مركزية القضية التربوية

في فهم واقع الأمة وأسباب تخلفها

د .سعيد إسماعيل علي*

تمهيد :العمود الفقري للبناء الحضاري :

طول حقب التاريخ المختلفة قامت حضارات متعددة، تباينت في مستواها وفقاً لمتغيرات الزمان والمكان. وأياً ما كانت الحضارة، قديمة أم وسيطة أم حديثة، غربية أم شرقية، فإن هناك سنة إلهية لا تخطئها عين مستقرئ لحركة التطور الحضاري، ألا وهي أن (الإنسان) هو منشئ الحضارة، بعقله وبقلبه وبيده، وعندما نقول (الإنسان) فإننا نقصد بذلك جملة البشر الذين تقوم على أكتافهم البنية الحضارية.

لكن الإنسان لا يبني الحضارة هكذا بسلوك فطري، مثلما يأكل وينام ويشرب ويتناسل.. إنه يبنيها بسلوك تَعَلَّمَه، ويُعلّمه لمن يأتي بعده من أجيال لاحقة، بحيث يحدث ما يسمى بالتراكم المعرفي والتقني، ولعل هذا هو النقطة الفارقة بين الإنسان وغيره من الكائنات الحية الأخرى، فهو إذ يتعلم شيئاً، ينقله لمن بعده، فيتقدم عليه خطوة، وهكذا حتى يرتفع البناء الحضاري، ويصبح حاضر الإنسان أكثر تقدماً من أمسه، وينبئ الغد بمستقبل أفضل من حاضره وأمسه، وإذا لم يحدث هذا، قلنا إن البناء الحضاري بدأ يتهاوى، وهو الأمر الذي حدث بالنسبة لمختلف الحضارات السابقة.

وإذا كانت هذه سنة إلهية حضارية، تصدق على كل أمة، فإن الأمة الإسلامية تجد التربية أمامها في موقع أكثر أهمية، وبالتالي تقع على عاتقها مسئولية أشد خطورة، لماذا؟ لأن الدين في لُحمته وسُداه ليس مجرد نصوص يتحرك بها اللسان أو تعيها الذاكرة، أو تسطر على صفحات الورق، ولا هو مجرد شعائر يؤديها المسلم، وإنما هو بالدرجة الأولى "حياة كاملة".. سلوك يتشخّص عبر بُنى إنسانية تقول ما يصدقه عقلها ويطمئن إليه قلبها، وتفعل ما تقول، وتسلك وفق ما تؤمن به، وتتعامل بما تؤمر به وتُنهى عنه.

---

* أستاذ أصول التربية بجامعة عين شمس.

إن هذا يعني أن التربية بالنسبة للدين ضرورة وجود، وحتمية استمرار، وآية ذلك أننا نرى في عصرنا الحاضر أن القيام بالشعائر الدينية الإسلامية يتسع مداه يوماً بعد يوم، فبيت الله الحرام عامر يومياً بعشرات الألوف، بل ومئات الألوف طوال العام بالمعتمرين والحجاج، والمساجد في كل أنحاء العالم الإسلامي مملوءة بالمصلين، وآيات القرآن تتلى من قبل الملايين من المسلمين، وسوق الثقافة يزخر بالكتب الدينية التي تجد إقبالاً لا مثيل له قياساً إلى العديد من المجالات الأخرى، وهكذا ومع ذلك، فالمسلمون في حالة من التفكك والضعف والتأخر مما يجعلهم مطمعاً لقوى الاستغلال والنهب والاستعباد، وهم يعيشون حالات من التبعية تبعث على الخجل، فهل يتصور عقل يعي حقيقة الإسلام، أن مظاهر التدين المختلفة التي سقنا أمثلة لها هي سبب هذا التفكك وهذا التشرذم والتبعية والضعف والتخلف؟

لابد أن تكون الإجابة بالنفي.. فما السبب إذاً؟

بغير تعصب للتخصص العلمي والمهني، فإننا نؤكد أن السبب يكمن في غياب التربية الإسلامية، وعندما نقول التربية الإسلامية فإننا نقصد بهذا: التربية وفقاً لصحيح الإسلام، كما أنزله الله عز وجل على خاتم الأنبياء والمرسلين محمد صلّى الله عليه وسلّم. والتربية التي نقصدها ليست هي التربية النظامية التي تتم داخل قاعات التعليم، في مدارس وجامعات ومعاهد، وإنما هي التربية التي تعني عملية البناء العقلي والقلبي والسلوكي للإنسان؛ أي عملية تنمية الشخصية الإنسانية، وهذا يعني، أن مسئوليتها لا تقتصر على معاهد التعليم ومؤسساته فقط، بل تتسع لتشمل كافة القوى والمؤسسات التي يمكن أن يكون لها دور في بناء الشخصية الإنسانية، بناءً شاملاً متكاملاً.

وتأكيداً لحتمية العملية التربوية في بناء الأمة، نجد في آيات متعددة من القرآن الكريم، أن مهمة الرسول صلى الله عليه وسلم مهمة (تربوية) بالدرجة الأولى، وأنه هو نفسه كان المعلم الأول في الإسلام، يقول عز وجل: ﴿كَمَا أَرسَلنَا فيكُم رَسُولاً منكُم يَتلُو عَلَيكُم ءَايَاتنَا وَيُزَكّيكُم وَيُعَلّمُكُمُ الكتَابَ وَالحكمَةَ وَيُعَلّمُكُم مَا لَم تَكُونُوا تَعلَمُونَ﴾ (البقرة: 151)، وقال أيضاً: ﴿لَقَد مَنَّ اللَّهُ عَلَى المؤمنينَ إذ بَعَثَ فيهم رَسُولاً من أَنفُسهم يَتلُو عَلَيهم ءَايَاته وَيُزَكّيهم وَيُعَلّمُهُمُ الكتَابَ وَالحكمَةَ وَإن كَانُوا من قَبلُ لَفي ضَلاَلٍ

مُبينٍ﴾ (آل عمران: 164)، وقال أيضاً: ﴿هُوَ الَّذي بَعَثَ في الأُمّيّينَ رَسُولاً منهُم يَتلُو عَلَيهم ءَايَاته وَيُزَكّيهم وَيُعَلّمُهُمُ الكتَابَ وَالحكمَةَ وَإن كَانُوا من قَبلُ لَفي ضَلالٍ مُبينٍ﴾ (الجمعة:2).

ومن الملاحظ أن ذكر العلم والتعليم في القرآن الكريم كما نرى في الآيات السابقة على معنى الحكمة والمعرفة النظرية، من دينية ومدنية، بل هي كذلك آيات تنصرف إلى معنى العلم العملي حيث يقترن تعلم الكتاب باكتساب الحكمة، وهو غرض من أهم أغراض التربية، قديماً وحديثاً، فالعلم النظري المكتسب من الكتاب لا يستغني به عن اكتساب الحكمة أو البصر في اختيار الكلام والأحكام في تصريف الأمور، ويقترب من هذا المعنى ما ورد في سورة يوسف، ففي قوله عز وجل: ﴿وَكَذَلكَ يَجتَبيكَ رَبُّكَ وَيُعَلّمُكَ من تَأويل الأَحَاديث﴾ (يوسف: 6)، فالتعليم هنا أيضاً يرمي إلى توسيع أفق المتعلم بالقياس إلى حوادث الماضي.

ومن حيث الجانب العملي نجد في سورة الأنبياء قوله تعالي: ﴿وَعَلَّمنَاهُ صَنعَةَ لَبُوسٍ لَكُم لتُحصنَكُم من بَأسكُم﴾ (الأنبياء: 80) (أي داود).

وقد شدد رسول الله صلى الله عليه وسلم على تأكيد مهمة (التربية) وواجب (التعليم)، فخطب يوماً يهدد المتعلمين الذين لا يعلّمون الجاهلين، كما هدد الجاهلين الذين لا يسعون لاقتباس العلم من العالمين، فقد ورد في الحديث الشريف أن رسول الله صلى الله عليه وسلم خطب ذات يوم فأثنى على طوائف من المسلمين خيراً، ثم قال: ما بال أقوام لا يُفقهون جيرانهم ولا يعلمونهم ولا يعظونهم ولا يأمرونهم ولا ينهونهم؟.. وما بال أقوام لا يتعلمون من جيرانهم ولا يتفقهون ولا يتعظون؟.. والله ليعلمن قوم جيرانهم ويفقهونهم ويعظونهم ويأمرونهم وينهونهم، ثم نزل فقال قوم: من ترونه عنى بهؤلاء؟ قال: الأشعريين.. هم قوم فقهاء، ولهم جيران جفاة من أهل المياه والأعراب، فبلغ ذلك الأشعريين. فأتوا رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقالوا: يا رسول الله، ذكرت قوماً بخير وذكرتنا بشر، فما بالنا؟.. فقال: "ليعلمن قوم جيرانهم ويتعظون ويتفقهون أو لأعجلنهم العقوبة في الدنيا.. "فقالوا يا رسول الله، أنفطن غيرنا؟ فقال ذلك أيضاً، فقالوا: أمهلنا سنة، فأمهلهم سنة ليفقهوهم ويعلموهم ويعظوهم"،[1] ثم قرأ عليه الصلاة والسلام هذه الآية: ﴿لُعنَ الَّذينَ كَفَرُوا من

[1] الدواليبي، محمد معروف. موقف الإسلام من العلم. بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1980، ص 34.

بَنِي إسرَائيلَ عَلَى لسَان دَاوُدَ وَعيسَى ابن مَريَمَ ذَلكَ بمَا عَصَوا وَّكَانُوا يَعتَدُونَ. كَانُوا لاَ يَتَنَاهَونَ عَن مُنكَرٍ فَعَلُوهُ لَبئسَ مَا كَانُوا يَفعَلُونَ﴾ (المائدة: 78، 79).

وعلى كل حال فإن أحداً لا يستطيع أن يحمل التربية وحدها نتائج ما عليه الأمة في وضعها الراهن، ولكننا في الوقت نفسه لا نستطيع أن نغفل مشاركتها في المسئولية، وأهميتها في فهم هذا الواقع.

أولاً :صور من مشكلات الواقع التربوي

1. التقصير التعليمي

في العلم على وجه العموم اتجاهان: الاتجاه المادي أو الفن العلمي أو العلم الفني (تكنولوجيا)، ومن واجب كل أمة أن تأخذ من هذا آخر ما توصل إليه علماء جميع الأمم. وأما الاتجاه الثاني، فهو التراث الروحي الذي يجب أن يبقى نقياً صافياً لأن الأمم تبقى ما دام تراثها هذا باقياً.[2] وأعظم الأدلة على التقصير العلمي لدينا، جهل المسلمين، زمناً طويلاً باستخراج البترول من أرضهم وجهل تصنيعه، وبيع الطن المتري منه بثمن بخس، بينما كل حفنة منه تساوي عشرات أضعاف ما تباع به (إن صنع منها –مثلاً– لعب للأطفال) أو أكثر من ذلك وأكثر (إذا صنع من بعضها صمامات لقلوب المرضى).

والمنطق الحديث الذي نهض على مهاده صرح العلم المعاصر لا يطلب من أولى الألباب أكثر من هذا النظر الدقيق والفكر الوثيق. ولأمور كثيرة لم يستقم تاريخنا على هذا المنهج، فقد بدأ أول أمره حصيفاً فيما يأخذ وفيما يدع، حذراً فيما يكذب ويصدق، ثم ضلله الاشتغال ببعض الأفكار الفلسفية الدخيلة، فاستهلك قواه في بحوث ما وراء المادة، وهو إنما أمر بالبحث في المادة لا فيما وراءها. ثم زاده خبالاً أنه خلط بين مناهج البحث في عالم الغيب والشهادة، فلم يرجع بعد عناء طويل إلا بما يضر ويسئ.

---

[2] فروخ، عمر. تجديد في المسلمين، لا في الإسلام. بيروت: دار الكتاب العربي، 1981، ص 15.

وقد دفع التأخر الواضح لدينا في العلوم الطبيعية والتطبيقية شيخنا الغزالي أن يذكر لنا أنه عندما زار عاصمة جمهورية "موريتانيا" الإسلامية في أواخر السبعينات، وجد أن بعثة صينية شيوعية هي التي اكتشفت المياه الجوفية التي تغذيها. فما دلالة هذا؟ دلالته أن فريقاً من الخبراء قد أتوا من آخر الدنيا شرقاً، إلى شاطئ الأطلسي غرباً لهم خبرة في علم المياه تتيح للعطشى أن يرتووا وهم في بيوتهم، وأن يرتفقوا كيف شاءوا بالسائل القريب البعيد، فأين كنا نحن المسلمين، والذين نشارك أهل هذا البلد دينه الذي يأمر بالتضافر، وأن نعتصم بحبل الله؟ وماذا نصنع؟[3]

وما يقال في الماء يقال في النفط، ويقال في كل المواد المدفونة تحت الثرى أو المهملة فوقه، أليست هذه كلها مما يدخل في نطاق التوجيه القرآني: ﴿أَوَلَمْ يَنظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَوَاتِ وَالأَرضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ من شَيءٍ﴾ (الأعراف: 185). أليست هذه شيئاً ينظر فيه؟ وتلتمس الحكمة من وجوده؟ وتدرك عظمة الله من خلقه؟ لماذا يكون بصر الآخرين إليها حديداً وبصرنا إليها بليداً؟ وما ثمرة ذلك التوقف الأخرق؟ إن الله جعل معرفته والحافظ على حقوقه مربوطين بدراسة الكون، والتمكن فيه، فإذا كنا خفافاً في هذه الدراسة، أو كنا ذيولاً لغيرنا، فهل عندما نكون بهذه الخفة نكون عارفين بالله، قادرين على صيانة حرماته؟[4]

ولما كانت العلوم التطبيقية تعتمد على البحث العلمي، فإن نسبة ما ينفق على البحث العلمي في مجتمع يعد مؤشراً مهماً على مدى التقدم الحادث في هذا المجال، ونكتفي أن نشير في هذا المقام إلى أن ما جاء في تقرير الأمم المتحدة للتنمية البشرية حول قيم الإنفاق على البحث العلمي بالنسبة إلى الناتج المحلّي الإجمالي، فقد كان متوسط النسبة في البلدان العربية عام 1996م 0.14% (أي 14 جزء من مئة جزء من الواحد الصحيح) في المائة، بالمقارنة مع 2.53% عام 1994 في إسرائيل و2.88% في اليابان و1.62% في كوبا.[5]

---

[3] الغزالي، محمد. الطريق من هنا. القاهرة: دار البشير، 1987، ص 26.

[4] المرجع السابق، ص27

[5] برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. تقرير الأمم المتحدة للتنمية الإنسانية 2002، نيويورك: الأمم المتحدة. النسخة العربية ص 61.

وقد كان من الممكن للجهود العلمية والتقنية القليلة القائمة في الدول الإسلامية أن تكون ذات فاعلية، على الرغم من قلتها في كل دولة على حدة، لو كان هناك تنسيق وتآزر وتعاون بين مختلف المؤسسات العلمية والتقنية، لكن الحادث هو تفتيت الجهود، وتكرارها في خطوط قصيرة متوازية.

ولقد كان من نتيجة ذلك ضعف المؤسسات العلمية والتقنية في العالم الإسلامي، وانقسامها بانقسام الدول التي تتبعها، إلى مؤسسات تملك القاعدة البشرية القادرة على مسايرة العصر علمياً وتقنياً، ولا تملك المال اللازم لذلك، وأخرى تملك ما يفيض عن حاجتها الفعلية من أموال، ولا تملك القوى البشرية القادرة على قيام نهضة علمية وتقنية حقيقية.

وفضلاً عما سبق فإن نظم التعليم في العالم الإسلامي، في الغالب والأعم تعاني من جملة ثغرات تضعف من طاقاته وقدرته على أن يكون بالفعل قوة بناء وتنمية، بناء الشخصية الكفأة القادرة على المساهمة في العمل المجتمعي، وتنمية قدرات المجتمع بما يكفل له طاقة تطوير وتجديد، ومن هذه الثغرات:

– افتقاد الفلسفة التربوية العامة، فمن المعروف أن الفلسفة التربوية هي التي ترسم الإطار العام الذي يوجه العمل التعليمي، ومن المفروض أن تُبنى فلسفة التربية في العالم الإسلامي على العقيدة الإسلامية، لكن الواقع يُنبئُنا بأن الإطار الفلسفي التربوي العام شبه مفتقَد، لا من وجهة النظر الإسلامية فحسب بل من وجهة نظر الفلسفات التربوية الكبيرة المعروفة أيضاً، ويتحول الوضع إلى ما يشبه "الموزايك الفلسفي"، فهذا يمكن إرجاعه إلى العقيدة الإسلامية. وذاك إلى الفلسفة البرجماتية، وهذا إلى الاشتراكية، وذاك إلى غير هذا وذاك من فلسفات.

– جمودها وعجزها عن مسايرة التطورات الاجتماعية المتسارعة، فالوظيفة الاجتماعية للتربية معقدة أشد ما يكون التعقيد، وذلك لأن التربية من جهة خاضعة للمجتمع بتقاليده وقيوده وقيمه وإمكانياته، ومن جهة أخرى، فإن التربية من أهم العناصر الفعالة في تطوير المجتمع، وهي في الوقت نفسه أهم أداة للمحافظة على القيم السائدة فيه، وعلى توازن القوى العاملة فيه.

– التمييز بين التعليم العام والتعليم التقني، إذ تقوم النظم التعليمية المعاصرة في معظم دول العالم الإسلامي على الفصل بين التعليمين، ويُعتقد أن ذلك كان من آثار العصور الوسطى الأوروبية حيث كان التعليم العام للسادة والتعليم التقني للعوام من الشعب، وقد أدى ذلك إلى التمييز بين الناس بغير حق، وضاعف من حدة التكتلات الطبقية في المجتمع الواحد وزاد من أحقادها، كما أنه حرم بعض الأفراد من متابعة الدراسة حسب ميولهم واستعداداتهم ودفع البعض الآخر إلى مجالات لا رغبة لهم فيها، مما أدى إلى زيادة نسبة الفاشلين، وحرمان المجتمع من مهارات كان من الممكن أن تنبغ لو وجهت التوجيه الصحيح.[6]

2. الاستبداد يفشل العمل التربوي

العمل التربوي في أصله وجوهره، هو إتاحة الفرص لطاقات الإنسان وقدراته للنمو والتفتح، وتوفير بيئة تُثرى بالثقافة والعلم، باعتبارهما الغذاء الحقيقي للعقول والقلوب المتعطشة إلى النمو، وعندما يسود قهر واستبداد في البنية المجتمعية العامة تمتنع هذه العوامل عن أن تسير في الطريق المستقيم، لتنتج شخصيات تألف الخنوع والمذلة والاستكانة، ولا تكون الشخصية التي تنتجها التربية هي حصيلة الإمكانات الذاتية والآمال القومية، بقدر ما هي نموذج آخر يريده القاهر المستبد.

ومشكلة العمل التربوي أنه محكوم بنوعية النظام السياسي القائم، إن كان خيراً فخير وإن كان شراً فشر، لأن التعليم نظام فرعي من منظومة المجتمع الكلية، بحيث يصبح الممسك بزمام هذه المنظومة الكلية هو الموجّه والمسيطر على منظومة التعليم، والناظر إلى جملة الدول الإسلامية يفجعه حقاً تسيد الاستبداد في الكثرة الغالبة منها، مما لا بد معه أن يعيش المتعلمون مناخ القهر والاستبداد.

ونعتقد أننا لا نبالغ عندما نؤكد أن مناخ القهر والاستبداد هو أسوأ مناخ يمكن أن يعيش فيه تعليم، وتتم فيه تربية، وذلك لأن الاستبداد:[7]

– يقدم للمجتمع مثلاً محدودة أو تكرارية، غير قادرة على مد المجتمع بالطاقة الكافية لبدء مسيرة البناء الحضاري ومواصلتها، فلابد أن يرتكس المجتمع في براثن التخلف الحضاري.

---

6 المرجع السابق، ص 59.

7 عيد، عبد الرازق وعبد الجبار، محمد. الديموقراطية بين العلمانية والإسلام، ص98–99.

– يحول بين الإنسان وبين الإبداع على مختلف المستويات، لأن الحرية من شروط الإبداع.

– يؤدي إلى تمزيق المجتمع، لأن من طبيعة النظام المستبد، أو الفرعوني بالمصطلح القرآني، أن يقسم الناس إلى طبقات وفئات بحسب قربهم أو بعدهم من النظام، وبحسب موقفهم منه، وذلك بوصفه جزءاً من آلية السيطرة على المجتمع والتحكم فيه.

– يحمل أبناء المجتمع الرافضين له إلى التفكير بأساليب عنيفة في مواجهته، وهذا يفتح الباب أمام العنف والعمل المسلح لحل المشكلة السياسية المتمثلة بوجود السلطة الإرهابية التي كان لها السبق في استخدام العنف في التعامل مع الناس، ومجتمع يعيش دوامة العنف والتوتر الداخلي بسبب الاستبداد لا يمكن أن يسلك الطريق إلى النهوض الحضاري.[8]

ولعل من إفرازات الحضارة الحديثة على مستوى العمل السياسي الداخلي، فتح قنوات التعبير عن الرأي ونشره والتعريف به لتتسنى مناقشته والحوار حوله لبيان آثاره ومؤثراته وأوجه الحق والضلال فيه، والعوامل التي قد تؤدي إلى الأخذ به أو تدفع إلى التخلي عنه وكشف نوايا القائمين به وأهدافهم، وبالتالي فإن الفرصة تكون متاحة للداعين لهذا الفكر أن يجدوا القنوات القانونية للتعبير عن آرائهم وأفكارهم دون تعرض لأشخاصهم أو تعريض بهم. ومن ناحية أخرى فإن نقد هذا الفكر من خلال الحوار الذي يدور حوله يزيل اللبس ويكشف الغموض، وبالتالي فإن من يقدم عن تبنيه واعتناقه يكون على بينة، ومن يتصدى له ويحاربه يكون أيضاً على بينة بحقيقته ودوافعه، فلا ينقاد شباب متحمس وراء فكر طائش بعد أن تسلط الأضواء عليه وتكشف حقيقته.[9]

ومع الأسف فلم يتسن لكثير من الشباب في البلدان الإسلامية حرية عرض الفكر الذي يدينون به، ولا حرية التعرف ممن هم أكثر منهم علماً وخبرة بحقيقة هذا الفكر ودوافعه وموقعه من الدين الصحيح، والآثار التي يمكن أن تترتب عليه، وذلك نتيجة للإجراءات الاحترازية التي اتخذت تجاه هذا الفكر والداعين

---

8 المرجع السابق، ص 98.

9 الزميع، علي فهد. رؤية في الآفاق المستقبلية لتجديد الفكر الإسلامي، ندوة مستجدات الفكر الإسلامي المعاصر (1–4 شعبان 1413هـ/3–6 فبراير 1992 م)، الكويت: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، 1992، ص 19.

له، مما دفعهم إلى العمل السري، ولم تتح الفرصة لمن انضموا إليهم من استجلاء حقيقة فكر الجماعات التي انضموا إليها، وموقف ذلك الفكر في ضوء الأحكام الشرعية الصحيحة. كما أن الإجراءات الأمنية القهرية التي واجهت بها بعض النظم شباب الحركات قد ولد لديهم الإحساس بالإحباط والقنوط ونمى لديهم الشعور بالظلم، وأغلق أبواب الحوار؛ فكان الصدام المتوقع الذي تضيع بسببه مصالح العباد والبلاد.[10]

وقد يقال: أين جهاد العلماء والمفكرين في مقاومة هذا الاستبداد؟ إن أصحاب العقول الكبيرة والهمم البعيدة حاربهم الاستبداد السياسي، وفض مجامعهم، فضاقت الدائرة التي يعملون فيها وتضاءل الأثر الذي يرتقب منهم، ومع غياب هؤلاء انفسح المجال لعارضي الأحاديث الذين يخبطون في السنة الشريفة خبط عشواء، ولفقهاء الفروع الذين خدعوا العوام بسلعهم، وأوهموهم أنهم يشرحون لباب الدين.[11]

واستشرى من خلال ذلك أسلوب القمع والتسلط في مجال التعليم، وانعكس ذلك على التوسع في استخدام التلقين، وهي طريقة تذهب في اتجاه واحد من المعلم الذي يسلك على أساس أنه يعرف كل شئ ويقوم بالدور النشط، إلى التلميذ الذي يعامل على أنه يجهل كل شئ، ويفرض عليه دور التلقي الفاتر، دون أن يشارك أو يناقش أو يمارس، ودون أن يعمل فكره فيما يلقن، وبطبيعة الحال فإن هذه الطرق لا تساعد على إكسابه التفكير النقدي ومهارات الحوار والجدل، وبالتالي لا تكسبه الصيغ العلمية في النظر إلى الأمور، وهو في أحسن الأحوال يحفظ العلم دون أن يستوعبه، ويحفظ الإجابات التي تمرره من الامتحانات دون أن تتحول إلى خلايا علمية وفكرية تدخل في نسيج عقله.

ومن المعروف عن عملية التلقين أنها تمارس عادة من خلال علاقة تقوم على التسلط: فسلطة المعلم لا تخضع للمناقشة (حتى أخطاؤه لا يسمح بإثارتها، وليس من الوارد الاعتراف بها) بينما على الطالب أن يطيع ويمتثل، ومثل هذه العلاقة من شأنها أن تصيغ نظر الطالب الانفعالي، فيتعامل مع ما حوله من بشر ومن عناصر الوجود بطريقة انفعالية. مما يحول بينه وبين التمرس بالسيطرة على شؤونه ومصيره والعقلية التي تتكون

---

10 المرجع السابق، ص20.

11 الغزالي، محمد. هموم داعية، بيروت: دار البيان العربي، 1983، ص 50.

بهذه الصيغة ووفق هذا السبيل مسؤولة إلى حد بعيد عن استمرار العقلية المتخلفة. لأنها تشكل حلقة من حلقات القهر الذي يمارس على مختلف المستويات في حياة الإنسان المتخلف.[12]

أما من حيث المستويات، فإن المواد الدراسية تظل إجمالاً غريبة عن إطار الحياة التي يعيشها التلميذ، فهو يتعلم عموماً، إما محتويات دراسية مستوردة من خارج إطار الأمة (نظريات وعلوم الغرب مطبقة على ظواهر بلدانها) في المراحل العليا من التعليم. وإما مواد لا تمت إلى واقع التلميذ بين الفئات الشعبية في المراحل الابتدائية والإعدادية، ومعظم المناهج تعالج قضايا تمت إلى حياة الشرائح الاجتماعية ذات الهيمنة والسيطرة على مقدرات الأمور، وتغرس في الطفل المثل العليا السائدة لهذه الشرائح، والتي لا يمكنه عملياً وواقعياً ممارستها في حياته اليومية.

3. الغزو التعليمي

لقد اعتمد أعداء الإسلام أسلوب"فك" العقل الإسلامي وإعادة تركيبه وصياغته من جديد على أهوائهم، بعد أن فشلت الحروب الصليبية في تحقيق أهدافها في القرون الوسطى، وكانت المدارس الأجنبية والتبشرية هي الساحة الحقيقية التي خاضت فيها قوى الاستعمار وإرساليات التبشير معركة الفك والتركيب هذه.[13]

ولم تعد هذه المرحلة سراً خافياً على أحد، فقد سرد تفاصيلها اللورد كرومر في مذكراته –مثلاً– وهو أشهر معتمد بريطاني في تاريخ مصر،[14] فضلاً عن أن كتاب "الغارة على العالم الإسلامي" الذي هو في حقيقته ترجمة لعدد خاص من مجلة "العلم الإسلامي" التي كانت تصدر في فرنسا في بداية هذا القرن،

---

12 حجازي، مصطفي. سيكولوجية الإنسان المقهور. بيروت: معهد الإنماء العربي، 1986، ط 4، ص79.

13 هويدي، فهمي. القرآن والسلطان: هموم إسلامية معاصرة، القاهرة: دار الشروق، 1982، ص 118.

14 علي، سعيد إسماعيل. دور التعليم المصري في النضال الوطني. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تاريخ المصريين، 1994، صفحات مختلفة.

وتنطلق باسم حركة التبشير الكاثوليكي، هذا الكتاب يقول فيه مؤلفه مسيو أ. شاتليه بمنتهى الصراحة والوضوح "إن الغرض الذي نتوخاه لا يمكن الوصول إليه إلا عن طريق التعليم."

وما حدث في مصر هو ذاته الذي حدث في سوريا ولبنان والمغرب العربي والهند وتركيا وإيران.. المنهج واحد هو: غسل المخ والنفاذ إلى العقول المسلمة.

ولقد كان التعليم هو وسيلة التدمير...

ولقد ذكر "برنارد لويس" في كتابه عن "الغرب والشرق الأوسط" أن الشرق الإسلامي قد أصيب بلطمتين لم يصب بمثلهما في تاريخه: أول هاتين اللطمتين، كان الغزو المغولي من أواسط آسيا الوسطى التي حطمت الخلافة القائمة، وأخضعت – لأول مرة منذ عهد النبوة – قلب العالم الإسلامي لحكم غير إسلامي، أما اللطمة الثانية، فهي تأثير "الغرب الحديث" وصدق القرضاوي عندما قال أن اللطمة الثانية كانت أشد خطراً من الأولى، فإن المغول الذين دخلوا الشرق الإسلامي غالبين لم يلبثوا أن اعتنقوا دين المغلوبين، وهذه حقاً إحدى معجزات الإسلام وتاريخه.[15] أما الغزو الغربي الحديث فقد أثر في الحياة كلها عن طريق التعليم العام الجامعي، وعن طريق الصحيفة والكتاب، ثم أجهزة الإعلام الأخرى، وهي أبعد أثراً، وأشد خطراً، وعن طريق الاستشراق والاستغراب. ثم عن طريق التشريع والحكم، وكان أكبر همه تكوين "الفئة القيادية" التي يريد أن يلقى عليها عبء القيادة والتوجيه ويصنعها على عينه، مطمئناً إلى أنها لن تسير إلا في نفس خطه، تاركاً الجماهير في غفلتها وأكل عيشها، وكان من ثمرة ذلك: ظهور العلمانية، بمعنى فصل الدين عن الدولة والحياة، فكان لا بد من "علمنة التعليم" وترك الجامعات والمعاهد الدينية القديمة تموت تدريجياً بالعزلة والاختناق.[16]

وفي الوقت الحاضر، على الرغم من التوسع الهائل الذي حدث، نجد أن التعليم الإسلامي في أسوأ حالاته، فعلى صعيد إسلامية التعليم ومناهجه نجد المدارس والكليات والجامعات التقليدية منها والعلمانية أجرأ من أي وقت مضى في الدعوة إلى آرائها وأفكارها اللاإسلامية، كما أنها استطاعت اليوم أكثر من أي

---

15 القرضاوي، يوسف. هموم المسلم المعاصر، ص 144.

16 المرجع السابق، ص 145.

وقت اجتذاب الآذان الصاغية للأغلبية العظمى من الشباب المسلم، فقد اتخذ نظام التعليم العلماني اللاديني منذ إنشائه على يد الإدارة الاستعمارية مواقع حساسة وأبعاداً مهمة على حساب النظام الإسلامي وإزاحته من الميدان،[17] وبقى التعليم الإسلامي في الغالب محصوراً في نطاق ضيق ومحروماً من دعم الأموال العامة للدولة. وحتى في حال توفر الأموال اللازمة فإنها ترفق بطلبات وإصرار على العلمنة واللادينية بدعوى اللحاق بالعصر والرقي الحضاري.

وقد أعطى الاستقلال الوطني القومي للدول الإسلامية قوة دافعة لنظام التعليم العلماني اللاديني فيها حيث تم تعزيزه وتبنيه وضمان استمراره نظاماً أساسياً، كما تم أيضاً توسيع علمانية النظام وزيادته باسم القومية العنصرية والوطنية الإقليمية، وتمضي القوى الداعية إلى المنهج الغربي والعلمانية، مع ما يرافق دعوتها هذه من إبعاد للطلبة والأساتذة عن جذورهم وحضارتهم الإسلامية، بالعمل بكل طاقاتها وحريتها في الكليات والجامعات دون أن يتخذ أي إجراء يؤدي إلى إيقاف هذا الانحراف.[18] وحرصت مؤسسات التعليم المسكونة بالاتجاهات والقيم الأجنبية، سواء كانت مؤسسات وطنية أم أجنبية على أن تقوم بالمهام التي تصورت أن من شأنها أن تقوض أركان النموذج الحضاري الإسلامي، ومن هذه المهام تشويه صورة الإسلام، والتشكيك في تاريخ الأمة، والتشكيك في حاضر الأمة، والتشكيك في مستقبل الأمة، وتذويب شخصية الأمة، وإحلال عناصر ثقافية جديدة.[19]

وكان نتيجة هذا الجهد الاستعماري المخطط أن انفصلت معظم المجتمعات المسلمة عن روافدها الثقافية والحضارية. فتقلصت حيوية هذه الثقافة الإسلامية بانعزالها الكبير عن مجرى الحياة العام. وعجزها عن التفاعل مع متطلبات المجتمع الملحة والمستمرة.

4. الانشطار التعليمي

---

17 المعهد العالمي للفكر الإسلامي. إسلامية المعرفة، المبادئ العامة – خطة العمل – الإنجازات، الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، 1992، ص 32.

18 المرجع السابق، ص 32.

19 حسان، حسان محمد. وسائل مقاومة الغزو الفكري للعالم الإسلامي. مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي، 1401هـ، ص50-56.

طوال عدة قرون، وقبل أن يبتلى العالم الإسلامي بالاستعمار الغربي، كانت معاهد التعليم تعيش ثقافة متجانسة هي الثقافة الإسلامية. وفي عصور الازدهار الحضاري، ظل عالم الإسلام يتعامل خلال تجربته الثرية مع ثقافة موحدة، ذات تخصصات مختلفة، فابن سينا الفيلسوف الطبيب، والرازي الصيدلاني، وابن الهيثم عالم الفيزياء والبصريات، والغزالي الصوفي المتكلم، والجاحظ الأديب، وأبو حنيفة الفقيه، والشريف الأدريس الجغرافي.. وغيرهم.. وغيرهم.. هؤلاء جميعاً نهلوا من منابع الثقافة الإسلامية، وإن تخصص كل منهم في فرع أو علم.[20]

لكن حالة الجمود والتخلف التي وقع العالم الإسلامي في براثنها كما نلاحظ بصفة خاصة في القرنين السابع والثامن عشر، غيبت مثل هذه الروح، فكان ما كان عندما بدأ الاحتكاك الحضاري مع الغرب، وظهر عجز مؤسسات التعليم القائمة عن التعامل مع المتغيرات الجديدة، وبدأ ظهور مؤسسات تعليمية مدنية على النمط الغربي الحديث.

وكانت قسمة التعليم إلى ديني ومدني بداية انشطار تعليمي ترتب عليه انشطار في العقل والتفكير في العالم الإسلامي، فالتعليم الديني كان قد أصبح قائماً على مخلفات بالية أو قشور من الفكر الإسلامي واللغة العربية، ويحرم من دراسة العلوم الحديثة أو يأخذ منها أنصبة تافهة، ويكتفي في هذا التعليم المحدود بحفظ ألفاظ القرآن كلا أو بعضاً، وبدراسة العلوم الشرعية واللغوية على نحو سقيم، ويُوزع خريجو هذا التعليم على نواح جانبية من المجتمع الإسلامي ريثما يتم الخلاص منهم ومن قصورهم الملحوظ. أما التعليم المدني فتتوافر فيه دراسة الكون والحياة، وتتسع فيه الدراسات الإنسانية، وربما حصل الطالب العربي على أنصبة ضخمة من هذه المعارف المحترمة تساوي ما يحصل عليه زميله في موسكو أو لندن، أما العلوم الدينية والعربية فإن الطالب لا يكلف بها ولا يتناول أنصبة محترمة منها، وإذا قدم له شئ تحت ضغط ظروف معينة فذراً للرماد في العيون، ويكاد التعليم الثانوي والجامعي أن يفتقر كل الافتقار إلى المعرفة الإسلامية النافعة.[21]

---

[20] هويدي، فهمي. التدين المنقوص. القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، 1986، ص 14.

[21] الغزالي، محمد. ظلام من الغرب، مرجع سابق، ص 157.

ومن ثم فإن الانشطار التعليمي الذي حدث، أقام حاجزاً بين الدين والدنيا، وهي قسمة فرزت ثقافتين متباينتين، إحداهما تتعامل مع الدنيا بمختلف مجالاتها، والثانية تتعامل مع الآخرة بتنوع أبوابها، وهو ما اعتبر – بحق– ضربة قاسمة للثقافة الإسلامية وللدين نفسه، أبعدت الدين عن الحياة والحياة عن الدين..

ومن هنا يتخرج المهندسون والأطباء والكيماويون والضباط والمحاسبون وغيرهم وهم لا يدرون شيئاً طائلاً عن دينهم، بل إن دارسي الحقوق لا يعرفون عن الشريعة الإسلامية إلا مثل ما يعرفون عن القانون الروماني البائد، وقد نشأ عن ذلك أن قادة المسلمين –وجملتهم من هؤلاء– يحيون مقطوعي الصلات بدينهم، بل قد يضيقون به ويعملون ضدّه. والهدف الذي خطط له الغزو الثقافي أن يتلاشى التعليم الديني وتتحول جامعاته الكبرى إلى جامعات مدنية، وأمله –إن لم يقع ذلك قريباً– أن يكون المنتسبون إلى الدين موضع الإهمال والزراية بضحالتهم وعجزهم وتنكر الدنيا لهم.[22]

ولقد أزعجت ثنائية التعليم بين ديني ومدني الكثرة الغالبة من علماء الأمة في التربية، سواء كانوا إسلاميين أو علمانيين، فالإسلاميون أدركوا خطر هذه الثنائية لأنها تضع التعليم الديني في مقارنة مجحفة مع التعليم المدني للأسباب التي أشرنا إليها مما يترتب عليه الضعف المستمر لهذا التعليم والزراية بأهله، ومن ثم امتداد هذه النظرة إلى الدين نفسه، وكأنه منبع هذا الوضع المتردي، والعلمانيون يقلقهم دائماً أن تظل هناك "جيوب" دينية في الثقافة العامة، ربما يصح التعامل معها مستقبلاً، فيكتشف طالبو العلم أن الثقافة الإسلامية هي "سفينة نوح" الحضارية.

ومن هنا فقد تعددت محاولات التقريب بين التعليمين، وكان النموذج الكبير لهذا ما تم بالنسبة للأزهر في مصر بصدور قانون تطويره عام 1961، والذي بموجبه تقرر إدخال المزيد من العلوم الحديثة، وكان أبرزها تعليم اللغات الأجنبية، وإنشاء كليات غير تلك الكليات التقليدية التي كانت قائمة (أصول الدين، الشريعة والقانون، اللغة العربية)، فأنشئت كلية طب وعلوم وزراعة وهندسة وتجارة.. وهلم جرا، على أساس أن تتضمن مناهجها قدراً من الثقافة الإسلامية.

---

22 المرجع السابق، ص 157.

لكن التجربة العملية أثبتت فشلاً ذريعاً، فالكليات "الحديثة" لم تعد إلا صورة مكررة من الكليات القائمة في الجامعات الأخرى المدنية، ولم يكن من المتصور أن "أسلمة" هذه النوعية من الكليات تكون بمجرد إضافة قدر من العلوم الشرعية عامة، بل كان المأمول أن تقدم بصيغة مختلفة، تقوم على القيم المستمدة من الشريعة وتستهدف مقاصدها، ومن ثم فإذا بالثقافتين: الدينية والمدنية يظلان وكأنهما خطان متوازيان لا يلتقيان، وكأن "هذا عذب فرات سائغ شرابه، وهذا ملح أجاج"!

ولو استقرأنا أسماء المقررات التي تدرس في كليات التربية التابعة لجامعة الأزهر –على سبيل المثال– فسوف نجد أنها هي التي تدرس في مثيلاتها في الجامعات المدنية، ووجه الفرق الوحيد هو في وجود قسم للتربية الإسلامية يدرس هذه التربية، وما كان هذا هو القصد بقدر ما كان القصد: كيف تقدم العلوم التربوية والنفسية من منظور إسلامي، دون ضرورة أن يكون هناك مقرر باسم التربية الإسلامية، بل ولا حتى قسم بهذا الاسم، لأن المفروض أن يتم تدريس التربية المقارنة –مثلاً– على أساس المقارنة بين نظم التعليم في العالم الإسلامي ومدى اقترابها أو ابتعادها عن العقيدة والنموذج الحضاري الإسلامي، مع ملاحظة تجارب الشعوب الأخرى. ومن المفروض أن يقدم المقرر الخاص بتاريخ التربية، على أساس أن يكون تاريخاً للتربية في العالم الإسلامي.. وهكذا، دون تجاهل لما حدث في الدول الأخرى غير الإسلامية.

إن القرآن وما يتصل به من علوم ومعارف ليس مجرد مادة علمية يكتفي الناس بتضمينها جدول الحصص ويعالجونها في عدد من هذه الحصص –قل أو كثر– بوصفها تخصصاً من التخصصات الكثيرة التي يحفل بها المنهج الدراسي، وإنما القرآن وما يتصل به من سنة نبوية ودراسات إسلامية وعاء لحضارة شاملة تضم في رحابها كل المرتكزات الاجتماعية والثقافية والتشريعية التي قام عليها صرح مجتمعنا، واعتمد عليها بناء الفرد والجماعة لما يقرب من أربعة عشر قرناً من الزمان.

5. التربية الدينية المنقوصة:

لسنا في حاجة إلى القول بأن البنية الذاتية للشخصية المسلمة عندما تكون على أقصى قدر ممكن من الاستقامة والقوة والصحة الدينية، تكون قادرة على هزيمة القوى والعوامل الأخرى التي تأتي من الخارج مستهدفة الأمة، والمضي قدماً في بناء المجتمع الإسلامي المنشود، وهو الأمر الذي تحقق بالفعل في صدر الإسلام، ومن ثم نحاول هنا أن نكشف عن بعض أوجه نقص في تربيتنا الدينية للذات، على اعتبار أن ذلك يفسر الكثير مما تناولناه من أوجه ضعف الأمة.

فالذي يشهد به تاريخ كثير من المناطق الإسلامية أن الإسلام لم ينتشر فيها نتيجة لمساع مبذولة منظمة لتدعيم دعوته وتعزيز أركانه واستحكام عراه، وغاية ما في الأمر أن رجلاً مسلماً من أهل العلم والمعرفة جاء إلى قرية من القرى أو مدينة من المدن فدخلت طائفة من الناس في الإسلام على يده، أو جاء إليها تاجر من التجار المسلمين فأسلم عدد من الناس بسبب الاختلاط به، أو نزل بها رجل ورع من أنزه المسلمين سيرة وخلقاً وعشرة، فتأثر الناس بسمو أخلاقه ونزاهته وصفاء حياته، فقبلوا الإسلام ودخلوا في كنفه، إلا أن هؤلاء الأفراد لم يكن بأيديهم من الوسائل ما يساعدهم على العناية بتعليم الذين أسلموا على أيديهم وتربيتهم وتلقينهم مبادئ الدين وأصوله، ولا كان يهم الحكومة المسلمة القائمة وقتئذ أن تعنى بتعليم هؤلاء المهتدين وتربيتهم حيثما انتشر الإسلام ودخل الناس في حظيرته بمساعي هؤلاء الأفراد المتفردين.[23]

وكان من جراء هذه الغفلة أن ظل ملايين من عامة المسلمين في تلك المناطق سادرين في الجهل والجاهلية منذ أول أمرهم– أما المعاهد الدينية التي شهدتها مثل تلك المناطق، فما استفاد منها في معظم الأحوال إلا الطبقات العليا والوسطى، وظل الدهماء في جهل غالب بتعاليم الإسلام، محرومين من آثاره الإصلاحية إلى حد كبير. وقد سبب هذا كله أن كان الناس من غير المسلمين يدخلون في دين الله شعوباً وقبائل، إلا أن كثيراً من الرسوم الباطلة، والعادات الجاهلية، مما كانوا عليه قبل إسلامهم، استمرت متفشية بينهم.[24]

---

[23] المودودي، أبو الأعلى. واقع المسلمين وسبيل النهوض بهم. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1982، ط 5، ص 106.

[24] المرجع السابق، ص 107.

وإذا كان هذا الذي عرضنا له مما يصور الحال في مناطق في الهند والصين وإفريقيا، فإن حال التربية الدينية في بلدان عربية إسلامية، لها تاريخها العريق في التعليم الديني، له أوجه قصور أخرى، فجمهور المتعلمين الذين تضاعفت أعدادهم في السنوات الأخيرة لم يتح لهم أن يتلقوا أي قدر من الثقافة الإسلامية يحصنهم ضد مختلف أشكال التلوث الفكري، وإذا قلنا إن مناهج التعليم يمكن أن تسهم إسهاماً جاداً في تغذية الشباب بمثل هذه الثقافة، فإنّ مناهج التعليم العالي في كثير من البلدان العربية خالية من أيّ ثقافة إسلامية. والمساجد أغلبها عاجز عن أداء دوره التثقيفي، لتدهور مستوى الأئمة والدعاة والقادر منهم غير ممكّن من أداء الدور بسبب المخاوف الأمنية، ووسائل الإعلام الأخرى يقدم أكثرها غذاء هزيلاً لا يصنع المسلم الواعي الذي ننشده.

وفي غيبة مؤسسات أهلية للتربية الإسلامية الرشيدة، فإن الشباب المسلم وجمهور المتدينين يسعَون لاكتساب هذه الثقافة المطلوبة عبر الجهود الذاتية، إذ يحاول كل راغب في الاستزادة والتعلم أن يسد هذه الثغرة بوسائله الخاصة، فيقرأ ما يقع تحت يديه من كتب، ويفهم محتواها على أي نحو كان. وإذا تنبهنا إلى أن الكثير من كتب التراث بحاجة إلى تنقيح وتصحيح، فإن أمثال هؤلاء القارئين بغير خلفية سابقة، لابد وأن يصبحوا ضحايا لمختلف صور الالتباس.[25]

وقد افتقدت بعض أساليب التربية الدينية في العقود الأخيرة المنهج القويم في سبيل غرس الوعي بالعلاقات الوثيقة بين تردي أوضاع الحاضر، وثقافة الماضي وأفكاره، حيث إن فترة الاستعمار وما استلزمته من تعبئة للحفاظ على الهوية، والإعداد للتحرير قد استخدمت الماضي كأهم وسيلة للتحريض على تغيير ذلك الحاضر، فاضطرت إلى تبرئة الماضي وتكريس صلاحيته وسلامته وحجب الأنظار عن ملاحظة ما فيه إلا إذا كان إيجابياً أو مما يمكن تأويله وتفسيره بشكل إيجابي.[26]

فدراسة أحوال من سبق وتحليل قضايا الواقع التاريخي للاستفادة من العبر والدروس، والكشف عن علاقته بالحاضر، فتلك من الاعتبار والنظر المأمور به. أما الآية الكريمة: ﴿تلكَ أُمَّةٌ قَد خَلَت لَهَا مَا كَسَبَت

---

25 هويدي، فهمي. أزمة الوعي الديني. صنعاء: دار الحكمة، 1988، ص 18.

26 العلواني: طه جابر. الفكر التقليدي ما له وما عليه، في ندوة مستجدات الفكر الإسلامي المعاصر، (1-4 شعبان 1412هـ/3-6 فبراير 1992م)، الكويت: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، 1992، ص 5.

وَلَكُم مَّا كَسَبتُم وَلا تُسئَلُونَ عَمَّا كَانُوا يَعمَلُونَ﴾ (البقرة: 134)، فإنها تتعلق بنتائج الثواب والعقاب والجزاء، وتلك قضية أخرى.

ولعل مما أساءت به التربية الدينية غير الرشيدة إلى بناء الشخصية المسلمة أمران:

الأول هو الاستغراق الكامل في النصوص، والوقوف بصفة خاصة عند الأحكام الفرعية التي تستخلص من هذه النصوص، والوقوف – فوق ذلك- عند ظواهر تلك النصوص، واعتبار ذلك من علامات الاتباع المحمود الذي يقابل الابتداع المذموم، والتوقف عن البحث الطويل في حكمة التكليف ومقاصد التشريع وأولويات المطالب الدينية للأفراد وللأمة، وعن النظر في إمكان تغير تلك الأولويات باختلاف الأزمنة والأمكنة والأحوال.[27]

أما الأمر الثاني فهو المبالغة في رفض كل فكرة وافدة، والحذر الشديد من الأخذ بشيء مما عليه أتباع الحضارات الأخرى، والانحصار بذلك في الإسلام التاريخي والإسلام الجغرافي، اعتقاداً بأن غير المسلمين متآمرون أبداً على الإسلام والمسلمين، وأن الإسلام متميز ومتفرد بخصائص ذاتية تنفي عنه مشابهة أي حضارة أخرى وأي نظام آخر عرفه الناس قديماً أو يعرفونه حديثاً، وأن أي لقاء بين الإسلام وحضارته وبين عقيدة أو حضارة أخرى لا يمكن إلا أن يكون لقاء عابراً تعقبه مفارقة كاملة ويحكمه اختلاف أساسي، لأن التصور الإسلامي كله تصور متميز تماماً لا يمكن أن يلتقي مع أي تصور آخر.[28]

وسعت دول إسلامية إلى تضييق دائرة التربية الدينية عن طريق حذف ما يظهر البعد الإسلامي في مناهج التعليم في غير التربية الدينية، ونسوق فيما يلي نموذجاً لما حدث في مناهج التعليم بإحدى الدول،

---

27 أبو طالب، صوفي. الوسطية أساس التشريع الإسلامي، في (التجديد في الفكر الإسلامي). القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، سلسلة قضايا إسلامية، العدد 2001 ،75، ص 103.

28 المرجع السابق، ص 104.

التي أمسك "البهنساوي" عن ذكرها، إذ ليس اسم الدولة هو القضية وإنما القضية تكمن في الدلالات وهي حركة حدث مثلها في دول أخرى.[29]

– كتاب الصف السادس الابتدائي: في موضوع "دور الرياح وتلقيح الأزهار"، ص 34 حذفت منه عبارة (وذلك مصداقاً لقوله تعالى ﴿وَأرسَلنَا الريَاحَ لَوَاقحَ﴾ (الحجر: 22).

– في موضوع (الحروق) ص 94، ذكر فيه أن المصاب لا يعود يشعر بالألم عند تفحم الجلد، وحذف قول في وصف جلود أهل النار: ﴿كُلَّمَا نَضجَت جُلُودُهُم بَدَّلنَاهُم جُلُوداً غَيرَهَا ليَذُوقُوا العَذَاب﴾ (النساء: 56).

– في موضوع التكاثر في الحيوان: ص 18 حذفت منه عبارة "وقد هدى الله تعالى الإنسان إلى صناعة مفرخات يوضع بداخلها آلاف البيض لإنتاج الأفراخ". وجاء بدلاً منها عبارة: وقد استطاع الإنسان صناعة مفرخات يوضع بداخلها آلاف البيض"، حيث لم يرض المطورون عبارة "هداية الله للإنسان".

– كتاب الصف الأول الابتدائي: موضوع الكائنات الحية، ص 57 حذفت آية ﴿قُل الله خَالقُ كُلّ شَيءٍ﴾ (الرعد: 16).

– كتاب الصف الثاني الابتدائي: موضوع الآلة في حياتنا ص 95، وهو يتحدث عن المخترعات الحديثة كالطائرات والسيارات وغيرها، حذفت منه آية: ﴿عَلَّمَ الإنسَانَ مَا لَم يَعلَم﴾ (العلق: 5).

– كتاب الصف الأول الإعدادي: موضوع عدم تجديد خلايا الدماغ مثل غيرها، ص 19 حذف منه عبارة "وذلك فضل الله علينا حتى لا تمحى ذاكرتنا."

– موضوع نباتات الصحراء ص 55 حذفت عبارة تحافظ نباتات الصحراء على الماء، فقد خلق الله لها تراكيب مختلفة تقلل فقده، وجاء بدلها عبارة تحافظ نباتات الصحراء على الماء بوجود تراكيب..

---

[29] البهنساوي، سالم. فكر التكفير، النشأة وكيفية العلاج، ندوة مستجدات الفكر الإسلامي المعاصر (1–4 شعبان 1412هـ/3–6 فبراير 1992م)، الكويت: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1992، ص96.

– وفي موضوع التبادل الغازي ص 55 كانت صياغته: وقد وهب الله تعالى لكل كائن حي تراكيب للتبادل الغازي مع الهواء"، فأصبحت بعد الحذف: "ولكل كائن حي تراكيب للتبادل الغازي مع الهواء."

... وهكذا، تتعدد الأمثلة، وتتنوع البراهين، على توجه بعض النظم إلى تفريغ مضمون المناهج التعليمية من بعدها الديني، وكأن ذكر الله عز وجل يتعارض أو يتناقض مع الحديث العلمي!!

هذا فضلاً عن أن التعليم الديني نفسه كثيراً ما يشوه تكوين العقل المسلم بإبقاء مناطق مهمة فيه مظلمة، سواءً في مسائل تتعلق بتاريخ الشعوب الإسلامية أو في جغرافية البلاد المسلمين، أو في صلة الممارسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في واقع المسلمين بأحكام الإسلام وأنظمته.

ثانياً: معالم في الطريق التربوي للنهوض الحضاري:

وضح لنا بما لا يدع مجالاً للشك أن الأمة تعيش أزمة خطيرة تشل فاعليتها في البناء لتعيش عالة على غيرها تستهلك ما ينتجون، بالنوعية وبالقدر الذي يريدون، وبالتالي فإن هذه الأزمة تكاد أن تهدد وجود الأمة، ولا سبيل إلى التغلب على عوامل الإحباط والتردي إلا بالعمل في عكس الاتجاه، ومن ثم، فما دمنا نعيش حالة ضعف وهوان، فإن البديل الوحيد أمامنا هو أن نملك القوة في الحياة، وأن نكون أنفسنا لا غيرنا، وأن نمسك بزمام الحياة في عملية إدارة وقيادة، لتعطينا الحياة طاقاتها وثرواتها، لنسخرها كما نريد ونفجرها، كما نشاء، ونصنعها كما يروق لنا.

واكتساب القوة له شروطه ومتطلباته، لا يجئ بمجرد الدعاء والتمني، وإنما بسلسلة من المجاهدات التي يأتي في مقدمتها: التغيير الاجتماعي الذي هو شأن جماعي بالدرجة الأولى، ومهما يكن دور الفرد فيه فإنه يبقى مرتبطاً بقوم، أي بمجموع أو بأمة.[30] يقول عز وجل:﴿إِنَّ اللَّهَ لاَ يُغَيِّرُ مَا بِقَومٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا

[30] العلواني، طه جابر. الأزمة الفكرية ومناهج التغيير من الآفاق والمنطلقات. القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996، ط3، ص 7.

بأَنفُسهم﴾ (الرعد: 11)، ﴿ذَلكَ بأَنَّ اللَّهَ لَمَ يَكُ مُغَيّرًا نعمَةً أَنعَمَهَا عَلَى قَومٍ حَتَّى يُغَيّرُوا مَا بأَنفُسهم﴾ (الأنفال: 53)، ﴿وَإن تَتَوَلَّوا يَستَبدل قَومًا غَيرَكُم ثُمَّ لا يَكُونُوا أَمثَالَكُم﴾ (محمد: 38).

ولقد بنى الإسلام كل مناهجه وبرامجه التغييرية على تغيير ما بالنفس، فمن خلال الذات الإنسانية تنطلق عمليات التغيير. وعلى أساس منها يقوم بناؤه، وعلى محور النفس تدور عجلته، بل جعل التغيير الإلهي ثمرة ونتيجة لتغيير ما بالنفس الإنسانية، وتغيير ما بالنفس يتم بالتزكية التي هي عملية تربوية بالدرجة الأولى، وهي من شأنها أن تقوم بتحصين الإنسان من داخله ضد قابليات الشر والانحراف، وسائر المؤثرات الخارجية، وتحجيم نوازعه الداخلية، وتوجيه طاقاته باتجاه العمران والبناء في إطار الضوابط العقلية والتزكية السلوكية والأخلاقية ليصبح الإنسان عمرانياً بناء نافعاً لنفسه، مفيداً لبني جنسه، مدركاً لانتمائه الإنساني ودوره العمراني غير مستلب من أحد، متوازناً بحقيقته الإنسانية.[31]

وإن القضية عندنا منوطة أولاً بتخلصنا مما تستغله قوى الهيمنة والاستغلال في أنفسنا من استعداد لخدمتها. من حيث نشعر أو لا نشعر.[32] وما دام لها سلطة خفية على توجيه الطاقة الاجتماعية عندنا، وتبديدها وتشتيتها على أيدينا، فلا رجاء في اكتساب القوة، ولا أمل في حرية، مهما كانت الأوضاع السياسية، وقد قال أحد المصلحين: أخرجوا الاستعمار من أنفسكم يخرج من أرضكم.

إن قوى الهيمنة لا تتصرف في طاقتنا الاجتماعية، إلا لأنها درست أوضاعنا دراسة عميقة، وأدركت منها مواطن الضعف، فسخرتنا لما تريد، كصواريخ موجهة، تصيب بها من تشاء، فنحن لا نتصور إلى أي حد تحتال لكي تجعل منا أبواقاً تتحدث فيها وأقلاماً تكتب بها. إنها تسخرنا وأقلامنا لأغراضها، تسخرنا لها بعلمها وجهلنا.[33]

لذلك يبقى على المسلم أن يبدأ بتنمية نفسه وتزكيتها ليكون على مستوى خطاب التكليف: ﴿قَد أَفلَحَ مَن زَكَّاهَا. وَقَد خَابَ مَن دَسَّاهَا﴾ (الشمس:9-10)، وأن يطور وسائله في التربية والدعوة إلى الله

---

31 العلواني، طه جابر. الأزمة الفكرية، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1996، ص 11.

32 بن نبي، مالك. شروط النهضة، ترجمة عمر كامل مسقاوي، وعبد الصبور شاهين. دمشق: دار الفكر، 1989، ط 4، ص 158.

33 المرجع السابق، ص 159.

ليكون في مستوى المهمة التي يتطلبها إسلامه وعصره على حد سواء: ﴿ادعُ إِلَى سَبيل رَبّكَ بالحكمَة وَالموعظَة الحَسَنَة وَجَادلهُم بالَّتي هيَ أَحسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعلَمُ بمَن ضَلَّ عَن سَبيله وَهُوَ أَعلَمُ بالمهتَدينَ﴾ (النحل: 125).

وتفصيل الأمر في المعالم الأساسية للطريق التربوي يفوق إمكانات الدراسة الحالية، مما يفرض علينا التوقف عند عدد من المعالم نرى أنها تتقدم غيرها في أهمية البناء الحضاري للأمة:

1. التأصيل الإسلامي للعلوم التربوية

إن ما نود التأكيد عليه أن المنهاج التربوي الكفيل حقاً بالنهوض الحضاري للأمة لابد أن يكون نابعاً بالدرجة الأولى من الإسلام عقيدة وشريعة، ذلك أن الخروج من أزمة التخلف الذي تعيشه المجتمعات الإسلامية لا يمكن أن يتحقق بأدوات حضارية مقطوعة الصلة بالإسلام وحضارته وثقافته ونظامه القيمي. ومهما بدا لبعض المحللين والمؤرخين والمصلحين من وجود "أدوات للنهضة" مستقلة تماماً عن روح الحضارات المتميزة فإن الحقيقة التاريخية تؤكد أن التفاعل مع هذه الأدوات والاستجابة لتأثيرها لا يكتملان أبداً في إطار الشعور "بالغربة عنها" وهو شعور يضيع الثقة بالنفس، ويزرع الاعتقاد بالعجز.[34]

إن الدعوة إلى الأخذ من ثقافة الآخرين، مهما بدت مبررة ومقنعة فإنها تظل محملة بخطرين كبيرين: أولهما: أن تتحول الاستجابة لها إلى استجابة مطلقة، تأخذ مع "الأدوات الحضارية"، "قيماً حضارية"، تتمثل في أساليب الحياة والمعيشة، ونظم العلاقات الإنسانية، أي تحمل مع "أدوات النهضة"، أدوات الانتكاس في ميادين أخرى، وتنتقل إلى البيئة المحلية مع أسباب التقدم، أمراض التقدم وأعراض الأزمة المصاحبة له. وأما الخطر الآخر، فهو خطر الاستجابة الناقصة نتيجة المقاومة الداخلية والباطنية الناشئة من الإحساس بالخطر، والشعور بالغربة إزاء "أدوات التقدم المستعارة" إن الشعوب في مراحل ضعفها، وإحساسها بأخطار الغزو

34 أبو المجد، أحمد كمال. "الحاجة إلى الإسلام في هذا الزمان"، مجلة العربي. الكويت: العدد 319، يونية 1986.

الثقافي والسياسي، تميل –بتلقائية غريزية– إلى الانغلاق على نفسها، وإغلاق النوافذ في وجه التيارات الوافدة، وتثبيت أقدامها في أرضها المحلية خوفاً من أن تقتلعها العواصف القادمة.

لهذا فإن استخراج أدوات النهضة، وشروط التقدم، يغدو المسلك الأمثل، إن لم يكن الطريق الوحيد الفعال، لمتابعة مسيرة التقدم متابعة لا يتهددها خطر الاندفاع الذي ينخلع أصحابه من ذاتهم، ولا خطر الرفض والتحفظ ومقاومة "الأدوات الجديدة" لأنها وافدة وغريبة وتحمل في طياتها مداخل متعددة للتبعية، وفقدان الاستقلال وضياع الهوية.[35]

إن المجتمع والقيادة التربوية ليسا أمراً مجرداً ومطلقاً، وكل أمة لها وضع خاص مرتبط بظروفها الاجتماعية الواقعية، ومرحلتها التاريخية وروحها الاجتماعية ونوع ثقافتها، ومن ثم فإن المربي، على خلاف الطبيب أو عالم الطبيعة أو الفيلسوف لا يستطيع أن يكون مربياً بتعلم المبادئ التربوية والمدرسية العامة ومعرفة القضايا التي كانت تقدمية وبناءة في أرضية خاصة، لأن المربين هم الذين يواصلون العمل الذي تعهد به الرسل في التاريخ، والآية القرآنية الكريمة ﴿وَمَا أرسَلنَا من رَّسُولٍ إلا بلسَان قَومه﴾ (إبراهيم: 4)، تعني أن من تعهد بإيقاظ الناس وتربيتهم، عليه أن يتحدث إليهم بلغتهم، ليس بالمعنى الذي قاله كل المفسرين، أن موسى، على سبيل المثال كان يتحدث بالعبرية، ومحمد صلى الله عليه وسلم كان يتحدث بالعربية، ليس هذا في حاجة إلى قول، وهل يصح أن يبعث رسول إلى قوم من اليهود ويتحدث بالصينية، مثلاً؟ إن اللسان المقصور هو ثقافة قوم ما وروحهم وعواطفهم آلامهم وأمانيهم والجو الفكري والروحي والقومي عنده.[36]

وإذا كان الدين يحكم الحياة بقيمه ومقاصده وقواعده العامة وأحكامه القطعية، لذا ينبغي التمييز القائم على ضوابط محددة بين القيم الدينية الأساسية التي تتضمنها النصوص الصحيحة الثابتة وبين الصور التطبيقية التي أملتها ظروف البيئة، أي تحرير الدين من أسر صور التطبيق التاريخية. إن النظم السياسية والاقتصادية

---

35 المرجع السابق.

36 شريعتي، على. العودة إلى الذات، ترجمة إبراهيم الدسوقي شتا، القاهرة: الزهراء للإعلام العربي، 1986، ص 293-294.

تركيبات من صنع الإنسان، ومهمة الدين أن يوجه واضعي النظم وجهة الخير وأن يثبت القيم الخلقية الهادية في وضع تلك النظم وتطبيقها.[37]

إن هذا يتطلب من الجماعة التربوية في العالم الإسلامي الانطلاق من قاعدة (إسلامية العلوم التربوية)، وهذا يعني ممارسة النشاط المعرفي التربوي، كشفاً وتجميعاً وتركيباً وتوصيلاً ونشراً من زاوية التصور الإسلامي للكون والحياة والإنسان.[38]

ومن هنا فإن القائمين بالعلوم التربوية تقع على عاتقهم مسؤولية التضلع في أصول العلوم التربوية، والإحاطة بكل ما يمكن أن تقدمه هذه العلوم، وهذا هو المطلب الأول لتحقيق كفاءة عالية. وعليهم بعد ذلك دمج هذه المعرفة في البنية الأساسية للتراث الإسلامي، بعد عملية غربلة دقيقة يتم فيها حذف بعض عناصرها وتصحيح وتعديل وإعادة تفسير البقية منها، بما ينسجم ويتماشى مع نظرة الإسلام العالمية وكل ما يمليه الإسلام من قيم ومفاهيم. كما يجب تحديد علاقة الإسلام بكل وضوح بفلسفة هذه العلوم أي بطرقها وأهدافها كما يجب أيضاً أن تستحدث طريقة جديدة يمكن بموجبها أن توجه لهذه العلوم بعد إعادة تشكيلها، لخدمة المثل الإسلامية العليا. وأخيراً، يتعين على هؤلاء المربين، بالقدوة التي يضربونها، بوصفهم رواداً في هذا العمل، أن يعلموا الأجيال اللاحقة من المسلمين وغير المسلمين اتباع آثارهم في توسيع نطاق المعرفة التربوية واكتشاف أسرار جديدة للسنن الإلهية في الخلق، وكذلك إيجاد مفاهيم جديدة تفضي إلى تحقيق مشيئة الخالق ومجموعة أوامره ونواهيه ووصاياه بين البشر.[39]

2. العدل التربوي

مثلما هي القاعدة الإسلامية في العدل على وجه العموم ألا فضل لعربي على أعجمي إلا بالتقوى، فهكذا قاعدة العدل التربوي أن يحصل كل إنسان، وخصوصاً هؤلاء الذين في مرحلة طلب التعلم، على حقه

---

37 أبو المجد. رؤية إسلامية معاصرة. مرجع سابق، ص 25.

38 خليل، عماد الدين. إسلامية المعرفة، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1990، ص 8.

39 المعهد العالمي للفكر الإسلامي. إسلامية المعرفة، مرجع سابق، ص51.

في التعليم وفي التربية بغض النظر عن أية عوائق ليست من كسبه هو مثل الفقر، والطبقة، والمذهب، واللون، والبيئة، بحيث يكون فيصل التفرقة هو القدرة على الكسب المعرفي، بل إن الباحثين والمفكرين قد كشفوا من خلال العديد من البحوث والدراسات، أن المسألة ربما تكون أبعد من ذلك، على أساس أن جملة الظروف المجتمعية التي يعيشها طالب التعلم غالباً ما تؤثر على كم الكسب المعرفي ونوعه، وبالتالي، فمن الضروري أن يمتد البصر بحقيقة العدل التربوي، إلى ما يتصل بالعدل الاجتماعي، وهو ما يحتم علينا ألا نعزل بين الأمرين.

ومن هنا فلابد أن نتأكد من تلك الحقيقة التي تقول إن عدالة الإسلام وحضارته هي للإنسان بإطلاق، أيًّا كان أصله العرقي أو اللغوي أو طبقته أو عقيدته، وهي حضارة تنشر أنوارها في كل فجاج الأرض وبين كل أقوام البشر دون تمييز أو محاباة أو تحامل أو استعلاء: ﴿وَمَا أَرسَلنَاكَ إلا رَحمَةً للعَالَمينَ﴾ (الأنبياء: 107). ﴿تَبَارَكَ الَّذي نَزَّلَ الفُرقَانَ عَلَى عَبده ليَكُونَ للعَالَمينَ نَذيرًا﴾ (الفرقان: 1) ﴿وَمَا أَرسَلنَاكَ إِلَّا كَافَّةً للنَّاس بَشيرًا وَنَذيرًا﴾ (سبأ: 120)، فعدالة الإسلام -إذ يشرع أحكامها رب العالمين الذي تعالى سبحانه عن الانحياز والتمييز- هي للناس أجمعين وليست مقصورة على فئة، حتى إنها حين تعلن الحرب على البغي إذا سدت سبل الإصلاح، تفتح طريق الرجوع إلى الحق، فإن رجع الباغي إلى الحق أخذ مكانه فوراً بين جماعة المؤمنين دون حقد أو حساسية:[40] ﴿فَإن بَغَت إحدَاهُمَا عَلَى الأُخرَى فَقَاتلُوا الَّتي تَبغي حَتَّى تَفيءَ إلَى أَمر الله فَإن فَاءَت فَأَصلحُوا بَينَهُمَا بالعَدل وَأَقسطُوا إنَّ اللَّهَ يُحبُّ المقسطينَ﴾ (الحجرات: 9).

وحق التعليم واحد من متطلبات توفير الكرامة للإنسان، وتؤكد نصوص القرآن أن المحافظة على كرامة الإنسان وحقوقه من المقاصد الكلية للشريعة الإسلامية، بحيث يعد المساس بهذه الكرامة وتلك الحقوق انتهاكاً لهذه المقاصد، وعدواناً على حق من حقوق الله.[41]

---

40 عثمان، محمد فتحي. القيم الحضارية في رسالة الإسلام، الرياض: الدار السعودية للنشر والتوزيع، 1981، ص 110.

41 هويدي، فهمي. الإسلام والديموقراطية، القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، 1993، ص27.

وإذا كان الإسلام في تربيته للإنسان يحتم عليه أن يتغلب على مواقف الضعف والظلم، فإن هذا لا يتأتى إلا بمقدار الوعي بتلك المقولة الأساسية، والتي تشكل قاعدة في بناء الشخصية، ألا وهي أن المؤمن القوي خير من المؤمن الضعيف.

والظلم ليس فقط مجرد حرمان من حق في مال أو في أرض أو في موقع ... مما يقع تحت طائلة القانون، ولكنه يشمل كل مظاهر حرمان الإنسان من حق من حقوقه، ومن هنا فإن عدم حصول بعض الناس على حقهم في التعليم هو صورة من صور الظلم، والمعاملات التي تميز بين المتعلمين داخل مؤسسات التعليم بناء على مواقعهم الطبقية صورة من صور الظلم، بل إن حصول الأفراد على أكثر مما تؤهلهم له قدراتهم واستعداداتهم هو كذلك صورة من صور الظلم.

ومن ثم فإن الذين يتعاونون في سبيل تقديم الخدمة التعليمية إلى الفقراء الذين تعجزهم حالتهم المالية عن الحصول على حق التعليم أو مواصلته هم صورة من صور التناصر التي أمر بها الإسلام المسلمين، ذلك أن أمر الله الواضح وإرشاد رسوله البين أن جماعة المسلمين مسؤولة عن حماية الحق بعملها وتأييدها كما هي مسؤولة عن حمايته بالقول والبيان، فـ"المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يخذله" وعبارة النبي صلى الله عليه وسلمفي التعريف بمبدأ التناصر تستوقف النظر طويلاً، فهو يقول: "انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً، فقال رجل: يا رسول الله أنصره إذا كان مظلوماً، أفرأيت إن كان ظالماً، كيف أنصره؟ قال: تحجزه أو تمنعه من الظلم، فإن ذلك نصره."

ومن المعلوم أن تكلفة التعليم في عصرنا الحاضر أصبحت باهظة، سواء بالنسبة للدولة أو بالنسبة للفرد، ولقد عمت مختلف المجتمعات مقولة تؤكد أن ليس على الدولة أن تقدم الخدمة التعليمية مجانية لكل المواطنين، حيث إن ذلك يثقل كاهلها، ومن ثم فعلى القطاع الخاص أن يستثمر ما لديه من أموال في المشروعات التعليمية، بيد أن التجربة العملية في هذا الشأن تشير إلى حرمان ملايين من المواطنين الذين لا يستطيعون تحمل تكلفة التعليم الخاص، بينما يستطيع آخرون ذلك لا لتميز عقلي أو علمي وإنما لتميز اقتصادي واجتماعي.

ومن هنا وجب على أغنياء المسلمين أن يتقدموا للمساهمة في مواجهة هذه المشكلة بما يعزز حق المسلم الفقير في التعلم، مثلما أكدت على ذلك تجربة (الأوقاف) في الحضارة الإسلامية، فالمال مال الله وللناس فيه حق سواء كان هذا المال مخزوناً في بيت مال المسلمين (لدى الدولة)، أو مخزوناً لدى الأغنياء ومسؤولية الأغنياء تجاه الفقراء تعززها وتلاحقها نصوص كثيرة، وفتاوى حاسمة وحازمة، فنصيب الفقراء يعطى باعتباره حقاً، وليس على سبيل المن والصدقة.[42]

ج- وأبلغ من أوضح هذا الحق، وأيده بالدلالة الوفيرة من الكتاب والسنة، ومن أقوال الصحابة والتابعين هو الإمام أبو محمد بن حزم، الذي يعتمد في فقهه على ظواهر النصوص وحدها دون اعتراف برأي أو قياس، فقد وجد هنا من النصوص الصحيحة في ثبوتها، الصريحة في دلالتها، الكثيرة في عددها، ما جعله يقرر في قوة وصراحة أن من الواجب الديني فرض حقوق إضافية سوى الزكاة على الأغنياء القادرين في كل بلد حتى يكتفي فقراؤه، وتسد حاجاتهم الأصلية بحيث تتحقق لهم متطلبات: الغذاء الكافي، والملبس المناسب، والمسكن الملائم.[43]

وناقش ابن حزم الرأي الذي تبناه بعض الفقهاء من أنه لا يجوز أن يفرض في المال حق سوى الزكاة مناقشة صارمة، لم يدع لأحد بعدها مجالاً لرد أو اعتذار، وكان مما كتبه في كتابه (المحلي)ما نصه:

"وفرض على الأغنياء من أهل كل بلد أن يقوموا بفقرائهم، ويجبرهم السلطان على ذلك، إن لم تقم الزكاة بهم ... فيقام لهم بما يأكلون من القوت الذي لا بد منه، ومن اللباس للشتاء والصيف بمثل ذلك، وبمسكن يكنهم من المطر والصيف والشمس وعيون المارة."

وإذا استرجعنا ما أشرنا إليه في مستهل هذه الدراسة من حيوية التعليم للأمة الإسلامية في عصرنا الراهن، فإننا – قياساً على ذلك– يمكن أن نضم حق التعليم إلى هذه الحقوق السياسية الثلاثة التي أكد عليها ابن حزم.

---

42 هويدي، فهمي. حتى لا تكون فتنة، القاهرة: دار الشروق، 1989، ص 155-156.

43 القرضاوي، يوسف. مشكلة الفقر وكيف عالجها الإسلام. القاهرة: مكتبة وهبة، 1980، ط 4، ص 114-115.

3. التنمية العقلية

عندما نتناول التنمية أو التربية العقلية، فإن هذا لا يعني أن هناك قوة معينة اسمها العقل كامنة داخل الدماغ، ذلك أن المفهوم الذي ساد طويلاً عن العقل باعتباره قوة قائمة بذاتها، دفع مفكري التربية إلى التأكيد على أهمية حشوه بالمعارف والمعلومات، على أساس أن هذا من شأنه أن "يقويه" تماماً مثل أن تناول الجسم كماً معيناً من الغذاء من شأنه أن يقويه. إننا نتناوله هنا باعتبار أنه "فعل" ونمط معين من السلوك يتسم بالمنطقية والرشد. ولعل هذا يفسر لماذا لم يرد اسم (العقل) بالقرآن، وإنما جاءت الإشارة إلى عملياته مثل التدبر والتفكير والتبصر.. وهكذا.

وأهمية هذه النظرة تربوياً تكمن في أننا لا نسعى إلى أن "نخزن" معارف ومعلومات داخل عقل، خاصة وأننا في عصر عرف بأنه يمثل عصر الانفجار المعرفي بما يتسم به من سيولة لا مثيل لها في تدفق المعلومات، بحيث أصبح من المستحيل أن يستهدف التعليم تزويد المتعلمين بمثل هذا الكم الهائل، ومن ثم، فالحال يكمن في تنمية التفكير، وفي التنمية العقلية بحيث يمتلك المتعلم قدرة ومهارة على أن يبحث عن المعرفة بنفسه، ليظل دائماً أبداً متعلماً، وبحيث يملك القدرة والمهارة على الفحص النقدي لما يرد إليه من معلومات، وبحيث يملك القدرة والمهارة على توظيف مثل هذه المعلومات فيما هو نافع له ولأمته، وبحيث يملك القدرة والمهارة على حسن الاختيار والانتقاء من هذه المعلومات. وفضلاً عن ذلك فإن أجهزة الحاسب الآلي أصبحت تقوم عن الإنسان بعمليات خزن المعرفة واستدعائها بدرجات ومستويات تفوق قدرة الإنسان الفرد بمراحل، وبالتالي يكون على التعليم أن يستغل هذه الفرصة فيوجه اهتمامه وتركيزه على العمليات العقلية نفسها.

ومن أولى خطوات التنمية العقلية، تحرير العقل المسلم من الجمود والتقليد الأعمى، وتحريره من الغرور، وتحريره من الهوى، تحريره من الجمود والتقليد الأعمى للسلف، سواء أكان هذا السلف هو سلفنا نحن، أم سلف الحضارة الغربية.

وما يجعل هذه الخطوة على درجة كبيرة من الأهمية أننا ورثة تقاليد ذات حساسيات شديدة لأية مراجعات لآراء أو مذاهب تكلمت بها شخصيات كرست مشروعيتها ومكانتها التاريخية في العقول والقلوب والنفوس، وذلك لخلط سابق تكرس –أيضاً– بين الرأي وقائله حتى كاد البعض ينظر إلى الرأي كأنه ذات

صاحبه. فأي نقد يوجه لرأي قال به أو تبناه أحد قيادات الرأي أو المذاهب يعد بمثابة نقد لصاحب الرأي أو المذهب، فإذا كان (النقد) عندنا قد أخذ معنى السب والهجو والآراء قد تشخصت لعوامل تاريخية ومعاصرة فإن ذلك يعيننا على فهم كثير من الأسباب التي تحول بين بعض من لديهم ما يقولون والإمساك عن الإفصاح عنه والتصريح به.[44]

ويفسر علماء النفس جمود كثيرين على التقليد والتمسك بالتقاليد أنه آلية دفاعية ضد قلق المسؤولية الذاتية. فالتقاليد بما يسبغ عليها من صفات القانون الطبيعي-تتضمن تبريراً للعجز الذاتي عند الإنسان المقهور- فإذا كان راضخاً أو فاشلاً أو بائساً، وإذا كان عاجزاً عن تحمل تبعة مصيره والنهوض للتحديات التي تطرحها عليه علاقة القهر وضرورة التحرر منها، فليس الذنب ذنبه، بل هو نظام الحياة الذي قسم له دوره وحدد له مكانته، فكأن التمسك بالتقاليد يحمي الإنسان المقهور من مشاعر الخزي الذاتي المرتبطة بالمهانة التي تتصف بها مكانته الاجتماعية، وفضلاً عن ذلك فإن التمسك بالتقاليد يحمي الإنسان المقهور من مجابهة ذاته، تلك المجابهة التي تقلقه كثيراً من الهروب نحو الخارج، أي الذوبان التقليدي والشائع، وانضواء تحت لواء المألوف.[45]

وإذا كان السبيل الأساسي لتنمية العقل هو إتاحة فرصة حرية التفكير أمامه، فإن البعض يضع محاذير خاصة بكتابات قد تكون ضالة تنشر الضلالات بين الناس، لكن التجربة تثبت بما لا يدع مجالاً للشك أن فساد الرأي لا يُقاوم بحجبه ومصادرته، وإنما الوسيلة الأوفق هي إفساح المجال أمامه كي يظهر ويعلن عن نفسه، مسفراً عن وجهه وحقيقته وحجته، حتى يتعامل معه المصلحون على مرأى ومسمع من الجميع، وليس هذا هو منطق العقل وحده، وإنما هو منطق الشرع أيضاً الذي نستدل عليه من مطالعة كتاب الله ذاته، الذي أثبت بين دفتيه جميع المقولات التي ترددت في نقض الرسالة والنبوة، بل وفكرة الألوهية والتوحيد ذاتها، سواء صدرت تلك الدعاوى عن الكارهين من أتباع الديانات السماوية — اليهود خاصة — أو صدرت عن المنافقين أو المشركين.[46]

---

44 العلواني، طه جابر. الفكر التقليدي ما له وما عليه، مرجع سابق، ص 5.

45 حجازي، مصطفي. التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، بيروت: معهد الإنماء العربي، 1992، ص 109.

46 هويدي، فهمي. المفترون، القاهرة: دار الشروق، 1996، ص 152.

ومن سبل تنمية العقل، الإيمان الذي لا يتزعزع بالتكامل بين الوحي والعقل، فإذا كان العقل هو وسيلة الإنسان للإدراك وطلب الأسباب وحمل المسؤولية، فإن الوحي المنزل إلى الإنسان من لدن الخالق العظيم مقصود به هداية الإنسان وتكميل إدراكاته، وذلك بتحديد غايات الحياة الرشيدة للإنسان وتحديد مسؤولياته في هذه الحياة وترشيد توجهاته فيها ووصل إدراكه الجزئي بالمدركات الكلية فيما وراء الحياة وعلاقات الكون، وكليات المركبات والعلاقات والمفاهيم الإنسانية والاجتماعية اللازمة لتمكين العقل الإنساني والإرادة الإنسانية من حمل مسؤوليتها وترشيد جهودها وتصرفاتها وفق الغايات المحددة لها في هذه الحياة.[47] ولذلك فالوحي والعقل ضروريان ومتكاملان لتحقيق الحياة الإنسانية الصحيحة في هذه الأرض.

وانطلاقاً من حقيقة حرص الإسلام على التنمية العقلية، يستنفر العقل المسلم كي يعمل، في تحصيل الوعي والمعرفة، سبلاً وأدوات من أجل "النظر والتدبر والتعقل والبينة والبرهان والجدل.. إلى آخر هذه الأدوات التي استنفرها ووظفها، لا في العرفان الباطني وحده، ولا لمعرفة المادة فحسب، وإنما لفقه الواقع الدنيوي والوحي الإلهي، والنفس الإنسانية، أي للوعي بالذات، والمحيط، والمبدأ والمسيرة، والمصير جميعاً.[48]

ولئن جاء الوحي بغاية أن يصبح حياة للناس، وأن تكون أوامره ونواهيه سيرة عملية للخلق، فإن في طبيعة خطابه المتصف بالعموم والشمول، والبريء من قيود الزمان والمكان مجالاً لأن يكون للعقل فسحة الاجتهاد في تنزيل الأفهام على واقع الحياة: تبيناً لما يندرج تحت كل حكم من وقائع، وتثبتاً من استجماع الوقائع للشروط التي تخول تنزيل الأحكام عليها، وتأجيلاً لذلك التنزيل إذا ما تبين أن وقوعه يفضي إلى الحرج والمشقة، وبذلك تكون الأفهام القطعية للوحي ثابتة على مر الزمن تحقيقاً لخلود الدين، ويكون تنزيلها في الواقع الغاية من الدين التي يحققها العقل بالاجتهاد، فيما عرف في الأدب الأصولي بتحقيق المناط، وهو الاجتهاد الذي قال فيه الشاطبي إنه لا ينقطع ما وجد الإنسان.[49]

إن هذه العقيدة إذ تُعلي من شأن العمليات العقلية، وإذ تلح على النظر والتأمل والتفكر والتدبر في جوانب الكون المختلفة، مادة، وإنساناً، واجتماعاً، وإذ تنبذ التقليد بغير دليل، وإذ تصر دائماً على استخدام

---

47 المعهد العالمي للفكر الإسلامي. إسلامية المعرفة، مرجع سابق، ص 112.

48 عمارة، محمد. معالم المنهج الإسلامي. القاهرة: دار الشروق، 1991، ص 54.

49 النجار، عبد المجيد. خلافة الإنسان بين الوحي والعقل. هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 1993، ط 2، ص 135.

الحجة والبرهان والدليل العقلي، في القضايا الدينية المختلفة، دون أن تضع قيوداً على حركة العقل إلا مما يتصل بمنظومة القيم الأخلاقية وأصول منهج البحث العلمي، وشروط التفكير السليم، لمن شأنها أن توفر للعقل التربوي فرصاً واسعة متعددة لأن يصول ويجول في مختلف القضايا التي تتصل بتنشئة الإنسان وتربيته، وبالتالي تمده بالغذاء الوافي كماً، المتنوع كيفاً، مما يمكنه من أن يكون خير معين على اقتحام مشكلات الحاضر، والمساهمة في بناء المستقبل على أسس راسخة من الوحي ومن العقل.

4. التربية العمرانية

يجعل النموذج الحضاري الإسلامي أهداف الإنتاج والاقتصاد في خدمة الأهداف الأشمل للمجتمع، وفق قواعد الاستخلاف كما حدد الشرع، وهي لا تغالي بالتالي في وزن الأمور الاقتصادية على نحو ما فعل أهل الغرب، وعلى هذا فإنه إذا كان الإتقان في صناعة السلع المادية أمراً مطلوباً وإنجازاً محموداً، فإن الإتقان في تربية ذرية صالحة يعتبر عندنا أولى بالطلب والحمد.

ونحن نؤمن بأن دعم الأسرة وتنشئة أجيال جديدة مؤمنة ومجاهدة يأتي قبل إنتاج مزيد من الأحذية والأقمشة، وحتى بمعايير هذا الإنتاج الاقتصادي والسلعي فإن تنشئة أجيال جديدة مؤمنة وتربيتها على المجاهدة والنظام (وهي مهمة تعجز عنها المدارس وحدها)، يزيد الطاقة الإنتاجية وبمعدلات مستمرة مطردة في المستقبل، بينما يؤدي الانخراط الأعمى للمرأة في العمل خارج البيت إلى انخفاض معدلات الإنجاب وإهمال التربية للأجيال الجديدة، والأثر السلبي لذلك على العملية الإنتاجية لا يحتاج إلى إثبات.

ولا يعني هذا بأي حال من الأحوال إنقاصاً من دور المرأة، وقدرتها على العطاء المتميز بل هو تنظيم لقدراتها ولدورها في إطار مفهوم أرحب لما يعنيه الإنتاج. ذلك أننا لا نحصر معنى الإنتاج في العمل بالمصانع وما أشبه خارج المنزل، فالعمل وبخاصة في ميادين لا يغني عنها فيها الرجل مثل قطاعات التعليم والطب والتمريض وغيرها فضلاً عن العمل.

وتقوم التربية للإعمار في الإسلام على ذلك الركن الأساسي ألا وهو الذي عبرت عنه الآية القرآنية التي يقول فيها عز وجل:﴿وَإذ قَالَ رَبُّكَ للمَلاَئكَة إنّي جَاعلٌ في الأَرض خَليفَةً﴾ (البقرة: 30)، وقوله سبحانه: ﴿هُوَ أَنشَأَكُم منَ الأَرض وَاستَعمَرَكُم فيهَا﴾ (هود: 61)، فهذا يعني أن الله عز وجل استخلف الإنسان على الأرض ليقوم فيها بواجب الإعمار، وهذه فريضة يستحيل حسن القيام بها بغير تعليم.

وتبعية الاستخلاف تعني تسخير ما استُخلف الإنسان فيه لخدمة الخلق –المستخلفين– وتمكينهم منه، تمكين استعمال أو ملكية انتفاع ﴿هُوَ الَّذي خَلَقَ لَكُم مَا في الأَرض جَميعًا﴾ (البقرة: 29) ﴿وَسَخَّرَ لَكُم مَا في السَّمَوَات وَمَا في الأَرض جَميعًا منهُ إنَّ في ذَلكَ لآيَاتٍ لقَومٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (الجاثية: 13)، ﴿وَلَقَد مَكَّنَّاكُم في الأَرض وَجَعَلنَا لَكُم فيهَا مَعَايشَ قَليلاً مَا تَشكُرُونَ﴾ (الأعراف: 10).

كما تعني تبعة استخلاف الإنسان، العمل، كدحاً وكداً، وباستمرار على تنمية المال خلال الزمن أو تثميره، حتى قيام الساعة، والعمل المطلوب هو العمل الصالح، والذي تزكو به النفس، وتقوم به الأخلاق، وتتسع به دائرة البر ويحفظ به الدين والبدن والعقل والمال والنسل، أي العمل الذي يحقق الإعمار،[50] يقول عز وجل: ﴿وَعَدَ اللَّهُ الَّذينَ ءَامَنُوا منكُم وَعَملُوا الصَّالحَات لَيَستَخلفَنَّهُم في الأَرض كَمَا استَخلَفَ الَّذينَ من قَبلهم وَلَيُمَكّنَنَّ لَهُم دينَهُمُ الَّذي ارتَضَى لَهُم وَلَيُبَدّلَنَّهُم من بَعد خَوفهم أَمنًا يَعبُدُونَني لاَ يُشرِكُونَ بي شَيئًا﴾ (النور: 55).

ومن البديهي أنه لا إعمار ولا إنتاج بغير علم، وكلما زاد نصيب الفرد أو الجماعة من العلم، ومن استغلال حقائق العلم ومدلولاته ومكتشفاته ومخترعاته، كلما تضاعف الإنتاج وتكاثر في شتى المجالات، فاغتنى الفرد واغتنت الجماعة، فحيث وجد العلم وجدت الثروة، وقد خطت البشرية خطوات واسعة، كان العلم مقياساً لكل خطوة تخطوها، وكان كل توقف في حياتها، أو تخلف في سيرها، أساسه الجهل والظلام والحاجة.

ولأن الإعمار ليس فقط بناء مادياً، وإنما هو إنساني بالدرجة الأولى كان للتنمية البشرية مكانها المرموق في النموذج الحضاري الإسلامي، إذ ينفرد الإسلام في هذا المجال بنظرة أوسع مدى وأرحب نطاقاً، فيحرص

---

50 الغزالي، عبدالحميد. حول المنهج الإسلامي في التنمية الاقتصادية. المنصورة: دار الوفاء، 1989، ص 70.

على أن تكون التنمية البشرية شاملة لكل جوانب الإنسان البدنية والعقلية والروحية، ولذلك نراه يضع الأسس الفعالة لسلامة بدنه من الأسقام والأمراض، وتنشيطه بالرياضة والعمل، والحفاظ عليه من كل ما يؤذيه أو يوهن قواه أو يعرقل نموه،[51] فالإسلام يطلق لعقل الإنسان العنان ليفكر ويتعلم ويبحث ويهتدي ويكتشف ويخترع ويؤلف ويملأ قلبه بحب الإنسانية والعمل لخير البشرية، وينقى روحه بالعبادات والقيم الفاضلة، وفي هذا يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم : "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه"،[52] وقال كذلك: " لا ضرر ولا ضرار."[53]

إن الله تعالى يصور البشرية في أحسن صورة حثاً لنا على أن نبقيها كذلك شكلاً وموضوعاً، فقد قال تعالى:﴿لَقَد خَلَقنَا الإنسَانَ في أَحسَن تَقويمٍ﴾ (التين: 4)، وقال:﴿الَّذي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ. في أَيّ صُورَةٍ مَا شَاءَ رَكَّبَكَ﴾ (الانفطار: 7-8). ويميز الله تعالى هذه البشرية عن سائر المخلوقات بعقل مدبر، ولسان معبر، وإرادة تذلل العقبات وتهيمن على كل شئ، ولهذا سخر لها ثروات الأرض والكون وطاقاته في البر والبحر والجو، تصرفها بعقولها، وتديرها حسب ما فيه صالحها، وتكتشف أسرارها جيلاً بعد جيل. وقد جعل الله من العبادة النظر والتفكير في هذه الثروات، حتى يدرك الإنسان فضل الله عليه، فلا يخضع إلا له وحده، ﴿وَلَقَد كَرَّمنَا بَني ءَادَمَ وَحَمَلنَاهُم في البَرّ وَالبَحر وَرَزَقنَاهُم منَ الطَّيّبَات وَفَضَّلنَاهُم عَلَى كَثيرٍ ممَّن خَلَقنَا تَفضيلا﴾ (الإسراء: 70).

وحتى في مجال التنمية الاقتصادية التي قد ينصرف مفهومها إلى النواحي المادية وحدها، نجد تربية الإسلام تبرز تلك العروة الوثقى بين القيم الاقتصادية والأخلاقية، وهذا ما يتبدى لنا في موقف النبي صلى الله عليه وسلم من الرجل الأنصاري الذي جاء يسأله فلم يعطه، وإنما طلب منه أنه يبيع ما في منزله من متاع ويجمع منه رأسمال يكفي لبدء مصلحة منتجة تغنيه عن السؤال. روي عن أنس بن مالك رضي الله عنه: "أن رجلاً من الأنصار جاء إلى النبي صلى الله عليه وسلم يسأله فقال لك في بيتك شيء قال بلى حلس نلبس

---

51 النجار، عبد الهادي علي. الإسلام والاقتصاد. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة (63)، مارس 1983، ص 49.

52 أخرجه الخمسة إلا أبا داود.

53 رواه مالك في الموطأ عن أبي سعيد الخدري.

بعضه ونبسط بعضه وقدح نشرب فيه الماء قال ائتني بهما قال فأتاه بهما فأخذهما رسول الله صلى الله عليه وسلم بيده ثم قال من يشتري هذين فقال رجل أنا آخذهما بدرهم قال من يزيد على درهم مرتين أو ثلاثاً قال رجل أنا آخذهما بدرهمين فأعطاهما إياه وأخذ الدرهمين فأعطاهما الأنصاري وقال اشتر بأحدهما طعاماً فأنبذه إلى أهلك واشتر بالآخر قدوماً فأتني به ففعل فأخذه رسول صلى الله عليه وسلم فشد فيه عوداً بيده وقال اذهب فاحتطب ولا أراك خمسة عشر يوماً فجعل يحتطب ويبيع فجاء وقد أصاب عشرة دراهم فقال اشتر ببعضها طعاماً وببعضها ثوباً ثم قال هذا خير لك من أن تجيء والمسألة نكتة في وجهك يوم القيامة إن المسألة لا تصلح إلا لذي فقر مدقع أو لذي غرم مفظع أو دم موجع."[54]

فإذا حللنا هذه القصة من حيث أبعادها الخلقية نرى كيف يحل الرسول صلى الله عليه وسلم أزمة اجتماعية تعرض عليه صورة متسول من المساكين، فيفضل صلى الله عليه وسلم حلها في نطاق "الواجب" على "الحق"، أو إذا قدرنا الأبعاد الاقتصادية فإننا نراه صلى الله عليه وسلم يفضل الحل في نطاق الإنتاج.

– وحرص الإسلام على إرساء العديد من القواعد في التربية الاقتصادية من شأنه ترشيد السلوك الاقتصادي، مما يعني إضافة إلى القوة القائمة، وربما يضيق المقام عن التفصيل في مثل هذه المبادئ، ونلتفي في هذا المقام بالإشارة إلى ضرورة الاقتصاد في النفقات، وتجنب الإسراف والتبذير، والبعد عن حياة الترف والمظاهر الجوفاء. فهذه المبادئ وأمثالها، وما تستند إليه من نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية موجهات أساسية لبناء مجتمع الكفاية والرشد والنماء والعمران.

خاتمة:

فإن الإنسان ليشعر بكثير من القلق وهو يكتب عن التربية، بوصفها القضية المركزية في حياة الأمة، وذلك نظراً لأن الأبواب تنفتح على كم كبير من الهموم والمشكلات، ومحاولات التفسير واجتهادات

---

54 انظر شرح سنن ابن ماجه للسدي، وعون المعبود في شرح سنن أبي داود،
فاحتطب =http://hadith al-islam.com/Display asp?DOC=5&ID=70846&search Text

استشراف المستقبل؛ وكأن الحديث يكون عن جميع أبعاد الواقع الذي تعيشه الأمة في حاضرها أن تطمع إليه في مستقبلها.

ومع ذلك فقد اجتهدت هذه الورقة في الكشف عن الموقع المركزي لقضية التربية في فهم واقع الأمة وأسباب تخلّفها. وتمثل التربية هذا الموقع في حالة الأمة الإسلامية أكثر من أمة أخرى نظراً لأن الإسلام منهج تربوي يستهدف البناء العقلي والنفسي والسلوكي للإنسان وصياغة شخصية ليس عن طريق مؤسسات التربية المتخصصة فحسب، وإنما عن طريق أوساط المجتمع ومؤسساته وبنياته كلها.

وقد أشارت الورقة بإيجاز إلى بعض المشكلات التي يعاني منها الواقع التربوي في العالم الإسلامي وتنعكس آثارها على المستوى الحضاري للأمة في مجموعها. ومن تلك المشكلات عجز مؤسسات التعليم وقصورها في إعداد متطلبات التنمية في جوانبها المادية والمعنوية، وتكرس أنظمة الاستبداد في الواقع السياسي والاجتماعي مما يشل العمل التربوي ويعيق فاعليته فتمتلئ نفوس الغالبية من أبناء المجتمع بالرعب وتقتل قدرتهم على المبادرة والإبداع، وتثير في نفوس الأقلية من المجموعات الهامشية مشاعر الغضب فتلجأ إلى العنف وسيلة لمواجهة الظلم وبذلك تتبدد طاقة المجتمع وتحول دون استقراره وتعطل برامج تنميته وتقدمه. أما أساليب الغزو الفكري الخارجي التي مارسها التبشير والاستعمار فقد جعلت التعليم وسيلة تدمير داخلي ورافق ذلك تكريس لازدواجية التعليم وانشطاره إلى ديني ومدني وتطور أساليب للتربية الدينية المنقوصة، وأخرى للتربية المدنية المستغربة، ففقدت الأمة هويتها وأصبحت بحاجة إلى إعادة بناء.

وكان من العدل مع القارئ أن لا نتركه دون أن نتلمس معه ملامح العلاج وإمكانيته التي تجعل خطى الإصلاح التربوي تتقدم بشيء من الثقة بالنفس والأمل في المستقبل وكان مما اقترحناه السير في برامج التأصيل الإسلامي للعلوم التربوية واشاعة العدل التربوي واعتماد التنمية العقلية وبناء برامج التربية على أساس من الفهم العمراني الحضاري.

وأخيراً فقد اعتبرنا ذلك كله مجرد (إطلالة)، لعلها تكون (مقدمة) لمجموعة من البحوث والدراسات التي نشعر أن الفكر التربوي الإسلامي في حاجة إلى اقتحامها فأغلب الأدبيات المتوافرة يدور حول "الماضي"، والقليل الذي دار حول قضايا أصولية، اكتفى بالوقوف عند حدود التنظير، لكن، قليلة هي تلك الجهود التي

اقتحمت مشكلات الحاضر وهمومه وبناء المستقبل وطموحاته، ولا شك في أن من معايير الدراسة الجيدة أن تلفت الأنظار إلى جوانب وقضايا مجهولة تحتاج إلى فحص وبحث ودراسة.