَقُلْ رَبِّ زِدْني عِلماً ﴾ [طـه: ١١٤].

وتعكس معنى قوله تعالى: ﴿ قُلْ لَوْ كانَ البحرُ مِداداً لكلماتِ رَبِّي لَنَفِدَ البحرُ قَبْلَ أنْ تَنْفَدَ كلماتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنا بِمِثْلِهِ مَدَداً ﴾ [الكهف: ١٠٩].

وقوله تعالى أيضاً: ﴿ وَلَوْ أنَّ ما في الأرضِ مِن شجرةٍ أقلامٌ والبحرُ يَمُدُّهُ مِن بَعْدِهِ سبعةُ أبْحُرٍ ما نَفِدَتْ كلماتُ الله إنّ الله عزيزٌ حكيمٌ ﴾ [لقمان: ٢٧].

الفصل العاشر

ضرورة توازن الإرادة العازمة والقدرة التسخيرية في تربية الفرد

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

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

حين تغفل التربية ـ أو تجهل ـ تنمية القدرات التسخيرية عند المتعلمين إلى المستوى اللازم الذي تستدعيه حاجات العصر وخبراته في الوقت الذي

تجدّ وتنجح في تنمية الإرادات العازمة النبيلة إلى درجة التضحية بالمال والنفس؛ فإن الأفراد في كل عمل يمارسونه ينتهون إلى الفشل والإحباط. وهذه هي حالة الأفراد الذين تخرجهم مؤسسات التربية القائمة في الأقطار العربية والإسلامية ومثلها المؤسسات التربوية الموازية كالأحزاب والجماعات والمساجد وبرامج الإعلام الديني والوطني. فجميع هذه المؤسسات تفصل تفصيلاً كافياً في عرض محتويات المثل الأعلى ـ الديني والوطني ـ، وتنمي إرادات الأفراد إلى درجة التضحية بالمال والنفس. ولكنها تهمل ـ إهمالاً يكاد يكون كلياً ـ الخبرات المربية التي تتفاعل مع القدرات العقلية لتفرز القدرات التسخيرية. ويكون من نتيجة هذا الإهمال قصور القدرات التسخيرية عن الإرادات العازمة فيحدث الاضطراب في التفكير والعواطف والمشاعر والسلوك وينشأ التخبط في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات وتنفيذها، وتتكرر مواقف الفشل والإحباط. وتكرار الفشل هذا له نتائج سلبية مدمرة تنعكس على اتجاهات الأفراد والجماعات سواء.

فهو ـ أولاً: يؤدي إلى فقدان الثقة بالمثل الأعلى، فتضعف الإرادة العازمة النبيلة، وتقصّر عن مستوى التضحية بالمال والنفس، ويتراجع الفرد إلى إرادات الطعام وإرادات الحفاظ على الجسد أو النوع، ويقعد عن العمل العام، ويتوقف عن المشاركة في الجهاد.

وهذه حال كثير من الأفراد والشعوب في الأقطار العربية والإسلامية المعاصرة. فكثير من الأفراد المشتغلين في المبادىء والقضايا الوطنية والإسلامية انتهى بهم تكرار الفشل والإحباط إلى التخلي عن هذه المبادىء والقضايا والانسحاب الجزئي أو الانسحاب الكلي؛ الانسحاب الجزئي للاشتغال بإرادات الطعام والحفاظ على الجسد والذرية، أو الانسحاب الكلي من المجتمعات العربية والإسلامية للانضمام إلى مجتمعات غير عربية ولا إسلامية.

وهذه ـ أيضاً ـ حال كثير من الشعوب العربية والإسلامية، التي عجزت

قدراتها التسخيرية عن تلبية الحاجات الداخلية ومواجهة التحديات الخارجية، وانتهت إلى تكرار الفشل والإحباط والهزيمة، فإنها ـ أيضاً ـ انسحبت انسحابات جزئية لتنكفىء على أمورها الخاصة، أو انسحابات كلية لتقطع انتماءاتها أو تتخلى عن مسؤولياتها إزاء القضايا المشتركة، ثم تبحث عن انتماءات أخرى تشاركها إرادات البحث عن الطعام والحفاظ على النوع.

والأثر ـ الثاني ـ: هو أن كثيراً من الأفراد والجماعات ممن نمت إراداتهم وقصّرت عنها قدراتهم التسخيرية إذا واجهوا المشكلات فإنهم يعالجونها بما يشبه التهلكة والانتحار، حيث لا يعرفون لمواجهة الأزمات وحل المشكلات إلا طريقاً واحداً هو طريق العنف الانتحاري بالقول والعمل، ويقترفون الحماقة ويجانبون الحكمة. وهذه هي الصفة الغالبة على الأفراد والجماعات والهيئات الرسمية والشعبية والمنظمات الوطنية العاملة في ميادين البناء الداخلي أو المقاومة للاحتلال الخارجي.

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

وهذه هي حال التربية في المؤسسات التربوية القائمة في الأقطار المتقدمة خاصة في أوروبا وأمريكا. فلا شك أن هذه المؤسسات قد حققت نجاحات هائلة في ميادين الخبرات المربِّية والقدرات العقلية التي تزاوجت لإنجاب أفراد ذوي قدرات تسخيرية عالية في ميادين الكشف والاختراع وتطوير التكنولوجيا والإدارة والسياسة وغيرها. ولكن المشكلة التي أفرزتها المؤسسات التربوية هناك هي الأزمة في الإرادات النبيلة العازمة. فهذه المؤسسات تعاني من قصور شديد في مجال تربية الإرادة؛ حيث تقف مستويات هذه الإرادة التي تنميها المؤسسات التربوية المذكورة عند مستوى إرادات الطعام وإرادات الحفاظ على النوع ولا تتخطاها إلى مستوى إرادة الارتقاء بالجنس البشري. والسبب في ذلك هو غياب ـ المثل الأعلى ـ

وقصور مستويات «المثل السوء» الذي تعرضه الفلسفات التربوية الموجودة هناك. مما أفرز ـ وما زال يفرز ـ سلاسل متلاحقة من الأزمات الأخلاقية والاجتماعية، وتكرار هذه الأزمات له نتائجه السلبية المدمرة في اتجاهات الأفراد والجماعات سواء.

فهو ـ أولاً ـ أدى إلى فقدان الثقة بالعلم وخيبة الآمال التي ترتبت عليه ـ كما يقول ادجار فور وزملاؤه في تقريرهم التربوي ـ. ذلك أن التفاوت الهائل بين التكنولوجيا المتقدمة التي أفرزها العلم وبين القيم الإنسانية المتخلفة بسبب غياب المثل الأعلى قد قلب ثمرات العلم والتقدم إلى عكس الغايات التي نشأ العلم بسببها. فالإنسان أصبح يعاني ـ أكثر من قبل ـ من حالات الاضطراب النفسي والقلق الفردي والجماعي.

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

الفصل الحادي عشر

مشكلة تربية الفرد في أهداف التربية الحديثة

بالرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها مؤسسات التربية في الأقطار المتقدمة لبلورة أهداف تربية الفرد؛ فما زالت التربية الحديثة تعاني من قصور خطير في هذا الميدان. أما مظاهر هذا القصور فتتمثل فيما يلي:

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

إذا كانت التربية الإسلامية قد جعلت «العمل الصالح» سِمة الفرد الذي تستهدف إخراجه فإنها في تفسيرها لمفهوم العمل الصالح قد انتهت إلى أن العمل الصالح يتجسّد في «الفرد الصالح ـ المصلح» بالمفهوم الواسع الذي مرّ عرضه.

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

ولذلك يلاحَظ أن المؤسسات التربوية الحديثة كالمدرسة والمعهد والجامعة تركز على إعداد الفرد ليكون «منتجاً»، بينما تركز المؤسسات

الموازية كالإعلام والصحافة والتلفزيون على إعداد الفرد ليكون «مستهلكاً».

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

الأولى: أنها تعلِّمهم مهارات محددة ذات علاقة بالعمل.

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

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

ويسمي ـ جون جارولمك ـ هذه التعليمات والنظم كلها بـ «منهاج المدرسة الخفي» الذي يندر أن تبرز نصوصه واضحة في المنهاج رغم أنها جزء رئيسي من عمل المعلم، فأصحاب العمل يميلون عادة لتعليم العمال الواجبات الدقيقة وأن يجري إنجازها بسرعة وطاعة وحيوية وعلى مستوى عالٍ من الإنجاز. وهم يتوقعون من المدارس أن تطور هذه الصفات قبل دخول الناشيء دنيا العمل. ومن أبعاد هذا «المنهاج الخفي» تدريب الناشيء على التعاون مع الآخرين والعمل كفريق من ناحية، ولكن تدريبهم على

التنافس الذي يحتاجه عالم العمل من ناحية أخرى. وهذا من شأنه أن يخلق نوعاً من التناقض في شخصية الفرد ويهيىء لأسباب الصراع الذي يدور في العادة في أماكن العمل في صفوف العمال والموظفين لأن الفرد لا يستطيع أن يكون متعاوناً ومنافساً في آن واحد.

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

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

ولا يقتصر هذا الفرق في التوجيه على الأفراد وإنما يمتد إلى

---

(١) John Jarolimek, **The School in Contenrpozary Society,** (New York: Macmillan Publishing Co. Inc, 1981) pp. 127 - 129.

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

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

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

توجيه. فأدى إلى انهيارات في توازن المجتمعات وإلى بروز طبقتين من الناس: طبقة أقلية تملك ثمار هذه المعارف والتطبيقات التكنولوجية وتتحكم بالمصائر، وطبقة تنتج هذه التطبيقات وتنال أقل من أثمان المواد التي يجري تشجيعها على استهلاكها.

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

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

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

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

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

وأبرز خصائص ـ المثل الأعلى ـ في المرحلة الحالية هو أنه نموذج يمثل المستوى الثالث؛ مستوى المحافظة على الجسد البشري وإشباع شهواته وهو ما تطلق عليه التربية في الوقت الحاضر «إشباع رغبات الفرد»، أي عكست ترتيب مستويات المثل الأعلى فجعلت الأداة هي الهدف، ثم تنزلت بالهدف وأحالته في عداد الأدوات أو ضمن «روافع القوة Leverages of Power» كما هو عند ـ مارجنثوا ـ رائد مدرسة العلوم السياسية الواقعية في الوقت الحاضر الذي أدرج «الدين» و«القومية» وكل نماذج المثل الأعلى السابقة في عداد الأدوات التي تستغل لإشباع رغبات الفرد.

ونتيجة لهذا التطور أصبح «المثل الأعلى» في التربية الحديثة هو **«إشباع رغبات الفرد وإعداده للحصول على ما فيه مصلحته»**.

ويختلف المختصون في شرح ما تعنيه «مصلحة الفرد» اختلافاً كبيراً. فأناس يفسرون «مصلحة الفرد» بأنها الحصول على وظيفة رفيعة ومكانة عالية، وأناس يرونها في توفر فرص الحياة المادية الرغيدة، وآخرون يرونها في إمداد الفرد بالقدرات والمهارات التي تعدّه للحياة.

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

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

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

والقسم الثاني: مصالح جوهرية: وخلاصتها أن مصلحة الفرد في توفير السعادة. وتتشعب الآراء في تفسير هذه السعادة؛ فأناس يرون أن سعادة الفرد في إشباع رغباته التي يتمركز حولها اهتمامه وفي قدرته على الحصول على الوسائل التي تحقق هذه الرغبات. وخطورة هذا الرأي، عند ـ جون وايت ـ، أنه يثير مشكلات خطيرة حين تتمركز رغبات الفرد حول رغبة شاذة وتصبح وظيفة التربية التركيز على هذه الرغبة الشاذة كذلك، رغم مزية الاختيار الحر الذي يوفرها هذا الرأي، وأناس يقرنون سعادة الفرد بسعادة الحواس والمشاعر. وخطورة هذا الرأي ـ عند وايت ـ أنه يقتل المسؤولية في الفرد، لأن معناه أن لا يتعلم الإنسان شيئاً ولا يمارسه إلا إذا سعدت به حواسه ومشاعره، فالطبيب إذا لم يسعد بعلاج المرض فلا داعي للقيام بذلك،

والمرأة إذا لم تسعد برعاية أطفالها فلا داعي لذلك أيضاً وهكذا[1].

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

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

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

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

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

---

(١) John White, **Op. Cit,** pp. 23 - 44.

(٢) **Ibid,** pp. 44 - 46.

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

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

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

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

فالحدّ الأدنى للأخلاق ـ إذن ـ هو المقياس الملائم للمجتمع الرأسمالي الذي ينشد الربح الخاص، وهو الذي يتلاءم مع أهداف التربية

---

(١) John White, **Op. cit,** P. 72.

(٢) **Ibid, P. 78.**

التي تجعل رغبات الفرد محور اهتماماتها. وهو مقياس مرن يسمح للناس أن يتعاملوا مع بعضهم البعض كما يرغبون»[1].

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

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

ويضيف ـ وايت ـ أن هذه هي النظرية الشائعة في الوقت الحاضر ويمكن أن تشكل أهداف التربية الأخلاقية في المستقبل عند قطاع كبير من سكان الأرض»[2].

وهنـاك رأي آخر يربط بين هدف «إشباع رغبات الفرد» وبين الأهداف الأخلاقية بما يسميه ـ الأخلاق الخلاصية Universalistic Morality ـ وهي أن يعيش الفرد من أجل خلاص الآخرين وهو ما بشرت به المسيحية.

ويذكر جون وايت أن «التربية الشيوعية» هي من هذا النوع مع اختلاف بالطابع. فبدل أن تطبع الأخلاق الخلاصية بالطابع الديني فإنها تطبعها بطابع مادي غير ديني حيث يصلب الفرد في الدنيا من أجل الجماعة كما تصلب

---

(١) John White, **Op. cit,** P. 80.
(٢) **Ibid,** pp. 80 - 86.

المسيحية المسيح من أجل المجموع وهذه تربية غير واقعية.

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

ولقد كانت ثمار هذه الآراء المتعلقة بتربية الفرد وتحديد العلاقة بين رغباته وأخلاقه أن صارت المؤسسات التربوية الحديثة تفرز إنساناً لا يتصف بأية ضوابط أخلاقية ولا مقاييس اجتماعية. وهو ـ في أحسن أحواله ـ يكون محايداً أخلاقياً Amoralist أي لا هو إلى جانب الأخلاق ولا هو ضدها وإنما يتصرف طبقاً لما تمليه عليه رغباته ومصالحه المتلونة الموقوتة، وانطلاقاً من هذه المصالح والرغبات قد يكون في موقف مع الأخلاق وضدها في موقف آخر.

٣ ـ حصر الإرادة في مستوى الرغبات والشهوات:

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

إرادة الإنسان للغذاء لبقاء الجسم.

وإرادة الإنسان للنكاح لبقاء النوع الإنساني.

ومن الطبيعي ـ كما قلنا ـ أن يتفرع عن هاتين الإرادتين إرادات فرعية كثيرة.

ولما كان المستوى الثالث مستوى ـ إرادة الإنسان للعقيدة والقيم

---

(١) John White, **Op. cit**, P. 90.

ليرتقي الإنسان بنوعه ـ غير موجود في التربية الحديثة فإن الإرادات المتفرعة عن هذا المستوى لا تنمو كذلك.

٤ ـ حصر الخبرات بالكونية والاجتماعية دون الدينية والأخلاقية:

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

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

ولا يمنع ذلك أن نقول إن الانتباه بدأ يتحول نحو ميدان الخبرات الدينية التي يسميها ـ ماسلو ـ «خبرات القمة أو Peak - Experience» وهي يوم ترسِّخ جذورها وتمتد فروعها سوف تستخرج عناصر الفطرة الطيبة في الإنسان.

٥ ـ حصر القدرات بالعقلية والجسدية دون الأخلاقية:

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

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

﴿ لا يُكَلِّفُ الله نفساً إلا وُسْعَها ﴾ [البقرة: ٢٨٦].

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

الفصل الثاني عشر

أزمة تربية الفرد في المؤسسات التربوية القائمة في الأقطار العربية والإسلامية

لا يمثل الفرد الذي تخرِّجه المؤسسات التربوية الإسلامية النموذجَ الإسلاميَّ الذي استعرضنا مواصفاته التي مرت. كذلك لا يمثل الفرد ـ الذي تخرِّجه المؤسسات التربوية الحديثة في الأقطار العربية والإسلامية ـ النموذجَ الذي تخرِّجه مثيلاتها في الأقطار الأوربية والأمريكية.

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

أ ـ مظاهر الأزمة في المؤسسات التربوية الإسلامية التقليدية:

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

ويمكن القول أن الأزمة المذكورة تتركز في ما يلي:

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

صحيح أن هذا الانحسار قد حدث منذ قرون وهو بعض نتائج الانشقاق الذي حدث بين العلوم الدينية وبين العلوم الطبيعية والاجتماعية في الحضارة الإسلامية[1]، ولكن المؤسسات التربوية الحاضرة تسلمت هذا المفهوم دون مراجعة أو تقويم رغم عدم الفاعلية الذي يلازمه. ولقد ترتب على هذا الانحسار لمفهوم «العمل الصالح» عدة نتائج سلبية أهمها:

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

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

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

والنتيجة الرابعة: إن حصر مفهوم «العمل الصالح» في الميادين الدينية

---

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

دون الميادين الاجتماعية والكونية أدى إلى تشويه معاني المصطلحات المتعلقة بمظاهر «**العمل الصالح**» وأخرجها عن مدلولاتها الأصلية، فمثلاً:

انقلب معنى «**الصبر**» من الصبر على مقارعة الشر إلى الصبر على المرض والجهل والفقر والظلم والهزيمة والتخلف.

وانقلب معنى «**الزهد**» من زهد الأغنياء والأقوياء بالثروة والجاه في سبيل المثل الأعلى، وصار يعني عجز الفقراء والقاعدين عن العمل والراضين بالضعف والهوان.

وانقلب معنى «**التوكل**» من الثبات بعد استكمال الاستعداد والتخطيط، فصار تبريراً للارتجالية والفوضى وعدم الإعداد.

وانقلب معنى «**التسليم للمشيئة الإلهية**» فصار تبريراً للتراخي وعدم الإنجاز بعد أن كان تصميماً على مواجهة جميع المصاعب والتحديات ما عدا مشيئة الله.

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

٢ ـ غموض نموذج «المثل الأعلى»:

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

ويزيد في المشكلة المشار إليها أن الموروثات الاجتماعية والثقافية

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

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

ب ـ مظاهر الأزمة في المؤسسات التربوية الحديثة:

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

١ ـ حصر مفهوم «العمل الصالح» في القدرات والمهارات المادية:

قامت المؤسسات التربوية الحديثة ـ في الأصل ـ لتعالج النقص الذي تعاني منه المؤسسات الإسلامية التقليدية وهو العجز في ميدان ـ القدرات التسخيرية ـ. غير أن قيامها بهذا الشكل لم تصحبه دراسات تشخيصية لعلاج الوضع التربوي برمّته، وإنما كان قيامها رد فعل انفعالياً أحدثه الإحساس بالنقص في ميدان العلوم الطبيعية والإدارية والعسكرية. لذلك قفزت هذه المؤسسات إلى الطرف المقابل للمؤسسات الإسلامية واعتنت بالقدرات التسخيرية ـ عناية أهملت بسببها ـ الإرادة العازمة النبيلة ـ التي تتولد من تزاوج القدرات العقلية مع المثل الأعلى. فإذا كانت المؤسسات الإسلامية التقليدية قد حصرت مفهوم ـ العمل الصالح ـ في الأخلاق الفردية فإن مؤسسات التربية الحديثة قد حصرته بـ ـ القدرات والمهارت ـ المادية.

ولذلك جاء الطابع العام لشخصية الخريج من هذه المؤسسات نمواً في جانب القدرات والمهارات وعجزاً في الجانب الإرادي أي بعكس ما هو قائم في المؤسسات التربوية الإسلامية.

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

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

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

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

٢ ـ اضطرب مفهوم «المثل الأعلى»:

لا يوجد للمؤسسات التربوية الحديثة في الأقطار العربية والإسلامية مصدر محدد للمثل الأعلى. ومعنى المصدر المحدد أنها ـ ما عدا قطر واحد أو قطرين ـ ليس لها التزام واضح واع بالعقيدة الإسلامية، ولا بمدرسة فكرية

عميقة التصور للحياة المعاصرة. وإنما هي تقلد في هذا المجال طبقاً لأماكن دراسة العاملين فيها أو طبقاً للتيار العام الذي تزجيه ـ في فترات مختلفة ـ الأنظمة السياسية والمؤسسات الإعلامية على المستوى المحلي والعالمي. فهي في فترة ما بشّرت بـ«القومية» و«الوطنية» وفي فترة أخرى بشّرت بـ«التقدمية» و«الاشتراكية» مع خليط مضطرب من «مثل» الجاهلية العربية القديمة، ومثل «الإقليمية» و«إشباع رغبات الفرد»، وغير ذلك.

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

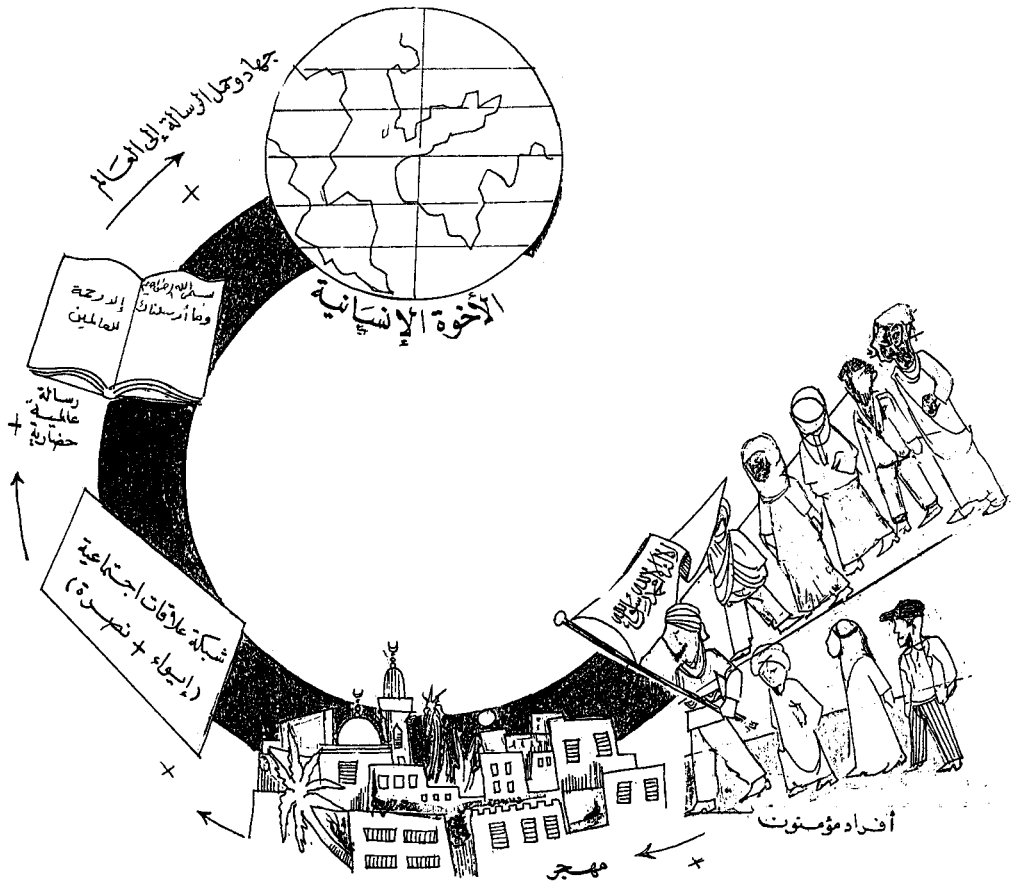
لذلك يكون نمط الشخصية التي تخرجها هذه المؤسسات هي مزيج من «الشخصية البوهيمية» و«الشخصية المقولبة» التي تعاني من العجز وفقدان الهوية.

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

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

البَابُ الثَّالِثُ

إخراج الأمة المسلمة



الأمة = مجموعة أفراد مؤمنون + مهجر (وطن) + شبكة علاقات اجتماعية + رسالة حضارية إلى العالم

الفصل الثالث عشر

مفهوم الأمة ونشأتها

١ ـ **معنى الأمة**: الأمة مصطلح من المصطلحات التي ولدت بميلاد الرسالة الإسلامية مثل مصطلح: «الصلاة» و«الزكاة» و«الإيمان» و«الإسلام» و«الكفر» و«النفاق» وهكذا.

والأمة تعني ـ لغوياً ـ الجماعة من الناس التي تؤمّ جهة معينة[1]، وأما المعنى ـ الاصطلاحي ـ فقد تكررت الإشارة إليه في القرآن والحديث ليدلّ على معانٍ عديدة هي:

المعنى الأول: ورد مصطلح «الأمة» ليدلّ أن الأمة هي: (إنسان + رسالة). والرسالة هنا هي مثل أعلى يقدم نموذجاً متكاملاً للجوانب الخيّرة في سلوك الفرد والجماعة، ليأتم به الناس ويسعدوا، كما تقدم صورة شاملة للجوانب الشريرة، ليتجنبها الناس ويسلموا من آثارها المدمرة.

والإنسان قد يكون فرداً واحداً مثل الإشارة إلى إبراهيم عليه السلام عند قوله تعالى:

(١) القرطبي، التفسير، جـ ٢، ص ١٢٧.

﴿ إنَّ إبراهيمَ كانَ أُمَّةً قانتاً لله حنيفاً ولم يكُ مِنَ المشرِكين ﴾ [النحل: ١٢٠].

ومثل قوله ﷺ في زيد بن عمرو بن نفيل: «يُبعث أمةً وَحْدَه» لأنه لم يشرك في دينه شيئاً[١].

ومثل قول عبدالله بن مسعود الذي رواه عنه فروة الأشجعي حين قال: كنت جالساً مع ابن مسعود فقال: إن معاذاً كان أمّة قانتاً لله حنيفاً ولم يك من المشركين.

فقلت: يا أبا عبد الرحمن إنما قال الله: ﴿ إن إبراهيمَ كان أمة قانتاً لله حنيفاً ﴾. فأعاد قولَه: إن معاذاً... فلما رأيته أعاد عرفت أنه تعمّد الأمرَ فسكتُّ.

فقال: أتدري ما الأمّة وما القانت؟

قلت: الله أعلم!.

قال: الأمة الذي يعلِّم الخير ويُؤتَمّ به ويُقتدى. والقانت: المطيع لله. وكان معاذ بن جبل رضي الله عنه معلِّماً للخير مطيعاً لله ورسوله[٢].

وقد يكون ـ الإنسان ـ جماعة من العلماء والدعاة الذين يحملون رسالة إصلاحية مثل قوله تعالى: ﴿ ومِن قومِ موسى أُمَّةٌ يَهدونَ بالحقِّ وبه يَعْدِلونَ ﴾ [الأعراف: ١٥٩].

وقوله تعالى: ﴿ وَلْتَكُنْ منكم أُمَّةٌ يَدعونَ إلى الخيرِ ويَأمرونَ بالمعروفِ ﴾ [آل عمران: ١٠٤].

وقوله تعالى: ﴿ وإذْ قالَتْ أُمَّةٌ منهم لِمَ تَعِظونَ قوماً الله مُهْلِكُهُمْ ﴾ [الأعراف: ١٦٤].

---

(١) نفس المصدر.

(٢) أبو الحسن علي بن محمد الخزاعي التلمساني، تخريج الدلالات السمعية (القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، ١٤٠١/ ١٩٨٠) ص ٢٧٣ ـ ٢٧٤.

وقد يكون ـ الإنسان ـ طائفة أو قبيلة لها معتقدها ونهجها مثل قوله تعالى: ﴿ وَقَطّعناهم اثْنَتَيْ عَشْرَةَ أسباطاً أُمَماً ﴾ [الأعراف: ١٦٠].

وقوله تعالى أيضاً: ﴿ وقَطّعناهم في الأرضِ أُمَماً منهم الصالحونَ ومِنهم دونَ ذلك ﴾ [الأعراف: ١٦٨].

وقد يكون ـ الإنسان ـ جيلاً كاملاً له فِكر واحد ولون حضاري واحد مثل قوله تعالى: ﴿ تلك أُمّةٌ قَدْ خَلَتْ لها ما كَسَبَتْ ولكم ما كَسَبْتُم ﴾ [البقرة: ١٣٤، ١٤١].

وقوله ﷺ: «إن لكل أمة أجلاً، وإن لأمتي مائة سنة، فإذا مرّت على أمتي مائة سنة أتاها ما وعدها الله»(١).

والأمة المشار إليها في هذا الحديث هم جيل الصحابة الذين ربّاهم عليه السلام مباشرة.

وقد يكون ـ الإنسان ـ مجموعات كبيرة من البشر إذا اجتمعت على فكرة وكان لها رسالة مثل قوله تعالى: ﴿ كُنتم خيرَ أُمّةٍ أُخْرِجَتْ للناسِ تَأمرونَ بالمعروفِ وَتَنْهَونَ عَنِ المنكرِ وَتُؤمِنونَ بالله ﴾ [آل عمران: ١١٠].

وقد يتسع مفهوم ـ الإنسان ـ حتى يشمل الإنسانية كلها إذا اجتمعت على فكرة واحدة ومنهاج واحد مثل قوله تعالى:

﴿ وما كانَ الناسُ إلا أُمّةً واحدةً فَاخْتَلَفُوا ﴾ [يونس: ١٩].

﴿ وَلَوْ شاءَ رَبُّكَ لَجعلَ الناسَ أُمّةً واحدةً ﴾ [هود: ١١٨].

﴿ ولولا أن يكونَ الناسُ أُمّةً واحدةً لَجعلنا لِمَنْ يَكفُرُ بالرحمنِ لِبُيوتهم سُقُفاً مِن فِضّةٍ ومعارجَ عليها يَظهرون ﴾ [الزخرف: ٣٣].

والمعنى الثاني: فقد ورد مصطلح «أمة» ليعني ـ منهاج حياة ـ وما يتضمنه هذا المنهاج من معتقدات وقيم وممارسات وتقاليد مثل قوله تعالى:

---

(١) كنز العمال، جـ ١٤، ص ١٩٣.

﴿ إنا وَجَدْنا آباءَنا على أُمَّةٍ وإنا على آثارِهم مُقتدون ﴾ [الزخرف: ٢٢].

والمعنى الثالث: فقد ورد مصطلح «أمة» ليعني ـ فترة زمنية ـ مثل قوله تعالى: ﴿ وقالَ الذي نجا وادَّكَرَ بعدَ أُمَّةٍ ﴾ [يوسف: ٤٥]. ﴿ وَلَئِنْ أَخَّرْنا عنهم العذابَ إلى أُمَّةٍ معدودةٍ ﴾ [هود: ٨].

والمعنى الرابع: حيث ورد مصطلح «أمة» ليعني مجموعة من الناس لها مهنة واحدة مثل قوله تعالى: ﴿ ولمّا وَرَدَ ماءَ مَدْيَنَ وَجَدَ عليه أُمَّةً مِنَ الناسِ يَسْقُونَ ﴾ [القصص: ٢٣].

والمعنى الخامس: حيث ورد مصطلح «أمة» ليشير إلى المخلوقات الأخرى من الحيوانات والطيور والحشرات التي تنتمي إلى جنس واحد، مثل قوله تعالى: ﴿ وما مِن دابَّةٍ في الأرضِ ولا طائرٍ يطيرُ بِجَناحَيْهِ إلا أُمَمٌ أمثالُكم ﴾ [الأنعام: ٣٨].

ولقد كشف علم الحيوان أن لكل نوع منه لغة تَخاطُب، وتقاليد في العمل والقيادة، ونمط في الاجتماع وأسلوب في الحياة.

ولقد تردد شرح مصطلح «أمة» عند بعض المفسِّرين ليشير إلى المعاني التي قدمناها، فهو عند الطبري: «الجماعة، والقرن من الناس»[1]، وهو «دين وملة»[2]. وهو «الناس كانوا على دين واحد فاختلفوا»[3] وهو «الأجل المحدود أو مجيء أمة وانقراض أخرى».

مما مرّ كلّه يمكن الخروج بالملاحظات التالية حول مفهوم «الأمة» ومعناه:

الملاحظة الأولى: إن العنصر الرئيسي في مفهوم «الأمة» هو عنصر ـ الرسالة ـ أي العطاء الحضاري الذي تقدمه مجموعة من الناس إلى

(١) الطبري، جامع البيان، جـ ١، ط ٣، (القاهرة، مكتبة الحلبي، بلا) ص ٥٦٣.
(٢) الطبري، جامع البيان، جـ ٢٥، ص ٦٠ ـ ٦١.
(٣) الطبري، نفس المصدر، جـ ٢، ص ٣٣٤ ـ ٣٣٦.

المجموعات الإنسانية ليساعد على رقي النوع الإنساني ويسهم في وحدته.

والملاحظة الثانية: لا يشترط في العنصر البشري ـ أو المكوّن الأول للأمة ـ الروابط الدموية أو الجغرافية ولا الكمّ العددي. فقد يكون هذا العنصر فرداً واحداً، وقد يكون فئة أو جماعة أو جيلاً أو أجيالاً أو الإنسانية كلها ما دامت توحّدها رسالة وفكرة شاملة تتفرع عنها نظم وتطبيقات حضارية تنظم ميادين الحياة المختلفة.

والملاحظة الثالثة: تتدرج الأمة في نشأتها ونموها كتدرج نمو الجسد الإنساني، فكما أن الجسد يبدأ نطفة ثم علقة ثم يُولد طفلاً ثم يصبح صبيّاً ثم شاباً ثم يبلغ رجلاً ثم يعود شيخاً، وأن الإنسان الكامل هو الذي يبلغ النضج العقلي والنفسي والجسدي ويقوم بوظائفه كاملة؛ فكذلك الأمة تبدأ فرداً واحداً ثم تصير مجموعة صغيرة ثم قوماً ثم شعباً حتى تنتهي بالدائرة الإنسانية كلها، والأمة الراشدة هي التي تبلغ درجة الرشد الحضاري والنوعي وتقوم بما يترجم هذا النضج في النوع والرقي إلى واقع وهو الدعوة للخير بمعناه الواسع وإشاعته، والنهي عن المنكر بمعناه الواسع ومحاربته.

والملاحظة الرابعة: إن بلوغ الإنسانية درجة النضج وتكوين الأمة الراشدة لا يمنع أن تتنوع إلى شعوب وقبائل مختلفة الألوان والثقافات أو المهن والأماكن الجغرافية، لأن ذلك مما يقوي روابطها ويزيد في تعارفها تماماً كما يعمل التنظيم الإداري القائم على الوحدة والتنوع في الاختصاصات والأهداف.

والملاحظة الخامسة: إن استمرار الأمة في الحياة مرهون باستمرار الرسالة وما يتفرع عنها من تطبيقات في مجال الروابط الاجتماعية والنشاطات والنظم المختلفة. فإذا ضعفت هذه الرسالة وتوقفت فاعليتها وتقلصت تطبيقاتها ضعفت الأمة وبدأت في طريق التفكك والموت. ولذلك جعل القرآن الكريم للأمم آجالاً كآجال الأفراد، وإن هذه الآجال تتفاوت طبقاً لتفاوت الأمم في مراعاة أسباب الصحة والبقاء التي دعت إليها الرسالة أو

مقارفة عوامل المرض والوفاة التي حذرت الرسالة منها.

٢ ـ بدء ظاهرة «الأمة» ونشأتها:

بدأ الإعداد لظاهرة «الأمة المسلمة» برسالة إبراهيم الذي وصفه القرآن: ﴿إن إبراهيمَ كانَ أُمَّةً قانتاً لله حنيفاً ولم يكُ مِنَ المشركين﴾ [النحل: ١٢٠].

ولقد جاء مفهوم الأمة ليلبي حاجات الطور الذي بلغته البشرية عامة. فالاجتماع البشري حين بدأ بطور «الأسرة» جاءت الرسالة «أسرية» كرسالة آدم عليه السلام. وحين انتقل الناس إلى طور ـ القبيلة ـ جاءت الرسالة قبلية، وحين انتقلت المجتمعات إلى طور ـ القرية ـ جاءت الرسالات قبلية وقروية كرسالات صالح وهود، وحين انتقلت المجتمعات إلى طور ـ القوم ـ جاءت الرسالات قومية كرسالة نوح عليه السلام.

ومفهوم «القوم» هذا يقابله في اللغة الانكليزية مصطلح People، وهو مفهوم دموي يستمد محتواه من روابط الدم حين بدأ الإنسان ينتقل من حياة التجوال الفردي إلى طور التجوال الأُسري والقبلي، وتكوّنت نتيجة لذلك ظاهرة «القوم» في الطور الرعوي للبشرية.

أما مفهوم «الشعب» فيقابله في اللغة الإنكليزية مصطلح Nation. وهو مفهوم جغرافي يستمد محتواه من الروابط الجغرافية حين بدأت القبائل والأقوام تنتقل من طور الرعي إلى طور الزراعة والاستقرار في رقعة الأرض التي تحدِّدها قوة الأقوام المتجمعة.

وانتقال المجتمعات البشرية من طور إلى طور كان يتّسم لفترات طويلة جداً بالتناقض والاضطراب والتمزق بين مفاهيم الطور السابق المنحدرة من «الآباء» وبين متطلبات الطور الجديد الذي يدلف إليه الأبناء. ولذلك كان عمل الرسالات هو القضاء على التناقض والاضطراب والتمزق وتسهيل الانتقال إلى الطور الجديد ثم تنظيمه.

ثم جاء طور «الأمة»، حينما بدأت الحدود الإقليمية تتهدم وبدأ انسياح الأقوام على بعضهم البعض. ولكنه انسياح سلبي مدمِّر اتخذ طابع الغزو والعدوان، كما تمثل في الفراعنة والآشوريين والكلدانيين وغيرهم. فجاءت الرسالات الموازية لهذا الطور ابتداءً من ـ إبراهيم الكلداني ـ بمفهوم «الأمة»، وهو مفهوم فكري ـ نفسي يستمد محتواه من روابط الفكر والعقيدة ويتخطى روابط الدم والأرض السابقة.

ولقد سبق اختيارَ إبراهيم للبدء بالإعداد للأمة المسلمة اختبارٌ لقدرته على القيام بهذه المهمة ومدى استعداده لتقديم تكاليفها ومتطلباتها. وإلى هذا الاختبار يشير القرآن الكريم بقوله تعالى:

﴿ وإذِ ابْتَلَى إبراهيمَ رَبُّهُ بكلماتٍ فَأَتَمَّهُنّ. قالَ إني جاعِلُكَ للناسِ إماماً، قالَ وَمِن ذُرِّيَّتِي. قالَ لا يَنالُ عَهْدِي الظالمين ﴾ [البقرة: ١٢٤].

والكلمات التي ابتُلي بها إبراهيم هي الحوادث التي اختبره الله بواسطتها وهي:

أولاً: استعداده للتضحية بنفسه.

والثانية: استعداده للتخلي عن روابط الأسرة والدم والوطن.

والثالثة: استعداده لمحاربة العقائد القائمة ورموز الثقافة المعاصرة المتخلفة.

والرابعة: استعداده للتضحية بولده وأسرته.

وتشير الآيات القرآنية إلى أن إبراهيم اجتاز هذه الاختبارات بنجاح وأنه استحق رتبة الإمامة للناس، وأنه سألها لذريته من بعده فجاءه الجواب بالموافقة مع لفت الانتباه إلى أن هذه الإمامة عهد لا يناله الظالمون المقصرون عن تكاليفها الذين يفشلون في اختباراتها.

ثم مضى إبراهيم مصحوباً بأبنائه وأسرته في التمهيد لإخراج «الأمة المسلمة»، فابتدأ بتحديد موطنها ومؤسساتها حيث اختار موطناً لها منطقة

وسطاً تقع في ملتقى المواصلات العالمية وتفاعل الحضارات وهي منطقة تمتد من بلاد الشام عبر مصر والجزيرة العربية.

كذلك أقام مؤسستين تربويتين: الأولى للتربية والتزكية وهي الكعبة والمسجد الحرام، والثانية للدعوة والنشر وهي المسجد الأقصى. ثم انقسمت الأسرة إلى جوار المسجدين ليقوم كل فريق بالإشراف على المهمة الموكلة إليه في منطقته وإعداد الأجواء لفكرة «الأمة» الجديدة؛ وإلى هذا الإعداد الإبراهيمي كانت الإشارة القرآنية التالية:

﴿ وَوَصَّى بها إبراهيمُ بَنِيه ويَعقوبُ، يا بَنِيَّ إنَّ الله اصطفى لكمُ الدِّينَ فلا تَمُوتُنَّ إلّا وأنتم مُسْلِمون ﴾ [البقرة: ١٣٢].

ثم كانت الانطلاقة الأولى لإخراج «أمة الرسالة» برسالة موسى التي جرى التمهيد لها برحيل يوسف وأسرة يعقوب إلى مصر وإشاعة جو من الثقافة الملائمة للأمة التي يراد إخراجها. وكان الخروج ـ أو الهجرة الأولى ـ بالمؤمنين بالرسالة الجديدة مروراً بشمال منطقة المسجد الحرام والتوجه إلى منطقة المسجد الأقصى لتطهير أرض «أمة الرسالة» التي رسم حدودها إبراهيم وبدء الدعوة والنشر فيها.

ولكن آثار البيئة التي نشأ فيها أتباع موسى ـ بيئة مصر الفرعونية والتراث الفرعوني ـ فعلت فعلها في هذه الانطلاقة. ومن هذه الآثار تأثر أتباع موسى بالتراث الديني الفرعوني الذي كان يقوم على عبادة العجل إيزيس، والتأثر بأخلاق أهل الزراعة وهي الركون إلى الراحة والتمتع بخيرات الأرض. والتأثر ببيئة الاستبداد الفرعوني وما تفرزه في أخلاق المحكومين من ضعف الإرادة وعدم التضحية في سبيل المثل الأعلى والتردد أمام المسؤوليات.

ولكن أخطر هذه الآثار التي ظلوا يعانون منها حتى الوقت الحاضر هي عدم خروجهم إلى دائرة الولاء لـروابط العقيدة وأخوة الرسالة التي يقتضيها الطور الجديد، ثم بقاؤهم حبيسي روابط الدم التي تعود للأطوار الماضية بعد

أن طلوها بطلاء ديني تحت اسم جديد هو «شعب الله المختار».

ولقد نتج عن ذلك إغلاق باب الانتماء إلى الأمة الجديدة أمام غير ذرياتهم، وتعطيل وظيفة المؤسسات التربوية في الأرض المباركة، والركون إلى حياة الاستهلاك والتمتع فتعرّضوا لعوامل الضعف والتفسّخ.

ثم جاء عيسى عليه السلام لإصلاح ما نزل بنواة الأمة الوليدة ولإخراجها من مفهوم «القوم People» إلى مفهوم «عالمية أمة الرسالة» ولكنه لم يزد عن استخلاص نفر من الحواري الذين تخلوا عن مفهوم «شعب الله المختار» ومضوا في الدعوة إلى ـ العالمية ـ بشكل أفراد لا بشكل «أمة». أما بقية الجماعات الإسرائيلية فقد ناصبت دعوة عيسى العداء، وتسببوا في مزيد من تمزيق «الأمة» الوليدة وانقسامها إلى قسمين رئيسيين أطلقوا عليهما اسم «اليهود» واسم «النصارى» الذين غلبت عليهم كذلك آثار البيئة الرومانية كما تأثر أسلافهم من قوم موسى بالفرعونية المصرية.

أما الفرع الثاني ـ من أسرة إبراهيم، فرع ذرية إسماعيل ـ فقد عملت بهم أيضاً عوامل البيئة المحلية فتحولوا من «أمة رسالة» تضحي بالنفس والمال لتربية الوافدين وتزكيتهم إلى «أمة سَدَنة» تتكسب بالرسالة وتجمع المال وتنال الجاه.

ثم كانت الانطلاقة العملية الثانية التي قادها محمد ﷺ في الفرع الثاني من أسرة إبراهيم والمقيمة في منطقة المسجد الحرام. فبلورت مفهوم «الأمة»، وأصبح الشعار المميز لهذه الرسالة ولما يزل مصطلحاً متميزاً لا يقابله في اللغات الأخرى مصطلح موازٍ. كذلك أصبح اسم ـ الأمة ـ مصدراً اشتق منه أسماء المؤسسات الجديدة والعاملين فيها والممارسات الجارية مثل: «الإمامة» و«الإمام» للصلاة أو الحكم، و«آمّين البيت الحرام» أي الحج و«آمين» أي مقتدين. لذلك كانت ترجمة هذا المصطلح تشويهاً لمحتواه، ومن الواجب أن يبقى كما هو في أية ترجمة كانت.

ولقد كان جوهر هذه الانطلاقة الجديدة تصحيح الاعوجاج الذي لحق بالمنهج الذي مهّد له إبراهيم وبدأه موسى وعيسى، ثم استئناف مسيرة هذا المنهج نحو غاياتها العليا. ولذلك كانت توجهات الرسالة الجديدة كما يلي:

١ ـ إصلاح ما انحرف من منهاج إبراهيم عليه السلام: وذلك بدعوة فرع ذرية إسماعيل من قريش وفروعها إلى التخلص من طابع «أمة السَّدَانة» وما دخل عليها من تقاليد الوثنيات السابقة، وفرع ذرية إسحق من اليهود والنصارى للتخلص من طابع «شعب الله المختار» وما رافقه من انحرافات بروابط العقيدة والرسالة لصالح روابط الدم والكهانة. ثم دعوة الفريقين ليصبحا «أمة رسالة» تعمل على نشر الدين الحنيف وتضحي بالمال والنفس.

٢ ـ القضاء على الانشقاقات التي حدثت في ذرية إبراهيم وتسببت في تقسيم نواة «الأمة المسلمة» إلى يهود ونصارى، وما تلا هذا الانشقاق من انشقاقات أخرى تتنافى مع الغاية الكبرى التي بدأها ـ إبراهيم ـ لإخراج «أمة الرسالة» التي تعمل على جمع البشرية كلها على عقيدة واحدة ومنهج مستقيم واحد، فتتوثق روابطها ويرقى نوعها وتعود إلى سابق عهدها أمّةً واحدةً وربّاً واحداً.

ولتحقيق هذا الهدف تكررت الدعوة في القرآن إلى أهل الكتاب للإقبال إلى «كلمة سواء» أي منهج موحّد مستقيم أساسه «ملة إبراهيم الحنيف».

﴿قُلْ يا أهلَ الكتاب تَعَالَوْا إلى كلمةٍ سواءٍ بَيْنَنا وبَيْنَكم ألاّ نَعْبُدَ إلا الله ولا نُشْرِكَ بهِ شيئاً ولا يَتّخِذَ بعضُنا بعضاً أرباباً مِن دونِ الله، فإنْ تَوَلَّوْا فَقُولوا اشْهَدُوا بأنّا مسلمون. يا أَهْلَ الكتاب لِمَ تُحاجُّونَ في إبراهيمَ وما أُنْزِلَتِ التوراةُ والإنجيلُ إلاّ مِنْ بَعْدِهِ أفلا تَعقلونَ. ها أنتم هؤلاء حاجَجْتُم فيما لكم به عِلْمٌ فَلِمَ تُحاجُّونَ فيما ليسَ لكم به عِلْمٌ والله يَعلمُ وأنتم لا تَعلمونَ. ما كانَ إبراهيمُ يهودِيّاً ولا نصرانياً ولكنْ كان حنيفاً مُسْلِماً وما كانَ مِنَ المشركينَ. إن

أَوْلَى الناسِ بإبـراهيمَ لَلَّذِينَ اتَّبَعُوهُ وهـذا النبيُّ والذينَ آمَنـوا واللهُ وَلِيُّ المؤمنين ﴾ [آل عمران: ٦٤ ـ ٦٨].

﴿ وقالوا كُونُوا هُوداً أو نَصارَى تَهْتَدُوا قُلْ بَلْ مِلَّةَ إبراهيمَ حنيفاً وما كانَ مِنَ المشركين. قُولُوا آمَنّا باللهِ وما أُنْزِلَ إلَيْنا وما أُنْزِلَ إلى إبراهيمَ وإسماعيلَ وإسحقَ ويعقوبَ والأسباطِ، وما أُوتِيَ مُوسَى وعِيسَى وما أُوتِيَ النَّبِيُّونَ مِن رَبِّهم لا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ منهم ونحنُ له مسلمون. فإنْ آمَنوا بِمِثْلِ ما آمَنْتُم به فَقَدِ اهْتَدَوْا وإنْ تَوَلَّوْا فإنّما هُمْ في شِقاقٍ فَسَيَكْفِيكَهُمُ اللهُ وهوَ السميعُ العليمُ. صبغةَ اللهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللهِ صِبغةً ونحنُ له عابِدونَ. قُلْ أتُحاجُّونَنَا في اللهِ وهوَ رَبُّنا ورَبُّكم ولَنا أعمالُنا ولكم أعمالُكم ونحنُ له مُخلِصون. أمْ تَقولونَ إنّ إبراهيمَ وإسماعيلَ وإسحاقَ ويعقوبَ والأسباطَ كانوا هوداً أو نَصارَى قُلْ أأنتم أعلمُ أمِ اللهُ وَمَنْ أظلمُ مِمّنْ كَتَمَ شَهادةً عِنْدَهُ مِنَ اللهِ، وما اللهُ بغافلٍ عمّا تعملونَ. تِلكَ أُمَّةٌ قَدْ خَلَتْ لها ما كَسَبَتْ ولكم ما كَسَبْتُم ولا تُسألونَ عمّا كانوا يَعملونَ ﴾ [البقرة: ١٣٥ ـ ١٤١].

٣ ـ اتخاذ الخطوات العملية التي تسهِّل هذه الوحدة المنشودة بين الانشقاقات التي أصابت مفهوم الرسالة بعد إبراهيم عليه السلام. ومن أجل هذه الوحدة كانت قبلة الصلاة نحو أول بيت بناه إبراهيم، وكان الحج إليه ليكون مؤسسة للتربية العالمية، وكانت حادثة الإسـراء من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى لإعادة الربط بين رسالة المسجدين وتكامل دورهما في التربية والدعوة والتعليم.

ولترسيخ هذه المعاني كان الحديث عن تجربة قوم موسى في منطقة المسجد الأقصى ـ في مطلع سورة الإسراء ـ ليكون هذا الحديث تحذيراً لـ «أمة الرسالة» الجديدة لئلا تقترف ما اقترفته سابقتها من ـ أمة موسى ـ التي غفلت عن الوظيفة الأساسية للمقيمين في منطقة المسجد الأقصى وانصرفت إلى الترف والشهوات وما أفرزته من مفاسد وصراعات، وبذلك استحقوا أن يبعث الله عليهم عباداً أولي بأس شديد فجاسوا خلال الديار ودمروا مؤسسات

اللهو الدنيوي التي ألهتهم عن وظيفة الدعوة وتبليغ الرسالة.

وهذا ما فهمه أبو بكر الصديق وهو يوصي جيوش الفتح الإسلامي التي توجهت إلى منطقة ما حول المسجد الأقصى حين قال:

«إنكم تقدمُون الشامَ وهي أرض سبيعة، وإن الله ممكِّنُكم حتى تأخذوا فيها مساجدَ فلا يعلم أنكم إنما تأتونها تلهِّياً، وإياكم والأسِرّة»[1].

٤ ـ تقديم التفاصيل الكاملة لما يجب أن تكون عليه علاقات الجماعات الإنسانية وروابطها في ظل توجيه «الأمة العالمية الجديدة»:

ومن الإنصاف أن نقول إنه كما كان للبيئة المصرية أثرها في انطلاقة موسى عليه السلام، فإنه كان للبيئة العربية أثرها في انطلاقة محمد ﷺ، وهو أثر له جانبان: جانب إيجابي، وآخر سلبي.

أما عن الجانب الإيجابي فإن البيئة العربية خلت من كثير مما كان في البيئة المصرية من ركام العقائد والثقافات التي كبّلت أفهام أتباع موسى من الإسرائيليين. كذلك لم يكن في الجزيرة العربية بيئة استقرار زراعي وثروات اقتصادية مما يفرز حياة الترف والتثاقل إلى الأرض، وإنما فرضت البيئة الصحراوية القاسية نوعاً من حياة الطوارىء والاستعداد الدائم للتضحية أمام الصعوبات والأخطار الطبيعية والبشرية القائمة.

كذلك لم يكن هناك استبداد سياسي يقتل الإرادة ويفسد تذوق المثل الأعلى الذي جاءت به الرسالة، إذ لم تكن سلطة شيخ القبيلة إلا سلطة هشّة تقوم على روابط العصبية والمنافع المتبادلة، فإذا أحس الفرد بوطأتها وقلة فائدتها هدم خيمته ورجل لينضمّ إلى قبيلة أخرى أو أحدث قبيلة جديدة مؤثراً حريته وكرامته.

هذه البيئة ـ بجانبها الإيجابي المشار إليه ـ سهّلت نجاح الرسول ﷺ،

---

(١) كنز العمال، جـ٣، ص ٧١٣.

ولعلها أيضاً تلقي ضوءاً على التقرير الإلهي القائل بأن الله أعلم حيث يجعل رسالته، ووصفه للأمة الجديدة بأنها خير أمة أخرجت للناس لما تفوقت به من تضحية في سبيل نشر الرسالة عن غيرها من الأمم التي أخرجت قبلها على يد أمثال موسى وعيسى عليهما السلام.

وأما عن الجانب السلبي فإن آثاره قد ظهرت ـ بعد وفاة الرسول ـ في مسيرة الأمة المسلمة حين ظهر التناقض بين التطبيق الاجتماعي الذي سمح بامتزاج الشعوب والأجناس والألوان، وبين التطبيق السياسي حين تسلل رؤوس القبلية العربية إلى القيادة الإسلامية ابتداءً من خلافة الأمويين الذين أفرغوا التطبيقات السياسية لمفهوم «الأمة» من محتواه الإسلامي بالقوة، وراحوا يملؤونه بمحتوى العصبيات القبلية مما نال من وحدة الأمة الإسلامية وتماسكها وفتح باب الفتن والانقسامات، ولقد حالت هذه الردة للروح القبلية والقيم العصبية دون تطور المؤسسات الإدارية والسياسية، وحالت دون رسوخ قيم الشورى والعمل الجماعي والقيادة الجماعية، وأنعشت روح الفردية والارتجال.

ولقد كان لهذه السلبيات آثارها في مؤسسات التربية الإسلامية، فهي ـ أولاً ـ أدت إلى غفلة هذه المؤسسات عن هدف إخراج الأمة الإسلامية والاستمرار في تضمينه مناهجها ونشاطاتها. وحلّ محلّ ذلك التركيز على تربية الفرد الذي ينسحب من تيار الحياة الجاري ويقف موقفاً سلبياً منه منتظراً الرحيل إلى الآخرة. والأثر الثاني هو توسّع هذه المؤسسات وعلمائها خلال العصور في ميادين «فقه العبادات»، أما الأبحاث المتعلقة بـ«فقه الاجتماع البشري» و«النظم الجماعية» و«العمل الجماعي» فلم تتجاوز عدد أصابع اليدين. ومن أمثلتها «**الأحكام السلطانية**» للماوردي مع ما فيها من المآخذ والانتقادات.

الفصل الرابع عشر

أهمية إخراج الأمة المسلمة

الإطار العام الذي يحدد أهمية إخراج الأمة المسلمة ويحدد مكوناتها الرئيسية وشبكة الروابط التي تربط هذه المكونات في بناء متماسك قوي يتمثل في قوله تعالى:

﴿ إنَّ الذينَ آمَنوا وهاجَروا وجاهَدوا بأموالِهم وأنْفُسِهم في سبيلِ الله والذينَ آوَوْا ونَصَروا أولئكَ بعضُهم أولياءُ بعضٍ، والذينَ آمَنوا ولمْ يُهاجِروا ما لَكُم مِن وَلايَتِهم مِن شيءٍ حتى يُهاجِروا، وإنِ اسْتَنْصَرُوكم في الدِّينِ فَعَليكم النصرُ إلّا على قومٍ بَيْنكم وبَيْنهم مِيثاقٌ والله بما تَعملونَ بَصيرٌ. والذينَ كفروا بعضُهم أولياءُ بعضٍ إلّا تَفعلوه تَكُنْ فِتْنَةٌ في الأرضِ وفسادٌ كبيرٌ. والذينَ آمَنوا وهاجَروا وجاهَدُوا في سبيلِ الله والـذينَ آوَوْا ونَصَروا أولئـكَ همُ المؤمنونَ حقّاً لهم مغفرةٌ ورِزْقٌ كريمٌ. والذينَ آمَنوا مِن بعدُ وهاجَروا وجاهدوا معكم فأولئكَ مِنكم وأولوا الأرحامِ بعضُهم أوْلَى ببعضٍ في كتابِ الله إنّ الله بكلِّ شيءٍ عليمٌ ﴾ [الأنفال: ٧٢ ـ ٧٥].

هكذا يبدو واضحاً مِنَ الآيةِ الأولى (رقم ٧٢ من السورة) أن التربية

الإسلامية لا تتوقف عند إعداد الأفراد المؤمنين، وإنما تتخذ من هذا الإعداد وسيلة لهدف آخر هو إخراج «أمة المؤمنين» التي يتلاحم أفرادها عبر شبكة من الروابط الاجتماعية التي تدرجها الآية تحت أسماء: الهجرة، والإيواء، والنصرة، والجهاد، والتي تكون محصلتها النهائية هي ـ الولاية ـ أي أن يتولّى كل عضو رعاية شؤون الأعضاء الآخرين: أما الأفراد المؤمنون الذين يبقون خارج ـ مهجر ـ الأمة المؤمنة فهؤلاء لا فاعلية لإيمانهم ولا روابط ولا ولاية بينهم وبين «أمة المؤمنين».

ومع أن الآيات المذكورة أعلاه تتضمن ـ كما قلنا ـ أهمية إخراج الأمة المسلمة وتتضمن المكونات الرئيسية لهذه الأمة وروابطها، إلا أن الحديث في هذا الفصل سوف يقتصر على أهمية إخراج الأمة، بينما يؤجل الحديث عن مكونات الأمة وروابطها إلى الفصل الذي يليه. أما مظاهر هذه الأهمية فهي كما يلي:

الأهمية الأولى: هي ما تنبه إليه الآية الثانية ـ آية ٧٣ من السورة ـ حول الأضرار التي تنجم عن عدم إخراج الأمة المسلمة. وتتمثل هذه الأضرار في ضررين رئيسين هما:

الضرر الأول: أن الكافرين لا يمارسون كفرهم كأفراد متناثرين، وإنما يتجمعون لإخراج «أمة الكفر» ويوالي بعضهم بعضاً. فإذا لم تقم «أمة الإيمان» فسوف تتولى «أمة الكفر» القيادة في الأرض وتهيمن على مقاليد التوجيه والثقافة والاجتماع وكل ما يتعلق بشؤون السلم والحرب.

والضرر الثاني: أن انتقال القيادة العالمية إلى «أمة الكافرين» سوف يؤدي إلى استغلال المقدرات البشرية استغلالاً خاطئاً، وتوجيه النشاطات الإنسانية توجيهاً سيئاً، ثم يكون من نتائج ذلك الخطأ والسوء أن تمتلىء الأرض بالفتن والفساد الكبير: فتن في ميادين الصراعات والحروب الداخلية أو الإقليمية أو العالمية، وفساد كبير تمثله الانهيارات الأخلاقية، وشيوع التحلل والفاحشة، وانتشار الفلسفات والأفكار الهدّامة وغير ذلك.

ولو نظرنا في أحداث التاريخ لوجدنا شواهد ناصعة بيِّنة لهذا التقرير الذي ساقته الآية عن نتائج إخراج «أمة المؤمنين» أو هيمنة «أمة الكافرين»، فحين برزت «الأمة المسلمة» وأحكمت روابط ـ الولاية ـ فيها؛ فإن نتيجة ذلك كانت هزيمة «أمم الكفر» التي مثلتها آنذاك أمثال فارس والروم. أما حين اقتصرت التربية الإسلامية على إعداد ـ أفراد مسلمين ـ يعتزلون الدنيا وينتظرون الرحيل إلى الآخرة، وحين اختفى «مفهوم الأمة المسلمة» من مناهج التربية وكتبها وأنشطتها؛ فقد تفككت الأمة القائمة واحتل مكانها أمم غير مؤمنة تسلمت القيادة العالمية وملأت الأرض بالفتنة والفساد الكبير.

والأهمية الثانية لقيام «أمة المؤمنين» هي ما توجه إليه الآية الثالثة ـ آية ٧٤ من السورة ـ حول الفوائد والمنافع التي تترتب على إخراج «الأمة المؤمنة»، وهي ثلاث فوائد:

الفائدة الأولى: تجسيد الإيمان في حياة اجتماعية واقعية، وفي حضارة إسلامية متميزة لها ثقافاتها ونظمها الاجتماعية وتطبيقاتها في ميادين السلوك والقيم والعادات والممتدة عبر الزمان والمكان. ولذلك وصفت الآية بأن أفراد «الأمة المسلمة» الكبيرة «هم المؤمنون حقاً». أما الأقليات الإسلامية المبعثرة هنا وهناك فهذه لا تدخل في وصف «المؤمنون حقاً»، لأنها لا تتمكن من أن تعيش إيمانها في تطبيقات اجتماعية واقعية لها قيمها ولغتها وعاداتها وتقاليدها وأخلاقها ومعاملاتها الاجتماعية والاقتصادية ونظمها التربوية، وبالتالي لا تفرز حضارة متميزة تنحدر عبر التاريخ. وإنما تذهب جهودها هدراً في روافد «الأمة غير المسلمة» التي تعيش في وسطها ثم تذوب وتختفي بعد جيل أو جيلين. ولذلك حدد القسم الثاني من الآية الأولى العلاقة بين «الأمة المسلمة» و«الأقليات المسلمة» المتناثرة خارج ـ مهجر ـ هذه الأمة بأن أفرغ هذه العلاقة من ـ الولاية ـ أي القيام بشؤونها المختلفة، إلا ما كان من نصرتها إذا تعرّضت لاضطهاد ديني من قبل أمم لا تربطها بالأمة المسلمة مواثيق ولا معاهدات. وإن الباحث ليلمح في هذه العلاقة السلبية بين «الأمة

المسلمة» و«الأقليات المسلمة» خلق نوع من الأوضاع القلقة غير المريحة التي تجبر الأقليات المذكورة على الهجرة إلى مهجر «أمة المؤمنين».

والفائدة الثانية: هي الاستقرار الاجتماعي والاستقرار السياسي المشار إليهما بـ«لهم مغفرة». فالمغفرة هي العفو من العقوبة. وعقوبات الأمم في القرآن هي بثّ الاضطراب وإشاعة الفتنة والتمزق في الداخل أو تسليط الغزاة من خارج:

﴿ قُلْ هُوَ القادرُ على أنْ يبعثَ عليكم عذاباً مِن فَوْقِكم أوْ مِن تحتِ أرْجُلِكم أو يَلْبِسَكم شِيَعاً وُيُذِيقَ بعضَكم بأسَ بعضٍ انْظُرْ كيفَ نُصَرِّفُ الآياتِ لعلّهم يَفقهونَ ﴾ [الأنعام: ٦٥].

﴿ بَعَثْنا عليكم عِباداً لَنا أُولي بأسٍ شديدٍ فَجَاسُوا خِلالَ الدِّيارِ ﴾ [الإسراء: ٥].

والفائدة الثالثة: هي الازدهار الاقتصادي المصحوب بالتماسك الاجتماعي والعلاقات الكريمة بين مختلف طبقات الأمة وأفرادها، والمحافظة على كرامة الأمة وعلى قيمها وأخلاقها في الداخل وسمعتها الحضارية وسمعتها التاريخية في الخارج.

فـ«الأمة المؤمنة» رزقها «رزق كريم» يحفظ كرامة فئاتها فلا تتحاسد ولا تتنابذ ولا تتصارع.

وهو «رزق كريم» يحفظ كرامات الأفراد رجالاً ونساءً، فلا تضطرهم لقمة العيش إلى التنازل عن حرياتهم وشرفهم وحرماتهم وأعراضهم، ولا إلى تجارة الفواحش والمنكر.

وهو «رزق كريم» يحفظ كرامة الأمة التاريخية فلا يلطخ سمعتها ويصمها بعار الغزو والاستعمار والتسلط والاحتلال، وهو يحفظ كرامتها الحضارية فلا يضطرها إلى ممارسة الفضائح ونقض المواثيق والتآمر على الأصدقاء وإيثار المنافع المادية على علاقات الرقي الحضاري.

وهو «رزق كريم» يحفظ كرامة الأمة الاجتماعية فلا تحتاج أن تقدم أعراضها ونساءها بشكل مغنيات وراقصات تنتشر في أماكن الفاحشة واللهو لتجلب السائحين وطالبي المتع المحرّمة الضارّة!!.

والأهمية الثالثة لقيام «أمة المؤمنين»: هي ما توجه إليه الآية الرابعة ـ آية ٧٥ من السورة ـ من خلال الإشارة إلى أن «الأمة المسلمة» هي مجتمع مفتوح غير مغلق. فباب الهجرة إليه مفتوح والانضمام إليه له شرط واحد هو الإيمان والمشاركة في حمل الرسالة، مع مراعاة روابط الأرحام بين المهاجرين في جميع الأزمان حتى لا يؤدي اختلاط المهاجرين بدون ضوابط إلى التفكك الاجتماعي، فالله عليم بقوانين الاجتماع السليم وغير السليم والنتائج الحسنة أو السيئة.

وبسبب هذه الأهمية ـ لإخراج الأمة المسلمة ـ أدرك رجالات الأمة الإسلامية الأول أهمية بروز «الأمة المسلمة» ومتطلبات الانتماء إليها. من ذلك ما قاله عمر بن الخطاب حين قرأ قوله تعالى: ﴿كنتم خيرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ للناسِ﴾ قال: «يا أيها الناس مَن سَرَّه أن يكونَ من تلكم الأمة فليؤدِّ شرطَ الله فيها»[1].

والأهمية الرابعة لمفهوم «الأمة»: الذي تطرحه التربية الإسلامية هي أهمية كبرى بالنسبة للتربية الحديثة وللعاملين في ميادين التطوير التربوي في المجالين الإقليمي والدولي. والغفلة عن هذه الأهمية سوف يكون هدراً كبيراً لمصدر أساسي من مصادر «التربية الدولية Global Education» التي تتطلع المؤسات التربوية العالمية إلى بنائها وإشاعتها. ذلك أن مفهومة «الأمة» يلائم المرحلة الجديدة التي وقفت البشرية على أبوابها ببعثة محمد ﷺ، ثم أصبحت معالم هذه المرحلة واضحة جلية في زمننا ـ زمن سرعة المواصلات والاتصال والتكنولوجيا ـ حيث انهارت مفاهيم «القوم People» و«الشعب

---

(١) كنز العمال، جـ ٢، ص ٣٧٦.

Nation»، وأخذت الحدود بين المواطنين تتهدم، والروابط الدموية تتمزق، واختلطت البشرية اختلاطاً شديداً من خلال الأسفار العالمية، والتجارة العالمية، والتبادل الثقافي العالمي، والزواج العالمي، ووجدت المجتمعات الحديثة نفسها بلا روابط دموية ولا روابط جغرافية، ولا روابط ثقافية واجتماعية. بل إنه ليعاد تخلخل المجتمع الواحد، والمدينة الواحدة، والحي الواحد، والمؤسسة الواحدة، والبناية الواحدة وتشكيل كل منها مرة كل يوم من حيث الجنسيات والتجمعات البشرية حيث يرحل أناس ويحل آخرون.

في هذه الظروف الجديدة يجد الإنسان نفسه بحاجة إلى «أخوة» جديدة بدل أخوة الأُسَر والقبائل والأقوام التي تمزقت وتناثر أعضاؤها في أطراف الأرض، وإلى بديل عن الروابط التقليدية التي تعود إلى أطوار الرعي والاستقرار الزراعي، عندما كانت التحركات والعلاقات محدودة بحدود القوم والإقليم.

ولا شك أن ظواهر «الاغتراب Alienation» و«الإحساس بالعجز Powerlesness» و«الغرابة Normlessness» التي يشكو منها الأدباء والشعراء المعاصرون، وتعالجها المسلسلات التلفزيونية والسينمائية، ويتناولها بالدراسة والتحليل علماء الاجتماع والنفس والتربية؛ هي عرض من أعراض انتهاء فاعلية الروابط الدموية والجغرافية. ومن الطبيعي أن انتهاء فاعلية هذه الروابط أدى إلى انتهاء فاعلية القيم والمقاييس والأخلاق التي انبثقت عن هذه الروابط كذلك. وبروز هذه الأعراض هو تعبير عن الحاجة الشديدة إلى روابط جديدة تلائم المرحلة القائمة ـ مرحلة المجتمع العالمي والمعرفة العالمية، والبداوة الجديدة العالمية، كما يقول ألفين توفلر ـ حيث حلّت الطائرات بدل الجمال، والمطارات بدل الخانات، والفنادق بدل المضارب.

وإزاء هذه التغيّرات الهائلة تجد البشرية نفسها أمام نوعين من الروابط لا ثالث لهما: فإما العودة إلى علاقات الغابة وطور الكهوف، وإما روابط

«الأمة» الواحدة التي تعيش في «قرية الكرة الأرضية» الواحدة في ظل عقيدة واحدة وثقافة واحدة.

إن رباط «الأمة المسلمة» بمحتوياته الفكرية ـ النفسية، وتطبيقاته الاجتماعية التي تتجاوز روابط الدم والأرض هو الرباط الملائم للطور الذي دخلته البشرية الحاضرة. ولعل ثمرات التجارب العملية المحدودة التي تمثلها ظاهرة الأقليات الإسلامية التي تنشأ هنا وهناك من الذين يعتنقون الإسلام في السجون، ومن أصحاب السوابق في الإجرام والتشرد، وممن تقذفهم الأقطار الإسلامية التقليدية؛ هي أمثلة علمية صادقة لما سينتج عنه شيوع روابط «الأمة المسلمة» من حل لمشكلات الإنسان المعاصر ومساعدته على عبور المستقبل.

الفصل الخامس عشر

مكوِّنات الأمة المسلمة وروابطها

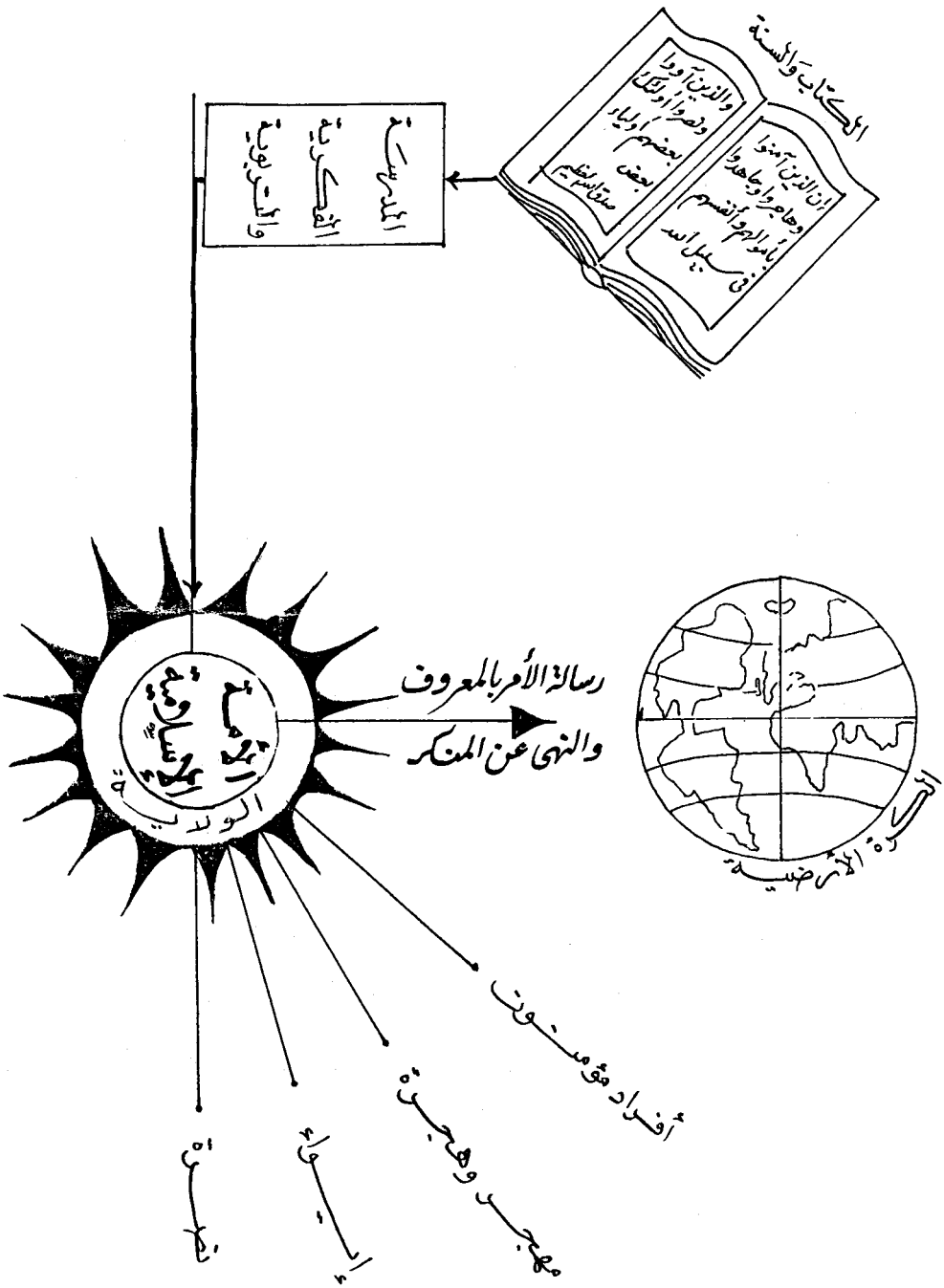
قلنا إن الإطار العام الذي يحدد المكونات الرئيسة للأمة المسلمة وروابطها هو قوله تعالى:

﴿ إنَّ الذينَ آمَنوا وهاجَروا وجاهَدوا بأموالِهم وأنْفُسِهم في سبيلِ الله والذينَ آوَوْا ونصَروا أولئكَ بعضُهم أولياءُ بعض ﴾ [سورة الأنفال: ٧٢].

هذه هي مكونات الأمة المسلمة وروابطها، ويمكن أن نمثل لها بالمعادلة الرياضية التالية:

أفراد مؤمنون + هجرة وتجمع في مهجر واحد + رسالة وجهاد + إيواء + نصرة = أمة مسلمة ذات ولاية متبادلة.

ويمكن أن نمثل لهذه المعادلة بالشكل التالي:


الكتاب والسنة
إن الذين آمنوا وهاجروا وجاهدوا بأموالهم وأنفسهم في سبيل الله
والذين آووا ونصروا أولئك بعضهم أولياء بعض صدق الله العظيم
المدرسة الفكرية والتربوية
رسالة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر
الكرة الأرضية
أفراد مؤمنون
مهجر وهجرة
إيواء
نصرة

أما تفاصيل ـ معادلة الأمة ـ المشار إليها فهي كما يلي:

١ ـ الأفراد المؤمنون ورباط الإيمان: الإيمان بالله هو المحور الرئيسي في تكوين الأمة المسلمة، وهو ـ الجنسية ـ التي تجمع بين أفرادها وتنظم علاقاتهم وتوجه نشاطاتهم. وأهمية رباط الإيمان أنه الرباط الوحيد الذي يصلح ـ في الطور الحاضر ـ للفرد والمجتمع سواء.

ففي الماضي ـ حين كانت الحدود الإقليمية والقومية قوية بسبب صعوبة المواصلات وقصر مسافات التنقلات ـ كان الفرد يجد في روابط الدم والعصبية القبلية أو الإقليمية الوطنية أو القومية ما يشبع حاجته في الانتماء.

أما وقد انهارت ـ في العصر الحاضر ـ الحدود بين الأقطار والقوميات والثقافات، وتفتّتت العائلات والقبائل ووهنت روابط الدم فقد وجد الإنسان الحاضر نفسه خلواً من الروابط والانتماءات إلا ما كان من روابط الشهوة والمصلحة، وهذه روابط موقوتة متذبذبة يستعملها الناس كاستعمالات مناديل الورق ويلقون بها بعد انتهاء الحاجة إليها في سلّات المهملات.

لذلك صار الفرد المعاصر يعاني مما يسميه «علماء الاجتماع وعلماء النفس» الإحباط وخيبة الأمل Frustration والإحساس بالاغتراب Alienation والشعور بالضعف Powerlessness والمعاناة من عدم الانسجام ومظاهر الشذوذ في الحياة والسلوك Normlessness.

أما بالنسبة للمجتمع فقد كانت الإقامة الدائمة والجوار الدائم يوفران عاملين اثنين يزيدان في استقراره وانسجام العلاقات فيه.

أما العامل الأول فهو توفير نوعٍ من القيم التي يمكن أن نسميها «قيم المصانعة»، وهي قيم تقوم على حياء الناس من بعضهم البعض ومراعاة شؤون بعضهم بعضاً والتردد في الإساءة لبعضهم بعضاً. فإذا اشتدت الخلافات وانفجرت الخصومات كان للقيم المذكورة دورها في إصلاح العلاقات وترميمها ثانية.

أما العامل الثاني؛ فهو تطوير نوعٍ من الثقافة والعادات والتقاليد المتشابهة مما يسهم في انسجام الأذواق وتجانس الأمزجة.

أما اليوم فقد دخلت المجتمعات كلها في طور جديد تتميز الحياة فيه بالإقامة الموقوتة والجوار الموقوت، وهذه صفة أفرزت عاملين جديدين:

الأول: إفراز نوع من القيم التي يمكن أن نسميها «قيم المصلحة». وهي قيم تشبه مناديل الورق (الكلينكس) التي يستعملها الإنسان لفترة قصيرة ثم يلقي بها في سلّة المهملات. وهكذا ـ قيم المصلحة ـ الجديدة تدوم ما دامت المصلحة وتنتهي بانتهائها. لذلك أصبح المجتمع المعاصر يعاني من مظاهر التفكك والانحلال وسهولة انهيار الصداقات والعلاقات الاجتماعية دون أن يحسب الناس لبعضهم كبير حساب..

والثاني: اختلاف الثقافات والعادات والتقاليد في المدينة الواحدة وأحياناً في البناية الواحدة، وهذا بدوره ساعد على ضعف الروابط القائمة وصعوبة بناء بديل لها، وساعد على تنافر الأذواق في المواقف المختلفة.

لذلك كله صار الناس ـ أفراداً ومجتمعات ـ بحاجة إلى قوة أعلى يرقبونها أينما توجّهوا، ويحسبون حسابها أينما كانوا. والإيمان بالله هو الرباط الوحيد الذي يوفر هذه الرقابة وهو ما تسميه المصادر الإسلامية بـ «التقوى». فـ «قيم التقوى» التي يفرزها رباط الإيمان هي نظام القيم الذي يمكن أن تطرحه التربية الإسلامية للعالم المعاصر: عالم «قرية الكرة الأرضية» التي استحالت فيها القارات إلى حارات، والأجناس إلى عائلات، والأقطار إلى بيوت.

ولكن لا يكفي تلقين رباط الإيمان والكتابة عنه أو الخطابة. فهذا الرباط لا يعمل وحده، بل لا بد لمؤسسات التربية الإسلامية أن تقوم بأمرين:

الأول: أن تبلور ـ المضمون العملي لرباط الإيمان ـ الذي يناسب

الزمان والمكان، لأن التوجيهات الإسلامية المتعلقة بهذا الرباط هي توجيهات عامة لا تكفي عن التفاصيل العملية التي يتوجب على الاجتهاد التربوي أن يقوم بإبرازها وتحويلها إلى تطبيقات إدارية واجتماعية وسياسية واقتصادية وثقافية مع توفير المؤسسات والأدوات اللازمة لنجاح هذه التطبيقات.

والأمر الثاني: أن تقوم مؤسسات التربية المباشرة والموازية بتحويل هذه المضامين العملية إلى مناهج وأنشطة عملية يعيشها الناشئة والمتعلمون في حياتهم الخاصة وفي علاقاتهم العامة ويرونها ماثلة في ميادين الحياة كلها. ولا بد للمؤسسات المذكورة أن تعمل كذلك لترسيخ الشعور بالمسؤولية إزاء رباط وتزويد المتعلمين بالمهارات العقلية والعملية التي تساعدهم على تحويله إلى أعمال وممارسات في كل موقف من مواقف حياتهم.

ولا بد ـ هنا ـ من التنبيه إلى خطورة الاقتصار على التربية النظرية التي لا تصحبها تطبيقات عملية. ذلك أن آثار هذه التربية كآثار التعلم الإشراطي عند السلوكيين. إذ من التجارب التي أجراها السلوكيون في هذا المجال تجربة الكلب الذي اعتاد على أكل الدجاج الحيّ، ولمعالجة هذه العادة علقوا بعنق الكلب دجاجة ميتة لا يستطيع الوصول إليها ولا التخلص من نتنها. ثم كانت النتيجة أن رائحة النتن انتهت بالكلب إلى كراهية الدجاج كله. وهكذا التربية النظرية التي تصحبها تطبيقات عملية نتنة أو مخالفة تنتهي بالمتعلمين إلى كراهية القيمة أو السلوك الحسن والسيء سواء.

٢ ـ رباط الهجرة والمهجر: والعنصر الثاني من عناصر الأمة هو ـ الهجرة ـ إلى مهجر يوفر للأفراد المؤمنين أن يعيشوا نموذج الحياة الذي يقدمه المثل الأعلى، وأن يتحرروا من كافة الأغلال والآصار المادية والمعنوية التي تحول دون ذلك. والهجرة معناها الانتقال. وهي نوعان: انتقال حسي، وانتقال نفسي. والانتقال الحسي معناه الانتقال من مجتمعات الكفر إلى مجتمعات الإيمان، والانتقال النفسي معناه الانتقال من عقائد مجتمع غير

المؤمنين وثقافته ونظمه إلى عقيدة الإيمان وثقافته ونظمه وممارساته. وإلى هذين النوعين من الهجرة أشار ﷺ حين أجاب الأعرابي الذي سأله: يا رسول الله أخبرنا عن الهجرة؟ إليك أينما كنت أو لقوم خاصة، أم إلى أرض معلومة، أم إذا مُتَّ انقطعَتْ؟.

فسكت عنه يسيراً ثم قال:

- أين السائل؟

قال: ها هو ذا يا رسول الله!

قال: الهجرة أن تهجر الفواحش ما ظهر منها وما بطن، وتقيم الصلاة وتؤتي الزكاة، ثم أنت مهاجر، وإن متّ بالحضر[1].

وفي موقف آخر قال ﷺ: «المهاجر من هجر السوء فاجتنبه»[2].

وفي موقف آخر قال ﷺ: «لا تنقطع الهجرة حتى تطلع الشمس من مغربها»[3].

وفي موقف آخر سأل رجل فقال: يا رسول الله أي الهجرة أفضل؟

قال: «أن تهجر ما كره ربُّك! وهما هجرتان: هجرة البادي وهجرة الحاضر فهي أشدها وأعظمها بلية»[4].

وممن ناقش رابطة الهجرة الرازي فقال: «الهجرة تارة تحصل بالانتقال من دار الكفر إلى دار الإيمان. وأخرى تحصل بالانتقال عن أعمال الكفر إلى أعمال المسلمين. قال ﷺ: «المهاجر من هجر ما نهى الله عنه». وقال المحققون: الهجرة في سبيل الله عبارة عن الهجرة عن ترك مأموراته وفعل منهياته... وذلك يدخل فيه مهاجرة دار الكفر ومهاجرة شعار الكفر. ثم لم يقتصر تعالى على ذكر الهجرة بل قيّده بكونه في سبيل الله. فإنه ربما كانت

---

(١) مسند أحمد، جـ ٢ (تحقيق الساعاتي)، ص ٢٢٤.

(٢) نفس المصدر والجزء، ص ٢٠٦.

(٣) نفس المصدر، جـ ٤، ص ٩٩. مسند الدارمي، باب السير.

(٤) مسند أحمد، جـ ٤، ص ١٩١، النسائي.

الهجرة من دار الكفر إلى دار الإسلام، ومن شعار الكفر إلى شعار الإسلام؛ لغرض من أغراض الدنيا، إنما المعتبر وقوع الهجرة لأجل أمر الله»[1].

والخلاصة: أن التعاريف النبوية للهجرة تشير إلى أن الهجرة تتكون من قسمين: هجرة جسدية وهجرة نفسية. وأن الهجرة الجسدية لا تغني عن الهجرة النفسية بل هي مكملة لها ومقدمة لممارستها. فإذا كان الفرد المسلم يعيش في بيئة غير إسلامية لا يستطيع أن يعيش فيها نماذج الحياة التي تقترحها العقيدة الإسلامية فإن الأولوية للهجرة الجسدية. فإذا قام بهذه الهجرة وانضم إلى المهجر الإسلامي وجبت عليه الهجرة النفسية والتخلص من آثار البيئة الأولى في عقله وشعوره وسلوكه.

ويلاحظ على ـ رباط الهجرة والمهجر ـ عدة أمور:

الأمر الأول: إن الهجرة بمعناها الشامل هي حركة نمو مستمرة تواكب التطور والتقدم وترتكز على انتقاء العناصر الصالحة من البشرية كلها، وتحريرها من آصار وأغلال البيئات التي يستشري بها الفساد والجمود والتخلف وتستعصي على الإصلاح والتغيير، ثم تجميع هذه العناصر وتفجير فعالياتها وطاقاتها ثم إعدادها لحمل رسالة الإصلاح واستئناف مسيرة الترقي الإنساني.

ومن طريف ما ذكره ابن تيمية في تعليقه على الآية التي قدمناها كإطار لشبكة روابط الأمة ومكوناتها قوله: إن المؤمنين الذين ذكرتهم الآية صنفان: المهاجرون الذين هاجروا إلى المدينة من بلادهم، والأنصار الذين استقبلوهم، ومن لم يهاجر من الأعراب لهم حكم آخر، وآخرون كانوا ممنوعين من الهجرة لمنع أكابرهم لهم. فكل هذه الأنواع حكمهم باقٍ إلى يوم القيامة في أشباههم ونظائرهم. وأضاف: إن معنى قوله تعالى: ﴿ والذين

---

(١) الرازي، التفسير الكبير، جـ ١٠، ص ٢٢١ ـ ٢٢٢.

(٢) ابن تيمية، الفتاوى، كتاب التصوف، جـ ١١، ص ٣٩.

آمَنوا مِن بعدُ وهاجَروا وجاهَدوا معكم فأولئكَ منكم ﴾ هو إشارة إلى من تبع هذا المنهاج إلى يوم القيامة.

وبالفعل لقد تبع هذا المنهاج حركات الإصلاح التي نجحت في إخراج العالم الإسلامي من جموده وفساده وضعفه ـ في فترات متقطعة وفي أماكن مختلفة ـ مثل حركة جيل عماد الدين ونور الدين وصلاح الدين، وحركة المرابطين. فقد انسحبت الأولى من المشكلات المعقدة لمجتمع الخلافة في بغداد إلى المهجر الذي نما وامتد حتى شمل المنطقة ما بين الموصل وشمال سوريا في الشمال، وبين مصر والحجاز في الجنوب[1]. كذلك اتخذت الثانية لها مهجراً في غرب أفريقيا ثم خرجت قوة ردت العافية للمغرب والأندلس لقرون.

والأمر الثاني: إن الأفراد لا يستطيعون الهجرة النفسية وحدهم، بل لا بد من عمل جماعي منظم يعتمد نظاماً تربوياً متكاملاً وتمثله مؤسسات تربوية واعية تحيط بقوانين التغيير الفكري والشعوري والسلوكي. ولا بد من توفر العدد المناسب من الخبراء التربويين الذين يملكون القدرات التسخيرية القادرة على ـ تغيير ما في الأنفس ـ وتخليصها من المعتقدات والممارسات الخاطئة، ويملكون الإرادات العازمة لمجابهة التحديات وتقديم التضحيات. وهذا هو محور مدرسة الرسول ﷺ الذي قام عليه عمله في ـ مهجر المدينة المنورة ـ.

والأمر الثالث: هو الارتباط الكامل بين مفهوم الهجرة والحرية. أي أن الهجرة لا يمكن أن تصل مداها المشار إليه إلا إذا سادت الحرية حياة الأفراد وأصبحت سمة مميزة للمهجر الذي يعيشون فيه. والإسلام يقرن بين الهجرة وتحرر الإنسان واحترام إرادته وتفكيره اقتراناً واضحاً وصريحاً عند مثل قوله تعالى: ﴿ إنّ الذِينَ تَوَفّاهُمُ الملائكةُ ظالمي أنْفُسِهم قالوا فيمَ كنتم؟ قالوا كنا

(١) للاطلاع على تفاصيل هذه الحركة راجع كتاب ـ هكذا ظهر جيل صلاح ـ للمؤلف.

مستضعفين في الأرض، قالوا ألم تكن أرضُ الله واسعةً فتهاجروا فيها، فأولئكَ مأواهم جهنمُ وساءَتْ مصيراً ﴾ [النساء: ٩٧].

فالحرية عامل أساسي في إطلاق قدرات الأفراد وتنميتها، وفي تربية الأمة المسلمة وإخراجها. وحين تفقد هذه الحرية تفقد القدرة على التكيف مع الظروف والحاجات المتجددة وتتوقف عن النمو، وتسير في طريق الضعف والاستضعاف المفضي إلى الذل في الدنيا والعقوبة في الآخرة.

ونحن اليوم نشاهد أثر الحرية في جذب العناصر المتفوقة عقلياً ومهنياً إلى الأقطار المتقدمة لتسهم في تقدمها التكنولوجي، ومن السذاجة أن نسمع للأعذار التبريرية التي تبرر بها الأمم المتخلفة طردها للعناصر الصالحة فيها بما تسميه «هجرة الأدمغة» أو «استنزاف العقول» دون النظر إلى عسر الحياة والحجر على الفكر في الأقطار الطاردة، ويسر الحياة وحرية الفكر في الأقطار الجاذبة.

٣ ـ **رباط الرسالة والجهاد**: حين تعمل التربية الإسلامية على إخراج الأمة المسلمة فإنها لا تقصد من ذلك توفير الحياة الاجتماعية الهانئة والمنعة السياسية والرخاء الاقتصادي لجنس معين من البشر، أو تحقيق تفوّق لقوم على بقية الأقوام، أو توفير امتياز لطائفة دينية على بقية الطوائف.

ولكن إخراج الأمة المسلمة هو وسيلة لإيجاد كتلة بشرية مؤهلة لحمل رسالة الإسلام وتبليغها للعالم كله مستعملة بذلك جميع إمكاناتها ومقدراتها وما يتوصل إليه التقدم العلمي في وسائل الإعلام والنشر.

ويصيغ القرآن هذا الهدف صياغة واضحة عند قوله تعالى: ﴿ كنتم خيرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ للناسِ تأمُرونَ بالمعروفِ وتَنْهَوْنَ عَنِ المنكرِ وتُؤمِنونَ بالله ﴾ [آل عمران: ١١٠].

ولقد شرح الصحابي الجليل أبو هريرة معنى هذه الآية فقال: «كنتم خير الناس للناس تأتون بهم في الأقياد والسلاسل حتى تدخلوهم الجنة.

يبذل المسلمون أموالهم وأنفسهم في الجهاد لنفع الناس، فهم خير الأمم للخلق، والخلق عيال الله فأحبهم إلى الله أنفعهم لعياله»[1].

والمعروف الذي أشارت إليه الآية اسم جامع لكل ما من شأنه أن يرتقي بالجنس البشري ويحسِّن أنماط السلوك والعلاقات المتبادلة بين أبنائه، فالمعروف يتضمن أمرين اثنين:

الأول: بناء العلاقات البشرية على أسس متينة من الإخاء وتبادل العطاء والتعاون.

والثاني: تنقية هذه العلاقات من كل ما يكدِّر صفوَها ووضع المقدرات الموجودة في الأرض كلها لنفع الإنسان ومصلحته.

وتحقيق هذين الأمرين يتم من خلال اتباع الإرشادات والتعاليم الإلٰهية التي جاءت بها ـ الرسالة الإسلامية ـ، ولذلك حين سأل رجل الرسول ﷺ عن المعروف أجابه:

«لا تحقِرَنّ من المعروف شيئاً ولو أن تعطي صلة الحبل، ولو أن تعطي شسع النعل، ولو أن تفرغ من دلوك في إناء المستسقي، ولو أن تنحي الشيء من طريق الناس يؤذيهم، ولو أن تلقى أخاك ووجهك إليه منطلق، ولو أن تلقى أخاك فتسلم عليه، ولو أن تؤنس الوحشان في الأرض، وإن سبّك رجل بشيء يعلمه فيك وأنت تعلم نحوه فلا تسبّه فيكون أجره لك ووزره عليه. وما سرّ أذنك أن تسمعه فاعمل به، وما ساء أذنك أن تسمعه فاجتنبه»[2].

فالرسالة إذن هي مظهر علاقة الإحسان بين الإنسان والإنسان، وهي التطبيق العملي لمسؤولية الأمة المسلمة نحو الأمم الأخرى أحد فروع علاقة

---

(١) ابن تيمية، **الفتاوى، علم السلوك**، جـ ١٠، ص ٥٠٩.
(٢) مسند أحمد، جـ ١٩ (تصنيف الساعاتي)، ص ٢٠١.

المسؤولية. والعلاقتان وردتا في كتاب «فلسفة التربية الإسلامية» الأول من هـذه السلسلة، ومن هذه الـرسالـة تكتسب الحضارة الإسـلامية طـابعها ومميزاتها.

وتصوُّر الرسالة بهذا الشكل يخالف التصوّر الذي يطرحه البعض حين يدعون للإسلام كوسيلة للنهوض بالمسلمين سياسياً وعسكرياً واقتصادياً. فهذه كلها تدخل في قائمة الوسائل والنتائج ولكنها ليست هدفاً ولا غاية، وهذا هو معنى قوله تعالى: ﴿ إن الله اشترى مِنَ المؤمنينَ أنْفُسَهم وأموالَهم بأنَّ لهمُ الجنةَ ﴾ [التوبة: ١١١].

والرسول ﷺ يحذر من هذا الانتكاس في التصور والفهم الذي يضع الوسائل موضع الأهداف حين يقول:

«إذ ضنّ الناس بالدينار والدرهم، وتبايعوا بالعينة، وتبعوا أذناب البقر، وتركوا الجهاد في سبيل الله؛ أدخل الله عليهم ذلاً لا يرفعه عنهم حتى يراجعوا دينهم»(١).

ويقول كذلك:

«بعثت مرحمة وملحمة ولم أبعث تاجراً ولا زارعاً، ألا إن شرار الأمة التجار والمزارعون إلا من شحَّ على دينه»(٢).

ومن الطبيعي أن الرسول ﷺ لا يقلل من قيمة الاقتصاد ولا يحقر مهن التجارة والزراعة، وإنما أراد التنبيه إلى وجوب وضع المقدّرات الاقتصادية في خدمة الرسالة، لا أن تحوّل الرسالة إلى أداة من أدوات الاستثمار أو رافعه من روافع القوة والجاه ـ كما يقرر علماء العلوم السياسية المعاصرة ـ.

وهذا ـ أيضاً ـ مدار عمل العلماء المجددين خلال فترات الركود التي انحرف خلالها فَهْمُ المسلمين، فأحلّوا الوسائل محلّ الأهداف وتحولوا مِن

---

(١) كنز العمال، جـ ٤، ص ٢٨٢ نقلاً عن أحمد والطبراني.

(٢) كنز العمال، نفس الجزء والصفحة.

«أمة رسالة» تضحي بالمال والنفس إلى «أمة سَدَنة» تتكسب بالرسالة لجمع المال ورفاهية النفس.

فالإمام الرازي يرسم إطار المسؤولية التي يجب على التربية إرساءها في وجدان المسلم إزاء البشرية كلها. فهو يرى أنه ما من شخص إلا ويكون من أمة محمد ﷺ: إن كان مؤمناً فهو من أمة المتابعة، وإن كان كافراً فهو من أمة الدعوة. وهذا هو معنى قوله ﷺ: «بعثت إلى الأحمر والأسود»[1].

ومثل الرازي ابن تيمية الذي ذكر أن الله ختم الرسل بمحمد ﷺ وأخرج أمته لتأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر وتؤمن بالله، وأقام علماءها مقام الأنبياء في تبليغ الرسالة[2].

ومثلهما حركة الإصلاح والتجديد التي أخرجت جيل نور الدين وصلاح الدين، حيث كان هذا الجيل «أمة جهاد ورسالة» جابهت المشكلات التي أفرزها انحراف مَن سبقهم من أجيال[3].

أهمية الرسالة في حياة الأمة:

للرسالة أهمية رئيسية في نشأة الأمم وتكوينها ومصيرها. وتبدو هذه الأهمية في الأمور التالية:

الأمر الأول: تتقرر مكانة الأمة بين الأمم على المستوى العالمي بمقدار ما تقدمه من عطاء حضاري للآخرين. وهذا العطاء هو الرسالة التي تحملها الأمة بين الأمم الأخرى وتضع في خدمتها كافة إمكاناتها ومصادرها البشرية والمادية، وهو ما يسميه المؤرخ البريطاني ـ توينبي Toynbee ـ الأناقة الحضارية.

والأمر الثاني: أن هذا العطاء الحضاري هو الضامن الوحيد لبقاء الأمم

---

(١) الرازي، التفسير، جـ٨، ص ١٤٦.

(٢) ابن تيمية، الفتاوى، **توحيد الألوهية**، جـ ١، ص ٢ ـ ٣.

(٣) راجع كتاب ـ **هكذا ظهر جيل صلاح الدين وهكذا عادت القدس** ـ للمؤلف.

واستمرارها في الحياة. ذلك أن الأمة التي تتوقف عن العطاء تبدأ بالأخذ. والأخذ الذي لا يرافقه عطاء متبادل سبب من أسباب الذوبان وفناء الأمم. ولكنه فناء بطيء لا يراه إلا العارفون بقوانين التطور وسنن التاريخ، وهو يتم على مراحل تستغرق كل مرحلة منها جيلين أو ثلاثة.

ففي المرحلة الأولى تأخذ الأمة الأشياء المادية كالمنتجات الصناعية والحربية.

وفي المرحلة الثانية تأخذ الأُمة العادات المادية كأشكال اللباس والأثاث وأشكال الطعام.

وفي المرحلة الثالثة تأخذ الأمة المظاهر الثقافية كاللغات ونظم الإدارة والنظم الدبلوماسية والعلاقات الاجتماعية والفنون وأشكال الترويح.

وفي المرحلة الرابعة تأخذ الأُمة القيم والمقاييس الاجتماعية والأخلاقية.

وفي المرحلة الخامسة تأخذ العقائد، وعند هذه المرحلة تنهار جميع الحواجز ويبدأ الذوبان الكامل.

والأمم التي تعي قوانين هذا الذوبان تحاول أن تتجنبه من خلال تجديد دورها في العطاء الحضاري، واستئناف العطاء الذي توقف ليتوفر لها البقاء والتميز في الداخل والاحترام في الخارج. من ذلك ما لجأت إليه اليابان من خلال تصدير ـ فلسفة زن Zen ـ ورياضة الجيدو والكارتيه وصبغ الصناعة اليابانية بأشكال الفن الياباني، ومن خلال المحافظة على القيم والتقاليد اليابانية بما فيها خروج مجلس الوزراء إلى المعبد الرئيسي للبوذية لتقديم اليمين الدستورية هناك.

ومثله ما لجأت إليه روسيا السوفياتية حين ميزت نفسها عن المجتمعات الرأسمالية في نظم الحياة الجارية حتى أضواء المرور، وحين أحيت بعض مظاهر تراث روسيا القيصرية وبعثته في شرايين الحياة العامة.

والأمر الثالث: الذي يمثل أهمية الرسالة في حياة الأمة هو أن الرسالة

حاجة نفسية ـ اجتماعية. والأمم التي تحمل رسالة تحفظ مجتمعها من الانقسام والتفتّت والحزبية والمذهبية والتصارع على المصالح الشخصية المحدودة. وتتناوب الظاهرتان بشكل كامل بحيث أن غياب إحداهما يؤدي إلى بروز الثانية. فحين توجد الرسالة وتهيمن على أفراد الأمة وتوجه حياتها ونشاطاتها تختفي الانقسامات والفتن ومظاهر الصراع الداخلي. أما حين تغيب الرسالة فإن الفتن تبرز والحزبية تشيع والأمة تتفرق إلى فئات متنابذة متصارعة. وإلى هذا يشير قوله تعالى: ﴿ إلا تَنْفِروا يُعَذِّبْكم عذاباً أليماً ويستبدلْ قوماً غيرَكم ﴾ [التوبة: ٣٩].

ولقد علّق ابن تيمية على هذه الآية فقال: «فإذا ترك الناس الجهاد في سبيل الله فقد يبتليهم بأن يوقع بينهم العداوة حتى تقع بينهم الفتنة كما هو في الواقع، فإن الناس إذا اشتغلوا بالجهاد في سبيل الله جمع الله قلوبهم وألّف بينهم، وجعل بأسهم على عدو الله وعدوهم، وإذا لم ينفروا في سبيل الله عذّبهم بأن يلبسهم شيعاً ويذيق بعضهم بأس بعض»[1].

وفي موضع آخر يحذر الله من نتائج التخلي عن حمل الرسالة وتكاليفها في الإنفاق والجهاد فيقول:

﴿ وأنفِقوا في سبيلِ الله ولا تُلْقُوا بِأَيدِيكم إلى التَّهْلُكَةِ ﴾ [البقرة: ١٩٥].

ولعل مناسبة الآية تلقي ضوءاً ساطعاً على الأثر المنيع للرسالة والجهاد في الحفاظ على وحدة الأمة ونجاتها. فحين كان المسلمون على أبواب القسطنطينية واصطفوا للقتال حمل رجل من المسلمين على صف الروم حتى دخل فيه ثم خرج مقبلاً فصاح الناس: سبحان الله ألقى بيديه إلى التهلكة!!

فقام أبو أيوب الأنصاري صاحب رسول الله ﷺ فقال: «أيها الناس إنكم تتأولون هذه الآية على غير التأويل، وإنما نزلت هذه الآية فينا معشر

---

(١) ابن تيمية، الفتاوى، التفسير، مجلد ١٥، ص ٤٤ ـ ٤٥.

الأنصار، إنا لما أعز الله تعالى دينه وكثر ناصريه قلنا بعض لبعض سراً من رسول الله ﷺ! إن أموالنا قد ضاعت فلو أننا قمنا فيها وأصلحنا ما ضاع منها. فأنزل الله تعالى في كتابه يرد علينا ما هممنا به فقال: ﴿ وأنفقوا في سبيل الله ولا تلقوا بأيديكم إلى التهكلة ﴾ في الإقامة التي أردنا أن نقيم في أموالنا فنصلحها. فأمر بالغزو». فما زال أبو أيوب غازياً في سبيل الله حتى قبضه الله عزّ وجلّ[1].

ولعله من الإنصاف أن نقول: إن شواهد هذا المبدأ موجودة أيضاً في تاريخ العرب والمسلمين الحديث. فالأقطار التي تدعم رسالة الدعوة للإسلام ـ رغم قلة عددها ونقص كفاءاتها ـ حفظت نفسها من الحزبيات والمبادىء التي فرّقت غيرها، وأوجدت لشبابها رسالة تلبي حاجاتهم النفسية في العطاء والتميز.

لذلك كانت وظيفة التربية الإسلامية إزاء ـ هدف حمل الرسالة ـ أن تقوم بأمور ثلاثة هي:

الأول: أن تبلور مضمون رسالة العصر التي يجب أن تحملها الأمة المسلمة. إذ لا يكفي لبلورة الرسالة تلك الصيحات الخطابية التي تتوالى في الكتب والمجلات والصحف وفوق المنابر؛ عودوا إلى الإسلام! عودوا إلى الإسلام! إن مضمون الرسالة هو حصيلة الفقه للكتاب والسنة. وهذا الفقه يتطلب اجتهاداً جديداً على أساس التفاعل مع حاجات العصر وتلبية هذه الحاجات، ويتبلور مضمون الرسالة من خلال النظر في أربعة مصادر هي:

أ ـ النظر في حاجات العصر الحاضر؛ وهو حاضر يشمل قرية الكرة الأرضية كلها.

ب ـ النظر في مصادر العقيدة في القرآن والسنة.

ج ـ النظر في خبرات الآخرين من غير المسلمين وما أنجزوه من مظاهر

(١) الواحدي، **أسباب النزول**، ص ٣٧ ـ ٣٨.
السيوطي، **لباب النقول**، ص ٣٧ نقلاً عن الترمذي وأبي داود وابن حبان والحاكم.

الحكمة والمعرفة: نقداً وتحليلاً، وإيجاباً وسلباً.

د ـ النظر في خبرات الماضين من الأسلاف وغيرهم إيجاباً وسلباً.

والثاني: أن تقدِّم التربية الإسلامية تفصيلات مضمون الرسالة، وأن تعمِّق في نفوس المتعلمين الشعور بالمسؤولية إزاء هذه الرسالة، وأن تنمي فيهم القدرات العقلية والمهارات العملية اللازمة لحمل هذه الرسالة وتحويلها إلى ممارسات وتطبيقات ناجحة.

والأمر الثالث: أن تقدِّم التربية الإسلامية أشكال التنظيم والتخطيط اللازمة لتعبئة القدرات والمهارات التي تقوم بتنميتها، وأن تهيء لتوزيع الأدوار بين أفراد أمة الرسالة على أساس الكفاءة والاعتبارات التي تمليها متطلبات حمل الرسالة.

اقتران الجهاد بالرسالة:

ويقترن الجهاد بالرسالة اقتران الوسيلة بالهدف، ولا بد من تلازم اقتران الاثنين ودوامه. فالرسالة بدون جهاد تبقى في دائرة الحديث الذي ينتهي إلى التقزز من الرسالة نفسها والانصراف عنها، والجهاد بدون رسالة ينقلب عدواناً على الآخرين واعتداءً على حرماتهم.

فالجهاد هو بذل كافة أشكال الجهد والمقدرات لإيصال الرسالة وتبليغها إلى الآخرين من البشرية، بغية إرشادهم ومساعدتهم على الهدى والرقي والتقدم في ضوء توجيهات الرسالة وحاجات العصر، والقرآن يستعمل جميع المصطلحات المرادفة للجهاد ليشير إلى اقتران الرسالة بالجهاد، من ذلك استعماله مصطلح «النفير» ليرشد إلى النفير إلى ميادين العلم والقتال والبذل.

ومن اقتران الجهاد بالرسالة تتولّد في الميادين التربوية علوم تتعلق بفلسفة الجهاد ونظمه وأخلاقه ومعناه وأشكاله، وتتولد تطبيقات تربوية وأنشطة مختلفة.

ولا بد من الانتباه إلى المعاني التربوية للجهاد، فالجهاد يعكس مفهوم ـ الأمن الإسلامي ـ الذي يركز على توفير الأمن الفكري والنفسي والمادي لبني الإنسان، ومواجهة مواطن الخطر ومظاهره التي تهدد جميع فروع هذا الأمن. ويتركز مصدر الخطر الرئيسي في الكفر الذي يبدأ في ميدان العقيدة والشعور ثم يمتد إلى ميادين السلوك والاجتماع والعلاقات، حتى إذا ظهر أهله في الأرض وقويت شوكتهم أشاعوا الفتن السياسية والمظالم والمفاسد الاجتماعية كما مر في صفحات سابقة من هذا الفصل. ولذلك كان بذل النفس لهدم مؤسسات الكفر ومناجزة حماته وبذل المال لإقامة مؤسسات الرسالة والإنفاق على العاملين والدارسين فيها؛ حتى لا تكون فتنة في الأرض ويكون الدين كله لله.

وهذا المفهوم الإسلامي للأمن يختلف تمام الاختلاف عن مفهوم الأمن القومي الذي ترفع لواءه المجتمعات المعاصرة وتتخذه ذريعة لممارسة مختلف أشكال العدوان ضد بعضها البعض.

وثمة مظهر آخر لاقتران الجهاد بالرسالة هو التعاليم والأخلاق التي تحكمه وتوجِّهه بحيث لا ينفك عن الأهداف ترفعها الرسالة. فإذا تحقق هدف من أهداف الرسالة دون قتال توقف الجهاد القتالي وصار ممنوعاً. فعن أسامة بن زيد رضي الله عنهما قال: «بعثنا رسول الله ﷺ إلى الحرقة فصبَّحْنا القوم فهزمناهم، ولحقت أنا ورجل من الأنصار رجلاً منهم، فلما غشيناه قال: لا إله إلا الله. فكف الأنصاري، فطعنته برمحي حتى قتلته، فلما قدمنا بلغ النبي ﷺ.

فقال: يا أسامة أقتلته بعد أن قال لا إله إلا الله!!

قلت: كان متعوذاً ـ أي يتظاهر بقولها طلباً للنجاة ـ.

فما زال (النبي) يكرِّرها حتى تمنيتُ أني لم أكن أسلمتُ قبل ذلك اليوم»[1].

(١) البخاري، تجريد الصحيح، جـ ٢، غزوة مؤتة، ص ٨٣.

وعن المقداد بن عمرو الكندي وكان ممن شهد معركة بدر قال: قلت لرسول الله ﷺ: أرأيت إن لقيت رجلاً من الكفار فاقتتلنا فضرب إحدى يدي بالسيف فقطعها ثم لاذ منّي بشجرة فقال: أسلمت لله، أقتله يا رسول الله بعد أن قالها؟

فقال رسول الله ﷺ: لا تقتله!

قلت: يا رسول الله، إنه قطع إحدى يديّ ثم قال ذلك بعدما قطعها.

فقال رسول الله ﷺ: لا تقتله فإن قتلته فإنه بمنزلتك قبل أن تقتله، وإنك بمنزلته قبل أن يقول كلمته التي قال.

والتوجيهات المتعلقة بهذا الأمر كثيرة وخلاصتها وجوب اقتران الجهاد بالرسالة ـ أي اقتران الوسيلة بالهدف ـ. فالهدف هو ـ استنقاذ الإنسان من الكفر مهما غلا الثمن. ولذلك وجب على التربية الإسلامية أن تعمق هذا المعنى في أهدافها إلى درجة تجعل الفرد المسلم والأمة المسلمة تتخطى الحساسيات والنزعات الشخصية وأشكال الضرر والأذى حرصاً على تحقيق الهدف وتسهيل الوصول إليه.

ولم تكن هذه التوجيهات النبوية مجرد تعليمات نظرية يلقيها على الأتباع، وإنما هي مواقف اقترن خلالها القول والتطبيق، ونال الرسول القسط الأكبر من آثارها وهو يضبط أحزانه ويتناسى ثأره ممن أبلغ الجرح فيه. فها هو يعفو عن وحشي قاتل عمه حمزة بن عبد المطلب، ويعفو عن ابن أبي سرح الذي ابتدع أبشع ألوان الأكاذيب عليه، ويعفو عن هند زوجة أبي سفيان المتآمرة الأولى على اغتيال حمزة والتي لاكت كبده بعد استشهاده، وهذا وذاك كثير.

والتوجيهات القرآنية وافرة في هذا المجال نذكر منها ما نزل من الوحي بمناسبة قصة شريح بن ضبيعة الكندي الذي قدم إلى النبي ﷺ من اليمامة. وحين وصل ترك خيله خارج المدينة ثم دخل على النبي وحده وسأله: إلام تدعو الناس؟ قال: إلى شهادة أن لا إله إلا الله، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة،

فقال: حسن! إلا أن لي أمراء لا أقطع دونهم رأياً ولعلهم يسلمون ويأتون معي. فلما خرج قال النبي ﷺ لأصحابه: لقد دخل بوجه كافر وخرج بعقبَي غادر، وما الرجل بمسلم!

فمر شريح بماشية سارحة لأهل المدينة فساقها، وطلبه المسلمون فعجزوا عن اللحاق به.

فلما خرج رسول الله ﷺ عام الحديبية فإذا بشريح هذا وأصحابه ومعهم الماشية التي نهبوها من المدينة جاء يهديها إلى الكعبة، فقال لهم الرسول: هذا شريح، دونكم إياه! فلما توجه المسلمون لطلبه أنزل الله تعالى:

﴿ يا أيُّها الذِينَ آمَنوا لا تُحِلُّوا شعائرَ الله ولا الشهرَ الحرامَ ولا الهديَ ولا القلائدَ ولا آمِّينَ البيتَ الحرامَ يَبتغون فضلاً مِن رَبِّهم ورضواناً ﴾ [سورة المائدة: ٢].

فلم يملك الرسول ﷺ إلا الامتثال لأمر الله والتوقف عن التعرض لشريح.

٤ ـ رباط الإيواء:

الإيواء هو أحد قسمي شبكة الروابط الاجتماعية التي تشكل العنصر الرابع من العناصر التي تتكون منها الأمة. وللوقوف على مضمون رباط الإيواء لا بد من النظر في أمرين:

الأول: معنى الإيواء في القرآن والحديث.

والثاني: تحليل المناسبة التي نزلت بها الآية التي أدرجت الإيواء في عناصر الأمة، وهي إيواء الأنصار في المدينة للمهاجرين من مكة، وبذلك تتضح المظاهر العملية لرباط الإيواء.

أما عن معاني الإيواء في القرآن والحديث فهي كما يلي:

ـ الإيواء بمعنى طلب الأمن والنجاة، مثل قوله تعالى: ﴿ إذ أَوَى الفتيةُ

إلى الكهفِ فقالوا رَبَّنا آتِنا مِن لَدُنْكَ رحمةً وَهَيِّئْ لنا مِن أمرِنا رَشَداً ﴾ [الكهف: ١٠].

﴿ قالَ سَآوِي إلى جبلٍ يَعْصِمُني مِنَ الماءِ ﴾ [هود: ٤٣].

ـ الإيواء بمعنى السند والدعم والملجأ والحماية. مثل قوله تعالى:
﴿ لوَ أنَّ لي بكم قوةً أوْ آوِي إلى رُكنٍ شديدٍ ﴾ [هود: ٨٠].
﴿ واذكُروا إذ أنتم قليلٌ مستضعَفون في الأرضِ تخافونَ أنْ يَتَخَطَّفَكُمُ الناسُ فآواكم وأيَّدَكم بِنَصْرِهِ ﴾ [الأنفال: ٢٦].

ـ الإيواء بمعنى حسن الاستقبال والتكريم والانضمام. مثل قوله تعالى:
﴿ ولما دَخَلُوا على يوسفَ آوَى إليهِ أخَاهُ ﴾ [يوسف: ٦٩].
﴿ فلما دخلوا على يوسفَ آوَى إليه أبَوَيْهِ ﴾ [يوسف: ٩٩].

ـ الإيواء بمعنى الرعاية والعناية. مثل قوله تعالى: ﴿ أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيماً فآوَى ﴾ [الضحى: ٦].
﴿ وفَصِيلَتِهِ التي تُؤْوِيهِ ﴾ [المعارج: ١٣].
﴿ وجَعَلْنا ابنَ مَرْيَمَ وأمَّهُ آيةً وآوَيْناهُما إلى رَبْوَةٍ ذاتِ قَرارٍ ومَعينٍ ﴾ [المؤمنون: ٥٠].

ـ الإيواء بمعنى الموطن ومكان الإقامة الدائمة. مثل قوله تعالى:
﴿ فَلَهُم جناتُ المأوى نُزُلاً بما كانوا يَعملون ﴾ [السجدة: ١٩].
﴿ فإنَّ الجنةَ هيَ المأوَى ﴾ [النازعات: ٤١].

ـ الإيواء بمعنى الاستقرار النفسي والاجتماعي. مثل قوله تعالى:
﴿ تُرْجِي مَن تَشاءُ منهنّ وتُؤوي إليكَ مَن تَشاءُ ﴾ [الأحزاب: ٥١].

وفي الحديث: «ألك امرأة تأوي إليها؟» مسلم ـ باب الزهد ـ ٣٧.

ـ الإيواء بمعنى الراحة والاسترخاء. مثل قوله تعالى: ﴿ قالَ أرأيتَ إذْ أوَيْنا إلى الصخرةِ فإني نَسِيتُ الحوتَ ﴾ [الكهف: ٦٣].

وفي الحديث النبوي الشريف: «إذا أويتَ إلى فراشك فاقرأ آية الكرسي» صحيح البخاري ـ بدء الخلق ـ فضائل القرآن.

وأما عن مناسبة الآية التي أدرجت ـ رباط الإيواء ـ في العناصر المكونة للأمة فهي ما قدّمه الأنصار للمهاجرين في المدينة من استقبال كريم، وإقامة آمنة مريحة ومؤاخاة عملية قامت على المشاركة الكاملة في الحياة والعمل والمؤونة.

ولعل من المناسب إيراد بعض مظاهر الإيواء التي ميّزت المجتمع المدني المشار إليه لتتضح معالم هذا الرباط وأثره في بناء الأمة وإخراجها.

أولاً ـ التكافل الاقتصادي: فقد كان مجتمع المدينة في عهد الرسول لا يكنزون شيئاً دون بعضهم البعض، فإذا انتابهم قحط أو حلّت بهم ضائقة اقتصادية جمعوا ما عندهم من المال والغذاء ثم اقتسموه بالتساوي. ولقد كان من رواد هذا الاتجاه جماعة عرفوا باسم الأشعريين الذين ينسب إليهم الصحابي أبو موسى الأشعري. ولذلك قدّمهم الرسول ﷺ نموذجاً يجسّد ـ رباط الإيواء ـ أحسن تجسيد فقال عنهم:

«إن الأشعريين إذا أرملوا في الغزو أو قلّ طعام عيالهم بالمدينة جمعوا ما عندهم في ثوب واحد ثم اقتسموه بينهم في إناء واحد بالسوية فهم مني وأنا منهم»[1].

ومعنى «أرملوا» شحَّ طعامهم ونفدت أقوات بعضهم. ومعنى ـ فهم مني وأنا منهم ـ: أي هم على منهجي وهم النموذج الذي أدعو إليه.

ولا شك أن الحديث المذكور يشير إلى ضرورة إعادة التوازن الاجتماعي كلما أصاب الأمة أزمات اقتصادية أو حدثت في صفوفها فروق طبقية، وهو الأمر الذي عزم على عمله عمر بن الخطاب خلال خلافته حينما

(١) صحيح مسلم (شرح النووي)، جـ ١٦، كتاب فضائل الصحابة. صحيح البخاري، كتاب المغازي.

قال: عزمت على أخذ فضول أموال أغنيائهم وردِّها إلى فقرائهم.

والواقع أن سياسة الرسول ﷺ في المجتمع الذي بناه قامت على جعل هذا التوازن محور الوجود الاجتماعي، لأنه يجسد المظهر الاجتماعي للعبادة، وهذا المظهر هو محور صدق العبادة كما فعلنا ذلك في كتاب ـ فلسفة التربية الإسلامية ـ. والأمثلة لهذه السياسة النبوية كثيرة جداً ومن أمثلتها قوله:

«المسلمون شركاء في ثلاث: في الماء والكلأ والنار»[1].

والإشارة إلى هذه المواد الثلاث بالأسماء الواردة في الحديث إنما هو إشارة إلى مصادر العيش الرئيسية في تلك البيئة الصحراوية وفي تلك المرحلة الرعوية. فإذا تبدّلت البيئة وتطورت المرحلة انسحب حكم الشراكة على المصادر الرئيسية للعيش فيهما أيضاً.

فالأساس في ـ رباط الإيواء ـ هو توفير الأمن الغذائي والاجتماعي والسكني لجميع المؤمنين الذين يأوون إلى المهجر. وكل ملكية فردية تزول وتتحول إلى الأمة إذا قامت الحاجة لذلك. ومن توجيهات الرسول في هذا الشأن:

«كل شيء سوى جلف هذا الطعام، والماء العذب، أو بيت يظله؛ فضل ليس لابن آدم فيه حق»[2].

وقوله أيضاً: «ما عظمت نعمة الله على عبد إلا اشتد عليه مؤونة الناس. فمن لم يحتمل تلك المؤونة للناس فقد عرّض تلك النعمة للزوال»[3].

وقوله أيضاً: «إن لله تعالى أقواماً يختصهم بالنعم لمنافع العباد ويقرّها

(١) مسند أحمد (تحقيق الساعاتي)، جـ ١٥، ص ١٣٢، رقم ٤٢٣.
(٢) كنز العمال، جـ ٣، ص ٣٩٨.
(٣) كنز العمال، جـ ٦، ص ٣٤٧.

فيهم ما بذلوها إلى غيرهم. فإذا منعوها نزعها منهم فحوّلها إلى غيرهم»[1].

وقوله أيضاً: «إن إبليس يبعث أشدّ أصحابه، وأقوى أصحابه إلى من يصنع المعروف في ماله»[2].

ثانياً: توفير فرص الزواج وتكوين الأسر وما يتفرع عن ذلك من توفير للمسكن ووسائل المواصلات واعتبار الموجود منها في عداد الملكية العامة إذا اقتضت الظروف ذلك:

فلقد قال أبو سعيد الخدري: بينما نحن في سفر مع النبي ﷺ إذ جاء رجل على راحلة له. قال: فجعل يصرف بصره يميناً وشمالاً (أي يحاول التهرب من تكليف الرسول له بإرداف أحد معه). فقال رسول الله ﷺ:

«من كان معه فضل ظهر فليَعُد به على من لا ظهر له. ومن كان له فضل زاد فليَعُد به على من لا زاد له». قال: فذكر من أصناف المال ما ذكر حتى رأينا أنه لا حق لأحد منا في فضل[3].

وفي مواقف أخرى يحذِّر الرسول من مستقبل الاحتكار في وسائل النقل والمسكن. فعن أبي هريرة قال: قال رسول الله ﷺ:

«تكون إبل للشيطان، وبيوت للشياطين. فأما إبل الشياطين فقد رأيتها؛ يخرج أحدكم بجنيبات معه قد أسمنها فلا يعلو بعيراً منها، ويمر بأخيه قد انقطع به فلا يحمله. وأما بيوت الشياطين فلم أرها»[4].

ومعنى ـ لم أرها ـ أي أنها لم توجد في زمان الرسول وإنما ستأتي في أزمان بعده حين يُحتكر المأوى ويمتلك أناس عشرات المنازل الفارغة بينما ألوف المسلمين ينامون على الأرصفة.

---

(١) كنز العمال، جـ٦، ص ٣٥٠.
(٢) كنز العمال، جـ٦، ص ٣٤٩.
(٣) صحيح مسلم (شرح النووي)، جـ١٢، ص ٣٣.
(٤) سنن أبي داود، جـ٣، باب الجهاد، ص ٣٩.

ثالثاً ـ توفير فرص العمل والتشجيع عليه واعتباره الوسيلة الكريمة للعيش، حتى لا يفسح المجال للوسائل غير الكريمة وغير المشروعة التي ستنال من ـ رباط الإيواء ـ وتهدمه. وتوجيهات الرسول ﷺ في هذا الشأن كثيرة جداً، والروايات عن احترامه للعمال كثيرة كذلك وكيف أنه قلّب يد العامل وقال إن هذه يد يحبها الله ورسوله، وكيف أن أطيب الكسب هو عمل الرجل بيده[1]. ويلحق بذلك أن مظاهر ـ رباط الإيواء ـ أن توفر الأمة لأعضائها مجالات العمل وأدواته.

رابعاً ـ الربط بين الأمن المعيشي والعبادة الدينية: يقرن الرسول ﷺ بين الأمن المعيشي والعبادة الدينية كاقتران الوسيلة بالهدف ويجعل الفصل بينهما تعطيلاً لفاعلية كل منهما. فإذا انهدمت الوسيلة صعب تحقيق الهدف. وتتكرر إشارات الرسول ﷺ إلى العلاقة بين العبادة والأمن المعيشي، من ذلك ما يرويه الصحابي أبو واقد الليثي حيث قال: «كنا نأتي النبي ﷺ إذا نزل علينا فيحدثنا. فقال لنا ذات يوم: إن الله عزّ وجلّ قال: إنا أنزلنا المال لإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة. ولو كان لابن آدم واد لأحبّ أن يكون إليه ثانٍ. ولو كان له واديان لأحب أن يكون إليهما ثالث. ولا يملأ جوف ابن آدم إلا التراب. ثم يتوب الله على من تاب»[2].

فالصلاة لا تقوم معانيها وتشيع إلا إذا اقترنت بإيتاء الزكاة وبذل المال، ومن لا أمن في مصادر عيشه لا استقرار في عبادته. ولذلك كانت مسؤولية الأغنياء والقائمين على مصادر عيش الناس توفير هذا الأمن. وهنا موطن الخطورة لأن الإنسان من طبيعته حب المال حتى لو كان لأحدهم واديان من ذهب لتمنى الثالث.

والرسول يربط ـ أيضاً ـ بين الأمن المعيشي وبين شفاء الإنسان من

---

(١) مسند أحمد (تصنيف الساعاتي)، جـ ١٥، ص ٦ رقم ١٢.

(٢) مسند أحمد (شرح الساعاتي)، جـ ٥، ص ٢١٩. الإتحافات السنية بالأحاديث القدسية نقلاً عن أحمد والطبراني في الكبير.

الجريمة وأمراض الشح. وكأن الأمة المسلمة مسؤولة عن توفير الوسائل والمأوى اللذين يوفران للمجرمين والمنحرفين الشفاء من أمراضهم وانحرافاتهم من خلال تلبية حاجاتهم التي أدّت بهم إلى الانحراف. فعن أبي هريرة أن رسول الله ﷺ قال: «قال رجل لأتصدقن بصدقة. فخرج بصدقته فوضعها في يد سارق، فأصبحوا يتحدثون تصدق على سارق. قال: اللهم لك الحمد لأتصدقن بصدقة! فخرج بصدقته فوضعها في يد زانية. فأصبحوا يتحدثون تصدق على زانية فقال: اللهم لك الحمد على زانية! لأتصدقن بصدقة. فخرج بصدقته فوضعها في يد غني. فأصبحوا يتحدثون تصدق على غني. فأُتي فقيل له: أما صدقتك على سارق فلعله أن يستعفَّ عن سرقته، وأما الزانية فلعلها أن تستعفَّ عن زناها، وأما الغني فلعله يعتبر فينفق مما أعطاه الله»[1].

وهذا الربط بين الاكتفاء المعيشي وبين العبادة الدينية هو ما جعل أبو بكر الصديق يرفض بشدة عرض المرتدين لأداء الصلاة دون الزكاة حتى لا تتعطل فاعلية الصلاة في حياة الناس وتتحول تحت ضغط الحاجات المادية إلى طقوس وحركات شكلية. وهو ما جعل عمر بن الخطاب يحرص على أن لا يتميز الولاة عن غيرهم في مظاهر المعيشة. من ذلك كتابه إلى أبي موسى الأشعري الذي جاء فيه: «إنما أنت رجل منهم (أي من المسلمين) غير أن الله جعلك أثقلهم حملاً. وقد بلغني أنه نشأ لك ولأهل بيتك هيئة في لباسك ومطعمك ومركبك، ليس للمسلمين مثلها، فإياك يا عبدالله أن تكون بمنزلة البهيمة مرت بواد خصب فلم يكن لها هم إلا التسمّن، وإنما حتفها في السمن، واعلم أن العامل إذا زاغ زاغت رعيَّته، وأشقى الناس من شقيت به رعيته»[2].

وكتب عمرو بن العاص إلى عمر بن الخطاب: «إنا قد خططنا لك داراً عند المسجد الجامع!».

---

(١) صحيح البخاري، باب الزكاة.

(٢) كنز العمال، جـ ٥، ص ٦٩٦ نقلاً عن الدينوري.

فكتب إليه عمر: «أنَّى لرجل من الحجاز تكون له دار بمصر؟» وأمره أن يجعلها سوقاً للمسلمين[1].

وهو ما فهمه علي بن أبي طالب حين قال: «إن الله فرض على الأغنياء في أموالهم بقدر ما يكفي فقراءهم وإن جاعوا وعروا وجهدوا فبمنع الأغنياء، وحق على الله أن يحاسبهم يوم القيامة ويعذبهم عليه»[2].

واستناداً إلى معاني ـ رباط الإيواء ـ وتطبيقاته في مجتمع النبوة والراشدين يتضح أن الأمة التي يوجهها روح هذا الرباط تتصف بما يلي:

أولاً: أنها أمة مفتوحة الأبواب للمؤمنين من جميع الأجناس. فليس هناك حواجز مادية ولا عوائق قانونية مما تفرزه روابط الدم والأرض. بل تكون جنسية المسلم هي عقيدته، وبها ـ فقط ـ تتحدد مكانته وعلاقاته الاجتماعية، وبها فقط تتيسر إقامته ونشاطاته الاقتصادية وغير الاقتصادية.

ثانياً: في الأمة المسلمة يسكن الناس ويرتاحون من أسباب الصراع الطبقي والعنصري، ولا تظهر مظاهر هذا الصراع ولا مضاعفاته، ويتوفر لكل إنسان فرص الاستقرار الاجتماعي والعقائدي والنفسي، ويتوفر له الزواج وتكوين الأسرة والمأوى الذي يقيه وأسرته من غوائل البرد والحر والتشرد ويمنحه الستر والراحة.

ثالثاً: في الأمة المسلمة يأوي الناس إلى ركن ركين يوفر لهم فرص العمل الكريم، ويوفر لهم الخدمات والضمانات العامة كالتعليم والصحة وغير ذلك مما يحمي الإنسان من الجهل والمرض والأذى وآثار الحوادث والشيخوخة والنوازل المختلفة.

٥ ـ رباط النصرة: النصرة هي العنصر الخامس من العناصر المكونة للأمة المسلمة والتي تمنحها طابعها المميز. وللوقوف على مضمون ـ رباط

(١) كنز العمال، جـ ٥، ص ٦٨٧.
(٢) كنز العمال، جـ ٦، ص ٥٢٨.

النصرة ـ هذا لا بد من النظر في أمرين:

الأول: معنى النصرة في القرآن والحديث.
والثاني: تحليل مناسبة الآية التي تضمنت الإشارة إلى هذا الرباط.

أما عن معاني ـ النصرة ـ في القرآن والحديث فهي كما يلي:

ـ النصرة بمعنى منح التفوق والغلبة. مثل قوله تعالى:
﴿ وَلَقَدْ نَصَرَكُمُ الله بِبَدْرٍ وأنتم أذِلَّةٌ ﴾ [آل عمران: ١٢٣].
﴿ لَقَدْ نَصَرَكُمُ الله في مواطِنَ كثيرةٍ ويومَ حُنَيْنٍ إذْ أعْجَبَتْكمُ كَثْرَتُكم فَلَمْ تُغْنِ عنكم شيئاً ﴾ [التوبة: ٢٥].

وفي الحديث: «من نصر قومه على غير حق فهو كالبعير» أبو داود ـ السنن، كتاب الأدب، ١١٢.

ـ النصرة بمعنى الاستجابة والاتباع للعقيدة والدفاع عنها. مثل قوله تعالى: ﴿ يا أيُّها الذِينَ آمَنوا إن تَنْصُروا الله يَنْصُرْكم وَيُثَبِّتْ أقدامَكم ﴾ [محمد: ٧].
فنصرة الله باتباع أوامره والاستجابة لرسالته.

ـ النصرة بمعنى التأييد والمؤازرة. مثل:
﴿ فالذِينَ آمَنوا بهِ وعَزَّرُوهُ ونَصَرُوهُ واتَّبَعُوا النورَ الذي أُنْزِلَ مَعَهُ أولئكَ هُمُ المفلِحونَ ﴾ [الأعراف: ١٥٧].

وفي الحديث: «النساء ينصر بعضهن بعضاً» البخاري ـ كتاب اللباس.

ـ النصرة بمعنى الحماية، مثل قوله تعالى:
﴿ ويا قوم مَن يَنْصُرُني مِنَ الله إنْ طَرَدْتُهم ﴾ [هود: ٣٠].
﴿ فَمَنْ يَنْصُرُني مِنَ الله إنْ عَصَيْتُه ﴾ [هود: ٦٣].

﴿ إلّا تَنْصُرُوهُ فقد نَصَرَهُ الله إذْ أخرجَه الذينَ كفَروا ثانيَ اثنينِ إذْ هما في الغارِ إذْ يقولُ لِصاحبِه لا تَحْزَنْ إنّ الله مَعَنا ﴾ [التوبة: ٤٠].

ـ النصرة بمعنى مساندة الحق والمحافظة عليه وإشاعة العدل. مثل:
﴿ وما لكم لا تَناصَرُون ﴾ [الصافات: ٢٥].

ـ النصرة بمعنى الثأر ودفع العدوان. مثل:
﴿ ولَمَنِ انتصرَ بعدَ ظلمِه فأولئكَ ما عليهم مِن سبيل ﴾ [الشورى: ٤١].

﴿ والذينَ إذا أصابَهُمُ البغيُ هم يَنتصرون ﴾ [الشورى: ٣٩].

وفي الحديث: «دونك فانتصري»! مسند أحمد ـ ابن ماجه ـ باب النكاح.

«من دعا على من ظلمه فقد انتصر» الترمذي ـ كتاب الدعوات.

ـ النصرة بمعنى منع وقوع الظلم ودفعه إذا وقع. مثل قوله ﷺ: «انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً. قال يا رسول الله، هذا ننصره مظلوماً فكيف ننصره ظالماً؟ قال: تأخذ فوق يديه» صحيح البخاري ـ كتاب المظالم.

«أُمرنا بعيادة المريض ونصرة المظلوم» النسائي ـ كتاب الجنائز.

ـ «من أُذِلَّ عنده مؤمن فلم ينصره وهو يقدر على نصره أذله الله على رؤوس الأشهاد يوم القيامة». مسند أحمد، جـ ١٩، ص ٦٩، رقم ١٢٠.

ـ «يقول الله عزّ وجلّ: وعزتي وجلالي لأنتقمن من الظالم في عاجله وآجله، ولأنتقمن ممن رأى مظلوماً فقدر أن ينصره فلم ينصره» كنز العمال، جـ ٣، ص ٥٠٥.

وأما عن مناسبة الآية التي تحدثت عن ـ رباط النصرة ـ وأدرجتها في العناصر المكونة للأمة فهي ذلك الالتزام الكامل الذي قام به الأنصار قولاً وعملاً لنصرة الرسول ودعوته والمهاجرين معه، ومن أجل ذلك أطلق عليهم «الأنصار».

ويلاحظ على تلك النصرة الأنصارية أنها تغلّبت على العصبية العربية

في جميع المواقف داخل المدنية وخارجها، واستمرت ـ بعد وفاة الرسول ﷺ ـ توجّه سلوك الأنصار، حيث رضوا أن يكون المهاجرون لهم قادة وخلفاء بينما استمروا هم أنفسهم جنداً وأتباعاً.

واستناداً إلى معاني ـ رباط النصرة ـ وتطبيقاته في المدينة المنورة يتضح أن الأمة التي يهيمن عليها روح هذا الرباط تتصف بما يلي:

أولاً ـ أنها أمة راقية يحكمها العدل وتوجهها المبادىء والقوانين في جميع المستويات والعلاقات، وتختفي من أوساطها مظاهر الظلم وتتعالى عن التعصب والأهواء والحميات القبلية والعرقية والطائفية والإقليمية، بل إن روابط القربى والدم والإقليم والمواطنة تتضامن كلها لتعميق هذه الروح الحضارية، وتفرز المؤسسات التي ترعى هذا السلوك الحضاري وتنميه وتشيعه في مظاهر الحياة القائمة وتعمقه في تراث الأمة وتقاليدها. ويلخص الرسول هذا التسامي الحضاري بقوله: «انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً»، وحين سئل عن كيفية نصرة الأخ الظالم أجاب بنهيه عن الظلم الذي ينال من إنسانيته ومكانته ويُلحق العارَ بأسرته ويَصِمُ بالتخلف مجتمعه وأمته.

والأمة الراقية التي يحكمها العدل والمبادىء لا تكتفي بتطبيق العدل في حياتها و إنما تنفر من الطغيان والتسلط لأنهما يتعارضان مع ـ رباط النصرة ـ ولا يمكن أن يتعايشا معه أبداً. والقرآن يدرج الأذلاء المستضعفين في قائمة الظالمين:

﴿ إنَّ الذِينَ تَوَفّاهُمُ الملائكةُ ظالِمي أنْفُسِهم قالوا فيمَ كنتم قالوا كُنّا مُستضعَفين في الأرضِ ﴾ [النساء: ٩٧].

ويمدح القرآن الذين يرفضون الظلْم ويتناصرون لمقاومته: ﴿ والذِينَ إذا أصابَهُمُ البغيُ هم يَنتصرون. وجزاءُ سَيِّئةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُها، فَمَنْ عَفَا وأصلحَ فأجْرُه على الله إنه لا يحبُّ الظالمينَ. وَلَمَنِ انتصرَ بعدَ ظُلْمِهِ فأولئكَ ما عليهم مِن سبيلٍ. إنّما السبيلُ على الذِينَ يَظلمونَ الناسَ ويَبْغُونَ في الأرض

بغيرِ الحقِّ أولئكَ لهم عذابٌ أليـمٌ ﴾ [الشورى: ٣٩ ـ ٤٢].

والرسول ﷺ يجعل خنوع الأمة وعدم تناصرها لمقاومة الظلم من العلامات الدالة على موت الأمة وانتهاء مبررات وجودها:

«إذا رأيت أمتي لا يقولون للظالم منهم أنت الظالم فقد تُودِّع منها»[١].

ويقول أيضاً:

«إن الله لا يعذب العامة بعمل الخاصة حتى تكون العامة تستطيع تغير على الخاصة. فإذا لم تغير العامة على الخاصة عذب الله العامة والخاصة»[٢].

ويقول ﷺ أيضاً:

«... ألا إن الكتاب والسلطان سيفترقان فلا تفارقوا الكتاب (وفي رواية: فدوروا مع الكتاب حيث دار). ألا إنه سيكون عليكم أمراء يقضون لأنفسهم ما لا يقضون. إن عصيتموهم قتلوكم، وإن أطعتموهم أضلوكم. قالوا: يا رسول الله، كيف نصنع؟ قال: كما صنع أصحاب عيسى بن مريم، نُشِروا بالمناشير، وحُمِلوا على الخشب. وموتٌ في طاعة الله خيرٌ من حياة في معصية الله»[٣].

وعلى هذه الروح قامت ـ روابط النصرة ـ في مجتمع الراشدين. فقد كان عمر بن الخطاب في مجلس وحوله المهاجرون والأنصار فقال: «أرأيتم لو ترخّصتُ في بعض الأمور، ما كنتم فاعلين؟» فسكتوا. فقال ذلك مرتين أو ثلاثاً.

فقال بشر بن سعد: لو فعلتَ ذلك قوَّمناكَ تقويم القِداح ـ أي السهم ـ.

فقال عمر: أنتم إذاً! أنتم إذاً!

---

(١) مسند أحمد (تصنيف الساعاتي) جـ ١٩، ص ١٧٥.

(٢) كنز العمال، جـ ٣، ص ٦٥ نقلاً عن أحمد والطبراني.

(٣) كنز العمال، جـ ١، ص ٢١٦ رقم ١٠٨٠ نقلاً عن الطبراني في الكبير.

(أي أنتم إذن الرجال الممثلون للأمة المسلمة الحقة).

ثانياً ـ والأمة التي يهيمن عليها روح ـ رباط النصرة ـ أمة متماسكة تقدِّر الوحدة وتعمل للمحافظة عليها بكل الوسائل، وتحارب النزعات الفردية والعصبية القبلية والإقليمية والمذهبية وكل ما يعرض كيانها للفتن والانقسامات والتفتّت، وتجسِّد توجيهات القرآن للاعتصام بحبل الله وعدم الفرقة وتوجيهات الرسول للتراحم والتوادّ والتماسُك. وهو ما فهمه أبو بكر الصديق حين قال: «وإنه لا يحل أن يكون للمسلمين أميران. فإنه مهما يكن ذلك يختلف أمرهم وأحكامهم، وتتفرق كلمتهم وجماعتهم، ويتنازعون فيما بينهم. هنالك تُترك السنة، وتظهر البدعة، وتعظُم الفتنة»[1].

ومن هذا الحرص على ـ نصرة الوحدة والتماسك ـ كانت الشورى لأن في الشورى احترام إرادة الأمة كلها وتأميناً لمشاركتها في حمل المسؤولية، وهو ما طبقه الرسول ﷺ وسار عليه الراشدون من خلفائه. فقد كان أبو بكر وعمر إذا ما ورد على أحدهما أمرٌ نظر في الكتاب والسنّة ثم شاور العلماء وأُولي الرأي[2].

ثالثاً ـ والأمة التي يوجهها ـ رباط النصرة ـ أمة ناضجة تعي قيمة التعبير عن الرأي وتعي قيمة النقد الذاتي في دوام صحتها، فلا تتراكم آثار الممارسات الخاطئة حتى تنفجر وتأتي على كيان الأمة دفعة واحدة. وهي حكيمة تعرف كيف تمارس كلاًّ من حرية الرأي والنقد الذاتي فلا يتحول إلى سباب ومهاترات تنبت الأحقاد وتبذر بذور الفتنة.

ونحن نلمح في طريقة نزول الوحي ما يشجع على ظاهرة ـ التعبير عن الرأي الرفيع ـ فحينما تساءلت نُسَيبة بنت كعب المشهورة بأم عمارة وصاحبة المواقف البطولية في أُحُد وحروب الردة فقالت: يا نبي الله! مالي أسمع

---

(١) كنز العمال، جـ ٥، ص ٥٩٦.

(٢) كنز العمال، جـ ٥، ص ٦٠٠.

الرجال يُذكَرون في القرآن والنساء لا يُذكرن؟ فأنزل الله تعالى:

﴿ إنّ المسلِمينَ والمسلِماتِ، والمؤمِنينَ والمؤمناتِ، والقانِتين والقانتاتِ، والصادقِين والصادقاتِ، والصابرِينَ والصابراتِ، والخاشِعين والخاشعاتِ، والمتصدِّقِينَ والمتصدِّقاتِ، والصّائِمينَ والصائماتِ، والحافِظينَ فُروجَهم والحافظاتِ، والذاكِرينَ الله كثيراً والذاكراتِ؛ أعدّ الله لهم مغفرةً وأجراً عظيماً ﴾ [الأحزاب: ٣٥].

ومع اعتقادنا الراسخ بكمال العلم الإلهي إلا أننا نرى في مناسبة الآية واستجابة الوحي لطلب ـ نُسَيبة ـ وأخواتها تشكيلاً للأحداث لتتدرب الأمة المسلمة وتتشجع على التعبير عن الرأي، ولو كان الذي يعبر عن رأيه امرأة، ولو كان الموضوع الذي يدور حوله التساؤل هو أسلوب الوحي!! فإذا كان الأمر كذلك فليس هناك من بني البشر من هو فوق التساؤل والنقد الإيجابيين!!

وعلى هذه السنة سارت الحياة في المجتمع النبوي والعهد الراشدي. فحين تولى عمر بن الخطاب الخلافة ـ مثلاً ـ كتب إليه أبو عبيدة بن الجراح ومعاذ بن جبل من الشام برسالة مشتركة يذكّرانه بالمسؤولية التي عهدت إليه ويحذّرانه مغبّة القصور عنها، ومما جاء فيها:

«أصبحتَ وقد وليتَ أمر هذه الأمة أحمرها وأسودها، يجلس بين يديك الشريف والوضيع، والعدوّ والصديق، ولكل حصّته من العدل، فأنت كيف أنت عند ذلك يا عمر! فإنا نحذّرك يوماً تعي فيه الوجوه، وتجفّ فيه القلوب، وتُقطع فيه الحجج بملك قهرهم بجبروته، والخلق داخرون له، يرجون رحمته ويخافون عقابه».

ويتلقى عمر الكتاب فلا تأخذه العزة، ويشكر لهما النصيحة والتواصي بالحق، ويطمئنهما إلى ما أوصيا به ثم يضيف:

«كتبتما به نصيحة تعظاني بالله أن أنزل كتابكما سوى المنزل الذي نزل

من قلوبكما. فإنكما كتبتما به وقد صدقتما فلا تدعا الكتاب إليّ فإني لا غنى بي عنكما. والسلام عليكما»[1].

رابعاً ـ والأمة التي توجهها روح ـ رباط النصرة ـ لا تفرط بالمسلمين أفراداً وجماعات وتضع كرامتهم في المقام الأعلى وتهبّ للدفاع عنهم بكل الوسائل الممكنة في الداخل والخارج.

فهي ـ في الداخل ـ تصون حرمات المسلم وتحافظ على حرياته وعدم النيل من إنسانيته وعدم التجسس عليه أو اضطهاده، وتحفظ سمعته وكرامته من التشويه أو الامتهان، وتسنّ التشريعات وتقيم المؤسسات التي تصون هذه الحرمات. والقرآن يشير إلى ذلك بصراحة ويجعله من المقومات الأساسية للأمة: ﴿ يا أيُّها الذِينَ آمَنوا اجْتَنِبُوا كثيراً من الظَنِّ إنَّ بعضَ الظَّنِّ إثمٌ ولا تَجَسَّسُوا ولا يَغْتَبْ بعضُكم بعضاً أيُحِبُّ أحدُكم أن يأكلَ لحمَ أخِيه مَيْتاً فكرهتموهُ، واتّقوا الله إنّ الله تَوّابٌ رحيمٌ ﴾ [الحجرات: ١٢].

والرسول ﷺ يجعل احترام الفرد إحدى طرق صلاحه، وتتبع أخطائه سبيلاً لإفساده:

«إن الأمير إذا ابتغى الريبة في الناس أفسدهم»[2].

وعن معاوية أن رسول الله ﷺ قال:

«إنك إن اتبعتَ عوراتِ الناسِ أفسدتَهم. أو كِدتَ تفسدهم».

فقال أبو الدرداء: كلمة سمعها معاوية من رسول الله ﷺ نفعه الله بها.

ومن هذه المنطلقات في مفهوم ـ النصرة ـ كانت التحذيرات المشددة من النيل من حرمات الإنسان والتنديد بمن يعتدي على كرامته. والأمثلة على ذلك كثيرة نختار منها:

---

(١) كنز العمال، جـ ١٦، ص ١٦٠ ـ ١٦١.

(٢) سنن أبي داود، جـ ٤، باب الأدب، ص ٢٧٢.

قال ﷺ: «لا يُجلَد أحدٌ فوق عشرة أسواط إلا في حدّ من حدود الله»[١].

«إن الله تعالى يعذب يوم القيامة الذين يعذبون الناس في الدنيا»[٢].

«إن أشد الناس عذاباً يوم القيامة أشدهم عذاباً للناس في الدنيا»[٣].

وعن أبي هريرة: أول من يدخل من هذه الأمة النار السُّوَّاط. ولقد فسر السُّوّاط بأنهم الشرطة الذين يحملون الأسواط يضربون بها الناس[٤].

«يوشك إن طالت بك مدة أن ترى قوماً في أيديهم مثل أذناب البقر يغدون في غضب الله ويروحون في سخط الله»[٥].

«يكون في آخر الزمان شُرَط يغدون في غضب الله ويروحون في سخط الله، فإياك أن تكون منهم»[٦].

ولقد وعى هذه التوجيهات الراشدون من الخلفاء واتخذوها دستوراً في قيادة الأمة المسلمة. فقد كان عمر بن الخطاب إذا بعث عماله شرط عليهم أن يعيشوا معيشة الناس، وأن يركبوا ما يركبه عامة الناس، وأن يلبسوا ما يلبَسه عامة الناس، ثم يشيِّعهم، فإذا أراد أن يرجع قال:

«إني لم أسلطكم على دماء المسلمين ولا على أعراضهم، ولا على أموالهم، ولكني بعثتكم لتقيموا الصلاة، وتقسموا فيهم فَيْأهم، وتحكموا بالعدل. فإذا أشكل عليكم شيء فارفعوه إليّ. ألا فلا تضربوا العرب

---

(١) البخاري ومسلم وأحمد والترمذي وأبو داود.
(٢) كنز العمال، جـ ٥، ص ٣٩١ نقلاً عن مسند أحمد.
(٣) نفس المصدر والجزء، ص ٣٩٥ نقلاً عن أحمد والطبراني.
(٤) نفس المصدر والجزء، ص ٧٩٨.
(٥) كنز العمال، جـ ١١، ص ١٣٦ نقلاً عن صحيح مسلم.
(٦) مسند أحمد (تصنيف الساعاتي)، جـ ١٩، ص ٣٢٤.

فتذلوها، ولا تجمروها فتفتنوها، ولا تعتلوا عليها فتحرموها، جرِّدوا القرآن»[1].

ولقد خطب عمر يوماً في الناس فقال:

«ألا إني والله ما أرسل عمالي إليكم ليضربوا أبشاركم ولا ليأخذوا أموالكم. ولكن أرسلهم ليعلموكم دينكم وسنتكم. فمن فُعل به شيء سوى ذلك فليرفعه إليّ. فوالذي نفسي بيده إذا لأقصّنّه منه!».

فوثب عمرو بن العاص فقال:

ـ يا أمير المؤمنين أو رأيت إن كان رجل من المسلمين على رعية فأدب بعض رعيته أئنك لمقتصُّه منه؟

قال: أي والذي نفسُ عمرَ بيده إذاً لأقصنه منه، وقد رأيت رسول الله ﷺ يقصّ من نفسه. ألا لا تضربوا المسلمين فتذلّوهم، ولا تجمروهم فتفتنوهم، ولا تمنعوا حقوقهم فتكفِّروهم، ولا تنزلوا الغياض فتضيعوهم»[2].

خامساً ـ والأمة التي توجهها روح ـ رباط النصرة ـ أمة فاضلة تنصر الفضائل والأخلاق وتأمر بالخير، وتنصر دعاة الفضائل والخير في إشاعة ذلك ونشره في العالم كله. وتصبغ به سياساتها وإداراتها ومؤسساتها، وتحمل رسالة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وتجعل ذلك شعار عطائها الحضاري الذي تسهم به في الحضارة الإنسانية كلها.

والتربية هي الأساس الأول في بناء هذه المكونات الخمسة للأُمة. والتطابق بين النظم التربوية القائمة بمؤسساتها والعاملين بها وبين الحياة التي يراد إشاعتها في الأمة هو دعامة هذه التربية المشار إليها. إذ ليس من

---

(١) كنز العمال، جـ ٥، ص ٦٨٨.

تجمروها: تجمير الجيش جمعه في الثغور وحبسهم عن العود إلى أهلهم، جردوا القرآن: لا تقرنوا به شيئاً ليكون وحده مفرداً.

(٢) مسند أحمد، جـ ٢٣ (تصنيف الساعاتي)، ص ٨٧.

المعقول أن يرسي عنصر الإيمان ويعمِّقه مؤسسات تربوية لا يتجسّد الإيمان فيها ولا في العاملين بها، وليس من المعقول أن يتذوّق رباط الرسالة وقيمته في بناء الأمم من ليس له رسالة. وليس من المعقول أن يعمِّق معاني رباط الإيواء ورباط النصرة ـ بالتفاصيل التي وردت فيما مرّ ـ مؤسسات لا تعيش هذه التفاصيل في مناهجها وأنشطتها وطرق التربية فيها.

٦ ـ الولاية كمقياس لفاعلية روابط الأمة ومكوناتها:

الولاية هي المحصلة النهائية لروابط الإيمان والهجرة والرسالة والإيواء النصرة، ووجود الولاية في واقع الأمة وانتشارها في جميع ممارساتها وعلاقاتها شاهد على أن مكوّنات الأمة وروابطها المشار إليها هي حية فاعلة في سلوك الأفراد ونشاط الجماعات. ولذلك كانت الإشارة إلى هذه ـ الولاية ـ في آخر الآية التي وجهت إلى مكوِّنات الأمة وروابطها التي ابتدأنا بها هذا الفصل: ﴿إنّ الذِينَ آمَنوا وهاجَروا وجاهَدوا بأموالِهم وأنفسِهم في سبيلِ الله والذِين آوَوْا ونصَروا أولئكَ بعضُهم أولياءُ بعض﴾ [الأنفال: ٧٢] و«الولاية» مصطلح قرآني تردد في مئات المواضع من القرآن والحديث. ومعناه: القيام بالأمور كلها. و«الولي» هو القائم بأمور غيره كلها. وفي المصطلح الإسلامي «الولي» هو القائم بأمور غيره من الأمة المسلمة في الميادين المتفرعة عن روابط الإيمان والهجرة والرسالة والإيواء والنصرة بالطريقة التي أمر الله. أي أن ـ الولاية ـ مصطلح اجتماعي يعني هيمنة روح الشعور بالمسؤولية في السلوك والعلاقات والحاجات، وقيام الأفراد والمؤسسات والجماعات برعاية شؤون بعضهم بعضاً في ميادين الاجتماع والسياسة والاقتصاد والزراعة والصناعة والفكر والثقافة والتوجيه والتعليم والحرب والسلام والأمن والخطر وغير ذلك.

ومن هذه الولاية والرعاية اشتقت مصطلحات: «أولي الأمر» و«الولاة»، والذين يحسنون هذه الولاية والرعاية ـ كل في ميدانه ـ ويلتزمون في ولايتهم ورعايتهم لشؤون غيرهم أوامر الله وتوجيهاته حق الالتزام دون أن تفتنهم

المغريات هم «أولياء الله». وبذلك يكون ـ ولي الله ـ هو من يلتزم أوامر الله حق الالتزام في ميادين الاجتماع والسياسة والاقتصاد والفكر والثقافة والتوجيه والتعليم والجهاد والأمن وغير ذلك، وبهذا المعنى كان أبو بكر وعمر بن الخطاب وليين لله في ميدان السياسة، وكان خالد بن الوليد ولي الله في ميدان الحرب، وكان معاذ بن جبل ولي الله في ميدان التعليم والإرشاد، وكان عبد الرحمن بن عوف وعثمان بن عفان وليين لله في ميدان التجارة والأعمال، وكان هناك ولي الله التاجر، وولي الله الزارع، وولي الله الصانع وهكذا ما دام الكل يعملون بتوجيهات الله ويتقونه حق تقاته.

ولعله من الواجب ـ هنا ـ أن نشير إلى التشويه الخطير الذي أصاب مصطلح «الولاية» في التربية الإسلامية حين أخرجت «الولاية» و«وليّ الله» من محتواهما الاجتماعي وصار الوليّ هو الدرويش الأهبل المغترب من الحياة، العاجز عن العمل، القانع بالذل والفاقة والعجز والقذارة، وإذا أهلكه الجوع والمرض والجهل أقيم له النصبُ والأضرحة وأصبح ملاذ الجماهير التي تعاني من الظلم والفاقة والجهل والمرض. فلا شك أنه كان وراء هذا التشويه لمعنى الولاية عقليات ماكرة من سلالات المترفين، الذين سلبهم الإسلام نفوذهم على الناس وهيمنتهم على مقدرات الحياة، فعملوا على استرجاع ما فقدوه من امتيازات من خلال التشويه الثقافي والتربوي للمصطلحات والمبادىء وأنماط السلوك الإسلامية، بعد أن عجزوا عن استرجاعها بالوسائل العسكرية[1]!.

والولاية ـ في القرآن والحديث ـ درجات متسلسلة كما يلي:

الدرجة الأولى: ولاية الله للمؤمنين: وإلى هذه الولاية كانت الإشارة بأمثال قوله تعالى:

---

(١) راجع ما كتبه المقريزي في ـ الخطط ـ عن سياسة سلاطين المماليك في بناء الأضرحة وتشجيع طرق الدروشة. وراجع مواقف ابن تيمية من ذلك كله، وراجع سياسات الاحتلال في المغرب العربي وإفريقيا.

﴿ الله وَلِيُّ الذِينَ آمَنوا يُخرِجُهم مِنَ الظلماتِ إلى النورِ، والـذِينَ كفَروا أولياؤهم الطاغوتُ يُخرجونَهم مِنَ النورِ إلى الظلماتِ أولئكَ أصحابُ النارِ هم فيها خالِدون ﴾ [البقرة: ٢٥٧].

فالله يتولى شؤون المؤمنين ويرعاها ويقوم بها، والمؤمنون يتولون القيام بعبادته ونشر دعوته والجهاد في سبيلها بالمال والنفس. وولاية الله هي الأصل الذي تتفرع عنه بقية درجات الولاية. فمن لم يحقق هذه الولاية بينه وبين الله لا تنفعه موالاة سواه:

﴿ وإذا أرادَ الله بقومٍ سُوءاً فلا مَرَدَّ لهُ وما لهم من دونِه مِن والٍ ﴾ [الرعد: ١١].

ولذلك يجري التأكيد وتكرار التذكير لتحقيق هذه الولاية، وتتكرر الإشادة والبشارة للذين حققوها في عشرات المواضع من القرآن الكريم.

والدرجة الثانية: ولاية الرسل والمؤمنين: وإلى هذه الدرجة من الولاية كانت الإشارة بأمثال قوله تعالى:

﴿ إنَّ أوْلى الناسِ بإبراهيمَ لَلّذِينَ اتَّبَعُوه وهذا النبيُّ والذينَ آمَنوا ﴾ [آل عمران: ٦٨].

﴿ النبيُّ أوْلى بالمؤمِنينَ مِن أنْفُسِهم ﴾ [الأحزاب: ٦].

فالرسل يتولّون شؤون المؤمنين بالتربية والتوجيه والإرشاد. والمؤمنون يتولّون شؤون الرسل بالاستجابة والاتباع والإيواء والنصرة.

والدرجة الثالثة: ولاية المؤمنين للمؤمنين: وإلى هذه الدرجة كانت الإشارة بأمثال قوله تعالى:

﴿ والمؤمنونَ والمؤمناتُ بعضُهم أولياءُ بعضٍ ﴾ [التوبة: ٧١].

فالمؤمنون يتولّون إيواء بعضهم بعضاً ونصرة بعضهم بعضاً، ويقومون بتلبية حاجات بعضهم بعضاً. ومن هذا المفهوم تتحدد ـ كما مر ـ مفاهيم

القيادة والإدارة والولاية والمهن اعتباراً من ـ أولي الأمر ـ من الرؤساء والعلماء إلى ولاة الأقاليم من الولاة والعمال إلى جميع المسؤوليات والوظائف والمهن كبُرت أم صغُرت.

والدرجة الرابعة: ولاية أولي الأرحام من المؤمنين: وإلى هذه الدرجة كانت الإشارة بأمثال قوله تعالى:

﴿ وَأُولـو الأرحامِ بعضُهم أوْلَى ببعضٍ في كتابِ الله مِن المؤمنينَ والمهاجرين ﴾ [الأحزاب: ٦].

فأولـو الأرحام وذوي القربى في «أمة» المؤمنين يقومون كذلك برعاية شؤون بعضهم بعضاً وتوفير حاجات بعضهم بعضاً في شؤون الحياة كلها.

والذين لا يكون لهم مكان في هذه الدرجات من الولاية الصالحة يكون لهم مكان في النوع المقابل من الولاية الفاسدة القائمة على نصرة الباطل والدعوة إليه وإشاعة تطبيقاته. وهذه الولاية الفاسدة أيضاً درجات:

الدرجة الأولى: هي ولاية الشيطان للكافرين والمنافقين والعصاة: وإلى هذه الدرجة كانت الإشارة بأمثال قوله تعالى:

﴿ فَزَيَّنَ لهمُ الشيطانُ أعمالَهم فهوَ وَلِيُّهُمُ اليومَ ولهم عذابٌ أليمٌ ﴾ [النحل: ٦٣].

﴿ إنا جَعَلْنا الشياطينَ أوْلِيـاءَ للذِينَ لا يؤمِنون ﴾ [الأعراف: ٢٧].

فالشيطانُ يتولّى شؤون رؤوس الكفر والنفاق والداعين إلى المعاصي بتزيين الأفكار والمعتقدات الباطلة والأعمال الخاطئة المهلكة، ويزين لهم نشر هذه المعتقدات والأفكار والدعوة إلى تـطبيقاتهـا في ميادين الحيـاة المختلفة.

والدرجة الثانية: ولاية الكافرين والمنافقين والعصاة بعضهم لبعض: وإلى هذه الدرجة كانت الإشارة بأمثال قوله تعالى:

﴿ وإنّ الظالمين بعضُهم أولياءُ بعض ﴾ [الجاثية: ١٩].
﴿ والذِينَ كفَروا بعضُهم أولياءُ بعض ﴾ [الأنفال: ٧٣].

فالكافرون والمنافقون والعصاة من القادة والموجهين يتولّون شؤون الأتباع بالتوجيه والتدريب على الممارسة والتطبيق، والأتباع يتولّون شؤون القادة والموجهين بالاتباع والاستجابة والإيواء والنصرة، وهم جميعاً يتعاونون ويتحالفون لمحاربة الحق والخير والفضيلة ونصرة الباطل والشر والرذيلة.

وينبه القرآن إلى ضرورة العلم بالنوعين من الولاية والتمييز بينهما بغية اتقاء التداخل والاختلاط بين الأفكار والتطبيقات والروابط الإيمانية وغير الإيمانية مما يضعف ـ ولاية الأمة المسلمة ـ ويبطل فاعليتها. وأبرز الظواهر التي تختلط فيها مفاهيم الولاية والرعاية هي ـ روابط الدم والوطن والمصالح الاقتصادية ـ. لذلك حددت التربية الإسلامية العلاقة بين ـ رابطة ولاية الأمة المسلمة ـ وبين روابط الدم والوطن والمصالح الاقتصادية وأخضعتها لتوجيهاتها وسمحت بها ما دامت تدور في فلك ـ ولاية الإيمان ـ. أما إذا انفلتت هذه الروابط الثلاث وعاكست رابطة الولاية الإيمانية فعند ذلك لا مكان لها في «أمة المؤمنين». وإلى ذلك يشير أمثال قوله تعالى:

﴿ يا أيُّها الذِينَ آمَنوا لا تَتَّخِذوا آباءَكم وإخوانَكم أولياءَ إن استحبُّوا الكفرَ على الإيمانِ، ومَنْ يَتَوَلَّهُمْ منكم فأولئكَ همُ الظالمونَ. قلْ إنْ كانَ آباؤكم وأبناؤكم وإخوانُكم وأزواجُكم وعشيرتُكم وأموالٌ اقترفتُموها وتجارةٌ تَخْشَوْنَ كسادَها، ومساكنُ تَرْضونَها أحبَّ إليكم مِنَ الله ورسولِه وجهادٍ في سبيلِه فتربّصوا حتى يأتيَ الله بأمرِهِ والله لا يَهدي القومَ الفاسقين ﴾ [التوبة: ٢٣ ـ ٢٤].

والرسول ﷺ يخرج من بقي موالياً لروابط العصبية من دائرة الانتماء لـ «الأمة المسلمة» وأنه ليس من هذه الأمة من دعا إلى عصبية أو قاتل على عصبية أو مات على عصبية[1].

(١) كنز العمال، جـ٣، ص ٥١٠.

واستناداً إلى معاني ـ رباط الولاية ـ وتقسيماتها التي مرت يتضح أن الولاية هي حوض تصبّ فيه روافد الروابط الخمسة التي مرّ شرحها لتروي مجتمعة كيان الأمة وتحافظ على حيويتها ومسيرتها. ويتضح كذلك أن ـ الولاية ـ التي تريدها التربية الإسلامية هي عنصران: وسيلة وهدف. أما الوسيلة فهي محصلة روابط الرسالة والجهاد والإيواء والنُصرة، وأما الهدف فهو الإيمان بالله والعمل بمتطلبات هذا الإيمان وتطبيقاته.

ولكن قد تتوفر الوسيلة ـ أو الولاية ـ ولا يوجد الهدف ـ أو الإيمان بالله ـ وإنما يحلّ محله هدف آخر تعمل الولاية لتحقيقه والوصول إليه. وفي جميع هذه الحالات يلاحظ ما يلي:

١ ـ أن الأمة التي تشيع فيها ـ رابطة الولايـة ـ تتميز بـ «روح العمل الجماعي» وتقدير قيمة كل فرد فيها والمحافظة على حرماته وتلبية حاجاته مهما كان موقعه الاجتماعي ومنزلته الوظيفية، وأنها تقدِّر لكل فرد دوره وأثره في تشغيل جهاز الأمة الكبير والحفاظ على هذا الجهاز صالحاً بعيداً عن أسباب العطل أو الخراب. فالأفراد في الأمة كالقطع الكبيرة والصغيرة في الطائرة أو السيارة أو أي جهاز آخر حيث يكون لكل من المحرك الكبير والقطع الكبيرة والحلقات الموصلة والأسلاك والمسامير والبراغي ونتف الجلد الصغيرة وقطرات الـزيت والشحم دوره في تسيير الجهـاز وضمان عمله واستمرار سلامته، ويكون لكل قطعة صغرت أو كبرت نفس الحق في الرعاية والصيانة، وإلا توقف الجهاز وضربه العطب وتسبب في الكوارث المدمِّرة. وقد يتراءى للبعض أن العطب الذي يصيب المسمار أو البرغي أو قطعة الجلد الصغيرة لا يوقف الطائرة أو السيارة، ولكن مثل هذا التصور يحمل في طياته مخاطر مستقبلية كثيرة، إذ تظل الطائرة أو السيارة ـ مثلاً ـ عُرضة لمفاجآت العطب والخلل، وهي وإن كانت ممكنة الاستعمال في المسافات القصيرة فإنها غير مأمونة أبداً في المسافات الطويلة وعند الأحمال الثقيلة.

وكذلك الأمة قد تستمر في الأحوال العادية بينما تقتصر الرعاية فيها

والولاية على الكبار من أصحاب المنازل العالية دون الصغار من أصحاب المنازل المتوسطة أو الدنيا، ولكن العطب فيها حتمي الوقوع حين تواجه تـحديات العمل والبناء والأخطار.

والقرآن يوجه إلى هذه الروح الجماعية في آيات وسور كثيرة ويشيع هذه الروح في تطبيقات العبادة والعمل، ويشدد على التعاون الجماعي في البر والتقوى، وعلى الجهاد صفاً كالبنيان المرصوص، والرسول ﷺ يقرر أن «يد الله مع الجماعة» وأن المسلمين في توادِّهم وتراحُمِهم كالجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى، وأن مسيرة الأُمـة كمسيرة السفينة في البحر لا يجوز لأحد أن ينفرد بخرق مكانه أو يُمنع من تلبية حاجاته من الماء!.

لقد تداعت هذه الأفكار في رأسي وأنا أضع سيارتي في ـ الكراج ـ وأعود ماشياً على قدمي في حرّ الظهيرة الشديد أقلب في يدي ورقة تضم ـ إحدى عشرة ـ مهمة كان عليّ أن أنجزها في هذا اليوم. ولكن العطل الذي تهاون في إصلاحه «ميكانيكي مغبون في المجتمع» قبل ثلاثة أسابيع اضطرني هذا اليوم إلى الذهاب إلى ميكانيكي آخر والتوقف عن إنجاز المهمات المدوّنة في ورقة التذكير. وكل مهمة من هذه المهمات تتعلق بآخرين توقفت أمورهم بسبب العجز الذي حلّ بي هذا اليوم، ولا أدري أين تنتهي سلسلة الأشخاص الآخرين الذي ستتوقف أمورهم كذلك نتيجة العطب الذي أحدثه في سيارتي تهاون «ميكانيكي» ملوّث الثياب لا مكانة له في قيم المجتمع ولا أهمية. وخلال عودتي ماشياً مررت ببراميل الزبالة وهي تمتلىء بالنفايات المنتنة لأن ـ موظف الزبالة المغبون في المجتمع ـ لم ينتظم في إزالتها، ومن يدري فلعل الجراثيم المتولدة في عفن الزبالة تتطاير عبر الشوارع والنوافذ لتصيب العشرات ممن يتولى بعضهم مراكز القيادة في المجتمع وتنعكس آثار إصابتهم على مئات الإنجازات والمهام المتعلقة بمستقبل الأمة ومصيرها. وعند وصولي إلى البيت ـ منهكاً ـ تلقيت عدداً من التلفونات ممن كنت على

موعد معهم يشكون من الأعطاب التي نزلت بأعمالهم والضرر الذي لحق بحاجاتهم وعلاقاتهم نتيجة تأخري عن تنفيذ ما يتعلق بهم مما أدرجته في ورقتي المذكِّرة. فلم أملك إلا أن أبادلهم شكوى بشكوى وأسرد عليهم قصتي مع السيارة المعطلة والميكانيكي المتهاون.

٢ ـ إن الأمة التي يهيمن عليها روح ـ رباط الولاية ـ أو العمل الجماعي ويكون فيها «مثل سوء» أو إيمان بغير الله؛ تتفوق على الأمة التي ينعدم فيها رباط الولاية ويكون في خزائنها «مثل أعلى». وهذه حالة المجتمعات الإسلامية القائمة في زمننا. فهذه المجتمعات الإسلامية تعاني من غياب «رباط الولاية أو روح الجماعة» وتشيع فيها الفردية والعصبية بأشكالها المختلفة، بينما تعيش إلى جانبها أمم ترعى الروح الجماعية وتنميها وتمارسها ولكنها لا تملك «مثلاً أعلى» كذلك الذي يُوفِّره الإسلام، ومع ذلك فهي تتفوق على المجتمعات الإسلامية وتقود زمام الحضارة منذ قرون، وإن كانت نماذج «المثل السوء» تتسبب لها في كثير من عدم الاستقرار النفسي والاضطراب الاجتماعي.

٧ ـ دور التربية في فاعلية مكونات الأمة وروابطها:

من الطبيعي أن المستوى الرفيع لفاعلية مكونات الأمة المسلمة وروابطها في الإيمان والهجرة والرسالة والجهاد والإيواء والنصرة؛ ما كانت لتحدث لولا الآثار الراسخة التي غرسها النظام التربوي الذي طبّقه الرسول ﷺ.

ومن الواضح أن سلطان التربية على ذلك المجتمع كان أقوى بكثير من سلطان التشريعات والحدود. بل إن هذه التشريعات والحدود ما كانت لتراعى المراعاة التي نالتها من الحاكمين والمحكومين لولا ذلك الولاء الذي أحدثته التربية لهذه التشريعات والحدود. وحين خلَفَتْ جيلَ النبوة أجيالٌ ضَعُفَ سلطان التربية بينهم ضَعُفَ تبعاً لذلك سلطان التشريع والحدود حتى انتهى الأمر إلى تعطيل هذه التشريعات والحدود في غالبية المجتمعات الإسلامية.

لذلك لا بد من الإحاطة بتفاصيل النظام التربوي الذي طبقه الرسول ولا بد من إعادة البحث عن مناهجه وطرقه وأساليبه ومؤسساته. إذ من الواضح أن الرسول ﷺ لم يكن يعتمد الوعظ المنبري أو التلقين النظري وحده ـ كما هي حال التربية في المؤسسات التقليدية الإسلامية القائمة ـ وإنما كان محور تربية الرسول هو الممارسات العملية التي تهيِّىء لكل موقف تربوي محتواه وطرقه ووسائله ومؤسسته، وكانت الحياة كلها هي المؤسسة العامة التي تجري في ساحاتها ـ أو قاعاتها ـ فصول هذه التربية ومراحلها. ولم يكن المسجد إلا إدارة مركزية لتخطيط هذه التربية وتوجيهها.

ونخلص من هذه الملاحظة إلى القول: إن دور التربية في تنمية مكونات الأمة وروابطها وبعث الحياة فيها هو دور رئيسي يسبق التشريعات السياسية والإدارية. ولقيام التربية بهذا الدور لا بد من مراعاة الأمور التالية:

أولاً: ممارسة الاجتهاد الفكري والتربوي المستمر لبلورة مضامين ـ مكونات الأمة وروابطها الخمسة ـ التي تتفق مع طبيعة العصر والبيئة المكانية والزمانية، وإفراز التفصيلات العملية لكل عنصر ورباط، وإفراز المؤسسات والأدوات اللازمة له في ميادين الحياة العملية.

ثانياً: تنفيذ برامج التربية وأساليبها بحيث يعيش المتعلمون ـ فكراً وتطبيقاً ـ مضامين المكونات والروابط الخمسة المشار إليها خلال العملية التربوية نفسها ومن خلال الحياة نفسها، واعتماد مؤسسات الحياة العامة كمؤسسات تربوية عملية.

ثالثاً: مراعاة مبدأ التطابق Correspondence Principle في جميع العمليات التربوية الجارية. وخلاصة هذا المبدأ أن يعيش المتعلمون ما يراد منهم أن يتعلموه لا أن يوعظوا به وعظاً، ويُلقى عليهم إلقاءً. ويتفق مبدأ التطابق هذا مع التوجيه الإلهي القائل:

﴿ وَلَوْ أنّهم فَعَلُوا ما يُوعَظونَ بِهِ لكانَ خيراً لهم وأشدَّ تثبيتاً ﴾ [سورة النساء: ٦٦].

والقائل أيضاً: ﴿ يا أيُّها الذِينَ آمَنوا لِمَ تقولونَ ما لا تفعلونَ. كَبُرَ مَقْتاً عندَ الله أنْ تَقولوا ما لا تَفعلونَ ﴾ [الصف: ٢ ـ ٣].

وهذا المبدأ هو نفسه الذي يتفق مع منهاج التربية النبوي الذي كانت تفاصيله ـ في الغالب ـ ممارسات عملية في مواقع الممارسات والأفعال نفسها، ولم تكن المواعظ الكلامية إلا تعليقات وإرشادات قصيرة خلال الممارسة والعمل وفي مواقع العمل بأشكاله المختلفة. أما أساليب الإلقاء النظري التي تجري في قاعات مؤثثة وعلى مقاعد مريحة، وتناقش تاريخ الغزوات ومواقف الخلافات وما تخللها من أشعار الهجاء وأدب الحميّة وخصومات المذهبية والحزبية وتسرد مآثر الغرباء ومنجزاتهم؛ فهي ـ كلها ـ أساليب «تطابق» حياة الخمول والكلالة، والعجز والكسل والثرثرة الكلامية التي تنتهي إلى إخراج مجتمع مليء بالعصبيات وعدم الفاعلية واختلاف الاتجاهات وتفرق الكلمة وعدم الإنتاج والاعتماد على الآخرين والإحساس بعُقَد النقص أمامهم.

ومن الإنصاف أن نقول إن نظم التربية في أمريكا وأوربا واليابان تراعي ـ مبدأ التطابق ـ هذا وتعيه في ميادين العلم والعمل والإدارة والعسكرية وحقوق المواطنة العامة. ولكن أبرز النظم التربوية المعاصرة مراعاة لمبدأ التطابق Correspondence Principle هو نظام التربية الإسرائيلي الذي يتخذ من مؤسسات الحياة نفسها مؤسسات تربوية يتنقل الطلبة والمتعلمون خلالها ويشاركون مشاركة فعالة في مستعمرات العمل الزراعي، وفي مراكز التدريب العسكري، وفي الحملات الحربية، وفي مراكز البحث العلمي، وفي مراكز التدريب التكنولوجي، وفي رحلات الدراسة الجغرافية والجيولوجية، وفي مناقشات الكنيست، ومناقشة قضايا المصير المشترك، وفي رحلات الدراسة الحيوانية والنباتية والأثرية إلى غير ذلك. وإلى هذا النظام التربوي تعود فاعلية الفرد الإسرائيلي المعاصر وإرادته العازمة وقدراته التسخيرية.

الفصل السادس عشر

روابط الأمة المسلمة ومعطيات العلم الحديث

إن تجسيد روابط الإيمان، والهجرة، والرسالة، والجهاد، والإيواء، والنصرة، في واقع مجموعة من الناس يؤدي إلى ميلاد أمة وقيامها بدور حضاري معين. وكذلك العبث بروابط أمة قائمة أو تسرّب الخلل إلى هذه الروابط يؤدي إلى ضعف الأمة وانحلالها ثم موتها وقتل فاعلية الأفراد فيها.

ولقد أولت الدراسات العلمية المعاصرة عنايتها لهذه الظاهرة ـ ظاهرة بناء الأمة وموتها ـ مستعينة لذلك بمعطيات البحث العلمي وتطبيقاته في ميادين علم النفس وعلم الإدارة والعلوم السياسية وغيرها.

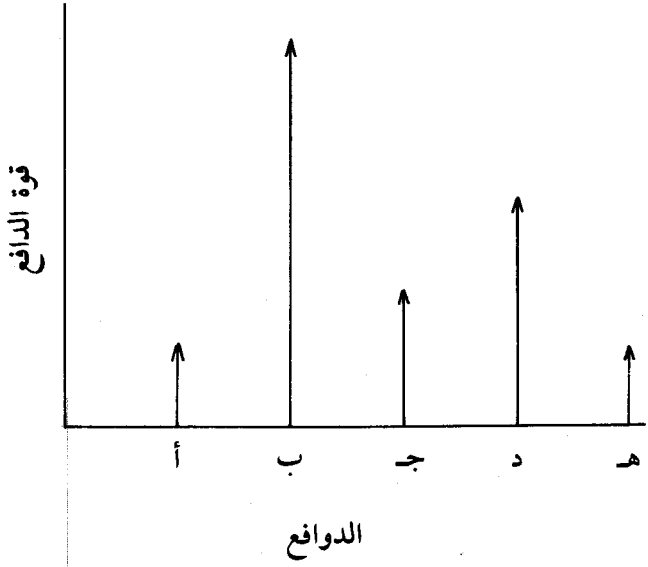
ومن الأسس المعتمدة في هذا الميدان «نظرية سلّم الحاجات عند أبراهام ماسلو Abraham Maslow» وتتلخص نظريته فيما يلي:

للإنسان دوافع أو حاجات كثيرة تتزاحم لتوجيه سلوكه. ويمكن تصنيف هذه الحاجات في مجموعات رئيسية هي:

الحاجات الفسيولوجية	Physiological needs
حاجات الأمن	Safety needs (security)

Social needs (affiliation)	حاجات الانتماء
Esteem needs (Recognition)	حاجات التقدير
Self - actualization needs	حاجات تحقيق الذات

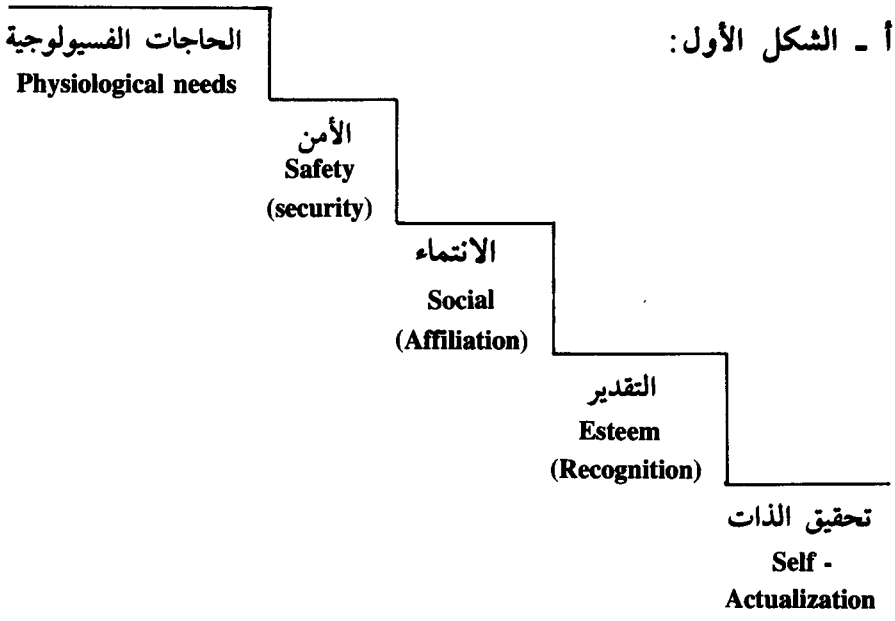
وتتخذ هذه الحاجات أوضاعاً متغيرة في حياة الإنسان من حيث القوة أو الضعف. وأقوى هذه الحاجات في لحظة معينة تقود إلى النشاط وتوجيه السلوك كما هو ـ في الشكل التالي:



فالدافع أو الحاجة «ب» هو الأقوى، ولذلك يوجه سلوك الإنسان في هذه اللحظة ويقرر نوع النشاط الذي يمارسه.

ويصنف ماسلو هذه الحاجات في مجموعات خمس كما تقدم. أما ترتيبها من حيث القوة والضعف فهي تتواجد في حياة الأفراد والجماعات طبقاً للأشكال التالية:

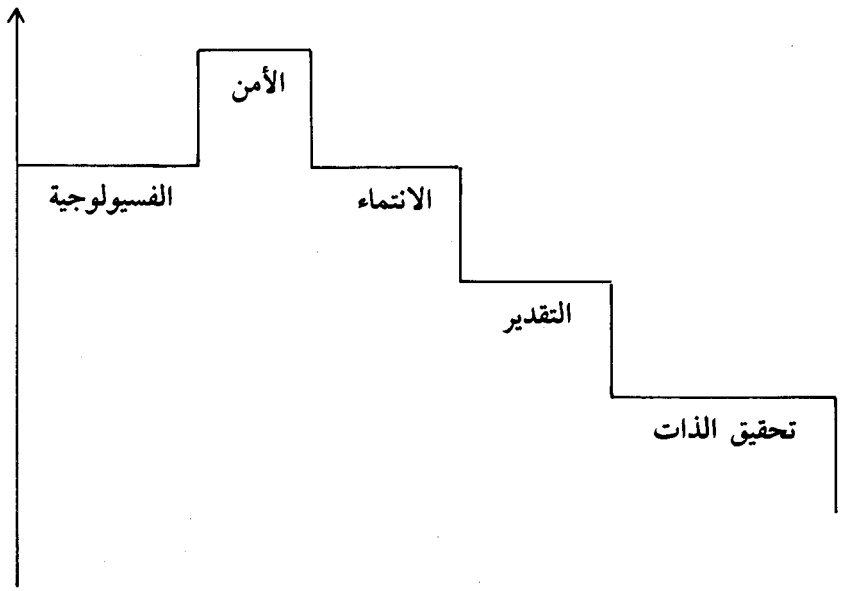
أ ـ الشكل الأول:



في الشكل (أ) الذي يظهر أعلاه تقع الحاجات الفسيولوجية في أعلى السلّم وتبدو أقوى الحاجات لأنها حاجات أساسية ضرورية للحياة نفسها مثل الحاجة للطعام والحاجة للباس والحاجة للمأوى والحاجة للزواج. وما لم تُشْبَع هذه الحاجات الأساسية إلى درجة تضمن حياة الجسم والقيام بوظائفه؛ فإن غالبية اهتمامات الإنسان ونشاطاته سوف تتركز حول هذه الدرجة من سلم الحاجات، بينما تنال بقية المستويات قليلاً من الدافعية.

ب ـ الشكل الثاني:

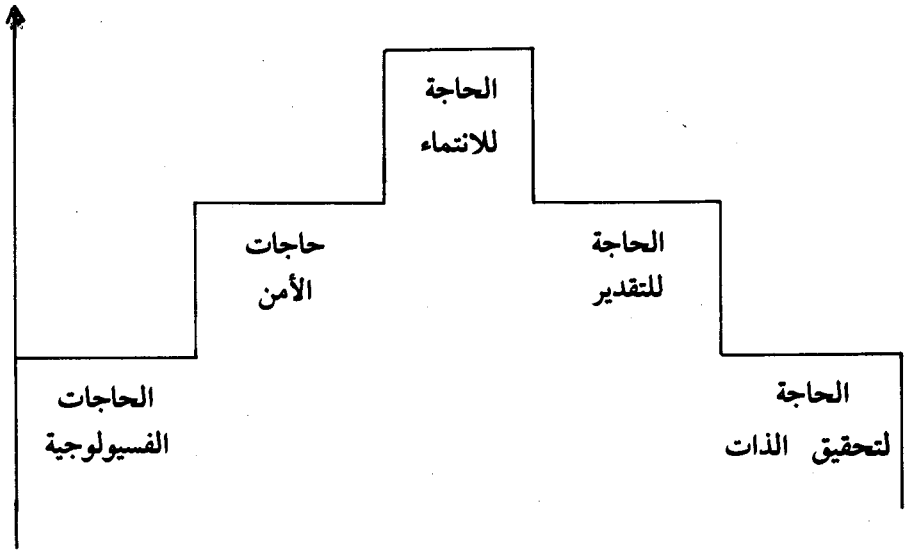
وإذا بدأت الحاجات الفسيولوجية بالاكتفاء تصبح الحاجات التالية في السلّم وهي «حاجات الأمن Safety أو Security» أكثر هيمنة وتسيطر على الاهتمامات وتوجه النشاطات كما يتضح من الشكل التالي:



في الشكل (ب): تبدو حاجات الأمن في أعلى السلّم أي أنها أقوى الحاجات. وحاجات الأمن تعني التحرر من الخوف أو الإيذاء الجسدي أو الحرمان من الحاجات الأساسية. أي أنها تعني حاجات حفظ النفس وصيانة ثروة الفرد ووظيفته حتى يستطيع توفير الغذاء والمأوى لغده وما بعد. فإذا كان أمن الإنسان في خطر فإن بقية الحاجات تصبح غير مهمة عنده ويتركز اهتماماته ونشاطه وسلوكه لتوفير الأمن الذي ينشده واتقاء الخطر الذي يتهدده.

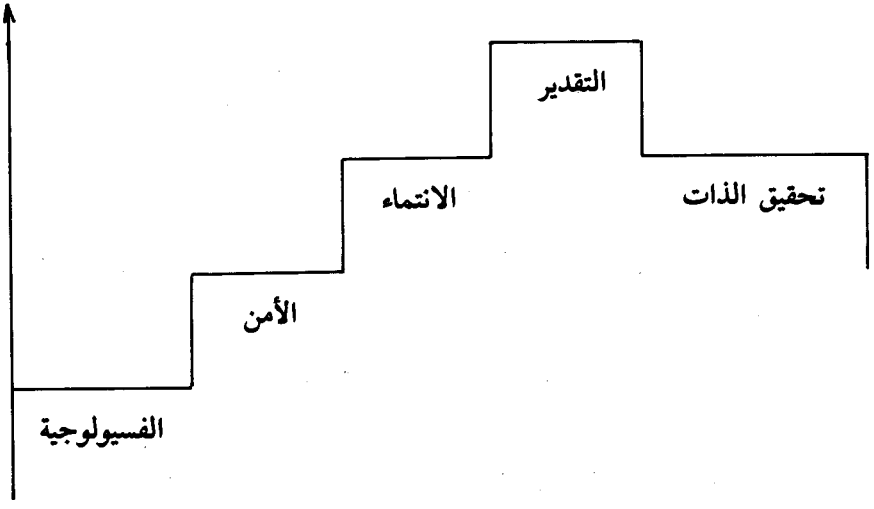
جـ ـ الشكل الثالث:

وثالث الحاجات هي «الحاجة إلى الانتماء». إذ لما كان الإنسان كائناً اجتماعياً لا يستطيع العيش في عزلة فإن له حاجة للانتماء والتقبل من الأفراد والجماعة. ولذلك حين تُشبعَ لديه الحاجات الأساسية وحاجات الأمن إلى الدرجة المقبولة، فإنه يبدأ التطلع إلى إيجاد علاقات ذات معنى مع الآخرين، وتصبح **«الحاجة للانتماء»** أقوى دوافع السلوك لديه كما هو واضح في الشكل التالي:



د ـ الشكل الرابع:

وبعد أن يبدأ الفرد بإشباع حاجة الانتماء فإنه في الغالب يطمح لينال احترام الجماعة التي ينتمي إليها، وتسيطر على اهتماماته الحاجة الرابعة وهي «**الحاجة للتقدير**» وتوجه سلوكه ونشاطاته ويصبح سلّم الحاجات عنده كما في الشكل التالي:



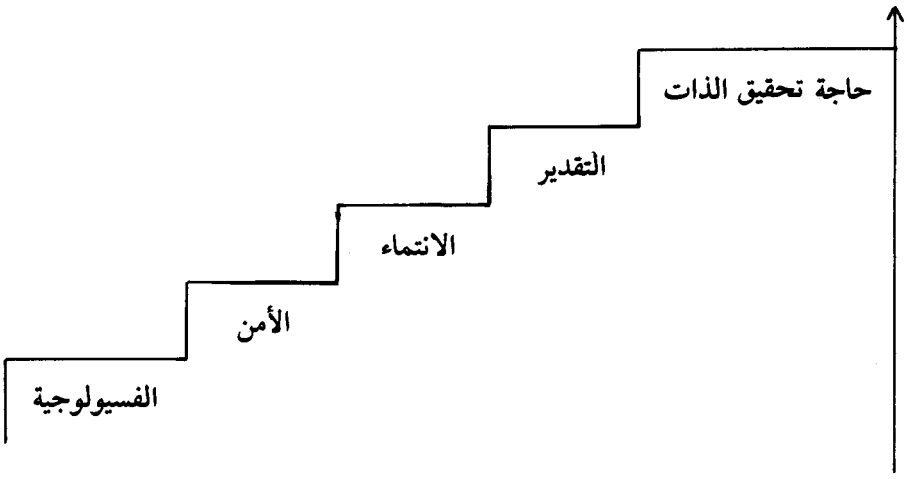
والكثير من الناس يحتاجون إلى تقدير عال لأنفسهم يتمثل في الثقة بالنفس والهيبة والقوة والهيمنة وشعور الفرد بأنه مفيد وله بعض التأثير في بيئته. وإذا لم يستطع ـ هذا النوع من الأفراد ـ إشباع حاجته للتقدير من خلال السلوك البناء فإنه قد يلجأ إلى السلوك التدميري والنشاطات المشوّشة غير الناضجة. فالطفل ـ مثلاً ـ قد ينفجر في نوبة غضب ليلفت انتباه من حوله. والموظف قد يدخل في جدل مع زملائه أو رئيسه ويصبح مشاكساً في دائرته، والمعارضة قد تدخل في شغب مع الحكومة وانتقاد حاد أو هدام لأعمالها والتظاهر ضدها وإثارة أعمال الشغب في وجهها.

ويتعلق بـ «حاجة التقدير» دافعان: المكانة Prestige والقوة Power. أما المكانة فقد تُولد مع الفرد إذا ولد في عائلة أو بيئة لها مكانتها. والناس يبحثون عن المكانة بطرق عديدة، ويكتفي الكثير بالبحث عن مظاهرها المادية بينما يجاهد آخرون لنيلها بالإنجاز الشخصي وتحقيق الذات. وكثير من الأشخاص يعملون بجد للحصول على مكانة معينة فإذا حصلوا عليها ضعفت أو انطفأت هذه الحاجة وصارت مهمتهم المحافظة عليها لا التقدم. ولذلك تكون دافعية المكانة قوية في الشباب الذين يميلون لتحسين مكانتهم، بينما يقنع الكبار بما وصلوا إليه وتكون النتيجة أنهم لا يعملون كثيراً لتحسين مراكزهم.

أما عن القوة فهي نوعان: قوة المركز، وقوة الشخصية، وهناك أناس لا قوة لهم على الإطلاق.

هـ ـ الشكل الخامس:

عندما تبدأ الحاجة إلى التقدير بالإشباع بشكل مقبول فإن الفرد يبدأ في التطلع إلى ما يثبت هذا التقدير ويخلده. ولذلك تصبح «**الحاجة لتحقيق الذات**» أقوى دوافع السلوك وتتمركز في أعلى قمة السلّم كما هو واضح في الشكل التالي:



وحاجة تحقيق الذات تستدعي مضاعفة إنتاج الفرد وبلوغ أقصى ما يستطيعه من الإبداع. فالمفكر يحتاج أن يكتب ويفرز أحسن ما يستطيعه من الأفكار، والقائد يحتاج أن يحقق أروع الانتصارات ويكسب المعارك، والسياسي يحتاج أن ينجز أعظم الأعمال. وهكذا فإن تحقيق الذات هو الرغبة في أن يصبح المرء ما في قدرته أن يكون.

ويُشبع الأفراد هذه الحاجة بطرق مختلفة. فقد يعبِّر عنها الإنسان ليصبح مديراً ناجحاً. وقد يعبِّر عنها بالبروز في الرياضة، وآخر قد يعبِّر عنها في التفوق الدراسي، وقد تعبِّر عنها الأم لتصبح أمّاً مثالية، وفي القتال قد يخاطر الجندي بحياته ويهاجم وحدة سلاح لتدميرها وهو يعلم تمام العلم أن فرص نجاته قليلة جداً، وهو لا يفعل ذلك لحاجته للانتماء أو التقدير وإنما لما يظنه مهماً.

وتتنوع أساليب إشباع «الحاجة لتحقيق الذات» ويمكن تغييرها في مدار العمر. فالرياضي مثلاً قد يبحث عن ميادين أخرى يضاعف فيها احتمالات تفوّقه طبقاً لتغيّر عطائه الجسدي أو لاتساع آفاقه.

والبحوث التي تناولت «الحاجة لتحقيق الذات» بعد ماسلو، بلورت هذه الحاجة في دافعين اثنين هما: دافع الجدارة، ودافع الإنجاز.

أما «**الجدارة أو الكفاءة**» فهي تتضمن القدرة على السيطرة على عوامل البيئة الطبيعية والاجتماعية. فالناس الذين لديهم هذا الدافع لا ينتظرون حدوث الأشياء من ذاتها، وإنما يريدون أن تكون لديهم القدرة على تشكيل البيئة لحدوث الأشياء. وتعتمد قوة هذا الدافع أو ضعفه على تجارب النجاح والفشل الماضية. وتتشكل توقعات الأفراد حسب هذه الخبرات. فالذين تكون توقّعاتهم سلبية تضعف عندهم روح المخاطرة والمبادرة. وهؤلاء يتركون بيئتهم تتحكم بهم أكثر من المحاولة على تغييرها. وهذا الدافع متغير غير ثابت حسب خبرات النجاح والفشل. وعلى كل حال هناك وقت يميل فيه دافع الكفاءة إلى الهدوء والركود. وعندما يحدث هذا فإن حس الكفاءة يتحول إلى تنبؤات نفسية عما إذا كانت خبرة معينة ستنجح أو تفشل. وبعد أن يصل الفرد إلى سن معينة فإنه نادراً ما ينجز أكثر مما يظن أنه قادر عليه لأنه يحاول إنجاز أشياء يظن أنه ليس له قدرة عليها.

وأما «**الإنجاز**» فقد لاحظ علماء السلوك أن بعض الأفراد لديهم حاجة قوية للإنجاز، بينما آخرون ـ ولربما الأكثرية ـ لا يبدو أنهم يهتمون بالإنجاز. ولقد أثارت هذه الظاهرة البروفسور ديفيدس. مكليلاند الذي ما زال هو وفريقه في جامعة هارفارد يدرسون الحاجة للإنجاز. والأبحاث التي أجراها مكليلاند قادته إلى الاعتقاد بأن حاجة الإنجاز هي حاجة واضحة متميزة ويمكن تمييزها من بقية الحاجات ويمكن عزلها وتقييمها في أية جماعة.

وأبرز خصائص الأشخاص الذين لديهم حاجة عالية للإنجاز هي:

أولاً: دراسة الشيء بدقة قبل البدء به.
ثانياً: اعتدال روح المخاطرة.
ثالثاً: الاهتمام بالإنجاز أكثر من الحوافز.
رابعاً: قضاء وقت أكبر في التفكير بما يجب عمله.

وليس من الضروري ـ حسب رأي ماسلو ـ أن تعمل حاجات الإنسان طبقاً للنسق الذي قدمه، وليس من الضروري أن تنطبق هذه الحاجات على

كل بني الإنسان. ولكنها هي النموذج الغالب الذي يعمل في غالب الأوقات. ولقد شعر ـ ماسلو ـ أن هناك نماذج من البشر تشذّ عن هذا المبدأ وضرب لذلك مثلاً بالقائد الهندي غاندي الذي ضحى بحاجاته الفسيولوجية والأمن ليشبع الحاجات الأخرى عندما كانت الهند تكافح للاستقلال من سيطرة بريطانيا. فقد كان غاندي يعيش بحاجة تحقيق الذات بينما كانت حاجاته الأخرى غير مشبعة. ولدينا في التاريخ الإسلامي جيل الصحابة الذي قدم مثلاً فريداً بالتضحية بالحاجات الفسيولوجية والأمن وارتقى ليعيش حاجة تحقيق الذات. ولكنه يظل جيلاً فريداً غير قابل للتكرار ـ حسب تقرير القرآن نفسه ﴿ ثُلَّةٌ مِنَ الأوّلِينَ وقليلٌ مِنَ الآخِرين ﴾. [الواقعة: ١٣ ـ ١٤].

والرسول ﷺ لم يعتمد هذه التضحية قاعدة في استراتيجية الدعوة وإنما اعتمدها مؤقتاً في الوقت الذي مضى يبحث عن مهجر يهاجر إليه وتتوفر لأتباعه فيه الحاجات الأساسية وحاجات الأمن والانتماء، ويتمكن الجميع من العيش بحاجات تحقيق الذات بأقصى درجاتها في الجدارة والإنجاز.

ولقد تناول علماء الإدارة والسياسة «نظرية ماسلو حول سلم الحاجات» بالتطبيق واستطاعوا من خلالها ابتكار استراتيجيات إدارية رفعت من درجة الإبداع العلمي والأداء الوظيفي في مراكز البحث والإدارة والمجالس التنفيذية المختلفة. كذلك استغلها الساسة لوضع سياسات معينة ساعدتهم على مزيد من الهيمنة والتحكم باتجاهات الشعوب والجماعات.

ويعترف الكثير من خبراء السياسة أن ـ قوانين ماسلو ـ في الحاجات تطبق في كثير من أقطار العالم الثالث ويجري التحكم من خلالها بطاقاته العقلية والنفسية وإبقائه في دوامة الفشل والعجز والإحباط بالقدر والدرجة اللذين تستدعيهما المرحلة المقررة من الاستراتيجيات المرسومة.

ويمكن القول أن أبرز الأهداف التي تستعمل من أجلها هذه النظرية النفسية هي ما يلي:

أولاً: تثبيت جماهير العالم الثالث عند درجة الحاجات الفسيولوجية

وإبقاؤها في دوامة البحث عن الغذاء والكساء والمأوى والزواج. والذين ينجحون في تأمين الحدّ الأدنى لأنفسهم ولأسرهم يصبحون المثل الأعلى للأفراد والقدوة الحسنة للناشئة.

ثانياً: هدم الأمن والاستقرار وإبقاء الجماهير في الدرجة الثانية من سلّم ماسلو وتتمثل هذه المعاناة في سوء العلاقات بين القيادة والشعوب، وإبقاء الجميع حبيس التوتر والاضطراب، وعدم الثقة بعضها ببعض وما ينتج عن ذلك من نزف بشري عن طريق الفتن الدموية أو الهجرات إلى الخارج، وما يصاحبه من معاناة وخوف على مصادر الرزق والعمل والاستقرار الاجتماعي. وتكون نتيجة ذلك كله بقاء الإنسان حبيس التوتر والقلق حتى يهاجر من مجتمعه إلى مجتمعات الدول المتقدمة حتى إذا وجد إشباع الحاجات المختلفة برزت منه صور الحاجة لتحقيق الذات وما يتفرع عنها من إنجاز وإبداع، في مختبرات البحث والاختراع والإدارة بأشكال ما كانت لتبرز منه في مجتمعه الأول.

ولقد تناول هذه الظاهرة العالم النفساني ـ صول و. جلبرمان ـ حين ذكر أن حاجات الأمن تظهر بشكل واعٍ أو تكون في منطقة اللاوعي. فالحاجات المدركة هي مثل السلامة من الحوادث والحروب والاعتقال والأمراض وعدم الاستقرار الاقتصادي. ولذلك يهتم الأفراد والمؤسسات في الدول المتقدمة بتوفير الضمانات للعاملين وتوفير الأجواء المريحة لهم لتجنب العوامل التي تعيقهم عن الإبداع، بينما تنتهي هذه السلبيات بـ**أقطار** العالم الثالث إلى العجز وعدم الإنتاج. ويضيف ـ جلبرمان ـ أن توفير هذه الضمانات والحاجات النفسية في الأمن والاحترام والانتماء يجعل العاملين أكثر استجابة لما يُطلب منهم أن يعملوه وأنهم بدونها قد يكونون أكثر طاعة للأوامر، ويمكن التحكم بمستقبل تصرفاتهم ولكن ليس من الضروري أن يصبحوا منتجين ومبدعين.

ولو قارنا «سلم الحاجات عند ماسلو» بروابط الأمة المسلمة ومكوِّناتها كما استعرضناها فيما مضى لوجدنا الحكمة الإلهية الراسخة في هذه

المكونات والروابط، ولتبينا بوضوح كيف أنها تضع الفرد والجماعات عند الحاجة لتحقيق الذات والإبداع بدرجات أعلى مما يجري تطبيقه في الأقطار المتقدمة. فـ«رباط الإيواء» يلبي الحاجات الفسيولوجية، و«رباط الهجرة» يلبي حاجات الأمن، بينما يلبي «رباط النصرة» حاجات الانتماء وحاجات التقدير. وبذلك تصبح الحاجة الخامسة ـ أي الحاجة لتحقيق الذات ـ أقوى الحاجات في الإنسان المسلم والأمة المسلمة. ثم يأتي رباط الإيمان بالرسالة ليزيد من قوة هذه الحاجة ويوجد للإنسان المسلم الاهتمامات والدوافع ليكون ما في قدرته أن يكونه.

الفصل السابع عشر

ضعف الأمة وموتها

للأمم أعمار وآجال كالأفراد. وإلى هذه الحقيقة يشير قوله تعالى:

﴿ وَلِكُلِّ أُمَّةٍ أَجَلٌ فإذا جاءَ أَجَلُهم لا يَستأخِرونَ ساعةً ولا يَستقدِمونَ ﴾ [سورة الأعراف: ٣٤].

﴿ لِكُلِّ أُمَّةٍ أَجَلٌ إذا جاءَ أَجَلُهم فلا يَستأخِرونَ ساعةً ولا يَستقدِمونَ ﴾ [سورة يونس: ٤٩].

وحين تمضي الأمم نحو آجالها فإنها تسير طبقاً لقوانين محددة وخطوات مقدرة تحكمها الأسباب والنتائج حتى تنتهي الأمة إلى مصيرها المحتوم:

﴿ وما أَهْلَكْنا مِن قريةٍ إلا وَلَها كتابٌ معلومٌ. ما تَسْبِقُ مِن أُمَّةٍ أَجَلَها وما يَستأخِرونَ ﴾ [الحجر: ٤ - ٥].

أما كيف تعمل أسباب الوفاة عملها وتنتهي بالأمة إلى أجلها فذلك يتم طبقاً للمراحل التالية:

المرحلة الأولى: يبدأ المرض بالأمة حين يتسرب الخلل إلى مؤسساتها الفكرية والتربوية فتعجز هذه المؤسسات عن تخريج الأفراد المؤمنين بالرسالة القادرين على حملها بكفاءة ونجاح.

أما كيف يتسرب الخلل، فهو يبدأ حين ينقص في الأمة عدد العلماء القادرين على إمساك دفة التوجيه لمسيرة الأمة وعلى إحداث التغيير المطلوب في اتجاهاتها النفسية والفكرية، وبذلك تتوقف عن النمو وتبدأ في الضعف والمرض. إذ القاعدة في حياة الأمم هي استمرار نموها، واستمرار نموها يتناسب مع القدرة على تغيير اتجاهاتها حسب الحاجات الاجتماعية وغير الاجتماعية:

﴿ إنّ الله لا يُغَيِّرُ ما بِقومٍ حتى يُغَيِّرُوا ما بِأَنْفُسِهم ﴾ [الرعد: ٢].

والتغيير المشار إليه يحتاج دائماً إلى عدد من العلماء المشار إلى مواصفاتهم أعلاه بحيث يتناسب عددهم مع عدد الأمة كما تتناسب كمية الخميرة مع كمية الطحين الذي يراد تخميره، فإذا نقصت كمية الخميرة عن الوزن المطلوب لم يحدث التغيير المراد في العجين. وإلى هذه الظاهرة يشير الحديث النبوي القائل: «يُقبَض العلم ويَظهر الجهل والفتن ويكثر الهرج. قيل: يا رسول الله وما الهرج؟ فقال هكذا بيده فحرفها كأنه يريد القتل»[1].

وحينما سئل ﷺ عن كيفية قبض العلم قال: «إن الله لا يقبض العلم انتزاعاً ينتزعه من العباد، ولكن يقبض العلماء. حتى إذا لم يُبقِ عالماً اتخذ الناس رؤوساء جهالاً فسُئلوا فأفْتَوا بغير علم فضلّوا وأضلّوا»[2].

وحتى نفهم تفاصيل الخلل المشار إليه لا بد من عودة إلى معادلة «العمل الصالح» الذي هو سمة الفرد الصالح ـ المصلح والتي تنصّ على أن:

---

(١) البخاري، **الصحيح**، جـ ١، باب العلم، ص ٣١.

(٢) البخاري، نفس المصدر والجزء، ص ٣٦. مسلم، **الصحيح**، جـ ٦، ص ٢٢٣.

العمل الصالح = الإرادة العازمة + القدرة التسخيرية.
الإرادة العازمة = القدرات العقلية + المثل الأعلى.
القدرة التسخيرية = القدرات العقلية + الخبرات الكونية والاجتماعية.

إن غياب ذوي القدرة التسخيرية من العلماء أو عدم توفر العدد الكافي منهم ينعكس ـ كما يشير الحديث أعلاه ـ على المؤسسات التربوية فيسلمها إلى علماء غير أصلاء، جهلاء في علمهم ضالّين مضلّين في عملهم. وتظهر آثار غياب العلماء الأكفاء وبروز العلماء الجهلاء في جوانب عديدة. فهي تظهر في العجز عن تنمية القدرات العقلية عند الدارسين، وفي تسرّب الخلل إلى مناهج التفكير وأساليبه في المدرسين، وفي تشويه نموذج المثل الأعلى في النفوس، وفي تشويه الخبرات الكونية والاجتماعية. ويكون ثمرة هذا كله عدم ولادة الإرادة العازمة والقدرة التسخيرية أو ولادتهما بصورة مشوّهة غير عازمة ولا تسخيرية. وبالتالي لا يولد «العمل الصالح». أي أن المؤسسات التربوية تتوقف عن إخراج نموذج (الفرد الصالح ـ المصلح) بالصورة التي مرّ عرضها.

وباختفاء هذا النوع من الأفراد ينهدم العنصر الأول من مكونات الأمة وتصبح المعادلة الاجتماعية لتركيب الأمة كالتالي:

أمة = أفراد مؤمنون + مهجر وهجرة + رسالة وجهاد + إيواء + نصرة – إيمان بالرسالة.

=أفراد + مهجر + جهاد + إيواء + نصرة.

ومعنى المعادلة الجديدة أن الأفراد الجدد الذين تفرزهم مؤسسات التربية يدورون في فلك «الأشخاص والولاءات البشرية» أكثر من دورانهم في فلك «الأفكار ومبادىء الرسالة»، ويكون إيمانهم نظرياً قائماً على الشعارات أكثر منه تطبيقاً عملياً قائماً على المشاعر والقناعات. ويجسّد بداية هذا التحول في تاريخ الأمة الإسلامية اضطراب النسبة بين عدد علماء بعوث الفتح الإسلامي الثقافية وبين عدد السكان في الأقطار المفتوحة المترامية

الاتساع بعد العهد الراشدي وما حدث من تحول نحو الولاءات الشخصية والأسرية ابتداءً من القيادة الأموية حتى نهاية عهد الخلفاء الأقوياء في القيادة العباسية[1].

المرحلة الثانية: تنعكس مضاعفات الخلل الذي يصيب معادلة «العمل الصالح» على منهج المعرفة وطرق التربية فيقع الانشقاق بين العلوم الدينية والعلوم الطبيعية؛ أي يقع الانشقاق بين الوحي من ناحية والقدرات العقلية والحواس من ناحية أخرى، وكذلك يقع الانشقاق بين الأهداف التي توفرها العلوم الدينية وبين الوسائل التي توفرها العلوم الطبيعية، ويكون من نتائج ذلك كله توقف فاعلية كلا النوعين من العلوم ونسيان ممثلي كل ميدان لما يقابله في الميدان الآخر، وينقسم المشتغلون بالعلوم إلى قسمين: أناس يشتغلون بأهداف بلا وسائل، وأناس يشتغلون بوسائل لا أهداف لها. وتمتد هذه الانشقاقات إلى مناهج الفهم حيث يجري تأويل الأفكار والنصوص والمصطلحات تأويلاً يخرجها عن معانيها ومضامينها الأصلية ويضعها في خدمة ـ الشيع والمذهبيات ـ التي تفرزها الانشقاقات المتتالية، وبذلك تتحول المؤسسات التربوية والعلمية لتشتغل بالخصومات الجدلية ولتشتغل بالتراث بدل الرسالة وبإصدار الأحكام على أعمال الآباء بدل مواجهة مشكلات الأبناء. وإلى هذه الانشقاقات في ميادين العقيدة والفكر كانت الإشارة القرآنية:

﴿ إنّ الّذِينَ فَرَّقُوا دِينَهم وكانوا شِيَعاً لَسْتَ منهم في شيءٍ ﴾ [الأنعام: ١٥٩].

وتنعكس مضاعفات هذه الانشقاقات الفكرية على الحياة العامة والنشاطات الجارية فيتوقف الجهاد وحمل الرسالة وتتحول الأمة من «أمة

(١) هذا يفسر خطأ القول الذي يربط التجديد في التاريخ الإسلامي بظهور ـ عالم مجدد واحد أو أكثر ـ. والتاريخ يثبت أن أمثال هذا النفر المحدود كان أثرهم محدوداً مكانياً وزمانياً ولم يمنع مسيرة الانحدار في تاريخ الأمة عامة.

رسالة» إلى «أمة سَدَنة». والفرق بين أمة الرسالة وأمة السدنة أن الأولى تضحي بالمال والنفس في سبيل الرسالة بينما تتبحر أمة السدنة بالرسالة لتجمع المال وترفّه النفس. ويتحول دور العلماء ورجال الفكر ومؤسسات التربية إلى ما يشبه دور الكهنة والكهانة، فيبرِّرون التحولات الجارية ويتعلقون برسوم العلم ومظاهره ويهتمون بالأشكال أكثر من محتويات العلم والأعمال.

وتحوُّل الأمة من ـ الرسالة ـ إلى ـ السدانة ـ يؤدي إلى هدم العنصر الثاني من مكونات الأمة وهو عنصر «الرسالة والجهاد» وتصبح المعادلة الاجتماعية لتركيب الأمة كالتالي:

الأمة = أفراد مؤمنون + مهجر وهجرة + رسالة وجهاد + إيواء + نصرة - إيمان - رسالة وجهاد.

= أفراد + مهجر + إيواء + نصرة.

ويجسِّد هذه الظاهرة في التاريخ الإسلامي حدوث الانشقاق بين مدارس الفقه ومدارس العلوم الطبيعية، وظهور التعصب المذهبي وتبادل الخصومات والاتهامات وتوقف حركة الفتح الإسلامي ابتداء من العصر العباسي الثاني.

المرحلة الثالثة: تنعكس مضاعفات هدم عنصر «الرسالة والجهاد» على المثل الأعلى فتتوقف فاعليته الاجتماعية وتتشوه صورته في النفوس لتحلّ محله «مُثل سوء» تدور حول المكاسب الدنيوية، وتضعف الإرادة العازمة النبيلة ويحلّ محلّها «إرادات سوء» خاوية تتوجه نحو «مُثل السوء» المشار إليها.

ونتيجة لذلك تتحول النشاطات الجارية في الأمة ومناهج التفكير وتوجهات الإرادة إلى الالتفاف حول «مثل» المكاسب الفردية والعصبية بعد أن كانت قبل ذلك تلتف حول الرسالة والمثل الأعلى. وإلى هذا التحول يشير القرآن باسم «الزيغ»: ﴿ فَلَمّا زَاغُوا أزاغَ الله قلوبَهم ﴾ [الصف: ٥].

وتنعكس آثار هذا الزيغ على التربية ومؤسساتها فيصبح عملها تمجيد

الممارسات الجارية في سبيل المكاسب الدنيوية والولاءات العصبية، ويجري تأويل الرسالة وتطويع ممثليها لخدمة الممارسات القائمة، وتفرز روح التقاعس عن البحث والدراسة، والميل إلى التقليد في العلم، وتفرز روح الكسل والعجز في ميدان العمل ويتوقف العطاء العلمي والحضاري ليحلّ محلّه نوع من التعالم العقيم الذي يقوم على اجترار الماضي وتملّق إنجازات الأموات الماضين لتغطية عجز الأحياء المعاصرين. وإلى هذا أشار الرازي في تفسير قوله تعالى:

﴿ إنّا وَجَدْنَا آباءَنا على أُمَّةٍ وإنا على آثارِهم مُقْتدون ﴾ [الزخرف: ٢٣].

حيث ذكر أن هذه الآية تدل على أن الداعي إلى التقليد هو حب التنعّم في طيبات الدنيا وحب الكسل والبطالة، وبغض تحمّل مشاق الدراسة والبحث. وهذه صفات تتركز في المترفين الذين أترفتهم النعمة أي أبطرتهم فلا يحبون إلا الشهوات والملاهي ويبغضون تحمّل المشاق في طلب العلم والعمل[1].

أما على المستوى الاجتماعي فيهمل رباط العقيدة وتنحسر فاعلية الإيواء والنصرة لتقتصر على من تربطهم روابط الدم والوطن.

وشيوع ذلك كله يوقف الهجرة العقلية ـ النفسية التي أشرنا إليها، ويُضعف الجاذبية التي كانت تجذب العناصر المثالية الراغبة في المشاركة بحمل الرسالة والعقول المفكرة التي تسعد في المشاركة ببناء العلم والحضارة. وبذلك يتوقف تجديد دماء الأمة ويتحطم العنصر الثالث من مكوناتها وهو «رباط الهجرة والمهجر»، ويتحول إلى «وطن» للعصبيات والمصالح، وتصبح المعادلة الاجتماعية لتركيب الأمة كالتالي:

---

(١) الرازي، **التفسير الكبير**، تفسير سورة الزخرف، آية: ٢٣.

الأمة= أفراد مؤمنون + رسالة وجهاد + هجرة ومهجر + إيواء + نصرة - إيمان - رسالة وجهاد - هجرة ومهجر.
= أفراد + وطن + إيواء عصبية + نصرة عصبية.

المرحلة الرابعة: إن انفراط روابط الإيمان والرسالة والهجرة يؤدي إلى فقدان العناصر التي كانت توحِّد الأمة وتوجِّه نشاطاتها إلى الخارج. فتتحوّل طاقاتها لتصرف في الداخل في منافسات تحرِّكها الولاءات الفردية والعصبية القبلية والعرقية والحزبية والمذهبية والطائفية ويتخلخل تماسك الأمة. ونتيجة لذلك يتعمق الانشقاق بين المظهر الديني والمظهر الاجتماعي للعبادة فيكتفي الناس بالمظهر الديني وممارسة الشعائر التي لا تكلِّف مالاً ولا نفساً، ويعطلون المظهر الاجتماعي الذي يتمثل في العطاء والبذل، وتنتقل الأمة عامة من حالة التكافل إلى حالة التنافس والاحتكار. وينعكس أثر ذلك في صعوبة الحياة وشدة المعيشة وعسر المعاملات. والتحوُّل إلى هذه الحالة يحطم المكوِّن الرابع من مكونات الأمة وهو «رباط الإيواء» وتصبح المعادلة الاجتماعية لتركيب الأمة كالتالي:

أمة = أفراد مؤمنون + مهجر وهجرة + رسالة وجهاد + إيواء + نصرة - إيمان - مهجر وهجرة - رسالة وجهاد - إيواء.
= أفراد + أرض + نصرة عصبية.

المرحلة الخامسة: إن تحطم «رباط الإيواء» يفتح أبواب المنافسات الفردية والفئوية، وتطغى اتجاهات الجشع والاحتكار والاستغلال، وتحلّ مشاعر البغضاء والحسد محلّ أخلاق المحبة والتعاون. ويفشو الفساد الإداري والسياسي وتختفي مظاهر العدل والقيام بالمسؤولية، وتسود مقاييس القوة وقيم الثروة والجاه.

وتكون نتيجة ذلك كله أن يتحطم آخر مكونات الأمة وهو «رباط النصرة» وتصبح المعادلة الاجتماعية لتركيب الأمة كالتالي:

أمة = أفراد مؤمنون + مهجر وهجرة + رسالة وجهاد + إيواء + نصرة - إيمان - هجرة ومهجر - رسالة وجهاد - إيواء - نصرة.
= أفراد + رقعة أرض.

وبلوغ الأمة هذا المستوى معناه تدمير «مظاهر الولاية» فلا يعود أحد في الأمة يقوم بشؤون غيره، وتُستغَلّ المسؤوليات والوظائف للمنافع الشخصية والمكاسب المادية السريعة، ويتحول الناس إلى أكوام بشرية تتصارع من أجل الشهوات والمنافع، وتدفع بالمترفين القادرين على إدارة هذه الصراعات ومعارك المكاسب إلى صف القيادة، ويصبح عمل المؤسسات التربوية إفراز هذا النوع من البشر وإلى هذه الحالة يشير القرآن الكريم بقوله تعالى:

﴿ وإذا أرَدْنا أنْ نُهْلِكَ قريةً أمَرْنا مُتْرَفِيها فَفَسَقُوا فِيها فَحَقَّ عليها القَوْلُ فَدَمَّرْناها تَدْمِيراً ﴾ [الإسراء: ١٦].

وانحدار الأمة إلى هذا المستوى من العلاقات الاجتماعية معناه «الوفاة والموت».

ثم يبدأ جسد «الأمة الميتة» بالتحلل. ويتخذ هذا التحلل مظاهر عدة:

المظهر الأول: انفجار الصراعات الدموية. وإلى هذا الانفجار كانت الإشارة القرآنية:

﴿ قُلْ هوَ القادرُ على أنْ يبعثَ عليكم عذاباً مِن فوقِكم أو مِن تحتِ أرْجُلِكم أو يَلبِسَكم شِيَعاً وَيُذِيقَ بعضَكم بأسَ بعض ﴾ [الأنعام: ٦٥].

والمظهر الثاني: تجذب روائح «الأمة الميتة» الغزاة الطامعين من خارج ليسهموا في تقطيع أوصالها وتفتيت وحدتها، ولينالوا نصيباً من هذه الأوصال.

والمظهر الثالث: بدء ظاهرة «الهجرات المعاكسة» حيث تعمد الفئات التي فيها بقية من صلاح وحياة إلى الرحيل والهروب حيث الأمن والعيش في

مختلف بقاع الأرض[1]. أما الخردة البشرية فتهلك في أتون الصراعات الداخلية.

ويسمي القرآن هذه الظواهر مجتمعة بـ«التقطيع» مثل قوله تعالى: ﴿ وقَطَّعْناهم في الأرضِ أُمَماً منهمُ الصالحونَ ومِنهم دونَ ذلكَ وبَلَوْناهم بالحسناتِ والسيئاتِ لعلّهم يَرجِعون ﴾ [الأعراف: ١٦٨].

ويكون الشكل الأخير لـ«الأمة الميتة» كشكل الجيفة التي تتناثر أشلاؤها. أقليات متناثرة هنا وهناك في زوايا الأرض كلها يتحدث الناس عن مصيرها في المحافل ووسائل الإعلام. وإلى هذا يشير قوله تعالى:
﴿ فَجَعَلْناهم أحاديثَ ومَزَّقْناهم كُلَّ مُمَزَّق ﴾ [سبأ: ١٩].

ومنذ اللحظة التي يتوقف فيها النفير لحمل الرسالة والجهاد في سبيلها ـ خلال مراحل المرض ـ تبدأ الرسالة في الرحيل لتبدأ دورة أخرى في بناء أمة جديدة، تبدأ دورة الإصلاح من جديد، كما حدث في التاريخ الإسلامي خلال رحيل الرسالة من العرب إلى الفرس ثم إلى الزنكيين ثم إلى الأكراد ثم إلى الأتراك العثمانيين. وإلى هذا يشير قوله تعالى:

﴿ إلّا تَنْفِروا يُعَذِّبْكم عذاباً أليماً ويَستبدِلْ قوماً غيرَكم ﴾ [التوبة: ٣٩].

﴿ فأخَذَتْهُمُ الصَّيْحَةُ بالحَقِّ فجَعَلْناهم غُثاءً فَبُعداً للقومِ الظالمين. ثم أنشأنا مِن بَعْدِهم قُروناً آخَرينَ. ما تَسْبِقُ مِن أُمَّةٍ أجَلَها وما يَستأخِرونَ ﴾ [المؤمنون: ٤١ ـ ٤٣].

---

(١) غالباً ما يحمل أفراد الأمة الميتة جراثيم المرض الذي قضى عليها أينما تحركوا فترافقهم أمراض الفساد الخلقي والعصبيات والانقسام والنتن أينما انتهى بهم القرار.

الفصل الثامن عشر

مشكلة التناقض بين «إعداد الفرد» و «إخراج الأمة» في أهداف التربية الحديثة

تعاني التربية الحديثة من مشكلة تحديد العلاقة بين الفرد والأمة بحيث لا يطغى أحدهما على الآخر. ولقد بدأ النظر في هذه المشكلة منذ أواخر القرن التاسع عشر واتخذ عدة اتجاهات يمكن تقسيمها إلى ثلاثة اتجاهات رئيسية طبقاً لمشاهير التربويين الذين قادوا هذه الاتجاهات.

الاتجاه الأول: الذي يعتبر وظيفة التربية هي نقل الثقافة الاجتماعية إلى الفرد الناشىء. ورائد هذا الاتجاه هو المفكر الفرنسي «إيميل دوركايم ١٨٥٨ ـ ١٩١٧» الذي اشتهر في ميدان علم الاجتماع.

وخلاصة رأي دوركايم في هذا المجال أن المجتمع يحتل المكانة الأولى بينما يأتي الفرد في المنزلة الثانية. ولذلك تبدأ الحياة الحقيقية النافعة بقيام المجتمع وتوثيق روابطه. وحين تتحطم هذه الروابط تنعكس آثارها السيئة على الأفراد أنفسهم.

وانطلاقاً من ذلك فإن وظيفة التربية الرئيسة هي إيجاد التوافق بين أفراد المجتمع وتوثيق روابطهم وتطوير الروح الجماعية عندهم. فالمجتمع هنا هو

محور الأهداف التربوية وليس الفرد. وهذا يعني أن مسؤولية التربية تقع على الدولة، وعليها أيضاً تقع مسؤولية إعداد المعلم والمدرسة للقيام بهذه الوظيفة بالشكل الذي ترغب به الدولة.

وبذلك تبدأ التربية ـ عند دوركايم ـ بالمجتمع وتنتهي بالفرد[1].

أما **الاتجاه الثاني** فهو يسير في الخط المعاكس للاتجاه الأول. ورائد هذا الاتجاه هو «كارل روجرز Carl Rogers ١٩٠٢ ـ . . . .».

وكارل روجرز هذا عالم نفس أمريكي له أثره في ميدان علم النفس والتربية. ولقد قامت نظريته في الأصل لمعالجة الاغتراب Alienation الذي تعاني منه مجتمعات الحضارة المعاصرة.

ففي رأي ـ روجرز ـ أن العلاقات الإنسانية في هذا العصر باردة جافة مجردة من العواطف والإخلاص. ولذلك أصبح الأفراد يعانون من حساسية مفرطة إزاء أحكام الآخرين نحوهم ويعيشون في حالة من إمكانية السقوط. وحتى يحموا أنفسهم من هذا المصير فإنهم يتسترون خلف قناعات زائفة تخفي حقيقتهم الأساسية، وتنسيهم حقيقة وجودهم وهو «الاغتراب».

وبسبب هذا الاغتراب يفقد الأفراد القدرة على التحلي بقيمهم الكامنة فيهم ويتلبسون القيم التي يفرضها المجتمع عليهم رغم عدم إيمانهم بها في كثير من الأحوال. ولذلك تصبح هذه القيم قاسية جامدة.

لذلك يجب إتاحة الفرصة للأفراد للعيش في عالم متحرر من ضغوط المجتمع وليختاروا القيم التي تنبع من داخلهم.

وهكذا يتضح أن الحلم الجميل عند روجرز يمثل الكابوس المخيف عند دوركايم. فروجرز يودّ تحرير الأفراد من القيود المدمرة التي يفرضها

---

(١) Rodman B. Webb. **Schooling and Society,** (New York: Macmillan Publishing Co., 1981), pp. 21 - 25.

المجتمع، بينما يودّ دوركايم تحرير الأفراد من فوضى الحياة الفردية. فالأخلاق عند دوركايم يفرزها وعي المجتمع وعقلانيته، أما عند روجرز فهي تنبع من وجدان الفرد وعواطفه. ولذلك تتركز أهداف التربية ـ عند روجرز ـ في ردّ الأفراد للعيش مع عواطفهم بعيداً عن ضغوط المجتمع. وعلى التربية أن تهيىء للفرد الأجواء المناسبة لاستعادة ثقته بنفسه وليكتشف مشاعره الخاصة وليتحرر من الأقنعة الاجتماعية المصطنعة. وبذلك يتعامل الأفراد مع بعضهم طبقاً لرغباتهم الفطرية المتحررة من القيود التي نسجتها اتجاهات المجتمع وقيوده. أي أن التربية ـ في نظر روجرز ـ تبدأ من الفرد وتنتهي بالمجتمع.

أما **الاتجاه الثالث** فهو يقف في الوسط بين كل من دوركايم وروجرز، ورائد هذا الاتجاه هو «جون ديوي ١٨٥٩ ـ ١٩٥٢».

لقد رأى ديوي أن أبرز خصائص المجتمعات الحديثة هي انفصام العلاقة بين الفرد والمجتمع، وأن بإمكان الفلسفة معالجة هذا النقص. لقد اعتبر ديوي أن ظاهرة الاغتراب مدمِّرة للمجتمع والفرد سواء، وأن أساس الخطأ في رأي كل من دوركايم وروجرز هو الفصل بين الفرد والمجتمع ووضع مصلحة كل واحد منهما ضد مصلحة الآخر، وأن أيّاً منهما لا يحقق وجوده إلا بالتغلب على الآخر. لذلك لم ير ديوي أن وظيفة التربية هي تحقيق هيمنة الأفراد أو المجتمع، وإنما عملها أن تستغل تبادل العلاقة بينهما إلى أقصى حد. والوسيلة لتحقيق هذا الهدف هو «الذكاء الإنساني» وهو يتضمن قوة الملاحظة التي تمكِّن الفرد من تحديد المشكلات وتحليلها وتقييمها ثم حلِّها. وهذا يتطلب تعليم الفرد بالخبرة وأن يستغل هذه الخبرة لصنع مستقبله. فبالذكاء يعيد الفرد تقييم المهارات والعادات والتقاليد الاجتماعية ويقرر النافع منها.

والعقل لا ينمو من خلال فرد يطيع المجموع طاعة عمياء، ولا من خلال مجتمع يصب الأفراد في قوالب محددة من السلوك، وإنما ينمو العقل من خلال الحوار وحرية الرأي التي تؤدي إلى إيجاد «العقل الاجتماعي».

والعقل الاجتماعي يتمثل في مؤسسة اجتماعية تفكر بمصلحة الجميع وتحسين نوعية الفرد، والجو الذي تنمو فيه هذه المؤسسة هو جو الحرية الديموقراطية. والانسان ليس فيه ذكاء فطري أو قدرات طبيعية وإنما هو نتاج المجتمع والبيئة.

لذلك كانت التربية هي الوسيلة الفعالة لتطوير الذكاء المشار إليه والخبرات المشار إليها كذلك. وعلى التربية أن توفر للفرد التدريب على حل المشكلات في جو من الحرية وأن تعطيه الفرصة ليتعلم بنفسه ويتفهم آراء الآخرين[1].

وهكذا يبدو الاختلاف واسعاً بين وجهات النظر المتعلقة بأهداف تربية الفرد والمجتمع عند كل من دوركايم، وروجرز، وديوي. ولقد علّق ـ رودمان ويب ـ على هذا الاختلاف بقوله:

«إن نظريات كل من دوركايم، وروجرز، وديوي منشقة على بعضها بعضاً أميالاً شاسعة، وإنه لمن الغريب أن نجد مثل هذا الاختلاف العميق بين علماء أذكياء حول قضايا أساسية. ويرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف تصوراتهم عن الطبيعة الإنسانية»[2].

لقد وجد كل من الاتجاهات الثلاثة أنصاره الذين أدخلوه مجالات التطبيق. ولكن تركّز هذا التطبيق في ميادين الاقتصاد وإخراج الفرد المنتج ـ المستهلك أو المجتمع المنتج ـ المستهلك، وفسّرها كل جماعة حسب مصالحهم وما تمليه حاجاتهم المادية ورغباتهم في التملك والثروة. ولذلك أفرزت تناقضاً خطيراً بين هدف «تربية الفرد» وهدف «إعداد الأمة».

ولقد درس المختصون في تاريخ التربية، واجتماعيات التربية، وفلسفة التربية وأهدافها هذه التفسيرات والتطبيقات لأهداف تربية الفرد والمجتمع

---

(١) **Ibid,** pp. 25 - 31.

(٢) Rodman B. Webb, **Op. Cit,** P. 35.

وتناولوها بالتحليل وأوضحوا التناقض القائم فيها. ويمكن أن نصنف هذه الدراسات التربوية المشار إليها فيما يلي:

أ ـ أصحاب الرأي الناقد «نظرية التناقض بين الأهداف»:

يرى أصحاب هذا الرأي أن «أهداف إعداد الأمة المتمركزة حول المصالح الاقتصادية» تتناقض مع «الأهداف المتمركزة حول إعداد الفرد».

ففي حين تهدف الثانية إلى جعل التلميذ سيِّد نفسه وحاكم قدره، فإن الأهداف التي تتمركز حول التقدم الاقتصادي للأمة تعمل على تقييد تطلعاته وتطويعه لمتطلبات العمل في المؤسسات الصناعية.

ويمكن إدراك هذا التناقض وحِدّته حين يتذكر المرء أن ملايين الوظائف في الأقطار الصناعية هي وظائف شاقة وغير جذابة ومن النوع الذي لا يرغب الإنسان أن يجعلها عمله الدائم إذا كان لديه فرص اختيار عمل آخر. ومن أمثلة هذه الوظائف الشاقة: العمل في المناجم، وإصلاح الطرق، وتفريغ أكياس الأسمدة. ومثلها الوظائف الروتينية المملّة التي أفرزها التقسيم المفرط للتخصصات في العمل خلال التقدم التكنولوجي كالعمل في المكاتب والأسواق، وكتابة محاضر الجلسات وأعمال السكرتارية.

وبالإجمال فإن الأهداف الاقتصادية للأمة تتناقض مع أهداف تربية الفرد في التربية الحديثة في عدة جوانب هي:

الجانب الأول: يتناقض الهدفان: الفردي والاقتصادي في نوع المعلومات وأسلوب الفهم الذي يتطلبه كل منهما. ففي أهداف إعداد الفرد يتطلب الأمر تزويد الفرد بالمعلومات الواسعة عن غايات الحياة ومقاصدها ووسائل تحقيقها وهكذا. بينما تتطلب الأهداف الاقتصادية للأمة تقديم معلومات محددة عن نوع واحد من العمل أو الوظائف، بل إن بعض الوظائف لا تتطلب إلا قدراً محدوداً من المعرفة والتدريب الذي لا يتطلب إلا أياماً أو أسابيع قليلة.

والجانب الثاني: الذي يتناقض فيه الهدفان هو النزعة التي يشجعها كل منهما. ففي حين ينمي هدف تربية الفرد التأمل والتفكير؛ فإن الأهداف الاقتصادية للمجتمع تتطلب تنمية الإذعان والخضوع للسلطة. فالتربية للعمل في المصانع لا تتطلب عمالاً يناقشون في الصواب والخطأ والحقوق والواجبات ثم ينتهي بهم الأمر إلى عدم الرضى عن عملهم ووظائفهم، ولهذا الهدف؛ فإن القائمين على نظم التربية يدربون التلاميذ على الإذعان مبكراً فيجعلون علاقة المعلمين بالتلاميذ، والمدراء بالمعلمين علاقة تنفيذية قائمة على السلطة والتعليمات وإصدار الأوامر وتنفيذ القرارات. ومثل ذلك في التربية العسكرية التي تجفف إرادة الفرد وتجعله ينفذ الأوامر دون تساؤل أو تفكير.

والجانب الثالث: أو الأهم الذي يتناقض فيه الهدفان هو أن هدف تربية الفرد يتطلب من الفرد الوعي بهذا الهدف وتقبُّله بقناعة حتى يتمكن أن يخطط مستقبله باستقلال ووعي. ولكن هذا الهدف غير مطلوب في مجال الإعداد لميدان العمل، بل يكفي أن يدرَّب الفرد لآداء الوظيفة التي تسند إليه برضى وقبول بها. بل إن إطلاعه على هذا الهدف الثاني قد يجعله في صف المقاومين له لأنه يريد أن يقوم بعمل لا معنى له وينال من حريته. فجهله بالهدف ـ إذن ـ يعطي المشرفين على إعداده فرصاً أكبر لتشكيل سلوكه وشخصيته دون وعي منه.

وهنا يطرح المختصون بأهداف التربية واجتماعياتها من أصحاب هذا الاتجاه السؤال التالي:

ما الذي يمكن عمله لمواجهة هذا التناقض القائم في التربية الحديثة بين أهداف إعداد الفرد للحياة وبين أهداف إعداده للعمل في المجتمع؟

يلخص ـ جون وايت John White ـ الإجابات المطروحة عن هذا السؤال بالقول إن هناك عدة أساليب لذلك:

الأسلوب الأول: اتباع أسلوب النعامة Ostrich: أي دفن الرؤوس في الرمال وتجاهُل هذا التناقض. والذي يبرر هذا الأسلوب هو اعتبار وظيفة التربية إعداد الفرد للحياة، بينما يترك إعداد الفرد للعمل في المجتمع لتقرره المؤسسات الاقتصادية والعسكرية خارج ميدان التربية وليس للمربي شأن بها. ولا شك أن هذا التصور شبيه بتصور العلاقة بين الدين والسياسة في المجتمعات الغربية والتسليم بالتناقض القائم بين الاثنين ووجوب انفصال بعضهما عن بعض.

والأسلوب الثاني: لمواجهة التناقض المذكور هو اللجوء **إلى قاعدة الحل الوسط Compromise**. ويضرب «جون وايت» لذلك مثلاً بالدراسة المسحية التي قام بها «أشتون Ashton» وزملاؤه بعنوان «أهداف التربية الابتدائية: دراسة ميدانية لآراء المعلمين». ولقد خلصت هذه الدراسة إلى أن الحل الوسط يقوم على إعطاء قدر من الاهتمام للمهارات الأساسية المتعلقة بالأهداف الاقتصادية للأمة، بينما يكرس باقي الوقت لتنمية شخصية التلميذ المتعلقة بأهداف إعداده للحياة من خلال عدة أنشطة يختار منها ما يشاء. ومن أمثلة ذلك أن يقدم للتلميذ قراءات في الصباح وبعد الظهر، بينما يقضي بقية الساعات بالتدريب على حياة العمل.

ويعلِّق «جون وايت» على هذا الحل الوسط فيقول: إنه يفتقر إلى الربط المنطقي بين النوعين من الأهداف وما يتعلق بهما من النشاطات المنهجية. ولذلك يبقى التناقض قائماً بينهما، لأن طلاب المرحلة الابتدائية يعيشون مرحلة بعيدة عن الأهداف الاجتماعية الاقتصادية، وتزداد حدة هذا التناقض في المرحلة الثانوية بسبب صعوبة التوفيق بين تعدد المعارف التي تتطلبها تنمية شخصية التلميذ وبين التخصص الذي يتطلبه العمل، ويزداد الأمر تناقضاً وتعقيداً بالنسبة لطلبة المرحلة الجامعية. فرغبتهم في بناء حياة يرغبونها تصطدم بحاجاتهم للعمل الذي يتطلب منهم إذعاناً وتخصصاً دقيقاً في حياة العبودية الصناعية. لذلك لا عجب أن نراهم حين يتبينون هذا

التناقض فإنهم يتحولون إلى مثيري شغب.

ولا ينقطع أنصار ـ أهداف تربية الفرد من أجل العمل ـ عن التفكير والبحث عن الوسائل والأساليب التي تروض الناشئة المشاغبين وتوجد الانسجام بين طموحاتهم الشخصية ومتطلبات الصناعة والعمل.

وهناك مدرسة تربوية تقول بتدريبهم منذ المرحلة الابتدائية على متطلبات البيئة الصناعية مع توفير الأنشطة الرياضية والفنون والدراما والموسيقى، ولكن التجارب التي تمت في هذا الميدان لم تحل المشكلة.

كذلك دعا آخرون إلى ما أسموه بـ«الحل الواقعي» وهو توفير فرص التنافس بين التلاميذ في المدرسة من خلال الامتحانات كأسلوب لتدريبهم على التنافس في العمل المستقبلي وإعطاء المتفوقين منهم جواز السفر اللازم للوظائف الجيدة، وبذلك يتم التوافق بين الأهداف المتعلقة بشخص الفرد والأهداف المتعلقة بالعمل والصناعة. ولكن واقع التطبيق لم يحقق هذا التوافق المفترض.

ويعلق «جون وايت» على هذا الواقع المستعصي فيذكر أن أسلوب «الحل الوسط» لم يرأب الصدع القائم بين النوعين من أهداف التربية: أهداف تربية الفرد، وأهداف المجتمع الصناعي.

ب ـ أصحاب نظرية التآمر الطبقي في التربية:

يشيع هذا الرأي بين عدد غير قليل من علماء التربية وعلم النفس المنتشرين في عدد من الجامعات الأميركية. ومن أبرزهم: صمويل بولز Samuel Bowels وهربارت جنتز Herbert Gintis وجول سبرنج Joel Spring ومارتن كارنوي Martin Carnoy وإيفان إيللتش Ivan Illich وكريستوفر جنكس Christopher Jencks ومايكل كاتز Michael Katz ودون مارتن Don T. Martin ووليم توماس William B. Thomas.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن أهداف التربية الحديثة تنطلق من قاعدة

أساسية جرى بلورتها وتركيزها بإتقان، وهي تبرير النظام الاقتصادي القائم ودعمه، واستعمال التربية لترويض الناشئة على تقبُّله وتنفيذ سياساته والدفاع عنه وعدم الانتباه لنقائصه.

وخلاصة هذه النظرية أن أصحاب العمل يشيعون في المصانع والمؤسسات والمجتمع نماذج من العلاقات الاجتماعية والتنظيمات الإدارية وعادات العمل والمهارات التقنية التي تستهدف تطويع العمال وتجريدهم من ثمرة جهودهم إلى جانب تجريدهم من النزعات السياسية ونزع فتيلة الانفجار المحتمل في العلاقات القائمة بين أصحاب العمل والعمال.

ولتحقيق هذه الأهداف كلها يجري تخطيط الأهداف التربوية ومناهجها لتعويد الطلبة ـ منذ وقت مبكر ـ على تقبُّل هذه الأوضاع المذكورة وتخليد الأحوال الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي يتم خلالها سلب العمال والموظفين من ثمرات عملهم المتمثلة في الزيادة الهائلة في أرباح أصحاب العمل.

وتؤدي التربية هذه الوظيفة المشار إليها من خلال «مبدأ تطابق دقيق Correspondence Principle» بين العلاقات الاجتماعية والمهارات التقنية التي تحكم نظام العمل وبين العلاقات الاجتماعية والمهارات التعليمية التي توجد النظام التربوي، خاصة علاقات السلطة والضبط العامودية القائمة بين مدراء التربية ومدراء المدارس، وبين مدراء المدارس والمعلمين. وبين المعلمين والطلاب. وبين الطلاب والطلاب. وبين الطلاب وواجباتهم المدرسية.

فهذه كلها تتطابق مع العلاقات الطبيعية الفوقية التي يُراد إشاعتها وترسيخها بين أصحاب العمل ومدراء المصانع، ثم بين مدراء المصانع ومراقبي العمال، ثم بين مراقبي العمال والعمال، ثم تقسيم العمل السائد في المصنع والمؤسسة. فالسلطة منظمة عبر خطوط رأسية تبدأ من الإدارة العليا للتعليم وتنحدر إلى مدير التربية ثم إلى الهيئة التدريسية ثم الجسم الطلابي.

ويتطابق مقدار الحرية المعطى للطلاب للتعامل مع مواد المنهاج مع مقدار الحرية المعطى للعامل للتصرف بوظيفته. ونظام الدوافع المدرسية كالعلامات والجوائز والتهديد بالسقوط وثمار النجاح يطابق الدور الذي تلعبه أنظمة العمل ودوافعه كالأجور وشبح البطالة. والتنافس غير البنّاء بين الطلبة وإشاعة الحسد والخصومات بينهم يطابق العلاقات غير الحسنة الشائعة بين العمال. وتتطابق الواجبات المدرسية المرهقة وملء فراغ الطالب بالأعمال الثقيلة مع كمية العمل التي تُعطى للعامل وتشغل أوقاته. ويتطابق تقسيم المعرفة الأكاديمية إلى تخصصات غير مترابطة مع العلاقات الهشة بين العمال والموظفين وتقسيم الوظائف الرتيبة المملة. كما أن امتحانات الذكاء IQ وامتحانات القدرات المهنية هي وسائل مصممة لغرس القناعات النفسية الراسخة بأن المستقبل الذي يراد للطلاب في أماكن العمل هو ما يتفق مع قدراتهم العقلية واستعداداتهم النفسية وأنهم يتحملون ـ هم أنفسهم ـ مسؤوليات النجاح والفشل في حياتهم.

ويضيف أصحاب هذه النظرية؛ أنه بالرغم من هذا التطابق بين الأهداف التربوية وأهداف أصحاب العمل، إلا أن الأهداف التربوية تحمل في طياتها التناقض والاضطراب. ففي الوقت الذي تدرب المدرسة الناشئة ليكونوا في المستقبل عمالاً طائعين فإنها تغرس فيهم بذور التمرد والشغب. وفي الوقت الذي تدرب الجامعة الطلبة ليكونوا بيروقراطية الإدارة والهيمنة في أماكن العمل فإنها تشيع بينهم المعارضة والنقد لأصحاب العمل. كذلك تُسهم أهداف أولياء الأمور في هذا التناقض لأن أهدافهم التي أرسلوا أبناءهم من أجلها إلى المدارس والجامعات إنما تدور حول تحسين أحوالهم الاجتماعية ورفع مستواهم الاقتصادي؛ وهذه تتناقض مع أهداف المؤسسات الاقتصادية في الهيمنة والربح الوافر[1].

---

(١) Samuel Bowels and Herbert Gintis, **Schooling in Capitalist America,** (New York: Basic Books Inc. 1976) pp. 10 - 11.

ولو نظرنا ـ نظرة محايدة ـ في مختلف هذه الآراء مقرونة بأهداف التربية الحديثة كلها لوجدنا أن التناقض يعود إلى بشرية المصدر الذي تُستمد منه هذه الأهداف سواء أكان فرداً أو جماعة. فالاتجاه الذي ينطلق من «تلبية رغبات الفرد وحاجاته» يجد نفسه بعد فترة أمام مجموعات من «الرغبات والحاجات». فالأفراد الذين يحققون قسطاً معيناً من النجاح خلال مسيرة الحياة تتركز «رغباتهم وحاجاتهم» حول ثمرات هذا النجاح وتتفق مصالحهم في التحالف للمحافظة على هذه «الثمرات» وزيادتها التي لا تقف عند حد طالما أن الإنسان يتمنى وادياً ثالثاً من ذهب إذا كان له واديان ـ كما قال ﷺ وكما أثبته واقع المليونيرات في العصور المختلفة ـ.

أما الأفراد الذين لم يحققوا هذا النجاح ولم يحصلوا على ثمراته فتتركز «رغباتهم وحاجاتهم» في التطلع إلى ما حصل عليه الآخرون وتتفق مصالحهم في التحالف للوصول إليه بكل الوسائل الممكنة.

وهكذا تنشأ في المجتمع «طبقات» بعضها يستهدف المحافظة على التفوق والكسب والامتياز، وبعضها يستهدف الخروج من حالة الحرمان والفشل، ويبدأ الصراع الطبقي.

أما الاتجاه الذي ينطلق من «تلبية رغبات المجتمع وحاجاته» فإنه في الواقع بعض صيحات «الطبقة المحرومة الفاشلة». ومعروف أن دوركايم رائد هذا الاتجاه كان من صفوف اليساريين في فرنسا. وحين ينطلق هذا الاتجاه من أعلى فهو يمثل «حاجات ورغبات» أولئك الذين يمسكون بدفة المجتمع ويتحكمون بمصائره. أي أن رغبات المجتمع تنتهي لتكون رغبات طبقة معينة كذلك، ولكنها تغلِّفها بأغلفة مطاطة فضفاضة غائمة كالمصلحة العامة، ومصلحة المجتمع.

ويفصل «جون سبرنج Joel Spring»[1] في الكشف عن جذور الأنظمة

(١) جول سبرنج Joel Spring أستاذ تاريخ التربية في جامعة سينسناتي Cincinnati ومن مشاهير مؤرخي التربية المعاصرين.

التربوية التي رفعت شعارات وأهداف عامة مثل «المواطن الصالح» و «الوطنية» و «القومية» و «الصالح العام»، ويتتبع تاريخها بشكل علمي يقترن بالوقائع والأسماء والتواريخ ثم يخلص ليقول:

«يمكن مقارنة الوطنية بالدين. فهي لها رموزها وطقوسها ذات النكهة الصوفية. فجوهر الوطنية هو تعليم الفرد محبة مفاهيم نظرية غائمة ميتافيزيقية كالقومية ومصلحة الشعب. ولهذا يجري تركيز ممارسة هذه الديانة على احترام الأعلام الوطنية، والشارات والنصب التذكارية، والموسيقى الوطنية... والالتصاق بهذه الرموز هو التصاق شعوري عاطفي وليس التصاقاً عقلياً...

ولقد كانت القومية والوطنية من أعظم القوى المدمرة في الحضارة المعاصرة لأن القتال لحماية «راية» من الرايات، أو مفهوم «شعب» قد أدى إلى هلاك الملايين من البشر»[1].

ويضيف «سبرنج Spring» أنه بالرغم من هذه «الميتافيزيقا التربوية» فإن البحث في تاريخ التربية الحديثة يكشف عن أن أهدافها التي رفعتها هي أهداف الأقلية البيروقراطية الحاكمة باسم الشركات والمؤسسات الرأسمالية. فالمواطنة السياسية في التربية الحديثة تستهدف حماية المصالح الاقتصادية لطبقة الملاك وتجنيد بقية الطبقات لحماية هذه المصالح مثلما تجندها لزيادة الإنتاج. والأنظمة السياسية هي مجموعة البيروقراطيين الذين يقومون بمهمة استثمار الطبقات العاملة لحماية الاحتكار الاقتصادي وتوفير فرص النمو والاستثمار لهذا الاقتصاد.

ويدلل «سبرنج» على خضوع التربية الحديثة للشركات والمؤسسات الصناعية والمالية بظاهرة تربوية قائمة وهي أن البحث التربوي وتطوير النظم التربوية يرتبط إلى حد كبير بتوجيه المؤسسات التابعة للشركات والمؤسسات

---

(١) Joel Spring, **Educating the Warker Citizen,** (New York: Longman, Inc. 1980) pp. 9 - 10.

الاقتصادية الكبرى. كما أن الباحثين التربويين يركزون على الموضوعات التي تقترحها جهات التمويل المذكورة، وهم يختارون موضوعاتهم من الموضوعات التي تقترحها هذه الجهات ويتنافسون في الحصول على المنح والجوائز التي تقدمها هذه الجهات كذلك.

وبالتالي فإن الأهداف التربوية والنظم التربوية التي يفرزها البحث التربوي تأتي ممثلة لمصالح طبقة رجال الأعمال والبيروقراطيات الحاكمة باسمها ولا تمثل المجتمع والإنسان بشكل عام[1].

ويضيف «سبرنج Spring» أن من أبرز من عكسوا هذه الاتجاهات ووظفوا التربية في خدمة رجال الاقتصاد والصناعة في الغرب هو ـ جون ديوي ـ. وأن خلاصة أفكار ديوي وتطبيقاتها التربوية ركزت على تلبية حاجات الصناعة المتغيرة وإعداد المدرسة الحديثة لخدمة المؤسسات الصناعية وتدريب الطالب على حياة العمل وعلاقات المصنع.

أما في المعسكر الشرقي الشيوعي فقد قام بدور «ديوي» المفكر التربوي السوفياتي «أنطون ماكارنكو Anton Makarenko». ومع أن النظام الاقتصادي في كل من المعسكرين الغربي والشرقي يختلف عن نظيره، إلا أن الأهداف التربوية تشابهت من حيث إعداد الفرد الإنسان لتلبية حاجات المؤسسات الصناعية الحديثة دون عناية بإنسانيته[2].

والخلاصة أن مشكلة تناقض الأهداف التربوية في التربية الحديثة تتركز في بشرية مصدرها. ولكن لا بد من التنبيه إلى حقيقة معينة لها دلالاتها وشواهدها في تطبيقات التربية الإسلامية قديماً وحديثاً.

إن إلّهية المصدر في أهداف التربية الإسلامية يجب أن تكون مقرونة بتنمية قيم التقوى والإحساس الشديد برقابة الله. ذلك أن التربية الإسلامية

---

(١) Joel Spring, **Op. Cit,** pp. 156 - 159.
(٢) **Ibid,** pp. 22 - 29.

ـ كما مرّ في كتاب فلسفة التربية الإسلامية ـ تنمي علاقة القيام بالمسؤولية الاجتماعية نحو الآخرين بدل توجيه الفرد لحقوقه وحاجاته ورغباته. فإذا لم تكن هذه المسؤولية مقرونة برقابة الله وتقواه تنقلب إلى تسلط ممزوج من الأبوة القبلية والدكتاتورية السياسية في المجتمع والمؤسسة والأسرة، ويرى الفرد أنه المسؤول عن كل شيء وأن لا حقّ لغيره في مشاركته في شيء. وأكثر ما تبرز آثار هذا التطرف في الميادين السياسية حيث تتعدد الرؤوس التي تمارس المسؤولية ويصعب التنازل والاتفاق.

أي أن مضاعفات فساد علاقة المسؤولية في المؤسسات التربوية الإسلامية هي عكس مضاعفات فساد هدف «تنمية الإحساس بالحقوق والحاجات» في المؤسسات التربوية الحديثة حين تتعدى الحقوق والحرية حدودها وتنفلت من كل قيد اجتماعي أو أخلاقي.

ولذلك حين تنحلّ المجتمعات الإسلامية تنحلّ سياسياً، وحين تنحلّ المجتمعات الغربية تنحلّ اجتماعياً.

البَابُ الرَّابِع

تنمية الإيمان بوحدة البشرية والتكامل بين بني الإنسان

الإيمان بوحدة البشرية والعمل على تحقيقها وإرساء قواعد التعايش السلمي بين بني البشر هدف أصيل من أهداف التربية الإسلامية. والإيمان بهذا الهدف ثم العمل لتحقيقه لا ينبعان ـ فقط ـ من التصورات المثالية القائمة على الالتزام العقائدي والأخلاقي عند فئة محدودة من الناس تجمعت حول رسول أو نبي مثالي ونفر من صحبه المغرقين في تعشّق المثالية وحياة القديسين.

ولكن الإيمان بهذا الهدف والعمل لتحقيقه هو أمر حتمي واقعي تقتضيه طبيعة الطور الاجتماعي الذي بلغته البشرية وجاءت الرسالة الإسلامية على أبوابه.

لقد مرّ فيما مضى أن التفكير الديني في الإسلام قائم على أساس أن الرسالات الإلهية تطورت في موازاة التطور الذي مرت به المجتمعات البشرية ابتداءً من مرحلة المجتمع الأسري ثم المجتمع القبلي ثم المجتمع القومي حتى المجتمع العالمي الذي اتضحت معالمه وتبلورت أسسه في أيامنا هذه.

ولقد جاءت كل رسالة على أبواب الطور التي وقفت البشرية في كل مرة أمامه وأخذت في الاستعداد لولوج هذه الأبواب.

ولقد جاءت الرسالة الإسلامية على أبواب الطور العالمي للمجتمع البشري وهو طور تحددت أسسه وخصائصه والعوامل المؤثرة فيه وأصبحت الوحدة الإنسانية فيه ضرورة معيشية ومتطلباً أمنياً تفرضه دواعي السلم والاستمرار في الحياة.

وفيما يلي استعراض لأسباب هذه الضرورة العالمية ومظاهرها في الحياة المعاصرة.

الفصل التاسع عشر

ضرورة الوحدة الإنسانية
كهدف من أهداف التربية المعاصرة

أصبحت الوحدة الإنسانية ضرورة معيشية في واقع الحياة المعاصرة أكثر من أية مرحلة مرت بها البشرية من قبل، وذلك للأسباب التالية:

السبب الأول: لم يعد ممكناً ـ في العالم المعاصر ـ استمرار الروابط العائلية والقومية والوطنية والجنسية، لأن التجمعات البشرية التي قامت على هذه الروابط آخذة ـ اليوم ـ في الانهيار المتسارع. فالتقدم التكنولوجي الهائل في ميادين المواصلات والاتصالات والأقمار الصناعية والإعلام والنشر قد قرّب المسافات بين أقطار الأرض، وأدى إلى سرعة الهجرات والأسفار القاريّة وإلى تشابك العلاقات الاقتصادية والثقافية والسياسية والاجتماعية، وأحال الحياة على الأرض إلى ما يسميه ـ رجال الاجتماع ـ «قرية الكرة الأرضية». وهذا واقع مزّق المؤسسات الاجتماعية القديمة ـ كالأسرة الكبيرة، والقبيلة، والشعب ـ، وبعثر أعضاء كل منها في أرجاء الأرض كلها.

ولو أننا نظرنا في واقع البلدان القائمة في الوقت الحاضر لوجدنا كل بلد ـ هو الآن ـ خليط من جميع الأجناس المهاجرة من هنا وهناك، وأن نسبة

السكان الأصليين فيه لا تتعدى النصف على الأكثر، وأن أقطار العالم استحالت إلى ما يشبه ـ السوبر ماركت ـ الذي يحمل على المدخل اسماً وطنياً، ولكنه في الداخل يضم مئات الأصناف المستوردة من أقطار الأرض كلها.

والذين تعدَّوا الروابط الإقليمية والطائفية والوطنية والعصبية العائلية أو العنصرية ولكنهم لما يستشرفوا بعد الرابطة العالمية؛ يعيشون اليوم ـ نفسياً وشعورياً ـ في برزخ الطورَين: طور الانتماءات التقليدية المنحدرة من الأطوار السابقة، وطور الانتماء الإنساني الجديد الذي تفرضه أحوال الطور الجديد وعلاقاته ونشاطاته، ولعل وقوف البشرية كلها في برزخ الطورَين هو الذي يضع المجموعات البشرية المعاصرة في دوامة التذبذب والسلوك المتناقض بين التواصل والتنابذ في جميع سياساتها ومظاهر حياتها.

ففي الوقت الذي تتوالى فيه مجموعة من الظواهر الجديدة الكاسحة التي تدفع العالم إلى طور الوحدة الإنسانية كالتفاعل الثقافي الذي يتضاعف يومياً بسبب نشاطات المؤسسات والجمعيات العلمية والتربوية ودُور النشر في العالم كله، والتفاعل الاجتماعي الذي تتضاعف نسبته بسبب المواصلات العالمية والهجرات العالمية للعمل والدراسة والإقامة والزواج العالمي بين الأجناس، وتشابك الاقتصاد العالمي؛ فإن هناك حواجز كبيرة من تراث الماضي والرواسب التاريخية التي تضع العثرات في طريق المسيرة العالمية نحو الوحدة، ويمثل هذه الرواسب الأفكار العنصرية القديمة، والفلسفات والقيم الطبقية القديمة والتاريخ الملطخ بالأحقاد والنعرات العصبية.

ويزيد في مضاعفات هذه السلبيات التاريخية والاجتماعية الفجوة الواسعة بين الفكر والسياسة في العالم المعاصر. ففي حين ينزوي الفكر ليجترّ مُثله وقِيمه في الجامعات ومعاهد البحث؛ فإن السياسة تشكل الواقع القائم طبقاً للاتجاهات المقولبة في قوالب الأيدولوجيات القديمة والمصالح الموقوتة الضيقة.

ولقد أحسّ بهذه الظاهرة نفر غير قليل من رجال الفكر والتربية في العالم المعاصر. من ذلك ما يقوله البروفسور جيمس بيكر:

«لقد توحّد العالم إلى درجة كبيرة من الناحية الجغرافية والتكنولوجية والاقتصادية. ومع ذلك فليس لدى الإنسان خطط ولا تصور ولا مؤسسة للحفاظ على هذه الوحدة الأساسية ودعمها. فما زالت عادات الإنسان وأفكاره وممارساته تصطدم مع المقومات الأساسية لوجوده، وما زالت غرائزه وولاءاته ذات صبغة قبلية بالرغم من التطور الذي مر به خلال مئات الآلاف من السنين»(١).

ويستعرض صاحبا كتاب «**التواصل العالمي** Global Reach» مظاهر النشاطات الاقتصادية التي تجعل الوحدة بين أقطار الكرة الأرضية حقيقة ملموسة في الميدان الاقتصادي بينما تعمل نزعات السياسيين المتخلفة وشعاراتهم وممارساتهم المتناقضة على دفع العالم في دوامة التناقض والصراع(٢).

كذلك انتقد هذا التناقض العالم الأمريكي «رينيه دوبوا» بقوله: «إن مصطلحات ـ العالم الواحد ـ و ـ الأخوة الإنسانية ـ تتردد بشكل لا يتناهى في المحادثات والمحاضرات السياسية، في الوقت الذي يطفح العالم بالحروب السياسية والاضطرابات العنصرية»(٣).

ويعالج هذه الظاهرة المؤرخ البريطاني «توينبي» بروح أكثر تفاؤلاً، فيذكر أن الوحدة العالمية قادمة لا محالة، وأن الحضارة مقدمة للديانة، كما كانت الحضارة الرومانية مقدمة للمسيحية التي وجدت في طرق المواصلات الشهيرة التي بناها الرومان والأمن الذي أشاعوه على جوانب هذه الطرق

---

(١) James Becker, **Education for A Global Society,** (Indiana: Bloomingtion: The Phi Delta Kappa, 1973) P. 7.

(٢) Richard J. Barnet and Ronald E. Muller, **Global Reach: The Power of Multinational Corporations** (New York: Simon and Schuster, 1974).

(٣) Rene Dobos, **So Human An Animal,** P. 4.

وسائل سهّلت تنقُّل دعاتها الذين نشروها في مناطق تلك الحضارة.

ويضيف توينبي بما يشبه التلميح أن هذا التقدم التكنولوجي الحاضر الذي أنجزه ورثة الرومان من الغربيين المعاصرين ينتظر ذلك الشرقي القادم ليزين جبين هذا التقدم التكنولوجي بعنصر العقيدة والروح مثلما زين أسلافه الحضارة الرومانية. ويضيف توينبي أيضاً أن العالم أحوج ما يكون اليوم إلى فضائل الإسلام خاصة تلك الأخلاق التي تساوي بين البشر وتحارب المخدرات.

والسبب الثاني: لضرورة الطابع العالمي للبشرية المعاصرة هو أن العلم قد كشف عن أصول هذه الوحدة العالمية وأبرز الحاجة إليها كعامل أساسي من متطلبات استمرار الحياة على الأرض وتجنب الكوارث المدمرة. وكشف خطأ الفرضيات والفلسفات العنصرية التي قسمت بني البشر إلى مجموعات تتفاوت في الأصل والمقومات الأساسية للوجود الإنساني. والأبحاث في ذلك كثيرة جداً، منها ما انتهى إليه «إيرك فروم» حين قال:

«إن الفروق في الذكاء والعقليات والمعارف كلها قابلة للإهمال إذا قورنت بهوية الإنسان وجوهره. ولاكتشاف هذه الهوية يجب تخطي ظاهر الإنسان إلى فطرته وجوهره. لأن النظر إلى ظاهره يكشف عن فروق تباعد بين بنيه. ولكن النفاذ إلى جوهره يكشف لنا حقيقة الأخوة التي تجمع بين البشر»[1].

والسبب الثالث: الذي يجعل الوحدة العالمية ضرورة مباشرة هو الطابع العالمي للمشكلات والقضايا التي يواجهها العالم المعاصر. فتلوث الماء والهواء، والحاجة إلى زيادة الغذاء، وأزمات الصناعة والتضخم المالي، وسباق التسلح، والقرارات المتعلقة بالتنمية القومية؛ كلها أصبحت تتخطى الحدود القومية وتستدعي تكاتف الجهود العالمية.

(١) Erich Fromm. «The Nature of Love» in **The Contemporary Scene**, ed. by, Weiz, P. 159.

الفصل العشرون

الوحدة الإنسانية ومفاهيم التربية الدولية المعاصرة

بدأ رجال التربية منذ أوائل الستينات بالحديث عما يعرف بـ «التربية الدولية». ثم تزايدت الدعوة إلى تحقيق هذه العالمية التربوية من خلال مؤسسات التربية الدولية ـ وخاصة اليونسكو ـ وفي المؤتمرات التربوية ذات الطابع العالمي.

ولقد اتخذت الدعوة إلى ـ عالمية التربية ـ اتجاهين رئيسين هما: اتجاه المدرسة المثالية، واتجاه المدرسة الواقعية. وفيما يلي عرض مفصل لكل من الاتجاهين المذكورين.

أ ـ الاتجاه الأول: المدرسة المثالية Idealistic:

أطلقنا هذا الاسم على هذا الاتجاه لأن الممثلين له مجموعة من المثاليين الذين يريدون ـ من خلال التربية ـ بناء عالم مثالي خال من نوازع الشر والأنانية ومفعم بدوافع الخير والأثرة والتضحية. ولقد اتخذ هذا الاتجاه ـ أيضاً ـ شكلين رئيسين: الشكل الأول مثّله أفراد من المفكرين المتناثرين هنا وهناك، والشكل الثاني تمثّل بمؤسسة اليونسكو الدولية.

ويمكن أن نختار ـ كمثال للشكل الأول ـ نفراً من التربويين الذين أسهموا في بلورة هذا الشكل، منهم المربي الأمريكي «جيمس بكر James Becker» الذي شارك لسنوات طويلة بنشاطات اليونسكو وأسهم في بلورة المنطلقات التربوية الدولية، وعمل خبيراً للمنظمات التربوية في الولايات المتحدة.

وفي البحث المشترك الذي قدمه «بكر» بالاشتراك مع «لي أندرسون Lee Anderson» لخص الباحثان الأفكار الرئيسية لفكرة التربية الدولية وبواعثها ومبرراتها. ومما جاء فيه:

«لقد رأى الإنسان عالمه ـ عالم الأرض ـ من مدار القمر بصورة تختلف تماماً عن الصورة التي ألِفها وهو يجلس على الأرض نفسها. لقد رأى كوكباً هشاً غير صلب، عالم ثمين جداً يوفر أسباب الحياة وسط ملايين الأميال من البرودة والفراغ، وبذلك استيقن الإنسان أن مصادر الحياة ـ من الهواء والماء والتراب والمعادن ـ هي مصادر محدودة قابلة للنفاد السريع، وأن الصراعات التي تجري على هذه الأرض صراعات تافهة إذا قورنت بوحدة بني الإنسان ومصلحتهم المشتركة في البقاء.

ولقد قاده هذا التفكير إلى فكرة أخرى مرعبة وهي: ماذا سيكون عليه مصير الإنسان إذا لم يتعلم أن يتعايش مع هذه الحقائق الجديدة عن وحدة الأرض وتفردها؟ إن المدارس نادراً ما تغرس في وجدان الطلبة الإحساس بوحدة الكرة الأرضية، وما تقدمه التربية عن العالم لا يزيد عن مجموعة من قطع المعلومات المبعثرة، حيث تقدم مقرراً عن الشرق الأدنى، ومقرراً عن أمريكا الجنوبية، ومقرراً عن الولايات المتحدة، ودرساً عن السياسة الخارجية للولايات المتحدة، ودرساً عن الشيوعية، ودرساً عن العلاقات الدولية، ودرساً عن الثقافات الإنسانية، ودرساً عن التفكير الناقد. يرافق ذلك الصورة القديمة التي تقدمها الخرائط السياسية عن أن العالم يتكون من (١٣٠) قطعة من العقارات الأرضية.

فالتربية الدولية ما زالت صورة باهتة غامضة الأهداف مفككة المناهج، والمدارس القائمة هي مؤسسات فاشلة عاجزة عن تربية الأطفال والشباب وإعدادهم ليعيشوا في عالم اليوم وعالم المستقبل»[١].

كذلك ناقش «جيمس بيكر» أهمية التربية الدولية بتفصيل أكثر في كتابه «تربية لمجتمع عالمي موحد»[٢] فذكر أن هناك مجموعة من العوامل المستجدة التي تجعل وحدة الكرة الأرضية ضرورة ملحة وحاجة من حاجات الحياة إذا أريد للحياة على الأرض أن تستمر وتبقى.

ومن هذه المستجدّات: ثورة الاتصالات وتقلّص المسافات، والانفجار السكاني في العالم، ومشكلات الطاقة، وظهور ثقافة عالمية مشتركة، وتبادل الاعتماد التجاري والاقتصادي، وأخطار تلوث الماء والهواء والمحيطات، واستمرار أخطار التسلح والحروب. بالإضافة إلى ما تسببت به هذه المستجدات الجديدة من تغييرات في زيادة الإنتاج والاستهلاك، وتعرية سطح التربة، واستنزاف مصادر الوقود والمعادن والمواد الأخرى، وتلوث العناصر الضرورية لحياة الإنسان وصحته، وزيادة قدرة الإنسان على السلب والنهب وتفوقه على بقية الكائنات الموجودة في التخريب، وزيادة تعرض المجتمعات لخطر الدمار والانحلال.

ولقد أثرت هذه التغييرات كلها في التركيب السياسي القائم في المجتمعات المعاصرة. فتضاعفت القدرات الحربية في الوقت الذي لم تتقدم الثقافة والقيم. وظل الجوع والمرض يشكلان القاسم المشترك بين غالبية السكان، بينما يتربع على قمة المجتمع قلة من النخبة التي تملك كل شيء وتتمتع بكل شيء.

---

(١) James M. Becker and Lee Anderson, «Riders on the Earth Together» in **Education in A dynasmic Society,** Edited by Dorothy Westby - Gibson (Massachusetts: Addison - Westby Publishing Co., 1972) P. 214.

(٢) James Becker, **Education for A Global Society.** (Bloomingtion: The Phi Delta Kappa Educational foundation, 1973.

فإذا قارنّا هذا الوضع الخطير بالصورة التي نقلها رواد الفضاء عن الكرة الأرضية الخضراء الهشة السابحة في الفضاء؛ فسوف نعي المخاطر التي تتهدد سلامة الإنسان، وسوف ندرك الحاجة إلى نظم تربوية تقدم العالم كله وحدة واحدة وليس مجرد مجموعة من المناطق المتباعدة المعزولة.

ولكن هناك مجموعة من العقبات التي تقف سدّاً أمام إخراج هذا النوع من التربية العالمية الموحدة، وأخطر هذه العقبات ـ في رأي جيمس بيكر ـ هي العنصريات والقوميات القائمة. فالناس حين يولدون فهم يولدون بجنسية واحدة وانتماء واحد هو «أمة الإنسان»، ولكنهم بعد الميلاد تلتهمهم التكتلات الإقليمية والعرقية التي تمزِّق الانتماء الإنساني وتفسده، وتمنع تسوية المشكلات بالوسائل السلمية بين جماعات البشر.

واليوم تعيش الدول القومية مجموعة من التناقضات الخطيرة المدمرة.

وأول هذه التناقضات: أن أيًّا من هذه الدول لا تملك ضمانات الأمن لمواطنيها وسلامتهم وازدهارهم بمعزل عن بقية الأمم، ومع ذلك فهي لا تتوقف عن إثارة المشكلات والنفخ في الخلافات وإشعالها.

وثاني هذه التناقضات: أن قادة هذه الدول يمارسون عدداً من الألاعيب والمناورات مع الأنداد والخصوم تحت ستار الأمن القومي، والنفوذ، والمكانة الدولية؛ في الوقت الذي ينادون بتنسيق المصالح الإنسانية المشتركة، وتوازن المدفوعات، وتسهيل التجارة الدولية، وحرية الملاحة في المحيطات، والتعاون لحفظ بيئة الكرة الأرضية من التلوث.

وثالث هذه التناقضات: أن قادة الدول القومية يلعبون مع مواطني بلادهم مجموعة أخرى من الألاعيب السياسية حيث يضيقون عليهم معيشتهم باسم الأمن الاجتماعي، وفرض الضرائب، والصالح العام، بينما يعدونهم بتوفير فرص التعليم، وتوفير الإسكان، والصحة العامة.

ورابع هذه التناقضات: أن الحكومات القومية تنشر القوات البحرية في

«ما وراء البحار»، وتطور الأسلحة، وتذكي التسابق في التسلح وحملات الفضاء، وإنفاق الملايين في السياسات الخارجية، في الوقت الذي تقصِّر في نفقات التربية والصحة العامة والإسكان وأمثالها.

ولقد زادت حِدّة هذه التناقضات والضغوط الناتجة عنها بسبب الوعي السياسي المتزايد وانتشار فاعليته بين الطبقات المحرومة.

ولكن أخطر هذه التناقضات ـ في رأي جيمس بيكر ـ هو فشل الحكومات الإقليمية والقومية المعاصرة في إدراك التناقض بين سياساتهم المحلية الإقليمية وبين الضرورات العالمية، فالحكومات القومية ـ منذ مائتي عام ـ تمارس سلطة مطلقة وتنفرد في تقرير المصائر على حساب الواجب الملحّ في تحقيق التعاون بين شعوب العالم. وما زالت التربية تصيغ الناشئة صياغة قومية وتضعهم في خدمة التسلط الطبقي والقومي مع أن تطور الحياة يسير في اتجاه معاكس ويتطلب آفاقاً أرحب من التسامح والتعاون لمساعدة بني الإنسان على التحرر من نزعاتهم العدوانية التي يمارسونها تحت عناوين الصالح العام والأمن القومي.

ويزيد في الحاجة إلى التربية الدولية أن التطور الثقافي في العالم يسير في اتجاه يعزز أهداف هذه التربية وتوجّهاتها، ويمهد لبدء حضارة عالمية واحدة أساسها المعارف العلمية والتكنولوجية المشتركة، والتطلعات المشتركة، والمصير المشترك، والجهود المشتركة لمواجهة المشكلات القائمة، وتخطي الحدود القائمة في السياسة والثقافة والاجتماع. ويعزز ذلك انهيار الحواجز الجغرافية والثقافية وظهور المدن الكبرى التي تعيش فيها مجموعات تمثل العالم كله مثل نيويورك ولندن وطوكيو بالرغم من التناقضات التي تسببها الحكومات القومية والعرقيات القائمة في العالم. ويعزز هذه الوحدة الظواهر العالمية والمشاركات والممارسات العالمية كالشركات الاقتصادية العالمية، ودراسات السلام العالمي والتخطيط المشترك لمستقبل العالم.

ويخلص «بكر» من استعراضه هذا إلى القول أنه آن الأوان أن يدرك الناس أن البشر يعيشون في كوكب واحد ـ أو بلد واحد ـ بين كواكب أخرى لا حياة فيها، وأنهم يواجهون أخطاراً مشتركة واحدة، وأنهم ما لم يخططوا نظم التربية وتنمية الولاء المشترك للكرة الأرضية، وتوجيه الناشئة للعمل والتعاون الجماعي بعيداً عن ألاعيب السياسيين؛ فلن يستمروا في الحياة أبداً.

ويشترك مع «بكر» في هذا الاتجاه آخرون نختار منهم كلاًّ من «فرانك ب. بساج، وجاك ل. نلسون» في كتابهما المشترك «أصول التربية» حيث يخلص الباحثان إلى النتائج التي خلص إليها «بكر» ويشاركانه آراءه في تحليل الظواهر العالمية القائمة.

ويأخذ كل من «بساج ونلسون» على المؤسسات التعليمية ونظم التربية أنها ما زالت تؤكد على المناهج الإقليمية والقومية وتتجاهل التطورات الكاسحة التي تجري في بيئة الكرة الأرضية(١).

ويضيف الباحثان أن أخطر نتائج تجاهل هذه التطورات العالمية هو الاضطراب الذي تحدثه نظم تقوم على تصورات قديمة تُفتت وحدة الإنسانية وتُحيلها إلى وحدات وكتل متصارعة، وأخطر هذه النظم هي الأيدولوجيات الشيوعية والرأسمالية والقومية والإقليمية التي تلعب دوراً أساسياً في دعم المفاهيم والقيم القديمة التي تفرز الولاء للأوضاع القائمة الشاذة، وتستعمل أساليب النفي السياسي والمقاطعة الاقتصادية والتدخل العسكري والحرمان الوظيفي بهدف الإبقاء على الوضع القائم في العالم رغم عدم مناسبته للتطورات الجارية، ورغم ما يتسبب به من مشكلات ومجاعات وتلوث للبيئة وتعذيب لبني البشر، وسجن سياسي وإهدار للمصادر الطبيعية، وتهديد نووي للحضارة في الكرة الأرضية كلها(٢).

---

(١) Frank P. Besag and Jack L. Nelson. **The Foundations of Education: Static and Change,** (New York: Random House Inc. 1984) P. 243.

(٢) **Ibid,** P. 244.

ويضيف المؤلفان أنه للوقوف على هول المأساة التي تتسبب بها النظم القائمة يكفي أن ننظر في حجم الخسارة والإهدار الذي تسببه نفقات التسلح بغرض الحفاظ على الأنظمة القائمة التي تخالف الطابع العالمي الجديد.

وفيما يلي بعض الأمثلة التي يقدمها الباحثان لهذا الإهدار في نفقات التسلح:

١ ـ إن الميزانيات العسكرية في ٢٥ دولة من أفقر الدول تفوق دخل بليونين من السكان.

٢ ـ إن الميزانية السنوية التي تنفق على الأبحاث العسكرية تفوق بمقدار (٦) ست مرات الميزانية التي تنفق على الطاقة في العالم كله.

٣ ـ إن ميزانية الأبحاث العسكرية التي تجري سنوياً في العالم تفوق ميزانيات الأبحاث الأخرى المتعلقة بقضايا الصحة والتربية والزراعة وغيرها.

٤ ـ إن ما ينفق على التسلح في يومين اثنين يكفي للإنفاق على الأمم المتحدة في العام كله.

٥ ـ إن ما ينفق لبناء غواصة واحدة يساوي ما ينفق على تعليم ١٦,٠٠٠,٠٠٠ ستة عشر مليون طالبٍ سنوياً.

٦ ـ إن ما ينفق على الجندي الواحد يزيد بمقدار (٦٥) مرة عما ينفق على تعليم الطفل الواحد.

لذلك كله يقترح الباحثان التركيز على تطوير التربية وتنويرها لإبراز مخاطر هذا الجمود المتمثل في الظواهر المفرقة للجنس البشري وما تفرزه من صراع دولي. وإن هذا التركيز يتوافق مع أهم أهداف التربية في تحسين الحضارة وتنمية الفكر الناقد المتحرر. ويقترح الباحثان نموذجاً لأهداف التربية الدولية المنشودة ويصنفان هذه الأهداف كالتالي:

---

(١) **Ibid**, P. 248.

السلام.
والرخاء الاقتصادي.
وتوازن البيئة.
والعدل الاجتماعي.
والمشاركة السياسية.

كذلك يقدمان لهذه الأهداف الخمسة تفريعات وتفصيلات تستهدف التأثير في برامج التربية وتطويرها[1].

والشكل الثاني: من أشكال المدرسة المثالية هو المحاولات التي تقوم بها كل من اليونسكو والأمم المتحدة لتطوير نظام تربوي عالمي يعمل على تقوية مظاهر التعاون بين شعوب العالم.

أما عن دَور اليونسكو فقد بدأت نشاطاتها في ميدان التربية الدولية منذ الستينات ـ بل لعل الفكرة نشأت أصلاً في أروقتها ـ. ولكن أبرز أعمالها في هذا الشأن هو ما قامت به عام ١٩٧١ حين عمدت إلى تشكيل لجنة دولية لدراسة كيفية النهوض بالتربية الدولية. ولقد تألفت اللجنة برئاسة السيد إيدجار فور الرئيس السابق لمجلس الوزراء الفرنسي والوزير السابق للتربية الوطنية، وعضوية كل من:

ـ فيليب هيريرا: أستاذ بجامعة تشيلي والرئيس السابق لبنك الأقطار الأمريكية للتنمية.
ـ عبد الرزاق قدورة: أستاذ الفيزياء النووية بجامعة دمشق.
ـ هنري لويس: وزير الشؤون الخارجية والوزير السابق للتربية الوطنية في جمهورية الكنغو الشعبية.
ـ آرثر ف. بتروفسكي: أستاذ وعضو مجمع العلوم التربوية في الاتحاد السوفياتي.

---

(١) **Ibid**, pp. 248 - 249.

ـ مجيد رحنامة: الوزير السابق للتعليم العالي والعلوم في إيران.
ـ فريدريك شامبيون وورد: المستشار في شؤون التربية الدولية لدى مؤسسة فورد.

ولقد لخص رئيس اللجنة في رسالته التي وجهها إلى المدير العام لليونسكو أهداف اللجنة فقال:

«لقد أردنا، نزولاً عن رغبتكم، أن تكون نقطة الانطلاق في عملنا هي دراسة حالة التربية عام ١٩٧٢ دراسة نقدية، أي أن ننظر إلى الأمور من زاوية عالمية لكي نستخلص الخصائص المشتركة التي لا يمكن فهم الكثير منها إلا بالرجوع إلى الماضي، مثل الاتجاهات الجديدة المنتشرة اليوم في أغلب الأقطار على اختلاف أنظمتها، ومثل العوامل التي أخذت لأول مرة في التاريخ تؤثر في تطور التربية أو ترافق تطورها. وهكذا آل بنا الأمر إلى الحديث عن «المشاكل المستعصية» فخصصنا لها جزءاً من هذا التقرير»[1].

والتقرير المشار إليه هو خلاصة عمل اللجنة التي تشكلت بناءً على القرار الصادر عن الجمعية العامة لليونسكو خلال دورتها السادسة عشرة عام ١٩٧٠، ثم قضت عامين من العمل وزيارة أقطار العالم واستشارة الخبراء التربويين فيه، ثم جمع المعلومات وتحليلها إلى أن صدر التقرير بشكله النهائي تحت عنوان «Learning To Be» الذي ترجم إلى العربية بعنوان «تعلم لتكون».

وأما عن دور الأمم المتحدة؛ فأبرز مظاهر الدعوة إلى ـ عالمية التربية ـ هو العمل على إنشاء ـ جامعة الأمم المتحدة ـ.

وأساس هذا المشروع أن الشباب في العالم يشتركون في أمور كثيرة ولهم اهتمامات وحاجات مشتركة، وأنهم يملكون إحساساً مشتركاً بما يعني

---

(١) إيدجار فور وزملاؤه، **تعلم لتكون**، ترجمة الدكتور حنفي بن عيسى (الجزائر: اليونسكو ـ والشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، ١٩٧٦)، ص ١٢.

وجود نظام عالمي يُحلّ السلام على الأرض. وهم أيضاً سيتسلمون مسؤولية المستقبل الذي سوف تتداخل فيه روابط الشعوب بشكل أعمق وأوسع.

وإزاء هذه التوقعات ظهرت فكرة «جامعة الأمم المتحدة» وبناء نظام تربوي ذي طابع عالمي هدفه ـ كما يقول هارولد تايلور ـ كالتالي:

«إن جامعة الأمم المتحدة مجهود يستهدف حشد الذكاء المنظم لدى الجنس البشري لحل مشكلات العالم على أساس عالمي وذلك باستعمال قدرات الفكر والذكاء لاستنباط حلول جديدة وتعليم فلسفة جديدة»(١).

وخلاصة فكرة «جامعة الأمم المتحدة» هو اختيار عدد مناسب من الطلاب من جميع أقطار العالم ثم إعدادهم لتولي مناصب القيادة في أقطارهم بعد أن يجري توحيد اتجاهاتهم وأفكارهم بما يخدم الأهداف العالمية المشتركة.

ولقد تم الاتفاق على أن لا يكون لهذه الجامعة مباني محددة وإنما تتكون من إدارة عالمية تتخذ مركزها في «طوكيو» في اليابان، ويقوم إلى جانب هذه الإدارة مجلس للجامعة يتكون من خبراء من أقطار العالم. ثم برنامج تربوي يعتمد أساساً على المؤتمرات والزيارات والمحاضرات والأنشطة والرحلات المشتركة للدارسين في هذه الجامعة.

ولقد تحمست لهذا المشروع دول عديدة وتبرعت اليابان بـ ١٠٠ مليون دولار لها؛ إلا أن الولايات المتحدة وروسيا والدول الغربية لم تتحمس لها إجمالاً واقتصرت مشاركاتها على عدد من الأفراد والمؤسسات وما زالت الفكرة لم تتعدّ الاجتماعات والمداولات(٢).

---

(١) Harold Taylor, **A University for the World: The United Nations Plan.** (Indiana; Blooming-ton: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1975) P. 47.

(٢) **Ibid,** pp. 40 - 41.

ب ـ الاتجاه الثاني: المدرسة الواقعية Realistic:

وأعضاء هذه المدرسة هم مجموعة من علماء التربية والأنثروبولوجيا والعلوم السياسية والحضارات الذين يفكرون من منطلق «الدارونية الاجتماعية Social Darwinism» التي تؤمن بنظرية الصراع بين الأجناس ويطبقونها في ميدان الحياة الاجتماعية وعلاقات الطبقات والشعوب.

وهؤلاء يؤمنون بأثر المستجدات الجديدة التي أدت إلى عالمية العلاقات والنشاطات، وعالمية التأثير في ميادين الحياة المختلفة التي مرّ الحديث عنها فيما سبق. ولكنهم حينما يفكرون بمواجهة المشكلات الناجمة عن هذه المستجدات فإنهم لا ينطلقون في حلولهم من الفلسفات المثالية والقيم والأخلاق وإنما ينطلقون من الواقع المعيشي القائم، ويؤمنون بحلول وإجراءات تتناسب مع الواقع القائم دون الحكم عليه بمقاييس الخير والشر والفضيلة والرذيلة، أي أنهم يريدون أن يواجهوا مشكلات الواقع بما يناسبها ولذلك أطلق عليهم ـ في هذا البحث ـ اسم «الواقعيون Reealitics».

وهؤلاء حين يتحدثون عن ـ التربية الدولية ـ فإنهم يعنون بها إعادة النظر في مناهج التربية وطرائقها بهدف إخراج جيل جديد من واقع الأقطار التي ينتمون إليها ـ وهي أقطار الدول المتقدمة صناعياً وعلمياً ـ، بحيث يكون هذا الجيل قادراً على إدارة دفة الصراع الدولي القائم في ميادين الاقتصاد والسياسة، ثم الهيمنة على مقدرات الكرة الأرضية كلها والاستئثار بمواردها وتنظيم الأوضاع فيها لصالحه، دون اعتبار للضرر الذي سيلحق بالشعوب المهزومة، لأن هذه هي قوانين الصراع والبقاء للأصلح.

لذلك حين تناقش قضايا التفجر السكاني وتلوث البيئة، ومحدودية مصادر الأرض؛ فإن الحلول التي يطرحها أعضاء المدرسة الواقعية تدور حول التخلص من الزيادة السكانية في العالم، وغالباً ما تكون الإشارة إلى شعوب العالم الثالث في آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية التي تستهلك ولا تنتج، وتلوث ولا تنظف. أما وسائل التخلص من هذه الزيادة فيمكن أن تتم من خلال

استغلال تناقضات هذا العالم وجهله ورواسب التخلف فيه مثل العصبيات والطائفيات وسذاجة التفكير وسطحيته، ثم تزويد ممثلي هذه التناقضات ومظاهر التخلف بالسلاح من كلا المعسكرين ليقوموا بقتل بعضهم بعضاً وإبادة بعضهم بعضاً. ومنها تدريب الناشئة على استقدام موارد البيئات البعيدة واستنزافها ثم توفير موارد البيئة المحلية بالوسائل المناسبة للزمان والمكان.

والأفكار التي تناولت هذه القضايا عديدة منها ما ذكره ـ هارولد تايلر ـ حيث قال معلِّقاً على عدم مشاركة الدول الكبرى بمشروعات التربية الدولية كما تطرحها المدرسة المثالية:

«من المؤكد أن الأزمات التي نتحدث عنها مثل: الزيادة الهائلة في السكان، ونقص إنتاج الغذاء في العالم، وخطر الحرب الذرية، وتصاعد التسلح، وهيمنة الدكتاتوريات العسكرية، واللجوء إلى قوة السلاح لحل النزاعات السياسية، واستنزاف مصادر الكرة الأرضية؛ هي مخاطر حقيقية وقائمة. وهناك احتمال قوي إذا لم تتخذ خطوات حاسمة للتغلب على هذه المخاطر فإننا سوف نجد أنفسنا ـ في يوم معين ـ خلال القرن الآتي مضطرين لقتل وتجويع وبتر نسبة كبيرة من سكان الكرة الأرضية حتى يتيسر للبقية أن تبقى على قيد الحياة في معسكر يعيش تحت هيمنة أولئك الذين يمتلكون أغلب الأسلحة المخزونة القوية»[1].

ويقول ـ باري كومنر ـ:

«الحرب... وسيلة لحل المشكلات الاجتماعية، ليس بالوسائل

---

(1) Harold Taylor, **Op. Cit,** P. 46.

والدكتور هارولد تايلور من الشخصيات التي عملت في الجامعة والسياسة. فقد عمل في جامعة برنستون، وكلية سارة لورنس، وفي عام ١٩٧٣ عُهد إليه تأليف وفد الولايات المتحدة إلى جامعة الأمم المتحدة، وفي عام ١٩٧٤ عمل موفداً من وزارة الخارجية الأمريكية إلى كل من الهند، وماليزيا، وتايلاند، وأندونسيا، واليابان.

الاجتماعية وإنما بعملية بيولوجية هي «الموت». وأنا أعتقد أن الوسيلة نفسها أداة صالحة لتحديد عدد السكان»[1].

ولقد ردّ عليه كل من «فرانسيس مور لابى» و«جوزيف كولنز» بالقول أن المشكلة ليست في زيادة السكان وإنما في احتكار مصادر الغذاء والإنتاج، وعدم تمكين الأكثرية الفقيرة من استعمالها[2].

وثمة ملاحظة أخرى حول هذه المدرسة الواقعية وهي أنها حين تتحدث عن برامج ـ التربية الدولية ـ فإنها تختص بأقطار الدول المتقدمة. أما أقطار العالم الثالث فهي غير داخلة فيها، بل إنها مسقطة من المستوى الإنساني لأن جميع المقاييس التي تستعملها هذه المدرسة تصنف شعوب العالم الثالث في قائمة العقبات التي تواجه الباحث عن حلول المشكلات القائمة. فهي شعوب متوحشة تعاني من طغيان الدكتاتورية والتخلف العلمي والفوضى الإدارية، واضطراب سلوك الفرد وتفكيره وانعدام النظام وعدم الإنتاج والعيش معيشة الديدان الطفيلية.

والخلاصة أن برامج التربية الدولية الجارية تتعثر تعثراً كبيراً خاصة وأن اليونسكو ـ التي ترعى الاتجاه المثالي ـ قد تعرضت أخيراً بسبب هذا الاتجاه إلى هزات شديدة حيث انسحبت منها الولايات المتحدة وبريطانيا وقطعتا عنها حصتهما في الميزانية.

والواقع أن أخطر نقاط الضعف في مفاهيم التربية الدولية القائمة أنها تضع الإنسان في غير مكانته وتنطلق به من غير طبيعته. فالمدرسة المثالية تضعه في منزلة أرقى من منزلة العبد المخلوق الذي يحتاج إلى إرشاد الخالق وتوجيهه. فالإنسان ـ مهما تسامى ـ لا بد أن يكون لتساميه نفعاً مرتقباً كالثواب الذي يعد به الدين، وأن يكون لسقوطه مسؤولية كالعقوبات الدنيوية

---

(١) Barry Commoner, The **Closing Circle** (New York: Knoff, 1977) P. 249.

(٢) Francis Moore Lappe and Joseph Collins, **Food First,** (Boston: Houghton Mifflin Co., 1977). P. 71.

والأخروية. كذلك هي تفتقر إلى الأساليب والوسائل الفعالة لتحقيق ما تبشر به وتدعو إليه. فالدراسات التي قامت بها اليونسكو ـ رغم الجهود التي بذلت من أجلها ـ لم يكن لها من أثر إلا تثقيف نفر من المفكرين والمثقفين. والجامعة التي اقترحتها الأمم المتحدة لا تعدو إفراز نخبة من الارستقراطيين العالميين.

أما المدرسة الواقعية فهي مدرسة غير واقعية لأنها تعالج الأزمة القائمة طبقاً لمصالح الطبقة التي تسببت بالأزمة نفسها. ذلك أن النقص القائم في الاقتصاد والاضطراب المستعر في العلاقات سببه تفشي روح الترف والجشع والاحتكار وما ينتج عن ذلك من صراعات دولية وطبقية ونفقات حربية:

﴿ وإذا أَرَدْنا أن نُهْلِكَ قريةً أَمَرْنا مُتْرَفِيها فَفَسَقُوا فِيها فَحَقَّ عَلَيْها القولُ فَدَمَّرْناها تَدْمِيراً ﴾ [الإسراء: ١٦].

وروح الترف والاحتكار المعاصرة تجاوزت جميع الحدود التي عرفتها البشرية، وهي تستغل جميع العقائد والقيم والقدرات العقلية والنفسية والمادية لمزيد من الاحتكار والترف. وحين تبرر المدرسة الواقعية ممارسات الذين يتسببون بالأزمة القائمة وتدعو للإجهاز الكامل على ضحاياها؛ فلأن هذه المدرسة تمثل إحدى اتجاهات ـ الدارونية الاجتماعية Social Darwinism التي بررت عمليات القتل والإبادة لصالح الأثرياء والأقوياء، وأسهمت في إشعال الصراعات الطبقية والعالمية.

ولكن العلاج الحقيقي للأزمة القائمة هو ما تقدمه ـ التربية الإسلامية ـ لأنه مزيج من المثالية والواقعية الحقيقية. فهو يعمد إلى توعية العناصر الصالحة من البشرية كلها وتربيتهم وتوثيق روابطهم، وهو ما توفره صلاة الجماعة والحج وروابط الإيمان والإيواء والنصرة التي مرت في فصل الأمة المسلمة. ثم توجيه هذه الكتلة العالمية للقيام بعمليات الإصلاح اللازم ولإجراء عمليات الجراحة وبتر الأعضاء الميتة الفاسدة من المجتمعات الإنسانية، ومحاربة شياطين الترف والشر بمراتبهم الثلاثة التي مرّت، وهو ما

يوفره ـ رباط الرسالة والجهاد ـ، والفصل بين هذه العبادات والشعائر ومحتوياتها الاجتماعية هو تعطيل لآثارها وإفراغ لها من محتوياتها الجليلة ومقاصدها النبيلة، وهو مخالفة للمنهج القرآني الذي ـ علّلها ـ عند أمثال قوله تعالى:

﴿ إنّ الصّلاةَ تَنْهَى عَنِ الفحشاءِ والمنكرِ ولَذِكْرُ الله أكبرُ ﴾ [العنكبوت: ٤٥].

﴿ لِيَشْهَدُوا منافعَ لهم ويَذكُروا اسمَ الله في أيامٍ معلومات ﴾ [الحج: ٢٨].

أما تفاصيل الخطوط العريضة لتطوير النظم التربوية الدولية التي تخرج الكتلة العالمية المشار إليها فهي موضوع الفصل التالي من هذا البحث.

الفصل الحادي والعشرون

التربية الإسلامية ووحدة الجنس البشري

تعمل التربية الإسلامية للوصول إلى وحدة الجنس البشري من خلال أمرين اثنين:

الأول: غرس الإيمان بوحدة الإنسانية والتعريف بالأصول العقدية والاجتماعية لهذه الوحدة.

والثاني: اتخاذ الخطوات العملية وتوفير الأساليب التربوية التي تحوّل هذه الأصول النظرية إلى ممارسات عملية في واقع الإنسانية كلها.

وفيما يلي عرض لكل من هذين الأمرين:

١ ـ الأصول العقدية والاجتماعية لوحدة الجنس البشري:

الأصل في الجماعات البشرية المتناثرة في الكرة الأرضية هي الوحدة. أما التنوع والاختلاف القائمان فلهما هدفان:

الأول: تنوع السلالات والأعراق والشعوب والقبائل بغية التمييز بين الجماعات وتسهيل التعارف بين أفراد الجنس البشري: ﴿ يا أيُّها الناسُ إنا

خَلَقْناكم مِن ذَكَرٍ وأُنْثَى وجَعَلْناكم شُعوباً وقبائلَ لِتَعارَفُوا إنّ أكرمَكم عندَ الله أتْقاكُم ﴾ [الحجرات: ١٣].

والهدف الثاني: هو تنوع الاستعدادات والقدرات واختلاف المهن والتخصصات في ميادين الفكر والتشريع والإدارة والمهن العسكرية والتكنولوجية، والاتجاهات العلمية والذوق الفني وهكذا. ومن الطبيعي أن يلحق بهذا التنوع والاختلاف العوامل التي جعلها الله أسباباً لذلك مثل تنوع البيئات والثقافات واللغات وغيرها. وإلى هذا التنوع يشير قوله تعالى:

﴿ وَلَوْ شاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ الناسَ أُمَّةً واحدةً ولا يَزالون مُخْتَلِفِينَ. إلا مَنْ رَحِمَ رَبُّكَ ولذلكَ خَلَقَهم ﴾ [هود: ١١٨ ـ ١١٩].

﴿ وَلَوْ شاءَ اللهُ لَجَعَلَكم أُمَّةً واحدةً ولكنْ لِيَبْلُوَكم فيما آتاكم فَاسْتَبِقُوا الخيراتِ إلى الله مَرْجِعُكم جميعاً فَيُنَبِّئُكُم بما كنتم فيهِ تَختلفون ﴾ [المائدة: ٤٨].

فالناس جميعاً ـ إلا من رحم ربك ـ مبتلون ـ أي ممتحنون ـ فيما آتاهم الله من القدرات والاستعدادات المتباينة المختلفة، ومطلوب منهم أن يتسابقوا في استعمالها من أجل توفير الخيرات للخلق كلهم ـ لا للأغراض الفردية والأنانيات الشهوانية ـ وأن إلى الله مرجعُهم وهو سينبِّئهم فيما اختلفوا فيه حول استعمال هذه القدرات، وأي الاستعمالات كانت استعمالات خيِّرة وأيها كانت استعمالات شريرة.

والواقع أن الفهم السليم لهذا التنوع والاختلاف في الأجناس والثقافات وفي القدرات والاستعدادات له منافعه ومزاياه: إذ من خلاله يستطيع الناس أن يتعرفوا على ما لدى بعضهم بعضاً من خصائص ثقافية وحضارية، وأن يفهموا تاريخهم الماضي ويقدروا إنجازاتهم في الحاضر. ومن خلاله تصبح الحياة غنية جميلة متجددة الخبرات، متنوعة العطاء والمسرات، فلا تكون ـ دائماً ـ نمطاً واحداً رتيباً يقابله الإنسان في كل وقت، ويطالعه أينما توجّه في أرجاء الأرض كلها.

ومن خلال هذا التنوع والاختلاف تثرى المعرفة الإنسانية والعلوم والإنجازات، وتزداد عملية تبادل العطاء الحضاري والإنتاج المادي والمعنوي، وتتوفر المساواة والرضى النفسي، فلا ينقسم البشر إلى قسمين: يد عليا تعطي، ويد سفلى تتلقى، وإنما يكون العطاء متبادلاً كل يشبع حاجته النفسية في الإنتاج وتحقيق الذات، ويشبع حاجة الإنسان المقابل الذي يعايشه في المحبة والاحترام، وبذلك يصبح الإنسان بين حالتين: يعطي ويأخذ، فيَشكُر ويُشكَر، ويُحبُّ ويُحَبّ، فتتوثق روابط الأخوة وترسخ دعائم الوحدة الإنسانية.

ولكن لا بد من ملاحظة أمر هام وهو أن التواصل والتوادد المشار إليهما لا يتمّان إلا إذا قام الناس كلهم بأدوارهم في الإنتاج ووازنوا بين العطاء والأخذ وتوظيف القدرات والاستعدادات. وبدون ذلك يضطرب توازن العلاقات بين البشر، فالذين يعطون ولا يأخذون يصابون بالتخمة والتعالي والذين يأخذون ولا يعطون يضرّ بهم الحرمان والضعة. وبذلك ينقلب التنوع والاختلاف عن هدفهما وتنقسم البشرية إلى نوعين من المجموعات: مجموعات متقدمة متحضرة تنتج وتعطي وتمارس دور اليد العليا، ومجموعات متخلفة تأخذ وتستهلك وتمارس دور اليد السفلى، ولذلك مضاعفاته السلبية التي تلحق الأذى بالاجتماع البشري وتحدث الاضطراب فيه.

ويروي القرآن أن المجتمع البشري عاش طوراً سابقاً تسوده الوحدة، ولكن خلال مراحل التطور الثقافي والاجتماعي اختلفت المستويات في الفهم والتطبيق، فكان من ثمرات ذلك خروج البعض عن المنهج الصحيح وإفراز مضاعفات الحسد والبغي والكسل والتقاعس عن أداء الأدوار. ونتج عن ذلك كله الانقسام إلى جماعات متباينة العقائد والقيم والثقافات، ومختلفة المنازل والمكانة.

﴿ وما كانَ الناسُ إلّا أُمّةً واحدةً فَاخْتَلَفُوا ولولا كلمةٌ سَبَقَتْ مِن رَبِّكَ لَقُضِيَ بينهم فيما فيه يَختلفون ﴾ [يونس: ١٩].

﴿ كانَ الناسُ أُمَّةً واحدةً فبعثَ الله النَّبيِّينَ مُبَشِّرينَ وَمُنْذِرينَ وأنزلَ معهمُ الكتابَ بالحقِّ لِيَحْكُمَ بينَ الناس فيما اخْتَلَفُوا فيهِ وما اختلفَ فيه إلا الذِينَ أُوتُوهُ مِن بعدِ ما جاءَتْهُمُ البَيِّناتُ بَغْياً بينهم، فهدى الله الذينَ آمَنوا لما اختلَفوا فيه مِنَ الحقِّ بإذنِهِ، والله يَهدي مَن يشاءُ إلى صراطٍ مستقيم ﴾ [البقرة: ٢١٣].

والإشارات القرآنية المتعلقة بهذا التطور وما نتج عنه من تنوع واختلاف تحمل توجيهاً مؤكداً ليقوم الإنسان بالبحث العلمي في تاريخ المجتمعات الإنسانية للوقوف على تفاصيل هذا التطور وآثاره الإيجابية والسلبية، وللوقوف من خلال هذه التفاصيل على صدق الخبر الذي يقدمه القرآن حول هذا الشأن وتوظيف هذا الصدق في تقويم المسيرة الإنسانية والعودة بها إلى سابق وحدتها.

وانطلاقاً من ذلك كله وضعت الرسالة الإسلامية في أصول منطلقاتها التربوية بذل الجهد ـ بما فيه جهد المال والنفس ـ لردّ الإنسانية إلى سابق أصلها ووحدتها:

﴿ وإنَّ هذهِ أُ مَّتُكم أُمّةً واحدةً وأنا رَبُّكم فَاتَّقُونِ ﴾ [المؤمنون: ٥٢].

﴿ هوَ الذي أرسلَ رَسُولَهُ بالهدى وَدِينِ الحَقِّ لِيُظْهِرَهُ على الدِّينِ كُلِّهِ وَلَوْ كَرِهَ المشرِكون ﴾ [التوبة: ٣٣].

وفي الحديث النبوي أن رسول الله ﷺ قال في خطبة الوداع: «يا أيها الناس ألا إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد، ألا لا فضل لعربيّ على عجميّ ولا لعجميّ على عربيّ، ولا لأحمر على أسود، ولا أسود على أحمر إلا بالتقوى، أبلغت؟ قالوا: بلّغ رسول الله ﷺ»[1].

٢ ـ الأساليب والوسائل العملية لتحقيق الوحدة الإنسانية:

لتحقيق هدف ـ وحدة الإنسانية ـ عملت التربية الإسلامية على توفير

(١) مسند أحمد، جـ ١٢ (تحقيق الساعاتي)، ص ٢٢٦، رقم ٤٢٧.

ثلاثة أمور هي:

الأول: جهاز تربوي ضخم يتناسب حجمه مع حجم البشرية التي تسكن الكرة الأرضية.

والثاني: مؤسسات تربوية تتسع للجهاز التربوي المشار إليه وتوفر له القيام بوظيفته بين أهل الأرض جميعاً.

والثالث: أساليب تربوية لها من الشمول والواقعية وقلة التكاليف بما يتناسب مع الهدف المذكور.

أما هذه الأمور الثلاثة فهي:

أولاً ـ الجهاز التربوي العامل لتحقيق وحدة الإنسانية ـ الأمة المسلمة:

تطلق التربية الإسلامية على هذا الجهاز مصطلح «الأمة» وهو مصطلح ـ كما قلنا ـ ذو محتوى فكري نفسي، ويختلف عن مصطلحات «الشعب» و«القوم» ذات المحتويات الدموية والجغرافية، وهو كذلك لا يقابله مصطلح مماثل في اللغات الأخرى كما فصّلنا ذلك في باب «إخراج الأمة المسلمة».

ولذلك تحمل «الأمة المسلمة» مواصفات معينة لا تستطيع القيام بوظيفتها التربوية إلا إذا اتصفت بهذه المواصفات كاملة، وهي المواصفات التي استعرضناها في الباب الثالث من هذا البحث.

ولقد رأينا ـ عند استعراض مفهوم الأمة المسلمة ومكوّناتها ووظيفتها ـ أن الأصول الإسلامية تشترط على الأمة المسلمة ما يشبه التفرغ لأداء وظيفتها في التربية الدولية. فالقرآن يشترط عليها بذل الجهد الدائم، ورصد المقدرات ـ من المال والأنفس ـ في سبيل هذه الوظيفة. والرسول يحذرها من «اتباع أذناب البقر» أي الانغماس في الزراعة، و«التبايع بالعينة» أي الانغماس في التجارة انغماساً ينحرف بها إلى الحد الذي ينسيها وظيفتها التربوية ويجعلها تضع الوسائل محل الأهداف: أي تسهو عن وضع المال

والأنفس في سبيل الرسالة، وتستغل الرسالة ومؤسساتها لجمع المال وترفيه الأنفس.

والأمة المسلمة المخرجة لممارسة التربية الدولية لا يقتصر تكوينها على جنس من الأجناس أو عرق من الأعراق أو طبقة من الطبقات، وإنما هي مؤسسة مفتوحة لجميع العناصر الصالحة من الإنسانية كلها والتي ترغب المشاركة في وظيفة الأمة المسلمة وتسهم في تكاليفها ومتطلبات البذل في سبيلها.

والناظر في نشأة الأمة المسلمة وبدء تكوينها على يد الرسول ﷺ يجد أنها منذ الأيام الأولى حملت سمات العالمية في تكوينها. فالمجموعة العربية التي اعتنقت الدعوة الإسلامية وكونت العامود الفقري في الأمة المسلمة الناشئة كانت تحمل في دمائها سمات العالمية من خلال الهجرات القديمة واختلاط العناصر. كذلك فإن دم إبراهيم الكلداني يجري إلى ولده إسماعيل مختلطاً بدم المصرية هاجر، ثم يختلط دم إسماعيل هذا بدماء جُرهم اليمنية ليكون ما أسموه بالعرب المستعربة من قريش خلاصة هذه السلالات من البشر.

كذلك ضمّت ـ الأمة المسلمة ـ الوليدة إلى جانب العربي الفارسي والرومي والحبشي، وجمعت بين الأحرار والعبيد، والأغنياء والفقراء. وفي كتب السيرة أن الرسول ﷺ أشار إلى هذه السمات العالمية وامتداداتها المستقبلية حين ذكر أن سلمان أول ثمار الفرس، وصهيب أول ثمار الروم، وبلال أول ثمار الحبشة.

ولقد استمرت مسيرة الحضارة الإسلامية ـ بعد عصر النبوة ـ تحمل صفة العالمية في تركيبها الاجتماعي ونشاطاتها الحضارية، حيث أسهم في بنائها العربي والفارسي والتركي والرومي والهندي والكردي والأفريقي وغيرهم من الأجناس والأعراق، الذين تكاملت جهودهم في جميع الميادين رغم سلبيات العصبية القبلية والشعوبية التي كدرت المسيرة المشتركة من آن لآخر.

ثانياً ـ المؤسسات التربوية المُعَدّة لتحقيق الوحدة الإنسانية:

هناك عدد من المؤسسات التربوية التي أقامتها ـ التربية الإسلامية ـ لاستعمالها في تحقيق هدف التربية العالمية. وهذه المؤسسات هي:

أ ـ الأرض المباركة: والأرض المباركة تشمل منطقة الحجاز وامتداداتها في بلاد الشام وحوض الفرات، وأعالي مصر التي يشير إليها القرآن بتعبير ـ ﴿ مِنَ المسجدِ الحرامِ إلى المسجدِ الأقصَى الذي بارَكْنا حَوْلَه ﴾. وهذه الأرض ـ كما مرّ ـ اتّخذها إبراهيم عليه السلام وحملة الرسالة من ذريته حتى محمد ﷺ، مركزاً لنشاطاتهم وتحركاتهم، والقرآن يتحدث عن هذه الرسالات فيضفي عليها طابعاً واحداً ويقدّم لها هدفاً واحداً يتلخص في إخراج «أمة الوسط» وإقامتها في الأرض المباركة لتقوم بوظيفة التربية العالمية التي تتكون عناصرها الرئيسية من الإيمان بالله والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وبذلك تتحدد معالم الحضارة التي يجب بناؤها في هذه الأرض المباركة وهي إقامة المؤسسات التربوية العالمية، وإرسال البعثات التعليمية العالمية، وإرساء علاقاتها مع الأقطار المجاورة والتالية في الشرق والغرب والجنوب والشمال، وإقامة سياساتها المحلية والعالمية طبقاً لوظيفة «أمة الوسط» المناطة بها.

ب ـ إقامة المساجد والمراكز التربوية: وأبرز هذه المساجد ـ أو المحور الرئيسي فيها ـ هو المسجد الحرام الذي بناه إبراهيم وولده إسماعيل في الطرف الجنوبي للأرض المباركة، ثم المسجد الأقصى الذي أقيم في الطرف المقابل، والربط بين أرض المسجدين سواء في تقسيم أسرة إبراهيم بينهما، أو توجّهات موسى عبر سيناء إلى فلسطين، أو توجّهات سليمان من فلسطين إلى مملكة سبأ، إنما كان هدفه تحقيق التكامل بين المؤسستين الرئيسيتين وهما المسجد الحرام والمسجد الأقصى.

ولقد بلغ هذا التكامل أوجَهُ في المرحلة التي انتهت برسالة محمد ﷺ، حيث أعاد للمسجد الحرام مكانتَه وأقام إلى جانبه المسجد النبوي الشريف

مكمِّلاً لوظيفته، ثم إن الإسراء من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى يشير إلى ربط مركز التربية بمركز الدعوة والنشر. فإذا كان المسجد الحرام هو ـ المثابة ـ الذي يتوجه إليه الناس في صلاتهم ويؤمونه في حَجِّهم طلباً للتزكية والمثوبة إلى الرشد بعد الضلال؛ فإن المسجد الأقصى هو مركز الدعوة والتعليم الذي يقدم للوافدين من مشارق الأرض ومغاربها مبادىء الرسالة التي تسهدف رَدَّهم إلى أصلهم في الإيمان والوحدة والأخوة.

وهذه هي الاستراتيجية التي حرص أبو بكر الصديق على تعميقها في نفوس جيوش الفتح التي توجهت إلى بلاد الشام حين أوصى هذه الجيوش بقوله:

«إنكم تقدُمون الشام، وهي أرض سبيعة، وإن الله ممكِّنُكم حتى تأخذوا فيها مساجد، فلا يعلم أنما تأتونها تلهِّياً، وإياكم والأسِرّة»[1].

فالذي أراده أبو بكر أن فتح الشام هدفه تحويلها إلى قاعدة إسلامية تموج بالمؤسسات التربوية والعلمية التي تصدّر العقيدة وتنشر نماذج الحياة الإسلامية وأشكال السلوك الإسلامي مع القوافل الوافدة من الشرق والغرب والمغادرة إليهما وتصرف خيراتها ومواردها في سبيل هذا الهدف، لا أن تصبح متنزهاتٍ وحدائقَ يتلهى فيه طلاب اللهو وبائعو المتعة، ولا أن تصبح سوقاً دولية يتلهّى أهلها فيه بالسمسرة الاقتصادية ويجمعون الثروة ويكدِّسون الأموال ويحيلون أرض الأقصى وما حوله مسرحاً عالمياً وسوقاً دولياً.

وهي أيضاً السياسة التي اختطّها ـ بوعي وقصد ـ كلٌّ من نور الدين وصلاح الدين وجيلهما حين جففوا بلاد الشام من مراكز الفساد الفاطمي وبذلوا أنفسهم لتطهيرها من وجود الكفر الصليبي، ثم أنفقوا خيراتها لملئها بمعاهد العلم ودور القرآن والحديث ومدارس الفقه والعلوم والصناعات المختلفة حتى كان في القدس وحدها (٨٠) ثمانون معهداً ومدرسة!!

---

(١) كنز العمال، جـ٣، ص ٧١٣.

والقرآن حين يربط بين المسجد الحرام والمسجد الأقصى عند الحديث عن إسراء الرسول ﷺ يذكّر بما يشبه التهديد والتحذير بوظيفة ـ أمة الوسط ـ التي يقيمها الله في ـ الأرض المباركة ـ. وهو يذكر أنه في كل مرة ينحرف المقيمون في هذه الأرض عن وظيفتهم هذه ويستبدلون المساجد بالقصور، ومراكز العلم بدور اللهو والتجارة، فإن الله يرسل عليهم عباداً أولى بأس شديد ليجوسوا خلال الديار ويدمّروا مؤسسات الترف التي صرفت الأمة عن وظيفتهم التربوية، وليفرغوا ـ ما حول الأقصى ـ لقدوم أمة وسط جديدة تلتزم هذه الوظيفة وتقدم ما تتطلبه من تضحيات ونفقات!!

ولعله من الموضوعية والنصح المفيد أن نقول: إن ما يدور ـ الآن ـ في منطقة ما حول الأقصى من فتن طائفية وإقليمية، وما يحلّ بأهلها من هجمات عدوانية؛ سببه الرئيسي أن أهلها المعاصرين تخلّوا ـ منذ زمن ـ عن دورهم في نشر الرسالة والتربية العالمية وأغلقوا مؤسساتها ثم تحوّلوا إلى سماسرة دوليين في الاقتصاد والسياحة، واستبدلوا العلماء المربين بالمغنين والراقصين، والمساجد بدور اللهو، والمنابر بالأسرّة، وليست هذه الهجمات المتوالية التي تُشَنّ عليهم منذ أيام الصليبيين ومروراً بالمحتلين والمستعمرين من الإنكليز والفرنسيين حتى الهجمة الصهيونية المعاصرة ومضاعفاتها إلا تطبيق من تطبيقات التحذير الإلهي الذي ورد في مطلع سورة الإسراء وقدّم له بمثال من قوم موسى وبني إسرائيل.

جـ ـ طرق وأساليب التربية العالمية: حددت التربية الإسلامية طرق وأساليب عديدة لتربية البشرية والتدرج بها نحو الوحدة العالمية.

وأول هذه الطرق هي تحديد ـ قِبلة واحدة ـ يتوجه إليها بنو البشر في صلاة واحدة تكون رمزاً واحداً لوحدة توجّهاتهم الفكرية واتجاهاتهم النفسية وممارساتهم العملية. ويتكامل مع ـ تحديد القبلة ـ صلاة الجماعة التي هي وسيلة فعالة في التربية العالمية ووحدة الإنسانية وإعادة تشكيل روابط

المجموعات البشرية المتنقلة خلال هجراتها وتنقلاتها السريعة المعاصرة بين قارات الكرة الأرضية.

وثاني هذه الطرق التربوية هي الحج. ويتفق المعنى اللغوي للحج مع معنى «الأمة» و«إمامة الناس» إذ يقال: حجّ أي: أمَّ وقصد.

والذين تنتدبهم العناية الإلهية للحج ـ في كل عام ـ إنما يرشحون ليمارسوا وظيفة الإمامة بين الناس وتطهير الجماعات البشرية من أمراض الانحراف العقائدي والعنصرية والفروق الطبقية والإقليمية وما ينشأ عن ذلك كله من مضاعفات الفتن والحروب والاضطرابات.

وتتناسق شعائر الحج وممارساته مع أهداف التربية العالمية وتمثل رموزاً بارزة لهذه الأهداف. فالتلبية التي يرددها الحجاج ابتداءً من «المواقيت ـ تتناسب مع الأهداف التي كان الحج من أجلها وهي تزكية الأفراد والجماعات من الاستعمالات الخاطئة لمفاهيم «الحمد» و«النعمة» و«الملك»، والتي تجعلها تدور حول محاور الصراع العنصري أو الطبقي. ويتناسق الطواف حول البيت مع هدفه في توحيد الأفكار الإنسانية وإرادتها وأعمالها حول «المثل الأعلى» الذي جاءت به الرسالة الإسلامية. والسعي بين الصفا والمروة رمز لما يجب أن يكون عليه سعي الإنسان أو الجيل خلال العقود السبعة من العمر الفاعل في حياة الإنسان بحيث يبدأ بالصفاء ولا يهبط عن المروة. والوقوف في عرفات رمز لتعارف الأجناس والأعراق والطبقات على الأخوة بالله، والزحف نحو المزدلفة والمشاعر رمز للاستعداد والعدة وحشد الجهد الإنساني كله للجماعات الإنسانية كلها، ثم التضحية وقذف جمرات الغضب على رموز شياطين الباطل وحماته بمراتبهم الثلاثة وطبقاً لترتيب المواجهة التي تدور معهم: مرتبة الشياطين الصغار الذين يمثلهم جند الباطل وعساكره الحارسون للباطل المقاتلون للحق والخير. ومرتبة الشياطين المتوسطين الذين يبررون هيمنة الباطل ويزينونه ويديرونه بالكلمة والأداء الإداري والثقافي والفني وغير ذلك. ومرتبة الشياطين الكبار

الذين يتزعمون الباطل واتجاهات الفساد والشر ويقفون بوجه دعوة الحق والإصلاح والخير.

فإذا أكمل الحجاج هذه الشعائر والتدريبات التربوية طافوا طواف الإفاضة ثم أفاضوا ـ أي انتشروا ـ إلى مواقعهم في مجتمعات الأرض ليحوِّلوا ما قاموا به من شعائر رمزية إلى ممارسات اجتماعية حية، وليسهموا في تزكية الإنسانية من أسباب الفساد ومظاهر الشر وليبدؤوا معركة الخير ضد شياطين الباطل بمراتبهم الثلاثة المشار إليها، وهذا يعني أن وفود الحج العالمية القادمة من كل فج عميق يجب أن تنسِّق مواقفها وسياساتها ضمن هذا التصور في الحق والجهاد لنصرته وهو بعض ما تشير إليه الآية الكريمة:

﴿لِيَشْهَدُوا منافعَ لهم ويَذكُروا اسمَ الله في أيامٍ معلومات﴾ [الحج: ٢٨].

الفصل الثاني والعشرون

التربية الإسلامية والتناقضات العالمية المعاصرة

تعاني المجتمعات البشرية المعاصرة من تناقضات رئيسية لها مضاعفاتها الخطيرة على المستوى العالمي كله. والإحساس بهذه التناقضات يتضح من الشكاوى التي تنطلق من الأفراد والجماعات هنا وهناك، ويتردد صداه في المؤسسات الدولية العاملة في ميادين الثقافة والتربية والأمن والرعاية الاجتماعية. ولكنه إحساس لم يصل بعد إلى درجة الوعي المربي الذي يدفع بالإنسانية لمواجهة هذه التناقضات بصراحة وشجاعة، وأهم هذه التناقضات ما يلي:

التناقض الأول: العالمية في مواجهة الجنسيات القومية والوطنية:

لم يَعُد في مقدور الإنسان أن يقيم علاقاته الاجتماعية على أساس الولاء لجماعة معينة تربطه بها روابط الدم والأرض. والذين يعلنون عن هذه العلاقة بصراحة يتهمون بالعنصرية والتخلف والجمود. فالأجناس البشرية قد اختلطت ـ في كل بقعة من بقاع الأرض ـ اختلاطاً قضى على نقاء القوميات والوطنيات، وصار الفرد أو الجماعة يتعرضان ـ يومياً ـ لمواقف لا مناص فيها من الولاء للمبادىء والموضوعية والإنصاف، وإلا خسر الإنسان مصادر حياته

ومقومات عيشه. بل إن الدول نفسها كثيراً ما تتخذ موقف الصديق الودود والعدو اللدود في آن واحد، حيث يقف ساستها والعسكريون فيها موقف الخصومة بينما تجلس وفودها الاقتصادية والثقافية مجلس الصداقة والعلاقات الحسنة والمصالح المتبادلة. وهذا يعني أن مفاهيم الجنسية القومية والوطنية لم تعد تصلح في العلاقات البشرية، وأن الإنسان بحاجة إلى علاقات جديدة تنطلق من منطلقات المبادىء والإنصاف والموضوعية والأخوة بين بني البشر جميعاً.

ولا شك أن جنسية العقيدة ـ أو رباط الإيمان ـ التي طرحتها التربية الإسلامية وعاشتها الأمة المسلمة عصوراً ـ قبل أن ترتد إلى جنسية القومية والوطنية وروابط الدم والأرض؛ تشكل حلاً عملياً مجرباً لهذا التناقض الذي تعاني منه البشرية الحاضرة أفراداً وجماعات، وهو الرباط الرفيع الذي يتفق مع الطور المعاصر للحياة البشرية، والقيادة التي ستتبناه بشجاعة وحكمة سوف ترث ـ الأرض الوسط ـ وتحتل مكانة القيادة العالمية. إذ لا يمكن أن تستمر البشرية في هذا التناقض الذي دفعها إليه التطور التكنولوجي والتقدم الهائل في وسائل المواصلات والاتصال ووضعها على مفترق طريقين متعاكسين: فإما الصدأ والتآكل في رواسب العلاقات الماضية، وإما التجدد والحيوية في عصر العالمية الجديدة!

التناقض الثاني: الهجرة والسير في الأرض في مواجهة قيود السفر والتنقل:

تعيش المجتمعات البشرية المعاصرة هذا التناقض بشكل مستمر. ذلك أن التطورات الهائلة في وسائل المواصلات والنقل الجوي والبري والبحري أحالت البشر إلى ما يصفهم علماء الاجتماع المعاصرون بـ «البدو الجدد New Nomads» الذين يركبون الطائرات والسيارات بدل الجمال، ويسكنون الفنادق بدل مضارب الخيام. ولقد أصبحت ظواهر السياحة والسفر والتبادل العلمي والتجاري والثقافي ظواهر يتخصص بها الأفراد والجماعات وتقام لتشجيعها وإدارتها المؤسسات. ولكن قوانين السفر وحواجز التأشيرة وتقاليد

السياحة ونوعية العاملين في المراكز المقامة لذلك تشكل كلها عوائق خطيرة وأدوات ضارة بعلاقات الناس بعضهم ببعض. والمرور بها يترك خبرات مؤلمة لا تكاد آثارها تمحى من النفس، بل كثيراً ما يكون التعرض لها سبباً في الإحساس بالاغتراب والعجز وغسيل الدماغ من الإيمان بالإنسان.

وليس هناك من حل لهذا التناقض إلا أن تتصدّى نظم التربية ـ أولاً ـ ثم تتبعها نظم الإدارة ـ ثانياً ـ لترسيخ المفاهيم التي يشتمل عليها «رباط الهجرة» الذي تم استعراضه في روابط الأمة المسلمة، وبذلك يتحوّل الناس إلى مهاجرين قادمين وأنصار مقيمين. فهذا هو نموذج العلاقات الذي يتلاءم مع المبادىء والموضوعية والإنصاف التي مرت الإشارة إليها كضرورة من ضرورات الطور العالمي الذي خطت البشرية أولى درجات عتباته بمجيء الرسالة الإسلامية.

وترسيخ مفاهيم هذا الرباط يتطلب من مناهج التربية المعاصرة أن تصنف الخبرات والأنشطة التي تبرز أهمية ـ السير في الأرض ـ والسفر في أنحاء المعمورة ومنافعه ومقاصده. فلا يكون للهو والعبث والبحث عن المتع الرخيصة والشهوات الدنسة، كما لا يجوز أن يتقوقع الإنسان في زاوية من زوايا الأرض أو حجرة من حجرات الدور القائمة فيها ويظن أنه يستطيع أن يفقه آيات الله في الكتاب دون أن يسير في الأرض لينظر آيات الله في الآفاق والأنفس. وعلى المناهج التربوية أن تعي كذلك أهمية السفر في تنمية الخبرات الاجتماعية والكونية ومن ثم تنمية القدرات التسخيرية إلى الحد الذي يستطيع الإنسان أن يسخر مظاهر الكون وثروات الأرض لصالحه ومتطلبات العيش في عصره.

وعلى نظم التربية كذلك أن تعمل على توعية أهل المناطق المستقبلة ليتصفوا بأخلاق ـ الأنصار ـ وبكيفية استقبال من هاجر إليهم وأن يحبوه ويتعاونوا معه ويوالوه ويعطوه صورة عالية مشرقة عن ثقافتهم وأخلاقهم وقيمهم وطرق الحياة التي يحيونها، وأن يسهموا في إثراء خبراته وتنمية قدراته وتعميق

ثقته بالإنسان، لا أن يكونوا مجرد سماسرة يقدمون المتع الرخيصة والشهوات المبتذلة ويقفون بأوانيهم كالحلّابين المنتظرين للبقرات القادمة من مناطق الرعي.

والواقع أن النموذج الإسلامي في مفهوم السفر ـ أو السير في الأرض كما يسميه القرآن ـ هو النموذج الملائم لما تحتاج أن تكون عليه علاقات المسافرين والمستقبلين في طور العالمية الذي نعيشه. فهذا النموذج الذي أفرز علاقات «الهجرة والنصرة» وصنّف المسافرين والمستقبلين إلى مهاجرين وأنصار هو النموذج الملائم لصبغ العادات والإدارات والقوانين التي تنظّم السفر والانتقال وعناوين اليافطات في معابر القادمين والمسافرين. أما نموذج ـ ثقافة الاستهلاك والربح ـ الذي يقسم الصنفين المذكورين من الناس إلى سائحين ومستثمرين فهو نموذج لا يتفق مع مكانة الإنسان ولا مقاصد السير في الأرض.

التناقض الثالث: التفاهم الدولي في مواجهة الصراعات الإقليمية والعالمية:

لا ينقطع رجال الفكر والتربية وممثلو الدول في المحافل الدولية لحظة واحدة عن الحديث عن السلام والتعاون الدولي والتفاهم لحل المشكلات، ولكن رجال السياسة والحرب لا يتوقفون لحظة واحدة أيضاً عن الكيد للأمم والشعوب والإعداد لهزيمتها وإذلالها واقتراف ما يترتب على ذلك من تشريد وقتل وتبديد للمقدرات البشرية والمادية. وتكاد الأرض تموج بالصراعات والحروب، وهي تمتلىء بضحايا هذه الصراعات من المشردين واللاجئين والمنفيين والمبعدين السياسيين.

واستمرار هذا التناقض من شأنه أن ينتهي بالإنسان عامة إلى الكفر بالسلام والتعاون والتفاهم، ثم الانقضاض على جميع هذه المفاهيم والشعارات بكل ما يجلبه هذا الانقضاض من آثار مدمرة للعالم كله.

والصراع غريزة في الإنسان لا سبيل إلى تجاهلها، ولكن الخطأ هو في التوجيه الذي يوجّه هذا الصراع والمقاصد التي تحدد ميادينه. فالغضب

والانفعال ـ أو الانتصار حسب لغة القرآن ـ غريزة وضعها الله في الإنسان لدفع الظلم ومقارعة الشر الذي يمتحن به الإنسان من آن لآخر وتترك له خيارات ثلاثة: فإما أن يستسلم للظلم والشر، وإما أن يناصر الظلم والشر، وإما أن يتناول الخير ليقارع به الشر. هذه هي ـ فلسفة الصراع ـ التي تناولناها بالتفصيل في كتاب «فلسفة التربية الإسلامية».

إن نظم التربية المعاصرة لمّا ترتقِ بعد إلى مستوى تدريب الناشئة والمتعلمين على تناول الخير لمقارعة الشر ورفض الاستسلام له والترفّع عن الإذعان له، ولذلك فإن ما يجري في العالم من تناقض هو ثمرة هذا التخلف التربوي الذي تعاني منه نظم التربية القائمة.

إن البديل للوضع الخاطىء القائم هو ما توجِّه إليه التربية الإسلامية، وهو توجيه الإنسان للصراع ضد الظلم والشر وحشد الإنسانية كلها في هذا الاتجاه. وهو ما تقدمه مفاهيم «رباط الرسالة والجهاد» الذي مرّ ذكره في روابط الأمة المسلمة.

التناقض الرابع: الحاجة لخبرات الآخرين في مواجهة قوانين الإقامة والعمل:

لم يَعُد باستطاعة بلد من بلدان الأرض أن يكتفي بخبرات الناس الذين يعيشون على أرضه. بل إن الدول ـ التي توصف بالتقدم ـ نفسها تجد نفسها في فترات كثيرة بحاجة إلى استقدام الأعداد الغفيرة من الأدمغة المفكرة والخبرات المنتجة والأيدي العاملة، وتسنّ التشريعات وتضع المغريات التي تجذب الأعداد المطلوبة. وتحذو حذو هذه الدول بقية أقطار الأرض كلها. ولا شك أن هذه الظاهرة ـ التي ازدادت كثافتها في طور العالمية ـ هي من مظاهر تأويل قوله تعالى:

﴿ وَلَوْ شاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ الناسَ أُمَّةً واحدةً ولا يَزالون مختلِفين. إلّا مَنْ رَحِمَ رَبُّكَ وَلِذلكَ خَلَقَهُم ﴾ [هود: ١١٨ ـ ١١٩].

ولكن المجتمعات البشرية ما زالت تمارس سياساتها على أسس غير عادلة ولا آمنة في هذا المجال. فهي تريد ـ في كثير من الأحيان ـ الاستفادة من الخبرات والتخلي عن المسؤوليات. فحين يمتد الزمن بالخبرات والطاقات المستقدمة وتنقطع جذور المستقدمين بأماكنهم الأولى ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً؛ تطلّ قوانين الإقامة والعمل لتهز استقرار هؤلاء المستقدمين القدامى هزّاً يتهدد حياتهم كاملة وتفرز مضاعفات الاضطرابات العنصرية والأمنية وظواهر الجريمة وينعدم الأمن ويشيع الإرهاب وتفسد علاقات الأقطار والدول، وتبرز الأيدولوجيات المتطرفة.

ولم تشأ نظم التربية المعاصرة ـ حتى الآن ـ أن تنظم لهذه المشكلات مكاناً في برامجها رغم خطورتها واستمراريتها. ويبدو أنه لا حلّ لهذا التناقض إلا أن ترسخ نظم التربية المفهوم الإسلامي لـ «رباط الإيواء» بتفاصيله التي تقدمت خلال الحديث عن روابط الأمة في التربية الإسلامية.

التناقض الخامس: مكانة الإنسان واحترامه في مواجهة الاعتداء على حرماته والاستهانة بكرامته:

في الوقت الذي يتردد الحديث وتفيض الكتابات في المحافل والكتب والصحافة والإعلام عن منزلة الإنسان وقدسيته وضرورة صيانة حرماته؛ فإن التطبيقات الجارية في ميادين الإدارة الرسمية والتعامل الشعبي ما زالت تمتهن هذه الحرمات وتعبث بهذه القدسية.

ولا يقتصر هذا التناقض على ما يجري في ميدان الصراعات السياسية وما تفرزه من مضاعفات الاعتقال والسجن والنفي والتجريد من الحقوق؛ وإنما يمتد إلى ميادين التعامل اليومي الجاري بين الأفراد والجماعات في ميادين الحياة المختلفة.

وتتحمل نظم التربية المعاصرة المسؤولية الأولى في هذا التخلف البشري في ميدان ـ كرامة الإنسان وقدسيته ـ. فما زالت هذه النظم التربوية تشيع القيم القديمة ـ قيم الأطوار الماضية ـ التي تقسم البشرية إلى أقارب

وأغراب، ومواطنين وأجانب، وبيض وملـونين، إلى غير ذلك من التقسيمات القائمة على روابط العصبية الإقليمية والعِرقية. وينتج عن ذلك كله مضاعفات خطيرة في امتهان كرامة الإنسان وحرماته؛ كالاستغلال في البيع والشراء والإيجار والتنقل، والاستضعـاف، وأكل الحقـوق، ووضع المقيمين في المـوضع الأسمى، والقـادمين في الموضـع الأدنى، إلى غير ذلـك من مضاعفات ومشكلات.

ولكن النظر الدقيق في طبيعة الظروف التي دلفت إليهـا البشريـة المعاصرة يكشف عن أنه لم يَعُد في صالح أحد التغاضي عن هذا التناقض السلبي المتخلف. فالإنسان ـ كما قلنا أصبح بدوياً جديداً ـ لا يكاد يمرّ عليه يوم أو أيام قليلة إلا ويجد نفسه راحلاً أو مقيماً. وهو حين يرحل يدخل في مـواقف الضعف والحـاجـة إلى النصـرة والإيـواء، ومـواقف الإنصـاف والموضوعية، وهو حين يقيم يدخل في مواقف القوة والدعم والتمكن من مقدرات الآخرين، فهو دائم التردد ـ بشكل ليس له سابقة في التاريخ ـ بين حالتين اثنتين: حالة المقيم العزيز، وحالة ابن السبيل القابل للاستضعاف. وهو في كلتا الحالتين يتلقى آثار الخبرات الحسنة والمعاملة الحسنة وما يتفرع عنهما من مضاعفات الترحيب ويُسر التعامل الرسمي والشعبي، أو يتلقى آثار الخبرات السيئة والمعاملة السيئة وما يتفرع عنهما من مضاعفات الإهانة وعُسر التعامل الرسمي والشعبي[1].

وليس هناك من حلّ لهذا التناقض الذي يعرِّض كرامة الإنسان للامتهان وينغص عليه هناءه ويُفسد معيشته إلا بتصدي نظم التربية ـ أولاً ـ لمعالجة هذه السلبيات ثم التركيز على إخراج ناشئة ومتعلمين يؤمنون بـ «رباط الإيواء، ورباط النصرة» بالمفهوم والمحتويات التي تطرحها التربية الإسلامية.

---

(١) لعل ظواهر الخطف وأخذ الرهائن وسوء المعاملة التي تجري في الأقطار المختلفة هي مظاهر هذه المضاعفات.

والخلاصة:

إن روابط الإيمان، والهجرة والمهجر، والرسالة والجهاد، والإيواء والنصرة بالمضامين التي مرت في هذا البحث؛ أصبحت ضرورة معيشية للإنسانية كلها إذا أرادت الخروج من دوّامة التناقضات والمشكلات الجارية.

وليس من المعقول أن تستمر أجهزة الأمن ودوائر البوليس العالمي بإدانة ضحايا هذه التناقضات ووصمهم بوصمات الإرهاب والجريمة والانحراف دون أن تتحرك نظم التربية والتوجيه لتصحيح المفاهيم الخاطئة السائدة، والتوعية بطبيعة الظروف العالمية الجديدة التي تستدعي إعادة تخطيط العلاقات القائمة بين بني الإنسان في الطور الجديد ـ طور «قرية الكرة الأرضية The Global Village».

المصادر والدراسات

أ ـ المصادر والدراسات العربية

١ ـ القرآن الكريم.
٢ ـ صحيح البخاري.
٣ ـ صحيح مسلم (شرح النووي).
٤ ـ مسند أحمد (تصنيف الساعاتي).
٥ ـ سنن أبي داود.
٦ ـ سنن الترمذي.
٧ ـ سنن الدارمي.
٨ ـ كنز العمال.
٩ ـ تفسير الطبري.
١٠ ـ تفسير الرازي.
١١ ـ تفسير ابن كثير.
١٢ ـ ابن تيمية، **الفتاوى، السلوك**، جـ ١٠، الرياض، ١٣٨١ ـ ١٩٦١.
١٣ ـ ابن تيمية، **الفتاوى، كتاب التصوف**، جـ ١١، الرياض ١٣٨١ ـ ١٩٦١.
١٤ ـ إيدجار فور، **تعلم لتكون**، ترجمة د. حنفي بن عيسى، الجزائر: اليونسكو ـ والشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٦.
١٥ ـ جودت سعيد، العمل، دمشق: دار الثقافة، ١٤٠٠ ـ ١٩٨٠.
١٦ ـ فيليب فينكس، فلسفة التربية، ترجمة د. محمد لبيب النجيحي، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٢.

ب ـ الدراسات الأجنبية

1 - Arnov, Robert, F. (ed.) **Philanthropy and Cultural Imperialism.** Bloomington: Indiana University Press, 1982.

2 - The ASCD Committee on Research and Theory. **Measuring and Attaining the Goals of Education.** USA, 1980.

3 - Barnet, Richard J. **Global Reach,** New York: Simon and Schuster, 1974.

4 - Becker, James, **Education for A Global Society,** Indiana: Bloomington: The Phi Delta Kappa, 1973.

5 - , and lee Anderson. «Riders on the Earth Together» in **Education in A Dynamic Society,** ed. by Dorothy Westby - Gibson, Massachusettes: Addison - Westby Publishing Co, 1972.

6 - Berman, Edward H. **The Influence of the Carnegie, Ford, and Rockefeller Foundations on the American Policy: The Ideology of Philanthropy,** New York: State University Press, 1983.

7 - Besag, Frank P. and Jack L. Nelson, **The Foundations of Education,** New York: Random House Inc. 1984.

8 - Bowels, Samuel and Herbert Ginitis, **Schooling in Capitalist America,** New York: Basic Books, Inc. 1976.

9 - Carnoy, Martin, **Education as Cultural Imperialism,** New York: Longman Inc. 1974.

10 - Commoner, Barry, **The Closing Circle,** New York: Knoff, 1977.

11 - Corwin, Ronald G. **Education in Crisis,** New York: John Wiley and Sons Inc. 1974.

12 - Dewey, John, **Democracy and Education,** New York: Macmillan Co., 1944.

13 - , **Experience and Education,** 10th ed., New York: Collier Books, 1969.

14 - Dobos, Rene, **So Human An Animal,** New York: Charles scriber's Sons, 1968.

15 - Fromm, Erich, «The Nature of Love» in **The Contemporary Scene.** edited by paul B. Weisz, New York: McGraw - Hill Book Co., 1970.

16 - Hersey, Paul and Ken Blanchard, **Management of Organization Behavior,** 4th edition, Englewood Cliff: Prentice - H Inc. 1982.

17 - Lappe, Francis Moor and Joseph Collins, **Food First,** Boston Houghton Mifflin Co., 1977.

18 - Spring, Joel, **Educating the Worker Citizen,** New York: Longman Inc. 1980.

19 - Taylor, Harold, **A University for the World,** Bloomington: Phi Delta Kappu, 1975.

20 - Toffler, Alvin, **Future Schock,** New York: Bantam Bo. 1981.
21 - Webb, Rodman B. **Schooling and Society,** New York: Macmillan Publishing Co., 1981.
22 - White, John, **The Aims of Education,** London: Routledg and Kegan Paul, 1982.

المؤلف في سطور

الحالة الشخصية:

ـ من مواليد محافظة إربد في الأردن.

الدراسة:

ـ دكتوراة في أصول التربية من جامعة بتسبرج ـ ولاية بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأميركية.

ـ ماجستير أصول تربية من الجامعة الأردنية.

ـ ماجستير في التاريخ الإسلامي من الجامعة الأميركية ببيروت.

ـ ليسانس في التاريخ من جامعة القاهرة.

ـ دورة في القياس والتقويم في الجامعة الأميركية بالقاهرة.

الخبرات الوظيفية:

ـ أستاذ أصول التربية والتربية الإسلامية في كلية التربية/ جامعة أم القرى ـ مكة المكرمة.

ـ رئيس قسم التربية الإسلامية والمقارنة في كليلة التربية/ جامعة الملك عبد العزيز ـ فرع المدينة المنورة.

ـ أستاذ أصول التربية في كلية التربية للبنات/ المدينة المنورة.

ـ مدير مركز البحوث والدراسات الإسلامية ـ الأمم المتحدة بنيويورك.

ـ محاضر في الدراسات العربية في جامعة بتسبرج.

ـ مدير التعليم والتدريب في وزارة الأوقاف في الأردن.

ـ رئيس قسم البحث التربوي ـ في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

ـ مدير معهد معلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

ـ رئيس شعبة الاجتماعيات في مديرية المناهج في الأردن.
ـ عضو قسم القياس والتقويم في وزارة التربية والتعليم في الأردن.
ـ مدرس تاريخ واجتماعيات في الأردن.

الخبرات الفنية:

ـ المشاركة في تخطيط المناهج في الأردن وكلية التربية.
ـ المشاركة في تقويم أبحاث ودراسات جامعية.
ـ المشاركة في مؤتمرات تربوية في العالم العربي والإسلامي وأمريكا وأوروبا.
ـ عضو لجنة الإشراف على مجلات تربوية في الأردن وأمريكا.
ـ محاضر في دورات تربوية في الأردن وفي أمريكا.
ـ محاضر في حلقات دراسية في أمريكا.
ـ عضو في مجلس «مركز بحوث الدراسات التربوية والنفسية» في جامعة أم القرى.

العضوية الأكاديمية:

ـ عضو في جمعية دراسات الشرق الأوسط لأمريكا الشمالية.
ـ عضو في جمعية تاريخ التربية بالولايات المتحدة.
ـ عضو في جمعية أصول التربية بالولايات المتحدة.
ـ عضو في معهد دراسات الشرق الأوسط ـ واشنطن.

من الإنتاج العلمي:

ـ تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية.
ـ التعليم ومستقبل المجتمعات الإسلامية.
ـ الفكر التربوي عند ابن تيمية.
ـ فلسفة التربية الإسلامية.
ـ هكذا ظهر جيل صلاح الدين وهكذا عادت القدس.
ـ رسالة المسجد.
ـ رسالة المسلم في المجتمع الأمريكي.
ـ عشرات الأبحاث والمقالات في مجلات عربية وإسلامية.
ـ مؤلف مشارك في كتب الاجتماعيات ـ وزارة التربية في سلطنة عُمان.