

دور الفكر العربي الإسلامي في التربية بين الماضي والحاضر

إعداد

د/غسان معلا بركات

كلية التربية - جامعة تشرين - سوريا

دور الفكر العربي الإسلامي في التربية بين الماضي والحاضر

د/غسان معلا بركات^١

المقدمة:

من الصعب تحديد نقطة الصفر أو البداية التي انطلق منها العلم، لأن العلم شأنه شأن صور
الفعاليات الإنسانية الأخرى، لم يولد كاملاً راشداً بل لا بد أن يكون قد مر بمراحل طويلة من الصقل
والتهذيب، لكن يبلغ مرتبته الراهنة من النضج. ⁽¹⁾ هذا العلم الذي هو في الأساس نتيجة حصيلة
للعلاقة الجدلية القائمة بين الفكر والواقع. فالواقع كما يقول الدكتور سامي محمد نصار يطرح مشكلات
وتساؤلات ومطالب، يسعى الفكر دائماً إلى وضع أو إيجاد حلول لها. وهذا الفكر الذي هو بالأساس
عبارة عن نشاط ذهني منظم تفتقت عنه عقليات الشعوب المختلفة عبر مر التاريخ، يعتبر محصلة
وانعكاساً للظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي عاشتها هذه الشعوب. ⁽²⁾ والفكر التربوي
الإنساني كجانب مهم من جوانب الفكر الإنساني المبدع لا يمكن أن يتطور ويصل إلى ما هو عليه الآن
من تطور ونضج إلا بعد أن يكون قد مر بمحطات حضارية متعددة مكتسباً في كل مرحلة أو محطة
خصائص معينة من ثقافة الشعب أو الأمة التي أفرزته. أو المرحلة التاريخية التي يعبر عنها. ونظراً لأهمية
التربية- كعلم في حياتنا- واهتمام هذا العلم بالإنسان وباكتشاف القدرات العقلية والجسدية والنفسية
عنده وتنميتها- كان من الضروري السعي لتحديد مفهوم التربية بشكل عام ورصد دقيق لمراحل تطور
الفكر التربوي عبر مختلف الحضارات البشرية حتى وقتنا الحالي.

وقد سبق للدكتور فاخر عاقل: أن أشار في أكثر من موضع بمؤلفاته التربوية الكثيرة إلى أن
التربية، هي عملية مستمرة لا تتوقف أبداً، تبدأ مع بداية الحياة ولا تنتهي إلا بانتهائها. وهي عملية يقع
تحت تأثيرها كل إنسان ويمارسها الأب والأم والمعلم والدولة والشارع والنادي، وغير ذلك من المؤسسات
⁽³⁾.

^(١) د. غسان معلا بركات: كلية التربية- جامعة تشرين- سوريا.

وهدف التربية الأساسي هو تنشئة جيل واع، مؤمن بربه، مخلص لوطنه، يثق بنفسه وبأتمته، ويدرك رسالته القومية والإنسانية ويتمسك بمبادئ الحق والخير والجمال، ويهدف إلى تحقيق المثل العليا الإنسانية في السلوك الفردي والجماعي، جيل يهيئ لأفراد أن ينموا شخصياتهم بجوانبها كافة، متسلحين بالعلم والخلق، كي يسهموا في تطور مجتمعهم والسير به قدما في معارج التطور والتقدم⁽⁴⁾.

ويختلف تحديد مفهوم التربية باختلاف الغرض منها، ويرجع ذلك إلى أنها عامة لكافة الأفراد والمجتمعات، وكل له مفهوم خاص به عن التربية. فهي ليست فنا ملموسا كالزراعة أو الصناعة يبدي فيها المتخصصون برأيهم، كما يختلف مفهومها باختلاف العصور وأنماط المجتمعات، بل ويختلف مفهوم التربية داخل المجتمع الواحد، فلكل فرد أو طائفة مفهومها خاصا عن التربية، فهي لدى التربويين غيرها عند علماء النفس وعلماء الاقتصاد وعلماء الاجتماع ورجال السياسة والمفكرين وأولياء الأمور والمعلمين والإداريين والطلاب.

لذلك فقد تعددت وجهات النظر في تعريف وتحديد مفهوم التربية بتعدد الباحثين والمهتمين بشئون التربية. وجاء مفهوم العملية التربوية مختلفا من لغة إلى أخرى، أو من باحث إلى آخر، بالنظر إلى اتساع ذلك المفهوم وشموليته، وتشعب مباحثه ومنطقاته. فكلمة تربية في اللغة العربية مشتقة من الجذر اللغوي "ربا"، يربو" ومعناها: زاد ونما- وربى تربية: غذا الولد وتعهده حتى ينمو كالزراع، وربا الولد أيضا هذبه⁽⁵⁾. فالتربية بهذه المعاني تعني: الزيادة والنمو والترعرع، وكذلك الإصلاح والرعاية. وهناك من يرجع أصل التربية إلى "رب" من المصدر "تربيا" وليس تربية- فيقال: رب القوم ساسهم، ورب النعمة زادها، ورب الولد ربه حتى أدرك، أي فارق الطفولة- وبهذا الشكل ويمكن القول: إن مفهوم التربية" في اللغة العربية يأتي بمعنى السياسة والقيادة والتنمية، لذلك كان بعض فلاسفة العرب يسمون هذا الفن التربوي "سياسة" ويتضح ذلك عند ابن سينا في رسالته "سياسة الرجل أهله وولده"⁽⁶⁾.

والنظرة الفاحصة إلى هذه المعاني في هذه المعاجم نجد أن أهم المعاني التي تستعمل فيها "كلمة تربية" هي الزيادة والنمو والنشأة والتغذية والرعاية والحفاظة والسياسة وحسن القيام عليه والتهديب وعلو المرتبة وارتفاع الشأن.

أما في اللغة الإنكليزية والفرنسية فإن كلمة "Education" تعني التربية، وأيضاً تعني التعليم⁽⁷⁾. وهي مشتقة من الكلمة اللاتينية الأصل: Educare أو Educere وتعني بالأساس يقود إلى أو يستخرج من: To lead out.

ومفهوم التربية عند الذين تبناوا هذا المعنى يعني البحث عن المعاني الفطرية عند الطفل واستخراجها، بدلا من فرض اتجاهات معينة عليه قد تم ترتيبها بصورة مسبقة.

وهذا ما يتوافق مع تعريف عالم النفس - هنري جولي H. Jully - للتربية بأنها. مجموعة الجهود التي تهدف إلى أن تيسر للفرد الامتلاك الكامل لملكاته المختلفة وحسن استخدامها⁽⁸⁾. ولكون التربية عملية مستمرة لا تتوقف أبداً، وباعتبار أن التراث التربوي الإنساني تراثاً مشتركاً ساهمت فيه مختلف الحضارات البشرية - قديمها وحديثها - فمن المفيد أن نعرج على الإسهامات التربوية المتنوعة التي قدمها فلاسفة التربية في هذا السياق، والتي ساهمت إلى حد كبير في بلورة مفهوم التربية وفي تطور الفكر التربوي بشكل عام عبر الزمن.

فيلسوف الصين العظيم - كونفوشيوس - أشار منذ القديم إلى أن الطبيعة هي ما منحنا إياه الآلهة، والسير بمقتضى شروط الطبيعة هو السير في صراط الواجب وإدارة هذا الصراط وتنظيمه هو القصد من "التربية والتعليم"

أما أفلاطون وأرسطو وباقي فلاسفة اليونان قد بنوا فلسفاتهم الأخلاقية على أساس طبيعة الإنسان العاقلة فبما أن العقل الصحيح والصفات العقلية الممتازة ملك للبعض فقط، فإن تفكيرهم يعتبر تفكيراً أرسطوياً والتربية عندهم تربية أرسطوياً بطبيعتها وتطبيقها⁽⁹⁾.

فأفلاطون: يرى أن التربية هي أن تضي على الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن لهما، وقد وضع نظاماً تربوياً شاملاً يكشف عن مواهب الفرد كي تتحقق الفضيلة في الفرد والعدالة في المجتمع، لذلك فقد عرف التربية بأنها التدريب الذي يتفق مع الحياة العاقلة حينما تظهر في الإنسان والهدف

الرئيسي للتعليم في نظر أفلاطون هو تكوين المواطنين الصالحين وهو الهدف الذي قصرت عن بلوغه النظم التعليمية على مر العصور ولا يزال مطروحا حتى الآن⁽¹⁰⁾.

أما أرسطو: فيعتبر أحد قادة نظريات التربية الذين كان لهم أعظم الأثر في العصور التالية فقد اقترب بفلسفته التربوية من العصور الحديثة، حتى قيل أنه "أحسن مرب في أي عصر⁽¹¹⁾"، فالتربية عنده هي إعداد العقل للتعلم كما تعد الأرض للبذار. كما يرى ضرورة أن يتوافق "النظام التربوي مع طبيعة النظام السياسي، ومع طبيعة الأفراد المستهدف تعليمهم، إضافة لذلك فإن التربية عند أرسطو لا تقف عند حدود التعليم في المدارس ولكنها أيضا الخبرات والمؤثرات التي تساعد على تشكيل شخصية الفرد"⁽¹²⁾.

في حين أن أبو حامد الغزالي: قد اهتم اهتماما بالغا بالعلم والتعليم مؤكدا أن التعليم الصحيح هو السبيل إلى التقرب من الله وسعادة الدنيا والآخرة، وبأن صناعة التعليم هي أشرف الصناعات التي يستطيع الإنسان أن يحترمها، وأن أهم أغراض التربية هي الفضيلة والتقرب من الله⁽¹³⁾.

بينما يرى الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو J. J. Rousseau أن واجب التربية هو العمل على تهيئة الفرص الإنسانية كي ينمو الطفل على طبيعته انطلاقا من ميوله واهتماماته. ومن هذه الرؤى والآراء المتنوعة فقد انطوى مفهوم الفكر التربوي على معان ومفاهيم متنوعة متطورة تعكس البيئة الثقافية للمجتمع الذي نشأ فيه هذا الفكر من مختلف جوانبه.

الفيلسوف الألماني كانط Kant: يعرف التربية بأنها ترقية جميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها عند الفرد، وأن الهدف من التربية هو أن تنمي لدى الفرد كل ما نستطيع من كمال. وهذا يتفق مع تعريف العالم الانكليزي جون ستيورات مل J.S.mill للتربية بأنها "تشمل كل ما يعلمه المرء ويعلمه له غيره بقصد تقريبه من درجة الكمال التي تمكنه طبيعته واستعداده من بلوغها.

أما رفاة الطهطاوي: فيرى أن التربية هي أن تبني خلق الطفل مع ما يليق بالمجتمع الفاضل، وان تنمي فيه جميع الفضائل التي تصونه من الرذائل وتمكنه من تجاوز ذاته بالتعاون مع أقرانه على فعل

الخير. وهذا ما يتطابق مع وجهة نظر عالم الاجتماع الفرنسي أميل دوركهايم - بأن التربية تسهم في تكوين الأفراد تكويناً اجتماعياً بوصفها عملية تسعى إلى تحقيق كمال الإنسان عبر تنمية ملكاته الأصلية.

فالتربية برأيه علم اجتماعي، وذلك على مستوى المنهج والنظرية والتطبيق. والتربية كما يعلن دوركهايم في محاور عديدة من أعماله - هي قبل كل شيء الوسيلة التي يجدد المجتمع عن طريقها وباستمرار شروط حياته الخاصة، فهي عملية اجتماعية تمارسها الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد، وذلك من أجل ضمان تواصلها الاجتماعي، ولا تعدو التربية أن تكون سوى "عملية التنشئة الاجتماعية للجيل الجديد"⁽¹⁴⁾.

أما المفكر التربوي جون ديوي Dewey j: فينتقل من مقولة أساسية وهي أن التربية هي الحياة وبالتالي فهي مجموع العمليات التي يستطيع مجتمع أو مجموعة اجتماعية صغيرة أو كبيرة أن تنقل ثقافتها المكتسبة وأهدافها إلى أجيالها بغية تأمين وجودها الخاص ونموها المستمر وفي هذا السياق يرى المربي الكبير ساطع الحصري: أن التربية هي أن ينشأ الفرد قوي البدن، حسن الخلق، صحيح التفكير، محبا لوطنه، ومعتزاً بقوميته، مدركاً واجباته، مزوداً بالمعلومات التي يحتاجها في حياته.

وإذا كان معظم علماء التربية يؤكدون على أن التربية بمضمونها السليم تعني التنشئة الفكرية والاجتماعية والأخلاقية للإنسان فإن هذا التعريف يتطابق إلى حد كبير مع وجهة نظر جوهان بستالوتزي: أحد رواد المدرسية النفسية في التربية بقوله: إن التربية هي النمو العضوي للفرد سواء كان هذا النمو أخلاقياً أو عقلياً أو جسمياً وهذا ما أكده الفيلسوف هيربرت سبنسر بهذا الخصوص: من أن التربية هي إعداد للحياة الكاملة⁽¹⁵⁾. وقد يكون أحدث تعريف للتربية متوافقاً مع التعريفات السابقة من حيث المضمون والهدف وهو أن التربية هي عملية التكيف أو التفاعل بين المتعلم الفرد وبيئته التي يعيش فيها. أو أن التربية بطبيعتها هي عملية تكيف مع البيئة المحيطة وبمعنى أكثر تحديداً أن التربية تعمل على خلق مجموعة من الحالات الجسدية والأخلاقية والعقلية عند الطفل وتنميتها، وهي الحالات التي

يتطلبها المجتمع بوصفه كلا متكاملًا والتي يقتضيها الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، وبهذا الشكل يمكن القول بأن التربية عملية تطبيع اجتماعي، من حيث منطلقها وهدفها، وبالتالي إعداد حياة كاملة في مجتمع معين، إنها العملية التي يقوم بها الكبار لتكوين الناشئة وصقلهم وتنشئتهم بحيث يستطيعون التفاعل في مجتمعاتهم والعمل على تطوره وتقدمه، في المستوى الحضاري الإنساني المطلوب⁽¹⁶⁾. والتربية لم تعد كما كانت في إطارها الضيق السابق عملية استيعاب لمعارف وخبرات محدودة أو إكساب مهارات بسيطة معينة فحسب، بل أصبحت عملية متعددة الجوانب والأغراض تستهدف إحداث التغيير الإيجابي الواضح في سلوك الأفراد الناشئة وبلورة أفكارهم واتجاهاتهم في إطار محدد السمات والوسائل، ويتضمن العناية بتربية الجوانب الأساسية التي تشكل شخصية الفرد بصورة متوازنة ومتكاملة من هذا المنطلق لم تعد التربية مجرد مهنة فحسب بل أصبحت علما وصناعة وفنا.

فهو علم، لأنها تتعامل مع الإنسان من جوانبه البيولوجية والنفسية والاجتماعية التي تستند في دراستها على العلوم الخاصة بهذه الجوانب وأسسها ومعطياتها، وبالتالي تحدد ما يتناسب للتعامل مع كل جانب منها، وبحسب المراحل العمرية الناشئة.

والتربية صناعة، لأنها تهتم بصناعة الإنسان "بناء الإنسان" المتكامل وفق مواصفات معينة تحدد مسبقا، وتسعى إلى تحقيقها مجموعة العمليات التربوية والمتكاملة حيث يدخل الطفل الناشئ إلى مرحلة تربوية بمواصفات معينة، ويخرج منها بمواصفات أخرى تتوافق مع النموذج التربوي المحدد⁽¹⁷⁾.

ومن خصائص التربية أنها عملية مستمرة لا تتوقف أبداً تبدأ مع ولادة الإنسان ولا تنتهي إلا بانتهاء حياته، وباعتبار أن التراث التربوي الإنساني تراثاً مشتركاً ساهمت فيه مختلف الحضارات البشرية - قديمها وحديثها - من خلال ما قدمه فلاسفتها ومفكرها التربويين من إسهامات فكرية وتربوية أغنت الفكر التربوي الإنساني وساهمت بتطويره لذلك لا يمكننا فهم هذا التراث والإحاطة به وتطويره إلا من خلال الوقوف على المحطات التربوية الأساسية التي ساهمت في تطوير هذا التراث بدءاً من الحضارة اليونانية القديمة مروراً بالحضارة العربية الإسلامية في القرون الوسطى إلى الحضارة العربية الإسلامية المعاصرة.

ثانيا: الفكر التربوي اليوناني القديم:

على الرغم من أن الإغريق أخذوا الكثير من المعارف والخبرات من الحضارات الشرقية القديمة من مصر وبابل وبلاد الشام وفارس إلا أن الفضل الأساسي يعود إليهم في وضع وصوغ المنهج العلمي، وفي تمييز العلم من مجموعة الخبرات الإنسانية والمعارف الأخرى فهم الذين أعطوا الإنسانية مثل الفلسفة والتأمل الفلسفي حتى إن كل فيلسوف ومصلح اجتماعي أو مفكر تربوي جاء بعدهم ما زال ينهل من ينابيع سقراط وأفلاطون وأرسطو، فهؤلاء الثلاثة ما زالوا إلى اليوم رغم ما تبدي على مر القرون من نقائص فيهم وأوهام عندهم فلاسفة كل مجتمع متحضر⁽¹⁸⁾.

سقراط Socrates: 469-399 ق.م:

لا يمكننا فهم فلاسفة أفلاطون وأرسطو وآرائهم التربوية قبل المرور على أستاذهم سقراط شهيد الفلسفة والحقيقة، والذي يقال عنه بأنه هو الفيلسوف الذي أنزل الفلسفة من السماء إلى الأرض حيث كانت الفلسفة قبله تهم بأمر طبيعية وإلهية متعددة فأعاد وجهتها باتجاه الإنسان قائلاً له: "اعرف نفسك". وسقراط يعد من أوائل الفلاسفة الذين عاشوا أفكارهم فارتبط لديه القول بالفعل ارتباطاً وثيقاً جعل حياته الأخلاقية والسياسية مضرب الأمثال بين معاصريه، ومثالا يحتذى لكل محب للفضيلة والعدالة التقوى في أي زمان وفي كل مكان.

لقد أدرك سقراط منذ البداية من خلال نظرية معرفية غاية في البساطة والوضوح مفادها أنه على العقل وبواسطته تتأسس المعرفة الصحيحة، وقد استخدم سقراط في حواراته ومناقشاته منهجاً جدلياً لخصه تلميذه أفلاطون في كلمتين اثنتين هما: التهكم والتوليد: فالشق الأول من هذا المنهج، "التهكم" والذي كان يقوم من خلاله سقراط بتصنيع الجهل التام بما يمتلكه الآخرون من علم ومعرفة، ثم يأخذ في طرح الأسئلة عليهم بعد أن يتظاهر في البداية أنه يسلم بكل ما يقولونه عن الموضوع، وعن طريق الإجابات التي يطرحها من يتحاور معه وتفنيداً واحدة بعد الأخرى وإظهار ما بها من تناقضات وما يترتب عليها من شكوك ينتهي الصم إلى الإقرار بجهله.

أما الشق الثاني من المنهج السقراطي فهو "التوليد" ولا يبدأ في الغالب إلا بعد أن يتهيأ ذهن الخصم لذلك، أي بعد ما يتخلص عن طريق التهكم من العلم الزائف لديه، وتهيؤ الذهن معناه أنه أصبح مستعداً بحق لقبول الحق وتعرفه وتقوم طريقة سقراط في التوليد على فن السؤال، حيث يساعد محدثه بالأسئلة المرتبة ترتيباً منطقياً ومناقشة الإجابات واستبعاد غير اللائق منها، إلى أن يصل المتحدث إلى الحقيقة التي يصور له سقراط أنه استكشفتها ووصل إليها بنفسه، وهنا يؤكد سقراط أنه لم يفعل شيئاً سوى أنه قد ساعده على استخراج الحق بنفسه من نفسه. ولكم قال سقراط في العديد من المناسبات أنه ورث هذا الفن من أمه "فايناريت" مؤكداً أن مهارته في توليد الرجال أفكارهم مكتسبة من مهارة والدته في توليد النساء الأطفال⁽¹⁹⁾.

يمكننا هنا القول إن سقراط قد اعتمد طريقة الحوار: أي السؤال والجواب مؤمناً بقدرة الإنسان على التدريب للوصول إلى نتائج أفضل في حل المشكلات عن طريق الشك، ومن ثم التفكير والمناقشة للوصول إلى العلم الصحيح. فالفرد لا يتمكن دون تدريب خاص من كشف الحقائق العامة في خبرته الخاصة على أن هذه الحقائق العامة لا يمكن الوصول إليها إلا عن طريق الحوار. هذا الحوار الذي من خلاله يصل سقراط إلى هدفه الحقيقي وهو تنمية القدرات العقلية عند الفرد من جهة، ومساعدته على التفكير الصحيح من جهة ثانية، ومهارة سقراط التي اشتهر بها فيما بعد هي: فن السؤال ذلك السؤال الذي من شأنه أن يولد العقول أفكارها سواء أكانت حقيقية أم زائفة، وإذا ما نظمت هذه الطريقة الحوارية عند سقراط من الناحية التربوية أصبحت وسيلة يمكن بواسطتها الوصول إلى المعرفة الحق. وهي الطريق التي اعتمدها الفيلسوف البرازيلي المعاصر باولو فرييري، ودعا إليها في كل أعماله بدءاً بتعليم المقهورين وانتهاءً بآخر كتبه "تربية القلب"

أما سقراط فكان يهدف إلى تنمية المعرفة المتصلة بالسلوك ومعرفة القيمة العملية للحياة بشرط أن يكون لها قيمة عامة وأهمية خلقية. وقد كان يعتقد بأن الرقي العقلي ناتج عن توصيل المعرفة بطريقة مباشرة ضئيل جداً. لذا نرى كل منهما يعارض طريق السفسطائيين الشعبية التي تهدف إلى نشر المعلومات عن طريق محاضرات شكلية، ويستبدل بها الطريقة الحوارية التي كان الغرض منها تنمية القدرة

عند الإنسان على التفكير السليم، وذلك لأنهما كانا يهدفان إلى خلق عقول قادرة على الوصول إلى نتائج صحيحة وصياغة الحقائق بأنفسهم بدلا من أن تقدم هذه الحقائق كما هي وهكذا حلت طريقة الجدل والحوار محل طريقة الإلقاء الشكلية الشعبية التي لجأ إليها السفسطائيون، ومحل طريقة التدريب على العادات بالعمل التي كانت من سمات التربية اليونانية القديمة.

فطريقة الحوار تمثل منهجا علميا ولكنها لا تستطيع أن تمدنا من تلقاء نفسها بالمادة المعرفية المطلوبة فهي لا تصلح في الرياضيات أو العلوم أو التاريخ أو اللغة أو الأدب، ففي عملية التربية يمكننا أن نحصل على مادة الموضوعات بطريقة أخرى غير طريقة الجدل، وذلك لأننا إذا جمعنا عددا من الأمثلة فقد نخطئ في النتيجة النهائية التي نخرج منها وهذا القصور من عيوب الطريقة الحوارية ولكن وبالرغم من عيوب الطريقة الحوارية التي استخدمها سقراط في توليد المعارف إلا أنها استخدمت بشكل دائم في علم المنطق على يد الفيلسوف أرسطو حتى أصبحت أساسا لمعنى جديد في التربية عرفت فيما بعد بالتربية التهديبية(20).

فالحقيقة كما يعتقد سقراط لا توجد خارج نفوسنا، بل هي فيها، أو على الأقل إننا نجد في ذواتنا الأساليب المنطقية التي تمكننا من اكتشاف الحقيقة.

وقد كان أفلاطون من تلاميذ سقراط، ومن أكثرهم إخلاصا له ولتعاليمه، حيث واصل أفلاطون طريق سقراط الفلسفي في أكمل صورة ممكنة وهكذا انساب التأثير السقراطي في تاريخ الفلسفة والفكر عبر تلاميذه المباشرين عبر العصور ليصبح وهو الذي لم يكتب شيئا أحد أكبر الفلاسفة المؤثرين في تاريخ الفلسفة وفي تاريخ الإنسانية في آن واحد(21).

أفلاطون (427ق.م- 347ق.م)

ونجد معظم آراء أفلاطون التربوية في كتاب "الجمهورية" و"القوانين"، كما نجدها أيضا في بعض محاوراته، ويعد ما كتبه أفلاطون في مجال التربية أهم ما كتب نظراً لأهمية التربية عنده ويظهر أفلاطون مثاليا في كتاباته غير أننا نجد أقل مثالية في كتابه "القوانين" الذي ألفه في أواخر حياته.

ورغم أن النظرية التربوية عند أفلاطون نظرية مثالية تتناسب مع الدولة التي كان يحلم بها غير أن هذه المثالية في هذا المشروع الخيالي ليست إلا محاولة لإصلاح الأحوال المضطربة في عصره، وإذا كان معظم المفكرين القدماء يرون بأن التربية هي عملية نقل العادات والأفكار والتجارب من جيل الراشدين إلى جيل الشباب فإن أفلاطون يتفق معهم إلى حد ما في هذا التعريف. لكنه يهتم أكثر منهم بالحياة العقلية التي لا تنمو ملكتها في الطفولة، وإنما في المراهقة لذلك عرف أفلاطون التربية بأنها التدريب الذي يتفق مع الحياة العاقلة حينما تظهر في الإنسان(22).

والتربية في نظر أفلاطون الوظيفة الأولى من وظائف الدولة وقد طالب في كتاب "الجمهورية" و "القوانين" بأن تكون شؤون التربية جميعا في يد الدولة، أما بخصوص النظرية التربوية التي يقدمها أفلاطون فهي تهدف في المقام الأول إلى تربية هؤلاء الحكام الفلاسفة "الحراس الفلاسفة"، ومساعدتهم "الحراس العسكريين".

ومع ذلك فهي ليست كما قال الدكتور "فؤاد زكريا" مجرد منهج لتربية فئة مختارة من المواطنين(23).

إذن فترية هذه الفئة المختارة لا تتم إلا عبر مراحل تربوية تعليمية تستهدف التربية البدنية والنفسية السليمة لأبناء الدولة كافة وإذا كانت قدرات بعضهم لا تؤهلهم لأن يكونوا حراسا فإنهم تلقوا القدر المناسب والضروري من الثقافة والتعليم الذي يساعدهم على إتقان مهنتهم التي هم مؤهلون لها بالطبيعة بعد أن اكتسبوا بعض المهارات الخاصة بالخبرة والوراثة.

وقد رأى المفكر الفرنسي "جان جاك شوفاليه" أن نظرية أفلاطون في التربية كانت نظرية شاملة، وتعتبر هذه النظرية مع ما قدمه الفيلسوف الفرنسي "**جان جاك روسو**" من أجمل وأرقى ما قدم في فلسفة التربية على الإطلاق(24) وإذا كان البعض يأخذ على نظرية أفلاطون التربوية بأنها ذات طابع أرسطراطي انتقائي(25). فإنهم بذلك ينظرون إليها من زاوية هدفها النهائي وهو تربية الحكام الفلاسفة في حين أن أجمل ما فيها هو مضمونها المنهجي القائم على إتاحة الفرصة أمام اكتشاف المواهب وصقلها

عبر منهج تعليمي يحقق المعادلة الصعبة وذلك باكتساب المعارف الراقية باستقلالية وبأكبر قدر من التشوق واللذة، ويبدأ هذا النظام التربوي بأن يميز القائمون مع هذا النظام التربوي والذين يسعون لبناء المجتمع المثالي المنشود بين الأطفال فيختارون جميع هؤلاء الأطفال دون تمييز طبقي بينهم لضمهم إلى نظام تعليمي موحد لا فرق بين صبي وفتاة. فالجنسان عندهم نفس القدرات الجسمية والنفسية والعقلية وقد قسم مرحلة التعليم إلى أربع مراحل:

1. المرحلة الأولى:

تبدأ منذ حداثة الطفل إلى سن الثامنة عشر، ويركز فيها على التنشئة البدنية والنفسية لهؤلاء الأبناء، والتنشئة البدنية تقوم على نظام غذائي سليم ومتكامل وعلى ممارسة التمارين الرياضية، أما التنشئة النفسية فتقوم على تغذية الأبناء بالآداب الراقية والموسيقى، وأوصى أفلاطون بإبعاد الأبناء عن الشعر الذي لا يحقق تهذيب النفس أو يسهم في ممارسة الفضيلة.

أما عن طريقة التعليم في هذه المرحلة فهي تتضمن مراعاة حرية الأبناء والحرص على عدم القسوة معهم، وقد عبر أفلاطون عن ذلك لعبارة تضاهي أعظم النظريات الحديثة في التربية عندما قال: "إن تعليم الحر ينبغي ألا يتضمن شيئاً من العبودية فالتدريبات البدنية التي تؤدي إلى القهر لا تؤذي البدن أو الجسم في شيء والعلوم التي تقحم في النفس قسراً فإنها لا تبقى عالقة في الذهن" (26) وإن على المعلمين أن يجعلوا التعليم يبدو لهوا بالنسبة للأطفال حتى يتمكنوا من اكتشاف ميولهم الطبيعية ويركزوا على تنميتها. (27)

2. المرحلة الثانية:

تبدأ هذه المرحلة عندما يجتاز الأبناء المرحلة الأولى بنجاح، ومن ثم يتحولون في حوالي الثامنة عشر من العمر إلى التدريب العسكري "الإجباري" الذي يدوم ما بين سنتين وثلاث سنوات، فمن سن الثامنة عشر إلى العشرين وحتى الثلاثين يجب أن يتلقوا في هذه الفترة تدريبات على العلوم الرياضية التي

تستهدف في المقام الأولي تدريبهم على التفكير المجرد، وعلى إدراك العلاقات المجردة بين الأشياء، وبالجملة فإن دراسة هذه العلوم خير معيار تميز به المواهب القادرة على دراسة الديالكتيك⁽²⁸⁾.

3. المرحلة الثالثة:

هذه المرحلة خصص لها أفلاطون خمس سنوات من سن الثلاثين حتى بلوغهم سن الخامسة والثلاثين وهي المرحلة التي خصصها لدراسة الديالكتيك "أي الفلسفة" تلك الدراسة التي يتمكنون فيها من الارتقاء إلى الوجود الخالص وراء الحقيقة دون معونة العين أو بأية حاسة أخرى⁽²⁹⁾.

وقد أحسن أفلاطون صنعا حينما حذر من ذلك الخطر، خطر ممارسة الجدل الفلسفي من فراغ عقلي لدى الشاب المراهق، فممارسة الجدل كما قال أفلاطون "ينبغي ألا يسمح بممارستها إلا للطبائع المتزنة الثابتة"⁽³⁰⁾، فأولئك سيتجادلون بهدف الوصول إلى الحقيقة وليس بهدف إيقاع الخصوم في تناقضات والاقتصار عليها.

4. المرحلة الرابعة:

هذه المرحلة تستمر خمس عشر سنة بعد السابقة، أي أنها تستمر حتى سن الخمسين، وهي مرحلة خصصت للتدريب العملي على ممارسة الوظائف العليا وتولي المهام العسكرية الفعلية والغرض من هذه المرحلة هو اختبار قدرة هؤلاء الأبناء على الصمود أمام المغريات التي تتجاذبهم من جميع الاتجاهات⁽³¹⁾.

وهنا يتضح مدى حرص أفلاطون على أن يتوافر في حكام المدينة الفاضلة... وهم حكام الفلاسفة من الخبرة العملية فضلا عن المعرفة النظرية.

وقد خصص لفترة التدريبات العملية على فنون الحكم مدة تساوي المدة التي قضاها هؤلاء في تلقي العلوم النظرية في المرحلتين الثانية والثالثة. وهذا يؤكد أنه حاول تقديم أفضل صورة ممكنة للحاكم الأمثل، فهو ذلك الحاكم القادر على أن يرتفع بعين العقل والبصيرة ليتأمل ما يضيئ النور على كل شيء فإذا ما عاين الخير في ذاته اتخذه نموذجا ينظم تبعاً له المدينة والأفراد⁽³²⁾.

وبهذا الشكل يمكن القول بأن أفلاطون يعتبر أول مفكر ربط التربية بالنظام الاجتماعي وأول من اعتبر أن التربية هي وسيلة لحل المشكلات الاجتماعية والسياسية وبأن هناك فروق فردية بين الأفراد ولكنه لم يأخذ بها ضمن نظامه التربوي بشكل كبير مع أنه نادى بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وبأن يأخذ كل فرد مكانه المناسب حسب مواهبه الطبيعية.

وبالرغم من أن منهج أفلاطون التربوي يتعذر تنفيذه في عصره أو في أي عصر آخر.. إلا أن ذلك لا يمنعنا من الاعتراف بأن أفلاطون كان أول من حاول حل المشكلة التربوية التي اعترضت مفكري الإغريق ممن عاصروه، وهي مشكلة النزاع بين صالح الفرد وسعادة المجتمع، وأن المثل الأعلى للحياة وللتربية كما وضعه أفلاطون كان مثالا عاليا وكان صالحا لكل عصر من العصور، وظل مرجعا لجميع المصلحين، ومهما تكن التفاصيل التي وردت في منهجه التربوي خيالية، ففيها يظهر أفلاطون نقدا لاذعا وتوضيحا لما كانت عليه التربية في أيامه وما كانت عليه التربية في عصور اليونان القديمة، وأن نقده للأدب وخاصة "الشعر" لا يقلل من أهمية منهجه التربوي في كيفية إعداد طبقة الحكام كما أرادها في مجتمعة المثالي أو تقلل من أهمية الاقتراحات التربوية التي كانت وما زالت ذات أثر تاريخي خالد بدون أي شك (33).

أما أرسطو ARISTOTLE (384ق.م-322ق.م):

يعد أرسطو أشهر تلاميذ أفلاطون والذي سبق أرسطو بما يقرب من مئة عام. وقد هيمنت فلسفته على تفكير الإنسان مدة تقرب من ألفي عام، وشملت مجالات عديدة منها الفيزياء والفلك وعلم الحياة وعلم النفس. وقد التحق أرسطو بأكاديمية أفلاطون في عام 367ق.م، حيث أمضى فيها عشرين عاما تقريبا حتى وفاة أستاذه عام 347ق.م وبعد ذلك أمضى أرسطو عدة سنوات وهو يتجول في عدد من الممالك اليونانية المجاورة قبل أن يعود إلى مقدونيا ليكون معلما خاصا للأمير الفتى الذي عرف يوما باسم "الاسكندر الأكبر".

يعتبر أرسطو أحد قادة نظريات التربية التي كان لها أعظم تأثير في العصور التالية فقد اقترب بفلسفته التربوية من العصور الحديثة حتى قيل أنه أحسن مربي في أي عصر (34).

وقد اتخذ أرسطو من التربية وسيلة لتثبيت الدولة والنظام القائم فيها، وبهذا لم يخرج عن آراء أستاذه أفلاطون وأبناء عصره في الإطار العام، حيث نظر أرسطو إلى التربية على إنها جزء من السياسة، ولما كانت السياسة هي فن توجيه المجتمع لبلوغ خير البشرية فإن نجاح السياسيين يتوقف على وجود الشعب الصالح، ولذلك يمكن القول إن التربية عند أرسطو تعني إعداد الجيل الناشئ إعداداً يحقق لهم السعادة من جهة والخير للأمة من جهة ثانية، وهدف التربية هو هدف الدولة والحياة الإنسانية عامة ألا وهو السعادة. أما بلوغ هذه السعادة فيمكن الحصول عليه عن طريق تشغيل الملكات بشكل متناسق، وبلوغ السعادة يتضمن أن تهدف التربية إلى الحفاظ على الصحة، والعمل على وجود حياة عائلية طبيعية، والحصول على الشهرة والمكانة الرفيعة، والاستخدام الأمثل لوقت الفراغ، والتحلي بالأخلاق الحميدة وتنمية الملكات العقلية (35).

وفي كتابه الشهير "السياسة" يطرح أرسطو أهم أفكاره وآراءه التربوية حيث يوضح من خلاله العلاقة بين التربية والسياسة فيقول: من بين جميع الأشياء التي ذكرتها ليس هناك ما له فضل أعظم على استقرار الدساتير سوى ملائمة التربية لشكل الحكومة، وقد طالب أرسطو بأن تقدم لجميع المواطنين تربية موحدة تشرف عليها الدولة وعبر عن ذلك بقوله "إن التربية في النواحي ذات الطابع العام يجب أن تكون واحدة بالنسبة للجميع ولا يجب علينا ألا نفترض أن واحداً من المواطنين ملك نفسه، لأن كل المواطنين ملك للدولة ولكل واحد منهم جزءاً منها والعناية بكل جزء لا تنفصل عن العناية بالكل... وعلى هذا الأساس يجب أن تنظم القوانين شؤون التعليم، وأن يكون التعليم من شأن الدولة (36).

وبخصوص مراحل التعليم ومناهجه فقد قسمها أرسطو إلى عدة مراحل:

1. المرحلة الأولى:

تبدأ هذه المرحلة من سن السابعة حتى سن الرابعة عشر، وفي هذه المرحلة يكون الاهتمام كبيراً بالتربية الرياضية، حيث يمارس التلاميذ الجري والقفز، ورمي السهم والقرص بشكل معتدل، لأن التدريب إذا زاد عن حده أو قل عن المستوى المطلوب فإنه يلحق الضرر بقوى الأطفال مثله في ذلك مثل الإفراط أو الإقلال في الطعام الذي يلحق الضرر بالصحة⁽³⁷⁾.

كما يدرس التلاميذ في هذه المرحلة القراءة والكتابة والموسيقى والرسم، وكثير من المعارف الأخرى التي تفيد الإنسان في كسب عيشه ورزقه⁽³⁸⁾.

2. المرحلة الثانية:

مرحلة البالغين في هذه المرحلة التي تبدأ من سن الرابعة عشر من العمر، وحتى سن الحادية والعشرين ويتعلم فيها البالغ الرياضيات والتي تضم الحساب والهندسة والفلك والموسيقى، بالإضافة إلى الشعر والنحو والبلاغة والأدب والجغرافيا، وفي هذه المرحلة يتوجه الاهتمام بالدرجة الأولى لتنمية العقل.

إضافة للتدريبات الرياضية الأخرى كالمصارعة وركوب الخيل وبعض التدريبات العسكرية التي تتم تحت إشراف مدرب قدير، وتستمر هذه التدريبات حتى سن الكهولة؛ لأن الهدف الأساسي منها اكتساب المتدرب الصحة والرشاقة.

3. أما المرحلة الثالثة:

مرحلة التعليم العالي: هذه المرحلة تبدأ بعد سن الحادية والعشرين من العمر، ويدرس فيها الطالب السياسة والأخلاق والتربية، ذلك لأن واجباتهم كمواطنين تتطلب دراساتهم لهذه المواد وإذا كان أفلاطون قد ساوى بين الجنسين "الذكر والأنثى" في التعليم وتحصيل المعرفة، فإن أرسطو يرى أن المرأة لا تصلح إلا للمنزل ويجب ألا يخرج تعليمها عن الإعداد للعمل في المنزل كي تصبح ربة بيت⁽³⁹⁾.

بالرغم من وجود بعض الثغرات في المنهج التربوي عند أرسطو إلا أنه يعتبر أول وأعظم عالم عرفته الإنسانية، وقد وصفه دانتي بأنه "سيد العارفين" لقد كتب أرسطو في مختلف الفروع العلمية في الفسيولوجيا والتاريخ الطبيعي، والطبيعة والميكانيكا والفلسفة الطبيعية والمنطق، وأصبحت مؤلفاته أساسا لجميع الدراسات عند رجال الحركة المدرسية وفي جميع معاهد العلم في القرون الوسطى. بل يمكن القول لأن جميع الكتابات المدنية أو العلمانية قد اعتمدت على كتبه ومخطوطاته وآرائه حتى بداية عصر النهضة.

وقد نقلت مخطوطات هذا الفيلسوف العملاق إلى آسيا الصغرى عام 287 ق.م حيث فقدت لمدة مائتي عام تقريبا، ولما اكتشفت أخيرا وجدت طريقها إلى مكتبة الإسكندرية العريقة، وقد قام الفلاسفة بترجمة أعمال أرسطو الخالدة وازدهرت فلسفة أرسطو في بغداد ودمشق، ثم انتقلت إلى قرطبة وغرناطة وأشبيلية ومنها إلى بقية أجزاء القارة الأوروبية حيث بدأت حركة إحياء العلوم وظهر الاهتمام الشديد بأعمال أرسطو وخاصة بعد نشأة الجامعات، ولا شك أن الفكر اليوناني الإغريقي القديم قد أثر بشكل كبير على الفكر العربي الإسلامي في القرون الوسطى من خلال ترجمة الأعمال العلمية الكاملة لفلاسفة اليونان وعلى رأسهم أرسطو - حيث حدث تلاقح ثقافي كبير بين الحضارتين اليونانية القديمة والعربية الإسلامية في القرون الوسطى - نجده في كافة الفروع العلمية - بما فيها التربوية - وتجسد ذلك في أعمال الفلاسفة العرب - كالفارابي والغزالي وابن خلدون وغيرهم الكثير من فلاسفة العرب المسلمين.

ثانيا- الفكر التربوي العربي الإسلامي في القرون الوسطى "عصر التكوين":

تؤكد معظم البحوث والدراسات على أن الفكر الأوروبي في القرون الوسطى كان يخضع للمفاهيم الأرسطية والتصورات اللاهوتية المسيحية، فكان قديما في روحه، قديما في إطاره ومناخه، قديما في مناهجه وأدواته. فسميت تلك العصور بالعصور المظلمة لما شهدته من تقييد حرية الفكر، وتحريم الانفتاح العلمي الذي مارسه رجال الكنيسة على رعاياهم. وإذا كانت العصور الوسطى في الغرب

عصور مظلمة، فهي في الشرق عصور ذهبية عصور الإنتاج الغزير والقيادة الحكيمة لدفة الحياة ليس في العالم الإسلامي وحده، ولكن في الصين أيضا وفي الهند⁽⁴⁰⁾.

وإذا كانت فترة العصر الجاهلي العربي من أكثر الفترات صعوبة وغموضا في تاريخ العلم وتاريخ التربية العربية الإسلامية نظرا لندرة الوثائق التاريخية المتعلقة بها فلا يعني هذا وصف العرب قبل الإسلام بأنهم أمة جاهلة بعيدة عن العلم. فلو لم يكن العرب قبل الإسلام على درجة وافية من المعرفة والعلم لما استطاعوا بلوغ ما بلغوه من الحضارة في فترة وجيزة من الزمن. فالحضارة لا تأتي من فراغ وإنما تكون كما يقول المفكر الفرنسي غوستاف لوبون: نتيجة نضج بطيء ولا يتم تطور الأمم إلا بالتدرج، وإذا ما ظهرت أمة ذات حضارة راقية على مسرح التاريخ فإن هذا ليس ثمرة ماض طويل وإذا كنا نجهد تاريخ تطورها فهذا لا يعني أنه غير موجود⁽⁴¹⁾. فعندما اتصل العرب في الماضي بالحضارات الأجنبية أخذوا ينقلون عنها كتب العلم والفلسفة، فضموا إلى ثقافتهم فلسفة اليونان وحكمة الهند وصاغوها في قوالب جديدة، فامتزجت الثقافات في الماضي امتزاجا جميلا يشبع إلى حد بعيد امتزاج الثقافات في نهضتها الحديثة.

فالعقل العربي اتصل في الماضي بالعقل اليوناني والفارسي والهندي فتولد من هذا الاتصال ثقافة غنية أثرت في العقل الأوروبي، الحديث ومن المعروف أن الفارابي من أوائل الفلاسفة المسلمين الذين تأثروا بالفلسفة اليونانية وسمي "بالمعلم الثاني" لشدة تأثره بأرسطو "المعلم الأول"، وكذلك ابن رشد والغزالي والكندي وغيرهم من فلاسفة الفكر العربي الإسلامي في القرون الوسطى.

وإذا كان الفكر اليوناني القديم قد أثر بشكل كبير على الفكر العربي الإسلامي في القرون الوسطى، فإن لظهور الإسلام أيضا أثرا كبيرا في إحداث تبدلات كبيرة في حياة العرب والمسلمين بكافة أبعادها الفكرية والاجتماعية والاقتصادية، فالإسلام وحد العرب، وأبطل عبادة الآلهة الوثنية المتعددة، وأحل مبادئ العقيدة محل العصبية والأعراف القبلية ودعا إلى الشورى في الأمور العامة ونبذ الظلم والاستبعاد وأوصى بالرحمة والمحبة وما إلى ذلك من قيم إنسانية فاضلة، وقد أدى ذلك إلى توطيد دعائم الدولة وإعلاء شأن العرب وإقامة حضاراتهم على أسس متينة، وقد شجع الدين الجديد العلم والعلماء

وحث على القراءة وطالب بالتعليم مدى الحياة، وجعل طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة، وقد حرص القرآن الكريم والرسول صلى الله عليه وسلم على حض المؤمنين على طلب العلم فقال تعالى في كتابه العزيز: (هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ) (الزمر: من الآية 9)، وقال: (وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا) (طه: من الآية 114)، وقال الرسول صلى الله عليه وسلم: (وطلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة) كما قال: (لأن تغدو فتتعلم بابا من العلم خير من أن تصلي مائة ركعة) وقال: (حضور مجلس عالم أفضل من صلاة ألف ركعة وعبادة ألف مريض وشهود ألف جنازة) فليل يا رسول الله ومن قراءة القرآن؟ فقال: (وهل ينفع القرآن إلا بالعلم؟) وكانت فدية أسرى غزوة بدر أن يعلموا أطفال المسلمين القراءة والكتابة⁽⁴²⁾.

لذلك فعلى الرغم من التفسيرات المتنوعة والمتعددة لنشوء ظاهرة العلم العربي الإسلامي فإنه من غير المقبول الآخذ بالتفسيرات الساذجة وغير المنطقية لنشوء هذه الظاهرة المعقدة حيث إنه من المستبعد أن يكون مرض خليفة من الخلفاء المسلمين سببا كافيا لدخول علم الطب وترجمة كتبه وفتح "البيمارستان"، أو تكون رغبة خليفة أو حاكم معين سببا كافيا لنشوء العلم، أو أن ظهور كتاب الغزالي "تهافت الفلاسفة" كان السبب المباشر لوقف النشاط الفلسفي والعلمي في الحضارة الإسلامية. لأن هذه التفسيرات الساذجة تتجاهل الجذور الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية لنشوء العلم العربي الإسلامي. فالعلم العربي الإسلامي هو نتاج مباشر لحاجات اقتصادية واجتماعية تستمد جذورها من طبيعة التطورات التي شهدتها الحضارة العربية الإسلامية الصاعدة، في عصر النهضة الإسلامية في القرنين التاسع والعاشر الميلاديين⁽⁴³⁾ لقد عمل الإسلام على نشر العلم وجاء وهو يحمل في طياته الدعوة لإشاعة العلم بين الناس حيث اعتبر الإسلام العلم عبادة، كما اعتبره فريضة، جعلت فدية الأسير تعليم عدد من صبيان المسلمين، ففي الإسلام لم يقدم كهنوت يحتكر العلم، ومع هذا بقي المتعلمون قلة، وظل العلماء نادرة، وبقي العلم بعيدا عن رتبة القيادة، لأن الحفظ هو السائد، والكتب ظلت تحفظ باليد، رغم أن المسلمين من عهد الحكم الأموي تعلموا من الأسرى الصينيين فن الطباعة بالقوالب. ولكن ومع قيام الإمبراطورية الإسلامية انطلق المترجمون بحثا عن كل مصادر المعرفة المتاحة في

عصرهم ونقلوها إلى العربية. وفي غضون قرنين من الزمن (750-950م) تيسر لحكام العرب بواسطة رعاياهم من مسيحيين ويهود أن يزودوا لغتهم بخير ما أنتج الإغريق من علم. كما أفادت الحملات البعيدة إلى الشرق في نقل تراث الهند والصين إلى دار الخلافة حيث أقبل عليها الباحثون بالترجمة والدرس، فتزاوجت ثقافات متباينة وأثمرت مركبا ثقافيا جديدا، فلم يكن نقلا إذن، بل تلاقحا بين تلك المنابع المتعددة فنسجت خيوطا مختلفة وارتبط بعضها بالآخر وأضيفت إليها صبغة جديدة⁽⁴⁴⁾.

فالعلم العربي نشأ في أحضان ثقافية مواتية، وهي كما أشار إليها "سارتون" سماحة الدين الجديد وبساطته واعتداله، ومرونة اللغة العربية، وتمكنها من أن تكون لغة معرفة ومنطق. فقد استمرت تلك اللغة لمدة قرون طويلة لغة عالمية. وكذلك الحج كان وسيلة لجمع المسلمين على ثقافة موحدة، وأخيرا الاعتراف بالامتياز الثقافي للشعوب المغلوبة والإفادة منها والاستعانة بها⁽⁴⁵⁾.

فالفنوحات العربية فرضت على المجتمع خروجا على العلاقات القبلية البدوية المحدودة الآفاق، فخلقت احتياجات أنشأت بدورها علاقات إنسانية واسعة. ونشأت مصالح تجارية متطورة، وولد اتساع الرقعة الحاجة إلى خبرات الأمم الأخرى. ولم تبدأ النهضة العلمية العربية إلا بعد انتقال الخلافة إلى بغداد، حيث التقت العقلية العربية بالفارسية وحدث تلقيح العقلية العقائدية بالعقلية النظرية.

ووفقا لهذه العوامل المذكورة مجتمعة، وفي ظل هذا التشجيع على العمل من قبل الدين الجديد سرعان ما تحولت الأمة العربية من أمة تتناقل المعرفة بالسمع والرواية والمشاهدة، إلى أمة تكتب وتقرأ وتدون الآداب والأخبار والعلوم، وترجم علوم الشعوب الأخرى وتضيف إليها وتشارك في إغنائها⁽⁴⁶⁾.

وإذا كان التعليم في الجزيرة العربية قبل الإسلام ولا سيما في البيئة الحضارية تعليما أوليا يتم في "الكتاب" حيث يتعلم الأطفال القراءة والكتاب وقليل من الحساب، وكان المعلم شيخا كبيرا أو كاهنا، فإن الإسلام حض على التعليم وأخذت التربية مفهوما بأبعاد جديدة.

فلم تعد التربية مجرد إعداد للناشئة في مرحلة عمرية معينة، وإنما أصبحت عملية مستمرة في مراحل مختلفة "التربية من المهد إلى اللحد" أي أن طلب العلم عملية مستمرة لا تقف عند حد معين أو سن معينة "لا يزال الرجل عالماً ما طلب العلم فإذا ظن أنه علم فقد جهل" (47).

لقد اهتمت التربية الإسلامية إلى جانب الشريعة بعلوم الطب والفلسفة والرياضيات والفلك حيث كانت تعني بالتربية الدينية والخلقية والعقلية والجسدية دونما تضحية بأي جانب على حساب غيره من الجوانب الأخرى، ويمكن أن يعد عام (459-989م) حداً فاصلاً في تاريخ المؤسسات التربوية التعليمية حيث تم في هذا العام بناء المدرسة النظامية في بغداد وكان افتتاحها بداية عهد تعليمي جديد إذ انتقلت أماكن التعليم من الكتاب والمساجد ودور الوراقين إلى المدارس العربية الإسلامية التي تسير على مناهج منظمة.

وهكذا كانت التربية العربية الإسلامية في إطارها العام تعمل لتنمية القوى الجسدية للفرد، وبث روح الأخلاق الفاضلة في نفسه وغرس الصفات الحميدة كالإخلاص والوفاء والنجدة وكرم الضيافة وغيرها من العادات العربية الأصيلة إلى جانب تعليم أصول الدين والقراءة والكتابة ومن ثم العلوم والرياضيات والطب والقانون والفلسفة والفلك وفي المعاهد العليا (48). ومن المؤكد أن المفكرين العرب في القرون الوسطى كان لهم دورا مهما وأساسيا في تطور التربية ومناهجها التي كانت شائعة فهذا ابن خلدون: "1322-1456: الذي انتقد طرائق التعليم التي كانت شائعة في أرجاء البلاد العربية في القرون الوسطى والتي تتبع أساليب لا تتناسب مع الخصائص النمائية للمتعلمين، أوصى بإتباع عدد من القواعد في التعليم، إضافة لاهتمام ابن خلدون بالمجتمع فقد احتلت الظواهر التربوية مكانا مهما في فكره وخاصة في كتابه "المقدمة" حيث أكد من خلاله على أهمية التربية والتعليم قائلا: "إن العلم والتعليم من ضرورات العمران البشري ووجودها فيه أمر طبيعي" وأن تعليم العلم صناعة تختلف طرق المعلمين فيها باختلاف زمنهم وبلادهم (49). ويؤكد على مسألة التعليم في الصغر كونها أشد رسوخا في الذهن، وستكون أساسا وأصلا بعدها، كما يؤكد على مسألة تربوية مهمة وعصرية وهي الابتعاد عن استخدام

أسلوب الشدة والعنف في تعليم الأطفال ولأنها مضرّة بالمُتعلّمين وتحقق نتائج عكسية على التلاميذ وعلى المجتمع.

ويرى ابن خلدون أن الطرائق التربوية والتعليمية التي تنسم بالشدة والقسوة تجاه المتعلمين مضرّة بهم، ويعلّل ذلك بسبب التطرف في التعليم وجعله وسيلة للقطع من قبيل المعلمين الذين يفترقون إلى طرق وأساليب مرنة تقوم على التفهم والإدراك الصحيح لمتطلبات تربية الأطفال وتعليمهم، إن ذلك بالتأكيد يلحق ضرراً بعملية التعليم، لأن من كانت تربيته، كما يقال بالقهر والعسف من المتعلمين أطفالاً أو غيرهم لا يستطيع الإجابة لتلقي العلم، ويفتقد النشاط ويخيم عليه الكسل، الأمر الذي يؤدي إلى سلوك عن طريق الكذب والخبث والتظاهر بغير ما في ضميره خوفاً مما يلحق به من الأذى على أيدي هؤلاء المعلمين، وكذلك يتعلم المكر والخديعة فتصبح لديه عادة وخلقا، وبذلك تفسد المعاني الإنسانية من حيث علاقته بالمجتمع ومدى استجابته لاكتساب عادات جيدة مثل الحمية وإمكانية الدفاع عن نفسه ومنزله ليصبح عادلاً على غيره فتقصر همته عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل التي تتحدد غاياتها ومدى إنسانيتها فيعود في أسفل السافلين⁽⁵⁰⁾.

وفي السياق نفسه يركز ابن خلدون اهتماماته التربوية على مسألة تربوية وتعليمية أخرى لها أهميتها في الفكر التربوي المعاصر: وهي اختصار الطرائق والأساليب التربوية في العلوم وأبواب المعرفة من خلال تدوين البرامج المختصرة في كل علم وتوضيحها، بمعنى آخر تحديد القوانين والأدلة بألفاظ ومفاهيم محددة وبمعان كثيرة، وأفضل الطرائق لتلقين العلوم والمعارف للناشئة الذين يتجاوزون المراحل التعليمية الأولى، هي التي تقدم لهم بشكل تدريجي شيئاً فشيئاً، مع التركيز على قضية تربوية مهمة أخرى وهي: مراعاة استعداد الطلبة لقبول ما يرد عليهم أي "مراعاة مواهب المتعلمين"، ومدى قدرتهم على تلقي هذه المعارف والعلوم، ويربط ابن خلدون بين القدرة على الاستيعاب والطرائق العلمية السهلة التي تقدم بها هذه المعارف، فبقدر ما تكون هذه الطرق سهلة وغير معقدة تساعد على الاستيعاب وتفتح أمام التلاميذ الأبواب مشرعة.

ويلقي ابن خلدون اللوم على كثير من المعلمين في عصره بجهلهم للطرائق التربوية في التعليم، إذ يقدمون للطلبة كثيرا من المسائل والقوانين المعقدة والمقفلة ويطالبونهم في حلها ويحسبون ذلك مرانا لهم متجاهلين استعدادهم للتقبل والفهم، لذلك ينبغي على المعلمين أن لا يزيدوا على طلابهم وبتعليمهم ويتقلوا عليهم بمواد العلم إلا بحسب طاقتهم وعلى نسبة قبولهم سواء أكانوا مبتدئين أم في المراحل المنتهية، وأن لا يجمعوا لهم بين مسائل وقوانين مختلفة وان يقتصروا لهم على علم من العلوم حتى يتقنوه ثم يخلص إلى القول:

"إن من المذاهب الحميلة والطرائق الواجبة في التعليم، ألا يخلطوا على المتعلم علمين معا، فإنه حينئذ قل أن يظفر بواحد منهما، لما فيه من تقسم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر فيستغلغان معا ويستعصيان(51).

كما نوه ابن خلدون إلى مسألة تربوية أخرى مهمة، ما زالت مستمرة في المناهج التربوية نظرا لأهميتها وهي: "المحاورة والمناظرة، والمفاوضة في التعليم" فيذكر أن الطرائق التربوية الصحيحة لا تقوم على أساس التأكيد على كثرة حفظ مباحث العلم واستظهارها لأن "الملكة العلمية" لا تحصل إلا بالمحاورة والمناظرة والمفاوضة"، في موضوعات العلم، لأنها ستولد ملكة التصرف وملكة استنباط الفروع من الأصول"، ويقدم ابن خلدون آراءه حول أيسر الطرائق التربوية للحصول على "ملكة العلم" وذلك من خلال إطلاق اللسان والحوار والمناقشة في المسائل العلمية لأن "فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية يقرب شأنها ويحصل مرامها(52).

ولا شك أننا نجد في طلبة العلم الذين يتهيئون من الاشتراك في النقاشات العلمية التي تجرى في المناظرات العلمية ويفضلون السكوت وينصرفون إلى الحفظ والاستظهار جمودا في أفكارهم وضيقا في أفقهم، وينطبق ذلك على أولئك الذين يحسبون أنهم وضعوا أساسا لملكاتهم العلمية في الإطلاع والقراءة والحفظ فإنك ستجد أن لديهم قصورا في علمهم، ويظهر ذلك واضحا أثناء حواراتهم أو مناظراتهم أو قيامهم بالتعليم، ويعزز ابن خلدون هذا القصور إلى رداءة طريقة التعليم وانقطاع سنده على الرغم من أن حفظهم أبلغ من حفظ سواهم لشدة عنايتهم به(53).

وإذا كان ابن خلدون قد انتقد طرائق التعليم الشائعة في عصره ودعا إلى طرائق علمية عصرية يراعى ميول المتعلم وقدراته العقلية وأوصى المحاورة والمناظرة في التعليم.

فإن أبو حامد الغزالي (1058-1111م):

كان من المهتمين في شئون التربية في عدد من مؤلفاته "فاتحة العلوم"، وكتاب أيها الولد، وإحياء علوم الدين" وقد وضع الغزالي نظاما تربويا شاملا كما حدد هدفه التربوي وفقا لفلسفته ونظرته للحياة، ثم وضع المنهج العلمي الذي رآه مناسباً لهدفه وغرضه من التربية فصنف العلوم وقسمها وأعطاهما قيمتها وبين فوائدها للمتعلم، ثم رتبها ونظمها حسب أهميتها وفائدتها، كما بين المبادئ التي يجب أن يسير وفقها المعلم أثناء تأدية وظيفته.

واهتم كذلك ببيان الطريقة السليمة للتربية الدينية، ولتهذيب الأخلاق ولتطهير النفوس مبتغيا من وراء ذلك تكوين أفراد يمتازون بالفضيلة والتقوى.

ولما كان العقل البشري هو الآلة التي تستخدم في تحصيل العلم فقد أعطاه الغزالي قيمة كبرى، وخصه بالدراسة، كما خص الإنسان وقواه الفطرية بالدراسة فكتب عن غرائز الإنسان وعن الفروق الفردية وغير ذلك من الموضوعات الوثيقة الصلة بالتربية، وقد اهتم الغزالي اهتماما بالغا بالعلم والتعليم فهو يعتقد أن التعليم الصحيح هو السبيل إلى التقرب من الله وسعادة الدنيا والآخرة، وبهذا رفع الغزالي مكانة المعلم، ووضع ثقته في المعلم الصالح الذي اعتبره خير مرشد⁽⁵⁴⁾.

وفي كتابه: إحياء علوم الدين، يبين الغزالي فضيلة العلم والتعليم ويصف مكانة العلم والعلماء، وفي عدة مواضع من كتابه المذكور يشير إلى أن تعليم العلم من وجه عبادة الله تعالى ومن وجه خلافة الله تعالى وهو من أجل خلافة الله تعالى فإن الله قد فتح على قلب العالم العلم الذي هو أخص صفاته فهو كالحازن الأنفس خزائنه⁽⁵⁵⁾.

وفي كتاب "فاتحة العلوم" يقول الغزالي: إن كمال الآدمي في قربه من الله تعالى، وإنما يرقب بصنعة العلم فما دام علمه أكثر وأكمل فهو إلى الله أقرب وبملائكته أشبه⁽⁵⁶⁾.

ويتضح من دراسة ما كتبه الغزالي عن التربية والتعليم، انه كان يهدف إلى تحقيق غايتين أساسيتين: هما الكمال الإنساني الذي غايته التقرب من الله سبحانه وتعالى، ثم الكمال الإنساني غايته سعادة الدنيا وسعادة الآخرة، وبالرغم من تدين الغزالي وتصوفه للذين أثرا على نظرتهم للحياة وما فيها من قيم وجعله يهدف إلى التقرب من الله، وسعادة الآخرة ولم ينس أن العلم ينبغي أن يطلب لذاته، لما له من مزايا ومحاسن فكان يرى أن العلم فضيلة في ذاته على الإطلاق (57).

لذلك اعتبر تحصيل العلم هدفا تربويا لما له من قيم فأصل السعادة في الدنيا والآخرة هو العلم، فهو إذن أفضل الأعمال.. فالغزالي كان مفكرا منطقي التفكير له فلسفة واضحة ومحددة لذلك فإنه عندما كتب عن التربية بدأ يشرح الأغراض والأهداف التي يقصدها من التعليم مسترشدا بفلسفته الصوفية الواقعية في وقت واحد.

كما أنه عندما فكر في وضع منهج دراسي للمتعلم وضعه وفق خطته التي رسمها للتربية بحيث يتمشى مع الأهداف التربوية التي وضعها، وعلى ذلك صنف العلوم وقسمها ووضعها في درجات تنازلية حسب المعايير التي كونها. لتقاس بها قيمتها من حيث نفعها للمتعلم أو ما تسببه له من أضرار، كما أنه شرح ما ينبغي أن تقوم عليه الروابط التي تربط بين المعلم والمتعلم من عطف ومحبة ووضع بأمثلة عديدة كيف يجب أن يعامل المعلم تلميذه ويعامل المتعلم أستاذه، وبهذا وضع الأسس التي ينبغي أن تسير عليه طريقة التعليم.

ولهذه الأسباب يقف الغزالي في صف واحد مع عمالقة المربين الذين وضعوا نظما تربوية مرسومة وفقا لفكرة معينة، ومذهب فلسفي محدد مثل "أفلاطون وجان جاك روسو، وجون ديوي، وغيرهم"، الذين اعتقدوا بأن التربية الصحيحة، المرسومة وفق أسس سليمة ومدروسة هي الوسيلة الأساسية لإصلاح الفرد الذي يؤدي بدوره إلى إصلاح المجتمع.

وغني عن البيان ما كتبه أفلاطون في كتاب الجمهورية، وما كتبه أرسطو في كتاب السياسة من أن إصلاح المجتمع إنما يأتي عن طريق إصلاح النظام التربوي.

وجاء نفس المعنى في كتاب "إميل" ل.جان جاك روسو، وكتاب "ليوناردو جيرترود لبيستالوتزي" وفي كتب جون ديوي العديدة.

وقد استخدم الغزالي نفس العبارات التي استعملها "روسو"، في وصف ما يمكن أن تقوم به التربية من إكمال لما ينقصه خلق الفرد في التكوين.

فقد قال الغزالي أن بعض المخلوقات تكون كاملة التكوين، عند نشأتها ولا يمكن تغييرها أو الإضافة إليها مثل الأرض والكواكب، بينما تكون مخلوقات أخرى ناقصة التكوين كخلق الإنسان، وأن التربية السليمة هي الوسيلة لإكمال هذا النقص، بينما يقول روسو: "إننا نولد ضعفاء ونحتاج إلى القوة، لا حيلة لنا ونحتاج إلى العون والمساعدة". أغبياء ونحتاج إلى القدرة على الفهم والإدراك، وأن كل ما نحتاج إليه وكل ما ينقصنا عندما نولد إنما نحصل عليه عن طريق التربية. وهكذا تظهر قوة عقيدة كل من الغزالي وروسو فيما يمكن أن تفعله التربية للإنسان من إكمال لما ينقصه وما لم تزوده به الطبيعة(58).

وبالرغم من أهمية الأفكار التربوية التي طرحها الغزالي والتي تضاهاى في قيمتها التربوية ما طرحه أهم رجال الفكر والعلم في هذا الكون أمثال "أفلاطون وأرسطو وجان جاك روسو" وغيرهم، إلا أن منهجه التربوي، المرتبط بفلسفة حياته ووجوده لم يشر إلى حقوق المرأة في التعليم وبذلك حذف من الوجود نصف المجتمع، وهذا ما شكل نقطة ضعف أساسية في منهجه التربوي، إضافة لإهماله العناية بتعليم العلوم الفنية والجمالية بالرغم من ضرورتها الاجتماعية تماشياً مع فلسفته الصوفية.

مع هذا فإن الغزالي يعتبر من الفلاسفة الذين وضعوا نظاماً تربوياً شاملاً، واضح الأهداف، محدد الوسائل، اهتم بالعلم، واعتبر المتعلم قريب من الله تعالى، كما أنه ومن خلال منهجه التربوي ذكر الغرائز والفروق الفردية وأهمية اللعب والثواب والعقاب، ولذلك كانت أفكاره التربوية قريبة جداً من آراء وأفكار المربين المعاصرين.

فيعتبر علما من أعلام التراث العربي الإسلامي الخالدين وإمام من أئمة الفكر التربوي والثقافة والدين، ورائدا من رواد الفلسفة العربية والإسلامية وقد قدم المعلم الحكيم للتربية العربية الإسلامية آراء جديدة وخدم الثقافة العربية الإسلامية خدمة عظيمة تمثلت في الكشف عن الجوانب التربوية في مجال التربية⁵⁹ الدينية- اللغوية- الأخلاقية- الاجتماعية- العلمية- العقلية- الجمالية" وكان للفارابي منبعين أساسيين يستمد منهما فلسفته التربوية وهما:

الأول- القرآن والسنة، والثاني الفلسفة اليونانية المتمثلة بأفلاطون وأرسطو:

وإذا اعتبرنا القرآن والسنة منبعين أساسيين لفلسفة الفارابي التربوية فهذا شيء طبيعي لأن أبا نصر، وإن كان يعتبر مؤسس الفلسفة بمعناها اليوناني في الثقافة الإسلامية فلم يخرج عن كونه مسلما، نشأ في بيئة إسلامية، واطلع على العلوم والمبادئ الإسلامية، كأبي مثقف مسلم فقد كان مهتما بالعلم وبالإنسان الذي هو محور العملية التربوية، ولا نغلو إذا قلنا إن جل التعاليم التي جاء بها الفارابي هدفت إلى إغناء الفكر الإنساني التربوي والعلم وفق تعاليم القرآن والسنة ذات الصبغة الأخلاقية الإنسانية الشاملة⁽⁵⁹⁾ فحياته الفكرية كانت خصبة كحياة الكندي "فيلسوف العرب" وكانت فلسفته التربوية تدور حول تنمية الفرد من حيث هو إنسان لا من حيث هو عنصر في جماعة وهدف التعليم في رأيه هو: تنمية القدرة على التفكير وتمكين الإنسان من الوصول إلى هذه المفاهيم الأساسية أو المبادئ الخلقية التي يجب أن يتصف بها الإنسان والفارابي كان يستنبط- مما ورد في القرآن الكريم وفي الأحاديث الشريفة⁰- الهيكل العام للمنهج الفلسفي التربوي الإسلامي ويبين خصائصه المتميزة وقدرته الفائقة على بناء الإنسان بناء حسنا، وتفوقه على سائر مناهج التربية البشرية هدفه بالدرجة الأولى "بناء الإنسان" الصالح في كافة المجالات، لأنه ينظر إلى الإنسان في جميع جوانبه جسدا وروحا وعقلا بدقة متناهية؛ لأنه يتعامل مع الإنسان على أساس الفطرة البشرية الممتزجة المترابطة لتحقيق التوازن بين جميع طاقات الإنسان وحسن استغلالها، ولأنه ينظر إلى الإنسان على أنه قوة فاعلة في واقع الحياة بغير تسلط⁽⁶⁰⁾.

لقد تميز عمل الفارابي الفلسفي والتربوي بالاجتهاد والتجديد في جميع مناحي الفكر الفلسفي والتربوي فكان أصيلاً في المنهج والتطبيق معا واعتبره الباحثون هو المنهج والمنظم للفكر الفلسفي التربوي في الإسلام، وقد كان الفكر التربوي عند الفارابي يمثل درجة من الحيوية والثناء والفاعلية، وفي سياق العملية التعليمية التي أرادها الفارابي مميزة اهتم بالمعلم وأعطاه دوراً مركزياً ومحورياً في هذه العملية - وأدرك تمام الإدراك أن همه الرئيسي هو إبلاغ المتعلم إلى كماله الإنساني، مما يجعل من المحتتم على الفارابي أو غيره أن يقف وقفة مهما قصرت أمام تدريب المعلم وتوجيهه لتكوين الإنسان فكراً وثقافة وروحاً وخلقاً، وهذا ما يؤدي في كثير من الأحيان إلى إحداث ثورة ثقافية تربوية تكون أداة لنقل الخبرات وصقل الكيانات الاجتماعية المختلفة، وما يميز الفارابي عن غيره من الفلاسفة والمفكرين التربويين في عصره أنه أنشأ مذهباً فلسفياً كاملاً، فقد تفوق على الكندي الملقب بـ "فيلسوف العرب" الذي اعتمد مذهب المدرسة المشائية اليونانية. حيث تبحر في فنون الحكمة، وكان موسوعياً في معرفته وثبت المعاني الفلسفية بألفاظ عربية دقيقة، معتمداً في فلسفته على الرياضيات ودمج من خلالها المدرستين "الأفلاطونية الحديثة" والفيثاغورثية، كان يرى بأن تعلم الرياضيات ضروري لتحقيق الفلسفة ولذلك طبق المنهج الرياضي في المسائل الفلسفية والعملية، والطبية، وحرص على إبراز فكرة التناسب في كل شيء. إن ما جاء به أبو نصر الفارابي في مجال الفكر التربوي خير دليل على تميز العلوم التربوية الإسلامية عن غيرها وهذا ما اعتمد عليه في تكوين آرائه الفلسفية والتربوية حيث جمع بين الوحي والفلسفة ومعطيات العلوم في عصره في نسيج فكري واحد، وأكد أن تراثه وكتابه لا يمكن إلا أن تكون من ثمار "ثقافة الإسلام" وحضارة الإسلام وأن ثقافات عصره مجتمعة وهي بعيدة عن ثقافة الإسلام لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تنتج لنا فكر الفارابي أو فلسفته أو اتجاهاته التربوية.

فالتربية كما أرادها أبو نصر في مؤلفاته ومصنفاته هي بمضمونها الحقيقي، تعني التنشئة الاجتماعية والأخلاقية والفكرية والعضوية للإنسان، وبالمختصر المفيد فإن آراء الفارابي التربوية، وإن تأثرت وتأثراً واضحاً بالفكر الفلسفي اليوناني فإنها لم تخرج عن الاهتمام بطبيعة الإنسان ونواحيها المختلفة "الجسم والعقل والقلب والذوق واليد واللسان" وأن تركيزه على الفضيلة يندرج في مجال تقديم الغرض

الخلقي على جميع الأغراض الأخرى وبدون أن يهمل أي منها ولا شك بأن البحث عن الجوانب التربوية في فكر الفارابي والتي يحفل بها تراثنا التربوي العربي الإسلامي تدفعنا إلى إدراك أهمية الإنسان وإعداده للحياة بحيث يعطي الجسم حقه من العناية، والعقل نصيبه من التربية، والخلق حظه من التهذيب، لتكتمل جميع النواحي التي تسهم في إعداد المرء لمواجهة التحديات وعلينا أن نراجع الماضي ونستفيد منه ونوضح للآخرين أننا أمة لها ماض تربوي وليست عالة على أحد في الشرق أو الغرب. وإذا نظرنا بدقة إلى أهم الآراء التربوية التي طرحها معظم الفلاسفة العرب والمسلمين في القرون الوسطى وعلى رأسهم "ابن خلدون، الغزالي، الفارابي" نجد أن القرآن الكريم كان أصل التعليم وأساس التربية الإسلامية في كل الأقطار العربية الإسلامية وإذا كانت الدنيا هدف التربية عند اليونان والرومان، كانت الآخرة والتحضير لها غاية التربية المسيحية، فقد حرص الإسلام على الجمع بين الاثنين قال تعالى في كتابه العزيز: (واتبع فيما أتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا).

وقال صلى الله عليه وسلم: اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا". وعلى هذا فقد كانت غاية التربية الإسلامية أن تهيب الطفل لدنيا يعيش فيها كعضو نافع رافة بالمقدار الذي لا يفسد دينه ولا يصرفه عن آخرته⁽⁶¹⁾.

وإذا كان التعليم في الجزيرة العربية قبل الإسلام ولا سيما في البيئة الحضارية، تعليما أوليا تتم عند "الكتاب" حيث يتعلم الأطفال القراءة والكتابة وقليل من الحساب، وكان المعلم شيخا كبيرا أو كاهنا، فإن الإسلام حض على التعليم وأخذت التربية مفهوما بأبعاد جديدة.

فلم تعد التربية مجرد إعداد للناشئة في مرحلة عمرية معينة، وإنما أصبحت عملية مستمرة في مراحل مختلفة "التربية" من المهد إلى اللحد" أي أن طلب العلم عملية مستمرة لا تقف عند حد معين أو سن معينة "لا يزال الرجل عالما ما طلب العلم، فإن ظن أنه علم فقد جهل"⁽⁶²⁾.

ورغم ذلك نرى أن أهداف التربية قد اختلفت من عصر إلى عصر ومن مرب إلى آخر والحقيقة أن الغلبة كانت للهدف الديني على الهدف الدنيوي، ولكن ذلك لم يحل دون الاهتمام بالعلوم والمعارف الضرورية لبناء الحضارة الإنسانية وازدهارها واستمرارها⁽⁶³⁾.

وقد تعرضت طرائق التعليم في التربية السائدة في القرون الوسطى والتي تعتمد على التلقين والحفظ بصورة كبيرة للنقد من قبل المفكرين والتربويين العرب ودعوا إلى إصلاح هذه الطرق وتطويرها- فقد انتقد ابن خلدون طرائق التعليم الشائعة في بعض أرجاء البلاد العربية والتي تتبع أساليب لا تتناسب مع الخصائص النمائية للمتعلمين وأوصى بإتباع عدد من القواعد في التعليم تلائم القدرات العقلية للمتعلمين.

وقد أدى تطور الفكر التربوي عند العرب المسلمون وخاصة عند الفلاسفة العرب أمثال: "ابن خلدون، الغزالي، الفارابي، ابن رشد، إخوان الصفا، وغيرهم" إلى تطور الاتجاهات التربوية في الفكر العربي الإسلامي التربوي ومن أهمها:

1- الاتجاه الفقهي "البيان":

الذي يرى بأن القرآن الكريم والسنة الشريفة هما المنبع الأول للفكر التربوي والمصدر الأساسي في التشريع التربوي ويمثل هذا الاتجاه: مدرسة محمد الباقر وولده جعفر الصادق، مدرسة الشافعي ومالك، والغزالي وغيرهم.

2. الاتجاه الفلسفي "البرهان":

أن أول من أبرز وبلور مفهوم التربية بهذا الاتجاه "الاتجاه الفلسفي" هو الفارابي وابن مسكويه وإخوان الصفا وابن سينا وابن رشد حيث كان لهم تأثيرا هاما في تطور مفهوم التربية وفي صنع الحضارة العربية وبث صورتها في العالم العربي والبشرية جمعاء. وفي التأكيد على أهمية الفلسفة في تطور التربية وتقدمها⁽⁶⁴⁾.

3. الاتجاه الصوفي "العرفاني":

إن الأساس النظري للتصوف كحركة فلسفية يبدأ من فكرة الوصول إلى المعرفة بطريقة "الكشف"، أو "المشاهدة" أو "الإشراف" أو "الحدس" النفساني. لكن الوسيلة العملية إلى ذلك هي "سلوكي تقوم أصلاً على ما يسمى باصطلاح الصوفية"مجاهدة النفس" أي ترويضها على احتمال أشد الآلام وكبح شهواتها عن الملذات والمسرات الحسية "الدنيوية". وعلى هذا الأصل "السلوكي" قامت النظم والتقاليد الصوفية كلها، بمختلف أشكالها الطرائقية والمذهبية. ومن هذا الأصل ذاته يبدأ النسب الحقيقي الذي يصل ما بين الزهد بمعناه التاريخي والتصوف. وقد شككت الاجتهادات الزهدية الأولى نواة لمنهج "التأويل" الذي اعتمده الصوفية الإسلامية بعد ذلك، وهو المنهج الذي صدرت عنه تلك المقولة الصوفية المعروفة التي صارت الأساس لاجتهادات أهل التصوف بمختلف طوائفهم وطرائقهم واتجاهاتهم في المجتمع العربي الإسلامي، منذ القرن الثالث الهجري "التاسع الميلادي" حتى الآن نعني بها مقولة "الظاهر والباطن"، فعلى أساسها أقاموا الفكرة القائلة بأن للقرآن مضموناً "ظاهرياً" هو منطوقه الذي تؤديه الدلالات اللغوية والبيانية المباشرة كما يفهمها "عامّة الناس"، ومضموناً "باطنيّاً" هو عندهم المضمون الحقيقي الذي لا يتكشف إلا "للراشخين في العلم" أي في "العرفان" وهم الصوفية العارفون وقد سمو المضمون الأول بـ "الشريعة" وسموا المضمون الثاني بـ "الحقيقة" ووصلوا بعد ذلك إلى القول بسقوط الشريعة إذا كشفت الحقيقة، أي عدم التزام الصوفي بأحكام "الشريعة" في حين تتكشف له "الحقيقة". والعرفان لغة: هي العلم، وقد استخدمت هذه الكلمة لدى المتصوفة المسلمين المتأخرين لتدل عندهم على نوع أسمي من المعرفة يلقي في القلب على صورة "كشف" أو "إلهام"، وبالنظر إلى الصورة المعرفية التي أقامها المتصوفة. نرى بأنهم ميزوا بين المعرفة التي تكتسب بالحس أو بالعقل أو بهما معاً، وبين المعرفة التي يتم الحصول عليها "بالكشف والعيان". وهذا ما نجده عند معظم الصوفية المتأخرين وعلى رأسهم "ذي النون المصري".

ذي النون المصري 245هـ-859م

أبو الفيض ذو النون المصري، واسمه ثوبان بن إبراهيم، وأبوه كان نوبيا من "بلاد النوبة بمصر"⁽⁶⁵⁾. ويعتبره "نيكلسون المؤسس الحقيقي للتصوف"⁽⁶⁶⁾. فهو من أوائل المعبرين عن الفكر الصوفي الفلسفي في القرن الثالث الهجري، ومن واضعي الخطوط الأولى لمفهوم "المعرفة" عند الصوفية ونجد صورة لهذا المفهوم في نص له يضع فيه الحدود الفارقة بين "المعرفة الإيمانية الصوفية" و "المعرفة" الصوفية- فيقول: المعرفة على ثلاث وجوه.

الأول: معرفة التوحيد الخاصة بعامة المؤمنين المخلصين. والثاني: معرفة الحجة والبيان، وتلك خاصة بالحكماء والبلغاء والعلماء المخلصين، والثالث: معرفة صفات الوجدانية وتلك خاصة بأهل ولاية الله المخلصين اللذين يشاهدون الله بقلوبهم حتى يظهر لهم ما لم يظهره لأحد من العالمين⁽⁶⁷⁾. فهذه الصورة عند أوائل أهل الفكر الصوفي الفلسفي في الإسلام، تضع هذا النوع من المعرفة في الإطار العام العالمي للمعرفة المثالية، كما تضعه في الإطار العام اللاهوتي الإسلامي، ولكن تخصصه بميزة ينفرد بها عن سائر أنواع المعرفة المثالية العالمية واللاهوتية الإسلامية، فهو نوع من المعرفة أداته القلب وحده، وهو إذن يلغي كلا من الحس والعقل كأداتين للمعرفة. ونرى في هذه الصورة أن "العارفين" أي الذين يشاهدون الله في قلوبهم يرتفعون إلى منزلة "الأولياء"، وفكرة الولاية في المفاهيم الصوفية تقتزن بفكرة "الكرامات" وهو ظهور الحوادث والحالات الخارقة على أيدي "الأولياء" أي التي تحرق القوانين الطبيعية وتتخطاها بفضل ما يتمتعون به من "كرامات" عند الله....

أحمد بن عطاء 369هـ-979م: الذي يقول: المعرفة معرفتان: معرفة حق، ومعرفة حقيقية، فمعرفة الحق معرفة وحدانيته مع ما أبرز للخلق مع الأسمي والصفات. ومعرفة الحقيقة على أن لا سبيل إليها، لإقناع الصمدية وتحقيق الربوبية⁽⁶⁸⁾. ثم يستشهد أحمد بن عطاء على امتناع معرفة الحقيقة بالآية الكريمة ولا يحيطون به علما⁽⁶⁹⁾. وإذا دققنا النظر في أقوال ذي النون المصري الواردة في نصوصه الصوفية نرى أنها تكاد تخلو من ذكر الوسيلة أو السلوك الصوفي الموصل إلى معرفة "صفات الوجدانية". إلا أننا نجد في بعض أقواله ما يشير إلى ذلك، وبها يمكن أن تكتمل عنده الصورة المعرفية "النظرية والعملية". فقد

روي القشيري له قولاً "لا تسكن الحكمة معدة ملئت طعاماً"⁽⁷⁰⁾. ونسب له القول: أنه بمقدار ما يعرف الصوفي ربه يكون إنكاره لنفسه⁽⁷¹⁾. فالجمع بين هذين القولين يوصلنا إلى استنتاج أن السلوك العملي المؤدي إلى المعرفة هو التخفيف من حاجات الجسد وكبت رغبات النفس وهذا ما يسميه الصوفية بـ"المجاهدة".

ومما سبق نستنتج أن أهم ما يميز الفكر التربوي العربي الإسلامي في القرون الوسطى هو اعتماده منهجين أساسيين، هما الفكر اليوناني القديم من جهة، والقرآن والسنة من جهة ثانية، وأن التربية العربية الإسلامية لم تكن بالدنيا كالتربية الإغريقية، أو بالدين كالتربية الأوربية في العصور الوسطى، بل حاولت الربط بين الدين والدنيا في أهدافها، وقد اهتمت بالقدرات العقلية عند المتعلم، حيث أولت اهتماماً خاصاً لهذه القدرات وعملت على تطويرها، وما يميزها هو استقلالها عن السلطة واهتمامها بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للجميع كما اهتمت بأداب المعلمين والمتعلمين، وبأخلاقية العالم والباحث اهتماماً كبيراً.

ثالثاً: الفكر التربوي العربي - الإسلامي - الحديث والمعاصر:

لقد اعتمد الفكر التربوي العربي الإسلامي الحديث والمعاصر في نشؤه وتطوره على الفكر الأوروبي التربوي الحديث، وعلى الفكر التربوي العربي الإسلامي الموروث، وعلى الواقع الثقافي العربي الراهن بكافة اتجاهاته، حيث انطلق من رؤى ومناهج مغايرة، ووضع أهدافاً تربوية أكثر قرباً من الإنسان وهمومه، وصحيح أن لأفكار علماء الاجتماع وفلاسفة التنوير الفرنسيين وللشعارات التي رفعتها الثورة الفرنسية في الحرية والعدالة والمساواة أثراً كبيراً في صياغة فكر التنوير العربي في العصر الحديث، لكن واقع العرب المأسوي في تلك الفترة، حيث الاحتلال العثماني للوطن العربي وانتشار الجهل والتخلف، مما حمل رجال الفكر والمصلحين الاجتماعيين على تناول المشكلات الحقيقية المعطلة للنهوض العربي فوجدوا في القضاء على الجهل والتخلف والاستبداد إلى المعرفة والتقدم والحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان وسيادة القانون، وقد تجسدت هذه الأهداف من خلال الأفكار التربوية التي عبر عنها المفكرون التربويون العرب المسلمين وفي مقدمتهم:

رفاعة رافع الطهطاوي: (1801-1873):

الذي كتب عددا من الكتب التربوية المهمة أهمها: (تخليص الأبريز في أخبار باريز، ومناهج الألباب المصرية في مناهج الآداب العصرية، وكتاب "المرشد الأمين في تربية البنات والبنين" والذي يحتوي آرائه في التربية. ويعد الطهطاوي أول من كتب عن التربية من المفكرين العرب في العصور الحديثة، وقد تأثرت آراؤه التربوية بمصدرين أساسيين: التربية الإسلامية من جهة والثقافة الفرنسية من جهة ثانية ومن أهم آرائه في هذا المجال: دعوته إلى تعميم التعليم ونشره بين أبناء الأمة ذكورا وإناثا، ومراعاة ميول المتعلمين وتوجيههم إلى الدراسة المناسبة، وقد تحدث الطهطاوي عن أخلاق المعلمين والمتعلمين ونادى بأن تكون العلاقة بين الطرفين قائمة على الحب والاحترام ولم يجز للمعلم استخدام الضرب؛ لأنه من حق الوالدين فقط يستخدموه عند الضرورة، إضافة على ذلك كله للطهطاوي آراء إيجابية في المرأة، فقد رأى فيها أجمل ما صنع الله القدير، وهي قرينة الرجل في الخلقة وهي المعينة للرجل في تدبير أمره والمحافظة على أطفاله والقائمة بأمر عياله والمسلية له في أيام حياته.

وهي تمتاز عن الرجل باللين واللفظ والرخاوة، وأوصى بتعليمها لأن التعليم يزيل عنها السخافة والطيش ويمكنها من العمل على قدر طبيعتها⁽⁷²⁾.

عبد الرحمن الكواكبي (1854-1902م):

لقد آماط عبد الرحمن الكواكبي اللثام عن حقيقة الاستبداد السياسي والآثار الكارثية الناجمة عنه في مناحي الحياة كافة، منطلقا من صميم المشكلات الحية في الشرق، مشيرا في كتابه الشهير طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد "إلى أنه إذا ما أرادت الرعية النهوض في حالة التخلف والجهل والانحطاط ووضع قدمها على الطريق الصحيح والسير في طريق التقدم والازدهار ومباراة الأمم المتقدمة في العالم، فإنه يتعين عليها التخلص من الاستبداد السياسي بأشكاله كافة، وإشاعة العلم والحرية والديمقراطية، والقضاء على الجهل والتخلف، والسبيل لبلوغ ذلك تنوير العقول ونشر المعرفة بين الشعوب المحكومة بالاستبداد، فالعلم هو الوسيلة التي تخرج الإنسان من العتمة إلى النور، وتنقله من العبودية إلى الحرية.

وإن بروز تيارات فكرية عقلانية وحدانية عربية معاصرة، اتسمت بالاستنارة والتجديد جاء ثمرة للحراك الاجتماعي السياسي والاقتصادي والثقافي في أقطار عربية عدة حملت راية النهوض الفكري والثقافي في الوطن العربي. فقد شهدت مصر ولادة تيارات فكرية وسياسية اتخذت من الاستنارة والتجديد سبيلا لها في دعوتها النهوضية المعاصرة متجاوزة في ذلك دعوات الإصلاح الديني في العصر الحديث- حيث شكل كتاب "الإسلام وأصول الحكم" عام 1925 للشيخ علي عبد الرازق، منعطفا مهما في تاريخ تصور الفكر الإسلامي المعاصر، ذلك أنه أول من قدم تفسيراً واضحاً للتمييز بين الجانبين الروحي والزمني ليس في مصر فحسب وإنما في الشرق العربي أيضاً. وكان يهدف أساساً إلى فصل الجانب الروحي عن الجانب الزمني في الإسلام. وبهذا الشكل- أسس الشيخ علي عبد الرازق، بداية مرحلة جديدة من التفكير في حياة مصر، فتجاوز فكر زعماء حركة الإصلاح الديني الإسلامي بمواقفه الاجتماعية والسياسية، بخاصة في تحديده لعلاقة الحاكم بالمحكوم، ونفيه لأي شكل من أشكال الحكم الملكي المطلق، فكانت آخر صيحة في الإصلاح الديني الإسلامي هي صيحة علي عبد الرازق في "الإسلام وأصول الحكم"، إنها ذروة ما وصل إليه الإصلاح الديني من عقلانية في علاقته بمسألة السلطة⁽⁷³⁾.

طه حسين (1889-1973):

واحد من أهم- إن لم يكن أهم- المفكرين العرب في القرن العشرين. وترجع أهميته إلى الأدوار الجذرية المتعددة التي قام بها في مجالات متعددة أسهمت في الانتقال بالإنسان العربي من مستوى الضرورة إلى مستوى الحرية، ومن الظلم إلى العدل، ومن التخلف إلى التقدم، ومن ثقافة الإظلام إلى ثقافة الاستنارة، فهو أجسر دعاة العقلانية في الفكر، والاستقلال في الرأي، والابتكار في الإبداع، والتحرر في البحث الأدبي، والتمرد على التقاليد الجامدة وهو أول من كتب عن "مستقبل الثقافة" بالحماسة التي كتب بها عن "المعذبين في الأرض"، وبالشجاعة التي تحرر بها من ثوابت النقل البالية، فاستبدل الاجتهاد بالتقليد، والابتداع بالإتباع، وأقام الدنيا ولم يقعدا حين أصدر كتابه (في الشعر الجاهلي) الذي كان بمثابة الاستهلال الجذري للعقل العربي المحدث والحديث في آن. وقد تحدث عن

التعليم، واللغات الأجنبية، وواجبات المعلم، وواجبات الدولة تجاه المعلم، والأزهر، واللغة العربية، والعلوم الدينية...، حيث حرص على تعميم التعليم وتوسيع دائرة المتعلمين وإطلاق مقولته المشهورة حيث قال: ((التعليم يجب أن يكون بالنسبة للمصري كالماء والهواء))⁽⁷⁴⁾. وقد تحدث في كتابه "مستقبل الثقافة في مصر" عن التعليم فأكد أن حاجة الشعب إلى التعليم الصالح ليست بأقل من حاجته إلى الدفاع الوطني المتين، فالشعب ليس معرضاً للخطر الذي يأتيه من الخارج حين يغير عليه الأجنبي الطامع فحسب، ولكنه معرض للخطر الذي يأتيه من الداخل حين يفتك الجهل لأخلاقه ومرافقه، ويجعله عبداً للأجنبي المتفوق عليه في العلم. وليس يغني عن مصر ولا يكفل لها استقلالها الصحيح، أن يكون لها جيش قوي عزيز يحمي حوزتها ويزود عن حدودها إذا كان وراء هذا الجيش ومن دون هذا الحدود شعب جاهل غافل، لا يستطيع أن يستغل أرضه، ولا أن يستثمر مصادره ثروته، ولا أن يستقل بتدبير مرافقه، ولا أن يفرض احترامه على الأجنبي بمشاركته في تنمية الحضارة الإنسانية، بما ينتج في العلم والفلسفة وفي الأدب والفن والآثار.

لابد إذن من نشر التعليم العام من جهة إلى أقصى حدود النشر، ولا بد من حماية المدارس والمعاهد من هذا الازدحام الشنيع الذي يفسد التعليم إفساداً، ولا بد من أن تدبر الدولة ما يحتاج إليه ذلك من المال، كما تدبر ما يحتاج إليه الدفاع الوطني من المال. وتدبير هذا المال ليس مستحيلاً، بل ليس عسيراً في حياتنا الواقعة التي نحيها الآن، فأمام الدولة أبواب من الإسراف يجب أن تغلق وأن ترد غلتها على التعليم والدفاع الوطني، وأمام الدولة أبواب من الاقتصار يجب أن تفتح وأن ترد غلتها على التعليم والدفاع الوطني⁽⁷⁵⁾.

وبالتالي طه حسين يؤكد على أن نشر العلم ضرورة من ضرورات الأمن القومي، وأن الدولة وحدها يجب أن توكل شئون التعليم كلها في مصر إلى أمد بعيد. وليس يعني هذا أنه يكره أن يبذل الأفراد والجماعات ما يستطيعون من الجهد لإنشاء ما يمكن إنشاؤه من التعليم وفروعه. بل معناه أن حياة مصر الخاصة، وتطورها الحديث يقتضيان بأن تؤخذ أمور التعليم كلها بالجهد والحزم، وأن يكون تنظيمها دقيقاً والإشراف عليها قوياً، والدولة وحدها هي التي تستطيع أن تضع البرامج والمناهج لهذا

التعليم، وأن تقوم على تنفيذ هذه البرامج والمناهج، وأن تلاحظ ذلك ملاحظة متصلة دقيقة، حتى لا ينحرف التعليم عن الطريق التي رسمت له، وحتى لا ينتهي إلى غرض مباين للغرض الذي أنشئ من أجله⁽⁷⁶⁾.

وفي هذا السياق يؤكد على مسئولية الدولة عن إدارة التعليم وتنظيمه وذلك من خلال نقد لوزارة المعارف، فأكد أن أغرب شيء في وزارة التربية والتعليم أنها بعيدة كل البعد عن أن تعرف لنفسها شخصية ممتازة. وهي من أجل ذلك بعيدة كل البعد عن أن يعرف الناس لها هذه الشخصية الممتازة، فهي أشد الوزارات مرونة فيما يجب ألا يكون فيه مرنة. فلا تكاد تعرف لوزارة المعارف رأيا مستقرا في مسألة من المسائل الفنية الخطيرة أو الهينة، وإنما هي تعرف ما يعرف الوزير، وتنكر ما ينكر الوزير، ولها في كل يوم رأي إذا تغير الوزير، أو إذا اقتضت الظروف السياسية أن يغير الوزير رأيه في مسألة من المسائل، وقد تعودنا أن نلوم وزراء المعارف في هذا التقلب المنكر الذي تضطرب فيه وزارة التربية والتعليم. فنحن نعرف أن الوزراء يتعاقبون، فلا يكاد أحدهم أن يستقر في منصبه حتى يلغي ما أقره سلفه، ويستأنف نظاما جديدا ثم يمضي لشأنه ويخلفه وزير آخر، فيلغي هذا النظام ويستأنف نظاما جديدا⁽⁷⁷⁾.

وبالتالي لقد لعب طه حسين دورا رياديا في حياة أمتنا الثقافية وفي تحريك العقل العربي ودفعه إلى التفكير العلمي المنهجي. وهناك الكثير من المفكرين العرب الذين يؤكدون هذا الدور.

فالدكتور محمد الرميحي - الأمين العام للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويتي - يؤكد أن طه حسين أول من تنبه إلى المشكلات التي ستواجه مصر والدول العربية في مجالات التعليم والثقافة، وأن وزارات التعليم في الدول العربية وربما في دول العالم الثالث ما زالت تناقش المشكلات التي طرحها طه حسين في كتابه خاصة فيما يتعلق بالموازنة بين الكم والكيف وضرورة خضوع العملية التعليمية لإستراتيجية مدروسة وليس إلى قرارات فردية. وأضاف الرميحي بأن طه حسين نادي بتعليم اللغات الأجنبية، رغبة منه في التواصل الحضاري والإنساني مع الغرب، وفي نفس الوقت الاهتمام بالتراث العربي الذي يمثل عنصر الأصالة في الثقافة العربية.

واعتبر الرميحي اثنين من كتب طه حسين هما. ((مستقبل الثقافة في مصر)) وكتاب ((الشعر الجاهلي)) علامة فارقة في تاريخ الثقافة العربية بالرغم من الجدل الذي أحدثته كل منهما وقت صدوره.

أما المفكر السوري ناصر الدين الأسدي فقد اعتبر أن طه حسين رمزا للثقافة العربية الجادة والمناضلة من أجل اللغة العربية الفصحى وأحد المدافعين عن التراث رغم دعوته إلى الاستنارة والتجديد والاتصال بالثقافات الغربية.

ودافع ناصر الدين الأسدي عن طه حسين ضد الذين اتهموه بالطعن في الدين والتنكر للتراث وقال: إن ((هذه الاتهامات باطلة وغير صحيحة فلم يكن هناك أفضل من حسين في الدفاع عن الإسلام والعروبة)) وقال: إن أعظم ما قدمه ذلك المفكر الفذ هو أنه نجح في استفزاز النفوس وتحريك العقول ودفعها إلى التفكير العلمي المنهجي وتخريها من الخرافات والأوهام التي سادت في القرن التاسع عشر.

ومن جانبه دعا الأمين العام للمجلس الأعلى للثقافة في مصر الدكتور جابر عصفور إلى الاستفادة من التراث الثقافي والزاد التنويري لطه حسين- مشيرا إلى أن العرب في أشد الحاجة حالياً للاستفادة من المشروع الثقافي لذلك المفكر الفذ.

وقال: إن طه حسين دعا إلى حرية المعرفة والانفتاح على الثقافات الأخرى انطلاقاً من حرص على التفاعل مع الثقافات الأخرى، معتمداً على وعيه النقدي فيما يأخذ عن هذه الثقافات وترك ما يتعارض مع قيم ثقافتنا وديننا⁽⁷⁸⁾.

وبغض النظر عن كافة الانتقادات التي وجهت إلى طه حسين أو الردود على تلك الانتقادات، فلا يسعنا إلا أن نعترف بأن طه حسين لعب دوراً أساسياً ومحورياً في تطوير الثقافة العربية وفي رسم الإستراتيجية الثقافية لأمتنا العربية وفي تعميم التربية والتعليم بين كافة أبناء الوطن بقوله: ((إن العلم والمعرفة هما كالماء والهواء بالنسبة للإنسان المصري)) ولعل من أعظم إنجازاته المعرفية هو تحريك العقل

العربي وتخليصه من الشوائب والأوهام ودفعه من حالة الجمود والثبات إلى حالة التفكير العلمي المنهجي مما ساهم في بناء الشخصية العربية أو الإنسان العربي الذي يعتبر أساس كل بنية.

أما المربي الكبير جميل صليبا:

فله مؤلفات كثيرة في التربية ومن أهمها كتاب "مستقبل التربية في الوطن العربي" حيث أشار في الفصل الأول من هذا الكتاب إلى أنه لو عرف كل معلم أهداف التربية، وأخذ بالوسائل المؤدية إليها، لغدت مدارسنا سعيدة وتلاميذها من هنا الخلق. كما أشار بأن التربية الحديثة في المجتمع العربي يجب أن تحقق مجموعة من الأهداف ومن أهمها:

الهدف الفردي:

إن التربية يجب أن تهدف إلى تكوين الشخصية الإنسانية الحرة المتكاملة تكاملا إبداعيا، فالتعليم يجب أن يهدف إلى تنشئة أفراد أصحاب أقباء الأجسام، مثقفي العقول، حسني الأخلاق.

الهدف الاجتماعي:

والمقصود به أن التربية يجب أن تلي حاجات المجتمع، وأن تعد الطلاب، إعدادا اجتماعيا يجب إليهم التعاون والتكامل والعدل والنظام والتقدم، ويعرفهم بحقوقهم وواجباتهم، ويدعوهم إلى احترام حقوق الآخرين وحياتهم.

الهدف الاقتصادي:

فالتربية يجب أن تسهم في تنشئة مواطنين منتجين يعرفون بيئتهم، ويستنبطون منها مقومات حياتهم، ويستغلونها للوصول إلى أسمى مقاصدهم.

الهدف القومي:

تربية وإعداد جيل عربي محب لوطنه معتزا بتراثه، مؤمنا بقوميته، مخلصا لوحدة أمته.

الهدف الإنساني العام:

تربية جيل على قيم إنسانية أساسية وهامة كقيم الحق والخير والجمال والبعد عن التعصب والتعسف، ومصادقة جميع الأمم والشعوب المحبة للسلام والإسهام في تقدم الحضارة لإعلاء كلمة الإنسان.

هذه الأهداف المذكورة تتطلب منا إعداد مواطنين صالحين أقوياء مثقفين، عاملين منتجين تقدميين، ومؤمنين بالعدالة الاجتماعية مخلصين للقيم الروحية، متصفين بالجد والدأب والابتكار والإبداع، يحبون أممتهم وقوميتهم ووطنهم، كما يحبون الإنسانية جمعاء.⁽⁷⁹⁾

وفي السياق نفسه يرى المفكر التربوي فاخر عاقل:

أساسية وأهداف تقوم بها وهي:

- 1- تعليم الطفل أن يعلم نفسه بنفسه، وتعليمه كيف يحل مشكلاته.
- 2- تعليم الطفل آلية حل مشكلاته بنفسه.
- 3- تعليم الطفل الفرد وتحرر شخصيته وتنمية ميوله وقدراته وإبداعه.
- 4- فالجامعات كما قال أحد المفكرين: لا تخرج علماء ولا متعلمين ولكنها تخرج أناسا يستطيعون أن يكونوا علماء إذا ثابروا على الاطلاع والتعليم والتثقيف.⁽⁸⁰⁾

الخلاصة:

لا شك بأن العلم هو نتاج ثقافي لحضارة معينة لا يمكن أن يتطور إلا ضمن مجتمع وصل إلى مرحلة متقدمة من التطور الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والفكري، لذلك فإن العلم العربي الإسلامي في القرون الوسطى هو نتاج مباشر لحاجات اقتصادية واجتماعية تستمد جذورها من طبيعة التطورات التي شهدتها الحضارة العربية الإسلامية الصاعدة في عصر النهضة الإسلامية في القرنين التاسع والعاشر الميلاديين. حيث فرضت الفتوحات العربية على المجتمع خروجاً على العلاقات القبلية البدوية

المحدودة الآفاق، فخلقت احتياجات أنشأت بدورها علاقات إنسانية واسعة، ونشأت مصالح تجارية متطورة، وولد اتساع الرقعة الحاجة إلى خبرات الأمم الأخرى، ولم تبدأ النهضة العلمية إلا بعد انتقال الخلافة إلى بغداد، حيث التقت العقلية العربية بالفارسية وحدث تلقيح العقلية العقائدية بالعقلية النظرية⁽⁸¹⁾.

ولقد استطاع العرب من خلال احتكاكهم بالشعوب الأخرى أن ينقلوا عن غيرهم الكثير من العلوم والمعارف فلم يكونوا مجرد حاضنة ثقافية لهذه العلوم، بل قاموا بدراساتها ونقدها ومن ثم أضافوا إليها الشيء الكثير، وأبدعوا شيئاً جديداً.

من هنا يمكن القول إن العلم العربي هو إحدى الحلقات الثقافية التي نعيشها اليوم. وقد كانت الثقافة العربية جسراً، أو بالأحرى الجسر الوحيد الرئيسي بين الشرق والغرب. فأوصلت الرياضيات الهندية والورق والحبر والخزف الصيني إلى أوروبا. وربطت بين البوذية في أقصى الشرق وبين اليهودية والمسيحية في الغرب⁽⁸²⁾.

وعندما كان الظلام يخيم على أوروبا كانت المسيحية تضع العراقيل في سبيل الفكر كان العرب قد أتقنوا الأرقام الهندسية واستخدموا الآلات في تدريس أرقى أنواع الرياضيات، وفي قياس أدق القياسات الفلكية مما ثبت على مر الدهر، ولم تستطع العصور الحديثة أن تبعث الشك في صحته في الطلب وفي الجراحة في الصيدلة وفي الفلك والفيزيولوجية زاد العرب زيادات ما زالت تعتبر أساسية. كما فسر العرب انكسار الضوء ودرسوا قانون الثقل ووضعوا قانون الجاذبية الأرضية وشرحوا كثيراً من صفات الطبيعة استعصت على من سبقهم، عينوا ارتفاع الجو وثقل الهواء والأوزان النوعية للأجسام، خلفوا جداول فلكية واخترعوا الساعة ذات الرقاص تاجروا وجابوا الآفاق في رحلات جغرافية وقطعوا الأرض ملاحين ماهرين، وأغنوا فنون الحياة بكاملها، فكانوا أمام الأوروبيين بمسافات شاسعة. عرفوا أوروبا بالأرز والسكر والقطن كما علموها تربية دودة القز وعلموا أوروبا استعمال الفرجار والبارود والمدفع. وخلاصة القول: فتحوا عيون أوروبا ليناموا هم، وهبأوا أوروبا لعصر منير ليستسلموا إلى ظلام دام عصورا⁽⁸³⁾. كما ورثت

أوروبا عنهم بسهولة ما ترغب أن تسميه (روح بيكون) التي تطمع إلى توسيع حكم الإنسان على الطبيعة⁽⁸⁴⁾.

وإذا كان أجدادنا في القرون الوسطى قد أغنوا الفكر البشري والمعرفة البشرية بشتى أنواع المعرفة وهياؤا لأوروبا طريق التطور والتقدم، واستسلموا بعد ذلك إلى ثبات عميق دام عصور، استفاقوا بعدها ليكتشفوا الهوة العميقة التي تفصلهم عن الحضارة الغربية الحديثة وعن المعرفة العلمية المتطورة بما فيها التربية، فإن الفكر التربوي العرب الإسلامي المعاصر لم يحقق هدفه بالرغم من التقدم النسبي الذي حققه، وذلك بسبب المشاكل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والإدارية التي تعاني منها امتنا العربية.

فتربيتنا العربية الحديثة لا تزال حتى الآن مترددة بين الأصالة الاقتباس فهي تأخذ عن الغربيين مناهجهم وطرقهم وأساليبهم من دون أن تلاءم بينها وبين منازع الشعب العربي وحاجاته، وهي تستمد من ماضيها وتاريخنا كثيرا من القيم الفكرية والخلقية والروحية من غير أن توفق بينها وبين أحوال العصر، فنحن أمام عالم جديد سريع التغيير في بناه الاقتصادي والاجتماعي وفي تقنيات الإنتاج فيه، وفي مطالب العمالة وفي هياكل القطاعات الاقتصادية والمهنية، وفي صلة الإنسان بالآلة وفي عالم الاتصال والمعلوماتية وفي مجالات المعرفة والبحث، بل في مجالات الثقافة والفنون المختلفة.

ومثل هذا العالم المتغير يستلزم إعداد لثروة البشرية إعدادا ملائما يتميز بالقدرة على التعلم والتدريب لمواجهة مواقف الحياة المتنوعة، ولاشك بأن هذا الواقع العالمي وما يمليه من اتجاهات تربوية ينعكس على الواقع التربوي العربي وعلى مختلف البلدان النامية ولا سبيل إلى مغالبة سلطانه بالقدر اللازم إلا عن طريق وعينا له ووعينا لواقعنا وتوليد واقع جديد من خلال ذلك. ولا سبيل لبلوغ هدفنا هذا إلا بسلوك النهج المؤدي للتنمية سلوكا علميا وذلك بإعمال الفكر والإبداع من أجل توجيه معرفتنا للواقع التربوي العالمي وللواقع التربوي العربي، والاتجاه إلى جهة تحديد التنمية في مجال هو أغلى ما تملكه أمتنا العربية من ثروات ألا وهو تنمية الثروة البشرية عن طريق اصطناع نظم في التربية والإعداد والتدريب الجديدة، بالإضافة إلى القيام بجهد مواز في شتى مجالات التنمية الشاملة⁽⁸⁵⁾.

والفشل الكبير في تربيتنا الحالية يعود إلى إهمال مبدأ أولي هام هو عدم الملائمة بين المناهج التي وضعناها والمجتمع المتجدد الذي نعيش فيه فإن فقدان هذه الملائمة يولد مشكلة اجتماعية مخفية تمنعنا من التقدم وتبعدنا عن الاستقرار، وإن بعد تربيتنا العربية عن الكمال لا يرجع إلى عدم الملائمة بين مناهجنا وحاجاتنا فحسب بل يرجع إلى تقصير المعلمين في تطبيق هذه المناهج⁽⁶⁸⁾.

وبرأي المربي الكبير جميل صليبا: فإن مستقبلنا الحضاري لا يتحقق إلا بما تتضمنه تربيتنا المتجددة من قيم إنسانية أصيلة- بهذه الأصالة وحدها نستأنف رسالتنا الأولى، وبها وحدها نصون مجتمعا من الدمار ونبعثه مجتمعا عربيا متجددا نضاهي به الأمم. وتحدى به القدر⁽⁸⁷⁾.

وإذا كان البدء في التفكير في وضع الإستراتيجية العربية للتربية قد تزامن مع حركة عالمية لإعادة التفكير في التربية في العالم وتطويرها لمواجهة متغيرات المستقبل. من خلال منظمة ((اليونسكو)) التابعة لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.

والتي طرحت شعارا (تعلم لتكون: التربية في عالم اليوم والغد)⁽⁸⁸⁾.

فإن الإستراتيجية العربية في التربية قد وضعت في معظمها في إطار النظرة الماضوية فافتقدت إمكانيات التوقع وطرح البدائل لمواجهة متغيرات كانت نذرها تلوح في الأفق منذ ذلك الحين، ولم تكن غائبة عن تجمعات إقليمية أخرى بدأت تعد العدة لمواجهة متغيرات القرن الحادي والعشرين، على نحو ما فعلت مؤسسة الثقافة الأوروبية في مشروعها، تعليم الإنسان للقرن الحادي والعشرين⁽⁸⁹⁾.

وإذا كان المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب المنعقد في صنعاء باليمن عام 1972 بمثابة نقطة الانطلاق نحو البدء في وضع الإستراتيجية العربية لتطوير التربية. من خلال ما ورد في تقرير هذا المؤتمر من أن النظام التعليمي في الوطن العربي يعاني من ثغرات ونقائص في عدد من المجالات كالافتقار إلى فلسفة تربوية عربية إلى سياسات تربوية منبثقة عنها وعجز المناهج الدراسية عن مواكبة العصر وعن الاستجابة لحاجات المجتمع العربي المستقبلية. وقصور في الإدارة التربوية وفي إعداد البرامج وإعداد المعلمين وتدريبهم إضافة للقصور في مجالات الامتحانات والتقييم. فعلى ضوء هذه المشكلات تم وضع

إستراتيجية تعليمية تربوية عربية تنطلق من أسس ومبادئ معينة ومحددة من أهمها وضع فلسفة تربوية تنطلق من الواقع الاجتماعي العربي والسعي لتطوير التخطيط التربوي، وترشيد الإنفاق على التربية وتمويل التربية، وبذل الجهود نحو الأمية وتعميم التعليم الإلزامي، والعناية بالتعليم الثانوي وتشعبه وتفريعه، والاهتمام بالتعليم العالي وتطويره، واستخدامه في تطوير العلم والثقافة، إضافة لربط العلم بحاجات المجتمع، ومن ثم التكامل بين التعليم والثقافة القومية.

إلا أن العوائق السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية في وطننا العربي وتراجع الفكر القومي العربي، وتنامي النزعات القطرية والانتماءات القبلية والمذهبية والطائفية، وبروز الحركات الأصولية الدينية قد أثر سلبا على تطور الفكر التربوي العربي الإسلامي وعرقل نمو الإستراتيجية التربوية العربية الإسلامية. في ضوء ما ذكره من أوضاع مرضية داخلية وخارجية تصيب الجسم العربي وتعيق تطوره الفكري والتربوي فإن ما قاله الدكتور سامي نصار يعتبر حقيقة لا بد من الاعتراف بها وتبينها قولاً وعملاً وهي: (أنه لا إبداع ثقافي دون تربية قومية رشيدة، ولا تقدم علمي دون تربية ناقدة⁽⁹⁰⁾).

فنظم التعليم العربية والتي تشهد الآن تطورا واهتماما بدرجات متفاوتة عليها أعباء ثقال ليس أقلها أن تكون صاحبة المبادرة في فرز القيم وانتقائها وتوضيحها وتفسيرها، وأن يكون لها موقف نقدي من المعرفة والقيم التي تنقلها للتلاميذ، ومن المثير للأسف أن تدعي النظم التعليمية أنها تعمل على إكساب التلاميذ التفكير النقدي دون أن يكون لها هي موقف نقدي لما يفرض عليها من قيم أو يلقي عليها من توجيهات.

إن قدرة نظم التعليم العربي على بناء نسق قيم يعكس الشخصية القومية العربية، والذاتية الثقافية العربية بتاريخها المشترك وآمالها وطموحاتها. رهن بقدرتها على تجديدها كلها وبناء قدرتها على المبادرة وقيادة التغيير القيمي في المجتمع⁽⁹¹⁾.

وما قاله الدكتور سامي نصار يتطابق إلى حد كبير مع قول المرابي الكبير جميل صليبا من أن ((مستقبلنا الحضاري لا يتحقق إلا بما تتضمنه تربتنا من قيم إنسانية أصيلة))⁽⁹²⁾.

واعتقد بأن التوجه نحو الماضي السلفي والتغني به لم يعد مجدياً في هذا العصر الذي يتميز بالسرعة والديناميكية. والتلاقح الثقافي العربي مع الثقافات الغربية منها والشرقية أصبح من الضرورات الحتمية وهذا ما أشار إليه الدكتور زكي نجيب محمود في أكثر من موضع في كتابه (تجديد الفكر العربي) فعصرنا الذي نعيشه هو عصر التحول، عصر الانتقال من ثقافة الكلمة إلى ثقافة العلم المؤدي إلى عمل في دنيا الصناعة الآلية الحديثة. فطريقة التحول من تخلف إلى عصرية يتمثل بانتقالنا من معرفة قوامها الكلام إلى معرفة قوامها الآلة التي تصنع⁽⁹³⁾.

فعصرنا الحالي يتميز بأنه عصر العلم والمعرفة، والرجوع فقط إلى الماضي والتغني بأجداد الأجداد لن يجدي، بل يجب علينا أن نتعامل ونتفاعل مع ثقافات وحضارات هذا العصر كما فعل أجدادنا قديماً. وأن نحاول قدر المستطاع تمثل ثقافات وعلوم هذا العصر، ومن ثم صياغة هذه العلوم بمنهجية جديدة تلائم ظروفنا وحياتنا وقيمنا العربية، وتسد الفجوات الحضارية التي تزداد اتساعاً بيننا وبين الحضارات العلمية الراهنة. فنحن العرب نظرنا إلى الحياة ديناميكية نظرة من يؤمن أن المعرفة الإنسانية في تزايد وتطور دائم.

المراجع

- (1) صلاح قنصوه: فلسفة العلم، بيروت، دار التنوير، 1983، ط2، ص98.
- (2) سامي محمد نصار، جمانة عبد المنعم أحمد: مدخل إلى تطور الفكر التربوي، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 2006، ص8.
- (3) فاخر عاقل: التربية- قديمها وحديثها، بيروت، دار العلم للملايين، ط4، 1985، المقدمة.
- (4) جميل صليبا: مستقبل التربية في الوطن العربي ط2، بيروت، منشورات عويدات، 1967، ص16.
- (5) لسان العرب لابن منظور: بيروت، دار صادر، ص307.
- (6) أحمد فؤاد الآهواني: التربية في الإسلام، القاهرة، دار المعارف، 1968، ص41.
- (7) محمد منير مرسي: أصول التربية، القاهرة، عالم الكتب، 1983، ص11.
- (8) فاطمة الجيوش، وعيسى الشماس: التربية العامة، دمشق، منشورات جامعة دمشق، 2002-2003، ص20.
- (9) فاخر عاقل: التربية- قديمها وحديثها، مرجع سبق ذكره، ص8.
- (10) سامي محمد نصار، جمان عبد المنعم أحمد، مدخل إلى تطور الفكر التربوي، مرجع سبق ذكره، ص9.

(11) محمود عبد الرزاق شفيق: الأصول الفلسفية للتربية، ط4، الكويت، دار البحوث التربوية، ط4 ، 1980.ص7.

(12) سامي محمد نصار، جمان عبد المنعم أحمد، مدخل إلى تطور الفكر التربوي، مرجع سبق ذكره، ص7.

(13) المرجع نفسه، ص138.

(14) على أسعد وطفة: علم الاجتماع التربوي، منشورات جامعة دمشق، دمشق، 2006-2007، ص39.

(15) محمود عبد الرزاق شفيق: الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سبق ذكره، ص9.

(16) فاطمة الجيوش، وعيسى الشماس، التربية العامة، مرجع سبق ذكره، ص22.

(17) المرجع نفسه، ص222.

(18) أحمد سليم سعيدان: مقدمه لتاريخ الفكر العلمي في الإسلام، سلسلة عالم المعرفة العدد 131، الكويت، 1988، ص117.

(19) PLATO: theaetetus, Eng. Trans, incereat books university of Chicago, 1988, P. 515-516.

(20) محمود عبد الرزاق شفيق: الأصول الفلسفية للتربية مرجع سبق ذكره، ص39.

(21) مصطفى النشار: تاريخ الفلسفة اليونانية من منظور شرقي، الجزء الثاني، القاهرة، دار قباء، 2000، ص117.

- (22) محمد أحمد حلاق، وتزيد أحمد الجندي: تاريخ التربية، منشورات جامعة دمشق، 1997-
1998- ص54.
- (23) فؤاد ذكريا: الدراسة التي قدم بها محاورة الجمهورية عند أفلاطون، القاهرة، الهيئة المصرية
العامة للكتاب، 1985، ص126.
- (24) جان جاك شوفاليه: تاريخ الفكر السياسي، ترجمة محمد غرب صاصيلا، بيروت، المؤسسة
العربية للدراسة والترجمة والنشر، 1985، ص42.
- (25) فؤاد ذكريا: الدراسة التي قدم بها محاورة الجمهورية- مرجع سبق ذكره، ص126.
- (26) أفلاطون: الجمهورية، ترجمة ودراسة فؤاد ذكريا الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1985،
ص449.
- (27) المرجع نفسه، ص449.
- (28) نفس المرجع، ص450.
- (29) المرجع نفسه، ص450.
- (30) نفس المرجع، ص453.
- (31) المرجع نفسه، ص454.
- (32) نفس المرجع، ص454.
- (33) محمود عبد الرزاق شفيق: الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سبق ذكره، ص48.
- (34) المرجع نفسه، ص68.

- (35) محمد أحمد حلاق، نزيه أحمد الجندي: تاريخ التربية، مرجع سبق ذكره، ص72.
- (36) المرجع نفسه، ص74.
- (37) Woody, live Education in early Societies, New York, Macmillan, 1946, p.454.
- (38) وهيب سمعان: الثقافة والتربية في العصور القديمة، القاهرة، دار المعارف، 1961، ص249.
- (39) فتحية حسن سليمان: التعريف عند اليونان والرومان، القاهرة، مكتبة نهضة مصر، 1956، ص62.
- (40) أحمد سليم سعيدان: مقدمه لتاريخ الفكر العلمي في الإسلام، مرجع سبق ذكره، ص120.
- (41) محمد أحمد حلاق، نزيه احمد الجندي: تاريخ التربية، مرجع سبق ذكره، ص108.
- (42) فاخر عاقل: التربية- قديمها وحديثها، مرجع سبق ذكره، ص52.
- (43) أحمد الربيعي: محاولة نمو تفسير اجتماعي لنشأة العلم العربي الإسلامي، المؤتمر الفلسفي العربي الثاني الآرون، 1987، ص19.
- (44) صلاح قنصوه: فلسفة العلم، مرجع سابق، ص111.
- (45) جورج سارتون: ومقال العلم العربي الإسلامي في الشرق الأدنى، مجتمعه وثقافته، تحرير: كويلر يونغ، ترجمة عبد الرحمن أيوب، القاهرة، دار النشر المتحدة، 1975، ص140.

- (46) محمد أحمد حلاق، نزيه أحمد الجندي: تاريخ التربية، مرجع سبق ذكره، ص114.
- (47) فاطمة الجيوشي: وعيسى الشماس: التربية العامة، مرجع سبق ذكره، ص41.
- (48) نفس المرجع، ص42.
- (49) ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، بيروت، مطبعة الكشاف، بلا تاريخ نشر، ص430.
- (50) ابن خلدون عبد الرحمن: المقدمة، ص540.
- (51) نفس المرجع، ص536.
- (52) المرجع نفسه، ص531.
- (53) نفس المرجع، ص432.
- (54) محمود عبد الرزاق شفيق: الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سبق ذكره ص134.
- (55) الغزالي أبو حامد: إحياء علوم الدين، ج1، القاهرة، مطبعة مصر، 1306هـ- ص13.
- (56) محمود عبد الرزاق شفيق: الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سبق ذكره، ص135.
- (57) فتحية حسن سليمان: مذاهب في التربية، بحث في المذهب التربوي عند الغزالي، القاهرة، دار الهدى، 1956، ص17.
- (58) محمود عبد الرزاق شفيق: الأصول الفلسفية للتربية، مرجع سبق ذكره ص151.
- (59) محمود عبد اللطيف: التراث العربي الإسلامي في مجال الفكر التربوي، ج2- الفكر التربوي عند الفارابي منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2007، ص53.

- (60) نفس المرجع، ص50.
- (61) فاخر عاقل: التربية- قديمها وحديثها، مرجع سبق ذكره، ص54.
- (62) فاطمة الجيوشي، وعيسى شماس: التربية العامة، مرجع سبق ذكره، ص41.
- (63) محمد أحمد الحلاق، ونزيه الجندي: تاريخ التربية، مرجع سبق ذكره، ص115.
- (64) نفس المرجع، ص122.
- (65) القشيري: عبد الكريم بن هوزان " 465 هجري- 1072م". الرسالة القشيرية في التصوف، القاهرة، 1957، باب ذكر مشايخ الطريقة.
- (66) رينولد نيكسون. " في التصوف الإسلامي" ترجمة أبو العلا عفيفي، القاهرة، 1947. ص7.
- (67) كامل مصطفى الشبيبي "الصلة بين التصوف والتشيع ص63. مترجما عن كتاب " تذكرة الأولياء" لفريد الدين العطار باللغة الفارسية ج1. ص108.
- (68) أبو نصر السراج الطوسي، كتاب اللمع، تحقيق عبد الحليم محمود وطه عبد الباقي سرور. القاهرة، 1960، ص56.
- (69) صورة طه، الآية 20، ص110.
- (70) القشيري " الرسالة القشيرية"، عبد الكريم بن هوزان. مرجع سبق ذكره ص10.
- (71) محمد على أبو ريان. " تاريخ الفكر الفلسفي في الإسلام بيروت 1970. ص286.
- (72) محمد أحمد حلاق، نزيه أحمد الجندي: تاريخ التربية، مرجع سبق ذكره، ص249.

- (73) الموسوعة الفلسفية العربية، المجلد الأول، الاصطلاحات والمفاهيم ص825.
- (74) مقال منشور في جريدة الحياة- تاريخ 2005/3/10م، في صفحة أفكار- بإشراف غازي التوبة.
- (75) طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، القاهرة، دار المعارف، 1983، ط7، ص110.
- (76) نفس المرجع، ص104.
- (77) المرجع نفسه، ص110.
- (78) المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب- مصر، القاهرة، ندوة نظمتها وزارة الثقافة المصرية بعنوان: " طه حسين وتأصيل الثقافة العربية"- 1998/10/25- ص12.
- (79) جميل صليبا: مستقبل التربية في الوطن العربي، مرجع سبق ذكره ص25.
- (80) فاخر عاقل: التربية قديمها وحديثها، مرجع سبق ذكره ص253.
- (81) جورج سارتون: مقال العلم العربي الإسلامي في الشرق الأدنى - مجتمعه وثقافته، وتحرير: كويلر يونغ، ترجمة عبد الرحمن أيوب، القاهرة، دار النشر المتحدة، 1966، ص151.
- (82) صلاح قنصوة: فلسفة العلم، بيروت، دار التنوير، 1983، ص111.
- (83) فاخر عاقل: التربية قديمها وحديثها، مرجع سبق ذكره، ص46.
- (84) جون هرمان راندل: العقل الحديث، ترجمة جورج طعمه، بيروت، دار الثقافة، ج1، 1955، ص314.

- (85) عبد الله عبد الدائم: التربية وتنمية الإنسان في الوطن العربي بيروت دار العلم للملايين، ط2، 1991، ص7.
- (86) جميل صليبا: مستقبل التربية في الوطن العربي، مرجع سبق ذكره، ص407.
- (87) المرجع نفسه، ص415.
- (88) إدجار فور وآخرون: تعلم لتكون، ط2، ترجمة حنفي بن عيسى، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1976، ص112.
- (89) سامي محمد نصار: قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة، 2008، ص154.
- (90) المرجع نفسه، ص148.
- (91) نفس المرجع، ص212.
- (92) جميل صليبا: مستقبل التربية في الوطن العربي، مرجع سبق ذكره، ص415.
- (93) زكي نجيب محمود: تحديد الفكر العربي، ط8، القاهرة، دار الشروق، 1987، ص234.