الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية
–قسنطينة–
كلية أصول الدين
قسم: العقيدة ومقارنة الأديان

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل:.....

فلسفة التربية والتعليم في الفكر العربي المعاصر

–طه حسين ومحمد المبارك نموذجا–

–دراسة تحليلية مقارنة–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل م د تخصص: عقيدة

إعداد الطالبة:
زاوط سعيدة

إشراف الاستاذ الدكتور:
طسطاس عمار

لجنة المناقشة

الإسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
د/ سهيل سعيود	أستاذ محاضر أ	جامعة الأمير عبد القادر –قسنطينة	رئيسا
أد/عمار طسطاس	أستاذ	جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة	مشرفا ومقررا
د/فاطمة سوالمي	أستاذ محاضر أ	جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة	عضوا
أد/رابح مراجي	أستاذ	جامعة8ماي 1945 قالمة	عضوا
أد/زبيدة بن ميسي	أستاذ	جامعة الحاج لخضر باتنة01	عضوا

السنة الجامعية: 1440-1441هـ/ 2019-2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

اللهم إذا أعطيتنا مالا فلا تأخذ سعادتنا، وإذا أعطيتنا قوة فلا تأخذ عقولنا، وإذا أعطيتنا نجاحا فلا تأخذ تواضعنا، وإذا أعطيتنا تواضعا فلا تأخذ اعتزازنا بكرامتنا.

ربي لا تدعنانصاب بالغرور إذا نجحنا، ولا نصاب باليأس إذا فشلنا، بل ذكرنا دائما بأن الفشل هو التجربة التي تسبق النجاح.

اللهم انفعنا بما علمتنا، وعلمنا بما ينفعنا، وزدناعلما.

اللهم اغننا بالعلم وزينّا بالحلم وأكرمنا بالتقوى، وجملنا بالعافية.

اللهم إنانسألك الصحة في الإيمان، وإيمانا في حسن الخلق، ونجاحا يتبعه فلاح، ورحمة منك وعافية ومغفرة منك ورضوانك.

"ربي أوزعنا أن نشكر نعمتك التي أنعمت بها علينا وعلى والدينا، وأن نعمل صالحا ترضاه وأدخلنا في عبادك الصالحين".

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

كلمة شكر

الحمد لله عز وجل على عظيم نعمه،أوهبنا العقل وحسن التدبير والتوكل والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

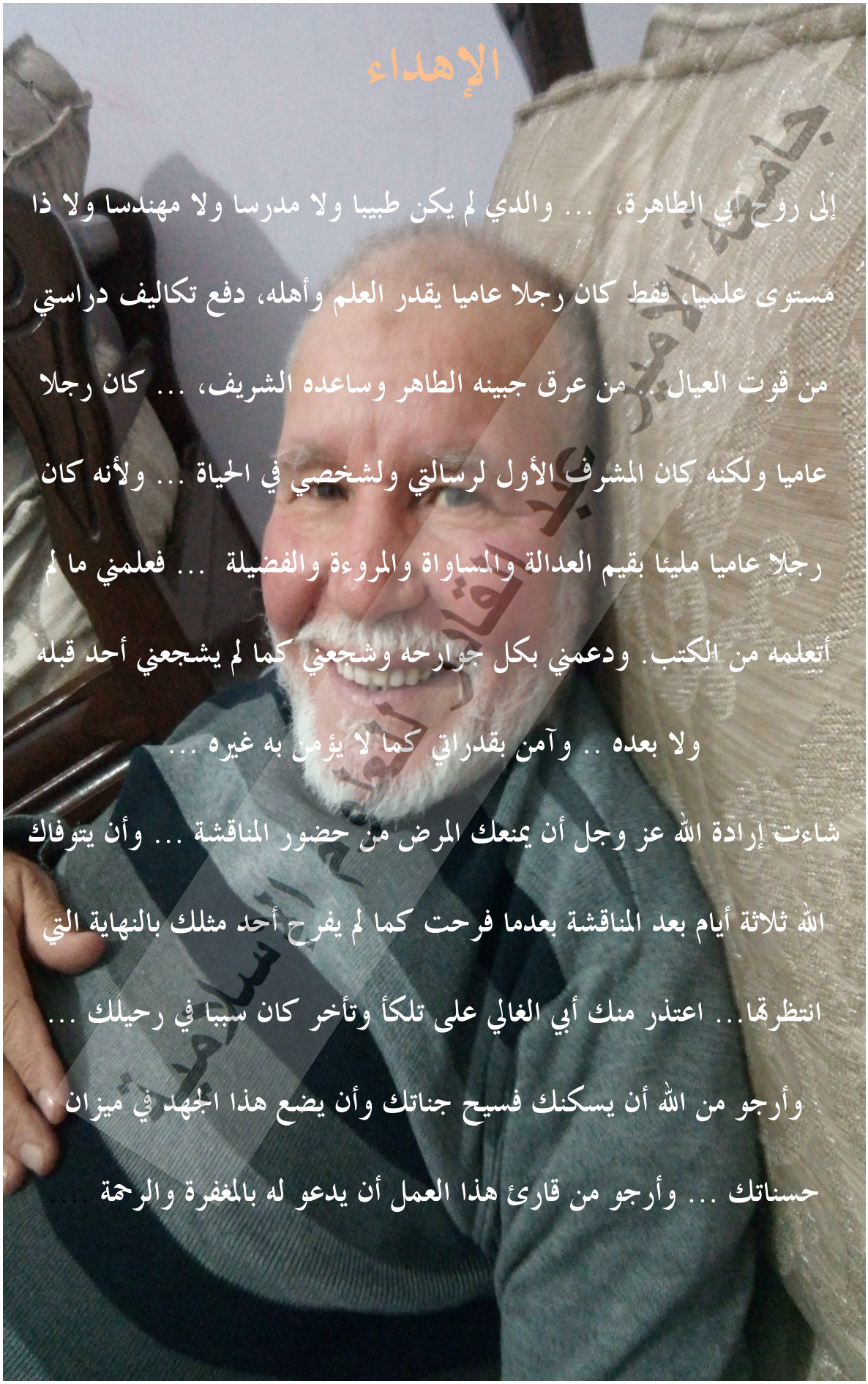
قال رسول الله صلى الله عليه وسلم.

" من اصطنع إليكم معروفا فجازوه، فإن عجزتم عن مجازاته فادعوا له حتى تعلموا أنّكم قد شكرتم، فإنّ الله يحب الشاكرين"

لا يسعني ونحن في هذا المقام، إلاّ أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى من لم يبخل علي بنصائحه وإرشاداته القيمة وتسهيلاته المقدمة لإكمال هذا العمل،الأستاذ الدكتور الفاضل "عمار طسطاس "أطال الله في عمره وأمده بالصحة والعافية، وجازاه الله عني خير جزاء.

والشكر موصول للأستاذ الدكتور عبد الوهاب فرحات المشرف السابق الذي نسج الخيوط الأولى لهذا البحث وضبط معي الكثير من حيثياته، أشكره شكرا عظيما شكرا عظيما على دعمه وكتبه وقلمه الأحمر ، كما أشكر أيضا الأستاذ الدكتور كمال جحيش الذي لم ينقطع فيض توجيهاته وتقويماته طيلة فترة البحث، وأشكر الدكتور نعمان صالح والدكتورة نورة رجاتي ولا أنسى كل الأساتذة في قسم العقيدة ومقارنة الأديان وهيئة التدريس في جامعة الأمير عبد القادر بقسنطينة.

وكل من ساهم من قريب أومن بعيد في إتمام هذا البحث.



الإهداء

إلى روح أبي الطاهرة، ... والدي لم يكن طبيبا ولا مدرسا ولا مهندسا ولا ذا مستوى علميا، فقط كان رجلا عاميا يقدر العلم وأهله، دفع تكاليف دراستي من قوت العيال .. من عرق جبينه الطاهر وساعده الشريف، ... كان رجلا عاميا ولكنه كان المشرف الأول لرسالتي ولشخصي في الحياة ... ولأنه كان رجلا عاميا مليئا بقيم العدالة والمساواة والمروءة والفضيلة ... فعلمني ما لم أتعلمه من الكتب. ودعمني بكل جوارحه وشجعني كما لم يشجعني أحد قبله ولا بعده .. وآمن بقدراتي كما لا يؤمن به غيره ...

شاءت إرادة الله عز وجل أن يمنعك المرض من حضور المناقشة ... وأن يتوفاك الله ثلاثة أيام بعد المناقشة بعدما فرحت كما لم يفرح أحد مثلك بالنهاية التي انتظرتها... اعتذر منك أبي الغالي على تلكأ وتأخر كان سببا في رحيلك ... وأرجو من الله أن يسكنك فسيح جناتك وأن يضع هذا الجهد في ميزان حسناتك ... وأرجو من قارئ هذا العمل أن يدعو له بالمغفرة والرحمة ....

المقدمة

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

بسم الله الرحمن الرحيم، والحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف خلقه أجمعين، وعلى من تبع سنته وهديه بإحسان إلى يوم الدين وبعد:

تنبثق التربية عند جميع الأمم والشعوب من فهمها العميق للحياة، وتجسد رؤيتها الكلية للوجود.وتشكل رأسمالها المتوارث لنموها الفكري وتكوينها الحضاري، ومن خلال العملية التربوية يتأسس ويتكامل صرح المبنى المعرفي للبشرية، حيث يتم توارث المبادئ والقيم المختارة لدى الأمم بين الأجيال ومن هنا فأي تخلف وركود وجمود وانحراف حضاري للشعوب فإنه يعود بالدرجة الأولى إلى النظم التربوية. ولذلك كان وجود فلسفات التربية ملازما للحضارات يتلون بألوانها المختلفة، ويتشرب إيديولوجياتها وعقائدها، ويوجه واقعها، ويرسم لها طريق المستقبل.

وقد ظهرت فلسفات التربية الغربية الحديثة مع بداية عصر النهضة في زحمة أحداث متسارعة شهد الغرب خلالها حركة تجديد اتسمت بانبعاث وإحياء ونهوض شامل، شمل السياسة والعلم والدين والآداب والفنون المختلفة، ووضع هذا النهوض الجديد حدا للممارسات اللاهوتية والعقائد الدينية التي فرضت نفوذها وسيطرت على الحياة العامة لقرون من الزمن. وظهرت قيم التربية في ثوب جديد بنزعة إنسانوية، ترفع من شأن الفرد وتتمرد على السلطة التقليدية ومفاهيمها، وتتبنى مقولات العصر الحديث وإيديولوجيته وعقائده وتصوراته عن الخالق والكون والإنسان والحياة والمصير، والتي فصلت الجوانب المعرفية عن القيم الدينية والأخلاقية.

وبحكم سياسة التوسع والانتشار في العالم التي مارستها الدول الغربية منذ عصر النهضة فقد انتشرت فلسفاتها التربوية التي نشأت في بيئة غربية بحتة، وتمكنت من أن تسيطر برؤيتها ومدارسها المختلفة على نظم التعليم في العالم الإسلامي ونقلت إليه نظمها التشريعية والتربوية خاصة وأنه كان يعاني حالة من الركود الحضاري والشلل الفكري وتأخر في العلوم والمعارف التي أصابها الجمود والتخلف في مناهجها وطرق تدريسها وشيوخها ومؤلفاتها. ولم يستفق العالم الإسلامي من غفلته إلا بعد أن وجد نفسه قد تبنى مفاهيمها عن الحقيقة والقيم والمعرفة، ووجد نفسه يستورد هذه الفلسفات وتطبيقاتها التي تعزز الشعور بالنقص والهوان والاغتراب والهزائم السياسية والاقتصادية التي تميز واقع المسلمين مشرقا ومغربا.

الإشكالية:

وفي ظل تباين الرؤى واختلاف الأنساق المعرفية والأسس المنهجية والتوجهات العقدية اختلفت وجهات النظر بين المفكرين العرب خاصة بين مفكري التيارين الأبرز والأكثر حضورا في المشهد الثقافي والفكري العربي المعاصر – التيار العلماني، وتيار الفكر الإسلامي المعاصر- إذ تباينت مواقفهم أشد التباين في التصور الكلي لفلسفات التربية وتطبيقاتها، حيث نظر التيار العلماني إلى التجارب الغربية من منطلق كونها تجارب إنسانية ناجحة خاصة مع التفوق العلمي والاقتصادي الذي حققه الغرب. وبالتالي لم ير حرجا في استيراد فلسفاتها ومناهجها. بينما فضل تيار الفكر الإسلامي العودة إلى الذات، إلى المقومات الأساسية للشخصية الإسلامية المتمثلة في القرآن والسنة وتراث علماء الأمة، فالنماذج التربوية تنبعث من روح المجتمعات وثقافتها، ويمتلك المسلمون مخزونا تربويا كافيا لإحداث نهضة شاملة تجمع القيمي بالمعرفي والدنيوي بالأخروي. وقد اخترنا في هذا البحث دراسة الفكر التربوي عند طه حسين ممثلا للمدرسة الأولى والفكر التربوي عند محمد المبارك ممثلا للمدرسة الثانية. والرجلان مفكران عاشا في فترة زمنية واحدة وواجها تحديات مشتركة، كما كانت لهما فرصة تقلد وظائف رسمية في الدولة في حقل التعليم. والمساهمة في وضع المناهج التربوية، ومن هنا فإن الإشكال الذي يتمحور حوله موضوع البحث ما هي المنطلقات الفكرية والفلسفية التي بُني على إثرها النموذج التربوي الذي وضعه كل من طه حسين ومحمد المبارك ؟ ما أوجه الشبه بين النموذجين ؟وما أوجه الاختلاف بينهما؟ وما هو الدور الذي أداه فكر الرجلين في صناعة وتوجيه مناهج التربية والتعليم في الفكر العربي المعاصر ؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية الموضوع المطروح للدراسة والبحث في كونه:

*يعالج قضية حساسة ترتبط ارتباطا وثيقا بالمكانة الخطيرة التي تحتلها فلسفة التربية في العملية التربوية كلها. خاصة في ظل اضطراب مفهومات ومنطوقات فلسفة التربية في الدراسات العالمية المعاصرة مما يوجب تحديد التصور الكلي الذي ينبغي أن ينبني على أساسه النموذج الأمثل لصناعة الإنسان الأفضل.

* يسلط الضوء على أزمة الفكر الفلسفي التربوي العربي من خلال التشخيصات التي قدمها كل من طه حسين، ومحمد المبارك، خاصة وأنهما ساهما في وضع مناهج لتربية وتعليم الناشئة، وأشرفا على كثير من الإصلاحات، وقدما انتقادات للواقع التربوي العربي، واقترحا حلولا كثيرة للأزمات التي عصفت به ومازالت.

* يقارن بين نموذجين معرفيين متباينين في الرؤية والخلفية الفكرية، والتشخيص، واقتراح الحلول، وهو ثراء فكري يمكن اعتماده في بناء نموذج تربوي ينفتح على جميع الرؤى والأفكار.

* يبحث عن سبل إعادة بناء النظم التربوية القائمة في العالم العربي والإسلامي، وتأسيس فلسفة تربوية تتلون في مضمونها وممارساتها بالثقافة الخاصة للمجتمع العربي والإسلامي، وتستوعب تطلعاته ومشكلاته، وتدافع عن كرامة الإنسان وحقوقه المهدورة وحرياته المصادرة.

أهداف البحث:

لعل أهم مشكلات التربية والتعليم في العالم الإسلامي وغيره، الخلاف والإختلاف والصراع حول الأهداف التربوية التي تصنع في مخابر الاستراتيجيات السياسية، والإيديولوجيات الفلسفية الأمر الذي نجم عنه ظهور تيارات فكرية متباينة، ولذلك تهدف هذه الدراسة إلى:

* محاولة فهم الخلفيات الفلسفية والفكرية والعقدية والإيديولوجية التي تقف وراء التربية والتعليم في الفكر العربي المعاصر من خلال تحليل نموذجين مختلفين في الرؤية والمنهج، وتشخيص الأزمة، واقتراح الحلول المناسبة، والمقارنة بينهما. وكذا الوقوف على واقع التربية والتعليم في العالم الإسلامي، القائم على الازدواجية بين الأفكار العلمانية والأفكار الإسلامية، والخصومة المزمنة بينهما، والتي خلقت بدورها انشطارا في النخبة المتعلمة في المجتمع العربي والإسلامي و أوجدت ازدواجا بملامح متباينة قضت على الانسجام والوحدة بين أفراده.

* التعرف على سبل ضبط أهداف التربية بدقة خاصة في بلداننا العربية والإسلامية التي حسمت خياراتها الدينية والمنهجية باعتبار المرجعية الإسلامية. وسبل الانفتاح على الاجتهاد المقاصدي في تطوير النظرة إلى التربية والتعليم.

* التعرف على التجارب الإنسانية في مجال الفكر التربوي، واستيعاب وتحوير نظرياتها التي لا تتعارض مع الأصول المرجعية.

* التطرق إلى بعض القضايا التربوية الشائكة ودفعها باتجاه احتواء متطلبات الزمان والمكان ومواجهة التحديات المختلفة.

أسباب اختيار الموضوع:

ثمة أسباب ذاتية وأخرى موضوعية دفعتني لاختيار موضوع البحث، فأما الذاتية فتتمثل في الرغبة الشخصية في التعرف على بعض النماذج التي اهتمت بالتربية والتعليم في العالم الإسلامي، وهذا بدافع الاهتمام الشخصي بموضوع التربية والتعليم باعتباره أداة تشكل التصورات والمفاهيم والمواقف والنماذج، هذا مع رغبة التطلع إلى مناهج تربوية بديلة، شاملة ومتكاملة تسعى لتقديم اقتراحات للخروج من أزمات التربية والتعليم القائمة.

وأما الأسباب الموضوعية فتتمثل في مستوى أعمق وأبعد من هذا الشخصي، وهو تقديم رؤية تحليلية نقدية ومقارنة لواقع التربية والتعليم المأزوم من خلال تحليل الفكر التربوي عند شخصيتين بارزتين كان لهما دورهما الهام في عصرهما، واستمرت أفكارهما إلى اليوم. وتقديم رؤية نقدية لما يمكن وصفه بالمتجاوز في أفكارهما، وكذا المقارنة بينهما لمعرفة أوجه الشبه والاختلاف والتداخل.

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات والبحوث والملتقيات والمؤتمرات الدولية والمحلية، والرسمية وغير الرسمية التي تناولت موضوع فلسفة التربية والتعليم والشخصيات التي اهتمت بالفكر التربوي، وليس هذا المجال بكرا لم يبحث فيه من قبل بل هو محل اهتمام بالغ من مفكري الغرب والعرب على اختلاف مشاربهم ومن الدراسات السابقة التي اطلعنا عليها.

رسالة دكتوراه: الفكر التربوي عند أبي الحسن الندوي، للباحث عبد المنعم عثمان الشيخ تقدم بها إلى جامعة إفريقيا الإسلامية العالمية بالسودان لنيل درجة الدكتوراه في أصول التربية، إشراف: أ-د:عبد الرحيم علي، وأحمد عمر عبيدة، 2004، وقد أبرزت هذه الدراسة أهم الأفكار التربوية للشيخ

أبي الحسن الندوي، ودورها في مجال لتربية والتعليم، وأظهرت اهتمامه بالتربية كمفكر ربط بين الفكر النظري والعمل الميداني، وتوصلت إلى أن الفكر التربوي عند أبي الحسن الندوي فكر مستمد من الأصول المرجعية للإسلام، وأوصت بضرورة الاهتمام بالفكر التربوي واستحضاره لمواجهة مشكلات التربية في المجتمع الإسلامي.

رسالة دكتوراه: الفكر التربوي عند محمد إقبال ومحمد البشير الإبراهيمي، دراسة مقارنة، تأليف مرزاق بيبي، إشراف مسعود عباد، جامعة الجزائر كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2007، وقد تناولت هذه الأطروحة أهم القضايا والمسائل التي اعتمدها إقبال والإبراهيمي، في مواجهة المشروع التعليمي الاستعماري، وتحديات النظام التعليمي الغربي، والتي أثمرت فكرا تربويا رائدا، ووقفت على أهم المبادئ التربوية الممثلة لهذا الفكر. كما وقفت على أهم نقاط الاختلاف والاتفاق في كل هذه المسائل.

*رسالة ماجيستير: محمد المبارك وجهوده في الفكر الإسلامي والدعوة، للباحث الهاشمي قروف، إشراف الدكتور سعادة مولود،2008- 2009، جامعة الحاج لخضر باتنة وقد تناولت هده الأطروحة الجهود الفكرية والدعوية لمحمد المبارك، والمنطلقات التي استندت إليها جهوده وموقفه الداعي إلى رفض سيطرة الفكر الغربي وإحلال الفكر الإسلامي محله.

*رسالة ماجستير: إسلامية المعرفة عند محمد المبارك، للباحثة وجدة بغول، إشراف الدكتور محمد زرمان، جامعة الأمير عبد القادر، قسم الدعوة والاتصال، وقد عرفت هذه الرسالة بمفهوم إسلامية المعرفة عند المبارك وأسسها ومنطلقاتها، وأسلمة العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية. ودعوته إلى تجديد صياغة العقيدة الإسلامية.

*دراسة للدكتور فيصل دراج، طه حسين وتحديث الفكر العربي- أوراق عربية، سير وأعلام- الصادرة عن مركز دراسات الوحدة العربية، 2001، وقد تناول فيها موضوعات متعلقة بسيرة طه حسين، ورفضه لاختصار العلوم جميعا إلى علم الدين، واهتمامه بالمدرسة ودورها في بناء الدولة الوطنية، وقراءته العقلانية للتاريخ.

كل هذا بالإضافة إلى مؤلفات كثيرة اهتمت بفكر طه حسين، تعذر الحصول على بعضها. ووجود هذه الدراسات الكثيرة والمتنوعة لا يعني نقل ما ورد فيها وسرد نتائجها إنما اعتبارها نقطة البداية في قراءة جديدة تحاول تحليل فكرين تربويين والمقارنة بينهما.

المنهج المتبع في الدراسة:

طبيعة الموضوع وتشعباته عمقا وطولا وعرضا، هي التي تحدد منهج الدراسة ولذلك قد فرض علينا هذا الموضوع إتباع المنهج التحليلي والمقارن كمناهج رئيسة، حيث نستخدم المنهج التحليلي لتحليل الجزئيات والمضامين المختلفة المشكلة للتصورات النظرية للفكر التربوي عند طه حسين ومحمد المبارك. ورؤيتهما المعرفية والقيمية، ونتبع المنهج المقارن للمقارنة بين النموذجين –طه حسين ومحمد المبارك– لمعرفة نقاط الاتفاق والتداخل والاختلاف بينهما خاصة وأنهما ينتميان إلى مدرستين مختلفتين. هذا إضافة إلى اعتماد مناهج أخرى كالمنهج الاستقرائي والتاريخي.

تقسيم البحث:

ينقسم هذا البحث إلى أربعة فصول ومقدمة وخاتمة.

في الفصل الأول تم تناول فلسفة التربية في الفكرين العربي والغربي المعاصرين، حيث عرفت بفلسفة التربية ومجالها وعناصرها ومدارسها في المبحث الأول، وخصصت المبحث الثاني للحديث عن فلسفة التربية في الفكر الغربي القديم الحديث والمعاصر، حيث تم عرض فلسفة التربية في الفكر اليوناني وأهم أعلامها، والفكر التربوي الغربي في العصر الحديث وأهم أعلامه أما المبحث الثالث فعالج الفكر التربوي العربي المعاصر وأهم أعلامه، عرفت فيه الفكر التربوي العربي المعاصر واتجاهاته الفكرية المختلفة، وخُتم ببعض أعلام الفكر التربوي العربي وآرائهم التربوية.

أما الفصل الثاني فتناولت فيه الفكر التربوي عنه طه حسين، تطرق مبحثه الأول إلى سيرته الذاتية ورحلته العلمية وإسهاماته في قضايا أمته ومجتمعه. وتناول مبحثه الثاني الأصول الفلسفية للتربية والتعليم عنده، مفهوم التربية عنده، وإشراف الدولة على التعليم لإنشاء الشخصية الوطنية وضرورة الاتصال بأوروبا في أخذ مناهج التعليم، وتطرق مبحثه الثالث إلى المضامين التربوية التي تقدم للطلاب

من تعليم جغرافية البلاد وتاريخها، والحساب واللغات الأجنبية وتعليم اللغة العربية، وإعداد المعلم الخاص بتدريسها ثم إصلاح التعليم الديني والتعليم الأزهري والتعليم الديني للأقباط.

أما الفصل الثالث فخصصته لفلسفة التربية عند محمد المبارك، تناول مبحثه الأول السيرة الذاتية والعلمية لمحمد المبارك ورحلته العلمية واشتغاله بالتدريس واهتماماته الفكرية و إسهاماته في قضايا المجتمع والأمة، وتطرق مبحثه الثاني إلى موقفه من التعليم الأصلي والتعليم الحديث حيث تم تعريف النظام الأصلي للتعليم ومراحله عنده، ثم تقديم نظرة نقدية في خطة ومنهج التعليم الأصلي في عصر الانحطاط، ثم التعليم المقتبس مضامينه وسياقاته التاريخية وتأثيره، أما المبحث الأخير في هذا الفصل فخُص بالحديث عن أزمة الفكر التّربوي الإسلامي —من احتكار الثّقافة الغربيّة إلى الحلّ الإسلامي–، تطرق إلى سيطرة الثقافة الغربية على الفكر التربوي الإسلامي، ثم إلى قضية ازدواجية التعليم في العالم الإسلامي لأنتهي إلى حلول مقترحة لمعالجة المشكلة التربوية والتعليمية في العالم الإسلامي.

وأما الفصل الرابع والأخير فقد تناول، قضايا في فلسفة التربية بين طه حسين ومحمد المبارك، تطرق إلى قضية اشتقاق فلسفة التربية بين طه حسين ومحمد المبارك، حيث تناول موقف طه حسين من هذه القضية، ثم موقف محمد المبارك منها، وأنهينا المبحث بالمقارنة بين موقفيهما، أما المبحث الثاني فعالج قضية التعليم الديني والتعليم المدني بين طه حسين ومحمد المبارك، حيث تطرق إلى موقف طه حسين ثم موقف محمد المبارك من هذه القضية ثم المقارنة بين موقفيهما. ليُخصص المبحث الأخير لقضية إصلاح اللغة العربية بين طه حسين ومحمد المبارك تناولنا فيه موقف كل من طه حسين ومحمد المبارك من هذه القضية، وأنهيته بالمقارنة بين موقفيهما.

وأما الخاتمة فقد عرضت فيها أهم نتائج البحث مؤكدين أن البحث كان حوارا ثقافيا بين التيارين الفكريين الأكثر حضورا في الساحة الثقافية والفكرية العربية، منذ أن طرح جمال الدين الأفغاني سؤال النهضة إلى اليوم، وأن بناء فلسفة تربية مشتقة من أصولنا الثقافية، ومنطلقة من واقعنا الاجتماعي، ومنفتحة على الآخر المختلف عنا في العقيدة والانتماء ضمن حدودنا الذوقية والفكرية والعقدية، أكثر من ضرورة يفرضها الراهن المعرفي.

الفصل الأول:

فلسفة التربية في الفكرين العربي والغربي المعاصرين

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

تمهيد:

تشكلت الرؤية الفلسفية التربوية الغربية المتمثلة أساسا في النظرة إلى الكون والمعرفة والوجود والقيم، في زحمة أحداث تاريخية متسارعة أدت إلى تحرر العقل الغربي من مقولاته القديمة التي غرستها السلطة الدينية والسياسية. فظهرت الفلسفات التربوية المختلفة، التي كانت لها انعكاساتها على الواقع السياسي والفكري والاقتصادي والثقافي الأوروبي والعالمي. وفرضت قيمها المعرفية والأخلاقية والإيديولوجية على الفكر الإنساني. وقد وصلت تأثيراتها إلى الفكر العربي المعاصر، الذي انقسمت نخبه إلى تيارات متباينة قبل بعضها الاندماج والتماهي مع أفكاره الوافدة وتطبيقاتها، واعتبره الحل الوحيد لأزماته الموروثة عن عصر الانحطاط، وبين من رفضه جملة وتفصيلا وآثر جلباب التراث معتبرا مجرد الاقتراب منه إثم، وآخر فضّل الوقوف في منتصف الطريق بحيث ينطلق في إعادة بناء الذات من الموروث الحضاري مع الانفتاح ضمن حدوده وقواعده وأعرافه. وفي هذا الفصل سنحاول توضيح مفهوم فلسفة التربية والتعريف بمجالها، ومدارسها، وتطور الأفكار التربوية وأهم أعلامها خلال الحقب التاريخية التي مر بها. وكذلك نتوقف عند الفكر التربوي العربي لنُعرّف به وبتاريخ نشأته ومراحل تطوره، وبأهم اتجاهاته وأعلامه.

المبحث الأول: الفلسفة والتربية:

إن كل نظام سياسي أو اجتماعي أو ثقافي أو معرفي إنما توجهه فلسفة ناظمة لنسقه الكلي. ولاشك أن ميدان التربية والتعليم لا يقوم إلا على أساس فلسفي وقيمي ينظم العملية التربوية بما يتناسب مع تطلعات الشعوب والمجتمعات. ويرتبط بمشكلاتها الحيوية في محاولة لتجاوزها وتوجيه أهدافها باتجاه بناء شخصيات متكاملة من الجيل الجديد. وتحقيق الانسجام والاتساق والتوافق بين جوانب الثقافة المجتمعية المختلفة، وفي هذا المبحث سنحاول تفكيك وإعادة تركيب مصطلح فلسفة التربية، وتحديد مجالها وتحليل عناصرها والوقوف عند أهم مدارسها.

المطلب الأول: مفهوم فلسفة التربية:

تختلف التربية من مجتمع إلى آخر، باختلاف طبيعته وتراثه وامتداده الحضاري، وتكتسب معانيها الحقيقية من الأفكار والمعتقدات والقيم المتعارف عليها اجتماعيا. والتي تنبثق منها الأهداف الخاصة لتأمين استمرار المجتمع وتطوره، ولذلك فإن لكل مجتمع فلسفته التربوية الخاصة به، فما هي فلسفة التربية؟ وما هي عناصرها؟ ما هو مجالها؟ وما هي أهميتها؟

يتكون مصطلح فلسفة التربية من مصطلحين هما: الفلسفة والتربية فما معنى الفلسفة؟ وما معنى التربية؟

أولا: معنى الفلسفة: ورد في المعجم الوسيط:" فلسف الشيء فسره تفسيرا فلسفيا، تفلسف: سلك طريق الفلاسفة في بحوثه، الفلسفة: دراسة المبادئ الأولى وتفسير المعرفة تفسيرا عقليا، وكانت تشمل العلوم جميعا واقتصرت في هذا العصر على المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة"[1].

ويعرفها معجم التربية تعريفا مشابها للتعريف الوارد في المعجم الوسيط:" أنها العلم الذي يرمي إلى ترتيب وتنظيم كل مجالات المعرفة لفهم وتفسير الحقيقة في صورتها الكلية، وهذا العلم يشمل عادة المنطق والأخلاق وعلم الجمال ونظرية المعرفة"[2].

---

[1] المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 1425/2004، مصر، ص 700.

[2] منير مرسي، فلسفة التربية- اتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتاب، ط2، القاهرة، 1990، ص3.

ورغم أن المفكرين والفلاسفة لم يتفقوا على مفهوم دقيق ومحدد لمعنى الفلسفة: "فإنه يمكننا بصفة عامة أن نميز اتجاهين رئيسين: الاتجاه الأول يرى أن الفلسفة هي أسلوب للتفكير وطريقة للمناقشة في تناول المشكلات وتحليلها ومعالجتها. وهذا يعني أن الفلسفة ليس لها مضمون علمي يقوم على مجموعة من الحقائق كما هو الحال في باقي العلوم، الاتجاه الثاني يرى أن الفلسفة هي أكثر من كونها طريقة أو أسلوبا للتفكير فهي إلى جانب ذلك لها مباحثها الخاصة وميادينها المعرفية"[1].

ومن بين تعريفات اصطلاحية كثيرة، ارتأينا أن نتوقف عند تعريف فليب ه فينيكس لأنه أكثر التعريفات اتصالا بالمجتمع والحياة الإنسانية للأفراد والمجتمع: "الفلسفة طريقة من طرق النظر إلى المعرفة التي لدينا فعلا، وهي تتضمن تنظيم وتفسير ونقد ما هو موجود بالفعل في ميدان المعرفة والخبرة. وتستعمل كمادة لها ما تتضمنه العلوم والفنون المختلفة والدين والأدب من معارف، كما أنها تستعمل المفاهيم العامة العادية وبهذا يتسع موضوع دراسة الفلسفة ليشمل الخبرة الإنسانية كلها"[2].

فالفلسفة إذن هي أسلوب منظم من التفكير يتضمن نظرة تأملية وتحليلية ونقدية، يبحث في المفاهيم والمبادئ والأفكار التي تتضمنها الخبرة الإنسانية، لا تستثني مجالا من مجالات الحياة المختلفة. ولا تستثني علما من العلوم المختلفة، ولذلك فإن لكل علم فلسفته فهناك فلسفة للتاريخ، وفلسفة للعلم، وفلسفة للدين، وفلسفة للتربية.

ثانيا: معنى التربية: رب الولد ربّا، وليه وتعده بما يغذيه وينميه، ويؤدبه، فالفاعل راب، والمفعول مربوب[3]. وجاء في لسان العرب لابن منظور ربب: تربيه ورتبه ورباه تربية، على تحويل التضعيف، وترباه على تحويل التضعيف أيضا وأحسن القيام ووليه حتى يفارق الطفولية كان ابنه أم لم يكن[4]. فالتربية بهذه المعاني تعني: الإصلاح والرعاية.

---

[1] محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص 3- 4.

[2] فليب هـــ فينيكس فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجيحي، د ط ،د ت، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، ص 24.

[3] المعجم الوسيط، مصدر سابق، ص 321.

[4] ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشادلي، مج3، دار المعارف، دط، دت، القاهرة، ص1547.

ويقال: 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[1].

ويعرفها معجم لالاند الفلسفي بأنها:"سياق تتطور وظيفته أو عدة وظائف تدريجيا، بالتدريب نتيجة ذلك السياق".

:" Processe consistant en ce qu une ou plusieurs fonctions se devloppent graduellment par l exercice et se parfectionnent" [2]

وتنتج التربية عن نشاط الآخرين، أو عن نشاط الكائن ذاته، الذي يقوم باكتسابه.

" Education peut resulter sait de l action d autrui soit de l action de l'être même qui l acquiert."

ويعقب "أوليفيه ريبول" على هذين التعريفين بأن التعريف الأول يشدد على ازدواجية الكلمة، فالتربية سياق ونتيجة معا، كما أنه يوحي بأن التربية تظل قيمة. لكن هذا التعريف ضيق جدا فنحن لا نربي بالتدريب فقط بل نربي أيضا بالقراءة والمثل والإعجاب وما إليها، أما التعريف الثاني فيعقب عليه معتبرا كلمة "نوجه" لها معنى واحدا وهو أن التربية متسلطة ضرورة وأنه لا استطاعة لنا على تربية ذواتنا. فقط في وسعنا أن نتلقى تربية من الغير لا أكثر[3].

وتأتي كلمةEducation في اللغة الانجليزية بمعنى ضيق وهو التعليم وخاصة المدرسي، وعندما تقصد الأسرة لا تستعمل تلك الكلمة، بل كلمة "Brining Up " وهذا يعني أن فلسفة التعليم Philosophy Of Education لا تهتم إلا بالتعليم في الثقافة الأنجلوساكسونية، ولا شك في أن ذلك المفهوم للتربية سلوكي بما ينطوي عليه السلوك من شعور جمالي، ويرى ليتريه" فيلسوف

[1] فاطمة الجيوش، عيسى الشماس، التربية العامة، منشورات جامعة دمشق، دط، 2003، دمشق ، ص41.

[2] Lalande ، A ، Vocabulaire téchnique et critique de le phelosophie ،paris : p u f 17eme ed 1ere ed 1926.

[3] أوليفيه ريبول، فلسفة التربية، ترجمة جهاد نعمان، ط 3 ، دار عويدات ، 1986، بيروت ، ص 13.

فرانكفوني " أن التعلم يلقن، والتربية تكتسب بطريقة عمل أخرى لدى المعلم أيا كانت"[1]. ويحسم ريبول الخلاف بقوله: "وقصارى القول أن التربية والتعليم، لا يختلفان كما أنهما ليس واقعين متميزين تماما وأن الفارق بينهما هو بالأحرى فارق فيما يتعلق بالجنس والنوع، فالتعلم هو نوع من أنواع التربية"[2].

ويعرف فينيكس التربية بأنها:" عملية قصدية يتم عن طريقها توجيه الأفراد الإنسانيين لنمو الأفراد الإنسانيين"[3].

وتعرف أيضا بأنها 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[4].

وهناك تعاريف حديثة تركز على علاقة التربية بالمجتمع: " التربية عملية قيادة الأفراد إلى نوع أكبر للعالم والموقف الإنساني، وفي ضوء هذا الفهم تنمو قدراتهم وتتطور في الوفاء بأدوارهم المختلفة والمتكاملة في المجتمع"[5].

وبناء على كل ما سبق ذكره تكون التربية هي العملية الكفيلة بتنمية متكاملة تساعد على التكيف الايجابي مع البيئة والطبيعة والمجتمع، ولذلك فإن أهم وظائفها أنها تقوم بتشكيل ماهية الإنسان وصناعة المعرفة ونقلها من جيل إلى جيل وبناء الحضارة الإنسانية.

وإذا كانت التربية علم تطبيقي فإنها بالتأكيد لا تقوم إلا على أصول فلسفية وقواعد مرجعية خاصة بكل مجتمع. فما المقصود بفلسفة التربية؟؟

---

[1] المرجع السابق، ص 16.

[2] المرجع نفسه، ص 16.

[3] فليب. ه. فينيكس، مرجع سابق، ص 37.

[4] فاطمة الجيوش، عيسى الشماس، مرجع سابق، ص20.

[5] عبد الكريم اليماني، فلسفة التربية، ط1، دار الشروق، 2004، عمان، ص36.

ثالثا: معنى فلسفة التربية:

إنه وفي ضوء التغيرات الفكرية والثقافية التي تعرفها المجتمعات، يحتاج المربون والفلاسفة إلى توضيح العملية التربوية وتنسيقها وتعديلها في ضوء التحليل والنقد، وهذا التداخل بين الفلسفة والتربية هو ما يعرف بـــ: "فلسفة التربية" وقد تنوعت التعاريف التي وضعت لتحديد مفهومها واختلفت من مدرسة إلى أخرى، ومن فيلسوف إلى آخر. وقد اخترنا من بين التعريفات ما يلي:

"إن فلسفة التربية هي تطبيق الطريقة والنظرة الفلسفيتين في ميدان الخبرة المسمى "التربية". وهي تتضمن مثلا البحث عن المفاهيم التي تنسق بين المظاهر المختلفة في خطة شاملة، وتوضيح المصطلحات التربوية وعرض المبادئ أو الفروض الأساسية التي تقوم عليها التعبيرات الخاصة بالتربية، والكشف عن التصنيفات التي تربط بين التربية وبين ميادين الاهتمام الأخرى"[1].

وعُرفت كذلك بأنها: " النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها، وتوضيح القيم والأهداف التي ترنو إلى تحقيقها"[2].

وهناك من اعتبرها: " تطبيق الفلسفة النظرية على مجال التربية"[3].

ويعرفها محمد منير مرسي بقوله:" إن فلسفة التربية تقوم باختيار المنطق الموجود في مفاهيمنا، وكفاءته في مجابهة الحقائق التي تنشد تفسيرها. وهي تفضح المتناقضات الموجودة بين نظرياتنا، وتوجه الأنظار إلى مجموعة النظريات الدقيقة التي تبقى بعد إزالة المتناقضات، وهي تدرس الانتشار الكبير الهائل للمفاهيم التربوية المتخصصة. وفوق كل هذا تجتهد في توضيح العدد الذي لا حصر له في المعاني المختلفة التي تناط بتلك المصطلحات التي تستخدم مثل الحرية، والتوافق، والنمو، والخبرة، والاهتمام، والنضج"[4].

إن ما يكاد يجمع هذه التعريفات المختلفة هو التأكيد على أن فلسفة التربية هي الإطار الشامل

---

[1] فيليب-هـــ- فينيكس، مرجع سابق، ص 39.

[2] محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية ، ط3 ، دار النهضة العربية، 1981، بيروت ، ص33.

[3] عبد الكريم علي اليماني ، مرجع سابق، ص40.

[4] منير مرسي، مرجع سابق، ص 29-30.

المحرك للواقع التربوي في أهدافه ومناهجه وطرقه وأساليبه. فهي على العموم رؤية فكرية تتضمن نظرة شاملة متكاملة تنبثق عنها الأهداف العامة التي توجه النشاط التربوي والنظام التعليمي.

المطلب الثاني: مجال فلسفة التربية وعناصرها:

إن المشكلات التربوية في صميمها مشكلات فلسفية، ولذلك فإن الفلسفة التربوية تعتمد على فلسفة نظرية في طرح التساؤلات العميقة المتعلقة بالتربية واقتراح الحلول المناسبة لها.

ومن بين المشكلات الفلسفية التي تطرحها فلسفة التربية، نقد المثل التربوية العليا والسياسات التربوية، وطبيعة الحياة الصالحة التي ينبغي أن تؤدي إليها التربية، وطبيعة الإنسان ذاته، وطبيعة المجتمع، والحقيقة النهائية للأشياء التي تحاول المعرفة سبر أغوارها، وهذه الفلسفة تأملية ونقدية وإرشادية وتوجيهية، لا تخرج في أدوارها عن الفلسفة العامة. فهي تأملية عندما تبحث في سبيل إقامة نظريات حول الطبيعة البشرية، وطبيعة المجتمع، والعالم الكلي، وتكون إرشادية عندما تحدد الغايات التي يجب على التربية أن تستهدفها والوسائل العامة التي ينبغي أن نستخدمها لبلوغ تلك الأهداف. وتكون تحليلية ونقدية عندما تقوم بتحليل ونقد نظرياتها التحليلية والإرشادية، وتقوم بوزن معقولية المثل العليا التربوية ودراسة مدى اتساقها مع المثل العليا الأخرى، وتقوم باختبار المنطق الموجود في المفاهيم التربوية وكفاءته في مجابهة الحقائق المراد تفسيرها، وتفضح المتناقضات الموجودة بين النظريات التربوية المختلفة[1].

ففلسفة التربية تتضمن تطبيق الفلسفة النظرية على مجال التربية ومكوناتها تشتمل على مباحث رئيسة هي: نظرية الوجود، نظرية المعرفة، ونظرية القيم، وطبيعة الإنسان.

يقصد بنظرية الوجود نظرة الإنسان إلى الكون وطبيعته ومادة خلقه ومصدره وعلاقة الإنسان به، وقد قدمت الفلسفات المختلفة تفسيرات متباينة عن حقيقته، فهناك من ينظر إليه على أنه نسبي وغير ثابت وفي حالة تخلق مستمر، وهو خاضع للتجربة والبحث العلمي، ويرفض وجود عالم حقيقي خارج هذا العالم الواقعي الذي نعيش فيه. وهناك من يرى أن الوجود هو المادة، بل وحتى الإنسان نفسه وتفكيره هو انعكاس للمادة، لأن المادة هي جوهر العالم. وهناك من يرى أن كل ما في

[1] منير مرسي، مرجع سابق، ص 27-28.

هذا الكون هو من نتاج الطبيعة، ووجود الإنسان فيه إنما هو وجود مطلق حيث هو أصلا نتاج الطبيعة وهو جزء منها، وهناك من يرى أن هذا الكون هو من خلق الله تعالى، وهو خاضع لقوانين الثبات والتغير، وقد أوجده من العدم، والمادة والفكر حقيقتين رئيستين في تكوين هذا الوجود، فهو ليس مجرد مادة بحتة إنما هو مركب متوازن يسير في نسق تفاعلي مترابط[1].

وأما نظرية المعرفة أو الإبستيمولوجيا فتتناول المعرفة كمسألة شاملة وتستهدف استكشاف ما تتضمنه في عملية المعرفة. وتقدم تساؤلات متعلقة بطبيعة المعرفة وعلاقتها بالتربية مثل هل المعرفة نوع معين من الفعل العقلي؟ إذا كان الأمر كذلك ما هو الفرق بين المعرفة والاعتقاد؟ وهل نستطيع أن نعرف أي شيء خارج نطاق الموضوعات التي تلتقطها الحواس؟ وهل تختلف معرفة الموضوع عن حقيقته؟ ولذلك فإن القضايا الرئيسة لنظرية المعرفة هي إمكانية المعرفة وحدودها وصحتها، والطرق والوسائل التي يحصل بها الإنسان على المعرفة والمقصود بها العقل والحس والإلهام والحدس. وطبيعة المعرفة وقد انقسمت الآراء بين من يرى أنها تتمثل في ظواهر الأشياء ومظاهرها الخارجية، وبين من يرى أنها الأفكار التي وراء المظاهر الخارجية. وقد قسمت المعرفة التي تقوم عليها التربية إلى أنماط مختلفة، فهناك المعرفة اللدنية والمعرفة الحدسية، والمعرفة العقلية، والمعرفة الحسية[2].

وقد اهتمت التربية باكتشاف المعرفة ونقلها، ويشدد فلاسفة التربية على أهمية أن يكون المدرس قادرا على تقدير الأسس التي تبنى عليها قضايا المعرفة، ومساعدة الطلاب على الفهم والتمييز بين الرأي والواقع، وبين الاعتقاد والمعرفة[3].

وأما القيم فتهتم الفلسفة بتدريس طبيعتها وأصلها ودوامها ويطلق عليها "الأكسيولوجيا" ومن أهم فروعها علم الجمال وعلم الأخلاق، وتعتبر القيم معايير للحكم على السلوك وتوجيه سلوك الإنسان واستجابته للمواقف المختلفة. وتنقسم القيم إلى أنواع عديدة مثل القيم المادية التي تساعد الإنسان على الوجود المادي، والقيم الاجتماعية التي تنشأ من حاجة الإنسان إلى غيره من الأفراد. والقيم الأخلاقية التي تفرضها معايير الخطأ والصواب في المجتمع، والقيم الجمالية والقيم الدينية التي

[1] عبد الله زاهي الرشدان، الفكر التربوي الإسلامي، ط1، دار وائل للنشر، 2004، عمان، ص 52-53.
[2] محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص 41 -43.
[3] المرجع نفسه، ص 55.

تتعلق بطبيعة الحق والخير والجمال[1].

ولأن الوظيفة الأساسية للتربية هي العمل على بقاء ثقافة المجتمع واستمرارها ومن ضمن هذه الثقافة القيم الأخلاقية والاجتماعية التي يتسم بها المجتمع، فإنها لابد أن تشمل هذه القيم، وأن تعمل التربية على تحقيق الأهداف التي تنمي شخصية الطفل. وهذه الأهداف تقوم على قيم تكون التربية على معرفة تامة بها، فهي خاضعة على الدوام لمعايير وقواعد أخلاقية تستمد وجودها ومعناها من القيم التي تنظم حياة الناس في الثقافة التي تنشأ فيها[2].

وهكذا فإنه يمكننا القول أن العملية التربوية تصبح عملية أخلاقية، كما تصبح الأخلاق عملية تربوية، وممارسة هذا النشاط الأخلاقي التربوي سوف يتوصل إلى تكوين عادات وسلوكيات عقلية وفكرية لا يستطيع مجال آخر أن يوفرها مثلما تفعل التربية.

وأما العنصر الرابع في فلسفة التربية فهو الطبيعة الإنسانية، وهي مسألة أساسية وعلى درجة كبيرة من الأهمية في فلسفة التربية، ولقد اختلف الفلاسفة والمربون منذ بدايات التفكير الفلسفي حول الطبيعة الإنسانية، ولا يمكن الحديث عن تربية الإنسان إلا بعد معرفة طبيعته بدقة: " ومهما تكن الاختلافات في التفكير في الطبيعة الإنسانية، فإن ثمة حقيقة واحدة واضحة، أنه لا يوجد شيئا أكثر أهمية، فالإنسان يحتوي داخل نفسه على عالم من المتناقضات تدعو للبحث وتثير العمل... فهو عظيم وحقير، سام ودنيء، حر ولكن في قيود، لا حدود له ولكن حسب الظروف. فأن نفهم الإنسان، هو أن نفهم العالم كله... ولذلك تتطلب فلسفة التربية تفكيرا في الطبيعة الإنسانية، لا لأن التربية تعنى بنمو الأفراد فحسب، ولكن لأن فهم الإنسان هو مفتاح كل خبرة قد يفكر فيها الإنسان كمرآة للعالم"[3].

وانطلاقا من اختلاف الفلاسفة وعلماء الأخلاق في مفهوم الطبيعة الإنسانية فقد نظروا إليها من زوايا متعددة، فقد ذهب بعضهم إلى أن الطبيعة الإنسانية واحدة في جميع الأزمنة والعصور، وأن

---

[1] منير مرسي، مرجع سابق، ص 64.

[2] عبد الكريم غريب، فلسفة التربية، ط1، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 2013 ، ص 32.

[3] فيلب هــ فينيكس، مرجع سابق، ص 697-698.

الإنسان هو الإنسان حيثما وجد، وذهب بعضهم الآخر إلى اعتبار الطبيعة الإنسانية مختلفة باختلاف الأفراد أنفسهم وباختلاف استعداداتهم وقدراتهم، وهناك من رأى بأن الطبيعة الإنسانية لا تتحرك دون حافز ولا تعمل دون دافع ومن هنا كان التأكيد على أهمية بناء المدارس. وهناك من اعتبر الطبيعة البشرية شريرة في أصلها، تنطوي على النضال بين الأفراد، ونظر إليها قسم آخر من الفلاسفة والمفكرين والسيكولوجيين على أنها شيء ينقسم إلى جسد وعقل جسم له حدود مكانية، وعقل لا حدود له وهو أقرب إلى الروح منه إلى أي شيء آخر[1].

وتجدر الإشارة هنا بناء على ما سبق ذكره أن هذا الاختلاف في تحديد مفهوم الطبيعة الإنسانية يعود بالدرجة الأولى إلى أن كل فيلسوف أو مدرسة فلسفية إنما بنى نظرته انطلاقا من خلفيته الدينية والاعتقادية والإيديولوجية، وأثرت بنظرتها على الخبرة التربوية في نظمها التربوية التي نظّرت لها ومارستها في الواقع.

المطلب الثالث: المدارس الفلسفية التربوية:

تناولت المدارس الفلسفيّة المختلفة المشكلات التّربويّة فاختلفت النّظريّات التربويّة والأهداف التربوية، باختلاف وتباين المبادئ الفلسفية بين هذه المدارس. فتميزت كل مدرسة فلسفية- القديمة والحديثة أو التقليدية والتقدمية- بأفكار تربوية تختلف عن الأخرى، وقد أثرت في التربية الحديثة أربع مدارس هي المثالية والواقعية والبرجماتية والوجودية.

3-1/ الفلسفة المثالية :

الفلسفة المثالية فكر قديم في الفلسفة، يؤمن أصحابها بالمثل العليا ويعتقدون أن العالم المادي الذي نعيش فيه هو تعبير ناقص عن الحقيقة. وأساس المثالية يكمن في العقل ويعتبر شيئاً حقيقياً في الحياة، والعقل هنا ليس المخ فهو روحي إلى أقصى حد وليس مادي، ممكن التأثير على العقل بواسطة المبادئ الأخلاقية والأفكار، العقل واع والمادة غير واعية، وهم يرون أن غير الواعي لا يمكن أن يخلق وعياً وعليه فالعقل يمكن أن يضاهى بالروح وهو الحقيقة الأساسية[2].

[1] محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، ط3، دار النهضة العربية، 1981، بيروت ، ص 203-204.

[2] نبيه محمد حمودة، الأصول الفلسفية للتربية، دط، الأنجلو المصرية، 1978، القاهرة، ص ص 171 – 175.

ويرى الدارسون أن الفلسفة المثالية تتجلي في أدق مظاهرها في التربية الدينية، والتربية القومية، والتربية الوطنية، وهي لها جذورها في المعتقدات التي تؤمن بقوى أكبر من قوة الإنسان.كقوة الإله، أو قوة الملوك أو الأباطرة[1].

والتربية من وجهة نظر المثاليين هي مساعدة المتعلم في الحياة للتعبير عن طبيعته الخاصة، وتهدف التربية عندهم إلى إعداد الإنسان للحياة بتزويده بالمعرفة كي يصبح إنسانا. وتهتم التربية المثالية بالعقل على أساس أنه هو الواقع الإنساني، ولذلك تسعى إلى إثبات المطلق والوصول بالإنسان إلى أقصى درجات الكمال الروحي ليكون أهلا للوصول إلى الكمال المطلق، والهدف الأعلى، وهو السعادة للفرد، والخير للدولة. وعندما يصل الإنسان إلى كمال ذاته وتشتمل شخصيته على قيم ومثل سيشترك فيها الناس جميعا وتسود المجتمع. فهي تهدف إلى التربية الفردية والاجتماعية، بحيث لا تتعارض مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة، فهي فلسفة تدعو إلى خلود القيم الروحية وتؤكد عموميتها على جميع الأفراد وفي الحقيقة لا يتمثل الفرد القيم والمثل الخالدة إلا من خلال وسط جماعي، وهكذا تتكون الفضيلة في المعرفة والأفكار الكلية للوصول إلى الكمال العقلي. ولأن التربية المثالية تربية عقلية فإنها تعتمد على قوالب معرفية ثابتة للوصول إلى الحقيقة، وتبعا لذلك لا يكون التعليم عندهم تجديدا أو ابتكارا، بل يكون نمطا فكريا يتدرج إلى تحقيق الفكرة المطلقة بالنسبة للحقيقة والخير[2].

وترتكز أولويات المنهاج عند المثاليين – خاصة منهاج الثانوية العامة- على الفنون الحرة، والإنسانيات، كما يعتبر الأدب، والعلوم الكلاسيكية، والفلسفة والتاريخ عناصر رئيسة في المنهاج المثالي، وكثيرا ما يتضمن قصص المحن والصعوبات التي مرت بها الأمة وتغلبت عليها، وتمجيد انتصاراتها ونجاحاتها. وترفض هذه المدرسة تدريس موضوعات دراسية لم تثبت صلاحيتها مسبقا. وتؤكد على الموضوعات ذات مواد مقبولة لدى الكبار كنماذج للحياة الصالحة وتمثّل الأخلاق خاصة في التاريخ والأدب. كما يختارون المواد الدراسية بعناية لتسهم في الحياة الصالحة التي يعيشها

[1] وليم ج صمولسون، فريد أ ماركوويتز: ترجمة ماجد عرسان الكيلاني، مقدمة في فلسفة التربية، دار الفرقان، ط1،

[2] عبد الكريم علي اليماني، فلسفة التربية، ط1، دار الشروق، 2004 ، عمان، ص 65-67.

أفراد المجتمع المثالي[1].

وجهت إلى الفلسفة التربوية المثالية انتقادات كثيرة أهمها: أنها غير ديمقراطية وتبالغ في تقدير الكبار والمحافظة على التقاليد، وأنها تعيق تقدم الفرد والمجتمع، إضافة إلى أنها تعاني من تناقض واضح بين الفكر والتطبيق، وتبالغ في مدح التراث الثقافي والاجتماعي وتجعل له صفة الدوام[2].

3-2/ الفلسفة الواقعية:

ظهرت الفلسفة الواقعية في الخمسمائة سنة الأخيرة، وتتمثل أساسا في أفكار وأراء أولائك الذين جعلوا النظرة العلمية إلى العالم هدفا رئيسا. فهم يؤمنون بأن الطبيعة بنظامها وتناسقها هي مصدر المعرفة التي يحتاجها الإنسان، فإذا اقتصر الناس على استعمال الأدوات العلمية والمنطق المناسب فسوف يكون باستطاعتهم أن يتعلموا كل شيء يحتاجون معرفته ليعيشوا في تناسق اجتماعي سليم[3].

لقد استمدت الحركة الواقعية اسمها من فكرتها الأساسية التي تقوم عليها وهي دراسة الواقع، وقد اتخذت عدة اتجاهات هي: الاتجاه الواقعي الديني الذي يرى أن المادة والروح خلقا بواسطة الله، والروح أكثر جوهرية من الوجود والكينونة. والاتجاه الواقعي الكلاسيكي الذي يرى أنه لا حاجة إلى التدخل السماوي لتفسير الكون والوجود. ويمجدون سيطرة العقل على الوجود المادي. والاتجاه الواقعي الحسي الطبيعي الذي يؤمن بتطبيق منهجيات العلوم والرياضيات الحديثة على القضايا والمشكلات الفلسفية[4].

اهتمت الفلسفة الواقعية بالتربية والتربية بالنسبة لأغلب الواقعيين يجب أن تؤكد القانون الطبيعي الذي يحكم الواقع، عالم المادة وعالم الفكر الذي يكشف ويؤكد واقع وتناسق كل صور الوجود. وهم لا يقللون من قيمة الأفكار لكن يطالبون أن تثبت عن طريق التجربة الحسية لأن الفكرة والنظرية يجب أن يتفقا أو يتواءما مع الوجود الفيزيقي. ولذلك يركزون على المناهج

---

[1] وليم ج صمولسون، فريد أ ماركوويتز، مرجع سابق، ص 41-42.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ط1، مؤسسة الريان للطباعة والنشر ، 1998، ص 49.

[3] وليم ج صمولسون، فريد أ ماركوويتز، مرجع سابق ، ص 17-18.

[4] محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص 174-175.

والأساليب العلمية والتجريبية كعمليات عقلانية. ويؤكدون في ذات الوقت على وجود عالم ثابت للقيم والأخلاق يمكن التوصل إليه بالاستدلال[1].

ومن أهم الأهداف التي تسعى إليها التربية الواقعية يركز الواقعيون على ذلك الهدف التقليدي وهو إدراك الحقيقة والوصول إلى قدسية الإله الأزلي الذي لا يتغير من طريق المعرفة. فالتربية عندهم تربية عقلية تتميز بالإجادة في البحث والاهتمام بالثقافة والبراعة المنطقية، والتحصيل المتزايد للدراسات الأساسية المتصلة بالرياضة والفلسفة والمنطق، ذلك أن العلمية التي تتضمنها المادة الدراسية إنما هي أمور جوهرية تتسم بأصالتها وثبوتها[2].

كما أن من أهدافها التربوية جعل الإنسان يفهم العالم الواقعي ويفهم الطبيعة ومساعدته على التلاؤم مع واقع البيئة التي يعيش فيها.كما يهدف الواقعيون من خلال برامجهم التربوية إلى تنمية الشخصية الإنسانية الكاملة جسميا وعقليا وخلقيا واجتماعيا ومهنيا لأداء العمل بكفاءة[3].

ويركز الواقعيون في مناهجهم الدراسية على دراسة الطبيعة وتعطى الأولوية لعلوم الأحياء، والفيزياء والرياضيات، والعلوم الاجتماعية، وتتكون الرياضيات في المنهاج الواقعي من الجبر والهندسة والمثلثات وحساب التفاضل والتكامل. ويدرس في العلوم الاجتماعية السلوك الإنساني بتطبيق المنهاج العلمي على المظاهر المختلفة لهذا السلوك، وتشمل علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، والعلوم السياسية، والاقتصاد والجغرافيا، وتعد الرباعية الكلاسيكية – أي علوم الرياضيات والهندسة والفلك، والموسيقى – هي محور المنهاج الواقعي الحديث[4].

ورغم انتشارها وسيطرة الكثير من أفكارها على النظم التعليمية إلا أنه وجهت لها انتقادات كثيرة، حيث اتهمت بأن مبادئها تأثرت بالآراء الشخصية لزعمائها، وأنها ثابتة على مفاهيمها التقليدية ولا تراعي عوامل التطور، فهي مدرسة تعيش في الماضي ولا تستطيع مواكبة الحاضر، كما

[1] منير مرسي، المرجع السابق، ص 176.
[2] عبد الكريم علي اليماني، مرجع سابق، ص 76-77.
[3] المرجع نفسه، ص 177.
[4] وليم ج صمولسون، فريد أ ماركوويتز، مرجع سابق، ص42.

أنها ركزت كثيرا على التربية العقلية وأهملت حاجات المتعلم ومتطلبات البيئة التي يعيش فيها[1].

وهكذا فإنه يبدو جليا أن الفلسفة الواقعية بكل اتجاهاتها اهتمت بالتربية واتخذتها وسيلة لتحقيق الانسجام مع الطبيعة ولذلك اهتموا كثيرا بالموضوعات العلمية والإنسانية ليتعمقوا في الواقعية الفيزيقية والطبيعية. كما تعتبر هذه الفلسفة من الفلسفات التي تركز على دراسة المؤلفات في العلوم الطبيعية والرياضية والجغرافية والتاريخية لأنها المواد الضرورية لفهم واقع الإنسان والطبيعة، كما كانت هذه المدرسة الفلسفية من المدارس التي تركز على هذه المواد الدراسية لإعداد مهن في القانون والطب والهندسة والدين والسياسة.

3-3/ الفلسفة البرجماتية:

ترتبط الفلسفة البرجماتية بالتراث التجريبي البريطاني الذي يؤكد على أن المعرفة ترتبط بالخبرة الحسية، كما تعود جذورها إلى الفيلسوف اليوناني هيرقليطس الذي عاش قبل سقراط، وأما زعماؤها المعاصرون فهم: تشارس ساندرز بيرس، ووليم جيمس، وجون ديوي، وهؤلاء الفلاسفة الثلاثة مختلفون أشد الاختلاف في طرائقهم واستنتاجاتهم. حيث نظرة بيرس إلى البرجماتية موجهة إلى الفيزياء والرياضيات، بينما نظرة ديوي تتجه إلى العلم الاجتماعي وإلى علم الأحياء. في حين فلسفة وليم جيمس شخصية وسيكولوجية تحركها اعتبارات دينية. وتركز هذه الفلسفة بصفة عامة على الفردية رغم دعوتها إلى شعور اجتماعي أكبر، ومن الروافد التي تأثرت بها نظرية التطور لدارون، ونظرية النسبية لأينشتاين[2].

لا تؤمن البرجماتية بحقائق ثابتة غير قابلة للتغير كما تؤمن المثالية والواقعية، وهم يؤمنون بضرورة الانغماس في العمل لإعادة تنظيم وتركيب البيئة المحيطة بغية الوصول إلى معطيات اجتماعية أكثر نفعا[3].

وبناء على هذه المنطلقات الفلسفية التي يؤمن بها البراجمتيون فإن أهم أهدافهم التربوية تتمثل

---

[1] ماجد عرسان الكيلاني ، مرجع سابق، ص 50.

[2] محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص 187.

[3] وليم ج صمولسون، فريد أ ماركوويتز، مرجع سابق، ص 18.

في تمكين الفرد من المشاركة في الوعي الاجتماعي للجنس البشري، كما يرون ضرورة أن تنبع الأهداف التربوية من الظروف الراهنة، وقد شددوا على أهمية مساعدة الطفل على النمو الكامل وعلى تفتح طاقاته وتنميتها وذلك بكشف قدراته البيولوجية والنفسية والاجتماعية من طريق الخبرة والمواقف الحياتية التي يتعامل معها في حياته فينمو ذكاؤه. ولذلك لا تؤمن البرجماتية بمواد مدرسية معينة بقدر ما تؤمن بأن يصبح الطفل مركز العملية التربوية، وعليه فإن المنهج الدراسي ينبغي أن يلبي حاجات الطفل واستعداداته وميوله ومطالب نموه[1].

والمنهاج الدراسي البرجماتي لا يتضمن قائمة من الموضوعات وإنما هو مجموعة من المهارات الاجتماعية والفنون اليدوية العملية، وحل المشكلات، ومهارات الحياة وفنون اللغة، والمشكلات الإنسانية، والمواطنة، ومهارات الاستهلاك[2].

لم تسلم الفلسفة التربوية البرجماتية من انتقادات كثيرة وجهت لها، كما انتقدت هي غيرها من المدارس، إذ اعتبرها بعض النقاد لا تستحق لقب فلسفة التربية، لأنها أقرب إلى الفلسفة الاجتماعية التي تتعلق بالإصلاح الاجتماعي، وليس العمل التربوي. كما اتهمت بأنها متناقضة مع نفسها، ففي الوقت الذي تؤكد على حرية الفرد والديمقراطية تعطي المجتمع هيمنة تحد من هذه الحرية. كما أن سعيها لإعادة التركيب الاجتماعي أمر غير واقعي أقرب إلى اليوتوبيا والخيال[3].

انطلقت الفلسفة التربوية البرجماتية من نقد الفلسفة المثالية والواقعية، وقدمت طرحا مغايرا أحدث ثورة في التربية المعاصرة، حيث أصبح التركيز على المتعلم وليس على المواد الدراسية، وانعكست هذه الرؤية بوضوح على تنظيم المنهج التربوي الذي أصبح يقوم على الخبرات الحياتية والتجريبية التي يعيشها المتعلم، وهو الأمر الذي جعل مجالات المنهج البرجماتي متعددة، جمالية ودينية وعقلية وخلقية، لا تقصد فيه المعرفة لذاتها وإنما بحثا عن المنفعة المترتبة عليها في حل المشكلات الاجتماعية.

---

[1] عبد الكريم علي اليماني، مرجع سابق، ص 95- 96.

[2] وليم ج صمولسون، فريد أ ماركوويتز، مرجع سابق، ص 42.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، مرجع سابق، ص 52.

3-4/ الفلسفة الوجودية:

تقوم الفلسفة الوجودية على فكرة أن الوجود سابق على الماهية، أي أن الإنسان يولد أولا ثم يتعرف على نفسه، وعندما يحتك بالعالم الخارجي يختار لنفسه أشياء هي التي تحدده، فالإنسان يولد ثم يكون، ظهرت هذه الفلسفة على يد الفيلسوف الدنمركي سورين كيركيغرد Sourine Girgord، الذي يرى أن البعد عن المعاني المجردة والالتصاق بالكائنات الموجودة، ورد المعاني إلى الأفراد الذين يتصفون بها هو الفلسفة الحقيقية، ويمثل كيركيغارد الذي وضع أسس الفلسفة الوجودية التيار المؤمن الذي يحمل طابع النزعة الدينية، في حين حمل كل من مارتن دكيير، وجان بول سارتر طابع النزعة الإلحادية. ولكن التياران يلتقيان في نقاط مشتركة أساسية فكلاهما اتخذ من الوجود الإنساني الفرد كيفا محكوما بسلسة من القضايا التي يترتب بعضها على بعض، والإنسان عندهم لابد أن يقوم بعمل ما، وهذا هو سبب وجوده، وتشير الوجودية إلى أن الكون لا معنى له ولا هدف. والأهداف ما هي إلا إسقاط لرغباتنا[1].

والعالم في نظر الفلسفة الوجودية فوضى واضطراب، وقد قذف بنا فيه لنصطرع مع متناقضاته وخصائصه، ولا يملك الإنسان سوى الوعي بأنه مجهول الهوية، ومن هذا الوعي لا يعي إلا حقيقة واحدة هي حتمية الموت. ولهذا ينصب اهتمام الوجودية على الوجود وتهمل ما وراء الطبيعة، والإنسان في هذا العالم يعاني من الشعور بالانزعاج والرهبة والخوف والوحدة والقلق في مواجهة المستقبل والموت. وترى الوجودية أن الإنسان يتكون من مجالات ثلاثة هي: الروح والجسد والعقل، وتتكون طبيعته الإنسانية من روح ووعي وجسد، والوعي هو الأصل والجسد وسيلة الذات وأداتها نحو تحديد ماهيتها، أما العقل فإنه لا يوصل إلى معرفة حقيقية، لأن المعرفة لا تأتي إلا عن طريق ممارسة الواقع، ويعد الإنسان صاحب حرية مطلقة وهو مسؤول عن كل تصرفاته، وهو حر في تحديد طبيعته وهذه الحرية مطلقة فهو قادر على ما سيكون عليه، فالإنسان صانع وجوده ورب أفعاله، أمره كله بيده لا تعيقه أي حتمية لا بيولوجية ولا اجتماعية، إذ تؤكد الوجودية على حريته وعدم ذوبانه في المجتمع. فالطبيعة الإنسانية فردية بسبب طبيعتها الحرة. ولذلك تعتبر القيم غير مطلقة وغير محددة

[1] عبد الكريم علي اليماني، مرجع سابق، ص102.

بمعايير خارجية[1].

إنه وانطلاقا من الأفكار والمفاهيم التي نادى بها الوجوديون خاصة تلك التي تتعلق بالحرية والقيم والطبيعة الإنسانية يتضح أن الفلسفة التربوية الوجودية ترفض شكلية التعليم القائم ونمطية المدارس ومهمة التربية. ويُنظرون لتربية تبحث عن إيجاد الجو الحر للتلميذ ليعمل أعمالا حيوية لتحقيق ذاتيته، فالتربية الوجودية ترى أهمية إحاطة الفرد بالموقف الذي يوجد فيه إحاطة كاملة، فالفرد كل متكامل لا ينفصل عن الموقف الذي يوجد فيه، وتهدف التربية الوجودية إلى تحرير الإنسان من عزلته ووحدته، وتحرير عقله من الفوضى التي تقف في طريق رؤيته لموقعه وإمكاناته. وأهم ما قدمته الوجودية للتربية هو تأكيد الحرية الحقيقية للطالب، ليتمكن من تنمية مبادئه الشخصية، وأن ينمي في ذاته الشعور بالكبرياء والاندماج في الجماعة[2].

ويتجاوز المنهاج التعليمي الوجودي كل المفاهيم التي تركز عليها المناهج التقليدية، ويسمحون بتدريس أي موضوع يهتم به الطالب اهتماما جادا، ويعتقدون أن هناك موضوعات تساعد على معالجة الإشكالية الإنسانية أكثر من غيرها، كالفنون الجميلة والدراما والمسرح، والأدب والفلسفة، وهي أكثر تعبيرا على سخافات الوجود، والحياة الصادقة، وفحص النفس وتطويرها، وهذا أفضل من طريقة المثالي الذي يركز على الحقائق والاستذكار وتقليد أساليب الأسياد[3].

اجتذبت الفلسفة الوجودية الكثير من الأشخاص الذين يرون أن الحياة الحديثة عبئ لا معنى له، وقسوة وسخافة ورعب، والذين نزل بهم الظلم في المجتمعات الصناعية ويشعرون بالضياع واللا انتماء. ومع ذالك وجهت لها انتقادات كثيرة اتهمت خلالها بأنها فلسفة تشاؤمية ولا إنسانية، تعارض تقدم البشرية، لأنها ترى أنّ الإنسان قد ألقي به إلى الوجود إلقاء، وترك وحده يعرف مصيره، وقد اتجهت وجهة فردية بحتة، أهملت ما يجب أن يكون عليه البشر من تضامن لأنها حصرت الإنسان في وجوده المفرد[4].

---

[1] عبد الكريم علي اليماني، مرجع سابق، ص 104-105.

[2] المرجع نفسه، ص 106-107.

[3] وليم ج صمولسون، فريد أ ماركوويتز، مرجع سابق، ص43.

[4] عبد الكريم علي اليماني، مرجع سابق، ص 112.

ويمكن القول أن الفلسفة التربوية الوجودية من الفلسفات القليلة التي أعطت قيمة عالية لاختيارات الفرد، وركزت على الحرية الشخصية، رافضة بشدة الاعتراف بالمعايير المفروضة الموروثة من النظام الاجتماعي. وقد اعتبروا تنمية الذات أسمى هدف تسعى إليه تربيتهم. إلا أنها أهملت طبيعة الإنسان الاجتماعية. فغاب عنها أهم جانب في التعامل مع الإنسان.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

المبحث الثاني: فلسفة التربية في الفكر الغربي القديم والحديث والمعاصر:

ظهر العصر الحديث في أوروبا بمقولات جديدة تتسم بالتمرد على كل أشكال السلطة التقليدية ومفاهيمها، واتخذ التفكير النقدي موقفا معاديا للمذاهب القديمة. انبثقت عنه حركة تجديد واسعة أحدثت انبعاثا نهوضا شاملا، شمل السياسة والعلم والآداب والفنون والدين. وقد تغيرت المفاهيم التربوية التقليدية تغيرا جذريا بما يتناسب مع هذه التحولات العميقة. فظهرت آراء ومذاهب تربوية جديدة، التي ورغم اختلافها إلا أنها أجمعت على إعادة الاعتبار للإنسان والعودة إلى الميراث الإغريقي الروماني وفي هذا المبحث سوف نتوقف عند هذه الآراء والأفكار التربوية بدأً من المجتمع اليوناني وفلاسفته مرورا بعصر النهضة وصولا إلى عصر الأنوار.

المطلب الأول: فلسفة التربية في الفكر اليوناني وأهم أعلامها:

كانت المدن اليونانية متباينة أشد التباين في النظم السياسية والاجتماعية، ولذلك لم يكن هناك نمطا واحدا للتربية والتعليم، كما اختلف من حقبة تاريخية لأخرى، ولذلك يصعب رسم صورة واضحة للواقع التربوي اليوناني ومع ذلك اتفق مؤرخو التربية على الحديث عن نموذجين تربويين شهدتهما مدينة أثينا وإسبرطة.

وأما التربية الأثينية فقد تأثرت بالواقع السياسي والاجتماعي الذي ميز أثينا حيث كان نظامها السياسي قائما على الديمقراطية، وقد ساعدت جغرافيتها على جعلها مركزا أساسيا اجتماعيا واقتصاديا نظرا لموقعها من جزيرة أتيكا، فلم تكن ظروفها الطبيعية تسمح بسيطرة مطلقة لطبقة واحدة على الإنتاج، ومن التسلط السياسي المطلق لأن المجتمع الأثيني كان متعادلا ومتكاملا في الاعتماد على موارد الزراعة أو الصناعة أو التجارة، ولذلك تمكنت الديمقراطية من نظامها السياسي وأثرت على النظام التعليمي[1].

وكان الاهتمام بالتعليم في المجتمع الأثيني يبدأ في سن مبكرة بحضانة النساء في المترل لأطفالهن حتى سن السابعة، ثم تنتقل حياة الذكور المستقبلية إلى خارج المترل وذلك بذهابهم إلى المدرسة، بينما

[1] أحمد صبحي، في فلسفة الحضارة، دار النهضة العربية، د ط، دت ، بيروت، ص 49.

الأنثى تعد لمهامها المستقبلية كربة بيت فلم يكن هناك نظام محدد ومقنن لتعليم الإناث وكان إعدادهن يخضع للاجتهاد الشخصي، أن تقوم الأم بتعليم ابنتها الكتابة والقراءة والموسيقى وينصب الاهتمام الأكبر على تلقينها أعمال المنزل وإدارته والإشراف على العبيد والحياكة والطهي ورعاية الأطفال، وكثيرا ما تتوقف ثقافتها عند هذا الحد إلا إذا أشرف زوجها على تعليمها فيما بعد. وعلى العكس من ذلك تماما يبدأ الأطفال الذكور في ممارسة نشاطهم التعليمي خارج المنزل، فيبدأ بتعلم القراءة والكتابة على ألواح من الشمع ثم على أوراق البردي وبعد أن يتمكن من الكتابة والقراءة ينتقل إلى دراسة الشعراء ويحفظ العديد من القطع الشعرية عن ظهر قلب خاصة شعر هوميروس، وبعد ذلك يُعلم الموسيقى والغناء والأشعار الغنائية[1].

ولقد اهتم اليونانيون اهتماما بالغا بالتربية الجسمية إلى درجة أن نظام التعليم الأثيني ركز على تكوين الجسم أكثر من الاهتمام بالتكوين العقلي للشباب. فقد أعطوا الرياضة نصيبا كبيرا في برنامج التعليم يفوق ما حظيت به الموسيقى أو الشعر أو القراءة، فيدرب الشباب تدريبا شاقا حتى يصبح مؤهلا للخدمة العسكرية للدفاع عن المدينة وينظم إلى الجيش العامل للمدينة في سن العشرين، وبعد ذلك يصبح حرا في استئناف تعليمه أو التوقف عليه لدراسة الفلسفة والخطابة على يد الفلاسفة والخطباء الذين كانت أجورهم عالية جدا[2].

وأما بالنسبة للتربية الحرفية فبالرغم من أهميتها الكبيرة في تكييف المواطنين الأثينيين للعيش في مجتمعهم، إلا أنها أغفلت و لم يتم إعداد بعض المواطنين للاشتراك في الحرف المختلفة. وتركت التربية الحرفية للآباء لتدريب أبنائهم في حرفهم وصناعتهم، ومن المهارات الحرفية التي كان الطفل الأثيني يحصل عيها، النحت، البناء، التجارة، عمل الأحذية والطب والقانون والفنون المنزلية والطهي[3].

ولقد انتقدت التربية الأثينية رغم جوانبها الإيجابية المتمثلة في الديمقراطية حيث أنها لم تعتبر العبيد وغير الأثينيين من مواطنيها الأحرار. كما أن نظامها اتسم بالقسوة وإذلال المرأة وكل هذه

[1] – حسين الشيخ، دراسات في تاريخ الحضارات القديمة، اليونان، دار المعرفة الجامعية، د ط، د ت، الإسكندرية، ص 97- 98.

[2] – المرجع نفسه، ص 99- 100.

[3] –وهيب سمعان، الثقافة والتربية في العصور القديمة، دار المعارف، ط1، 1995، القاهرة، ص 225.

مواطن ضعف بارزة منافية للمدنية الحديثة[1].

وأما التربية في إسبرطة فتختلف اختلافا كبيرا عن التربية في أثينا، فقد انفصلت إسبرطة في مرحلة من تاريخها عن المسار العام لسائر دول المدن الإغريقية وتبنت لنفسها نمطا من الحياة مختلفا عن باقي المدن اليونانية، فلم تنتج فكرا ولا علما ولا فنا ولا فلسفة، ولكنها كانت قوية عسكريا واتسم نظامها بالدقة والصرامة، ولذلك سهل عليها أن تفرض سلطانها على ما حولها من مدن تفوقها عددا وحضارة[2].

وعلى العكس مما عرف عند المجتمع الأثيني من اختلاف كبير في تربية الإناث والذكور فتختص الإناث بشؤون البيت ويختص الذكور بشؤون حماية الدولة، فإن الوضع في إسبرطة تضمن نظرة أخرى للتعليم، فقد كرست فكرة الطبقية ما بين مواطنين إسبرطيين وأنصاف المواطنين العبيد هدفا أساسيا إلى خلق الجندي الاسبرطي الشجاع القادر على الدفاع عن مدينته ضد الخطر الخارجي والداخلي ولذلك كان الطفل الاسبرطي ويستوي في ذلك الذكور والإناث، يخضع لفحص مبدئي عند ولادته يتقرر من خلاله سلامة جسمه من عدمه فإذا ثبت ضعفه أو مرضه يتم التخلص منه عن طريق إلقائه في العراء. أما الطفل السليم البنية فكان يربى في أسرته حتى سن السابعة ثم تستلمه الدولة وتصبح مسؤولة تماما عن تنشئته على الطاعة العمياء، والإحساس العميق المتفاني بالمدينة، بالإضافة إلى التدريبات العسكرية الشاقة. ولا فرق بين الشبان والفتيات حيث كن يمارسن الرياضة وكان يسمح لهن بالاختلاط بالشباب حتى يتزوجن، ولم يكن لاسبرطة قانونا مكتوبا، لهذا كانت هذه الطريقة التربوية العملية قادرة على المحافظة على التقاليد واستمرارها في بث روح القانون في الأطفال حتى يشبوا رجالا تحتاجهم هذه الدولة التي كان هدفها الأساسي هو النصر الحربي في المعارك وبأي ثمن[3].

لقد كان أطفال إسبرطة يربون على الخلق الحسن والطاعة وحسن التصرف، والشجاعة والإقدام والصبر وتحمل العقاب، وكل هذا تحت إشراف الشيوخ المسنين الذين يراقبون باستمرار تطور شجاعتهم وعقليتهم، وهذا التنظيم الذي شمل جميع حياة الطفل، كان بحق نواة المدرسة، بل حياة

[1] سعيد إسماعيل علي، التربية في الحضارة اليونانية، دار عالم الكتب، د ط، 1995، القاهرة، ص 99.
[2] المرجع نفسه، ص 71.
[3] حسن الشيخ، مرجع سابق ص 105- 107.

المواطنين الاجتماعية عامة كلها اندمج بعضها في بعض في هذا النظام التربوي، ولا تتوقف التدريبات العسكرية بل يستمر تلقي الشباب بعد الثامنة عشر للتدريبات العسكرية العنيفة لعدة أعوام، وفي كل عشرة أيام يعقد لهم امتحانا عسيرا لا يخلو من كثير من الفظاظة والقسوة، وبين العشرين والثلاثين يضم إلى الشبان الأقوياء، وفي الثلاثين يصبح رجلا كامل الرجولة له جميع الحقوق المدنية، ويصير عضوا من أعضاء الجمعية العامة، وعليه أن يستمر في تقديم خدماته للدولة، ويعمل مدرسا للنّشىء وجنديا في ميدان القتال ويتساوى في ذلك الوضيع والنّبيل وفي جميع ضروريات الحياة وكمالياتها[1].

إن الهدف العام للتربية في إسبرطة كان تدريب الأطفال تدريبا تاما على تحمل المصاعب والآلام وتقوية أجسامهم وتعويدهم الشجاعة والصبر، إلا أن هذا الاهتمام الكبير بالتدريب العسكري لم تقابله عناية كبيرة بالاهتمام بالجوانب الأخرى للشخصية، ولذلك يرى الباحثون أن التربية الاسبرطية نجحت في تكوين أفراد امتازوا بالطاعة والولاء للدولة، والتواضع والاستعداد لقبول النصح والإرشاد كما امتازوا بالقوة والصحة والشجاعة والقدرة على الاحتمال بدون تذمر أو تأفف. لكنها طبعتهم بخصال أخرى كانت سببا في فشلهم فيما بعد، لأنهم لم يتعودوا الاعتماد على النفس أو توجيهها كما أن قدرتهم على التفكير والتخيل كانت محدودة، فلم يتعودوا مواجهة المشكلات وحلها بتعقل وروية فلم يعط الإسبارطيون الفرصة لتحمل المسؤوليات، بل إن الدولة وجهتهم في كل شيء ورسمت لهم طريق الحياة و لم يكن عليهم إلا الانصياع للأوامر والبعد عن النواهي[2].

وكذلك انتقد النظام التربوي الاسبرطي لأنه اعتمد بالدرجة الأولى على التمسك بالتقاليد وحفظ الأوضاع على حالتها كما هي، ولكن هذا الأمر مخالف لطبيعة الأشياء، إذ أن الحياة متطورة دائمة التطور، ولا يمكن الوقوف في سبيل هذا التطور، ولذلك ظهر فشلها (التربية الاسبرطية) في حينه، فبالرغم من احتفاظها بكيانها عددا من القرون وبالرغم من بلوغها الذروة في النواحي العسكرية فإن عظمتها آلت في النهاية إلى انحلال كلي لم تقم بعده لاسبرطة قائمة، بالرغم من المحاولات العديدة التي عملت لإعادة مجدها إليها[3].

---

[1] سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 76- 78.

[2] المرجع نفسه، ص80.

[3] المرجع نفسه، ص 82.

وقد اهتم فلاسفة اليونان بالتربية اهتماما بالغا، وكرسوا جل اهتمامهم بدفع التربية اليونانية إلى تحقيق هدفها الرئيس، وهو مساعدة الفرد على تحقيق النمو المتكامل والاهتمام بالناحية الجسمية والعقلية والروحية والفنية، ومن أهم الشخصيات التي تركت بصماتها في تاريخ الفكر التربوي اليوناني سقراط وأفلاطون وأرسطو.

أولا: سقراط:Socrates469-399 ق م:

لا يمكن فهم فلسفة 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 تهتم بأمور طبيعية وإلهية متعددة فأعاد وجهتها باتجاه الإنسان دافعا إياه إلى معرفة نفسه بنفسه.

لقد كانت غاية الفلسفة في نظر سقراط هي صياغة النفس الإنسانية وطبعها على الحق والخير والجمال، وتحقيق مجتمع أفضل، والتربية هي الوسيلة التي تعتمد عليها الفلسفة في تحقيق غايتها الكبرى، والتي هي تعريف الإنسان بماهيته الخيرة، وبالأخلاق التي توجهه نحو طلبها، ولذلك يعتبر سقراط أول من حاول رد الأحكام الخلقية على الأفعال الإنسانية إلى مبادئ عامة تصدق في كل زمان ومكان- فكان أول من حرص على إيجاد مقياس ثابت تقاس به خيرية الأفعال وشريتها، وقبله كان الحكم الخلقي على السلوك الإنساني يرد إلى المعتقد الديني والعرف الاجتماعي، أي إلى سلطة تقوم خارج الذات[1].

وهذا الموقف الذي ذهب إليه سقراط كان ردا على بعض السفسطائيين الذين ذهبوا إلى أن الطبيعة الإنسانية شهوة وهوى، وأن التربية عبارة عن قوانين وضعها المشرعون لقهر الطبيعة وأن هذه القوانين متغيرة بتغير العرف والظروف، ولذلك فهي نسبية غير واجب احترامها لذاتها، ومن حق الرجل القوي بالعصبية أو بالمال أو بالبأس أو بالدهاء والجدل أن يستخف بها وأن ينسخها، وكان رد سقراط أن الإنسان روح وعقل يسيطر على الحس بعقله، وأن القوانين العادلة صادرة عن العقل ومطابقة للطبيعة الحقة، وهي صورة من قوانين غير مكتوبة رسمها الآلهة في قلوب البشر، والإنسان

[1] عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ط4، طرابلس، 1937، ص 51.

يريد الخير دائما ويهرب من الشر بالضرورة فمن تبين ماهيته وعرف خيريته اختار الخير عمدا، أما من جهل نفسه فيرتكب الشر[1].

لقد اهتدى سقراط بالعقل إلى الحقائق الثابتة في مجال المعرفة، وتوصل عن طريقه إلى القيم المطلقة في مجال الأخلاق ولذلك فإن الطبيعة الإنسانية في نظره جسما وعقلا تسيطر على دوافع الحس، ونزواته وليست مجرد حشد من الشهوات، وحتى وإن كانت قوانين الأخلاق تتعارض مع الجانب الحيواني في الطبيعة الإنسانية فإنها تتمشى مع الطبيعة الإنسانية العاقلة، وهي شريعة العقل ولذلك فهي عادلة وطاعتها احترام للعقل وعصيانها خليق بالعقاب، وإن لم يكن ذلك العقاب في الحياة الحاضرة ، فإنه مؤجل لحياتنا الأخرى، والفضيلة وليدة المعرفة فكلما عرف الإنسان الخير، حرص على فعله ومتى أدرك الشر تجنبه، وهكذا فإن العلاقة وثيقة بين الفضيلة والمعرفة، واستنتج من هذه النظرية نتيجتين أولهما أن الإنسان لا يستطيع أن يعمل الخير ما لم يعلم الخير، وكل عمل صدر عن جهل بالخير، فليس خيرا ولا فضيلة لأن العمل الخير لابد أن يكون مؤسسا على العلم ومنه ينبع. وثانيهما أن علم الإنسان بأن الشيء خير علما تاما يحمله حتما على عمله، ومعرفته بضرر شيء تحمله حتما على تركه. وكل من يقوم بعمل الشر فإنه عالم بنتائجه، وكل الشرور في العالم ناشئة عن الجهل، ولو علم المرء أين الخير لعمله حتما. ويعلل ذلك بأن كل إنسان بطبيعته يقصد الخير لنفسه ويكره لها الشر، فمحال أن يفعل ما يضرها وهو عالم بالضرر الذي سيلحقها، ولتعويد الإنسان الخير وجعله مصدرا للفضيلة يعلم نتائج الأعمال الحسنة، ليصل في الأخير إلى أن الإنسان الخير هو الذي يعلم ما يجب عليه، والملك الصالح هو الذي يعرف كيف يحكم الناس بالعدل وهكذا ويعالج الشرير بأن يعلم نتائج الأعمال السيئة التي تصدر عنه[2].

يعد سقراط من قلائل الفلاسفة الذين عاشوا أفكارهم فارتبط لديه القول بالفعل ارتباطا وثيقا وقد جعل حياته الأخلاقية والسياسية مضرب الأمثال بين معاصريه، ومثالا يحتذي لكل محب للفضيلة والعدالة والتقوى في أي زمان وفي كل مكان. وقد بقيت أفكاره التربوية ونظريته عن النفس مصدرا لكثير من الفلاسفة المعاصرين.

---

[1] عبد الله عبد الدايم، تاريخ التربية القديم والحديث، كلية التربية بجامعة دمشق، ، 1960- دمشق، ص 11.

[2] سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 128- 130.

ثانيا: أفلاطون (Plato) 427ق.م- 347ق.م:

وُلد أفلاطون في واحدة من أعرق العائلات في أثينا، وتنحدر أمه من نسل المشرع الأثيني الكبير سولون. وكلمة أفلاطون كنية تعني ذا الكتفين العريضتين، أما اسمه الحقيقي فهو أرستوكليس.

كان أفلاطون يرغب في شبابه أن يكون رجل سياسة. وفي عام 404 ق.م، نصَّب مجموعة من الأثرياء أنفسهم حكامًا مستبدين على أثينا، ودعوه للانضمام إليهم إلا أنه رفض لاشمئزازه من ممارساتهم القاسية غير الأخلاقية. وعندما أطاح الأثينيون بالحكام المستبدين في عام 403ق.م. وأقاموا حكومة ديمقراطية أعاد أفلاطون النظر في الدخول إلى ميدان السياسة، لكنه تراجع عن ذلك بعد الحكم بإعدام صديقه وأستاذه سقراط في عام 399 ق.م. وبعدها غادر أثينا في أسفار امتدت عدة سنين[1].

وقد اهتم أفلاطون بالتربية وترك آراء تربوية كثيرة تضمنها كتابيه "الجمهورية" و"القوانين"، وبعض محاوراته، وقد ظهر مثاليا في كتاباته التربية خاصة في "الجمهورية" لكنه تراجع عن كثير من مقولاتاها ومبالغاتها في "القوانين" الذي ألفه في أواخر حياته.

وقد كانت النظرية التربوية عند أفلاطون نظرية مثالية لتتناسب مع الدولة التي كان يحلم بها، وهذه 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[2].

ويعتبر موضوع النفس البشرية موضوع (الجمهورية) الأساسي، حيث سعى لها أفلاطون ببلوغ السعادة ورأى أن الفوز بالسعادة لا يتحقق إلا بتحقيق الفضيلة، ولا تتحقق الفضيلة إلا بالتربية السليمة، وفي السبيل إلى تحقيق التربية السليمة لابد من منهاج تربوي شامل وفاعل ومتكامل،

[1] مصطفى النشار، تاريخ الفلسفة اليونانية من منظور شرقي، ج2، القاهرة، دار قباء، 2000، ص117.

[2] محمد حلاق، نزيه الجندي، تاريخ التربية، منشورات جامعة دمشق، 1997- 1998- ص54.

وينطلق في بناء هذا المنهج التربوي من رؤية شمولية، وقد بدأ بالتركيز على طبيعة الطفل موضوع التربية، وتناول المسألة من الجذور، من قبل الزواج فدعا إلى أن يتزاوج النوع الرفيع من الجنسين على أوسع نطاق ممكن، وأن يتزاوج النوع الدنيء على أضيق نطاق ممكن. وشدد على أن إنجاب الأطفال يجب أن يتم بوساطة أناس ناضجين، وهي عشرون عاماً للمرأة، وثلاثون عاماً للرجل. وإذا أنجب رجل أطفالاً قبل هذه السن أو بعدها فهو آثم، لأن على رجال الصفوة النافعين للدولة أن ينجبوا أطفالاً أنفع لها منهم. ولكي يحافظ المجتمع على أصالته لابد من تربية أطفال النوع الرفيع من الأزواج والزوجات، وإهمال النوع الدنيء، ولا يعلم أحد غير الحكام سر هذا الإجراء. أما أطفال المواطنين الأقل مرتبة، وأولئك الذين يولدون وفي أجسامهم عيب أو تشويه فعليهم أن يخبئوهم في مكان خفي بعيد عن الأعين[1].

يبدأ منهاج أفلاطون التربوي بالمرحلة الأولى التي تناظر مرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي في عصرنا، وتنتهي في سن العشرين من العمر. إذ يعهد بالأطفال من الولادة إلى هيئة تتولى شؤونهم، وتتألف تلك الهيئة التربوية من الرجال فقط، أو من النساء فقط، أو منهما معاً، ومهمتها الحرص على تربية الأطفال تربية بدنية وروحية متوازنة. وتتمثل التربية البدنية في تدريب الجسم على التحمل وتحقيق الصحة والقوة للفرد، وذلك عن طريق تدريبه على الرياضات البدنية المختلفة، وتنظيم غذائه، وتعليمه ركوب الخيل، وإكسابه القدرة على العيش في ظروف قاسية. ولأن الهدف الجوهري للإستراتيجية التربوية في الجمهورية هو إعداد الفرد لأن يكون محارباً كاملاً، فقد رأى أنه من الواجب اصطحاب الأطفال إلى القتال وتحفيزهم على المساعدة في كل ما يتعلق بالحرب. وأما التربية الروحية فهي جمالية الطابع ومادتها الأساسية هي الموسيقى، ولا سيما تلك الموسيقى المصاحبة للشعر. وهكذا تصل التربية إلى إعداد الإنسان المتكامل، الذي يجمع بين الشجاعة والإقدام من ناحية، والحس الجمالي الرقيق من ناحية أخرى[2].

ويشتمل المنهاج التربوي في هذه المرحلة على دراسة القراءة والكتابة، واستخدامها في حفظ الشعر، هذا إلى جانب تعليم الأطفال معلومات تمهيدية ومحدودة حول الرياضيات.

---

[1] فؤاد زكريا، جمهورية أفلاطون، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، دط، 2004، الإسكندرية، ص 336- 338.

[2] المرجع نفسه، ص 133.

وأما المرحلة الثانية في منهج أفلاطون التربوي، فهي ما نسميه المرحلة الثانوية والجامعية، وتقع بين العشرين والثلاثين من العمر. ومحور التعليم في هذه المرحلة هو الرياضيات. وقد كان شديد الحماسة لها فلم يكن يقبل من لا يجيد الرياضيات تلميذا في الأكاديمية، ورغم ذلك لم تكن الرياضيات في منهجه غاية في حد ذاتها، لكن الهدف منها كان الاستعانة بها على تكوين الطبع الفلسفي في النفس، وتحويل الذهن من الاهتمام بالمحسوسات إلى الاهتمام بالمعقولات. ولقد كان يُسخر منهجه التربوي لبناء مواطن نموذجي يكون محارباً وفيلسوفاً في آن واحد، يجمع بين قوة الجسم، وقوة الإرادة، وقوة الفكر وجمال الفضيلة. ولذلك أبدى اهتماما بالجوانب الجسمية والجمالية. ورأى من الواجب الارتقاء بالمستوى التربوي، والاهتمام بالجوانب الفكرية أيضاً. وأكثر الوسائل نجاحاً لتحقيق القوة الفكرية هي الرياضيات، وكل ما يتعلق بها من علوم العدد والحساب والهندسة والفلك. وهي علوم لا يستغني عنها المحارب ولا الفيلسوف[1].

ويحرص أفلاطون على أن تكون الرقابة شاملة، تتناول المتعلم والمعلم، والأساليب التربوية، والمادة التربوية. وذلك كي لا يهدر الوقت والجهد في تربية أطفال ضعفاء أو مشوهين، فيكون لجاناً تقوم على فحصهم وتصنيفهم، وشدد على مراعاة الاستعدادات الفطرية الذهنية والنفسية للأفراد، التي على ضوئها يحدد مواقعهم في الجمهورية ويؤكد ضرورة إخضاع المادة التعليمية للاصطفاء، وبخاصة في المرحلة التربوية الأولى، فالطفل مخلوق ساذج، وهو غير قادر على تمييز الواقع من الأسطورة، والمفيد من الضار. وينبغي فرض الرقابة على كل مادة دراسية يمكن أن يكون فيها ما يدعو، بشكل مباشر أو غير مباشر، إلى دماره وهلاكه وهلاك الدولة[2].

لقد تناول أفلاطون كثيراً من القضايا الهامة، واستفاض في الحديث عن نظريته السياسية وأنواع الدولة وعرض لمذهبه الأخلاقي، فجعل الفضيلة محوراً رئيسياً فيه، وشرح نظرية المثل في إطارها الميتافيزيقي، فكشف عن علاقاتها البنيوية بما هو سياسي وأخلاقي وجمالي وتربوي. ووضع منهاجا تربويا حاول أن يجعله شاملا بحيث يؤسس المدينة الفاضلة. لكنه كان أقرب إلى الخيال منه إلى الواقع. إضافة إلى أنه تضمن نظرة عنصرية قاسية ولا إنسانية ضد الطبقات الهشة والضعفاء.

[1] فؤاد زكريا، مرجع سابق، ص134-138.

[2] المرجع نفسه، ص327-238.

ثالثا: أرسطو: ARISTOT (384ق. م. 322 ق. م)

يذهب الكثير من المفكرين ومؤرخي التربية لاعتبار أرسطو من أهم الفلاسفة اليونانيين الذين جاؤوا بعد سقراط، مع أستاذه أفلاطون حتى اليوم، وكان تلميذا نجيبا استطاع أن يستوعب نظريات أستاذه، وأضاف إليها رؤيته الخاصة، وأصبح صاحب منهج ومذهب شد الأنظار فنافس أستاذه أشد المنافسة بل وتفوق عليه في مجالات عديدة، اكتشفها ومد أبحاثه إليها، فأبدع فيها. وإذا كان أستاذه أفلاطون ذا توجه أخلاقي ديني ممتزج بأغراض سياسية فإن دافعه كان العلم والمعرفة بالإضافة إلى الدين والأخلاق[1].

لقد حاول أرسطو صياغة مبادئ للتفكير العقلي بشكل عام في منطقه. في كل العلوم التي أسسها مراعيا الواقع الخارجي، مؤكدا في الآن نفسه على ما يضيفه العقل بتأمله من مبادئ يمكن النظر إلى الواقع من خلالها وفهمه في إطارها، خاصة وأنه كان إنسانا صاحب تعاليم شاملة كلية، اهتم بكافة فروع المعرفة فشملت أعماله المنطق والميتافيزيقا والفن، وكتب في مبادئ الخطابة وعلم الفلك والأرصاد الجوية، كما اهتم بعلم البيولوجيا فكتب حول أعضاء الحيوان وحركته وأصله وتضمنت أبحاثه قدرا هاما من المعلومات من مصادر عديدة، ورغم أنها أصبحت من قبيل الخيال إلا أن هذا كله كان ضروريا في مرحلة طفولة العلم[2].

ويذكر الفيلسوف الانجليزي برتراند رسل[*] " Bertrand Russele (1872- 1970) في كتابه "حكمة الغرب" أن أرسطو كان غريبا في أثينا لم يزرها إلا عندما بلغ عمره ثمانية عشر سنة من عمره، وفد إليها من ستاجيرا (Stagira) ليتلقى العلم على يد أفلاطون في الأكاديمية وقد ضل عضوا فيها إلى غاية وفاة أفلاطون في عام 348 ق. م، بعدما قضى حوالي عشرين عاما فيها، عندما أصبح سبيوسيو (Speusippus) رئيسا للأكاديمية، وقد كان هذا الأخير داعما بقوة للاتجاه الرياضي في الفلسفة الأفلاطونية وهو الجانب الذي كان أرسطو أقل فهما له من كافة الجوانب الأخرى وأشد كراهية له. فغادر أثينا متجولا في أماكن مختلفة قبل خلالها دعوة وجهها إليه هرمياس

[1] مصطفى النشار، نظرية المعرفة عند أرسطو ، دار المعارف، 1985، القاهرة، ص 13.

[2] سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 184، 186.

[*] برتراند رسل، فيلسوف وعالم منطق ورياضي ومؤرخ وناقد اجتماعي بريطاني.

(Harmeiass) وهو زميل سابق له بالأكاديمية أصبح حاكما على ميسيا (Musai) في ساحل آسيا الصغرى، كما قبل دعوة بلاط فيليب الثاني في مقدونيا ليكون معلما لإسكندر ابن فليب الثاني، و لم يعد إلى أثينا إلا بعد وفاته (فليب الثاني) سنة 335 ق. م لينشئ (لسيقون)* وقد تلقى معونات كبيرة من تلميذه الإسكندر[1].

بدأ أرسطو جهوده في بناء مدرسة بنظام تربوي منافس للأكاديمية والمدارس اليونانية الأخرى وهي مدرسة فلسفة عليا ولا يمكن أن نتخيل أنها تشبه المدارس الثانوية الموجودة اليوم فما هي نوعية الدروس التي كان يقدمها؟ وما هي الطريقة التي كان يدرس بها ؟ وما هي أهم الأسس الفلسفية التي بنى عليها أفكاره التربوية؟

اشتهر أرسطو بنوعين من الدروس صباحية ومسائية، فأما الصباحية فقد كانت دروسا خاصة لخاصة التلاميذ فهم فئة قليلة من المشتغلين بالمسائل الفلسفية العويصة كالمنطق والميتافيزيقا والعلم الطبيعي ولذلك كان يصطلح عليها بالدروس المنشورة ، وأما الدروس المسائية فقد كانت دروسا عامة تجذب أسماع الجمهور من العامة وقد كانت تتضمن مواضيع تتعلق بالأخلاق والسياسة. وقد اعتمد الطريقة المشائية، و لم تكن مقصورة على أرسطو وحده، بل عرفت هذه الطريقة قبله وبعده، حيث كان يتمشى هو وتلاميذه في المماشي وتحت ظل الأشجار ذهابا وجيئة[2].

وعندما نريد الحديث عن الأسس الفلسفية التي قامت عليها الرؤية التربوية لأرسطو فإن الإجابة ستكون الميتافيزيقا بلا شك، لأنها العمود الفقري الذي تأسست عليه جملة الآراء والأفكار والقضايا التي طرحها أرسطو، فقد أعطى اتجاها جديدا للفلسفة، وهو الانتقال من الظواهر الخارجية أو الجزيئات إلى الكليات أو الماهيات، وكانت الفلسفة القديمة التي مثلها الطبيعيون تعتمد على المتغير، والمتغير لا يكون ماهية الشيء لذلك انتقدهم الإيليون وقالوا بأن الوجود الحقيقي هو الوجود الثابت فكان على الفلسفة أن تبحث ما هو الثابت، وكان رأي أرسطو أنه يجب أن يكون موضوع العلم أو

---

* ليسيقون Lygceun: هو ما يسميه الفرنسيون Lycée

[1] برتراند رسل، حكمة الغرب، ج1، ترجمة فؤاد زكريا، عالم المعرفة، د ط، 1983، الكويت ص87-88.

[2] سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 188.

الفلسفة الكليات لا الجزئيات، وأقر بأن الوجود الحقيقي هو وجود الماهيات. والماهيات لا توجد مفارقة للجزئيات، وقد احتج على رأي أستاذه أفلاطون الذي كان يرى أن الماهيات فارقة بالنسبة للجزئيات حيث توجد في عالم المثل، احتج عليه بأن المادة جزء من المحسوسات، فلا يوجد إنسان مثلا في لحم وعظم، ولا شجر إلا في مادة معينة، فإذا فرضنا المثل مجردة في كل مادة، كانت معارضة لطبيعة الأشياء التي هي مثلها، وإذا فرضناها متحققة في مادة صارت محسوسة جزئية[1].

ومن أهم الأسس التي بنى عليها أرسطو كلامه في الميتافيزيقا كلامه في العلة، فقال أن للعلة أربعة أنواع: العلة المادية، العلة المحركة والعلة الصورية، والعلة الغائية، وليست هذه العلل تتعاقب فيوجد بعضها بعد بعض، ولكنها جميعا تعمل معا في حالة من حالات الوجود، وهي جميعا موجودة في كل ما ينتجه الإنسان وما تنتجه الطبيعة[2].

وكذلك الأمر بالنسبة للمعرفة فقد رأى أرسطو أن المعرفة الحقيقية معرفة الماهيات انطلاقا من موقفه السابق من أن الوجود الحقيقي هو وجود الماهيات مع وجود صلة كبيرة بين الصورة الهيولي ولذلك جعل المركب من الاثنين موضوعا للمعرفة الحقيقية والتي يقتضي إدراكها (المركب من الهيولي والصورة) إدراك الناحية المادية وهذا يعني أنه لا وجود لإدراك واع إلا بوجود المعرفة الحسية، ذلك أن المعرفة الحسية هي مصدر الإدراك الوحيد وقد قال أرسطو بفكرة التطور في اكتساب المعرفة، وقصد بها أن عملية اكتساب المعرفة يكون شيئا فشيئا عن طريق فكرتين أساسيتين متعلقتين بالوجود، وهما القوة والفعل، فالشيء في حالة كونه فكرة وتصورا يكون موجودا (بالقوة) فإذا خرجت الفكرة أو التصور إلى حيز الواقع المشخص أصبح الشيء موجودا بالفعل[3].

إن هذا الكلام رد صريح على قول أفلاطون في نظرية المثل بأن المعرفة تذكر، فالإنسان يولد مستعدا لقبول التحصيل وتحصيل المعلومات يصبح بالفعل وقد كانت المعلومات موجودة بالقوة من قبل وفي هذا تفرقة واضحة بين الاستعداد والتحصيل وهكذا يبدو أن أرسطو حل مشكلة التعليم.

---

[1] إبراهيم مدكور، يوسف كرم، دروس في تاريخ الفلسفة، د ط، وزارة المعارف، القاهرة، 1949، ص 24.

[2] سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 190.

[3] المرجع نفسه، ص 193.

ويمكننا أن نلخص أهم الأفكار التربوية لأرسطو في نقطتين أساسيتين أولاها العناية بتربية الجسم قبل عملية التعليم حيث يكون هدف التربية البدنية تكوين العادات الطيبة وضبط الشهوات وكبح جماح اللذات، وثانيا الاهتمام بالتربية الخلقية ويتخذ أرسطو من المواد التقليدية كالموسيقى والأدب وسائل مناسبة لها، وينظر أرسطو إلى الموسيقى على أنها بالإضافة إلى كونها نوع من أنواع المتعة لها قيمة أخلاقية.

وبالنسبة للمهن قسمها إلى نوعين : مهن حرة ومهن غير حرة، المهن الحرة لا ترهق البدن والعقل والروح، أما المهن غير الحرة فهي المرتبطة بالأعمال اليدوية والحرف والأشغال المرهقة للبدن وهذه من اختصاص العبيد، ومبرره في ذلك أنها تحرم المواطن من الوقت الضروري لأداء عمله كمواطن، بالإضافة إلى أنها تحرمه من الفراغ الضروري للاشتغال بالعلوم والفنون الجميلة وهي النواحي التي تغذي روحه يضاف إلى أنها تشوه البدن[1].

وبناء على المقدمات النظرية التي وضعها أرسطو قسم العلوم إلى قسمين نظري من شأن العقل وعملي من شأن الإرادة والفعل. أما القسم الأول وهو العلوم النظرية فيشمل: الطبيعيات، الرياضيات، والإلهيات والفلسفة الأولى الميتافيزيقا...) والقسم الثاني وهو العملي، يشتمل أولا: ما يكون موضوعه فعل الإنسان الفرد وثانيا: ما يكون موضوعه الإنسان في المترل، وأخيرا ما يكون موضوعه الإنسان في الجماعة، وتبعا لهذا تنقسم هذه العلوم إلى ثلاثة أقسام الأخلاق وموضوعها الفعل الإنساني بالنسبة إلى الفرد، وتدبير المترل وموضوعه الفعل الإنساني من حيث هو فرد في أسرة، والسياسة وموضوعها الفعل الإنساني في داخل الجماعة أما القسم الثالث المضاف إلى ذلك فيشتمل كل العلوم الصناعية الفنية وأرسطو لم يخصص له غير كتاب الشعر[2].

وبالنسبة لعلم التربية يرى أرسطو أنه فرع عن علوم الأخلاق، ويرى بأن الأسباب التي تساعد على تحقيق الفضيلة ثلاثة، الطبيعة والعادة والتعليم فأما الأمزجة الطبيعية فلا تتعلق بنا، ولا حيلة لنا فيها وأما تعليم الأخلاق الفاضلة فليس يفيد إلا إذا سبقه التحضير بالعادة- أي التربية -لأن العادة

[1] سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 115- 119.
[2] المرجع نفسه، ص 195-196.

طبيعية ثانية، وميل يتطلب الإرضاء، فمتى وجدت عادة الفضيلة بالتربية أجدى التعليم وسهل الأخذ به، ولا يحسن القيام على التربية والتعليم غير الدولة لأنها الحاصلة على العلم بالخير الكلي[1].

وهكذا فرغم جهود أرسطو الفكرية في حل المشكلات التربوية، ورغم أنه تربع على عرش الفلسفة طويلا، والكثير من الفلسفات التربوية الغربية التي جاءت بعد عصر النهضة استمدت آرائها التربوية من رؤيته لكنه لم يسلم من انتقادات كثيرة. خاصة في ما يتعلق بنظرته للعمل المادي، حيث لم يستطع الخروج من مفاهيم المجتمع الأثيني فيما يتعلق بازدراء العمل اليدوي رغم أهميته.

المطلب الثاني: الفكر التربوي الغربي في العصر الحديث وأهم أعلامه

جاء عصر النهضة الأوروبية الحديثة مع بداية القرن الرابع عشر، محدثا نقلة نوعية أحدثت تغيرات جذرية في الواقع السياسي والديني والعلمي الأوروبي، فلقد بدأ عصر الأفكار الجديدة التي تجددت معها الحقائق القديمة، وظهرت النزعة الإنسانية وظهر الإصلاح، وظهرت جرأة الفكر العلمي وتم إعلاء شأن الفرد، إنها حقبة التمرد على السلطة التقليدية ومفاهيمها، تلاقت فيها جملة من الأحداث والأفكار والشخصيات التي كان لها أثرها البالغ في تغيير التاريخ، وقد كانت التربية هي العامل الأول الذي أدى إلى الانتقال لهذه المرحلة الجديدة. فما هي خصائص هذه المرحلة ؟ وما هي خصائص التربية الحديثة ومن هم أهم أعلامها؟.

يرى برتراند رسل أن ملامح العصور الوسطى بدأت تختفي بالتدريج مع قوى جديدة عملت على تشكيل العالم الحديث، فقد تزعزعت الإقطاعية وفقد النبلاء قدرا كبيرا من صلاحياتهم وحصانتهم بفضل أربع حركات كبرى تتمثل في: النهضة الايطالية، النزعة الإنسانية، الإصلاح الديني، وإحياء الدراسات التجريبية:"... فعلى الرغم من أن دانتي كان لا يزال متأثرا بعمق بطرق التفكير السائدة في العصور الوسطى، فإنه قدم باللغة الشعبية تلك الأداة التي جعلت الكلمة المكتوبة متاحة للإنسان العادي غير الملم باللغة اللاتينية، وبظهور كتاب مثل Boccaccino بوكاشيو، وبترارك "Petrachi"، حدثت عودة إلى المثل العليا الدنيوية، وقد عاد الاهتمام بثقافة القدماء الدنيوية... وكان يمثل خروجا على التراث الكنسي... فبينما كانت الاهتمامات اللاهوتية تسود

[1] سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 153.

الجو العام في العصور الوسطى، أصبح مفكرو عصر النهضة أكثر اهتماما بالإنسان"[1].

ومن الحركة الثقافية الايطالية استمدت النزعة الإنسانية أفكارها:" النزعة الإنسانية كانت ثاني العوامل الكبرى الجديدة المؤثرة في هذه الفترة، وبينما أثرت النهضة ككل تأثيرا مباشرا في النظرة العامة إلى الحياة، فإن الحركة الإنسانية اقتصر مجال تأثيرها على المفكرين والباحثين"[2].

ومع انتشار روح النزعة الفردية النهضوية في مجالات السياسة والثقافة والفنون، وصلت رياحها إلى مجالات اللاهوت والعقيدة الدينية في داخل الكنيسة:" أسهمت التوفيقية الثقافية المسترخية المتجلية في احتضان كنيسة النهضة للثقافة الإغريقية الرومانية في التعجيل بانهيار سلطة الكنيسة الدينية المطلقة"[3].

وأما العامل الرابع وهو الحركة العلمية فتتمثل في ظهور العقل العلمي الحديث الذي زعزع الثقة في علوم القدماء وقد شمل البحث العلمي كافة المجالات العلمية، وأهمها الفيزياء والفلك والفيزيولوجيا والرياضيات:"أما التطور الرابع فقد نشأ مباشرة عن إحياء الدراسات التجريبية وهو الإحياء الذي استهلته حركة النقد عند أوكام Occam، وخلال القرنين التاليين حدث تقدم هائل في ميادين علمية متعددة ومن أهمها إعادة اكتشاف نظام مركزية الشمس على يد كوبرنيكوس... ومنذ القرن السابع عشر، أحرزت العلوم الفيزيائية والرياضية تقدما سريعا... والواقع أن التراث العلمي إلى جانب ما يضيفه من مكاسب مادية، هو ذاته من أكبر العوامل المشجعة على الفكر المستقل"[4].

وبناء على ما سبق ذكره، يمكننا أن نلخص أهم الأفكار الجديدة التي ميزت العصر الحديث في النقاط التالية.

*العصر الحديث هو عصر جديد حدثت فيه تحولات كثيرة، صنعتها المتغيرات الحادة التي

---

[1] برتراند رسل، حكمة الغرب الجزء 2، ترجمة فؤاد زكريا، عالم المعرفة، د ط، 1983، الكويت، ص 16.

[2] المرجع نفسه، ص 16.

[3] ريتشارد تارنس، ألام العقل الغربي، فهم الأفكار التي قامت بصياغة نظرتها إلى العالم، ترجمة فاضل جكتر، ط1، دار كلمة أبو ظبي، 2010، ص 278.

[4] برتراند رسل، مرجع سابق، ص 17.

ميزت القرون الوسطى المنتهية. وقد تم التمرد على كل أشكال السلطة التقليدية ومفاهيمها، واتخذ التفكير النقدي موقفا معاديا للمذاهب القديمة.

*حركة التجديد الواسعة التي عرفها العصر الحديث تميزت بعملية انبعاث وإحياء ونهوض شامل شمل السياسة والعلم والآداب والفنون والدين، حيث كانت العودة إلى الميراث الإغريقي الروماني وتفعيله في الواقع الجديد.

*جاءت حركة الإصلاح الديني البروتستانتي التاريخية في أوروبا ووضعت حدا لهيمنة الكنيسة، وقد استطاعت أن تفرض نفوذها بعدما تغلغلت روح النزعة الفردية النهضوية في مجالاتها اللاهوتية والعقائد الدينية، وأبانت أن المفاهيم والممارسات القديمة للكنيسة ورجالها ما هي إلا خرافات لا أساس لها من الصحة.

*ظهور العقل العلمي الحديث عقب ظهور الإصلاح الديني وتطور الأفكار السياسية والفنية والأدبية والاقتصادية، وقد تولدت هذه النظرة استمرارا لنظرة الأسلاف اليونانيين للظواهر العلمية مع إحداث القطيعة التامة مع نظرة الكنيسة، حيث تحولت حركة الاهتمام من روحانيات العالم الآخر ومن خوارق الطبيعة إلى العالم الطبيعي، فبدأ الناس يدرسون الطبيعة وظواهرها وأن لها قوانين تسيرها ويمكن معرفتها فهي ليست حكرا على الكنيسة وكانت هذه المفاهيم العلمية الجديدة هي من أرسى دعائم التقدم وهز أركان السيطرة الدينية عليه.

وقد تأثرت التربية بكل هذه التحولات العميقة والتغيرات واختلفت اختلافا جذريا عن التربية القديمة. وذلك في تأويلها للفلسفة الإغريقية، واهتمامها بآداب الإغريق والرومان على أساس أنها تعبر عن خير ما في الإنسان والطبيعة، وأنها تمتلك قوة في التعبير وجمالا في الصياغة وإيمانا أكبر بالحرية والانطلاق وذلك على عكس ما كان سائدا من محرمات واحتكار للتعبير والتفكير:" بدأ إنسان عصر النهضة يجد شخصيته التي تاهت منه في ظلام العصور الوسطى وبدأ يحس بإمكانية التعبير عن نفسه، وبهذا بدأت تظهر تيارات فكرية حلت محل ركود وجمود قرون طويلة مضت... ثم تحولت تدريجيا إلى حركات نظامية، بل إلى أنماط من المدارس الفكرية"[1].

[1] سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، ط 11، عالم الكتاب ، 1968، القاهرة، ص 264- 265.

بدأت الكتابات في التربية مع أحد أساتذة جامعة بادوا Badoua رسالة في التربية عام 1374 تحدث فيها عن الأهداف التربوية وقال أن الدراسات الحرة لا تستحق أن توصف بهذا الاسم إلا إذا كانت جديرة بالرجل الحر، حيث مكننا من إدراك المعاني العميقة للفضيلة والحكمة وتدريب المواهب العقلية والجسمية التي تميز الإنسان، وذهب فيرجيريو "Pieryolo Vergerio" إلى اعتبار أن الإنسان صاحب المزاج العادي يهدف إلى اللذة والكسب بينما الإنسان صاحب الطبيعة الراقية فيهدف إلى القيم الخلقية والشهرة. واشترك معهما كثير من الكتاب الذين أكدوا على أن أهم أهداف التربية هي إنتاج الفرد صاحب الثقافة الواسعة ذي الشخصية المتزنة المتكاملة، القادر على تبوء القيادة في الكنيسة والدولة، وهذه المقومات التي ذهب إليها هؤلاء الفلاسفة الإنسانيون تضمنت كل القيم الممكنة لتجاوز التربية القديمة وعكسها، ولذلك لم يعتنوا في مناهجهم بالرياضيات والتاريخ الطبيعي بل اهتموا بالآداب ودرسوا التاريخ والأخلاق من كتابات القدماء أنفسهم، ولذلك تغيرت النظرة إلى طرق التدريس وتركوا حرية أكبر للتلميذ في الفهم وقللوا من العقوبات البدنية وحرصوا على تشجيع تنافس التلاميذ في عملهم لاكتساب إعجاب المجموعة[1].

وكذلك انتشرت هذه الأفكار في باقي أوروبا ولم تبق حبيسة المعاهد والمدارس الايطالية، فقد وصلت شعلة التفكير الحر الجديد إلى فرنسا، وكان لجامعة باريس دور كبير في نشر أفكار الحركة الإنسانية، فقد درست بها كتابات الكلاسيكيين ودرست فيها الإغريقية، وقرأت المخلفات الكلاسيكية، ولعل أشهر مؤلفات فرنسا كتاب Rabelais رابوليه، Gargautua et Pantgrue الذي سخر فيه من مدارس عصره، وتهكم على التربية القديمة، واقترح منهاجا اشتمل على مواد كثيرة منها اللغات اللاتينية واليونانية والعبرية والعربية والنحو والحساب، والهندسة والعلوم الطبيعية، و التربية البدنية. وفي انجلترا كتب اسكام Askam رسالة في التربية سماها المعلم The school master وملخصها أن التربية ثقافة تهدف إلى غرس الفضيلة والتهذيب الخلقي والكفاءة العملية، وترى أن الوصول إلى هذه الأهداف يكون عن طريق الأدب وعارض استخدام العقوبات البدنية إلا فيما يتعلق بالهفوات الخلقية، وكذلك كتب السير توماس اليوت Thomas Elyot كتابا لتعليم

[1] سعد مرسي أحمد، المرجع السابق، ص 365- 367.

رجال السياسة اللغة اليونانية واللاتينية والبلاغة والمنطق والهندسة والفلك والموسيقى والتاريخ والرسم والنحت، والتربية والبدنية وقد تمسك بمنهج الإنسانيين فغلب على كتابه الشمول لجوانب عديدة من المعرفة[1].

وأبعد من هذا اعتبر بعض الباحثين الغرب النظرة الانسانوية للإنسان نظرة تفاؤلية تربيه وتثقفه وتبنى له عقلا حرا وحياة حرة: "صار التعليم المتجدد يعني بالنسبة للفلسفة الإنسانوية نقطة الوصول تؤدي قابلية الكمال لدى الإنسان ووضعه كمخلوق مميز، متمتع بحرية وهبه إياها الخالق... التربية تثقف، تبني العقل تبني أيضا حياة حرة وتخلق وعيا نافعا، يظهر الفرق شاسعا بين عصر النهضة وحقبة القرون الوسطى، إرادة تثقيف الشباب، الاعتقاد الراسخ أن الولد والمراهق يختلفان عن الراشدين،... هذه الصفات وغيرها المكونة للإنسانوية التربوية تشير إلى ظهور محطة ثقافية جديدة ترسم الحداثة. في الماضي كان المعلم لا يهتم بتلاميذه، أما اليوم فهو يريد أن يصنع رجلا"[2].

وكذلك أخذ تعليم المرأة وضعا جديدا، وشهد العصر الجديد ظهور نساء مثقفات متعلمات مثل الرجال، وقبلها لم يكن يعثر على مدرسة لتعليم البنات، ولم يكن للأمر أهمية اجتماعية فعلية وظهرت صالونات أدبية بإشراف سيدات كن كاتبات وشاعرات: "سمحت إذا إنسانوية النهضة التربوية لنخبة من النساء بالوصول إلى الثقافة، إذ سمح بدور جديد لنساء الطبقة الراقية في المجتمع. فذلك يعني أن الإنسانوية التربوية سجلت منعطفا ، تغيرت أوروبا في العمق فتحت كاثرين دوفيغون صالونا حيث كان يجتمع فيه على مدى خمسين عاما كتابٌ مشهورون أمثال "Corneille" و" Scarron" ورجال مجتمع وظهر النهج المتحذلق الذي هو ثمره التربية والثقافة بحسب ذوق النهضة"[3].

لقد بنى الإنسانيون مدارس حديثة تطورت عن المدارس الموجودة حلت فيها اللغة اللاتينية القديمة محل لاتينية العصور الوسطى، وحلت الدراسات الكلاسيكية الأدبية محل دراسة البيان، والعلوم الرياضية محل المنطق، وأضيفت اللغة اليونانية القديمة. ورغم المعارضات الشديدة التي واجهوها في أول

[1] سعد مرسي أحمد: مرجع سابق، ص 367، 369.

[2] جاكلين روس، مغامرة الفكر الأوروبي –قصة الأفكار الغربية، ترجمة أمل ديبو، كلمة للثقافة والتراث، ط1، 2011، أبو ظبي، ص123-124.

[3] المرجع نفسه، ص 125.

الأمر، إلا أن مناهجهم وأفكارهم غزت الجامعات الايطالية والفرنسية والألمانية والانجليزية وتأسست بكلياتها كراسي أساتذة اليونانية واللاتينية والقانون والفلسفة والطب في جامعات السربون وارفرت Erfurt وأكسفورد وكانت تتركز على الأسس والمبادئ التي تؤكد على أهمية نمو الإنسان كفرد، وعلى ضرورة العناية بطبيعة واهتمامات المتعلم، وتحرير الفرد من ظلام الاعتقادات السائدة قبل النهضة، وعلى ضرورة تقديم دراسات واقعية للمتعلم[1].

وهكذا يمكن القول أن الإنسانيين أعلنوا عهدا جديدا في التربية يختلف اختلافا جذريا عن ما سبق: "إذا بفضل إراسموس وبودليه، وكثيرون غيرهم، حصل إصلاح تربوي طبق في المدارس وفي التعليم العالي أيضا، كان إنشاء كلية القراء الملكيين أو كلية الثلاث لغات على يد فرانسوا الأول بناء لنصيحة بودليه وتلبية لإرادة إنسانوية هدفها إصلاح تربية متصلبة وتحويل معارضة السربون، وجعلها تهتم بالأفكار الجديدة"[2].

وكذلك كان للإصلاح الديني أثره البالغ على شكل ومضمون التربية ما زالت آثاره في كثير من أنظمة وفلسفات التربية في العالم الغربي اليوم، كما مازال للإنسانيون آثارهم، ويمكن القول أن الإصلاح الديني وضع النعش الأخير في مسار السيطرة الكنسية الدينية على التعليم ، وظهر الزعيمان مارتن لوثر (1483م- 1546) Luther و Calvin كالفن (1509، 1564) بمفاهيم جديدة، أكدت على ضرورة أن تنال الطبقات الدنيا تعليما وأُعلن عن عمومية التعليم فكل الأطفال الأغنياء والفقراء، البنين والبنات يجب أن يتعلموا. وانتقدوا طرائق التدريس التي كان التلاميذ يقضون فيها عشرين سنة ليتعلموا اللغة اللاتينية ثم يصبحون وعاظا وهم من أجهل الناس، وأبعد الناس عن واقعهم: " وقد فتح الإصلاح الديني الباب أمام تعليم البنات رغم المعارضات الشديدة التي واجهته في البداية، كما يرجع إليه الفضل في بداية ظهور التعليم المدني، ذلك النوع من التعليم الذي أصبحت تسيطر عليه السلطات المدنية، وهو تعليم شعبي يتيح الفرصة أمام كل أفراد الشعب لنيل قسط من التعليم، و لم تتضمن مناهجهم مواد التربية الدينية فقط، بل اشتملت أرقى ما وصلت إليه العلوم

[1] سعد مرسي أحمد ، مرجع سابق، ص 370- 372.

[2] جاكلين روس، مرجع سابق، ص 124.

المدنية وقتئذ"[1].

لقد انتهى عصر امتيازات الملوك ورجال الدين وتسلطهم وخرافاتهم، وظهرت الدولة القومية بعلمها ولغتها وكنائسها ومدارسها:"... نمت النزعات الوطنية والقومية ، ولعل أنبلها وأعمقها ديمقراطية نادى بها جون لوك، وجيفرسون وتحققت في فرنسا وأمريكا، فقد أخضعت الكنيسة للدولة، وجعلت أرض الوطن أساس الوطنية... وتحررت المدارس من سلطات رجال الدين، بل إن أمريكا أخرجت دروس الدين من مدارسها، وقصرتها على الكنائس، وأصبحت المثل القومية أهدافا أساسية في التعليم العام"[2].

ومع كل هذه التغيرات العميقة التي عرفها المجتمع الأوروبي كان لابد أن تنشأ مذاهب فلسفية نلمس أثارها اليوم في الأنظمة والاتجاهات التربوية، وقد ارتأينا أن نتوقف عند بعض الشخصيات الفلسفية التي كان لها دورها في بناء نظريات تربوية أثرت على النظم التعليمية إلى اليوم.

أولا: فرنسيس بايكون* **francisbacon** / (**1561، 1626**): يعتبر هذا الفيلسوف من رواد المدرسة الفلسفية الواقعية، ويعتبر من الفلاسفة الذين اعتمدوا منهجا جديدا على صعيد اكتساب المعرفة، وكان منهجه تجريبا في الأساس ووظيفة العقل البشري في نظره هي القيام بعملية الانجاز التدريجي لاستنباط القوانين والتعميمات التي تكسبه فهم الطبيعة ويفرض هيمنته عليها، وقد شدد على أن التقدم في العلوم يتطلب إعادة صياغة جذرية لجملة أسس هذه العلوم، والانطلاق من اعتبار العالم الطبيعي هو الأساس الحقيقي للمعرفة، ولذلك فقد أعاب على القدماء مناهجهم لأنها حجبت الإنسان عن فهم الطبيعة كما هي في الواقع بالاستناد على أساس التواصل التجريبي والمحاكمة الاستدلالية بدءا بالجزئيات، ورأى أنه يجب على طالب المعرفة أن يتجاوز التعريفات المجردة وإقحام الظواهر في نظام مرسوم من قبل ويبدأ بالتحليل المحايد لبيانات ملموسة ويخضعها لمحاكمة استقرائية

[1] سعد مرسي أحمد، مرجع سابق، ص 373، 382.

[2] سعيد مرسي أحمد، مرجع سابق، ص 396.

* – ولد فرنسين بايكون في لندن ودخل معترك السياسة فأصبح عضوا في مجلس العموم، ثم وزير للعدل وبعدها كبير الوزراء أشهر كتبه المنطق الجديد، "وفي كرامة العلوم وازديادها"

توصله إلى استنتاجات مدعومة تجريبيا[1].

لقد شكل كلام فرنسيس بايكون عن الطبيعة منعطفا في مسيرة الفكر الأوروبي أدى إلى اكتشاف الأسباب الطبيعية للعلم والتقنية والسيطرة على الواقع وتنقل جاكلين روس كلام فرنسيس بايكون من كتابه الأرغانون الجديد يقول فيه: " إن الإنسان، وهو خادم الطبيعة ومفسرها لا يوسع أعماله ومعارفه إلا بقدر ملاحظاته الحسية أو الفكرية حول نظام الطبيعة، فهو لا يعرف أكثر من ذلك (...) إن العلم والقدرة الإنسانية يوصلان إلى النتيجة نفسها، لأن جهل السبب يعول دون الوصول إلى النتيجة لا يمكن إحراز انتصار على الطبيعة إلا بإطاعتها وما يصلح في النظرية كسبب يصلح في العملية كقاعدة"[2].

لقد تحدث بايكون على أربعة عوائق تعيق البحث العلمي الدقيق والمبني على الملاحظة الرشيدة وقد وصفها بالأوهام أو الأصنام لأنها تنحرف بالإنسان عن قصده وتميل به إلى السخف والضلال وهي أولا: أوهام القبيلة وهي الأوهام التي تصور الأشياء على صورة سابقة لا برهان عليها من التجربة والمشاهدة ، ثانيا أوهام الكهف ويقصد بها الميول الشخصية الفردية التي تتسبب بها الوراثة والنشأة، ثالثا أوهام السوق ويصفها بأنها شر الأوهام وهي العادات والتقاليد الاجتماعية ، وما يتبعه الإنسان في علاقاته وأما الرابع فهو أوهام المسرح، وهي تلك الأوهام التي تسربت إلى عقول الناس من آراء وأقوال وقضايا الفلاسفة وأخطائهم في القياس والأحكام[3].

إن كل ما جاء به بايكون من أفكار جديدة كان يهدف به إلى بناء نظام تربوي جديد مؤسس على البحث العلمي، ونظام اجتماعي يحسن ظروف الحياة المادية ويسعد الناس ويعمل على رفاهيتهم وقد عبر بايكون بصراحة عن تهكمه من الكلاسيكيات وقال أنه لا يشرفنا أن تقف حدودنا العقلية عند اكتشافات القدماء، وبناء عليه فإن المعرفة يجب أن تتجه نحو الطبيعة وكنهها بطريق الحواس وتناول مواد الدراسة لها يجب أن يتم بطريقة جديدة، هي الانتقال من دراسة الجزئيات إلى القواعد والمبادئ العامة، ووظيفة المدارس هي نشر المعرفة العلمية ولحل المشكلات التي حيرت البشرية وأكد

[1] ريتشارد تارناس، مرجع سابق، ص 327.
[2] جاكلين روس، مرجع سابق، ص 150.
[3] سعد مرسي أحمد، مرجع سابق، ص 304.

على رفض أي دور للإلهام الإلهي في التربية فالتربية يجب أن تؤسس على المعرفة العلمية فحسب[1].

لقد رفض بايكون آراء جميع الأنظمة الفلسفية السابقة من الإغريق وانتقد أرغانون أرسطو بشدة، وبنى نزعة تجريبية ذات قاعدة نقدية صارمة، أحدث بها انعطافا واضح المعالم وجه العقل الغربي إلى العالم التجريبي، إلى المعاينة المنهجية للظواهر الطبيعية ورفض الافتراضات التقليدية اللاهوتية والميتافيزيقية على حد سواء فاقنع الأجيال التي عاصرته والتي جاءت بعده بهذه النظرة التي أثرت على الفكر التربوي إلى اليوم.

ثانيا: جون لوك John Locke (1632، 1704) : عاصر جون لوك نيوتن وريث تجريبية بايكون وقرأ فلسفة ديكارت ، لكنه لم يتبنى الإيمان العقلاني الديكارتي لأنه كان يرى أن المعارف عن العالم يجب أن تكون مستندة إلى التجربة الحسية، عبر عمليات الجمع والتركيب لجملة الانطباعات الحسية البسيطة أو الأفكار المحددة على أنها مضامين ذهنية وإدخالها في أطر مفاهيم أكثر تعقيدا، فيتوصل العقل إلى استنتاجات صحيحة عبر التأويل. والعقل في النهاية صفحة بيضاء تكتب عليها التجربة فهو متلق يتلقى انطباعات حسية ذرية تمثل جملة الأشياء المادية الخارجية ومن هذه الانطباعات يستطيع العقل أن يشكل فهمه النظري عن طريق عملياته الاستنباطية التركيبية وهكذا فإن المعرفة تبدأ بالإحساس ووظيفة العقل أن يخمن ويحدد المنطلقات، ويجري عمليات رياضية ومنطقية[2].

لقد تأثر جون لوك بما كان سائدا في انجلترا بجعل التجربة الحسية هي المصدر النهائي للمعرفة وقد درس الطب وأجرى تجارب في الكيمياء، واهتم بالتربية ونادى بآراء تحررية ، وقد نشر كتابه الذي تضمن أفكاره التربوية سنة 1693م، عنوانه " some thoughts converning education " وهو يشتمل آراء كان أوردها في كتابين سابقين " an essayconcerning human understanding" مقال عن الفهم البشري وسلوك الفهم the condact of the under standing ، وتعد آراء لوك التربوية تحررية تقدمية تحدى بها السلطات المسيطرة على التعليم[3].

---

[1] سعد مرسي أحمد، مرجع سابق، ص 405.

[2] ريتشارد تارناس، مرجع سابق، ص 396- 397.

[3] سعد مرسي أحمد، مرجع سابق، ص 410- 411.

في الحقيقة كان دفاع جون لوك عن مجتمع حر، وتربية حرة يتضمن تناقضا شديدا مع موقفه من تعليم الفقراء الذين قال عنهم أنهم يجب أن يوضعوا تحت إشراف مدربين يدربونهم على العمل ليتحملوا الصناعة حتى يردوا بإنتاجهم ما صرفه المجتمع على تغذيتهم، ومع أن هذا الموقف يدل على أن لوك وقع بدوره تحت سيطرة القوى الدينية والسياسية الحاكمة الارستقراطية فقسم المجتمع إلى فئتين الأحرار والخدم.

إلا أنه كان صاحب آراء تربوية تضمنت أسسا وأهدافا خاصة[1].

يرى جون لوك كما سبق وذكرنا في بداية الحديث عنه أن الخبرة الحسية هي أساس المعرفة ، فالطفل يولد وعقله صفحة بيضاء وحتى وإن كان الإلهام الإلهي مصدرا من مصادر المعرفة إلا أنه يضعه في إطار بحث العقل البشري. والتربية عند لوك جسمية وخلقية. حيث يبدأ الطفل تعلمه بالمحسوسات وتهدف إلى بناء جسم قوي بل إن صحة العقل تتوقف عند صحة الجسم ولذلك كثيرا ما ردد أن العقل السليم في الجسم السليم، ويجب أن يربى الأطفال على تنمية أجسامهم فيسيروا برؤوس عارية وينام مبكرا ويستيقظوا باكرا لأن الجسم القوي يكون قادرا على تحمل مختلف الصعاب[2].

أما الأهداف التي وضعها لوك فقد كانت تسعى إلى تعليم الطفل إنكار الذات والسيطرة الذاتية وتعلم العادات الصالحة، ولذلك يجب بث الفضائل في نفسه منذ بواكير الطفولة، والسبيل إلى ذلك هو التعليم الديني صباحا وبعد التربية البدنية والخلقية تأتي التربية العقلية في مرحلة تالية، وهي لا تروم تحقيق الكمال في علم من العلوم أكثر ما تروم تدريب العقل على الانفتاح لشتى العلوم وتدريب ملكات المتعلم، وتعليمه حسن استخدام الوقت فيما ينفع. ويُعوده تحمل الآلام ليحقق الكمال في عمله، وتعتبر الرياضيات خير تدريب وأقصر طريق إلى تكوين مخلوقات عاقلة[3].

لم يكن لأفكار جون لوك التربوية صدى كبيرا كذلك الذي أحدثه فلاسفة مثله ربما لأنه اهتم بتربية الطبقة الارستقراطية وأهمل طبقة الفقراء، ومع ذلك فقد أثرت آراءه على التيارات الفلسفية التربوية خاصة في عملية التدريب.

---

[1] سعد مرسي أحمد، مرجع سابق، ص 312.

[2] المرجع نفسه، ص 313.

[3] المرجع نفسه، ص 413- 414.

ثالثا: جان جاك روسو Jean Jaque Rousseau(1712– 1778)

ارتبط اسم جان جاك روسو بالأفكار السياسية التحررية التي تبناها صناع الثورة الفرنسية*، لقد عاش حياة حافلة بالأحداث، واهتم بالتربية والسياسة والاقتصاد، وتنقل بين دول أوروبية كثيرة، ومات في فرنسا بعد كثير من المصاعب والمرض والخوف من المطاردة. و لم يُعتنى به إلا بعد موته.

في آرائه التربوية تأثر روسو كثيرا بآراء مونتين ولوك في العناية بتربية الجسم والعقل وتدريب الأطفال على تعلم الصعاب: " يدرك الدارس لآراء روسو مدى تأثره بآراء مونتين ولوك، ولكنه كان أكثر قدرة وشجاعة في توضيح رأيه، فلم يبال بما ساد عصره من عادات وأفكار لم تعجبه فقد تأثر بآراء مونتين في تربية الحواس مؤكدا أن العقل السليم في الجسم السليم، كما تأثر بآراء لوك في العناية بتربية الجسم والعقل والخلق وعدم تدليل الأطفال بالمغالاة في كسائهم وتدفئتهم شتاء. ولكنه آمن بترك الطفل حرا يفعل ما يشاء... وسوف تعلمه الطبيعة وتربيه"[1].

لقد عظم روسو الطبيعة التي يرى أنها منسجمة مع الإنسان فهو يكون حرا وسعيدا في الطبيعة، لكن عندما تتغير طبيعته يلاقي الشر الاجتماعي والتاريخي، ولذلك كانت أهم أهدافه إعادة خلق الإنسان الطبيعي وفي الوصول إلى تصور أكثر طبيعية للتربية والمجتمع والحياة العامة. وقد خاطب روسو الإنسان في كتابه " مقال حول أصل وأسس التفاوت بين البشر"

Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi des hommes

خاطبه قائلا: "أيها الإنسان من أي منطقة كنت ومهما كانت آراؤك، اسمع هذه هي قصتي التي بدا لي أن أقرأها. ليس في كتب أمثالك الكذابين، بل في الطبيعة التي لا تكذب أبدا، كل ما يتأتى منها حق، ولن يكون هناك باطل، إلا ما أكون قد أضفته مني عن غير قصد. الأزمنة التي سأتكلم عنها أصبحت بعيدة جدا. لقد تغيرت كثيرا بالنسبة لما كنت عليه". ولقد تحمس عصر روسو كثيرا للعودة إلى الطبيعة. فزعزع العواطف والأفكار أكثر مما فعله فولتير، لأنه لم يأت بفكرة

[1] سعد أحمد مرسي، مرجع سابق، ص 115- 116.

الطبيعة فحسب، بل تحدث عن روحية الطبيعية وأثرها الهين في التربية والثورة[1].

وبعد كتابه the social contract، العقد الاجتماعي الذي دافع فيه عن الفقراء وانتصر للعامة. وطالب بالرجوع إلى الطبيعة لتحقيق العدالة الاجتماعية فكان بحق إنجيل الثورة الفرنسية، قرأه الجند في معسكرهم، وتلاه العامة في شوارع باريس وتأثر به النبلاء والأمراء، يأتي كتابه إميل "Emil" الذي خصصه لتربية الطفل من الولادة حتى يبلغ العشرين[2].

ولقد أوضح فيه أن المؤسسات القائمة على التعليم فشلت في تقديم التربية الصحيحة التي تبني الشخصية الأقرب إلى الطبيعة يقول في كتابه إميل متهكما:" وأنا لا أعتبر تلك المؤسسات المضحكة التي يسمونها كليات من الهيئات العامة. وكذلك لا أحب التربية الدنيوية تربية بمعنى الكلمة لأنها تهدف إلى غايتين متناقضتين. فيفوتها إدراكهما جميعا. ولا تفلح إلا أن تغرس الرياء في الناس. فهم يظهرون دائما أنهم يعملون لسواهم، في حين أنهم لا يعملون إلا لأنفسهم. وتلك أمور معروفة للجميع فلا ضرر منها على أحد، وإنما هي جهد ضائع"[3].

ولقد انتقد بشدة طريقة التعليم السائدة وهي التلقين وأشار إلى أهمية الممارسة مؤكدا على أهمية رعاية الطفل واختار شخصية إميل وهو شخصية وهمية يربيها روسو في كتابه ذو الخمسة أجزاء إجابة على سؤال سيدة فرنسية نبيلة طلبت منه أن يدلها على الطريقة الصحيحة لتربية الطفل.

يبدأ روسو بتربية إميل الطفل مؤكدا على ضرورة صيانته ورعايته وحمايته وتدريبه على احتمال ضربات الحياة، رافضا الكثير من العادات التي تقوم بها القابلات والأمهات. منها توثيق الطفل بالقماط، وتدليك رأسه لأنهن يمنعنه من مد أطرافه وتحريكها. كما أن تغطية رأسه تعيقه على الحركة التي يحتاجها ، وكل هذه التكبيلات تعيقه وتنسف قواه، وتعيق دورة الدم والنمو الطبيعي وتغير من تكوينه وبنيته، والكثير من العيوب في جسمه، ومزاجه. والطفل لا يتمكن من النمو

---

[1] جاكلين روس، مرجع سابق، ص 118- نقلت الكاتبة مقولة روسو من كتابه
Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi des hommes

[2] سعد مرسي أحمد ، المرجع نفسه ، ص 417.

[3] جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد ، ترجمة نظمى لوقا، الشركة العربية للطباعة والنشر، د ط، د ت، ص 29- 30.

الطبيعي إلا إذا رعاه الوالدان وباتخاذ الوسط في الاهتمام بحيث لا يكون هناك دلال يضعف شخصه، أو إهمال يذله، وفي ذات الوقت يجب أن لا يكثر عليه بالأوامر والعقاب، لأن كل هذا يملا قلبه الصغير بالشرور ويصعب التحكم في شره لاحقا[1].

إن المكان الطبيعي الذي ينبغي أن يربي الطفل هو الأسرة وقد انتقد روسو الكثير من الآباء والأمهات في زمانه الذين انشغلوا عن أبنائهم. وتنازلوا عن مهمتهم الطبيعية وهي تقديم أعضاء صالحين لمجتمعهم ووطنهم: " حين ينجب الأب أبناءه وينفق عليهم، فما يقوم بهذا إلا بثلث واجبه نحوهم لأنه مسؤول أن يقدم لنوعه رجالا، وان يقدم لمجتمعه أعضاء اجتماعيين فيه، وأن يقدم لدولته مواطنين. وأيما رجل قادر على الوفاء بهذا الدين الثلاثي وتقاعس عنه فهو مذنب ومقصر"[2].

وبعد مرحلة الطفولة التي يجب أن تكون في الطبيعة ويعنى فيها بالتربية الجسدية والخلقية بإعطائه قدرا كبيرا من الحرية الطبيعية التي تبعده عن الرذائل، ينتقل إلى مرحلة جديدة هي مرحلة الشباب والتي يؤكد فيها على ضرورة إرشاده إلى التفكير. ويرفض التلقين فالدنيا هي الكتاب المفتوح والحوادث والوقائع هي أفضل مدرس ومعلم:" إن الطفل الذي يقرأ لا يفكر... اجعل تلميذك ينتبه لظاهرات الطبيعة... إياك أن تتعجل إشباع هذا الفضول الذي أيقظته عنده. بل ضع المسائل في متناول يده ثم دعه يتولى حل كل مسألة بنفسه. يجب عليه أن يخترع العلم ويكتشفه لا أن يحفظه ويلقنه، فإنك إن أحللت يوما في عقله سلطانك مكان تفكيره، فلن يفكر بعدها ولن يعقل ولن يصبح إلا ألعوبة لآراء سواه من الناس"[3].

لقد شجع روسو الدراسات العلمية والطبيعية والرياضية واعتبر هذه المرحلة مرحلة التفكير والدراسة، ومرحلة التعلم والتعليم وإن كان يخاف على إميل من الكتب لأنها ضارة إلا أنه يقرر أن يترك له كتاب روبنسون كروزو:" ولن أترك بيد إميل إلا كتاب روبنسون كروزو لأنه صورة رجل عمل بمفرده على حفظ حياته. فهو جدير أن يرتفع بإميل فوق مستوى المزاعم المنقولة عن الغير

[1] جان جاك روسو ، مرجع سابق، ص 34، ص 38.
[2] المرجع نفسه، ص 43.
[3] المرجع نفسه، ص 152.

ويعلمه الحكم السليم الصائب على العلاقات بين الأشياء "[1].

وبعد أن يتعلم إميل كثيرا من الصنائع وتنمو مداركه ومعارفه وملكاته العقلية والفكرية بعد سن الخامسة عشر يعرفه على الدين محذرا من تقديم الأفكار الخرافية والأسفار والوعظ والإرشاد وتقييد حرية المعتقد لديه[2].

لم يقدم روسو نظاما تعليميا واضحا في كتابه إلا أنه استطاع أن يوجه الدارسين إلى النظر إلى الطفل وميوله وغرائزه وإعداده إلى الحياة ليقبل عليها بخياله وفطرتيه.

المطلب الثالث: الفكر التربوي الغربي المعاصر وأهم أعلامه:

شهد عصر الأنوار أفكار العالم الحديث الأساسية، التي سيطرت على العالم لفترات زمنية طويلة ومازالت. وقد تبنى فكرة سيطرة العقل، امتدادا لعقلانية فلسفة وفكر عصر النهضة، إلا أنه اتسم بفكرة جديدة تتمثل في العقل الناقد، الذي ينقد العقل الميتافيزيقي ويركز على التجربة.

لقد كان هذا العصر أكثر من سابقيه ولعا بالحرية والفكر، وأكثر هجوما على الأساطير والأديان وعلى كل السلطات:" تخمرت روح الحرية وأحيانا انتصرت، وحصل ذلك في كل الميادين: الدينية والسياسية والفنية، حيث نشأت الحرية، وتفجرت ضد كل السلطات، سميت هذه الفترة بعصر الأنوار وارتبطت بفكرة التحرر من الوصايا جميعها... سعت فكرة الجدية والعقل هذه إلى تبديد كتل الظلام الواسعة التي هيمنت على الواقع وإلى طرح الأسئلة مثلا : ما الحق؟ ما التقدم؟ ما الحياة؟ بنت هذه الفترة تصورا للفكر والحياة يرتكز على أسس جديدة"[3].

وبناء على هذه التغيرات الجديدة التي طرأت على العصر ظهر علم تربية جديد معارض للتقليد والسلطة والطاعة والخضوع، داعيا للتقدم والحداثة والحرية والمبادرة والمنافسة وأولوية المتعلم. وهذه المباحث ليست تقنية فحسب بل فلسفية أيضا:" يتحتم على التعليم إذن أن يكون مهمة الذين يتعلمون، ويتحتم علينا أن نحررهم وجدانيا...على المتشاركين أن يتحرروا من قلقهم ذلك القلق

[1] جاكلين روس، مرجع سابق، ص 163.
[2] المرجع نفسه، ص 190- 191.
[3] مرجع نفسه، ص208-209.

الذي ينتج خاصة من السلطة التي نقوم بها أو التي نرضخ لها... دور المرشد الذي يتدخل أقل تدخل ممكن في أن يخول الجماعة أن تنمو، وتقوم تحاليله خاصة في حل جميع علاقات السلطة التي تنشأ في الجماعة وتشوش تطورها، فعندما يتخلص المشاركون من قلق الطاعة، وعندما يقبلون بأنفسهم على ما هي عليه ويستطيعون القيام بالتبادل لأنهم متحررون "[1].

لقد رُفضت التربية المتسلطة لأن الهدف من التربية هو تربية عضو راشد في الإنسانية بينما التربية المتسلطة تجمد الولد في طفولته وتجعله قاصرا إلى الأبد، وإذا كان الأطفال في حاجة إلى الإجبار والخضوع إلى السلطة. والإجبار في أصله ينطوي على قيمة تربوية، فإنه ينبغي أن يقدم بإقامة الدليل عليه مثلما ذكر كانط:" علينا أن نبرهن للولد أننا نجبره إجبارا يؤدي به إلى استعمال حريته الخاصة". فلا شك أن السلطة ضرورية لنمنع الولد من الإساءة الذاتية، ولكن الإجبار التربوي الوحيد هو الإجبار الذاتي ولذلك فإنه يتوجب على التربية أن تستثمر حاجة الولد إلى الخضوع إلى السلطة، وتتخطاها بحيث تجعل منه إنسانا راشدا عاقلا مستقلا، وتعلمه الإرادة والتفكير بنفسه. وهكذا يقوم المربي بدور الخبير والحكم ويكون محررا يمنح الولد إمكانية تحمل مصيره. وسلطته هي سلطة الإنسانية على جميع البشر، وسلطة العقل والعلم والضمير والفن[2].

انطلقت التربية الجديدة من النقد الشديد الموجه إلى التربية الكلاسيكية التقليدية، واهتمت بمعرفة حاجات الولد وتجاربه وشجعت المبادرة الحرة، ويمكن القول أن التربية عندهم تبدأ حيث تنتهي السلطة. ومن أشهر أعلام هذه الحقبة: جون ديوي، ماريا مونتيسوري، وجان بياجه.

أولا: جون ديوي 1859-1952

يمثل جون ديوي مرحلة هامة في تاريخ التربية، وارتبط اسمه بالمدرسة التي جعلت الطفل مركزها وحتى لو لم يكن أول من ابتدع هذا الاتجاه فقد سبقه إليه الكثير من المربين والمفكرين من معاصريه، أو من الذين سبقوه بحقب زمنية، إلا أنه وضع لمسته الخاصة، فكانت أفكاره التربوية نسيجا متكاملا جمع بين الرؤية الفلسفة والنزول إلى ميدان التطبيق العملي.

[1] أوليفيه ريبول، مرجع سابق، ص62.
[2] المرجع نفسه، ص 67-69.

يذهب الدارسون ومؤرخو التربية إلى أن الحركة التي تتخذ الطفل مركز العملية التربوية طورها جون ديوي و لم يكن أول من أسس أفكارها إذ بدأت مع روسو الثائر ضد الشكلية المجردة، كما أنه يقر بأنه تأثر في أفكاره عن النمو كهدف للتربية بأفكار دارون في أصل الأنواع. واستمد من كتاب علم الفيسيولوجيا لتوماس هسكلي صورة قوية عن وحدة الكائن الحي، كما أنه بنى فكرته عن الصفة النشطة للخبرة من دراسات وليم جمس النفسية، ومدركه عن الطبيعة المتكاملة للاستجابات البشرية، استقاه من مباحث علم نفس المعلمين، كما اعتمد على دراسات علم النفس التجريبي[1].

عمل جون ديوي أستاذا محاضرا في جامعتي ميتشغان ومينسوتا، ثم جامعة شيكاغو عام 1894. وأسس المدرسة التجريبية الملحقة بالجامعة ليطبق فيها آراءه التربوية. وأنشئت خمسون مدرسة على غرارها في أنحاء أمريكا التي اكتسحتها النهضة الصناعية. وما جرته معها من تغييرات اجتماعية وتطور في قيم المجتمعات، وانصب اهتمامه أكثر نحو تدريب التلاميذ على التكيف الاجتماعي في مجتمعهم المتطور. واستخدم المقاعد المتحركة لأنها في رأيه تعبر بشكل صادق على شكل من أشكال الحياة الاجتماعية النشطة، والمدرسة ليست مجرد مكان يتلقى فيه الأطفال بعض المعلومات، بل يتصل نشاطها بالمناشط الموجودة في المجتمع الخارجي، فلم تكن مدرسته من الصنف الذي يجلس فيه الأطفال ويستمعون منصتين إلى ثم يحفظون ويرددون مايحفظونه ، بل مدرسته تقوم على إشراك الطفل في جميع المناشط الاجتماعية اشتراكا فعالا منتجا، إنها ليست أعدادا للحياة بل الحياة ذاتها. ويلخص كل هذه الآراء في كتابه كيف نفكر؟ ليوضح بأن نتعلم بالعمل وفي نفس السنة أيضا يظهر كتابه " الطفل والمنهج". وفيه يثور ضد الطريقة التي تقدم بها المعلومات للأطفال ومضمونها، ويؤكد على أن المدرسة يجب أن تتخلى عن جانبها الكتابي، وأن تقدم للطفل خبرات حيوية واقعية، فيحل النشاط محل الاستماع. وأثناء النشاط يتعلم الأطفال الأخلاق والمهارات عن طريق الحياة والعمل في مواقف فعلية[2].

أ: ماهية التربية عند ديوي: يرى جون ديوي أن التربية عملية تشاركية. تقوم على مشاركة

[1] سعد مرسي أحمد، مرجع سابق، ص 491.

[2] المرجع نفسه، ص 292-293.

الفرد في الوعي الاجتماعي منذ ولادته، حيث يتحتم على الكبار أن يشركوا الصغار في أغراضهم ومعارفهم ومهاراتهم وضروب أعمالهم :" الأطفال يولدون وهم لا يحيطون خبرا بأهداف الجماعة وعاداتها. بل هم لا يعبؤون بها أبدا. وما على الجماعة إلا أن تبصرهم وتثير اهتمامهم الحي بها. وما من طريق إلى ذلك إلا بالتربية... فوجود المجتمع متوقف على عملية النقل. وهذا النقل يتم بانتقال عادات العمل والتفكير والشعور من الكبار إلى الناشئين، فبغير انتقال المثل العلي والآمال والمطامح والمعايير والآراء لا يمكن لحياة الجماعة أن تدوم"[1].

ويميز ديوي بيت نوعين من أنواع التربية، التربية التي يكتسبها الطفل من المجتمع والبيئة التي يولد فيها، وتربية مقصودة. فأما النوع الأول من التربية فهو أمر عرضي وطبيعي وذو خطر بالغ يتمثل في تأثيرات المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والبيتية والقانونية والدينية، التي تعمل على توسيع الخبرة في الحياة وترقيتها، والنوع الثاني من التربية هو التعليم المباشر أو التعليم المدرسي، فتنقل الجماعة إلى الجيل الجديد نتاج أعمالها ومختف مرافق الحياة، وتتضمن هذه التربية قراءة الكتب وغيرها من رموز المعرفة بما يفسح لهم الرحاب إلى نوع من الخبرة، لا قبل لهم بالوصول إليها وحدهم. وهنا تتضح أهمية فلسفة التربية حيث تهدف إلى إيجاد أسلوب يحفظ الموازنة بين التربية غير المقصودة والتربية المقصودة[2].

ركز جون ديوي في مفهومه للتربية على العلاقة بين الفرد والمجتمع، فالطفل الذي يتحتم تربيته باعتبار التربية ضرورة إنسانية، هو كائن بشري له ميوله واهتماماته وطبيعته التي يجب معرفتها. والانطلاق منها في عملية التربية، كما أنه كائن اجتماعي يتحتم على التربية المدرسية أن تنطلق من شؤون حياته العملية والمجتمعية.

ب: المدرسة عند جون ديوي:

يعتبر ديوي المدرسة بيئة مقصودة لتربية النشئ، نستطيع أن نصوغها بالصيغة المناسبة التي نريدها لتهذيبهم، وتكون المدارس أداة تضمن بها الجماعات الاجتماعية نقل جميع مواردها ومقوماتها

[1] جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة منى عفراوي، زكرياء ميخائيل، القاهرة، 1954، ص13.
[2] المرجع نفسه، ص 7- 9.

إلى النشئ الجديد، لكن مع استئصال كل ما هو مستكره، فالمدرسة ليست مسؤولة عن حفظ التراث بكامله ونقله إلى الجيل، بل وظيفتها تنحصر في نقل ما يؤدي إلى تحسين حياة الجماعة. ومن وظائفها أيضا إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية وإتاحة الفرصة لكل فرد أن يتحرر من قيود الجماعة التي نشأ فيها، ويتصل ببيئة أوسع منها اتصالا حيا، كما أنها توحد نفسية الفرد وتقيم التوازن فيها. بالعمل على تكوين الميول تكوينا صحيحا عميقا، بتشجيع الناشؤون على الاشتراك في أعمال الجماعات التي ينتمون إليها[1].

لقد قدم جون ديوي مفهوما جديدا للمدرسة ركز فيه على الاهتمام بميول الناشئين وتدريبها والسماح لهم بالمشاركة في النشاطات الاجتماعية المختلفة مشاركة فعالة. فنظر إليها نظرة جديدة ورأى أن أهم وظائفها أنها تنظم وتبسط ميول الناشئين، وتعمل على تطهير الأذهان من العادات الاجتماعية الموجودة والارتقاء بها إلى المثل العليا. وهذا ما سيؤدي حتما إلى خلق بيئة أكثر سعة وأكثر اتزانا من البيئة التي يعيشون فيها.

ج: علاقة التربية بالتقدم الاجتماعي:

يرى ديوي أن التربية تختف من مجتمع إلى آخر، في روحها ومادتها وأسلوبها وذلك بحسب اختلاف الجماعات التي تشرف عليها. لكن كل تربية تطمح إلى نوع من التغيير الذي يفضي بها إلى التقدم، ويكون عليها أن تتخذ أساليب تربوية ومعايير تختلف عن تلك التي تسعى إلى مجرد الاحتفاظ بعاداتها وتخليدها، إن التربية عملية اجتماعية ولا يمكن للمجتمع أن يتقدم إلا إذا توفر شرطان أساسيان، أولهما: مدى اشتراك أفراد الجماعة في مصالحها، وثانيهما: مبلغ الحرية والكمال الذي تتبادل بهما الجماعة العمل مع غيرها من الجماعات، فيكون المجتمع الفاشل هو ذلك المجتمع الذي يضع الحواجز للحيلولة دون حرية نقل الخبرة وتبادلها، ويكون ناجحا وديمقراطيا كلما أشرك أعضاءه في خيراته على قدم المساواة، وكلما كفل لمؤسساته من المرونة والتكيف بتفاعل صور الحياة الاجتماعية المختلفة بعضها مع بعض. والتربية هي التي تغرس في أفراده الاهتمام الشخصي بالعلاقات

[1] جون ديوي، مرجع سابق، ص 20-24.

والسيطرة الاجتماعية، وتكون فيهم عادات من التفكير من شأنها أن تحدث تغييرات في المجتمع دون الإخلال به[1].

وجهت انتقادات كثيرة لأفكار جون ديوي التربوية من المختصين في علم النفس التربوي وفلسفة التربية، واتهم بأنه ألغى القيم الروحية تماما واعتبر الوجود المادي هو الوجود الوحيد، واختصر أهداف الحياة في الإشباع والرضا المادي، واعتبر الماضي شيء لا قيمة له، والمستقبل لا سبيل إلى معرفته، أما إشباع الحاضر فيمثل الاهتمام الأخلاقي الوحيد للمعلم. ويذهب البعض إلى تحميل ديوي كل الأخطاء والسلبيات الموجودة في نظام التعليم الأمريكي، ويرون بأن منهجه فشل في تنمية الحوار الأخلاقي لدى الطلاب. وأن هدف النمو الذي وضعه كهدف للتربية، فشل في ربط التعليم بالقيم[2].

قدم جون ديوي أفكارا تربوية استمرت آثارها إلى اليوم، استفاد فيها من البيولوجيين ومن علماء النفس، وعلماء التربية، وفلاسفة سبقوه وآخرون عاصروه. وتميز مذهبه بالإصلاح التربوي، حيث دعا إلى استقلال التلميذ عند بناء الفصل الدراسي، لتشجيع العمل التعاوني بين الطلاب، والبحث عن سبل إيجاد عقل متميز لا يكرر نفسه، ولا يكون تكرارا للآخرين. ودفعهم إلى اكتساب المعرفة ومناقشتها وأدائها بأنفسهم. كما يؤكد على التوفيق بين المثل الفردية والاجتماعية. لأن التربية هي الأداة التي تمكن المجتمع من صياغة أغراضه الخاصة، والحفاظ على موروثه من الزوال ولكنه فشل في ربط التربية بالقيم الأمر الذي مازالت آثاره الوخيمة إلى اليوم.

ثانيا: ماريا منتسوري maria montessori 1870 –1952م.وجان بياجه jean piajet 1886–1980م.

ماريا مونتيسوري عالمة تربية ايطالية بدأت حياتها كدارسة للطب، وعرفت باهتمامها بالأطفال المعاقين وأنشأت بيوتا للأطفال وأخضعتهم لتجارب كانت غريبة عن القرن العشرين. سافرت إلى دول أوروبية كثيرة ثم استقرت في أمريكا أين حققت شهرة عالمية واسعة، وأظهرت كتبها أنها

[1] جون ديوي، مرجع سابق، ص 102.

[2] الهلالي الشربيني، الاتجاه المحافظ والاتجاه التقدمي في التربية وجذورها في الفكر التربوي عند جون ديوي، مجلة كلية التربية، ع24، دار المنظومة، 2000، القاهرة، ص 35-36.

سجلت ملاحظات غير متوقعة عن سلوك وتفكير الطفل، واستخرجت قوانين ومبادئ لسلوك الطفل وتفكيره.[1]

لقد انطلقت مونتسوري في أبحاثها من خلفية بيولوجية، فالنمو العقلي امتداد للنمو البيولوجي، وهو خاضع لشتى القوانين والأسس. وكانت حريصة بولع شديد على صلاح الطفل، وعملت على تحرير الأطفال من طرائق تربوية كانت في رأيها مؤدية للنمو العقلي، كالطعام الهزيل في قيمته الغذائية بالنسبة للنمو الجسمي[2].

ويتشابه جان بياجي عالم النفس السويسري المولد والنشأة مع عالمة الأحياء والتربية ماريا منوتسوري، في كثير من أفكارها التربوية، فهو مثلها يؤكد على أهمية ظواهر النمو والسلوك، فكان حريصا على تبيان التكوين العقلي الذي إذا صح الفرد سيكون صحيحا بالنسبة للمجموع، فكان يوافقها في أن فهم الفروق الفردية بين الأطفال يبدأ من فهم النمو السوي، كما أنه يشبهها في ذلك الاهتمام الشخصي، والشغف العميق الأصيل والتعاطف مع الطفل، وقد أقام دراسات عن الأطفال ليجيب عن أسئلة عن طبيعة وأصول المعرفة، وأكد أن الطفل كائن صغير وهذا يعني أن حاجاته وقدراته تختلف عن تلك التي عند الكبار، ويؤكد الباحثان –منتسوري وبياجه– على أنه يمكن تعليم فنيات تساعد الأطفال على استخدام قدراتهم بفاعلية أفضل، ولذلك يشددان على ضرورة مد الطفل بالمثيرات والجو اللازمين لتحقيق إمكاناته في الزمن والسرعة المناسبين[3].

وأما فيما يتعلق بتكرار السلوك المصاحب لانبثاق القدرات العقلية الذي ينظر إليه التربويون على أنه غير مقبول، ولا يجب أن يشجع عليه الطفل لاحظ بياجه ومنتيسوري أنه تعبيرات عن محاولات للتفريق بين أحداث مقصودة وبين نتائج القوانين الطبيعية. وتكرار السلوك دليل على نضج القدرات الجسمية. فالطفل يمسك أشياء في يده ثم يلقيها، ليس هذا سلوكا تدميريا، وإنما هو نابع عن حاجة الطفل للتدريب على مسك الأشياء ثم تركها. وما يفعله الطفل هنا هو تدريب القدرات الحركية المنبثقة أو تحسينها، وبنفس الطريقة تتحقق القدرات العقلية. ويتم ذلك بالتدريب والاستعانة

[1] سعد أحمد مرسي، مرجع سابق، ص 517-519.
[2] المرجع نفسه، ص 521.
[3] المرجع نفسه، ص ص 521 -523.

بأية مثيرات موجودة، وبالتالي يخالفان كل النظريات السابقة ويؤكدان على أن السلوك المتكرر له قيمة كبرى للطفل بل هو ضروري لنمو ذكائه[1].

لقد أصبح لمنتيسوري وجان بياجه حضور عالمي في الخمسينات والستينات وحتى في السبعينات من القرن العشرين، فقد قادتهما أبحاثهما إلى بناء قوانين ومبادئ عن سلوك الطفل وتفكيره لم تكن معروفة. فقد قادت بياجه أبحاثه إلى تكوين فلسفة جديدة عن المعرفة، وقادت دراسات منتسوري إلى خلق فلسفة جديدة للتربية. ورغم أن هناك اختلافات بينهما. وقد كان كل منهما يعمل مستقلا عن الآخر، إلا أنهما انطلقا من علم الأحياء وقدما أفكارا جديدة عن تربية الطفل ونموه، كان لها أثرها في من جاء بعدهما من علماء نفس او علماء التربية.

[1] سعد أحمد مرسي، مرجع سابق، ص 526-527.

المبحث الثالث: الفكر التربوي العربي المعاصر وأهم أعلامه

وجد الفكر العربي الحديث بصفة عامة والتربوي بصفة خاصة نفسه أمام تحديات صعبة، بسبب الجمود والتخلف الذي يعانيه على مستوى بنيته ومنهجه وموضوعاته، والغزو الأجنبي الغربي ممثلا في الاحتلال العسكري والفكري، فكان على رجال الفكر والثقافة مواجهة هذه التحديات، وبناء منظومة فكرية تربوية قادرة على إعادة تشكيل وصياغة الإنسان العربي الجديد. وقد تعددت وتلونت اتجاهاتهم إلى حد التناقض باختلاف التوجه الثقافي والفكري والإيديولوجي لهذه النخب. وفي هذا المبحث سنتناول مفهوم الفكر التربوي العربي وجذوره التاريخية، واتجاهاته وبعض أعلامه وآرائهم التربوية.

المطلب الأول: مفهوم الفكر التربوي العربي المعاصر:

يمثل الفكر التربوي الإطار النظري والفكري لما يحتاجه المجتمع في بناء أنظمته التربوية، ووضع أسسها وقواعدها، وذلك بغية الوصول إلى مستوىً حضاري راقٍ وتحقيق حضارة مزدهرة. خاصة في ظل التراكم المعرفي الهائل الذي عرفه العالم منذ ظهور الطباعة وحتى اليوم، وقد عرف الفكر التربوي العربي المعاصر تطورات ملحوظة نتيجة احتكاكه مع الحضارة الغربية، ونتيجة ظروف تاريخية وثقافية كثيرة فما هو الفكر التربوي العربي؟ وما هي جذوره التاريخية؟ وما هي أهمية دراسته؟

يعرف محمد عابد الجابري الفكر بأنه: جملة الآراء والأفكار والنظريات التي تعبر عن رؤية الإنسان للحياة والعالم، ومعروف أن هذه المبادئ والأفكار والمفاهيم والآليات ليست فطرية ولا غريزية، بقدر ما هي مكتسبة يكتسبها الإنسان نتيجة احتكاكه بمحيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي[1].

فالفكر وليد حركة المجتمع في بنيته الأساسية، وانعكاس صادق لحياة الجماعة الإنسانية، ولذلك فإن نوعه يتحدد بنوع هذه الحياة، وبالإطار العقائدي الذي يوجِّه مسارها، ويعتبر الفكر التربوي العربي أحد صور الفكر العربي على وجه العموم الذي تنعكس على صفحاته الظروف

[1] محمد عابد الجابري، إشكاليات الفكر التربوي المعاصر، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1990م، ص69.

الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وتتشكّل اتجاهاته ومساراته وفق ظروفه، وُيعرفه بعض المفكرين بأنه:"جملة الأفكار والمبادئ التربوية العربية التي سادت الوطن العربي منذ منتصف القرن العشرين حتى الآن"[1].

ويعرف أيضا بأنه: "مجموعة الآراء والأفكار والنظريات والطرق والأساليب التربوية المطبقة في المجتمع المعاصر"[2].

ويمكن القول بناء على ما سبق ذكره أن الفكر التربوي العربي هو عبارة عن مجموعة المكونات المرتبطة ببعضها البعض والتي شكلت الأهداف المجتمعية في المجتمع العربي، والتي سعت إلى حل المشكلات في المجتمعات العربية.

ولقد مر الفكر التربوي العربي الإسلامي بمراحل بدأت مع ظهور الإسلام، في شبه الجزيرة العربية فقد كان لظهور الإسلام 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 والاستعباد 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[3]. وقد حرص القرآن الكريم والرسول صلى الله عليه وسلم على حض المؤمنين على طلب العلم فقال تعالى في كتابه العزيز: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾[4]. وقال: "وقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا"[5]، وقال الرسول صلى الله عليه وسلم: "وطلب العلم فريضة على كل

[1] عصام محمد منصور، الفكر التربوي المعاصر والبرجماتية، ط 2، دار الخليج، الأردن، 2017م، ص25.

[2] *سعيد محمد الرقب*، الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي المعاصر، مجلة دراسات العلوم التربوية، م36، ع1، 2009، ص5.

[3] غسان معلا بركات، دور الفكر العربي الإسلامي في التربية بين الماضي والحاضر، مجلة العلوم التربوية، ع1، 2009 ص 245-246.

[4] الزمر: الآية 9.

[5] طه: الآية 114.

مسلم ومسلمة"[1].كما قال أيضا: "لأن تغدو فتتعلم بابا من العلم خير من أن تصلي مائة ركعة"[2]. وقال: "حضور مجلس عالم أفضل من صلاة ألف ركعة وعيادة ألف مريض وشهود ألف جنازة". فقيل يا رسول الله ومن قراءة القرآن؟ فقال: "وهل ينفع القرآن إلا بالعلم؟"[3].

وكان القرءان الكريم والسنة النبوية مصدران أساسيان لتأسيس فكر تربوي له طابعه الخاص، اختلط بالفكر السياسي والاقتصادي والاجتماعي والتاريخي بما يشكل الإطار العام للثقافة الإسلامية[4].

ومع قيام الإمبراطورية الإسلامية خلال العهد الأموي والعباسي توجه المسلمون إلى الثقافات والعلوم والحضارات المختلفة التي احتكوا بها، كما توجهوا إلى علوم اللغة والأدب والدين وعملوا على صيانتها والمحافظة عليها، وقد اتسم الفكر التربوي في هذا العصر بأنه كان عربيا إسلاميا استهدف إرساء قواعد الدين الإسلامي الجديد، كما اهتم بالكلمة المكتوبة كوسيلة هامة للاتصال وفسح المجال لتعليم اللغات الأجنبية، وقد انتشرت اللغة العربية في جميع أنحاء العالم القديم، وازدهرت العلوم والفنون والآداب وتم بناء المستشفيات والمدارس والمختبرات الطبية والمراصد الفلكية وغيرها، وازدهرت حركة الترجمة ازدهارا واسعا، وبذلك يكون هذا الفكر التربوي قد اعتمد على مصادر متعددة بنى بها نفسه، فلم يتقيد بإطار واحد من المعرفة إنما انطلق في كل مجال بحثا عن الحقيقة، بحث عن الحقيقة بفكر ومنطق إسلامي أصيل مع تخير للمصادر بحيث تكون مناسبة لروح الإسلام، أو يتم تعديلها وفق ذلك[5].

لقد فرضت الفتوحات على المجتمع خروجا على العلاقات القبلية البدوية المحدودة الآفاق، وخلقت احتياجات أنشأت بدورها علاقات إنسانية واسعة. ونشأت مصالح تجارية متطورة، وولد

---

[1] ابن ماجة القزويني، سنن بن ماجة، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، مج 1، رقم 224، دار إحياء الكتب العربية، ص81.

[2] أبو عمر بن عاصم النميري القرطبي، جامع بيان العلم وفضله، تحقيق أبي الأشبال الزهيري، مج1، رقم 114، دار ابن الجوزي، ط1، 1414، العربية السعودية، ص120.،

[3] أخرجه عبد الرحمن أبو بكر ابن إبراهيم العراقي، المغني في حمل الأسفار في الأسفار في تخريج ما في الأحياء من أخبار، دار ابن حزم ، ط1، 1426، ص219.

[4] عبد الله زاهي الرشدان، مرجع سابق، ص 106-107.

[5] المرجع نفسه، ص 114-118.

اتساع الرقعة الحاجة إلى خبرات الأمم الأخرى. فازدهرت النهضة العلمية العربية ووصلت الذروة بعد انتقال الخلافة إلى بغداد، حيث التقت العقلية العربية بالفارسية وحدث تلقيح العقلية العقائدية بالعقلية النظرية. ونقل تراث اليونان والهند والصين فتزاوجت ثقافات متباينة وأثمرت مركبا ثقافيا جديدا، لم يكن نقلا سلبيا بل كان تلاقحا بين منابع متعددة نسجت خيوطا مختلفة وارتبط بعضها بالآخر وأضيفت إليها صبغة جديدة، في ظل سماحة الدين، وبساطته واعتداله، ومرونة اللغة العربية وتمكنها من أن تكون لغة معرفة ومنطق. وهكذا تحولت الأمة العربية من أمة تتناقل المعرفة بالسمع والرواية والمشافهة، إلى أمة تكتب وتقرأ وتدون الآداب والأخبار والعلوم، وتترجم علوم الشعوب الأخرى وتضيف إليها وتشارك في إغنائها[1].

وبالإضافة إلى الاهتمام بتطوير العلوم النقية واللغوية وسائر العلوم والفنون العقلية من طب وهندسة وفيزياء وكيمياء وطبيعة وصيدلة وموسيقى وتاريخ وجغرافيا، والذي يمثل مرحلة جديدة مكنت الفكر الإسلامي من القيام بدوره في إثراء الفكر العالمي، تميز الفكر التربوي الإسلامي بالكتابة عن موضوع التربية والتعليم، بصورة مستفيضة تعكس اهتماما خاصا بها. وكان أول المؤلفين في هذا الموضوع ابن سحنون في القرن الثالث الهجري، والقابسي في القرن الرابع الهجري وابن مسكويه، والغزالي في القرن السادس الهجري، وابن خلدون في القرن الثامن الهجري وغيرهم كثير[2].

وبعد الازدهار الذي عرفته الحضارة الإسلامية في كافة المجالات جاءت مرحلة الضعف والانكسار حيث شاخت الدولة العباسية وضعفت وتسربت إليها العلل والانتكاسات من كل حدب وصوب، وتوالت عليها الهزائم السياسية وانهارت الدولة وتعاقب على الحكم كثير من الطوائف والدول، ووصلت الكارثة ذروتها حين استولى المغول على بغداد حاضرة العالم الإسلامي الأولى وأباحوها للسلب والنهب، واحرقوا ما كان بخزائنها من كتب نفيسة، وألقوها في نهر دجلة، وفي ظل هذه الظروف ركد العلم والفكر الإسلامي، وتم الاقتصار على العلوم النقلية فقط، ورغم ما عرفته هذه المرحلة من ركود إلا أن هناك علماء برزوا وجاهدوا ضد الجمود الفكري والاجتماعي مثل

[1] غسان معلا بركات، مرجع سابق، ص 247.

[2] عبد الله الرشدان، مرجع سابق، ص 123-124.

الإمام ابن تيمية الذي قامت دعوته على تنقية الدين مما أصابه من خرافات وانحرافات وتنقية العقائد وفتح باب الاجتهاد في الفقه ، كما دعا إلى إصلاح ولاة الأمر، وذلك كضرورة لإصلاح الأمة والرعية، وامتدت دعوته إلى علماء آخرين مثل ابن قيم الجوزية، والشاطبي وغيرهم[1].

وفي هذه الظروف جاء العثمانيون إلى سدة الخلافة وأعادوا لم شمل الأمة الإسلامية على اختلاف الجنسيات التي انطوت تحت لوائها، ونشروا الإسلام في أصقاع كبيرة في أوروبا، وبنى السلطان إلى جانب مسجده في إسلام بول جامعة علمية، وألحق بها مستشفى سماه دار الشفاء، استقدم له أشهر أطباء عصره، وأطلق على المدرسين الكبار في لجامعة لقب أستاذ وعلى مساعديهم لقب معيد، وألف الشيخ آقة شمس الدين كتابا بارعا في علوم الطب، اعتبر لعصور طويلة من أهم المراجع الطبية التي تبحث في علم الميكروبات والجراثيم الناقلة للأمراض. وبنيت المدارس على نظام خاص تدرس فيه العلوم الشرعية، والعلوم الرياضية، والعلوم الطبيعية، وتم استقدام خيرة علماء العصر للتدريس في جامعة السلطان، وغيرها من المدارس العثمانية. وبلغ عدد المدارس التي تدرس العلوم الشرعية والآداب الشرقية حوالي مائة وواحد وسبعون مدرسة في إسلام بول وحدها، وبلغ عدد المكتبات فيها حوالي خمسة وأربعون مكتبة تظم أكثر من أربعة وستون ألف مجلد أكثرها مخطوط بالقلم[2].

ورغم أن الوجود العثماني في البلاد العربية والإسلامية استمر لقرون طويلة، بدأت فيها الدولة قوية، وتراجعت شيئا فشيئا إلى أن انهارت قواها وسادها الجمود والتخلف، إلا أن بعض المفكرين يرون أن الوجود العثماني كان مضرا بالثقافة العربية الإسلامية:" وتشير هذه الفترة إلى تخلف واضح في الثقافة العربية وذلك نظرا إلى أن الأتراك وإن كانوا مسلمين إلا أنهم لم يتعلموا اللغة العربية، فبقوا بعيدين عن روح الثقافة العربية... ولذلك فقد سجل التاريخ هبوطا في مستوى الثقافة العربية في العهد العثماني، حتى زحفت العجمة على اللغة، واختفت البحوث الفلسفية والعلمية وأغلق باب الاجتهاد في الفقه، وانعدم التأليف إلا في الملخصات والمختصرات للمؤلفات التي ألفت في العصر الذهبي السالف". ولم يكن للدولة العثمانية ولا العصر العثماني تأثير في الفكر الإسلامي ولا التربية

[1] عبد الله الرشدان، مرجع سابق ، ص ص 125، 129.
[2] المرجع نفسه، ص 127-128.

الإسلامية :" والمهم أن الدولة العثمانية وعصرها لم يكن له تأثير يذكر في تاريخ الفكر الإسلامي ولا التربية الإسلامية، فقد ظل الوضع الفكري على ما كان عليه وإن ظهر فكر فإنه فكر الحفظ والتلقين والشروح والمتون، لا فكر الابتكار والإبداع"[1].

ورغم ما تثيره هذه الفترة من التاريخ العربي الإسلامي من جدل كبير حول الوجود العثماني في البلاد العربية بين من يعتبره ايجابيا ويذكر محاسنه وأثاراه، وبين من يراه سلبيا ساهم في تراجع الحضارة العربية والإسلامية تراجعا كبيرا. إلا أنه يمكن القول أنه حتى لو ترك بعض الايجابيات وكان له محاسن وآثار وأنه ساهم في حفظ تراث العرب والمسلمين ووحدهم، بل وحافظ على مدنهم وأرواحهم ودافع عنهم في وجه الحملات الأوروبية الشرسة طيلة قرون، إلا أنه في مراحله الأخيرة كرس الجمود والتخلف الفكري والثقافي، وسنأتي في فصل لاحق للحديث عن هذه المرحلة بالتفصيل.

وفي ظل الضعف الذي دب في الدولة العثمانية بدأت أوروبا –التي أخذت طريقها في سبيل التقدم نحو العصور الحديثة، بما تلقته من المعارف الإسلامية، والفلسفة اليونانية التي انتقلت إليهم عن طريق المسلمين– بدأت تجدد غاراتها على العالم الإسلامي، ورأت أن الوقت قد آن للعودة إلى الشرق، بدعاوى كثيرة منها: التجارة وبث العلوم والآداب، وابتدرت ذلك بالامتيازات ، ثم بحماية الأقليات المسيحية، ثم التبشير، ثم بعد ذلك بالغزو المسلح، فكان لكل هذا أثره البالغ في الفكر الإسلامي والتربوي[2].

لقد جاء الاستعمار الغربي بروحه الصليبية الجديدة، وهذه المرة محملا بأدوات غزو جديدة هي الأدوات الفكرية، متمثلة في الاستشراق والتبشير، والتربية وذلك بقصد تشويه الشخصية الإسلامية، وقد خلفوا أسوأ الآثار في التربية والفكر التربوي الإسلامي:"...تحولت الحرب إلى حرب فكرية وغزو أوروبي للفكر والتراث الإسلامي، طريقا لاستغلال واستعمار شعوب العالم الإسلامي،

[1] علي خليل أبو العينين، أصول الفكر التربوي الحديث بين الاتجاه الإسلامي والاتجاه العلماني ، دار الفكر العربي، د ط ، د ت ، القاهرة، ص 176.

[2] المرجع نفسه، ص179.

ووسائلهم في ذلك البعثات العلمية والتربية... وتستروا وراء دعوى مؤداها أن الدولة صاحبة الشأن لها رسالة عالمية مقدسة، لابد أن تنشرها ألا وهي رسالة المدنية والحضارة... وليس الفتح والغزو غاية بل وسيلة لإعلاء البشرية والسمو بها إلى آفاق العزة والحرية والكرامة"[1].

ورغم تنوع أساليب الاستعمار الغربي، إلا أن طبيعته بقيت واحدة و لم تتغير نتائجه. فحتى لو كانت سياسة انجلترا في التعليم في مستعمراتها تقوم على حصر أهل المستعمرات في ثقافتهم العتيقة وتمنع عنهم التعليم الحديث، بينما عملت فرنسا على مقاومة الثقافة القديمة لأهالي مستعمراتها وسعت جاهدة لنشر ثقافتها ولغتها، إلا أن النتيجة كانت واحدة وهي ضمان بقاء هذه الشعوب تحت سيطرتها، وكذلك فعلت الولايات المتحدة الأمريكية بعد انحسار الاستعمار الفرنسي والانجليزي في أعقاب الحرب العالمية الثانية حيث دخلت ميدان الشرق الأوسط وانفردت بالسيطرة الاقتصادية والثقافية، وورثت ملامح الاستعمار الغربي القديم ويظهر ذلك واضحا في سياستها ولا سيما دعمها اللامشروط للنفوذ الصهيوني في المنطقة[2].

المطلب الثاني:اتجاهات الفكر التربوي العربي الحديث والمعاصر

مع احتكاك الفكر الإسلامي بالفكر الغربي، وظهور الطباعة والصحافة، والبعثات العلمية وغيرها، نهض الفكر التربوي الإسلامي من جديد محاولا تقليص الفجوة الحضارية الرهيبة بينه وبين الغرب. وانقسمت النخب الفكرية إلى تيارات متباينة أشد التباين بين من تبنى الفكر الغربي وآمن بأفكاره ودعا صراحة إلى إتباعه، وبين من آثر العودة إلى تراث السلف وتبنى مقولاته ودعا إلى تمثله ومحاكاته، ودعا إلى إحداث قطيعة فكرية مع كل ما يأتي من الغرب، وبين من رأى أن يعود إلى التراث وينطلق من الجذور الحضارية للمسلمين، ولكنه لم يمانع من الاحتكاك بالفكر الغربي والاستفادة منه بأخذ مالا يتعارض مع الموروث، وبين من آثر تبني القومية العربية.

أولا: الاتجاه السلفي:

لقد وردت كلمة سلف في معاجم اللغة العربية بمعنى تقدم وسبق: سلف يسلف سلفا

[1] علي خليل أبو العينين، مرجع سابق، ص 188.

[2] سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق ، ص23.

وسلوفا، بمعنى تقدم، والسلف والسليف والسلفة الجماعة المتقدمون. وسلف جمع سليف أي جمعا قد مضى[1]. قال تعالى: ﴿ فَمَن جَآءَهُۥ مَوۡعِظَةٞ مِّن رَّبِّهِۦ فَٱنتَهَىٰ فَلَهُۥ مَا سَلَفَ وَأَمۡرُهُۥٓ إِلَى ٱللَّهِۖ ﴾[2].

وقال أيضا :﴿ وَلَا تَنكِحُواْ مَا نَكَحَ ءَابَآؤُكُم مِّنَ ٱلنِّسَآءِ إِلَّا مَا قَدۡ سَلَفَ﴾.[3]

وقد وردت هذه الكلمة في الحديث النبوي الشريف بمعنى مطابق لما تم ذكره في معنى المعاجم اللغوية، فعن ابن عباس رضي الله عنه أنه قال لما توفيت زينب بنت النبي صلى الله عليه وسلم قال عليه الصلاة والسلام:"الحقي بسلفنا الصالح الحيز عثمان بن مضغون..."[4].

وهكذا فإن كلمة سلف في التراث تدل على الماضي والسلفيون هم الذين يحذون حذو الماضي والمتقدم والسالف، وفي الحقيقة هناك مد وجزر وخلاف كبير بين المفكرين والباحثين حول هذا المفهوم، بين من يرى العودة إلى فكر السلف وتطبيقاتهم في أمور الدنيا ونظام المجتمعات، كما في عقائد الدين وأصوله، وبين من يرى استحالة ذلك لتغير التطبيقات المجتمعية بتطور المجتمعات، ويرون أن السلفية في أمور الدين وأصوله وقواعده لأنها ثابتة خالدة لا تتغير لا في الزمان ولا في المكان.

وتعتبر الحركة الوهابية نموذجا للنوع التقليدي من الحركات التجديدية التي تبنت الفكر القائل، بضرورة العودة إلى المنابع الأولى، العودة بالإسلام إلى ما كان عليه في عهد السلف الصالح. واسم هذه الحركة مشتق من مؤسسها محمد ابن عبد الوهاب 1115-1206ه وكان يرى هو ومن سار في نحوه أن ضعف المسلمين وتخلفهم إنما هو بسبب الانحراف عن عقيدة التوحيد التي جاءت للسمو بالنفس عن عبادة الأوثان ، وعبادة العظماء ، وعدم الخوف من استنكار المنكر والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر مهما كانت تبعات القيام به، ولذلك فلابد من العودة إلى الحياة الإسلامية الأولى حيث التوحيد والعزة الحقة، ولابد من هدم البدع والخرافات باللين إن نجح وإن لم

---

[1] ابن منظور، مرجع سابق، مج3، ص2068.

[2] البقرة: 275

[3] النساء 22

[4] أخرجه أبو القاسم الطبراني، المعجم الأوسط، تحقيق عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، ج 6، رقم 5736، دار الحرمين، القاهرة، ص41.

ينجح لابد من القوة. فلا يصلح آخر الإسلام إلا بما صلح به أوله[1].

لا يعتبر محمد بن عبد الوهاب من مفكري التربية إلا أنه كان مربيا مؤمنا بأن أسس التربية ومفاهيمها موجودة في السنة والقرءان، وجهوده وأتباعه إنما تنحصر في تطبيق هذه الأسس والمفاهيم والمبادئ في حياة الناس وسلوكهم، فكان بذلك يضع أسس المجتمع الإسلامي المنشود. ولم يهتم بتطوير الحياة العقلية لأن جل التركيز كان على الأخلاق والعقيدة، ولم يهتم بتطوير الحياة الحديثة بل إن أتباعه من رجال الدين ظلوا يعتبرون مظاهر الحياة الحديثة ووسائل المدنية بدعا يجب أن لا تتبع[2].

وهكذا فقد كان الاتجاه السلفي التقليدي الذي تبنى مقولات العودة إلى الجذور النقية الصافية للعقيدة الإسلامية وذلك بالعودة إلى مظاهر الحياة الدينية والاجتماعية التي عاشها السلف الصالح. يعتبر الانحراف عن العقيدة والأصول الإسلامية وحياة السلف بدعة، كما رأى الاحتكاك بالفكر الغربي بدعة، والبدعة ضلالة يجب أن تحارب بكل الوسائل والطرق.

ويمكن القول أن هذا الاتجاه له مبرراته التاريخية في الدعوة إلى محاربة البدع التي طالت عقائد المسلمين وانحرفت بالدين عن أصوله و مقاصده، كما أن تبني مقولات الغرب الفكرية يزيد الأمر تعقيدا ولا يحل المشكلة، لأن الفكر الغربي نشأ في بيئة غربية بحتة في إطار صراع مرير بين الدين والعلم انتهى بانتصار المقولات المعادية للدين. ولكن هذه الدعوة ركزت على السلوك والأخلاق العملية فلم تؤسس لفكر إسلامي يساهم في حل مشكلات العصر، فغابت عنها النظرة إلى الاقتصاد والسياسة والمجتمع والثقافة. واكتفت بالدعوة إلى استنساخ حياة الأوائل في إطارها الزماني والمكاني، كما أن عدم استفادتها من التقدم الغربي جعلها تفتقد إلى الحيوية والتجديد وتعيش في زمان غير زمانها.

ثانيا: الاتجاه الإسلامي التوفيقي:

هذا الاتجاه هو اتجاه فكري وليس اتجاها دعويا، وهو يرى بأن تقدم الأمة إنما يأتي عن طريق الإسلام الصحيح الذي لا يتعارض مع الأصول الأساسية من قرءان وسنة، والإسلام أشمل من أن يكون دينا يتضمن العقيدة والعبادة فحسب، فهو دين وثقافة وحضارة ينبغي أن يقوم بدور فعال في

[1] سعيد إسماعيل علي ، مرجع سابق، ص 60-61.

[2] المرجع نفسه ، ص 62.

توجيه الحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية للفرد والأمة والبشرية جمعاء، وفي الوقت نفسه يؤمن بدراسة الفكر الغربي، ويهتم بالعلوم الحديثة ويرى ضرورة الاتصال بالأمم المتقدمة للأخذ عنها إذا كان لا يتعارض مع الإسلام[1].

يحتوي الفكر التربوي لهذا الاتجاه على عنصرين أساسين هما: الأصالة والتجديد، فأما الأصالة فتعني الذاتية وهي معبرة عن الخصائص الجوهرية التي تضرب بجذورها في أعماق السنين، باعتبارها خصائص تميز الفكر عن غيره، كما تعبر عن ذاتية الإسلام، وأما التجديد فلا يكون خارج الماضي ينظر إلى التراث نظرة فوقية خارجية، فهو ينطلق من التراث ويتمسك بالجوانب التقدمية فيه، المستمدة من الأصول والمتوافقة مع الوحي، سواء في نظريات الإسلام في الشورى أو في الاقتصاد أو في التشريع، أو في التربية. وفي كل الأحوال لا يعترف بالتقليد والجمود. ولا يرى بأسا في الأخذ بما عند الغير من علوم نافعة لإيقاظ العقول والأمة ورقيها وازدهارها[2].

وتعتبر دعوة الشيخ محمد عبده 1849-1905م نموذجا من نماذج كثيرة في هذه المدرسة، فقد اتسمت دعوته بأنها لم تكتف بالعودة إلى الأصول الأولى للإسلام واستلهام نموذج السلف الصالح والوقوف عنده، فحاول استيعاب قضايا العصر ومعالجتها بمنهج إسلامي، بما يمكن من مواجهة تحدي الحضارة الغربية الوافدة، فكان التجديد عنده ينطلق من الأخذ في عين الاعتبار تغير الظروف التي يمر بها المسلمون، ويولي اهتماما خاصا للمؤثرات الخارجية والتطورات التاريخية، ولذلك دعا إلى الاستفادة من الحضارة الغربية لأن الإسلام يتواءم مع متطلبات العصر ولا يتعارض مع الحياة المدنية الحديثة، فيمكن حسبه وضع إطار ديني لمجتمع عصري حديث[3].

والتربية الصحيحة عند الإمام محمد عبده لا تقوم إلا على أساس التربية النابعة من التعاليم الإسلامية الصحيحة، وهذه التربية هي التي تقوي الروح الجماعية، والتعليم الحقيقي هو الذي يكون روابط الوحدة بين أفراد المجتمع، وهذه الوحدة هي ثمرة لشجرة ذات فروع وأوراق وجذور هي

---

[1] علي خليل أبو العينين، مرجع سابق، ص 285.

[2] المرجع نفسه، ص ص 288-291.

[3] سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 74.

الأخلاق التي لا ينفع العلم ولا يكتمل إلا بها[1].

ولطالما ارتبط اسم الشيخ محمد عبده بإصلاح التعليم في الأزهر، فهو صاحب المعارك الشهيرة في إصلاحه، وبذل جهودا كبيرة في إقناع شيوخ الأزهر بتوسيع منهج الدراسة فيه، وإدخال بعض العلوم الحديثة إلى مقرراته، ورغم المعارضة الشديدة التي واجهه بها شيوخ الأزهر إلا أنه استطاع بعد معارك طاحنة معهم أن يصل إلى رئاسة مشيخة الأزهر فأدخل علوما لم تكن تدرس قبل هذه الفترة مثل الحساب والهندسة والجغرافيا والتاريخ، ورغم اعتراض الكثير من الشيوخ إلا أن دعوته وجدت الكثير من المشجعين لها والمقبلين عليها من الشيوخ والطلاب، وقد ترتب على هذه الدعوة الإصلاحية كثير من التغيير في النظم الأزهرية. ليس في إدخال العلوم الحديثة والتخلي عن المناهج القديمة فحسب، بل في أمور تنظيمية كثيرة مثل العناية بالحضور والغياب، وتحديد مواعيد العمل والعطل والامتحان، وكذلك العناية بالشؤون الصحية فأنشئت صيدلية خاصة للجامع وطبيب لعلاج الطلبة بالمجان، وكذلك ترتيب أجور ثابتة للمدرسين ورفعها. ونظم إدارة الأوقاف المحسوبة على الأزهر[2].

ورغم الكثير من الصعاب والعراقيل التي كانت تعترض الأستاذ الإمام، إلا أنه استطاع أن يترك أثارا عميقة في تلاميذه في مصر، وفي بلاد الشام وفي شمال افريقية وفي العام الإسلامي كله، وكان نقده الشديد لعلماء المسلمين بأنهم هم وحدهم المسؤولين عما وصل إليه العالم الإسلامي من جمود وركود، دافعا لتأسيس الحركات الإصلاحية في العالم الإسلامي مثل جمعية العلماء المسلمين بالجزائر، والمشروع الجديد للإصلاحات المراكشية بالمغرب[3].

لقد دافع هذا الاتجاه عن الثقافة الإسلامية وأعاد بعثها من جديد، وانفتح على الفكر الغربي وشدد على أهمية الاستفادة مما عنده في حدود ما لا يتعارض مع الأصول المرجعية للمسلمين. لكن السؤال الذي يظل يطرح نفسه بإلحاح وشدة، هل استطاع هؤلاء بناء نموذج فكري تربوي إسلامي الهوية والملامح والتوجه، مستقل بأدبياته ومنهجه عن الفكر الغربي؟؟

---

[1] محمد رشيد رضا، تاريخ الأستاذ الإمام، ج2 ، مطبعة المنار، دط، 1344هـ، القاهرة، ص 469.

[2] سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 76-77.

[3] المرجع نفسه،، ص 78.

ثالثا: الاتجاه التغريبي:

مع الحضور الفكري الغربي الذي مثلته إدارة الاستعمار، وبوجود النخب الفكرية التي درست في الغرب وتأثرت به، نشأت الفكرة الغربية في العالم الإسلامي، ومفهوم التغريب يعني:" خلق عقلية جديدة تعتمد على تصورات الفكر الغربي ومقاييسه، ثم تحاكم الفكر الإسلامي والمجتمع الإسلامي من خلالها بهدف سيادة الحضارة الغربية، وتسييدها على حضارات الأمم ولا سيما الحضارة الإسلامية"[1].

والاتجاه التغريبي هو "ذلك الاتجاه الذي يعبر فيه أصحابه عن ضرورة جعل الغرب الحضاري، هو المنبع الرئيس الذي يجب أن تعب منه الثقافة العربية المعاصرة ولا نبع سواه، ونضيف إلى هؤلاء أيضا شريحة أخرى قريبة، لا ترى مانعا بهامش صغير يستفاد منه من التراث العربي الإسلامي، عن طريق عملية انتقاء ونقد تخضع للمنهج العلمي دون ما خوف من محافظين أو تقليدين"[2].

وتقوم الدعوة إلى التغريب على أسس ثلاثة: هي اعتبار الشرق وتراثه رمزا للتخلف والرجعية، وتحرير العقول من كل سلطة عقلية سابقة، والنظر إلى موضوعات المعرفة والمجتمع الإنساني نظرة غربية، على أساس أنها النظرة العقلية المتفردة المدعومة بالفكر الوضعي الخالص. وتأسيس الدول وكافة تنظيمات المجتمع على أساس علماني، أي على قواعد وأسس لا دينية لا تعترف بدور الإسلام وتوجيهاته، وبذلك يتم فصل الدين عن الدولة والمجتمع ويحصر في جوانب الحياة الشخصية فقط. وقد سعى هؤلاء إلى تكييف مظاهر المدينة الغربية بما يلائم الحياة الشرقية، ونتج عن ذلك عدم الاكتراث بالأوضاع الدينية والعادات والتقاليد الاجتماعية، وكان التعليم أكبر عامل ساعد على تكريس التغريب وتبنيه كنمط فكر وحياة[3].

وتعتبر أراء المفكر المصري سلامة موسى 1887-1958م من أهم نماذج الاتجاه التغريبي، فقد اتخذ من موقفه النقدي للتراث القاعدة الأساسية التي أقام عليها برنامجه التنويري وخطته

[1] علي خليل أبو العينين، مرجع سابق، ص 210.
[2] سعيد إسماعيل علي ، مرجع سابق، ص 144.
[3] علي خليل أبو العينين ، مرجع سابق، ص ص 211-.214

الإصلاحية، معتقدا أن الثقافة الشرقية من أخطر عوامل تخلفنا الحضاري، وأنه ليس هناك سبيل إلى التقدم إلا الغرب، بل الفناء فيه باعتبار ثقافته هي الثقافة السائدة على العالم، وذهب إلى أن أي ارتداد إلى القديم يتعارض تماما مع التقدم والتمدن، والحضارة العربية في زعمه لم تتطور لأنها ركنت إلى القديم الذي نقلته عن اليونان، لكننا بحاجة إلى فلسفة عملية تعيننا على حل مشاكلنا الحاضرة. كما اعتبر الفلسفة العربية فلسفة غيبية ودراستها مضيعة للوقت إلا إذا استثنينا منها دراسة التاريخ[1].

ولهذا يطالب سلامة موسى بالتخلي عن الثقافة الشرقية، وفصل الدين عن الدولة، وإلغاء تعليم الدين في المدارس، وتحويل حقدنا على الغرب إلى حب. وقد تأثر ببرنارد شو في أسلوبه الساخر في تناول القضايا وعرضها، كما تأثر بفولتير في اعتبار التفكير الغيبي من أخطر معوقات التطور التاريخي، وكذلك بمونتيسكيو في وصفه حركة التاريخ، وأعجب بفرنسيس بيكون وجون ديوي لأنهما يركزان على التجارب الحسية. ودعا إلى الوقوف عند فكر فلاسفة أوروبا على رأسهم "رسل"، وعلى إتباع ابن رشد لأنه دعا إلى العقل وإنكار الغزالي لأنه جمد الفلسفة[2].

لقد انتصر سلامة موسى للحضارة الغربية والفكر الغربي إلى حد المطالبة باستبدال الهوية العربية الإسلامية بالهوية الغربية. ولكن هذا الأمر مستحيل الحدوث، لأن الثقافة والتربية والقيم هي خاصية كل أمة من الأمم. نابعة من روحها وتجاربها وأصولها، فلا يمكن إسقاط نموذج غريب نشأ في ظروف خاصة إسقاطا حرفيا على بيئة مختلفة. ولهذا ظل هذا الفكر غريبا عصيا على التبيئة، لأنه ملحق من ملحقات الفكر الغربي التي لا وزن لها على أرضية تراثها وواقع شعوبها.

رابعا: الاتجاه القومي:

بعد الضعف الفكري والثقافي والسياسي والعسكري الذي عرفته الدولة العثمانية، طرحت بعض النخب الفكرية العربية التي احتكت بالثقافة الغربية مشروع القومية العربية، فظهرت الكثير من المصطلحات المعبرة عن هذا الاتجاه الذي كان يرفض بشدة سياسة التهميش العثمانية تجاه العرب

[1] عصمت نصار، اتجاهات فلسفية معاصرة في بنية الثقافة الإسلامية، القاهرة، دار الهداية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2003م، ص 54.

[2] المرجع نفسه، ص ص 58-217.

ولغتهم وتاريخهم، ولذلك ظهرت مصطلحات الوطنية، القومية، العروبة، الأمة وغيرها. وكان المصطلح الأساسي الذي استقر عليه الكثير منهم القومية.

وإذا أردنا تقديم تعريف لهذا المصطلح فنجد كلمة قوم في اللغة تعني الجماعة من الرجال والنساء[1]. وورد في القرءان الكريم: ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوۡمِهِۦ لِيُبَيِّنَ لَهُمۡۖ ﴾[2]، فالقوم هم جماعة تقيم في مكان وتربط بينهم روابط من بينها اللغة.

وتعرف القومية أنها: "جماعة من الناس تربطهم روابط واضحة من الثقافة المتجانسة، والقومية الصحيحة تستمد حيويتها من شعور أفرادها بوحدة نوعهم، ومن التشابه الأساسي بين تقاليدهم وطباعهم، ومن مقومات القومية تجانس الخصائص الثقافية وتجانس النظم الأساسية كاللغة، والدين، والقانون الأخلاقي، والنظام السياسي، ونمط الأسرة..."[3].

فالقومية هي الروابط الثقافية والشعورية واللغوية والعادات والتقاليد والماضي المشترك الذي يؤلف بين جماعة متجانسة تقيم في مكان مشترك هو الوطن، ولأن هذا المفهوم غربي نشأ في الغرب فإنه لا يعترف بالدين كرابط أساسي بين الشعوب.

وقد اختلفت تحليلات الباحثين لظهور الفكر القومي العربي فمنهم من ذهب إلى أن هذه الحركة ظاهرة مصطنعة جاءت تقليدا للنظريات والأفكار الغربية التي تلت الثورة الفرنسية، ومنهم من رأى أنها رد فعل على الغزو الاستعماري الغربي للوطن العربي، وكل هذه الآراء تحمل جانبا من الحقيقة، فنشوء الفكر القومي العربي كان وليد الظروف التاريخية التي عاشتها هذه الأمة نتيجة العجز العثماني عن حماية البلاد العربية بسبب ضعف موقفها العسكري والسياسي واستسلامها للامتيازات الأوروبية، إضافة إلى سياستها التي انتهجتها خاصة تعصب الجنس التركي للغته وتاريخه واحتكار السلطة والاستبداد، وهكذا بدأ التفكير في القومية العربية، وكان الشعراء والكتاب المسيحيون العرب

---

[1] ابن منظور، مصدر سابق، مج 5، ص 3786.

[2] ابراهيم 4

[3] سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 102-103- نقل الباحث هذا التعريف قاموس علم الاجتماع للألماني هنري فيرتشيلد H.P.FAIRCHILD، ونشوء القومية اقترن بتكون الأمم الأوروبية منذ القرن السابع عشر.

من أوائل من تحمسوا للفكرة القومية على اعتبار أن العرب كان لهم حضارتهم قبل الإسلام وبعد الإسلام وكان للمسيحيين دور كبير في الحضارة العربية الإسلامية، وكان التنوير والثقافة الأوروبية في نظرهم وسيلة لتحرير العقول من التقاليد التي تعيق التقدم، فظهر نشاط ناصيف اليازجي وبطرس البستاني، اللذان انشغلا بالتدريس ووضعاه على نمط حديث، ودرست العلوم الطبيعية إلى جانب العلوم الفيلولوجية، وحظيت مسائل اللغة العربية باهتمام خاص[1].

ويحتل تاريخ العالم العربي وجغرافيته مكانا بارزا في التوجه القومي، ويرى مفكرو هذا الاتجاه أن التاريخ الأوروبي والعالمي لا ينبغي أن ينفرد بمقررات مستقلة، بل تأتي في سياق دراسة تاريخ الوطن العربي كعنصر موضح للعلاقات والتأثيرات والتبادل الثقافي والأطماع. كما يجب أن تبرز السياسات الغربية والأهداف، كما تعنى مناهجهم الدراسية بتاريخ الحضارة العربية، ومحطاتها الكبرى في دمشق والقاهرة وبغداد والقيروان وقرطبة، ولابد من عرض تاريخ العلوم والفنون والآداب، وإبراز الأسماء العربية الضخمة في هذه الميادين[2].

المطلب الثالث: بعض أعلام الفكر التربوي العربي الإسلامي وآرائهم التربوية:

اهتم المفكرون المسلمون بالتربية على مستوى التطبيق والنظر اهتماما بالغا، وأدوا أدوارا عديدة متشابهة أحياناً ومتناقضة أحياناً أخرى لتحقيق أهداف المجتمع العربي والإسلامي في الرقي والتحضر، ضمن إطار البيئات الثقافية والمعطيات المادية التي وجدوا فيها، ولم يخلو عصر من عصور الثقافة الإسلامية من وجود المربين المهتمين بالتنشئة والتثقيف وتكريس القيم الاجتماعية والأخلاقية والثقافية الموروثة، وتغيير المجتمع نحو الأفضل. وفي هذا المطلب ارتأينا الوقوف عند بعض الآراء التربوية لمفكرين من فترات زمنية مختلفة، ومن توجهات فكرية وفلسفية مختلفة.

أولا:أحمد بن يعقوب بن مسكويه 320ه-421ه. 932- 1030

هو أحمد بن محمد بن يعقوب الملقب مسكويه، ويطلق عليه اسم أبي علي الخازن، ولقب بالخازن، لأنه كان خازناً للكتب عند الملك عضد دولة بن بويه الذي حكم من سنة 367 إلى

[1] سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص ص 108-112.
[2] المرجع نفسه، ص119-121.

372هـ. وكان مسكويه أثيراً عنده، ومقرباً إليه. ولد في الريِّ ويرجح أنه ولد في سنة 320هـ تقريباً، إن لم يكن قبل ذلك[1].

وقد كتب في الطب والتاريخ والأخلاق، وعلم النفس. وكانت له أيضاً مشاركة في العلوم اللغوية والأدبية والعلوم القديمة.

وأبو علي بن مسكويه:" الطبيب، اللغوي، المؤرخ، الذي كان أثيرا عند السلطان عضد الدين... وقد خلف فيما خلف مذهبا فلسفيا في الأخلاق لا يزال له شأن في الشرق إلى يومنا هذا، وهو مزيج من آراء أفلاطون وأرسطو وجالينوس، ومن أحكام الشريعة الإسلامية غير أن نزعة أرسطو غالبة عليه"[2].

اشتهر مسكويه بكتاباته في الأخلاق، ومن أشهر كتبه كتاب ((تهذيب الأخلاق)) الذي اهتم فيه بالنفس وما يتعلق بها من عوامل فيرى أن النفس وإن كانت تأخذ كثيراً من مبادئ العلوم عن الحواس فلها من نفسها مبادئ أخرى وأفعال لا تأخذها عن الحواس، وهي المبادئ الشريفة العالية التي تبنى عليها القياسات الصحيحة[3].

وإذا كانت الحواس تدرك المحسوسات فقط، فإن النفس تدرك أسباب الاتفاقات والاختلافات التي تأتي من المحسوسات وهي على حد تعبيره معقولاتها التي تستعين عليها بشيء من الجسم. ويرى أن النفس العاقلة فينا هي بمثابة المجهر الذي يستدرك كثيراً من أخطاء الحواس في مبادئ أفعالها. فالنفس ليست بجسم ولا بجزء من جسم ولا حال من أحوال الجسم، وإنها شيء آخر مفارق للجسم بجوهره وأحكامه وخواصه وأفعاله[4].

---

[1] أبو علي أحمد بن مسكويه، الحكمة الخالدة، حققه وقدم له عبد الرحمن بدوي، مؤسسة انتشارات وجاب دانشكاه تهران، دط، 1995، ص18-20.

[2] دي بور، تاريخ الفلسفة في الإسلام ، ترجمة محمد أبو ريدة، دار النهضة العربية، ط3، د ت، بيروت،198-199.

[3] سيد صبحي، الإنسان وصحته النفسية، المؤلف، 1407 هـ، القاهرة، ص145.

[4] أبوعلي أحمد بن محمد مسكويه، تهذيب الأخلاق، دراسة وتحقيق عماد الهلالي، منشورات الجمل، دط، 2011، بيروت، ص ص242-243.

وإضافة إلى هذا التحديد الدقيق لتعريف النفس يرى أن النفس تشتاق إلى أفعالها الخاصة بها، وتلك هي فضيلة النفس وبحسب طلب الإنسان لهذه الفضيلة وحرصه عليها يكون فضله، وهذا الفضل يزداد ويتزايد بحسب عناية الإنسان بنفسه وانصرافه عن الأمور العائقة له والتي ترتبط بجهده وطاقاته، وما يتطلبه البدن من إشباع حسي وغريزي.. فالفضائل لا تحصل لنا إلا بعد أن تطهر نفوسنا من الرذائل التي هي أضدادها وشهواتها الرديئة الجسمانية ونزواتها الفاحشة البهيمية[1].

وحرص ابن مسكويه على أن يكون الإنسان متنبهاً لهذه الشهوات، من خلال تمسكه وحرصه على الخيرات، فمن الواجب أن نحرص على الخيرات التي هي كمال لنا والتي من أجلها خلقنا ونجتهد في الوصول إلى الانتهاء إليها، ونتجنب الشرور التي تعوقنا على فعل الخير. ويقسم النفس إلى ثلاثة قوى: القوة الناطقة والتي يكون بها الفكر والتمييز والنظر في حقائق الأمور، والقوة الغضبية التي يكون بها الغضب والنجدة والإقدام على الأهوال والشوق إلى التسلط والترفع وضروب الكرامات، والقوة الشهوية التي يكون بها الشهوة وطلب الغذاء والشوق إلى الملاذ في المآكل والمشارب والمناكح وضروب اللذات الحسية. ولكل قوة من هذه القوة فضيلة خاصة بها. فالقوة الناطقة فضيلتها الحكمة، والقوة الغضبية فضيلتها الشجاعة، والقوة الشهوية وفضيلتها العفة. وهو بهذا التقسيم يريد أن يؤكد فكرة انسجام هذه القوى، فمتى كانت حركة النفس الناطقة معتدلة وغير خارجة عن ذاتها وكان شوقها إلى المعارف الصحيحة حدثت عنها فضيلة العلم وتتبعها الحكمة، ومتى كانت حركة النفس البهيمية معتدلة منقادة للنفس العاقلة غير متأبية عليها، فيما تسقطه لها ولا منهمكة في إتباع هواها، حدثت عنها فضيلة العفة وتتبعها فضيلة السخاء، ومتى كانت حركة النفس الغضبية تطيع النفس العاقلة فيما تقسطه لها، فلا تهيج في غير دينها ولا تحمى أكثر مما ينبغي لها حدثت منها فضيلة الحلم والاتزان وتتبعها فضيلة الشجاعة، ويؤكد ابن مسكويه ضرورة تحقيق هذا الاتزان بين القوى الثلاث، لأنه عن طريق هذا الاتزان والاعتدال يتحقق تمامها وكمالها، كما يؤكد ضرورة التنبيه إلى أن النفس العاقلة إذا عرفت شرف نفسها ، وأحست بمرتبتها من الله عز وجل أحسنت خلافته في تربية هذه القوى وسياستها ونهضت بالقوة التي أعطاها الله تعالى من تكريم وعلو المنزلة والشرف، ولم تخضع

[1] أبوعلي أحمد بن محمد مسكويه، مرجع سابق، ص243.

للنفس الغضبية أو البهيمية[1].

ويحث ابن مسكويه على أن يُمنع الصبي من النوم الكثير، وذلك لأنه يقبحه ويغلظ ذهنه، ويرى أن عليه ألا يتعود النوم بالنهار البتة، ويُعود الحركة والمشي والرياضة[2].

والغاية من هذه الآداب كلها هي أن يتعود الخشونة ويصلب بدنه، ويتعود الخشونة والرجولة وينبغي إذا ضربه المعلم ألا يصرخ ولا يتشفع بأحد، فإن هذا فعل المماليك، وهو خوار ضعيف. كما يذهب إلى أن الصبي يؤذن لـــه في بعض الأوقات أن يلعب لعباً جميلاً [3].

وعلى أية حال فإن آراء ابن مسكويه كثيرة ومتعددة وفي أكثر من مجال، فله آراء في النفس وقواها، كما سبق وبينا، وفي نظرية المعرفة، وفي الأحلام والرؤيا الصادقة والنبوة، وفي العادة ومفهومها وفي الإخلاص، وفي تأديب الأحداث والصبيان، وفي الأمراض النفسية وعلاجها.

ثانيا: أبو حامد الغزالي (1058-1111م):

كان الشيخ أبو حامد الغزالي من المهتمين بالتربية في عدد من مؤلفاته، منها "فاتحة العلوم"، وكتاب أيها الولد، وإحياء علوم الدين"، وقد وضع نظاما تربويا شاملا كما حدد هدفه التربوي وفقا لفلسفته ونظرته للحياة، ثم وضع المنهج العلمي الذي رآه مناسبا لهدفه وغرضه من التربية فصنف العلوم وقسمها وذكر قيمتها وبين فوائدها للمتعلم، ثم رتبها ونظمها حسب أهميتها وفائدتها، كما بين المبادئ التي يجب أن يسير وفقها المعلم أثناء تأدية وظيفته. وقام ببيان الطريقة السليمة للتربية الدينية، ولتهذيب الأخلاق وتطهير 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، واهتم اهتماما بالغا بالعلم والتعليم فهو

[1] سيد صبحي، مرجع سابق، ص 172- 173.

[2] أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام،دط، دار المعارف، دت، القاهرة، ص234.

[3] المرجع نفسه، ص235.

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[1].

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[2].

وفي كتاب "فاتحة العلوم" يذهب الغزالي إلى أن كمال الآدمي في قربه من الله تعالى، وإنما يقرب بصنعة العلم فما دام علمه أكثر وأكمل فهو إلى الله أقرب وبملائكته أشبه[3].

ويتضح من دراسة ما كتبه الغزالي عن التربية والتعليم، أنه كان يهدف إلى تحقيق الكمال الإنساني الذي غايته التقرب من الله سبحانه وتعالى، ثم الكمال الإنساني الذي غايته سعادة الدنيا وسعادة الآخرة، وفي هذا تأكيد على أنه يسعى لبناء شخصية متكاملة تنمو في كافة الأبعاد والجوانب الروحية والنفسية والعقلية والاجتماعية والجسمية بشكل مترابط متسق. شخصية تعرف أن الاعتدال في الأخلاق هو صحة النفس، والميل عن الاعتدال سقم ومرض، كما أن الاعتدال في مزاج البدن هو صحة له، والميل عن الاعتدال مرض فيه[4].

ويمكن القول أن الغزالي قدم للناس فكرا تربويا يقوم على مبدأ التربية بالأهداف التي استمدها من الكتاب والسنة، وإذا كان المتعلم هو محور العملية التربوية فقد دعا إلى إقامة علاقة يسودها الاحترام والعطف والمحبة بين المعلم والمتعلم، وهذا تحقيقا لأهدافهما في الرقي لدرجة الكمال الإنساني والسعادة بالقرب من الله تعالى[5].

---

[1] محمود عبد الرزاق شفيق، الأصول الفلسفية للتربية، ط4، الكويت، دار البحوث التربوية، ط4 ، 1980.ص135.

[2] أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج1، تحقيق السيد عمران، دار الحديث، دط، 1425ه القاهرة، ص 25.

[3] أبو حامد الغزالي، فاتحة العلوم، تحقيق السادات أحمد ناجي الجمالي، محمد أمين الخانجي، المطبعة الحسينية، 1322ه، القاهرة، ص5.

[4] أيوب دخل الله، التربية الإسلامية عند الإمام الغزالي، المكتبة العصرية، ط1، 1417ه، لبنان، ص144.

[5] المرجع نفسه، ص 316.

وبناء على ما سبق فإن الغزالي يعتبر من الفلاسفة الذين وضعوا نظاما تربويا شاملا، واضح الأهداف، محدد الوسائل، اهتم بالعلم، واعتبر المتعلم قريب من الله تعالى وقد كانت أفكاره التربوية قريبة جدا من آراء وأفكار المربين المعاصرين.

رابعا: رفاعة الطهطاوي (1801 – 1873 م):

يعد رفاعة الطهطاوي الرائد الأول للفكر العربي الحديث، بصفة عامة، والمصري بصفة خاصة، ومن الباعثين الأوائل للنهضة العربية، وأول مترجم للديار المصرية. وأول من حقق الاتصال بين الشرق والغرب؛ حيث كان بين أفراد أول بعثة سافرت إلى باريس عام 1826م التي أرسلها"محمد علي" حاكم مصر في ذلك الوقت، وقد قدم "رفاعة" تجربته في عدة مؤلفات، شملت مشروعه التنويري، حيث عرض في كتابه "تخليص الإبريز في تلخيص باريز" رحلته في باريس، مبيناً أن هدفه فيه هو أن يوقظ من نوم الغفلة أبناء بلده وسائر أمم الإسلام من عرب وعجم.

قدم رفاعة رافع الطهطاوي تجربة سفره إلى فرنسا في عدة مؤلفات استوعبت معظم أفكار التنوير فكان مشروعا نقديا للواقع الذي تعيشه مصر في تلك المرحلة، وقد عرض لتصور معين عن مراحل تقدم الإنسان من حالة الساذجية إلى حالة الترقي، ودافع عن وحدة المعرفة والحضارة الإنسانية التي تفضي إلى ضرورة الاتصال والتواصل، فالاتصال هو استئناف ما أعيق نموه من تراث مستنير، والتواصل هو الانفتاح على سائر الأمم[1].

وقد وظف الطهطاوي الكثير من الأفكار الغربية رغم أنه بقي في جذوره مشدودا إلى المعتقدات الموروثة، حيث انطوت كتاباته على أفكار جديدة أصبحت مألوفة فيما بعد في الفكر العربي الإسلامي، مثل دعوته إلى مدنية حديثة تقوم على تبني العلوم الأوروبية وثمارها، وإصلاح وتجديد المنظومة الدينية الإسلامية بما يحقق المنافع العمومية التي تعود بالثروة والغنى وتحسين الحال[2].

---

[1] صلاح قنصوة، دور المنهج العلمي في النقد الفلسفي العربي، بحوث المؤتمر الفلسفي العربي الثاني الذي نظمته الجامعة الأردنية بعنوان " الفلسفة العربية المعاصرة مواقف و دراسات" في الفترة من 13- 16 كانون الثاني، 1987م، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص34.

[2] ألبرت حوراني، الفكر العربي في عصر النهضة، دار النهار، ، 1968م، بيروت، ص 106- 107.

وقد اتسع النقد لدى "الطهطاوي" لكل جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في عصره، على أساس علمي، بحيث يجعل التعليم شرطا لأي نوع من أنواع التقدم؛ ولذلك ألح على أهمية العلوم التي يسميها العلوم الحكمية (أي الفلسفية) والعلوم الحقيقية (أي الطبيعية)، والأدبية (أي الإنسانية)، والفنون والصنائع؛ ودافع عن المعرفة والحضارة الإنسانية التي تفضي إلى ضرورة الاتصال والتواصل؛ فالاتصال هو استئناف لما أعيق نموه من تراث مستنير، والتواصل هو الانفتاح على خبرات سائر الأمم[1].

ويعتبر كتابه المرشد الأمين في تربية البنات والبنين أول كتاب في التربية يسجله الفكر العربي الحديث، ويضعه على رأس قائمة ستضم كتبا كثيرة فيما بعد. وقد هدف الطهطاوي في هذا الكتاب إلى خلق المواطن الصالح، وتعريفه بحقوقه وواجباته، وجعله إنسانا متميزا بعقله وخلقه، سواء كان ذكرا أو انثى[2].

إن ما شاهده الطهطاوي أثناء سفره إلى فرنسا من اهتمام كبير بالتربية والتعليم اثر كثيرا في تصوره لنمط التعليم الذي ينبغي أن يكون لمصر والتي ساهم في وضع مناهجها. ويرى الطهطاوي أن مهمة التربية هي تهذيب الخلق وتنمية العقول وتحسين الإدراك، وهو إذ يؤكد على التربية والأخلاق فلانة يعتبرهما أهم عوامل تقدم الأمم وتمدنها. ورغم تأثره بالنمط الفرنسي في التعليم إلا انه لا يهمل التربية الدينية بل يجب أن تسير جنبا إلى جنب مع التربية المدنية، ولذلك يؤكد على غرس العقائد الدينية في نفوس الأطفال ذكورا وإناثا[3].

إن اجتهادات الطهطاوي في مجال التربية والتعليم تعتبر تجديدا اتبعه كثير من المفكرين بعده في مصر وفي غيرها، فكان من أوائل الذين ساهموا في تعميم التعليم ونشره بين أبناء الأمة ذكورا وإناثا، وتطرقوا لبعض القضايا التربوية الخاصة التي كانت مهملة بالكامل. مثل دعواته إلى مراعاة ميول المتعلمين وتوجيههم إلى الدراسة المناسبة، وحديثه عن أخلاق المعلمين ونادى باحترام المتعلم ومنع

---

[1] صلاح قنصوة، مرجع سابق، ص35.

[2] رفاعة رافع الطهطاوي، المرشد الأمين للبنات والبنين، تقديم منى احمد أبو زيد، دار الكتاب المصري، دط، 2012، القاهرة، ص39.

[3] المرجع نفسه، ص 54- 55.

الضرب، ودعا إلى تعليم البنات وبهذا يكون قد أعاد للمرأة في المجتمع أدوارها ومكانتها مما يجعلها تساهم في رقي المجتمع وتطوره.

خامسا: جمال الدين الأفغاني 18 – 1897ف(8 م):

يعد "الأفغاني" أول من صاغ المشروع الإصلاحي الحديث (الإسلام في مواجهة الاستعمار في الخارج والقهر في الداخل)، وقد صاغ قضية عصره في سؤال النهضة على النحو التالي:كيف يمكن لأمم الشرق الإسلامية قهر التخلف واللحاق بالأمم المتقدمة علـــى أساس من روح الشرق ذاته ؟.

بذل جمال الدين الأفغاني جهودا كبيرة في سبيل محاربة الاستعمار وإعادة تأسيس الوعي لدى الشعوب الإسلامية وبناء الإنسان المسلم بناء جديدا، فعمل على إثارة الشعور الديني في محاربة المستعمرين وجعل من الدين وازعا وطنيا، ومن النضال الوطني واجبا دينيا وبدأ بتجديد عقائد المسلمين وتصحيحها ومن ثم مخاطبة الشعور الديني في المسلمين ليحملهم على مقاومة الاستعمار [1].

وكان ينادي بالمساواة بين البشر والعمل لخير النوع الإنساني، وحارب التفرقة الدينية معتبرا الأديان الثلاثة متفقة على المبدأ والغاية، ولو اتحد أهلها مثلما اتحدت هي في جوهرها وهدفها لتمكن البشر من خطو خطوات كبيرة نحو السلام، وقد ذهب أبعد من ذلك حيث دعا إلى التوفيق بين العلم والدين ويعتبر هذا الأمر ضرورة لا بد منها فالدين لا يصح أن يخالف الحقائق العلمية، فإن كان ظاهره المخالفة وجب التأويل [2].

ووفقاً للأفغاني لا يمكن قهر التخلف واللحاق بالأمم المتقدمة على أساس روح الشرق إلا بالاعتماد على مبدأين هما: العقل والمساواة إذ يجب الاعتماد على إعمال العقل في حركتين متوازيتين: الأولى هي الاجتهاد والإصلاح الديني الذي ينقي العقلية الإسلامية من رجعيتها. أما الحركة الثانية فهي الاقتباس العلمي من الغرب للنهوض المادي. وهذه "التوفيقية الأفغانية" هي الطريق

[1] عبد الحكيم صالح غيث أحمد، جمال الدين الأفغاني وفكرة تأسيس الجامعة الإسلامية، مجلة كلية الآداب، العدد العاشر، مصراتة، ص 108.

[2] مجدي عبد الحافظ، جمال الدين الأفغاني وإشكاليات العصر ، القـــاهرة، المجلس الأعلى للثقافـــة، 1997م، ص 99- 100.

الوحيد الذي يجعل الشرق الإسلامي يقف على أرضية التقدم مع الغرب مع الاحتفاظ بتراثها الديني الذي يميزها. وثانيا يجب تحقيق المساواة في حركتين متوازيتين في داخل البلدان الإسلامية عن طريق الدستور، وخارجها عن طريق مقاومة الاستعمار وعن طريق الجامعة الإسلامية التي ستربط بين الشعوب الإسلامية، وهذا بدوره يولد إحساسا بالحرية حينما يرفع الظلم والاستبداد الداخلي، وإحساسا آخر بالقوة القومية حينما يقضي على الاستعمار وتقف الشعوب الإسلامية على قدم المساواة مع الغرب [1].

وهكذا يدعو الأفغاني إلى توظيف آليتين هما العقل العلمي، والاقتباس من العقل الغربي ويراهما ضرورتان حضاريتان تؤديان إلى تقدم الشعوب الإسلامية، والتصدي للمستعمر الغازي، كما يرى أن الدين كفيل بتحقيق النهضة عندما ينقى مما علق به، ولإقراره مبدأ العقل والمساواة.

ويقصد الأفغاني بالعقل العلمي القيام بحركة تجديدية في الدين أشبه بحركة مارتن لوثر مؤسس البروتيستانتية في أوروبا، وذلك لاستئصال ما رسخ في عقول العوام وبعض الخواص من فهم خاطئ لبعض العقائد الدينية والنصوص الشرعية، مثل حملهم نصوص القضاء والقدر على معنى يوجب عليهم أن لا يتحركوا لطلب مجد أو التخلص من ذل. فكانت دعوته في عمقها ملحة على قضية محورية هي تحرير المسلمين من رثاثة التقاليد وغثاثة أخلاق لا تمت بصلة إلى عقل أو يقين وذلك بتحقيق نهضة دينية تجديدية تلائم مقتضيات العصر الحديث، وتبين لهم قدرة الإسلام الصحيح على أن يدفع بهم إلى التقدم والتطور الذي يجمع بين المصالح المتجددة للحياة العملية وبين المطالب العالية للنفس الإنسانية[2].

و لم يوافق الأفغاني على كل أفكار الحضارة الغربية بل بشدة أفكار الحضارة الغربية المادية، وتصدى للرد عليها، ففي كتابه " الرد على الدهرية" تصدى للرد على المذاهب الإلحادية، حيث نقد "المذهب النيتشري" نقدا نظريا وعملياً، ذلك المذهب الذي طبق في بلاد الهند في ذلك الوقت، وهاجم " ديموقريطس" و"داروين" لإنكارهما الألوهية والمعاد ؛ لأنه بإنكار الألوهية والمعاد تنكر

[1] عبد الحكيم صالح غيث أحمد ، مرجع سابق، ص 108.

[2] المرجع نفسه، ص 109-110.

الأخلاق، فتنهار الأمم[1].

وللتدليل على وجهة نظره أتى الأفغاني بشواهد من التاريخ فالمذهب الدهري الذي دعا إليه أبيقور أو فلسفة اللذة التي قال بها أفسدت على الناس أخلاقهم، وقضت على اجتماعهم وتفوقهم وانتهى بهم الأمر إلى الوقوع في حكم الرومان، كما أن انتشار تعاليم الفيلسوف الدهري مزدك في الأمة الفارسية أدت إلى فساد طباع الفرس وأصيبوا بالانحلال الأخلاقي والاجتماعي، مما أدى إلى خضوعهم لحكم العرب، وكذلك الأمة الإسلامية، عندما تفشت فيها تعاليم دهرية الباطنية انهارت وخضعت للاستعمار[2].

وهكذا يخلص الأفغاني إلى أن إنكار الدين سبب سقوط الأمم، وإثباته طريق الخلاص وقوام سعادة الأمم ومستقبلها. ونخلص من كل ما ذكر سابقا إلى أن الأفغاني دعا إلى بعث الأمة الإسلامية على أسس عقلية، واتخذ من الدين سبيلا للتأثير السياسي من أجل مقاومة النفوذ الأوروبي في الشرق الإسلامي.

[1] جمال الدين الأفغاني: الرد على الدهريين، نقله من الفارسية إلى العربية، محمد عبده، بمساعدة عارف أفندي ابن تراب الأفغاني، مطبعة الموسوعات، ط3، 1320ه، مصر، ص5-10.

[2] المرجع نفسه، ص34-39.

نتائج الفصل:

*فلسفة التربية هي الإطار الشامل الناظم للواقع التربوي، في أهدافه ومنهاجه وطرقه وأساليبه، فهي رؤية فكرية تنبثق عنها النظرة إلى الله والكون والحياة والمصير.

* ارتبط ظهور فلسفات التربية الغربية الحديثة بحركة التجديد الواسعة التي شملت السياسة والعلم والآداب والفنون والدين، وأجمعت على إعادة الاعتبار للإنسان ومركزيته في الكون، والعودة إلى الميراث الإغريقي الروماني كمرجع ومصدر للعلم والمعرفة والتربية.

* اهتم اليونان بالتربية واختلفت وتباينت طرق التربية بين المدن اليونانية خاصة اسبرطة وأثينا، وقد أثرت مفاهيمهما كثيرا في أفكار فلاسفتها الذين اهتموا بالتربية اهتماما عظيما، وكانت أسمى أهدافهم مساعدة الفرد على تحقيق النمو المتكامل، والاهتمام بالناحية الجسمية والعقلية والروحية والفنية.

* كانت التربية أحد أهم العوامل التي أدت إلى الانتقال إلى العصر الحديث وما تلاه، عصر النهضة والأنوار، حيث تم التمرد على كل أشكال السلطة التقليدية ومفاهيمها. وبدأ عصر جديد يؤمن بالحرية والانطلاق، وقدم الكثير من المفكرين والفلاسفة مؤلفات مختلفة في التربية، وظهر المدارس والمعاهد والجامعات.

* من فرنسيس بيكون، وجون لوك مرورا بروسو وصولا إلى جون ديوي ومونتسوري اهتم الفلاسفة الغرب في العصر الحديث والمعاصر بالتربية، وعلى الرغم من الاختلافات بينهم حول مفهوم التربية، ومناهجها وطرائقها، إلا أنهم أجمعوا على وجوب التحرر من المفاهيم التقليدية، والسلطة الدينية، والاجتماعية. وأولوا الطبيعة والإنسان اهتماما خاصا.

* الفكر العربي المعاصر هو خلاصة الاجتهادات التي قدمها المفكرون العرب منذ اللقاء مع الغرب، في مجال التربية، ولم يكن هذا الفكر وليد هذه اللحظة التاريخية، بل يمتد بجذوره إلى

العصر الأول للإسلام الذي جاء بقيم وتصورات تربوية جديدة. وقد مر بمراحل اتسمت بالازدهار حينا والركود حينا آخر، تماشيا مع الوضع العام الذي عرفه الفكر العربي والإسلامي.

* اهتم المفكرون العرب والمسلمون بالتربية تنظيرا وعملا، ولم يخلو عصر من عصور الثقافة الإسلامية من وجود المربين والمنظرين للتربية، والنماذج لا تعد ولا تحصى وان اختلفوا في التوجهات والطرق والأساليب إلا أنها أجمعت على دور التربية في غرس القيم الاجتماعية والأخلاقية والثقافية الموروثة، وتغيير المجتمع نحو الأفضل.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الفصل الثاني

الفكر التربوي عند طه حسين

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

تمهيد:

لقد عاش العالم العربي مرحلة من الجمود والانحطاط انعكست على حياته السياسية والاجتماعية والثقافية. حيث واجه العالم الغربي بثقافته القوية وعلومه المتطورة، فضلا عن تفوقه العسكري والاقتصادي والسياسي. فظهر ما يعرف بالنهضة الفكرية العربية الحديثة. بأيديولوجيات شتى، ولعل قضية إعادة بناء نظم التربية والتعليم، هي أكثر القضايا التي أثارت الجدل الحاد. بين مختلف النخب لما لهذه القضية من أهمية مركزية في مسألة التحديث. حيث دعا كل تيار إلى بناء النظم التربوية انطلاقا من خلفياته الفكرية والعقدية، ويعتبر الأديب والمفكر المصري المعاصر طه حسين أحد أهم المفكرين العرب الذين حازت قضية إصلاح التربية والتعليم على هامش كبير في حياتهم الفكرية. خاصة وأنه جسد تنظيره حين أصبح وزيرا للمعارف في خمسينات القرن العشرين. ومازالت أفكاره التربوية تناقش إلى الآن. وفي هذا الفصل سنتناول فكره التربوي محاولين تحليل الأصول الفلسفية لنظريته التربوية.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

المبحث الأول: طه حسين.. العميد.. الوزير..الأديب ورجل التربية والتعليم.

مرّ طه حسين في حياته الفكرية والثقافية بمراحل بدأت من قرية صغيرة بصعيد مصر وترقى في مناصب سياسة واجتماعية إلى أن أصبح وزيرا ورجلا من رجالات الدولة الذين لهم قراراتهم، وكانت حياته نشاطا مكثفا قام خلاله بأدوار ثقافية واجتماعية وسياسية متنوعة، كما كان أديبا وناقدا ومفكرا له إنتاج علمي وأدبي ضخم. وفي هذا المبحث سنتعرف على هذه المحطات محاولين معرفة العوامل التي ساعدته على الوصول إلى ما هو عليه، كما سنتعرف على أهم إسهاماته في قضايا أمته ومجتمعه.

المطلب الأول: مولده ونشأته وبداياته العلمية في البيئة الأزهرية

نشأ طه حسين في بيئة ريفية قروية في صعيد مصر، وتعرض في طفولته المبكرة لمرض أذهب بصره إلى آخر يوم في حياته. لكنه رغم ذلك خرج من بيئته القروية البسيطة واتجه إلى الأزهر أين بدأت أولى خطواته العلمية. فكيف كانت هذه الرحلة؟ وما هي أهم العوامل التي أثرت في شخصه قبل الانتقال إلى محطة فكرية وعلمية تالية لهذه المرحلة؟!

ولد طه حسين في 14 نوفمبر سنة 1889، في عزبة "الكيلو" التي تقع على مسافة كيلومتر من مفاغة بمحافظة المنيا بالصعيد الأوسط، وكان والده حسين علي موظفا في شركة السكر، التي تملك أراضي تلك المنطقة وأنجب ثلاثة عشر ولدا، سابعهم طه حسين. هذا الفتى الذي أصيب بالعمى في سن السادسة بسبب إصابته بالرمد وأهملته الأسرة وتركته حتى يشفى، ولما لم يتم شفاؤه تعجلوه عند حلاق القرية لمعالجة هذا الرمد، ولكنه ذهب بعينيه[1].

لقد خلفت هذه الآفة أثرا عميقا في نفس الفتى في كل مراحل حياته وذكر طه حسين في الأيام أن ما حدث له كان بسبب جهل أسرته وعدم اهتمامها بعلاجه، وهذا واقع جل الأسر القروية كثيرة العدد:"... والأطفال في القرى ومدن الأقاليم معرضون لهذا النوع من الإهمال، ولاسيما إذا كانت الأسرة كثيرة العدد وربة البيت كثيرة العمل، ولنساء القرى ومدن الأقاليم فلسفة آثمة وعلم ليس أقل

[1] عبد الرزاق عيد، طه حسين رائد العقلانية الليبرالية العربية، دار رؤية، ط1، 2008، القاهرة، ص 77.

منهما إثما، يشكو الطفل وقلما تعتني به أمه، وأي طفل لا يشكو. إنما هو يوم وليلة ثم يفيق ويبل، فإن عنيت به أمه فهي تؤدي دور الطبيب أو تجهله، وهي تعتمد على هذا العلم الآثم، علم النساء وأشباه النساء، وعلى هذا النحو فقد صبينا عينيه، أصابه الرمد فأهمل أياما، ثم دعا الحلاق فعالجه علاجا ذهب بعينيه"[1].

وقد وصف البيئة القروية التي ولد فيها بالبساطة التي تصل إلى حد السذاجة: "كان لأهل الريف شيوخهم وشبانهم صبيانهم ونساؤهم، عقلية خاصة فيها سذاجة وتصوف وغفلة، وكان أكبر الأثر في تكوين هذه العقلية لأهل الطريق"[2].

لقد كان لأهل الريف خصائص وأخلاق يتميزون بها عن أهل المدينة لكن بيئتهم متخلفة يسيطر عليها الجهل الذي يحصد الأرواح أحيانا، وقد وجد طه حسين الصبي نفسه يكتشف هذه البيئة عن قرب عندما دخل إلى الكتاب لحفظ القرآن الكريم.

وحفظ القرآن الكريم وهو في سن التاسعة لكنه كثيرا ما كان ينساه، عندما يغفل عليه معلمه فيعيد مراجعته. وبالإضافة إلى القرآن الكريم، وعى الكثير من الأغاني والتعديد والقصص، وشعر الهلاليين والزناتيين، والأوردة والأدعية وأناشيد الصوفية، وتعلم أحكام التجويد من مفتش جاء إلى القرية ليمتهن القضاء. وكذلك حفظ ألفية ابن مالك، وهكذا فقد عرف ألوانا مختلفة من المعارف قبل التحاقه بالأزهر سنة 1903:" وكذلك اتصلت أيام الصبي بين البيت والكتاب، والمحكمة والمسجد وبين المفتش، ومجالس العلماء وحلقات الذكر، لاهي بالحلوة ولاهي بالمرة، ولكنها تحلو حينا وتمر حينا آخر"[3].

ثم رحل الصبي إلى القاهرة مع أخيه وهو يحمل معه حلم الشيخ والده الذي طلب منه أن يجتهد في طلب العلم لأنه يأمل أن يعيش حتى يراه من علماء الأزهر جالسا إلى عمود من أعمدته، وحوله حلقة واسعة بعيدة المدى، ولكن يبدو أن حلم الصبي كان أبعد وأكبر من هذا.

---

[1] طه حسين، الأيام في مجلد واحد، مؤسسة الأهرام، ط1، 1992، القاهرة، ص 99- 100.

[2] المصدر نفسه، ص 81.

[3] المصدر نفسه، ص 98.

وبعد أن أدى امتحانا في القرءان الكريم انتسب إلى الأزهر، وبدأ بدروس المبتدئين واستمر على ذلك ثلاثة سنوات، وسمع آخر درسين ألقاهما الشيخ محمد عبده في الأزهر في غضون شتاء 1906[1].

كانت فترة إقامته موزعة بين الحلقات، ويبدأ بدروس النحو والفقه والمنطق والتوحيد، وأصول الفقه. وقد ذكر استياءه من طرق شيوخ الأزهر في التدريس منذ أول درس حضره في الفقه:" وقد اقسم لي أنه احتقر العلم منذ ذلك اليوم، سمع الشيخ يقول: " ولو قال لها أنت طلاق، أو أنت ظلام، أو أنت طلال، أو أنت طلاه، وقع الطلاق ولا عبرة بتغيير اللفظ". يقول ذلك متغنيا به، مرتلا له ترتيلا في صوت لا يخلو من حرشجة"[2].

وقد عاش الشيخ الصبي أياما ثقالا في الأزهر بسبب قسوة المعيشة التي اضطر لتحملها وهي قلة الطعام وخشونته، وآفة العمى التي ظلت تعيق حركته وتنقله وجعلته مستطيعا بغيره، ومع ذلك ظل ينفق أسبوعه وأيامه ذاهبا إلى الأزهر مع الفجر، عائدا منه بعد درس الفقه راجعا منه بعد درس الفجر وقد وقف طه حسين طويلا عند هذه المرحلة من حياته ووصف مناقشاته وجدالاته الحادة مع شيوخه، وذكر أنه كان يرغب عن بعض الحلقات، وبعض الشيوخ. ويعلق أنور الجندي، الكاتب المصري الإسلامي الذي كان أكبر خصوم طه حسين حتى بعد وفاته. أن حضور طه حسين إلى حلقات الأزهر كان موزعا، يرغب في هذه ويرغب عن تلك، ثم سرعان ما يترك هذه أو تلك وازدرى شيوخ الأزهر وطرائقهم في عرض الدرس وفي التعامل مع الطلاب[3].

إن طه حسين الذي يرغب عن هذه الحلقة وتلك ويرغب في هذه الحلقة وتلك، ويزدري بعض شيوخ الأزهر، عرف الأزهر في تلك المرحلة الحساسة من تاريخه، حين كان الجدل محتدما بين المجددين والشيوخ المحافظين، فلم يكن هو الساخط الوحيد على نظام الأزهر وطرق تدريسه. وأصبح بارعا في مجادلة الشيوخ، ورغم سخطه على بعض الشيوخ إلا أنه كان يجد في بعضهم ما يرضيه ويكفيه:" وربما أم بدرس من دروس الضحى كان يقرأ فيه كتاب قطر الندى لابن هشام، تعجلا

[1] عبد الرزاق عيد، مرجع سابق، ص 77.

[2] طه حسين، الأيام، مصدر سابق، ص 116.

[3] أنور الجندي، طه حسين، حياته وفكره في ميزان الإسلام، دار الاعتصام، ط2، 1977، القاهرة، ص 21.

للتعمق في النحو والفراغ من المبتدئين والوصول إلى شرح ابن عقيل على الألفية. ولكنه لم يكن يواظب على هذا الدرس، كان يستجهل الشيخ. ويرى في فنقلة الشيخ عبد المجيد الشاذلي حول الأزهرية، وحاشية العطار ما يكفيه ويرضيه"[1].

وكثيرا ما كان الطالب طه حسين وكثير من الطلاب غيره يستجهلون الشيوخ، فرأى أنه من الخير له أن يُحصل العلم عن مصادر أخرى غير هؤلاء الشيوخ:" فأما تحدث الطلاب كبارا وصغارا بجهل أساتذتهم وتورطهم في ألوان الخطأ المضحك الذي كان بعضه يتصل بالفهم، وبعضه يتصل بالقراءة. فقد كان أكثر من أن يحصى وأعظم من أن يقدر، ومن أجل هذا كان صاحبنا سيئ الرأي في العلماء والطلاب جميعا. وكان يرى أن الخير كل الخير في أن يجد ويجتهد ويحصل ما استطاع من العلم معرضا عن مصادره التي كان يستقيه منها"[2].

وهكذا بدأ الطالب طه حسين يغلق الأبواب بينه وبين شيوخ الأزهر واحدا واحدا. وبدا عليه الميل إلى دروس الأدب واللغة. و لم يقبل على العقائد والفقه بكثير من الاهتمام والشغف. ولهذا يرى أنور الجندي أنه لم يتمكن من تكوين فكرة كاملة عن الإسلام وقد تأثر في ذلك بالمستشرقين خاصة فيما يتعلق بالغض من شأن المشايخ وإحراجهم بالأسئلة والرد عليهم[3].

وفي هذه الفترة التي تواجد فيها في الأزهر اتصل ببيئات سياسية كثيرة، ومتعارضة. فكان موزعا بين الحزب الوطني وصداقة عبد العزيز جاويش. وحزب الأمة وصداقة لطفي السيد وهما متعارضان في منهجهما. كما اتصل أيضا بالجامعة القديمة ومستشرقيها. وكتب في جريدتي العلم والجريدة[4].

وبعد خصومة ومعارك مع شيوخ الأزهر ترك الطالب طه حسين الدراسة الأزهرية واتجه إلى الجامعة المصرية أين التقى بأساتذة محاضرون يعتبرون من صفوة العلماء العرب حيث جمعوا بين وفرة

[1] طه حسين، الأيام، مرجع سابق، ص 251.
[2] المصدر نفسه، ص 255.
[3] أنور الجندي، مرجع سابق، ص 22.
[4] المرجع نفسه، ص 22.

تحصيلهم في الثقافة العربية وسعة الاطلاع على الثقافة الأوروبية الحديثة. إضافة إلى نخبة من الأساتذة المستشرقين الذين يقومون بتعليم اللغات السامية والتعريف بالشرق القديم وتدريس تاريخ الفلسفة الإسلامية وتاريخ الفلك عند العرب، وتاريخ تراث الأدب العربي على مناهج مستحدثة من البحث والتحقيق[1].

وبعد اتصاله بالجامعة زاد انفصاله عن الأزهر وزهده فيه:"لم يكد صاحبنا يتصل بالجامعة حتى رثت الأسباب بينه وبين الأزهر، فأصبح لا يمنحه من الوقت إلا اقصره ولا يعطيه من الجهد إلا أيسره، ولم تكن الجامعة وحدها هي التي صرفته عن الأزهر، وإنما صرفه عنه قبل ذلك زهده فيه، وضيقه به، ومله من أحاديثه المعتادة"[2].

وقد فتحت الجامعة أمام الطالب طه حسين عوالم جديدة لم يكن يخطر على باله أنه سيتعرف إليها:" كان الفتى يرى حياته في الجامعة عيدا متصلا... عيدا تختلف فيه ألوان اللذة والرضا والأمل، كانت تخرجه من بيئته تلك الضيقة المقلقة في الأزهر... إلى بيئة أخرى واسعة لا حدود لسعتها... كانت هذه البيئة تتيح له علما يخلق نفسه خلقا جديدا لا يتصل بالنحو ولا بالفقه ولا بالمنطق ولا بالتوحيد، وإنما يذهب به مذاهب مختلفة في الأدب، وفي ألوان من التاريخ لم يكن يقدر أنه سيعرفها في يوم من الأيام"[3].

وبالإضافة إلى دروس الأدب والتاريخ والجغرافيا تعلم اللغة الفرنسية وحضر دروس الأدب الفرنسي وفي 15 مايو 1914 ناقش رسالته للدكتوراه " ذكرى أبي العلاء" التي تعتبر أول رسالة دكتوراه تمنحها الجامعة المصرية[4].

وهكذا انتقل طه حسين من محطة إلى أخرى، وفي كل محطة كان يظهر قوة الإرادة في الكفاح من أجل الوصول إلى غاياته، هذه الإرادة التي دعمتها موهبته الفذة وقدراته وجده واجتهاده رغم آفة

[1] إبراهيم الأبياري وآخرون، طه حسين كما يعرفه كتاب عصره، دار الهلال، د ط، دت، القاهرة، ص 8-9.
[2] طه حسين، الأيام، مصدر سابق، ص 316.
[3] المصدر نفسه، ص 246-247.
[4] عبد الرزاق عيد، مرجع سابق، ص 80-81.

العمى التي تركت آثارا عميقة في نفسه. فمن القرية الصغيرة إلى الأزهر إلى الجامعة المصرية، التي خرج منها برسالته للدكتوراه" تجديد ذكرى أبي العلاء" وهي أول دكتوراه تمنحها الجامعة المصرية. ولكن طموح الفتى الدكتور كان أبعد من هذه الدرجة العلمية. ولذلك سيتقدم بطلب في الدراسات العليا إلى فرنسا، وسيتحقق حلمه في المرحلة اللاحقة.

المطلب الثاني: رحلته العلمية إلى باريس

تحقق حلم طه حسين وسافر إلى فرنسا وانتسب إلى جامعة مونوبليه ثم إلى جامعة السربون، والتقى بكثير من الأساتذة المستشرقين، وأعجب بأساليبهم في البحث والدراسة. وحصل على الدكتوراه، وعلى دبلوم في الدراسات الاجتماعية. كما أعجب بفرنسا وتحضرها وتقدمها.

قررت الجامعة المصرية إيفاد الدكتور طه حسين إلى فرنسا عام 1914م لإتمام دراساته العليا، لكن الحرب العالمية الأولى التي اندلعت في شهر يوليو أجلت سفره إلى غاية شهر نوفمبر. وقد افترضت عليه وعلى غيره من الطلاب عدم السفر إلى باريس لقربها من ميدان الحرب. فسافر إلى مونبيليه. وفي هذه الجامعة اهتم بدراسة اللغة الفرنسية التي لم يكن يتقن الكلام بها. كما حضر كذلك دروسا في علم النفس على الأستاذ فوكو، ودروسا في الأدب الفرنسي وفي التاريخ الحديث. وقد أعلنت الجامعة المصرية إفلاسها في عام 1915م، فقررت إعادة الطلبة المبعوثين للدراسة خارج مصر، فعاد الدكتور طه حسين مع العائدين ولكنه عاد إليها بعد بضعة أشهر لينتسب هذه المرة إلى جامعة باريس، والتحق بكلية الآداب التي استمر في متابعة دروسه في اللغة الفرنسية بها، ودرس اللغة اليونانية واللاتينية، وحضر التاريخ اليوناني على جلوتز، والتاريخ الروماني على ج بلوك، والتاريخ الحديث على سينوبوس، كما حضر دروس كازانوفا في تفسير القرءان والتي كان يلقيها في الكوليج دي فرانس. ودروس الاجتماع على إميل دوركايم الذي كان أستاذه المشرف على رسالته عن الفلسفة الاجتماعية عند ابن خلدون. وبعد وفاته أشرف عليه سلستان بوجليه. وحضر أيضا دروس شارل ديل عن بيزنطة وعن العصور الوسطى، كما حضر دروس لانسون في الأدب الفرنسي وحضر

دروس ليفي بريل عن ديكارت[1].

تتلمذ الدكتور طه حسين في جامعتي مونوبليه والسربون على يد المستشرقين. وكان قد عرفهم في الجامعة المصرية القديمة. وأعجب بطريقتهم وتأثر بها وخضع لها، ودافع عنها بعد ذلك دفاعا واسعا. وقد احتوته ثقافة معهد الدراسات الشرقية والكوليج دي فرانس، فتلقى مفاهيم الفكر الإسلامي من خلال منهجهم خاصة فيما يتعلق القرءان ودراسته والشريعة والتاريخ. وقد قبل هذه المناهج دون أن يتعمق في مخاطرها، ودون أن يتمكن من استيعاب مصادرها الأساسية. وبدا عليه التأثر العميق بمنهجهم في الإعلاء والتقدير لتاريخ اليونان والرومان والفلسفة الهيلينية باعتبار هذا التراث هو الأكثر خصوبة وعلمية للعقل البشري كله. واعتبره العقل الذي أثر في الفكر الإسلامي وشكله، وكذلك في تضخيم الثورة الفرنسية وتوقير ديدرو وروسو وفولتير، واهتم بدراسة تين ورينان وفولتير، باعتبارهما من أعمدة الفكر الحر المعارض للمسيحية في الغرب[2].

وفي هذه المرحلة اهتم بالشعر العربي الإباحي القديم ودعا إلى تحرير الشعر من قيد الأخلاق، باسم الفن للفن، وأحيا الكتب القديمة التي كتبها الباطنية والإباحيون والملاحدة، وكان عونا في إصدار رسائل إخوان الصفا وأولى كتاب الأغاني اهتماما بالغا حيث دعا الباحثين لاتخاذه مرجعا، مع أنه في نظر الباحثين ليس أهلا لذلك. وكذلك أعان على طبع كتب أدبية يونانية قال أنها أثرت تأثيرا كبيرا في الأدب العربي[3].

وقد اقترن طه حسين بالسيدة سوزان التي كان لها أثر كبير في حياته منذ زواجهما، في التاسع من أغسطس سنة 1917م، وقد أكمل رسالته للدكتوراه عن ابن خلدون، ونوقشت في يناير 1918م وكانت لجنة الحكم على الرسالة تتكون من بوجليه Celestin Bougl، جوستاف بلوك block، وكازانوفا، وبعدها عمل دبلوم الدراسات العليا في مايو سنة 1919م وكان موضوع رسالته لنيل هذا الدبلوم، La loi des majeste sous tibere d après tacite، واضطر من أجل

[1] عبد الرزاق عيد، مرجع سابق، ص 82-83.
[2] أنور الجندي، مرجع سابق، ص 33- 34.
[3] المرجع نفسه، ص 33-34.

ذلك إلى قراءة كتاب القانون المدني الروماني، وكتاب القانون الجنائي الروماني، وقد قرأ النصوص الأصلية باللغة اللاتينية، وقد حصل على درجة ممتاز على هذه الرسالة[1].

وتعتبر هذه المرحلة في حياة طه حسين مرحلة أساسية في حياته الفكرية والثقافية، ففيها اكتشف عن قرب البيئة الثقافية الغربية التي تعرف عليها من قبل في الجامعة المصرية. وفيها تعرف عن قرب أيضا على حياة المجتمع الغربي الذي يعيش مرحلة التقدم والتحديث. وفيها تعلم الآداب والمعارف اليونانية والرومانية باللغة اليونانية واللاتينية.

المطلب الثالث: عودة الدكتور طه حسين من فرنسا وإسهاماته في قضايا أمته ومجتمعه.

وبعد مناقشته للدكتوراه وحصوله على درجة ممتاز وزواجه من السيدة سوزان انتهت مهمة طه حسين في فرنسا وعاد وزوجه إلى مصر وبدأ نشاطه الفكري والسياسي والاجتماعي الذي صحبته معارك استمر ضجيجها إلى ما بعد وفاته.

وسرعان ما انخرط في أحزاب سياسية توافق توجهاته الفكرية التي تشكلت في فرنسا. فاختار من الأحزاب السياسية الوقوف مع عدلي باشا يكن 1964-1933م زعيم حزب الأحرار الدستوريين، ضد سعد زغلول باشا1857-1927م زعيم حزب الوفد حزب الثورة والكفاح من أجل الاستقلال الوطني وجلاء الاحتلال الانجليزي عن وادي النيل[2].

وأما في مجال الفكر فقد أعلن تقديسه للفكر اليوناني. وذهب إلى أن الإنسانية بدأت بسيادة العقل اليوناني العظيم وانتهت إليه. وأنه يجب الاعتراف بالهزيمة أمامه. ونشر هذا الكلام أمام طلبة الجامعة. وفي مؤلفيه نظام الآثنيين وقادة الفكر. ومقالاته في الصحف. ولم يكتف بتزيين الفكر اليوناني وإنما ذهب أبعد من ذلك إلى تزيين القوة الاستعمارية اليونانية أيضا واعتبر الإسكندر الأكبر 356-332ق م - الذي قاد الغزوة التي قهرت الشرق حضاريا ودينيا واقتصاديا وثقافيا ولغويا على امتداد

[1] عبد الرزاق عيد، مرجع سابق، ص 85-86.

[2] محمد عمارة، طه حسين مابين الانبهار بالغرب والانتصار للإسلام، دار الفكر العربي، ط1، 2010، القاهرة، ص 23.

عشرة قرون- قائد جيش لم يكن يريد أن يفتح الأرض وحدها، وإنما أراد أن يفتح معها العقل[1].

وتمجيد العقل الأوروبي لم يكن في الحقيقة إلا تمهيدا للدعوة إلى الاندماج في الثقافة الغربية، والحضارة الأوروبية الحديثة. التي دعا إلى تأسيس عقلية مصرية على حديثة على شاكلة عقليتها. وظهر هذا جليا في كتابه في الشعر الجاهلي الذي عرض فيه الموروث الشعري العربي الجاهلي على منهاج الشك، وطال شكه بعض العقائد الإسلامية الأمر الذي فجر واحدة من أعنف المعارك الفكرية التي أثارت جدلا عنيفا في الكتب والدراسات، والبرلمانات والحكومة، واندلعت بسببها المظاهرات، والاحتجاجات، التي خاض فيها الزعامات والأحزاب والجامعات فكانت الصدمة قاسية والاستنكار واسع النطاق. و لم تهدأ هذه المعركة إلا بعد أن تقرر سحب الكتاب من المكتبات، وبعد أن حذف منه طه حسين السطور الأكثر حدة في العدوان على القرءان والإسلام، وبعد أن أرسل بيانا إلى مدير الجامعة يعلن فيها أنه مازا مسلما ثابت الإيمان[2].

وبدأت حدة مواقف طه حسين تتراجع تدريجيا وتوجه للكتابة في الإسلاميات، وساهم إسهاما ملحوظا في الدفاع عن الإسلام ضد التنصير، والمنصرين، وضد البهائية والبهائيين، ولفت الأنظار إلى نماذج من دعوات التجديد الإسلامي، وبرزت كتاباته التي تقدم العدالة الاجتماعية الإسلامية حلا ينقذ جماهير الفقراء والبؤساء، وظهرت نبرة نقده للسياسة الاستعمارية الغربية. وفي السياسة الداخلية المصرية انتقل من معسكر أحزاب الأقلية التي عجزت عن النهوض بمهام الاستقلال الوطني إلى معسكر الوفد حزب الأغلبية[3].

ففي قضية انتشار التنصير في مصر دعا طه حسين الحكومة إلى اتخاذ موقف حازم ورعاية أمور المسلمين وكف عدوان المبشرين على الدين، ومنعهم من الإساءة إلى كرامة المصريين ودينهم الرسمي، وأنه يجب عليها أن تأخذ شجاعتها بكلتا يديها وتغلق مدرسة واحدة من هذه المدارس الأجنبية التي تسيء إلى المسلمين في أبنائهم وبناتهم، وتعتدي على عقولهم بالتنويم المغناطيسي. وأن تنفي ولو بشرا

[1] محمد عمارة ، مرجع سابق، ص 28، ص31 - 32.
[2] المرجع نفسه، ص43- ص 52-53.
[3] المرجع نفسه، ص 55-56.

واحدا من هؤلاء المبشرين الذين استغلوا ضعفها وعجزها[1].

كما انتقد سياسة الدولة في الصمت في التعامل بالربا خاصة بعدما شاع التعامل بالربا بين جماهير المصريين واحتكار الخواجات وأغلبهم من اليهود للصناعات والتجارات المختلفة وملكية الأرض، وخاصة في ظل الأزمة الرأسمالية العالمية وفي حماية الاستعمار والامتيازات الأجنبية، فكتب عن موقف الإسلام من الربا موضحا أنه يحرمه تحريما قاطعا، لا يحتمل التأويل. وانتقد قانون البرلمان المصري الذي به شيخ الأزهر عضوا فيه. ومع ذلك يقر قانون الربا، ويجعله قاعدة من قواعد التعامل مع بنك التسليف الزراعي، وبنك التسليف العقاري، ورأى أن الواجب يستدعي نهي الدولة والأفراد والأزهر والأوقاف عن الربا[2].

لقد كان طه حسين أديبا آمن برسالة الأدب الخالدة، وبوظيفته الاجتماعية وأهميته الكبرى في حياة المجتمع، وقام بمهام الأديب الذي نظر إليه على أنه فرد مشارك في الحياة وأنه مرآة للعصر الذي يعيش فيه. وأنه كائن اجتماعي لا يستقيم أمره إلا إذا استقامت الصلة بينه وبين الناس. فلا يعيش إلا بالآخرين ولا ينتج إلا للآخرين. ولذلك فليس في الأرض أدب إلا وهو يصور حياة أصحابه فهو صدى لهم وهم صدى له. وقوة الأدب وضعفه مرتبطة بصلته بمجتمعه فيكون قويا إذا ألح في تصوير مجتمعه، وكان مرآة لحياة الشعب حقا، ويضعف حين يكف عن هذا التصوير ويصبح مرآة فاترة راكدة[3].

وهكذا جاءت دراسته الاجتماعية عن المعذبين في الأرض سنة1946، التي انتصر فيها للفقراء وعنف أغنياء مصر تعنيفا شديدا ودعاهم ودعا الدولة إلى: " يجب أن تعلم الدولة ويجب أن يعلم الموسرون، أن التصدق بالمال خير في أوقات الشدة والرخاء، والدعة واللين، فإذا اشتدت الشدة، وأزمت الأزمة، وألم الوباء فالتصدق واجب يفرضه العدل، فإن لم ينهض به الأفراد من تلقاء أنفسهم

[1] تراث طه حسين، ج 3، نقلا عن محمد عمارة ، مرجع سابق، ص 71.

[2] طه حسين ، صحيفة المقتطف، عدد فبراير 1931 – نقلا عن محمد عمارة : مرجع سابق ص 55.

[3] جابر عصفور، المرايا المتجاورة، دراسة في نقد طه حسين، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، 1983، ص 82-83.

وجب على الدولة أن تأخذهم به أخذا"[1].

ودعاهم إلى اتباع سيرة الصحابة والخلفاء المسلمين في العدل وإنصاف الفقراء:" هذه دروس ألقاها عمر بن الخطاب، على الحاكمين والمحكومين، في التضامن الاجتماعي الذي لا يقوم على الاشتراكية ولا على الشيوعية إنما يقوم على قول الله عزوجل: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُ بِٱلۡعَدۡلِ وَٱلۡإِحۡسَٰنِ وَإِيتَآيِٕ ذِي ٱلۡقُرۡبَىٰ وَيَنۡهَىٰ عَنِ ٱلۡفَحۡشَآءِ وَٱلۡمُنكَرِ وَٱلۡبَغۡيِۚ يَعِظُكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَذَكَّرُونَ﴾[2] فهل نطمع أن تسمع الدولة وأن يسمع الموسرون، وهل نطمع أن تتذكر الدولة ويتذكر الموسرون، وهل نطمع في أن تعفى الكرامة الإنسانية من طلب الصدقات في الصحف إلى قوم يؤثرون الأموال على الوطن وعلى المواطنين. إن من الحق على الدولة أن تعلم البخلاء كيف يكون الكرم، والجود بسلطان القانون، إذ لم يصدر عن يقضة الضمير وحياة النفوس"[3].

ودعاهم إلى الالتفات إلى الفقراء مذكرا إياهم بجزاء من يكترون الذهب والفضة:" فلينظر أغنياؤنا إلى ماحولهم من بؤس وشقاء ووباء وموت، وليفكروا في أن أموالهم مردودة، وفي أن الذين يقرضون الله قرضا حسنا يضاعف لهم يوم القيامة. وفي أن الذين يكترون الذهب والفضة، ولا ينفقونها في سبيل الله قد بشروا بعذاب أليم"[4].

ويبدو من هذه الدراسة أن طه حسين وقف ضد أقلية الأغنياء والقصر الملكي ولذلك لم يكن غريبا أن يتخذ القصر من هذا الكتاب موقفا سلبيا، وأن يقول له الملك فاروق"1920-1965" عند حلفه اليمين وزيرا للمعارف في حكومة الوفد سنة 1950م أنا أعرف الكلام الذي كتبته في المعذبين في الأرض، فاترك هذا الكلام ولا تعد إليه مرة أخرى[5].

---

[1] طه حسين، المعذبون في الأرض، الكتاب الفضي – سلسلة شهرية تصدر عن نادي القصة–، العدد 6، الشركة العربية للطباعة والنشر، ص 121.

[2] النحل: الآية 90.

[3] المصدر نفسه، ص 129.

[4] طه حسين، المعذبون في الأرض، مصدر سابق، ص 135.

[5] محمد عمارة، مرجع سابق، ص 88.

وقف طه حسين إلى جانب ثورة يوليو 1952م، ثورة حركة الجيش ضد النظام الملكي. ورحب بالإصلاح الزراعي في سبتمبر 1952م، واعتبره انتصارا حقيقيا وتحقيقا لما كان يسعى إليه هو وأمثاله من إنصاف المحرومين. وكان داعيا إلى قيام نظام جمهوري بدلا من النظام الملكي مشددا على إعطاء المصريين قبل الأجانب الحق في الاستثمار في المشاريع الاقتصادية. فكان في هذه الثورة مفكرا دعا إلى العدالة الاجتماعية، وإلى مجانية التعليم لأبناء الشعب. وفي ديسمبر 1953م عندما أصدرت صحيفة الجمهورية لسان حال الثورة أصبح طه حسين من أبرز كتابها، فكان يلح على قادة الثورة أن يستعينوا بصفوة المفكرين ليكونوا إلى جوار صانع القرار. كما عبر بقلمه عن توجهاته في العروبة، وعدم الانحياز، ومؤتمر باندونغ سنة 1955م، وضد الأحلاف العسكرية الاستعمارية، وضد الاستعمار الغربي وإسرائيل، كما دعم بشدة مناصرة مصر لحركات التحرر الوطني. وخاصة في مراكش وتونس والجزائر[1].

ومن مواقفه أيضا أنه رد لفرنسا وسام جوقة الشرق بسبب العدوان الثلاثي على مصر سنة 1966م، الذي سبق لفرنسا وأن منحته إياه. وظل موقفه السياسي داعما لقيام نظام ديمقراطي برلماني في مصر والذي بلوره دستور سنة 1954م، الذي لم تطبقه الثورة وليس مع دستور سنة 1956م الذي كرس الحكم الرئاسي وعسكرة الدولة. وهكذا تموقع بقوة مع القيادة التي تبنت تيار الوحدة والقومية العربية والدائرة الإسلامية وأقامت "المؤتمر الإسلامي" وناصرت حركات التحرر الوطني في آسيا وإفريقيا، وأغلبها بلاد إسلامية[2].

وبعد هذه المسيرة الحافلة بالانجازات انصرف طه حسين- حتى وفاته- إلى الإنتاج الفكري الخالص. وإلى ألوان النشاط في المجامع العلمية التي هو عضو فيها: فهو عضو في " مجمع اللغة العربية" بالقاهرة، و" المجلس الأعلى للفنون والآداب والعلوم الاجتماعية"، و" المجتمع المصري". وعضو مراسل لعدة مجامع وهيئات علمية في الخارج. وقد حصل على أوسمة عديدة منها وسام" الجيون دونير عن طبقة من طبقة جراند أوفينسيه". كما حصل على الباشاوية، وعلى الدكتوراه الفخرية من جامعة

[1] محمد عمارة، مرجع سابق، ص 99.
[2] المرجع نفسه، ص 99- 100.

كامبردج ومدريد[1].

ويذهب بعض الباحثين إلى أن طه حسين خلد في أواخر حياته إلى شيء يشبه العزلة والاعتكاف، وقد توفي في 28 تشرين الأول/ أكتوبر 1974م في القاهرة. تاركا مؤلفات متنوعة، وبقي نموذجا حيا للفكر الذي يتطلع إلى تحرير مجتمعه من التقليد العقيم، والانفتاح على حداثة اجتماعية شاملة[2].

ومن خلال استعراضنا لمسيرة حياة العميد طه حسين، وأنشطته المتعددة التي قام بها في سبيل خدمة مجتمعه وأمته، يتضح لنا أنها تعددت بتعدد الأدوار الاجتماعية والسياسية والفكرية التي قام بها. فقد كان أستاذا وعميدا جامعيا، ورجل سياسة له رأيه ومشورته وتوجيهه في القضايا المطروحة. كما كان أديبا اتسم بأسلوب فريد ممتع بمذاق خاص، وكان ناقدا للأدب العربي والغربي، ومؤرخا اهتم بالتاريخ، كما كان متفلسفا في الحضارات، وفيلسوف تربية قرر مجانية التعليم أثناء توليه لوزارة المعارف، ودعا إلى حق كل طبقات الشعب في التعليم والثقافة، وكان شعاره أن التعليم كالهواء والماء. وبفضل جهوده أنشأت ألاف الفصول وتعلم ألاف المحرومين.

وفي كل هذه الوظائف الثقافية والسياسية والاجتماعية كانت له كلمته وتألقه، في النقد الأدبي وفي الإصلاح التعليمي، وفي التوجيه الاجتماعي، وفي التثقيف بوجه عام. رغم بعض الأخطاء وكثير من الانتقادات. ومهما تنوعت وتنافرت وتباينت المواقف بشأنه، يضل العميد أحد الشخصيات البارزة التي عملت على دفع مجتمعه المتخلف نحو النهضة والتقدم والرقي.

[1] عبد الرزاق عيد، مرجع سابق، ص 88.

[2] فيصل دراج، طه حسين وتحديث المجتمع العربي، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية العربية، 2011، بيروت ص 11.

المبحث الثاني: الأصول الفلسفية للتربية والتعليم عند طه حسين.

يعتبر طه حسين من رجالات النهضة الفكرية العربية المعاصرة، حيث كانت له مواقفه الواضحة من عديد القضايا المطروحة على الساحة الفكرية في عصره. ولا سيما قضية التربية والتعليم، وبعبارة أدق قضية بناء النظام التربوي والمنهاج التعليمي. وقد قدم هذه الرؤية في كتابه مستقبل الثقافة في مصر، الذي ظهر فيه اتجاهه العلماني والقومي. ودعا صراحة إلى بناء نظام تعليمي هدفه خدمة المصلحة القومية المصرية. وطالب بانفتاح مصر على شعوب البحر الأبيض المتوسط والأخذ بأسباب الحضارة الغربية. ذلك أن العقل المصري عقل أوروبي فما هي أدلة هذه الدعاوى؟ وقبل ذلك ما مفهوم التربية عنده؟

المطلب الأول: مفهوم التربية عند طه حسين:

التربية اهتمام بالجوانب الروحية والعقلية والجسمية للإنسان، ويرى طه حسين أن الإنسان يجب أن يأخذ بحظ وافر من الثقافة والتربية، بحيث لا يمكن أن نغفل هذا الجانب المهم كما لا يجب أن نغفل جانب الاهتمام بالتربية الجسدية. فما هي التربية بمعناها الواسع عند طه حسين؟ ومن يقوم عليها؟ وما هي غاياتها؟

التربية عند طه حسين هي: "مسؤولية تكوين عقل الصبي وقلبه ومسؤولية حماية جسمه من الآفات والعلل وتمكينه من النمو المطرد الذي لا يتعرض لاضطرابات ولا فساد، فلابد أن يكون التعليم مكانا ممتازا للتربية البدنية والعقلية، يضمن للأمة تكوين أجيال صحيحة الأجسام والعقول معا".[1]

إن هذه النظرة تكاد تكون مشتركة بين الكثير من مفكري التربية، منذ رجال الفكر اليوناني وقبله، ومن أمثلة ذلك ما نجده عند أفلاطون الذي ذهب إلى أن :"طبيعة الإنسان وحياته المعقدة تتطلب تدخل التربية للتوفيق بين عناصرها المعقدة، ولكي تكون هذه العناصر موحدة يجب التوفيق بين مطالب الجسم والعقل، وذلك بالاهتمام بالرياضة والمعرفة في آن معا، وفي السنوات العشرة

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، دار المعارف، ط2، د ت، القاهرة، ص 69.

الأولى في حياتهم يجب تدريبهم لتقوى أجسامهم، فالجسم السليم وحده مأوى العقل السليم، وعلى ذلك فالمدرسة الأولية ينبغي أن تشمل قاعة للدرس والمحادثة وفناء لممارسة الألعاب"[1].

وتأكيد طه حسين على البناء السليم للعقل والبدن في تربية النشئ هو ضمن منهجه في التربية التي لا يضيقها بهذا المفهوم الفني فقط، فالتعليم عنده هو التنشئة والتربية التي استأثرت باهتمامه اهتمام مفكر، ووزير، دمج التعليم بالثقافة، والتربية بالمعرفة وهذا يتضح في تأكيده على السياسات التعليمية والأهداف والغايات والاستراتيجيات، وسلم الأولويات، وهذه مسائل فلسفية، أبعد من المسائل الفنية التي قد يركز عليها رجال الميدان في التربية، وفي ظل هذا المنطق، تساءل طه حسين في إحدى مقالاته لماذا ندرس العلم؟ فالمسألة عنده ليست أن نعلم كيف ندرس العلم لكن البحث هو عن الأغراض من التعليم ويجيب عن السؤال بقوله:"ليس من شك في أن التعليم الأولي يكون عقل الطفل وينمي ملكاته المختلفة، ولكن عقل الطفل وتنمية ملكاته ليس كل شيء، بل إن هذه التنمية وهذا التكوين يستلزمان التفكير في شيء آخر وهو الصيغة التي تريد أن تصيغ بها عقل الطفل وملكاته وأخلاقه، والصورة التي تريد أن تصور فيها هذا العقل وهذه الأخلاق وهذه الملكات، وهي من وجهين... تريد أن تكون رجلا وأن تمنحه من التعليم سلاحا يمكنه من النضال في الحياة، والثانية أنك تريد أن تكون فردا من أفراد الأمة فيجب أن يكون هذا الفرد ملائما لهذه الأمة، ملائمة للمثل الأعلى الذي تسمو إليه هذه الأمة"[2].

إن التنشئة عند طه حسين، هي واجب من واجبات الوطن تجاه مواطنيه بحيث يوفر للشباب الجو المناسب ليكون شابا نافعا لنفسه وأمته، ولذلك يكون على المربين الذين توظفهم الدولة أن يخرج الطلاب من مدارسهم وقد نمت أجسامهم وعقولهم، وصفت قلوبهم واستقامت أخلاقهم وأصبحوا أفضل حال مما كانوا عليه قبل دخول المدرسة، وهذا أمل آبائهم وأمل الوطن:" ويدخل الآباء أبناءهم المدارس وهم ينتظرون لهم الصحة والنمو،... وينتظرون لهم استقامة الخلق وحسن

[1] سعيد إسماعيل علي، التربية في الحضارة اليونانية، مرجع سابق، ص 170، 172.

[2] طه حسين، مسألة التعليم، السياسة 22 يونيو 1923، نقلا عن سعيد إسماعيل علي "تراث طه حسين، المقالات الصحفية ، من 1908، 1967"، دار الكتب، 2002م، القاهرة، ص 140، 141.

السيرة، وينتظرون لهم المعرفة والفهم وأن يكونوا أعضاء صالحين مصلحين في البيئة التي يعيشون فيها. قادرين على احتمال الأمانة الوطنية التي تقدمهم لحماية الوطن، وإقرار الأمن والعدل فيه، وتمكينهم من الرقي والطموح إلى حال خير من الحال التي هم فيها"[1].

هذه هي أسمى الغايات المرجوة من التعليم الذي هو قضية قومية وطنية و لم تعد شأنا فرديا كما كانت قديما:" فالتعليم إذا أمر قومي بعد أن كانت تتركه حرا يذهب فيه الأفراد مذاهبهم المختلفة المتباينة"[2].

ويذهب سعيد إسماعيل علي إلى أن طه حسين انطلق في تحديد هذه الغايات، انطلاقا من مشاعره الوطنية ومخزون معرفي ضخم من قراءات متخصصة في فلسفة التربية واجتماعياتها، بعد توظيفها لخدمة الثقافة. فجعل للتعليم القومي أغراضا هي نقل تراث الآباء ونقل التراث العقلي والفني والأدبي للإنسانية من جهة أخرى. وبذلك تحتفظ الأمة بشخصيتها ومقوماتها من حيث هي وحدة مستقلة، وفي الآن نفسه تقوي صلتها بالأمم الأخرى بحيث تتضامن مع غيرها من الأمم بما يحقق الرقي والصلاح الذي يدفع الإنسانية نحو التقدم والاستقرار. وقد ضل يؤكد على أن الأمة يجب أن تحتفظ بشخصيتها لتعيش مستقلة من ناحية ومتضامنة مع غيرها من ناحية أخرى[3].

وهي في الأصل الأفكار التي دعا إليها الفلاسفة الغرب وقبلهم فلاسفة اليونان، ويتضح هذا في ما ورد في جمهورية أفلاطون الذي حدد أهداف التربية:" بأن يلقن الأطفال فن الاشتراك في الحياة مع غيرهم. وعليهم أن يتعلموا أن كل الأفراد أجزاء لا تتجزأ من جسم الإنسانية... يجب أن تتعهدوا الأطفال بتربية يتبينون خلالها أننا جميعنا أعضاء جسم واحد يكمل بعضها بعضا"[4].

وبالإضافة إلى هذا الغرض هناك غرض آخر من أغراض التعليم يرتبط بالحياة الواقعية. وهو معرفة أسرار الطبيعة وظواهر الكون، فتمكنهم من السيطرة عليها وتسخيرها لإرضاء حاجاتهم

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر ، مصدر سابق، ص 70، 71.

[2] طه حسين، التعليم القومي، المجلة الجديدة، مايوه 1930، نقلا عن سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 16.

[3] سعيد إسماعيل علي، تراث طه حسين، مرجع سابق، ص 16، 17.

[4] سعيد إسماعيل علي، التربية في الحضارة اليونانية، مرجع سابق، ص 168.

المختلفة، وتحقيق الاكتفاء والراحة في الحياة. كما أنهم يدرسون من العلم والأدب والفن ما يتيح لهم أن يزاولوا الصناعة والزراعة والتجارة وغيرها من الأعمال التي تقتضيها الحضارة[1].

لقد حدد طه حسين مفهوم التربية بالعودة إلى غاياتها وأهدافها وربط الفرد بالمجتمع والدولة وتنشئة الفرد في النهاية هي واجب الدولة، وهي نظرة تتماشى مع النظرة الحديثة التي قدمها رجال التربية، وعلماء الاجتماع الأوروبيون، والذين نقلوها عن فلاسفة اليونان.

و لم تكن نظرته إلى التربية بسيطة خالية من الرؤية الفلسفية بل كانت نظرة شاملة دمجت التربية بالمعرفة والثقافة ولذلك رفض النظرة التقليدية إلى المدرسة والجامعة ومعاهد التعليم عامة، التي تنظر إلى هذه المؤسسات التعليمية على أنها مدارس يدرس فيها العلم ويصاغ فيها العقل بصيغة خاصة وبأوجه متعددة فيعتنى بالعقل وتحصيل المعرفة ولكن المعرفة ليست كل شيء:" وقد آن الأوان أن نعتقد بل نتيقن أن معاهد العلم ليست مدارس فحسب. لكنها قبل كل شيء وبعد كل شيء بيئات للثقافة بأوسع معانيها وللحضارة بأوسع معانيها أيضا، فلا ينبغي أن يفهم من اتصال الطالب بمعاهد التعليم أنه اتصال ليحصل مقدارا من العلم ويبلغ بعقله طورا من الرقي، ثم ينصرف ليستغل ما حصل من العلم وما بلغ من الرقي فيه من فروع الحياة... إنما ينبغي أن نفهم أن الجامعة بيئة لا يتكون فيها العالم وحده، وإنما يتكون فيها الرجل المثقف المتحضر الذي لا يكفيه أن يكون مثقفا، بل يعنيه أن يكون مصدرا للثقافة. ولا يعنيه أن يكون متحضرا إنما يعنيه أن يكون منميا للحضارة"[2].

وهكذا تبدو أهمية الفكر والثقافة كعنصرين متلازمين يحققان الحضارة المرجوة، والثقافة حق من حقوق كل الشعب، فإذا كان بعض الصبية يضطرون لمغادرة المدرسة في سن مبكرة، فإن من حقهم الاستزادة من الثقافة التي تقلص الهوة بينهم وبين الجهل. وتقربهم من المعرفة بحيث لا يعملون بأيديهم فحسب، إنما يعملون بعقولهم وقلوبهم أيضا، ولذلك يرى أن من أوجب واجبات الدولة أن تسعى جاهدة لتلاءم بين حاجتهم المادية إلى العمل لكسب القوت والعيش بكرامة، وحاجتهم العقلية والفكرية إلى التزود بأشكال وألوان الثقافة المختلفة. وهكذا تتقلص الفوارق بين أفراد الشعب

[1] طه حسين، التعليم القومي، المجلة الجديدة، مايوه 1930، نقلا عن سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 17.

[2] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 247.

المتعلمين وغير المتعلمين[1].

إن الدولة التي يحملها طه حسين مسؤولية التنشئة والتربية والتثقيف عليها أن تجد الوسيلة لترغيب وتشجيع هؤلاء للترفع عن الركود العقلي الذي يضطرون إليه وأن تعمل على فتح أبواب المعرفة أماهم وتهيئة سبلها :" والدولة قادرة على أن تجد الوسيلة إلى تمكين هؤلاء من المضي في الثقافة على مهل، حتى إذا بلغوا سن الشباب لم يكن الأمد بعيدا بينهم وبين إخوانهم الذين دخلوا المدارس الفتية فتثقفوا فيها بشيء من المعرفة ينمي فيهم ملكة الفهم والحكمة والذوق"[2].

والثقافة ليست محصورة في المدارس والمعاهد فحسب فكل الشعب مطالب بأن يأخذ بألوان وأنواع من الثقافة، ولذلك يذهب طه حسين بعيدا ليطالب الدولة والشعب بضرورة التعاون على نشر أعظم حظ ممكن من الثقافة في طبقات الشعب، على أن تكون هذه المواد الثقافية واسعة وعميقة ومنوعة بحيث تحقق الصلة العقلية والقلبية بين صفوة الشعب وغيرهم من الطبقات التي تصرفها الحياة اليومية عن التفرغ للمعرفة، ولا يكون ذلك إلا بتشجيع الإنتاج الثقافي الذي يتجاوز الثقافة الوطنية ليتصل بثقافات أخرى :"لابد من أن تتعاون الدولة والشعب على تمكين المثقفين من أن ينتجوا فيضيفوا للثقافة ويجددوها ويشاركوا في تنمية الثروة الإنسانية من العلم والفلسفة ومن الأدب والفن، وفي تمكين الإنسانية من الانتفاع بما تنتجه المعرفة في الحياة العملية اليومية... ولابد من أن تتعاون الدولة والشعب... على أن تتجاوز الثقافة والوطن حدود الوطن فتغدوا أمما أخرى قد تحتاج إلى هذا الغذاء، وتتصل بأمم أخرى راقية قد لا تكون محتاجة إلى ثقافتنا، ولكننا نحن محتاجون إلى أن تعترف لنا هذه الأمم بأننا لسنا خاملين ولا خامدين ولا قاعدين ولا عيالا عليها"[3].

إن هذه الدعوة إلى التثقف والانفتاح على الثقافات الأجنبية تأتي في سياق سعي النخب السياسية والفكرية في مصر إلى تغيير وجهة مصر إلى الحضارة الغربية خاصة وإنها حققت رقيا وازدهارا، ومصر في بداية طريقها، حديثة عهد بالاستقلال، وطه حسين يكمل المسيرة التي بدأها

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 77.
[2] المصدر نفسه، ص 78.
[3] مصدر سابق، ص 269.

محمد على في الإصلاح الثقافي:" تلك العروة الوثقى بين التعليم والثقافة فيما فعله التعليم في الثقافة المصرية منذ بدأ محمد على في إدخال النمط الغربي الحديث في التعليم، وهو ذلك النمط الذي كان معاد تماما للنمط السائد في الأزهر ومعاهده، من كتاتيب ومساجد، وما ترتب على الأخذ بأسباب النهضة الحديثة من استخدام علماء ومعلمين أوروبيين يعملون وينظمون ويبحثون"[1].

وهذا هو الانفتاح الذي مكن من الأخذ من ينابيع الثقافة الأوروبية الحديثة، فنشأت طبقة تفكر وفق النمط الغربي الحديث. وسيطرت على حياة مصر، وتولت تدبير الأمور في مقابل فئة أخرى مخالفة وهي بلا شك بيئة الأزهر ويبدو طه حسين منظرا للتربية الحديثة، والمدرسة الحديثة والمدنية الحديثة وسنتطرق إلى كثير من تفاصيلها خلال هذا البحث بحول الله تعالى.

المطلب الثاني: إشراف الدولة على التعليم وإنشاء الشخصية الوطنية

اعتبر طه حسين ما وصلت إليه مصر في عصره من تبني قيم الديمقراطية، والنظام الديمقراطي مكسبا عظيما ينبغي المحافظة عليه، وتكريس شكل الدولة القومية المصرية الحديثة العلمانية التي تسعى إلى تكوين مواطن مصري قادر على احتمال الأمانة الوطنية التي تعدهم لحماية الوطن وإقرار العدل والأمن فيه، وتمكينهم من الرقي. ولا يتم الوصول إلى هذه الغاية إلا إذا اهتمت الدولة بالتعليم، وأشرفت عليه إشرافا كليا خاصة وأنه كتب في التربية والتعليم في مرحلة حرجة في تاريخ مصر، وهي تحقيق الاستقلال السياسي، والارتباط بمعاهدات مع الانجليز والكثير من المشاكل الثقافية والاقتصادية والاجتماعية التي خلفها الاستعمار

وكذلك رأى التعليم طريقا للتحديث والالتحاق بالغرب، ودعا صراحة إلى أن توكل شؤون التعليم كلها إلى الدولة ولأمد بعيد يقول: "... أن حياة مصر الخاصة وتطورها الحديث يقضيان بأن تؤخذ أمور التعليم كلها بالجد والحزم، وأن يكون تنظيمها دقيقا والإشراف عليها قويا، والدولة وحدها هي التي تستطيع أن تضع المناهج والبرامج حتى لا ينحرف التعليم عن الطريق الذي رسمت

[1] سعيد إسماعيل علي، تراث طه حسين، المقالات الصحفية، مرجع سابق، ص 18.

له، وحتى لا ينتهي إلى غرض مباين للغرض الذي أنشئ من أجله"[1].

ومن أجل ذلك ينتقد نوعين من أنواع التعليم الموجودة التي لا تخضع لمراقبة الدولة وملاحظتها، وهما التعليم الديني والتعليم الأجنبي (سنأتي للحديث عن التعليم الديني بالتفصيل خلال الفصل الأخير، وكذلك المبحث الأخير من هذا الفصل).

وحتى وإن كان يقر بتفوق التعليم الأجنبي على التعليم الرسمي ويؤكد أهميته بوصفه نافذة لمصر على أوروبا إلا أنه يرى أن الواجب الوطني يفرض على الحكومة والبرلمان فرضا مراقبة هذه المدارس مراقبة دقيقة تكفل محافظتها على مقدار من التعليم يلاءم حقوق الوطنية المصرية وواجباتها، بحيث تلتزم هذه المدارس غرس حب الوطن في نفوس الطلاب وتكون الجغرافيا المصرية واللغة المصرية من أسس التعليم فيها، وأبعد من هذا كله يذهب إلى أنه يتوجب التثبت بالتفتيش أن هذه المدارس الأجنبية لا تنحرف بالتلاميذ عن دين آبائهم ولا تتخذهم موضوعا للدعوة والتبشير[2].

إن اختصاص الدولة وحدها في شؤون التعليم يقتضي أن تتحمل الدولة وحدها مسؤولية التنشئة، وتبعد كل ما يعيقها.

ويرى أن الأسرة المصرية في هذا الجيل والجيل الذي يليه بعيدة كل البعد عن أن تستطيع النهوض بأعباء التربية الصالحة للجسم والخلق: "... ولابد من مرور زمن طويل قبل أن تستطيع الدولة الاعتماد على الأسرة في شؤون التربية وانتظار معونتها على تكوين الأحداث والشباب".[3]

وفي هذا الموقف لا يخفى التأثر بالنظرة اليونانية حيث كان أفلاطون يعتبر الدولة أولا وقبل كل شيء منظمة تعليمية، ولا تستطيع أن تترك شأنه للحاجة الخاصة، أو أن يكون مصدرا للتجارة بل يتعين عليها أن توفر بنفسها الوسائل اللازمة لذلك، وأن تستوثق من أن المواطنين يُحملون فعلا على الإعداد الذي يحتاجونه، فكان مشروعه بذلك يستهدف بناء نظام تعليمي إجباري خاضع لرقابة

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 54.
[2] المصدر نفسه، ص 57، 59.
[3] المصدر نفسه، ص 69.

الدولة، وأول ما تبدأ به الدولة في تربية النشئ أن يُنفي إلى الخلاء جميع من تزيد أعمارهم على عشر سنوات ويحتفظ بالأطفال الذين يتلقون بهذه الطريقة شر عادات والديهم المرذولة[1].

وكذلك يرى أرسطو أنه لا يحسن القيام على التربية والتعليم غير الدولة لأنها الحاصلة على العلم بالخير الكلي الذي تصدر عنه القوانين، فيجب أن تكون في الدولة قوانين تنظم تربية النشىء وسيرتهم، بل البالغين أيضا طول حياتهم وحتى لو كان للتربية المترلية مزايا، فهي تقوم على المحبة الطبيعية بين الأبناء والآباء، وتراعي الطبائع الفردية بدقة أكثر، ولكنها مع ذلك أدنى من تربية الدولة، لأن للقوانين الرادعة ما لا يتحقق للأب أو لأي فرد آخر، ولأن الوالدين غالبا ما يكونان عاطلين من العلم اللازم، وإن كان لديهم تجارب في الحياة، فإن التجربة لا تغني عن العلم، ولا يغني عنه جميع التجارب وانتقاء أحسنها[2].

ولعل هذا الموقف هو نفسه الذي ذهب إليه جون جاك روسو الذي ثار ضد النظم التربوية القائمة، ودعا إلى التربية الطبيعية بحيث لا يجب أن يسمح للطفل في تربيته بالاختلاط بأحد حتى لا يقلد النماذج السيئة، وحتى لا يصاب بأمراض خلقية واجتماعية[3].

ولا شك في أن الكثير من الفلاسفة الغرب قد تأثروا بالفكر اليوناني فيما يتعلق بنظام الدولة، وقيماها بشؤون التعليم، وعند ظهور الدول الحديثة بدأت كل دولة تهتم بالتعليم الوطني القومي الذي يكون أفرادها تكوينا يتلاءم مع غاياتها ويعزز انتماءهم إليها: " وكنتيجة لقيام الدول القائمة على القوميات المختلفة أصبحت كل دولة تهتم بقوميتها وتعتز بها، وفقدت الكنيسة الكاثوليكية الرومانية سلطتها على المدارس، فقد أرفقت الحكومات سلطة الكنيسة الكاثوليكية العامة على المدارس"[4].

ويبدو تأثر طه حسين بأفكاره أستاذه إميل دوركايم واضحا في التأكيد على أهمية الدولة في الإشراف على التعليم. في تنظيم المجتمع يقول في ذلك:"

---

[1] سعيد إسماعيل علي، التربية في الحضارة اليونانية، مرجع سابق، ص 173.

[2] المرجع نفسه، ص 204.

[3] سعد مرسي أحمد، مرجع سابق، ص 414.

[4] سيد إبراهيم الجيار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي مكتبة غريب ، د ط، د ت، القاهرة، ص 157.

« Une pareille transformât apparaitra plus surprenante encore selon songe que le moment ou elle se serait accomplie se trouve être precisement celui ou l'educat a commence a devenir un vérité blé service public : car c'est depuis la fin du siècle dernier qu'on la voit, ou seulement r eu f ranlce , mais dans toute l'Europe, tendre a se place de plus on plus directeur sous(….) l'état » [1]

والدولة أن توكل إليها شؤون التعليم من حيث المراقبة وصياغة الأهداف والغايات، وتوفير الهياكل المادية، وإعداد المعلمين ووضع المناهج الدراسية، ملزمة بجعله متاحا وإلزاميا، وقد دعا طه حسين إلى حق كل المصريين في التعليم والثقافة، وعندما أصبح وزيرا للمعارف اعتبر التعليم الأولي والإلزامي ركنا من أركان الحياة الديمقراطية الصحيحة، بل هو ركن أساسي من أركان الحياة الاجتماعية مهما يكن نظام الحكم الذي تخضع له:"ويخطئ من يعتقد أن الديمقراطية تضمن للناس ما يقيم أودهم ويعصمهم من عادية الجوع، ولكن يجب أن تضمن لهم مع ذلك القدرة على أن يصلحوا أمرهم ويتجاوزوا ما يقيم الأود إلى الاستمتاع الذي أباحه الله للناس من لذة ونعيم. والتعليم هو الوسيلة التي تمكن الفرد من تحقيق ذلك، ومن أن يعرف نفسه وبيئته الطبيعية والوطنية والإنسانية، وأن يتزيد من المعرفة وأن يلائم بين حاجته وطاقته وما يحيط به من البيئات والظروف"[2].

وأبعد من هذا كله يذهب طه حسين إلى التأكيد على أن الدولة الديمقراطية ملزمة أن تنشر التعليم الأولي، وأن تقوم عليه لأنه بالدرجة الأولى وسيلتها لتكوين الوحدة الوطنية. ووسيلة لإشعار الأمة بحقها في الوجود المستقل والحر، بل إنه الوسيلة الوحيدة لتتمكن الأمة من البقاء والاستمرار، إذ تضمن وحدة التراث الوطني الذي ينبغي أن تنقله إلى الأجيال[3].

وقد لقب طه حسين بوزير الهواء والماء لأنه أطلق مشروع التعليم مثل الماء والهواء لأنه حق مباح للناس جميعا، ولاسيما ومصر تستعد لمرحلة جديدة لا مكان فيها للجهل والأمية، وطبقات

[1] -Emile Durk Heim, Education et sociologie, LIBRAIRIE FELIX ALCAN 1922, PARIS , P 115.

[2] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر ، مصدر سابق، ص 65، 66.

[3] المصدر نفسه، ص 66.

الشعب كلها يجب أن تستفيد من التعليم والثقافة :" والخلاصة لهذا كله أن التعليم العام يجب أن يكون مباحا للناس جميعا... وأنا أرفض أشد الرفض وأعنفه أن يقتصر هذا التعليم على طبقة من الناس دون طبقة، أو أن يباح للناس جميعا في القانون ثم تخلق المصاعب العملية أمام الفقراء والمعدمين لتضطرهم إلى الاكتفاء بالتعليم الأولي، وتفرض عليهم الجهل وقد كانوا يستطيعون أن يتعلموا وتلزمهم الخمول وقد كانوا يستطيعون أن ينبهوا"[1].

لقد أباحت الديمقراطيات الحديثة التعليم بل أوجبته وجعلته أمرا يسيرا جدا، ولذلك يريد طه حسين من مصر أن توفره للمصريين دون شروط.

ولقد ناضل طه حسين برغم الظروف الاقتصادية لمصر من أجل تعليم كافة الشعب المصري، إلا أن بعض معارضيه لهم رأي آخر، وقدموا إحصائيات حول عدم جدوى أسلوبه التعليمي، وأنه لم يستطع تحقيق المجانية التي وعد بها حين أصبح وزيرا للمعارف. وحتى صديقه المستشرق جب هاملتون انتقد طريقته التعليمية في إحدى محاضراته لكونها لا تقوم على أسس علمية صحيحة، بل وصفها بأنها تهديم سياسي، لا عمل علمي، ثم طلب من الحضور عدم إشاعة هذا الكلام خارج القاعة خشية أن يصل الكلام إلى طه حسين، احتراما للصداقة التي تجمع بينهما. وبذلك وصفت رؤيته النهضوية التعليمية بأنها أقرب إلى السطحية، فقد كان يفكر بعقلية الأديب والمثقف أكثر من كونه باحثا استراتيجيا قادرا على استشراف المستقبل وتبيين ملامح النهضة وشروطها. بحيث عجز عن إدراك التفاوت الحضاري الكبير بين المجتمعين المصري والأوروبي فأراد إسقاط مفاهيم الغرب وسياساته التعليمية على الواقع المصري[2].

ولكن تقويم النشاط الفكري والميداني لطه حسين والحكم عليه بالفشل لا يمكن أن يكون صحيحا إلا إذا وضع في إطاره الزماني، وفي إطار الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية لمصر في تلك المرحلة، ذلك أن قرار رفض مجانية التعليم مثلا، لم يكن الوزير نفسه الذي اقترحه، إنما

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، المصدر نفسه، ص 90.

[2] أحمد دعموش، طه حسين بين التحرير والتغريب، دراسة نقدية لمستقبل الثقافة في مصر ، دار ناشري الالكترونية، 2011م، ص 28، 29.

الأكيد أنه كان قرار سلطة أعلى من سلطته.

وفي كل الأحوال كان يناضل من أجل تحديث مصر وتطويرها ووسيلته هي ديمقراطية التعليم باعتباره مثل الهواء والماء من حيث كونه ضرورة من ضرورات الحياة، ومن حيث أن يكون متاحا لكل إنسان، وإلا ما استطاع الحياة، وهذا هو المنطق الذي قامت عليه الدول الحديثة التي يريد طه حسين أن تكون مصر مثلها، وندا لها وقد كانت نظرته على العموم لها جوانبها الفنية الخاصة، وكذلك جوانب فكرية عامة بغض النظر عن أصولها مرجعياتها.

وإذا كان طه حسين انتهى في بحثه في المسألة التربوية إلى أن المسألة لا تكمن في وزارة المعارف وإنما في النظام الاجتماعي القائم وهو ما اعتبره سعيد إسماعيل علي، إنذارا واضحا سبق قيام ثورة يوليو من مفكر كان له من البصيرة بحيث أطلق هذه الصيحة التحذيرية:" إنما المسؤول عن هذا كله هو النظام الاجتماعي الذي يجب أن يمسه الإصلاح من جميع جوانبه، والنظام السياسي الذي يجب أن يتغير من جميع جوانبه أيضا"، وهذا مايؤكد أن هناك ارتباط عضوي بين عناصر المنظومة الاجتماعية ككل[1].

وهذا ما انتهى إليه تشخيص أساتذة إميل دوركايم من أن النظام الاجتماعي هو الذي يصنع نظامه التربوي.

« Avrai dire, la question ne se pose même pas pour tous ce qui oncerne les systèmes d'éducation nous fait connaitre l'histoire. Ils sont si evidement lies a des systèmes sociaine determines qu'ils en sont inseparables»

ويؤكد كذلك على أن لكل شعب تربيته التي تعرف بهويته الأخلاقية والسياسية والدينية.

Chaque type de peuple a son éduquât qui lui est propre et qui peut servir a le definir au plitique et religieuse

[1] سعيد إسماعيل علي، تراث طه حسين، المقالات الصحفية، مرجع سابق، ص17.

المطلب الثالث: ضرورة الاتصال بأوروبا في أخذ مناهج التعليم

تنازع الساحة الثقافية والعربية والإسلامية تياران بارزان يسعى الأول منهما للتغريب واللحاق بأوروبا في استلاب واضح، بينما يبذل الثاني جهده في الدفاع عن ثقافة المجتمع وأصالته العربية الإسلامية، وحسب بعض الباحثين يمكن القول عن طه حسين "الشاب الأزهري القروي المدفوع بقوة إحساسه وطاقته العقلية الفذة أنه سعى جاهدا للوقوف على خط التماس بين هذين التيارين واضعا قدما هنا وأخرى هناك فبقدر حرصه على تجديد الأزهر وإخراجه من مأزقه بقدر انبهاره بشعاع الحضارة الغربية التي أخذت بمجامع قلبه إلى حد الاستلاب".[1] حيث دعا بصراحة وجرأة إلى الأخذ بأسباب الحضارة الأوروبية والى اقتباس مناهجها التربوية، وهذا في كتابه مستقبل الثقافة في مصر الذي لخص فيه نظريته وفلسفته التربوية التي طبقها عندما أصبح وزيرا للمعارف.

ينطلق طه حسين في رسم مشروعه التنموي وفلسفته التربوية ووضع الخطوط العامة لثقافة مصر في تلك المرحلة المهمة والحرجة من تاريخ مصر (الكتاب أصدره عام 1936) بادعاء غربية مصر لا شرقيتها؛ حيث بدأ بطرح السؤال " أمصر من الشرق أم من الغرب؟ وأنا لا أريد بالطبع الشرق الجغرافي والغرب الجغرافي، وإنما أريد الشرق الثقافي والغرب الثقافي"[2].

ثم يمضي في توضيح أغراض سؤاله بسؤال أكثر توضيحا للأول: "هل العقل المصري شرقي في التصور والإدراك والفهم والحكم على الأشياء؟ أم هل هو غربي التصور والإدراك والحكم على الأشياء! وبعبارة موجزة جلية أيهما أيسر على العقل المصري أن يفهم الرجل الصيني أو الياباني، أو أن يفهم الرجل الفرنسي أو الانجليزي؟ "[3]. ويعتبر طه حسين هذه المسألة: " أساسية لابد من توضيحا وتجليتها قبل أن نفكر في الأسس التي ينبغي أن نقيم عليها ما ينبغي لنا من الثقافة والتعليم"[4].

---

[1] طه حسين ، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 18، 19.

[2] المصدر نفسه، ص 19.

[3] المصدر نفسه، ص 19.

[4] المصدر نفسه، ص 19.

ويبحث عن الإجابة في الرجوع إلى تاريخ العقل المصري منذ أقدم عصوره (وهو العصر الفرعوني)، ويؤكد ضعف علاقات هذا العقل المصري مع الشرق الأقصى فيقول:" وأول ما نلاحظه في تاريخ الحياة المصرية أننا لا نعرف إن كان بينها وبين المشرق البعيد صلات مستمرة منظمة من شأنها أن تؤثر في تفكيرها أو في سياستها أو في نظمها الاقتصادية"[1]. ويستطرد قائلا : "وما أظن أن الصلة بين المصريين القدماء والبلاد الشرقية تجاوزت هذا الشرق القريب الذي نسميه الشام وفلسطين والعراق ، أي هذا الشرق الذي يقع في البحر الأبيض المتوسط"[2].

وبذلك يؤكد فكرته الرئيسة وهي أن العقل المصري ليس عقلا شرقيا خالصا ويزيد من توضيح هذه الفكرة بتأكيد اتصال العقل المصري بالعقل اليوناني"... واتصل بالعقل اليوناني منذ عصوره الأولى، اتصال تعاون وتوافق وتبادل مستمر منظم للمنافع في الفن والسياسة والاقتصاد"[3].

وهذا الكلام يؤول إلى معنى واحد لا غير وهو أن العقل المصري ومنذ عصوره الأولى تأثر بشعوب البحر الأبيض المتوسط وتبادل معها المنافع، وهذا الخوض المفصل في هذه الفكرة الرئيسة التي سعى طه حسين لتأكيدها هو سعي حثيث لبناء الفكر التربوي على هذه القناعة حيث يفهم الطلاب انتساب مصر إلى العقل الغربي وإلى الثقافة الغربية.

وبعد نبشه التاريخ الفرعوني في بحثه عن الهوية المصرية ينتهي إلى اعتبار المكون الثقافي الأصيل للمصريين هو الفرعونية. وكل ما تعرض له المصريون من أدوار ثقافية وحضارية لا يعدو أن يكون طارئا يصفه بأنه مجرد احتلال لم يغير شيئا من الهوية الفرعونية للمصريين وهذا الحكم لم يستثني منه الفتح الإسلامي يقول في ذلك:" وكانت مصر من أسبق الدول الإسلامية إلى استرجاع شخصيتها القديمة التي لم تنسها في يوم من الأيام"[4].

---

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق ، ص 20.

[2] المصدر نفسه، ص 20.

[3] المصدر نفسه، ص 20.

[4] المصدر نفسه ، ص 31.

ويخلص طه حسين إلى النتيجة التي أسس عليها فرضيته منذ البداية وهي: " أن من السخف الذي ليس بعده سخف اعتبار مصر جزءا من الشرق واعتبار العقلية المصرية عقلية شرقية كعقلية الهند والصين".[1]

وهكذا بعد كثير من الاستشهادات التاريخية يصل إلى اعتبار مصر دولة يونانية ويتجاهل أي وجود أو تأثير للحضارة الإسلامية. وبتجاوزه للتاريخ الإسلامي بل ولتفوقه على العنصر اليوناني والروماني والفرعوني في مصر ينتقل طه حسين إلى الحضارة الأوروبية المعاصرة ليعتبرها الرافد الذي يجب أن تؤسس عليه كل شؤون الحياة وعلى رأسها التعليم :"... ونهضة مصر منذ أول القرن الماضي نهضة صريحة قوية بينة الأعلام واضحة الاتجاه. وهي نهضة مهما يختلف الناس لن يختلفوا في أنها تأخذ بأسباب الحياة الحديثة على نحو ما يأخذ بها الأوروبيون في غير تردد ولا اضطراب"[2].

ويمضي أبعد من ذلك إلى اعتبار مقياس التقدم والتحضر الوحيد هو إتباع الحياة الأوروبية قائلا: " ونستطيع أن نقول أن مقياس رقي الأفراد والجماعات في الحياة المادية مهما تختلف الطبقات إنما هو حظها في الأخذ بأسباب الحياة الأوروبية، وحياتنا المعنوية على اختلاف مظاهرها وألوانها أوروبية خالصة"[3].

ولا ينتقد طه حسين هذا التأثر بالحياة الأوروبية بل يعتبره أمرا ضروريا:" كل هذا يدل على أننا في هذا العصر نريد أن نتصل بأوروبا اتصالا يزداد قوة من يوم إلى يوم حتى نصبح جزءا منها لفظا ومعنى وحقيقة وشكلا، لأن العقل المصري غير مخالف في جوهره للعقل الأوروبي"[4].

وهكذا تبدو دعوة طه حسين جلية إلى التزام مذهب أوروبا في الحكم وسير مسيرتها في الإدارة وسلك طريقتها في التشريع والتعليم وغيرها.

---

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 31.

[2] المصدر نفسه، ص 33.

[3] المصدر نفسه، ص 33.

[4] المصدر نفسه، ص 34.

يقول طه حسين في شأن التعليم: " والتعليم عندنا على أي نحو أقمنا صروحه ووضعنا مناهجه وبرامجه منذ القرن الماضي؟ على النحو الأوروبي الخالص ما في ذلك شك ولا نزاع نحن نكون أبناءنا في مدارسنا تكوينا أوروبيا لا تشوبه شائبة"[1].

لا يرى طه حسين مانعا في بناء التعليم على النهج الأوروبي ويُعبّر على هذا الموقف الجريء بلغة صريحة، حيث يؤكد وجوب الصراحة والجرأة في الأخذ بأسباب الحضارة الأوروبية، وإن كان يعلم ويدرك أن هناك من الناس من سيرفض هذا التفكير ويستنكره أشد الإنكار، وهذا راجع لتلك الصورة الموجودة في أذهان الناس عن الحضارة الأوروبية وهي صورة خاطئة، إذ يطمئن الناس قائلا:"... نلفت هؤلاء الصادقين الأخيار إلى أن الحياة الأوروبية ليست إثما كلها وإلى أن فيها خيرا كثيرا... والرجل الفطن الذي يؤثر نفسه بالخير خليق بأن ينصح لنفسه في أمر دينه ودنياه"[2].

ويؤكد طه حسين أن دعوته لا تتخذ المسيحية دينا بل إن التواصل مع الحضارة يكون ثقافيا نتبادل فيه المنافع، ويعطي مثالا بالحضارة الإسلامية نفسها حيث ساير الإسلام الحضارة في العصور المختلفة وأخذ بأسبابها دون حرج، يقول في ذلك:" الإسلام لم يكد يتجاوز بلاد العرب حتى اتصل بحضارات أجنبية كان مركزها في ذلك الوقت من العرب والمسلمين كمركز أوروبا منا الآن، فلم يتحرج العرب المسلمون من أن يأخذوا بأسباب الحضارة الفارسية واليونانية كما أخذ بها الفرس والروم الذين لم يكونوا مسلمين في ذلك الوقت"[3].

وبعد شرح وتوضيح طويل يستخدم فيه طه حسين التاريخ سلاحا يدافع به عن فكرته ينتهي إلى نتيجة حتمية للمقدمات التي سبق وأن وضعها وهي أنه لا خطر من الاتصال القوي الصريح بأوروبا على شخصيتنا وماضينا وبالتالي لا حرج في أن نبني مناهجنا التعليمية على المناهج الأوروبية.

لقد ناقش الكثير من المفكرين الأفكار التي وردت في مستقبل الثقافة في مصر، والأكيد أنه أخذ حظه من النقد نظرا للقضايا المثارة وبعد" في الشعر الجاهلي "يأتي مستقبل الثقافة في مصر

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق ، ص 34.

[2] المصدر نفسه، ص 34.

[3] المصدر نفسه، ص 35.

كأكثر المؤلفات إثارة للجدل، بل للسخط والغضب.

وأهم الأفكار التي تم مناقشتها هي: قوله بأن العقل المصري منذ عصوره الأولى عقل غربي وليس شرقيا، وفكرة عدم رضاء مصر عن السلطان العربي بعد الفتح وعدم اطمئنانها إلا إذا أخذت تسترد شخصيتها المستقلة. وقوله أن وحده الدين واللغة لا تصلحان أساسان للقومية السياسية، ولا قواما لتكوين الدولة، ودعوته إلى حمل مصر على الحضارة الغربية وطبعها بها، وقطع ما يربطها بكل قديم، حتى لو كان ذلك القديم هو الإسلام مع تأثيره الكبير فيها.

ومن بين الذين ناقشوه في هذه الأفكار مقال سيد قطب[1]، "مصر شرقية لا غربية" الذي ذهب فيه إلى أن هناك حقائق رئيسة جاء بها طه حسين، وقد يكون معظمها صحيح في ذاته، لكنه يؤكد اعتراضه على الطرق العقلية التي يسلكها إلى هذه الحقائق، ولأنه ليس الأهم هو أن نعرض الحقائق صحيحة في جملتها، بل يجب أن نضمن بأن تكون الطرق العقلية إلى هذه الحقائق صحيحة أيضا، حتى يكون عرض النموذج كاملا بعيدا عن إيديولوجيا المد والجزر. وبدأ بمناقشة فكرة تقسيم طه حسين العالم إلى قسمين، قسم تمثله الصين واليابان، وإن شئت فضم إليها الهند وإندونيسيا، وقسم تمثله فرنسا وانجلترا وإن شئت فضم إليهما دول أوروبا وأمريكا. ويعتبر هذا التقسيم يُظهر مهارة في المناقشة تحتم الإجابة بأن مصر أمة غربية، بلا تردد وهذا ما قصد إليه من توجيه السؤال على هذا المنوال. ولكن المسألة كانت ستتغير لو كان الشرق الذي يواجه الناس به غير الصين والهند واليابان، لأنه هناك قسم ثالث للدنيا يمثله الشرق العربي. والغرب ومصر بينهما حلقة اتصال، كما أن العقل الأوروبي والعقل المصري ليس عقلا واحدا، بل هما مختلفان لأن الاختلاف في العقليات وارد بين الأوروبيين أنفسهم فكيف يراه طه حسين واحدا، ولم يدقق في هذه المسألة وهو يريد بناء مناهج

[1] سيد قطب: (1906- 1967) هو السيد بن قطب بن إبراهيم ، مفكر إسلامي مصر، من مواليد أسيوط، تخرج من كلية دار العلوم بالقاهرة ، سنة 1943، وعمل في جريدة الأهرام، وكتب في مجلة من الرسالة والثقافة، وعين مدرسا للعربية، فموظف في ديوان وزارة المعارف، ثم مراقبا فنيا للوزارة ، وأوفد في بعثة لدراسة مناهج التعليم في أمريكا من 1948- 1951، ولما عاد انتقد المراجع المصرية وكان يراها من وضع الانجليز ، وطالب ببرامج تثمين والفكرة الإسلامية واستقال وانضم إلى الإخوان، وسجن معهم ، فحكم عليه بالسجن.أليف الكتب ونشرها وهو في سجنه إلى أن حرر الأمر بإعدامه، فاعدم ومن أهم آثاره : النقد الأدبي أصوله ومناهجه، العدالة الاجتماعية في الإسلام، التصوير الفني في القران، في ظلال القرآن....

التعليم على هذه الحقائق[1].

ويرى أن أوروبا ليست عقلا واحدا، والشرق الأدنى ليس عقلا واحدا كذلك، ولكل أمة عقلا خاصا يتطلب ثقافة خاصة. وهذه العقول قد تتقارب وتتباعد ولكنها لا تتحد أبدا، ولذلك فإن البرنامج الدراسي الانجليزي يختلف عن الفرنسي وعن الألماني، وكذلك يختلف الأدب الانجليزي عن الأمريكي مع أنها بلغة واحدة. وحتى الديمقراطية التي يؤمن بها الغرب، تختلف في تطبيقاتها من بلد لآخر، وبناء على ذلك فإن التعميم في النظم العقلية لا يؤدي إلى نتائج مضبوطة يمكن أن تبنى عليها توجيهات حاسمة في الثقافة العامة[2].

أما بالنسبة إلى موقفه من الحضارة فيذهب سيد قطب إلى أن الإبقاء على الميزات الأساسية للذاتية المصرية العربية الإسلامية، لا يقتضي الاندفاع إلى الثقافة الأوروبية والاندماج معها اندماجا تاما، بل يتوجب تحليل هذه الحضارة إلى عنصرين: الثقافة والمدنية، فنعتبر الثقافة شاملة لديننا وفنوننا ونظمنا الخلقية، وتقاليدنا وخرافاتنا كذلك، ونحتفظ فيها بالماضي، ونحدد بمقدار ما تتطلب سنة التطور الطبيعي، ونعتبر المدنية شاملة للعلوم والفنون التطبيقية وتلك نأخذها من أوروبا أخذا، والتفرقة بين هذين الأمرين تتطلب مجهودا كبيرا للاحتفاظ بالتوازن وإلى تركيز خلقي واجتماعي مثل ذلك الذي صنعته اليابان، حيث مازالت الثقافة اليابانية باقية على أصولها، في الوقت الذي أخذت بآخر مثل المدنية الأوروبية وزادت فيها[3].

وقد رفض "ساطع الحصري"،[4] موقف طه حسين من وحدة العقل المصري مع العقل

---

[1] محمود مهدي الإستنبولي، طه حسين في ميزان العلماء والأدباء ، مقال سيد قطب ، مصر شرقية لا غربية، المكتب الإسلامي، ط1، 1983، ص 176.

[2] المرجع نفسه، ص ، 176-182.

[3] المرجع نفسه ص190.

[4] ساطع الحصري، مفكر سوري عراقي – أحد مؤسسي الفكر القومي العربي، وهو احد الدعاة والمصلحين القوميين ، ولد سنة 1880- ت 1967م، درس في المدارس التركية وتخرج منها ، ونال عدة وظائف تعليمية وإدارية، وكان مديرا لدار المعلمين في اسطنبول، ثم أصبح رائدا من رواد القومية العربية، رحل إلى دمشق وتولى عدة مناصب منها وزير التعليم، ترك عدة مؤلفات أهمها حول القومية العربية، آراء وأحاديث في القومية العربية، دفاع عن العروبة ، العروبة أولا....

الأوروبي، واختلافه عن العقل الشرقي. ووجه تقريبا الأسئلة نفسها التي وجهها إليه سيد قطب، مؤكدا أنه حتى لو كان يتفق مع طه حسين في قوله بأن العقل الأوروبي ليس أفضل من العقل الشرقي في مصر وما جاورها من بلاد الشرق القديم، فإنه لا يوافقه في قوله أنه لا يوجد فرق ثقافي بين المصري والفرنسي والسوري والايطالي، لأن القول بأنه لا يوجد بين المصري والأوروبي فرق ثقافي شيء آخر، وفي الحقيقة إن إنكار وجود الفرق الثقافي بين الشعوب التي نشأت حول بحر الروم، لا يختلف عن إنكار وجود الشمس في واضح النهار، ولا شك في أن تشبيه المصريين بالأوروبيين وإنكار وجود الفرق بينهما إلى درجة يعتبر أنه لا فرق بينهما في الطبع ولا في المزاج مغالاة كبيرة. فالفروق في الثقافة بينهما لا تحتاج إلى برهان، كما أن الفروق في الطبع والمزاج من الأمور التي تشاهد على الدوام بين الأمم الأوروبية نفسها، وهي تبدو للعيان بين الانجليزي والفرنسي والألماني والايطالي، بل حتى بين سكان البلد الواحد. ويعتبر هذا القول الذي يخرج مصر عن عروبتها كلام كتب دون تمعن، وتحت تأثير توارد الكلمات وهذا يحتاج إلى المراجعة[1].

وقد ذهب كتاب آخرون إلى نقد دعوته إلى تأسيس الدولة القومية على أساس المصلحة لا على أساس وحدة اللغة ووحدة الدين وبناء الدولة العلمانية، واتهموا طه حسين بأنه لم يجد في نفسه مزيدا من الجرأة ليصرح بما هو نتيجة حتمية لهذه المزاعم، ويدعو إلى أن تكون الحكومة في مصر لاتينية، ولكنه يدور حول هذا الهدف في أكثر من موضع، ويحاول أن يمهد له، لأنه يُقدر أن وقت الدعوة الصريحة إليه لم يحن بعد. لأن عباراته تفيد تفضيله للحكومة اللاتينية، وأسلوبه يشير إلى المفاضلة بين أن تكون مصر دولة إسلامية أو تكون دولة لا دينية، وهو بلا شك يريد دولة لا دينية[2].

والأكيد أن هذا النقد وجه بالدرجة الأولى إلى نظرته إلى النظام السياسي، لأن النظام السياسي هو الذي يوجه النظام التعليمي. وقيام دولة علمانية معناه بناء النظام المدني وهدم الأزهر والتعليم الديني وهذه مخاوف صرح بها الكثير من المفكرين في ذلك الوقت، مبينين أن الإسلام هو المقوم

[1] محمد مهدي الاستانبولي، مرجع سابق، مقال ساطع الحصري الصادر ص 152، في مجلة الرسالة الصادرة بتاريخ 11/ 7/ 1939م، حول مستقبل الثقافة ، ص 152- 153.

[2] مهدي الإستبولي، مرجع سابق، مقال محمد محمد حسين، مستقبل الثقافة في مصر، ص 203.

الأساسي للشخصية المصرية وللدولة المصرية.

لقد أراد طه حسين أن يرسم سبيل النهضة التعليمية، حين كانت مصر كلها تتطلع إلى النهضة بعد المعاهدة التي وقعتها مع الانجليز، وكانت الظروف المحيطة به تدفعه إلى الدعوة بالتزام هذه القيود أولا، ولظروف تخلف البيئة الداخلية من وجه آخر. لقد كان الوضع السياسي والثقافي والاجتماعي لمصر بحاجة إلى التغيير، وقد كان طه حسين يرى نفسه مسؤولا عن تأدية دوره في هذه المرحلة كمفكر أو كمثقف كونته مصر في فرنسا، خاصة وأنه تأثر كثيرا بدروس أستاذه دوركايم عن سان سيمون الذي كان يرى في مذهبه أن أمور الحكم الصالح المنتج الذي يحقق العدل ويكفل رقي الشعب ويتيح للإنسانية أن تتقدم إلى الأمام، يجب أن تصير إلى العلماء لأنهم هم الذين يستطيعون أن يلائموا بين نتائج العلم على اختلافها، وبين حاجات النفس وطاقتهم واستعدادهم للتطور المعني في سبيل الرقي[1].

وواضح أن الرقي والتمدن في نظر طه حسين يتحقق بالتزام منهج الغرب، ولو كان ذلك على حساب خصوصية مصر الثقافية. مع ما آثاره هذا الأمر من سخط وغضب وصراع ظل قائما إلى اليوم، وهذا يعبر عن الجو المحموم بالصراع الذي سببه تباين الخلفيات الفكرية والإيديولوجية.

وقد وافق بعض الأدباء والمفكرين موقفه مثل موقف سلامة موسى،[2] على سبيل المثال لا الحصر. حيث قال في كتابه اليوم والغد:" فإني كلما زادت معرفتي بالشرق، زادت كراهيتي به وشعوري بأنه غريب عني، وكلما زادت معرفتي بأوروبا زاد حبي لها وتعلقي بها، وزاد شعوري بأنها مني وأني منها،... وأريد من التعليم أن يكون تعليما أوروبيا لاسلطان للدين عليه، ولا دخول له فيه، وأن يتولى تعليم اللغة رجال متمدنون يفهمون على الأقل نظرية التطور... وأريد من الحكومة أن تكون ديمقراطية برلمانية كما هي في أوروبا، وأن يعاقب كل من يحاول أن يجعلها مثل حكومة هارون

[1] طه حسين، الأيام، مصدر سابق، ص 511.

[2] سلامة موسى(1887، 1958) وهو رائد الاشتراكية المصرية ومن أول المروجين لأفكارها، انتمى لمجموعة من المثقفين المصريين منهم لطفي السيد، وقد شارك في الدعوة إلى الكتابة بالعامية، ودعا إلى النزعة الفرعونية لمصر، وترك مؤلفات كثيرة منها " الاشتراكية، حرية العقل في مصر، "النهضة الأوروبية" ، الحرية وأبطالها في التاريخ.....

الرشيد أو المأمون، أوتوقراطية دينية"[1].

وهذا الجدل الذي دار في مصر عرفته كثير من الأقطار الإسلامية والعربيّة مثل دعوة ضياء كوك ألب[2] في تركيا، حيث طالب الأتراك بالانسلاخ عن الماضي القريب وتكوين تركيا تكوينا غربيّا قوميّا خالصا، وإيثار الحضارة الغربية على أساس أنها امتداد للحضارة القديمة التي ساهم الأتراك في تكوينها يقول:" إن الحضارة الغربية امتداد لحضارة حوض البحر الأبيض المتوسط القديمة، وكان مؤسسو هذه الحضارة من الأتراك، مثل السومريين، والفينيقيين. لقد كان في التاريخ عصر طوراني قبل العصور القديمة... لذلك نحن جزء من الحضارة الغربية ولنا سهم فيها." ولذلك دعا صراحة إلى الدخول في مساحة الحضارة البيزنطية، والانتقال إلى الحكومة الشعبية، وقبول الحضارة الغربية بكل حيثياتها. وبذلك نجد أفكاره أسسا فلسفية لتلك الإصلاحات التي أحدثها أتاتورك الذي بنى الدولة التركية العلمانية[3].

وفي الهند انتشرت دعوة السير أحمد خان[4]، الذي أقام حركة الإصلاح الاجتماعي والثقافي، وأقام معهدا تعليميا عاليا لتدريس العلوم الحديثة، فعندما شاهد غلبة الانجليز على بلاده، تأثر بهم تأثر المغلوب بالغالب، وصار يدعو إلى تقليدهم بحماسة لمعالجة مركب النقص والترفع إلى مصاف المشتركين في الحضارة وقد قال بصراحة: "لابد أن يرغب المسلمون في قبول هذه الحضارة الغربية بكاملها، حتى لا تعود الأمم المتحضرة تزدريهم، ويعتبروا من الشعوب المتحضرة المثقفة". وقد سافر أحمد خان إلى فرنسا وانجلترا وهما في أوج مدنيتهما، وفي ريعان الصناعة الحديثة والعلم الجديد،

---

[1] سلامة موسى، اليوم والغد، دار سلامة موسى للنشر والتوزيع، ط1، 1928، القاهرة، ص 6.

[2] ضياء كوك ألب: ولد 1875 تخرج من المدرسة العسكرية، وكان على معرفة جيدة بالتاريخ، وبارع في الأدب والرياضيات ، والفرنسية تأثر بالأفكار التي قامت عليها الثورة الفرنسية، سافر إلى القسطنطينية واشتغل بالسياسة أكثر من الثقافة والتعليم، وانتخب عضوا لجمعية الاتحاد الشرقي، وصار زعيما وطنيا لتركيا التي بنت قوميتها التركية وأبعدت الإسلام كمقوم لها.

[3] أبو الحسن الندوي، الصراع بين الفكرة الإسلامية والفكرة الغربية في الأقطار الإسلامية، دار الندوة ط2، 1968، لبنان ، ص 47.

[4] السيد أحمد خان (1817- 1898) ولد بالهند وتلقى التعليم الديني والإسلامي في بداية حياته، وعني بالهيئة والهندسة والرياضيات عناية خاصة، وتولى الوظائف والقضاء في الحكومة الانجليزية، تولى تصحيح بعض الآثار العلمية والمؤلفات القديمة، وأشرف على ضبطها ونشرها، وكان من أنصار الحكومة الانجليزية وتوطيد الحكم الانجليزي، وأنشأ مجمعا علميا للترجمة والتأليف والنشر، ألف كتب منها، الخطابات الأحمدية في العرب، والسيرة المحدية، وأنشأ كلية انجليزية إسلامية، وهي المسماة، على كره الإسلامية.

ورأى قوة مجتمعهما. فأعجب بهذه الحضارة والمجتمع، فاقتنع أن إصلاح المجتمع الهندي المسلم لن يكون إلا عن طريق تقليد القيم والمبادئ التي صنعت أوروبا. وتحول تحولا كليا إلى النظرة المادية البحتة، التي تخضع للقوى الطبيعية والسنن الكونية، فأخضع لها عقيدته وأول على أساسها القرآن تأويلا بلغ حد التحريف والعبث بأصول العربية والتواتر والإجماع[1].

ورغم الاتهامات الخطيرة التي وجهت للسير أحمد خان إلا أن هناك بعض الكتاب الذين يعتبرونه مصلحا عظيما، وأنه كان رجلا واقعيا، نظر إلى بلاده فرأى بها نحو سبعين مليونا من المسلمين فشا فيهم الفقر والجهل والبؤس والقلق، من تعلم منهم، فتعليمه ديني عقيم لا يفتح نظرا ولا يبعث حياة، لأنهم خاضعون لرجال الدين ولا يفهمون من الدين إلا رسمه، ويريدون أن يُخضعوا المدنية الواسعة لعقليتهم الضيقة، وازداد الأمر سوءا عندما حرموا المدارس على أبنائهم وحرموهم بالتالي من الوظائف والمناصب الكبرى. ولم يستطيعوا أن يدركوا أن العالم من حولهم يتغير بسرعة، وظلوا يعيشون في ركود لا يعترفون بتطور الزمان وتلون الحياة، عندما نظر السير أحمد إلى هذا الواقع البائس وجد أن التربية هي الحل الوحيد لكل هذه الأزمات، فوضع خطة تربوية بدأها بإنشاء جمعية أدبية علمية، نشر فيها آراء حديثة في التاريخ والاقتصاد والعلوم، وقام بترجمة أهم الكتب الانجليزية إلى اللغة الأردية، واهتم بدراسة نظام التربية في المدارس الشعبية وفي الجامعات الإنجليزية وأسس جامعة تكون للمسلمين ككامبردج وأكسفورد، ووضع لها أهدافا، وقد نجحت في خلق جيل جديد من المسلمين مثقف ثقافة واسعة مع سعة في العقل وسماحة في الدين[2].

إن تلك الصرخة المدوية التي صرخها السير أحمد خان حين سافر إلى انجلترا وطلب أن يُكتب بأحرف كبيرة جدا على جبال الهمالايا أن تُنقل العلوم والفنون والآداب الأوروبية التي صنعت هذه المدنية إلى لغة البلاد الأهلية، هي ذات الصرخة التّي صرخها طه حسين وكثير من العلماء والمفكرين العرب والمسلمين نظرا لحالة التخلف والبؤس والضعف والهوان والانحطاط التي تعيشها شعوبهم.

---

[1] أبو الحسن الندوي، مرجع سابق، ص 303- 306.

[2] أحمد أمين، فيض الخاطر، مكتبة النهضة المصرية، د ط، 1944، القاهرة، ص 305، 315.

المبحث الثالث: المضامين التربوية التي تقدم للطلاب:

يهدف المشروع التربوي لطه حسين إلى بناء شخصية وطنية ومواطن صالح. شغوف بالثقافة والعلم. خادم لمجتمعه القومي والإنساني. ولذلك فقد ضمن المنهاج الدراسي الذي اقترحه مواد دراسية تعمق انتماء الطالب إلى وطنه القومي، وإلى المجتمع الإنساني.

المطلب الأول: تعليم جغرافية البلاد وتاريخها، والحساب واللغات الأجنبية:

لكل أمة من الأمم تاريخها الذي بدأت منه وتستمر به، وإقليمها الجغرافي الذي تنتمي إليه. لذلك ينبغي أن يزود طلبة العلم بمعارف عن تاريخهم وجغرافيتهم، وتوضع هذه المواد على رأس المواد الدراسية فتكون غاية من الغايات. والغاية من التعليم من أهم الخطط التي يضعها فيلسوف التربية، ويؤكد طه حسين على أن الغاية المنشودة هي إعداد الشباب للحياة الكريمة المنتجة وتمكينهم من المضي في تثقيف أنفسهم وترقيتها، وأهم ما يؤكد عليه مشروع الفلسفي التربوي هو بناء المواطن الصالح وتجسيد الوحدة الوطنية، ولا يتحقق ذلك إلا إذا تحصل الصبي على معرفة عميقة بتاريخ أمته وجغرافيتها.

إن الفتيان والشباب أعضاء في الأمة، يعيشون في إقليمها الجغرافي الذي يشكل حدود وطن، له تاريخه ولغته وخصوصيته التي يجب أن يتعرفوا عليها، ويتزودوا بغيرها من المعارف ليتمكنوا من العيش الكريم، يقول طه حسين:"... يجب أن يقرأ (الصبي) ويحسب ويكتب ويعرف تقويم الوطن ولغته، ويتعلم بعد هذا كله من بسائط العلم ما يمكنه من أن يعيش ويكسب القوت"[1].

وتاريخ البلاد وجغرافيتها مقدار مشترك بين أبناء الشعب جميعا، ولذلك فهي من أول ما يجب أن يقدم للصبية فهي أساس لأشياء أخرى تأتي بعدها، تعزز ثقته في الانتماء إلى الوطن:"... تكون نفس الصبي وتصل بينه وبين بيئته المادية والمعنوية، وتبث في نفسه الشعور بأنه فرد من جماعة وعضو من أمة، وجزء من وطن"[2].

---

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 149.

[2] المصدر نفسه ، ص 150.

ولا يتوقف الغرض من تعلم الجغرافيا الوطنية عند أن يعرف الصبية جغرافيا مصر فحسب، بل يؤكد طه حسين على أن تكون معرفته بهما أعمق وأوسع كلما تدرجوا في العلم فتكون البداية بدراسة جغرافيا مصر دراسة دقيقة وعميقة وواسعة، ثم ينتقل بعد ذلك إلى معرفة باقي الأقطار الجغرافية في العالم، خاصة تلك الأقطار التي تشتد بينهما وبين مصر صلات قوية وتطرد بينهما العلاقات[1].

وكذلك الأمر بالنسبة لمادة التاريخ، ويجب أن تقدم هذه المادة بحيث تعرف تلميذ المدرسة بوطنه معرفة مجملة، تمكنه من أن يصل حاضره بماضيه، إضافة إلى كون هذه المادة من مواد الثقافة العامة التي تجعل الشباب متحضرين ومستنيرين، فالتاريخ وحده من يعلم الشباب كيف يصلون بين ماضي الوطن وماضي الإنسانية التي ربطتها بوطنه أحداث ووقائع فأثرت فيه وتأثرت به، وما دامت هذه العلاقات الإنسانية ستظل قائمة مع وطنه في الحاضر وتستمر في المستقبل فيتأثر بها ويؤثر فيها، فلابد من أن توصل حياة الحاضر والمستقبل في نفس الشباب بحياة الماضي كما هي متصلة في الواقع حتى يستطيع الشاب المواءمة بين حياته التي يحياها في الواقع وبين ماضيه وحتى يدرك بعمق حقيقة الصلات التي تربطه بغيره من الناس[2].

إن هذا الاهتمام الذي يوليه طه حسين لمادتي التاريخ والجغرافيا يتماهى مع موقف منظري الدولة الحديثة، ومنظري التربية الحديثة، خاصة وأنهما مادتان ترتبطان بوجود الإنسان وبانتمائه وبيئته وحاضره ومستقبله ولذلك يؤكد جون ديوي على تهيئة الطرق والظروف وتسهيلها، لزيادة معانيها بوضعها في قوالب تربوية جذابة ، فهما يضعان الطلاب في نطاق علاقاتهم الزمنية والمكانية فيدركون أنهم ليسوا أهل قرية صغيرة، لأنهم سوف يشاهدون عبرها ما يجري في فضاء هذا الكون الذي هم بعض أهله، وكذلك معرفة ما سطره الزمن من مظاهر الجهد المتواصل الذي ورثته البشرية، ولذلك فإن تعلم الجغرافيا معناه زيادة القدرة على إدارك العلاقات المكانية والطبيعية لعمل من الأعمال

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 150.

[2] المصدر نفسه ، ص 150.

الاعتيادية وتعلم التاريخ ما هو في جوهره إلا زيادة القدرة على إدراك علاقاته البشرية[1].

ولأن مهمة التربية بالنسبة " لجون ديوي"، تهيئة الظروف التي تسهل إدراك العلاقات المختلفة على قدر الإمكان فإنه يعتبر الجغرافيا درسا منظما يتضمن مجموع ما اكتشفه بعض الناس بخبرتهم عن المحيط الطبيعي الذي نعيش فيه، والتي تفسر لنا أعمالنا الخاصة عن الحياة. ويعتبر التاريخ مجموع الحقائق المعروفة عن أعمال وآلام الجماعات التي ليست حياتنا إلا دواما لحياتها، وحياتها حقائق ومبادئ نهتدي بها في فهم عاداتنا ومؤسساتنا، وبذلك فإن الجغرافيا تشمل الناحية الطبيعية، بينما التاريخ يشمل الناحية الاجتماعية. وبينهما علاقة متبادلة فالجغرافيا المحلية والتاريخ القومي هي نقطة البدء الطبيعية لنمو خبرة الطالب، وتجددها المستمر عن البيئة الطبيعية وإن لم توصل دراستها إلى العالم الواسع أصبحت قتالة في جمودها مثل دروس الأشياء التي تقتصر على تلخيص صفحات الأشياء المتعارفة[2].

لقد أصبحت المدارس التربوية تؤكد على أولوية الجغرافيا الوطنية والتاريخ القومي ثم الانطلاق إلى معرفة الجغرافيا العالمية والتاريخ الإنساني، وتعززت هذه الرؤية مع انتشار مفهوم الدولة القومية الحديثة، ولأن طه حسين يريد تأسيس الدولة القومية على شاكلة الدول الغربية فإنه ينطلق من ذات الرؤية ويصوغ ذات الأهداف، ولذلك يؤكد على أولوية تاريخ مصر الفرعونية والجغرافيا الإقليمية لمصر، وبعدها الأقطار العربية والمتوسطية والعالمية، وهذا يتفق مع أهداف مشروعه الفكري.

وبالإضافة إلى تاريخ البلاد وجغرافيتها، ينبغي أن يتعلم الصبيان العدد والحساب، "يتعلمها لأنها توسع عقله بعض الشيء، ولأنها تنفعه في حياته العملية بنوع خاص"[3].

وعندما يرتقي إلى مستوى أرفع من المدرسة الأولية، يجب أن يتعلمها أيضا لأنها:"سلم يرقي فيه إلى ما هو أعمق وأدق من أصول الرياضة وإلى ما هو جزء مقوم للعقل وأصل أساسي من أصول المعرفة وسبيل موصلة إلى هذه المعرفة"[4].

---

[1] جون ديوي، مرجع سابق، ص 219.

[2] المرجع نفسه، ص 223.

[3] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصر سابق، ص150.

[4] المصدر نفسه، ص 151.

وطه حسين إذ يؤكد على أهمية هذه المواد الثلاثة التاريخ والجغرافيا والحساب فإنه يؤكد على ضرورة أن يراعى مستوى التلميذ الذي ينتقل من مرحلة إلى مرحلة ويؤكد على ضرورة أن تكون الأهداف مشتركة وهي صياغة المواطن الصالح الذي ينفعه نفسه ومجتمعه ويحترم الإنسانية والعدل.

وفي نفس السياق الذي عرض فيه طه حسين إلى مسألة المضامين التربوية التي يجب أن تقدم إلى الطلاب منذ التعليم الأولي وإلى غاية نهاية التعليم العام، يضيف مسألة اللغات الأجنبية، ويرى أنه إذا كان البعض يقترح أن تدرس في السنة الثانية، والبعض السنة الثالثة أو الرابعة فإنه يرى أن اللغة الأجنبية لا ينبغي أن تدرس في هذا القسم من التعليم الأولي لا في السنة الثانية ولا في الرابعة، وإنما يجب التركيز على الثقافة الوطنية الخاصة، لتخلص نفس الصبي لوطنه وأن تشتد الصلة بينها وبين هذا الوطن، لذلك ينبغي أن تحتفظ بهذا الطور من أطوار نشأته للثقافة الوطنية ونخصه بها ونقصره عليها[1].

ورفضه لتعليم اللغات الأجنبية في التعليم الأولي لا يعني معاداته أو رفضه لها في مراحل لاحقة للمرحلة الأولية، فالحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية شديدة جدا. واللغات الأجنبية التي يتحدث عنها ليست مقصورة على الانجليزية والفرنسية، كما أن العلم والفن والأدب والفلسفة وكل مواد الثقافة والمعرفة ليست مقصورة على الانجليز والفرنسيين. بل هناك لغات أوروبية حية تتسم بالرقي والامتياز ولكن طغى على التعليم الاهتمام باللغتين الفرنسية والانجليزية في عصر مضى بسبب الاستعمار. ولذلك فإن استقلال مصر وحريتها تجعلانها الآن مخيرة في أن تعلم اللغات الأوروبية المختلفة. لا أن تهتم بالفرنسية والانجليزية فقط. وعلى وزارة المعارف أن تتحرر مما اعتبره احتكارا واسترقاقا مارسه الانجليز والفرنسيون. وتضيف اللغة الألمانية والايطالية في المدارس الثانوية كخطوة أولى ينتظر أن يفتح فيها الباب للغات أوروبية أخرى[2].

و لم يكتف طه حسين بالدعوة إلى تعليم اللغات الأوروبية الحديثة وإدخالها إلى المدارس العامة وليس إلى الجامعات فحسب. بل دعا إلى تعليم اللغة اليونانية واللاتينية في المدارس العامة والجامعات. واحتج بقوة على ما تعرضت له اللغتان من إلغاء في الثانويات العامة وتضييق في الجامعة: "... فهذا

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصر سابق، ص 152.

[2] المصدر نفسه ، ص 152، 153.

كله على إيجازه يصور لك في وضوح ما تلقاه اليونانية واللاتينية في مصر من مقاومة. وأنا مع ذلك مؤمن بأن مصر لن تظفر بالتعليم الجامعي الصحيح، ولن تفلح في تدبير بعض مرافقها الثقافية الهامة، إلا إذا عنيت بهاتين اللغتين، لا في الجامعة وحدها بل في التعليم العام قبل كل شيء"[1].

لقد خاض طه حسين معركة كبرى ضد خصوم اللغتين اليونانية واللاتينية من عمداء الكليات وأساتذة الجامعة ومسؤولين في وزارة المعارف. لأنه يعتبرهما طريقا للاستقلال العلمي، والمساهمة الفعالة في الإنتاج المعرفي.

المطلب الثاني: تعليم اللغة العربية، وإعداد المعلم الخاص بتدريسها:

تعاني اللغة العربية في المدارس من عدة مشكلات أهمها أن نحوها مازال قديما عسيرا وكتبها مازالت قديمة عسيرة، ومناهجها مازالت بعيدة عن ملائمة حاجات العصر، ولذلك فإنه من الأولويات أن نعتني باللغة العربية، وأن نضمن للمتعلم تعلمه لها واتقانه لها، وطه حسين إذ يتحدث عن أهمية تعليم اللغات الأجنبية في المدارس العامة ويرفضها في المدارس الأولوية، فذلك حفاظا على اللغة العربية التي يرى أنها تعاني الكثير من القصور في مناهجها. وقد طالب بإصلاحها وإعداد المعلم المناسب لها، وتساءل بكثير من الصراحة والجرأة عن ماهيّة اللّغة التي نريد أن نعلّمها في المدارس العامة والخّاصة.

ينطلق طه حسين في فلسفته تجاه إصلاح اللغة العربية وإعداد المعلم الخاص بها من أصوله الفلسفية والفكرية التي سبق ذكرها، وهي التنظير إلى الدولة الوطنية القومية التي تشرف على كل الشؤون التعليمية. ويبدأ بتوجيه السؤال عن غرض تعليم العربية بوجه عام، ومن إعداد المعلمين بوجه خاص:"... ولنسلك إلى حل مشكلة اللغة العربية وتعليمها طريقنا الذي تعودنا أن نسلكها، فنتبين الغرض الذي نقصد إليه من تعليم اللغة العربية بوجه عام، ومن إعداد المعلمين بوجه خاص. ونتبين الاتجاه الذي ينبغي أن نتبعه في هذين الأمرين جميعا، فإن هذا سينتهي بنا آخر الأمر إلى أن النظام الذي نقترحه معقول لا غرابة فيه. بل إنه النظام الذي نحن منتهون إليه في الوقت القريب أو البعيد

[1] طه حسين ، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق: ص 163.

سواء أردنا ذلك أم لم نرده، لأن ظروف الحياة نفسها ستضطرنا إليه اضطرارا."[1]

والجواب انطلاقا من هذه المقدمات هو أن اللغة العربية هي اللغة الوطنية القومية، فهي مقوم من مقومات الشخصية الوطنية. نقلت تراث الآباء إلى الأجيال المقبلة، وهي وسيلة التخاطب بين أفراد المجتمع الواحد وبالتالي تساعدهم على قضاء حوائجهم ومنافعهم العامة والخاصة، وقد كانت اللغة عاملا أساسيا بنيت عليه الكثير من القوميات المعاصرة مثل القومية الألمانية وكذلك فإن لكل دولة لغتها الخاصة التي تسعى إلى ترقيتها والحفاظ عليها.

ولأنها اللغة الوطنية بغض النظر عن كونها لغة الدين فإن العناية بها هي واجب الدولة لا غيرها، ويشير بكلامه إلى الأزهر والأزهريين، لأن الأزهر يحتكرها ويزعم أنه الوحيد المؤتمن عليها. ولذلك يذهب طه حسين إلى مصارحة الأزهريين بأن علوم اللغة العربية وضعها وأنضجها علماء لم يكونوا من رجال الدين، ولا يعتمدون على التاريخ. والأزهر عرف علومها بعد أن أزهرت واستوت على سوقها، وإن كان له بعض الفضل المشكور في حفظ هذه العلوم فإنه لم ينميها و لم يضف إليها شيئا يستحق الذكر والإشادة[2].

وقصد طه حسين بهذا الكلام أن الأزهر الذي يحتكر اللغة العربية ويستأثر بها دون باقي المعاهد والبيئات ليس بذلك الرقي والتطور بحيث يستطيع تنميتها وترقيتها فهو يحيطها بالتقديس والتحنيط، الذي جعلها غير قادرة على النهوض بشؤون التعليم ولذلك يدعو الدولة إلى الإشراف عليها وسحبها من الأزهر الذي يخافه المشرفون على الدولة:"... فهم يخافون من الأزهر كلما ذكر تعليم اللغة العربية، وهم يخافون الأزهر كلما ذكر إصلاح اللغة العربية. بل هم يخافون الأزهر كلما ذكرت اللغة العربية. كأن الأزهر سبع من السباع الضارية، قد قام دون اللغة العربية فاغرا فاه، مهيئا أظفاره لا يسمح لأحد أن يدنو منها أو يمسها بالإصلاح إلا إذا رضي عن ذلك وأذن فيه"[3].

[1] طه حسين ، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 176.

[2] المصدر نفسه، ص 178.

[3] المصدر نفسه ، ص179.

وهكذا فإن أعظم مشكلات اللغة العربية أنها في يد الأزهر الذي يحتكرها، ويستأثر بإعداد المعلمين الخاصين بها، ولذلك يجب أن يؤول شأنها إلى الدولة لأنه وكما يرى بعض الدارسين الذين توافق رؤيتهم رؤية طه حسين فإن مشاكل اللغة عادة لا تعود إلى اللغة في ذاتها إنما: "... نتيجة عوامل لا علاقة لها باللغة في حد ذاتها بل هي وليدة لعقم طرق مدرسيها، وعدم تهيئ الوسائط أو المؤلفات المرجعية. وفشل مدبري شؤونها أو القائمين عليها في النهوض بها وبالثقافة الوطنية"[1].

وبعد تخليصها من القبضة الأزهرية ذات الروح الدينية المغلقة وإعادتها إلى الدولة تأتي الخطوة الثانية وهي إعداد المعلمين الخاصين بها، ويرى أن هذا الإعداد لا يبدأ في الجامعة ولا في دار العلوم ولا في معهد التربية، بل يبدأ في مدارس التعليم العام في التعليم الثانوي خاصة. ويقدم اقتراحا إلى الدولة فيتوجب أن يكون التعمق فيها (علوم اللغة) وفيما يتصل بها من الثقافات منذ أول التعليم الثانوي، ثم يكون إعداد التلاميذ لنوعين من هذا التخصص: أحدهما التخصص في فقه اللغة، والمقصود به العلوم اللغوية على اختلافها، ويكون الاستعداد له بالبدء في درس بعض اللغات السامية منذ التعليم الثانوي، ويمكن التوسع والتعمق في ذلك أثناء التعليم العالي، والآخر التخصص في آداب اللغة ويكون الاستعداد له بالبدء في درس اللغة الإيرانية منذ التعليم الثانوي مع فرض لغة أروبية حية يتقنها اتقانا[2].

إن شرط إتقان لغة أروبية حية على تلاميذ الثانوي هدفه جعل المعلمين يتقنون فن التواصل مع الحضارة الأوروبية مباشرة وهذه من سبل تحديث المجتمع وتطويره.

لقد كانت اللغة العربية في المرحلة التي عاصرها طه حسين، تعيش صراعا بين المجددين والمحافظين. وقد ظهرت دعوات لتيسير علومها وتبسيطها، ولاسيما علوم النحو والبلاغة والصرف، أمثال عبد العزيز فهمي، ولطفي السيد، ومحمود تيمور ، وعلي الجارم، وأحمد أمين، نظرا لشكاوى من صعوبة اللغة العربية وخاصة النحو. وهناك من جاوز حدود التسيير والإصلاح فطالب باستبدال الحروف العربية، وإحلال العامية محل الفصحى، وإلغاء الإعراب. ونظر الأزهريون إلى المسألة من

[1] عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديد، ط1، 2013، بيروت، ص 51.
[2] طه حسين، مصدر سابق، ص 180- 181.

زاوية أخرى فقدموا تعديلات تتعلق بطرق التدريس وطريقة التبويب وإلى الطريقة التربوية[1].

وأهم ما ركز عليه طه حسين في موقفه من تيسير علوم اللغة ومسألة إصلاح علوم العربية هو توكيل هذا الأمر إلى الدولة التي تقوم بتكليف المصلحين القادرين على التوفيق بين إصلاح علومها والملائمة بينها وبين برامج التعليم ومناهجه، واستعمال لغة تعليم واضحة سهلة، قريبة إلى العقول والقلوب، مع التشديد على المعلمين في أن يصطنعوا الفصحى فيما يلقون على تلاميذهم من الدروس مهما تكن مادتها. وتيسير النحو وتقليص المدة الزمنية التي يقضيها الطلاب في دراسته التي قد تصل إلى ستة عشر عاما. وتتجاوز هذه الخطة الإصلاحية إصلاح علوم اللغة، إلى إصلاح أعمق يتناول الكتابة والقراءة وتكوين الملكة الفكرية، والعناية بالأدب أكثر من علوم الوسائل. لأن الأدب مادة تثقيفية ضُيعت في تفاصيل الإسراف في علم النحو والبلاغة والصرف التي عجزت عن تكوين تلميذ يجيد اللغة نطقا وإملاء، فما بالك بتثقيف العقول وترقية الأذواق[2].

وسنأتي في الفصل الرابع للحديث عن تفاصيل موقف طه حسين وغيره من الدعوات من إصلاح علوم اللغة العربية.

المطلب الثالث: إصلاح التعليم الديني والتعليم الأزهري والتعليم الديني للأقباط

تعليم الدين في المدارس العامة جزء من المنظومة التعليمية في كثير من الدول. ورغم أن الدول الحديثة قامت على أسس علمانية لا تولي الدين أهمية في شؤونها العامة، إلا أن يكون شأنا خاصا، لكن الكثير من الأصوات ظلت ترتفع مطالبة بمزيد من الاهتمام بالتعليم الديني نظرا لأهميته في تحقيق التوازن العام. وكذلك الأمر بالنسبة للدول الإسلامية، فقد ساد جدل حاد بين دعاة إلغاء الدين من المدارس العامة، وبين دعاة إعطائه حجما أكبر واهتماما أكثر، ويأتي موقف طه حسين في مشروعه التربوي موقفا وسطا يحاول جعل الدين مادة قومية وطنية، ولذلك يتوجب إصلاحه بما يتناسب مع الحياة الحديثة، وقد دعا إلى إصلاح المؤسسات القائمة عليه وهي الأزهر الذي يعني بالإسلام

[1] نفوسة زكريا سعيد، تاريخ الدعوة إلى العامية وأثارها في مصر ، دار نشر الثقافة ، ط1، 1994، الإسكندرية، ص 196-201.

[2] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 187- 189.

والكنيسة القبطية التي تعنى بالدين المسيحي لأقباط مصر، فما هو نوع الإصلاح الذي يقترحه؟

قبل عرض موقف طه حسين من الأزهر والتعليم الديني في مصر عموما يجدر بنا التوقف لإعطاء لمحة عامة عن تاريخ الأزهر الشريف وعن خصائصه ومميزاته وطرق تدرسيه التي عاصرها طه حسين[1].

يلخص الأزهر الشريف تاريخ الحضارة الإسلامية كلها طيلة ألف عام وقد تم إنشاؤه سنة 361ه، وعرف الازدهار والضعف تبعا للحالة العامة التي كانت تمر بها الحضارة الإسلامية، وزاد حاله سوءا عند وقوع مصر تحت الحكم العثماني، حيث دبت فيه عوارض الضعف وأهملت فيه دراسة كثير من العلوم.

وكان نظام التعليم على هيئة حلقة يجلس الطلبة حول أستاذهم، وكانت طريقة التعليم إذ ذاك هي الطريقة الإملائية، وكان الطالب يتلقى العلم زمنا طويلا، وكانت المواد الأساسية التي تدرس فيه إحدى عشرة مادة كلها من العلوم الدينية والعربية، يزيد عليها علم المنطق لمن يمتحن من طلاب العالمية. ولم يدرس علم الهيئة إلا لأغراض عملية مثل علم التقاويم وتحديد مواقيت الصلاة. ومن العلوم العقلية يدرس الأدب والتاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية والرياضية، وهي علوم أهملت بعد القرون الوسطى، ولم تتأثر الجامعة الأزهرية بالعلوم الحديثة التي جاءت إلى مصر من أوروبا في القرن التاسع عشر، وأخذ القول بحرمة بعض العلوم العقلية يتسرب شيئا فشيئا إلى الأزهر، كما تسرب إلى غيره من الجوامع الإسلامية الأخرى. حتى انتهى الأمر بإهمال تدريسها إهمالا تاما، واستمر الحال كذلك من إهمال تدريس العلوم الرياضية والطبيعية والفلسفية، ووصل الأمر إلى حد نهي فيه أهل الأزهر عن تدريس هذه العلوم ونسبوا الكفر لمن يطالعها وفعلوا ذلك مع جمال الدين الأفغاني عند حضوره مصر عام 1288ه، وكان قد رأى ما آلت إليه حالة تلك العلوم فأوقف جهوده على

[1] الفاطميون هم الذين أنشؤا الأزهر في مصر، إثر دخولهم إليها مباشرة حيث أمر القائد جوهر الصقلي عام 359، بالبدء فورا في إنشائه لا ليكون مكانا للعبادة والصلاة فحسب، ولكن ليكون منبرا دينيا للدولة الفاطمية وتعاقبت عليه الدول بعد الفاطميين وبقي منبرا دينيا وعلميا.بدأ التدريس فيه بنظام الحلقات وكان أساس الحياة العلمية والفكرية في مصر، ولما تحول الجامع الأزهر إلى جامعة، اتخذت فيه طابع الحلقات الموجودة ، كما ادخل عليه نظام جديد أدخلت معه دراسة العلوم بمختلف أنواعها.

نشرها مستعينا بتلميذه الشيخ محمد عبده والشيخ عبد الله وافي الفيومي. وقد أُدخلت إصلاحات كثيرة على جامعة الأزهر وجمعت بين مراحل التعليم الثلاث، الابتدائي والثانوي والعالي، كما تحول إلى جامعة عصرية تجمع كليات حديثة منظمة على أحدث الطرق، ونظمت الدراسة فيه وفي معاهده في مراحل عدة، وأنشئت معاهد مختلفة، وإجازات تخصص وأدخلت تغييرات وتعديلات كثيرة على برامجه التعليمية خاصة بعد قانون 1961، الذي وضعته الثورة [1].

وهكذا فإنه بالرغم من مكانة الأزهر الشريف كمرجع علمي ديني، ومحج للطلاب يأتونه من كل فج عميق، إلا أنه مر بمراحل عانى فيها من جمود كبير في طرق التدريس ومنهج شيوخه، وضعف الأسلوب وقد عاصر طه حسين الجدالات والصراعات الموجودة بين المجددين والمحافظين. وتتلمذ على يد شيوخه، فقد بدأ حياته العلمية أزهريا وخرج من الأزهر دون الظفر بشهادة العالمية. وذكر في "الأيام" كثيرا من الخصومات والجدالات التي تقع بينه وبين شيوخ الأزهر، كما ذكر مللله وملل كثير من الطلاب من مناهجهم القديمة، وبضاعتهم الكاسدة التي لا تقنع إلا ضعاف العقول. فكان ساخطا على طرقه في التدريس ومناهجه القديمة التي يبدأ فيها الشيخ كلامه بتوجهه إلى الله تعالى حمدا وثناء، ثم يقول بعدها قال المؤلف... في إشارة إلى كتاب قديم بلغة غريبة من عصر غريب. وهو عصر انحطاط الحضارة الإسلامية والتعليم الإسلامي في مراحله الأخيرة. ولذلك فقد هاجمهم هجوما عنيفا وهاجم النظم التعليمية وهاجم شيوخ الأزهر منذ بدأ الكتابة. ويقول أنه حين ينتقد رجال الأزهر يتجاوز كل حد في النقد المعتدل : " و لم يكد الفتى يأخذ في الكتابة حتى عرف بطول اللسان والإقدام على ألوان من النقد، قلما كان الشباب يقدمون عليها في تلك الأيام، ولكنه كان نقدا محافظا غالبا في المحافظة إلا أن يعرض لشؤون الأزهر، فهناك كان يخرج عن طور الاعتدال ويغلوا في العبث بالشيوخ"[2].

[1] – محمد عبد المنعم خفاجي، علي علي صبح، الأزهر في ألف عام، ج6، المكتبة الأزهرية للتراث، ط3، د ت، القاهرة، ص 10، 30.

[2] – طه حسين، الأيام، مصدر سابق، ص317.

واستمرت خصومته مع الأزهر في كل مراحل حياته الفكرية مؤكدا أن مصر ضاقت ذرعا بطرق الأزهر ونفوذ الأزهر الذي مكنته السياسة إلى درجة يريد بعض علمائه إغلاق مدرسة القضاء وجعلها قسما خاصا تابعا للأزهر يدرس فقه أبي حذيفة: "فما الذي يراد بالطالب إذا قضى في الأزهر اثني عشرة عاما يدرس فقه أبي حنيفة ويحفظ كتبه ويستظهر متونه وشروحه وحواشيه ؟ ما لذي يراد به بعد هذه المشقة وعلى أي شكل يريدون أن يلقنوه فقه أبي حنيفة؟ وفي أي لون يريدون أن يظهروا له هذا الفقه؟ وأي معنى لأن يدرس الطالب فقه أبي حذيفة اثني عشرة سنة، ثم يتخصص فيه مرة أخرى أربع سنين في مدرسة القضاء"[1].

وكذلك انتقد سياسته مع باقي التخصصات:" إن أردت أن تتخصص أن تدرس النحو أربع سنين أخرى بعد العالمية، فما عسى أن تدرس هذه السنين الأربع؟ وما هذا النحو الذي تمضي ستة عشرة سنة من عمرك لتكون نحويا وقد مثل هذا في الفقه، وقد مثل في غيرهما من العلوم، أصبح الأزهر كساقية جحى، أو أصبح كالرحا التي تدور وتجتمع دون أن يكون فيها شيء أو دون أن يكون لها طحن"[2].

وقد حدد الغرض الأساسي لوظيفة الأزهر وهو إيجاد طائفة من العلماء يفهمون الإسلام كما ينبغي أن يفهم وينشرونه كما ينبغي أن ينشر، وينقلون منافعه بين المسلمين وغير المسلمين ويدافعون عنه ولكن رجال الأزهر يقينا لا يقدرون على هذه المهمة: " هم غير قادرين على أن ينشروا الإسلام كما ينبغي، لأنهم يجهلون لغات الإسلام هم ضعاف في اللغة العربية ضعفا شديدا وهم يجهلون الفارسية والتركية والهندية وغيرها من لغات المسلمين... ثم هم عاجزون عن أن يذودوا عن الدين ويردوا عنه كيد خصومه من أهل الديانات الأخرى، ومن الذين يجحدون لديانات جميعا، عاجزون فهم يجهلون الديانات الأخرى ويجهلون حجج أهلها"[3].

---

[1] طه حسين، مدرسة القضاء الشرعي السياسة، 26 أغسطس 1923، ضمن كتاب سعيد إسماعيل علي، تراث طه حسين، مرجع سابق، ص 177.

[2] طه حسين، القوانين الجديدة، إصلاح التعليم الديني السياسة ، 30 أغسطس ، 1983، مرجع سابق، ص 186.

[3] طه حسين، السياسة وجه الصواب في إصلاح الأزهر ومدرسة القضاء السياسية ، 31 أغسطس ، 1923، مرجع سابق، ص187.

وقد قدم طه حسين في نفس المقال وفي مقالات أخرى وفي مستقبل الثقافة في مصر بعض أوجه الإصلاح، وقد اقترح أن يقسم قسم الاختصاص بعد العالمية إلى قسمين أحدهما قسم اللغويات والآخر قسم الديانات، فأما قسم الديانات فينبغي أن يدرس فيه الإسلام درسا عاليا بحيث يستطيع العالم أن يتخصص حقا في فرع من فروعه. وأن يدرس إلى جانب الإسلام تاريخ الديانات على اختلافها سواء منها السماوية والوضعية، وأن تدرس فيه الفلسفة الحديثة ولاسيما ما كان منها متصلا بالدين. وأما قسم اللغويات فكان ينبغي أن تدرس فيه اللغة العربية وآدابها درسا عاليا مفصلا يبيح للطالب أن يتخصص حقا في فرع من فروعها. وكان ينبغي أن يدرس مع اللغة العربية غيرها من اللغات الإسلامية درسا يمكن الطالب من أن يتكلمها ويفهمها ويقرأ ما كتب فيها قراءة منتجة[1].

وطلاب الأزهر بحاجة إلى التثقيف فهم مازالوا بعيدين كل البعد عن أقرانهم من الشباب في الجامعات الأخرى ومازالوا بعيدين عن الحياة العصرية:" فيجب أن تظفر فيه هذه الكثرة الضخمة من الشباب المصريين والمسلمين بثقافة ليست أقل من الثقافة التي يظفر بها الشباب في الجامعة، وفي مدارس التعليم العام. ويجب أن تكون الثقافة التي تصدر عنه تغلغل فيه طبقات الشعب كلها ثقافة راقية ممتازة ملائمة لحياة الشعب وحاجاته لا مناقضة لهذه الحاجات وتلك الحياة"[2].

إنه هاجس الثقافة والتحديث الذي يرومه طه حسين ويناضل من أجله، معركة الجديد والقديم يحسمها لصالح الجديد دون الوقوف عند التفاصيل. فالأزهريون بثقافتهم وعلومهم ومناهجهم يمثلون القديم الذي يجب أن يتجدد، ولذلك فهم مطالبون بأن يكونوا كالعصر الذي يعيشون فيه، متلائمون مع الحياة كما يصيغها التعليم المدني الحديث بدل محاربتها لأن هذه الحرب لن تفيدهم بشيء. وأن يتثقفوا بثقافة العصر كما تثقف بها طلاب المعاهد الأخرى، والامتياز بالثقافة الدينية:" وإذا فلابد من أن تكون سيرة الأزهر ونظم التعليم فيه ملائمة لهذه المهمة الخطيرة وهذا يقضي أولا أن يعدل الأزهر عدولا تاما عما دأب عليه من الانحياز إلى نفسه والعكوف عليها والانقطاع عن الحياة العامة ويأخذ

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 56.

[2] المصدر نفسه، ص 323.

بحظوظ حسنة من الثقافات الحديثة على اختلافها"[1].

ينظر طه حسين إلى الأزهر على أنه منسحب من الحياة العامة، فهو دولة قائمة بذاتها، له أنظمته الخاصة وإجازاته الخاصة وطرقه الخاصة في الحياة والتعليم ويفرض نفسه على الحياة العامة فرضا باسم الدين ولذلك يتوجب أن يوضع حد لكل هذا الغرور الذي يمنعهم من الانسياب في الحياة الحديثة، وينبغي عليهم أن يتعلموا في معاهد الدولة المدنية ويظفروا بإجازاتها ودرجاتها المدنية ويسابقوا غيرهم من المدنيين إلى المناصب العامة، وكل الكليات مفتوحة أمامهم، ويقترح عليهم أن يقتدوا برجال الدين في البلاد الأوروبية الذين لا يتخرجون من معهدهم الديني إلا بعد درس عميق وامتحان دقيق وحياة أشد ألف مرة ومرة من حياة الأزهريين، ولكنهم ظفروا بالإجازات والدرجات وسابقوا المدنيين إلى المناصب. وتفوقوا في العلوم المدنية بل وفي الفنون التطبيقية على اختلافها[2].

وهكذا يحمل طه حسين من أسمائهم رجال الدين مسؤولية وأمانة معرفة حياة الناس وأن يتقنوا العلم بأسرارها ومشكلاتها، فقد تغير واقع الحياة في مصر وفي غيرها من أمصار العالم الإسلامي وتطور بسبب اتصاله بالحياة الأوروبية فصيغت هذه الأجيال صيغة حديثة. ولا يمكنهم أن يعيشوا خارج هذا الزمن الذي وجدوا فيه. ولذلك فإن على الأزهر أن يجاري هذا التطور وأن تكون اتصالاته بالأجيال الجديدة قوية، واستمر في دعوته له بالأخذ بأسباب الحياة الحديثة وعدم تعقيد الحياة لأن الإسلام دين الحرية والتطور والطموح، وربما كان الأجدر هو أن تخضع الحياة الحديثة الجديدة لقواعد الدين ونظرته الكلية للإنسان والتطور والحضارة.

ويرى بعض الكتاب الذين ينتقدون طه حسين إلى درجة يعتبرونه فيها أنه من أعداء الإسلام أن خصومته مع الأزهر قديمة جدا، وهي نتيجة عدائه للإسلام، وهي تعود إلى تاريخ إسقاطه من امتحان العالمية. وظلت هذه الخصومة مشتعلة إلى نهاية حياته. وخلال عمله في الجامعة ووزارة المعارف، وبعد أن أحيل على المعاش، ولم يدع مناسبة إلا ويعرض فيها للأزهر والأزهريين بالسخرية مع ما لهذا الأمر من أثر سيء يشجع الشباب والشعب على السخرية والاستهانة بالأزهر ورجاله.كما اعتبرت

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 264.

[2] مصدر سابق، ص 265.

دعوته إلى الإصلاح دعوة إلى إماتته وجعله مدرسة وعظ وإرشاد لا غير، ودعوته إلى توحيد التعليم على أساس مدني وجعله كلية لاهوتية للدراسات الدينية مطالبة صريحة بإلغاءه[1].

ومن ثمة يتهمه خصومه من الأزهريين خاصة أنه يرى التعليم الديني خطرا يهدد المستقبل وهجومه على المؤسسات الدينية يعبر عن رغبته في إبعاده عن الحياة العامة. ليكتمل صرح التحديث الذي يريده وتصبح مصر مثل أوروبا التي تخلصت من الدين وشروره.

والواقع أن كون الأزهر الشريف مؤسسة علمية ودينية لها تاريخها ومكانتها في العالم الإسلامي، لا يلغي حقيقة أن الأزهر الذي عاصره طه حسين كان يعاني من الجمود وعقم مناهجه، وحتى الشيخ محمد عبده الذي أدركه طه حسين في الأزهر كان يرى أن إصلاح المجتمع الإسلامي يجب أن ينبع من الأزهر وأنه لا بد له من الخروج من عزلته وجموده، وأن يوثق صلته بالشعب ويجدد في نظمه وطرق التدريس فيه، ويطهر الدين من الشوائب والخرافات وأن يعيد النظر في الآراء الاجتهادية التي أثبت العلم بطلانها، وقد وضع نظاما لإصلاح المحاكم الشرعية ومشروعا لإصلاح الأزهر في النواحي الإدارية والعلمية، وأراد أن يجدد في منهج التدريس بطريقة جديدة جذابة ولكنه أثار حفيظة بعض الأزهريين ورموه بالزندقة والإلحاد والخروج عما تواضع عليه العلماء والمؤلفون وأقاموا حوله سياجا من الشك والشبهات وتفننوا في الطعن عليه[2].

لكن يبدوا أن منطق طه حسين في تجديد الأزهر يختلف عن دعوة الشيخ محمد عبده الذي شبه طه حسين نفسه به، فطه حسين يريد من الأزهر أن يندمج في الكليات المدنية والتعليم المدني بشكل عام ويريده مجاريا للحياة الحديثة داعيا إليها.

وكما دعا إلى إصلاح الأزهر باعتباره مؤسسة دينية مختصة في الشؤون الإسلامية دعا أيضا إلى إصلاح الكنيسة القبطية والاهتمام بالتعليم الديني للأقباط.

---

[1] أنور الجندي، مرجع سابق، ص 90، 96.

[2] محمد عبد المنعم الخفاجي، علي علي صبح الأزهر في ألف عام ج5 المكتبة الأزهرية للتراث ط3 د ت القاهرة ص 76.

فالأقباط مواطنون مصريون مثلهم مثل المواطنين المسلمين يؤدون الواجبات الوطنية كاملة، ولذلك يرى طه حسين أن لهم على الدولة التي يؤدون إليها الضرائب ويذودون عنها الحق في العناية بتعليمهم وتقويمهم وتثقيفهم على أحسن وجه وأكمله. وإذا كان التعليم الديني واجب على بعض مراحل التعليم، وما دام الأقباط يستوون مع غيرهم في أداء الواجبات الوطنية بغير استثناء، فلابد من إعطائهم حقوقهم كاملة ، ومنها أن تنفرد طوائفهم الدينية بما لا بد من أن تنفرد به من التعليم الديني الخالص[1].

وإن كان طه حسين لم يدخل في تفاصيل تعليم الدين للأقباط في بعض مراحل التعليم كيف يكون؟ على أي نحو ينظم؟ ويرى أن يترك هذا الشأن للدولة تستشير فيه القادرين من المثقفين المدنيين والدينيين من الأقباط أنفسهم، فإنه يذهب إلى التأكيد على وجوب العناية بالإعداد الصالح لرجال الدين المسيحيين، فهم على اتصال بالشباب والأطفال الأقباط يعلمونهم دينهم ويفقهونهم فيه، ولذلك لا بد من تحقيق الملاءمة بين الثقافة الدينية التي يحملونها إلى هؤلاء الصبية والثقافة المدنية التي يأخذونها من المعلمين المدنيين، ليجنب الصبيان الوقوع في التناقض بين تعاليم القساوسة وتعاليم المعلم المدني[2].

وهنا يعود ليؤكد على ضرورة تثقيف رجال الدين بثقافة ملائمة للحياة الحديثة والعصر الحديث، كما دعا إلى تثقيف رجال الدين المسلمين وإن كان يرى رجال الدين المسيحي الأقباط أكثر اتصالا بالناس، لكنها مازالت بعيدة جدا عن الوصول إلى رجال الكنائس الأوروبيين:" وما ينبغي أن نقارن بين رجال الكنيسة القبطية ورجال الكنائس الأخرى ، فمن هذه الفروق التي أقل ما توصف بها أنها لا تلائم الكرامة المصرية، ولا ينبغي أن يرضى عنها المصريون"[3].

وبناء على ما سبق ذكره يمكن القول أن إصلاح التعليم الديني للأقباط يكون بأن تولى الدولة والكنيسة القبطية اهتماما بتنظيم المعاهد التي تخرج القسيسين والرهبان والملاءمة بين هذه المعاهد الدينية الخالصة ، ومعاهد التعليم المدني بحيث تفتح لطلاب المعاهد الدينية المسيحية أبواب الحياة المدنية، وذلك بالقياس إلى إصلاح الأزهر والأزهريين.

---

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، ص 266.

[2] المصدر نفسه، ص 267.

[3] المصدر نفسه، ص 267.

وفي ذات القضية -إصلاح التعليم القبطي- يثير موضوعا هاما وهو تقصير المثقفين الأقباط، ورجال الدين أيضا في العناية الصحيحة بنقل كتبهم المقدسة إلى لغة عربية سليمة، وكذلك عدم قدرة بعض القسيسين على النطق الصحيح النقي لهذه اللغة التي هي مقوم من مقومات الشخصية المصرية مهما كان دينها: "فليست اللغة العربية لغة المسلمين وحدهم، ولكنها لغة الذين يتكلمونها مهما تختلف أديانهم... فلابد أن يتثقف بها رجال الدين من الأقباط... وأنا أعلم أن اللغة العربية ليست هي اللغة الأولى للتوراة والإنجيل ولكني أعلم أن الانجليزية والفرنسية والألمانية ليست هي اللغات الأولى للتوراة والإنجيل، ومع ذلك قد ترجما إلى هذه اللغات تراجم لا أقول أنها صحيحة فحسب، بل أقول أنها رائعة"[1].

ولقد ظلت قضية تدريس الدين المسيحي في مدارس وزارة المعارف قضية حساسة عبر تاريخ التعليم في مصر، وربما حتى الآن لكن في عام 1952، وفي أعقاب تقلد طه حسين وزارة المعارف أصدر طه حسين أوامره بتدريس الدين المسيحي للطلاب المسيحيين في جميع المدارس أسوة بأقرانهم المسلمين وقد اعتبر المسيحيون هذا الأمر انجازا حقيقيا:" أراد بذلك أن يمحو وصمة العار هذه عن وزارته... فاعترف بحق الأقباط في تعليم أولادهم مبادئ دينهم المسيحي في جميع المدارس كما يتعلم المسلمون مبادئ دينهم"[2].

إن اعتراف الأقباط بدفاع طه حسين عن حقوقهم ولا سيما حق تعلم مبادئ دينهم، يدل على أنه حاول أن يستوعب الكثير من القضايا الوطنية التي يتغاضى عنها غيره من رجال الميدان دون حرج. ولكن الملاحظ على دعوته إلى إصلاح التعليم القبطي أنها ركزت على التأكيد على الاهتمام بالحياة الحديثة والاندماج معها. والتثقف والاهتمام بالعلوم الحديثة كما يفعل رجال الدين الأوروبيين. وهو ما دعا إليه رجال الأزهر. وإن كان انتقاده للأزهر أشد وأعنف.

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، ص 268.

[2] محمد عفيفي، الدين والسياسة في مصر المعاصرة،" القمص سيرجيوس"، دار الشروق، ط1، 2001م، القاهرة، ص 88.

نتائج الفصل

* طه حسين المفكر المصري المعاصر والأديب ووزير المعارف أحد المفكرين الذين حازت قضية إصلاح التربية والتعليم على هامش كبير في حياتهم. ومازالت آراءه التربوية تناقش إلى اليوم.

* قدم طه حسين في كتابه مستقبل الثقافة في مصر رؤيته التربوية التي ظهر فيها اتجاهه العلماني، ودعا إلى بناء نظام تعليمي هدفه خدمة المصلحة القومية المصرية وطالب بانفتاح على أوروبا، ونقل مناهجها. واتسع مفهومه للتربية ليدمج الفكر بالثقافة، واعتبرها أقدس حق من حقوق المواطن.

* اعتبر طه حسين التربية والتعليم شأن خص بالدولة، توكل أموره كلها إليها، لأنها المسؤولة عن تنشئة المواطن و غرس قيم الديمقراطية والمواطنة في نفسه. وأكد على مسؤوليتها في نشر التعليم بحيث يستوعب جميع طبقات المجتمع، لأنه مثل الهواء والماء حتى لقب بوزير الهواء والماء.

* دعا طه حسين إلى اقتباس مناهج التعليم ونظمه من أوروبا، فقد سبق أن اقتبسوا عنا مناهجهم.

* يسعى المشروع التربوي التعليمي لطه حسين إلى بناء المواطن الصالح، المتمسك بالوحدة الوطنية، والتفتح على جميع الحضارات دون عقد، ولذلك يتضمن منهاجه الاهتمام بتاريخ البلاد وجغرافيتها، واللغات الأجنبية.

* ركز طه حسين في مشروعه التربوي على إصلاح اللغة العربية وإعداد المعلم الخاص بها، وأكد على أن الدولة يجب أن تهتم باللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والقومية لمصر، مشددا على ضرورة سحبها من رجال الدين.

* دعا طه حسين إلى إصلاح التعليم الديني في مصر سواء تعلق الأمر بالتعليم في الأزهر بالنسبة للمسلمين أو التعليم القبطي للمسيحيين، فقد دعا صراحة إلى إخضاع الأزهر بسلطان القانون إلى نظام الدولة ودعا رجاله إلى إصلاح تعليمهم ونبذ التعصب والتشدد والاندماج في الحياة الحديثة. وكذلك الأمر بالنسبة للأقباط فقد دعا إلى إصلاح التعليم الديني المسيحي، ودعاهم إلى التثقف بثقافة لعصر الحديث. كما نبّه الدولة إلى وجوب العناية بحقهم في إعداد رجال صالحين يقومون على شؤونهم لأنهم في النهاية مواطنون مثل غيرهم وليسوا ذميين.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الفصل الثالث:

فلسفة التربية الإسلامية عند محمد المبارك

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

تمهيد:

لكل أمة من الأمم فلسفاتها التربوية التي تطبع الناشئة بطابعها الفكري والعقدي وتبني شخصياتها على أساس نظرتها إلى الله والكون والإنسان. والثقافة الإسلامية واحدة من الثقافات المتميزة في العالم، والتي بَنَت حضارة جمعت بين المعرفي والقيمي والدنيوي والأخروي. ولكنها تعرضت في العصر الحديث والمعاصر بسبب جملة من العوامل إلى حالة من الضعف والانحطاط وتوقف حركية الاجتهاد والإبداع المعرفي والحضاري، فوجدت الأمة نفسها أمام غزو فكري وثقافي من الحضارة الغربية بعلومها المتطورة العلمية التطبيقية والنظرية الإنسانية بخلفياتها الثقافية والحضارية، حيث عملت النخبة السياسية والثقافية على نشر الثقافة الغربية وإقصاء الثقافة الإسلامية، لكن نخبة من المثقفين والمفكرين المسلمين رفضوا هذا الواقع الجديد ودعوا إلى بناء الثقافة الإسلامية وبناء فلسفة إسلامية المصدر والأسس والغايات.

ومحمد بن عبد القادر المبارك واحد من هؤلاء المفكرين الذين كان لهم موقفا واضحا من النظام التعليمي الموروث و المقتبس وعالجوا المشكلة الثقافية في العالم الإسلامي وقدموا تنظيرا جادا لبناء فلسفة تربوية إسلامية تواجه الفكر الغربي الحديث.

المبحث الأول:محمد المبارك العالم والمفكر ورجل التربية والتعليم:

محمد المبارك رائد من رواد الفكر العربي الإسلامي المعاصر، ومن قلائل المفكرين الذين جمعوا بين الثقافتين؛ الثقافة العربية الإسلامية والثقافة الغربية، وجمعوا بين الدراستين الدينية والمدنية، فكان له إبداعه الفكري وإنتاجه العلمي ومنهجه المتميز في الدراسات الإسلامية سماه:" ذاتية الإسلام" عمل في حقل الدعوة الإسلامية منذ ريعان شبابه، واستغرق التعليم جل نشاطه بل جل حياته، فعمل مدرسا ثم اتسع نشاطه ليعمل في نطاق المناهج الدراسية في المرحلة الجامعية وما قبلها في دول عربية وإسلامية عديدة...

المطلب الأول: مولده ونشأته والعوامل التي ساهمت في تكوين شخصيته

نشأ محمد المبارك في بيئة محافظة أثرت على فكره وساهمت في تكوين آرائه ومواقفه من القضايا التي عاصرها. ورغم أنه تلقى تعليمه من طريقين مختلفين إلا أنه استطاع تحقيق التوازن بينهما.

ولد محمد المبارك عام 1912 في دمشق في دار ملاصقة للمدرسة العادلية التي أصبحت فيما بعد مقر المجمع العلمي بدمشق، وهي في حي قريب من الجامع الأموي، أما أسرته التي نشأ فيها فيقول عنها حسن أدهم جرار:" ونشأ في أسرة معروفة بالعلم والتقوى والصلاح، وبيئة تحافظ على الأخلاق الإسلامية الموروثة وتحيا في أجواء الإسلام وتراثه وتعتز به سواء في ذلك الأسرة التي انحدر منها أم الحي الذي نشأ فيه[1]".

وأصل أسرة محمد المبارك جزائري يقول عنه:"وأصل أسرتنا القريب من الجزائر، هاجر منها والد جدي إثر الاحتلال الفرنسي حوالي1845 على رأس قافلة كبيرة من الجزائريين الذين كانوا ملتفين حوله"[2].

وكان والده الشيخ عبد القادر عالما مشهورا في دمشق وأكثر شهرته في اللغة والأدب، وكان

[1] حسين أدهم جرار، محمد المبارك العالم والمفكر والداعية ، ط1، 1998م، دار البشير ، عمان، ص 12.

[2] محمد المجدوب، علماء ومفكرون عرفتهم، ج1، ط4، دار الشواف، الرياض، ص230.

أثره في حياته وتكوينه الفكري والثقافي كبيرا وكذلك كان جده محمد المبارك عالما كبيرا:" وكانت دار والدي مرتادا للعلماء الوافدين من أرجاء البلاد الشامية والعربية، وكنت دائم الحضور لتلك اللقاءات والندوات وقد استفدت كثيرا من مكتبة جدي ثم والدي رحمهما الله"[1].

هذه النشأة وهذه الأسرة التي يصفها محمد المبارك بنفسه وينقلها الذين ترجموا له أيضا، تُعرفنا بملامح شخصيته المتدينة التي نشأت في جو إسلامي صرف، خط له كل مقومات التربية الأصلية فالبيت بجوار المدرسة العادلية وعلى مقربة من المسجد الأموي، إنه مدرسة قائمة بذاتها فيها الكتب القيمة وفيها الوالد أستاذا مربيا[2].

وهذه المنطلقات أثرت على مسيرة حياته العلمية والدعوية كلها: " إنها لمنطلقات لا يستطيع إغفالها من أراد الكلام عن حياة الأستاذ المبارك وتحليل آثاره، ومعرفة منهجه في خدمة الدعوة التي وقف عليها حياته المباركة، و بخاصة تلك الحصانة التي حفظت عليه مقوماته الشخصية أمام مغريات باريس و تخرصات المستشرقين الذين استطاعوا سلخ الكثيرين غيره من مقوماتهم الإسلامية إذ لم يكن لهم رصيد من الوعي الذي أتيح له"[3].

أما دراسته فقد كانت مزدوجة تسير في خطين متوازيين، أحدهما خط المدارس النظامية وثانيهما خط الدراسة القديمة على الشيوخ و في الحلقات يتحدث المبارك عن هذين الخطين قائلا:" أما دراستي النظامية فقد تابعت الدراسة الابتدائية ثم الثانوية منتهيا بالفرع العلمي... شهادة البكالوريا الثانية فرع الرياضيات وكنت متفوقا في الدراسة الثانوية ، وخاصة في اللغة العربية والرياضيات،و أخيرا في اللغة الفرنسية التي كنت أقرأ بها و بالعربية معا جميع المواد الدراسية في السنة الأخيرة، ثم تابعت الدراسة الجامعية بدمشق في الحقوق وفي الآداب؛ حيث أنشئت مدرسة الآداب العليا وأنهيتها في سنة1935 "[4].

---

[1] محمد المجدوب، مرجع سابق، ص 231.

[2] المرجع نفسه، ص231.

[3] المرجع نفسه، 232.

[4] المرجع نفسه، ص 233.

أما خط دراسته القديمة فكان في الإجازة الصيفية في الصباح المبكر وفي المساء على شيخ علماء الشام في عصره الشيخ محمد بدر الدين الحسني الملقب بالمحدث الأكبر، وقد تأثر به محمد المبارك تأثرا عميقا بسمته وأخلاقه وصفاته وعبادته:"وقد لازمته منذ نهاية الدراسة الابتدائية حتى نهاية الدراسة الجامعية مع فترة انقطاع قصيرة، واستفدت كثيرا من علمه، قرأت عليه النحو والصرف والتفسير والمصطلح والفرائض وأصول الفقه والكلام والبلاغة والحساب والجبر والهندسة ...وكنت لا أزال أكن له المحبة و التقدير العظيم والإعجاب وإن كنت لم أقف منه موقف المقلد في جميع آرائه"[1].

هذه هي البيئة التي تربى فيها محمد المبارك الذي جمع بين خطين دراسيين متوازيين. وقد كان متفوقا في كليهما. وهاهو يقرر السفر إلى فرنسا للدراسة في أعرق جامعاتها السوربون فما هي المعارف والاتجاهات الفكرية التي سيكتسبها هناك؟

المطلب الثاني :رحلته العلمية إلى باريس واشتغاله بالتدريس

سافر محمد المبارك إلى فرنسا للدراسة في جامعة السوربون في باريس، وعرف المستشرقين وعرف الثقافة الغربية من مصادرها وعاد إلى سورية بشهادات في الأدب الفرنسي والأدب العربي وعلم الاجتماع ليقوم بنشاطات دعوية وتربوية تعليمية وسياسية.

يقول محمد المبارك عن دراسته في جامعة باريس:" درست في كلية الآداب من جامعة باريس السوربون، وفي معهد الدراسات الإسلامية التابع لها، تابعت دراسة الأدب العربي والثقافة الإسلامية، وعرفت المستشرقين عن كثب و لم أجد عندهم مادة علمية أستفيدها في أكثر الموضوعات بل كثيرا ما كنت أصحح لهم معلوماتهم ولكنني كنت أستفيد من معرفة المراجع وبعض أساليب البحث"[2] .

دخل محمد المبارك كلية الآداب ومعهد الدراسات الإسلامية التابع لها مدة ثلاث سنوات، خصص السنة الأولى لدراسة الأدب العربي والثقافة الإسلامية، وخصص السنة الثانية بكاملها لدراسة الأدب الفرنسي وعصوره وفنونه وأعلامه ودرس على يد كبار أساتذة الأدب الفرنسي يومئذ، وخصص السنة الثالثة لدراسة علم الاجتماع، وكان أساتذة القسم من كبار علماء الاجتماع

[1] محمد المجدوب، مرجع سابق، ص 233.

[2] المرجع نفسه، ص 233.

الفرنسيين من تلاميذ دوركايم وزملائه وقد استطاع بفضل هذه المعارف أن يتعرف على الثقافة الغربية عن قرب، واكتشف أساليب جديدة للبحث: "وكانت استفادة الأستاذ المبارك من هذين الفرعين الأدب الفرنسي وعلم الاجتماع كبيرة جدا، فقد مكنته من الولوج في صميم الثقافة الغربية والتفكير الغربي ومذاهبه الفكرية والأدبية من منابعها الأصلية وعن طريق الاختصاصيين من أهلها لا بالواسطة أو عن طريق الترجمة"[1] .

وينقل أدهم جرار قول المبارك عن هذه الدراسة من رسالة ولده صالح المبارك:"إن هذه الدراسة وسعت آفاقي وأكسبتني بعض المزايا الفكرية ولاسيما في طرائق البحث وأساليب التفكير، ولكنها لم تستطع أن تؤثر في معتقداتي، ولا أن تغزو عقلي، لكنها زودتني بمعلومات نافعة ومناهج مفيدة، وأثارني جانبها السلبي وحفزتني للرد عليها، فتولدت في نفسي كثير من الأفكار الجديدة، واكتشفت كثيرا من جوانب عظمة الإسلام...، وتمكنت من التمييز بدقة بين مفاهيمه والمفاهيم الغربية لأني عرفت كلا منهما من منابعه الأصلية دون اختلاط وتلفيق"[2].

وخلال تواجده في باريس للدراسة كان كثير التطلع لمعرفة مختلف آفاق المعرفة، وذلك ليستثمرها في مجال الدعوة الإسلامية التي كانت تشغله قبل سفره إلى باريس، كما تعرف إلى جمعية العلماء المسلمين الجزائريين فتردد على نواديهم و تعاون معهم: "... كنت أحضر المنتديات والمحاضرات واتصل بالمجتمع اتصال بحث وتعرف استعدادا لاستثمار هذه المعرفة في مجال الدعوة الإسلامية... وقد تعرفت إلى جملة من العلماء المسلمين الجزائريين في الجزائر. ..وكان يمثلهم الشيخ الورثلاني رحمه الله وكنت أتردد على نواديهم وأتعاون معهم في مجال الدعوة الإسلامية التي كانت أشمل من محاربة الاستعمار والتحرر والاستقلال"[3].

لقد عرّفت هذه الرحلة العلمية الأستاذ محمد المبارك على طرائق بحث وأساليب تفكير جديدة لم يعهدها من قبل.ولا شك أن اتّصاله بهذه البيئة الجديدة، مكّنه من الاطلاع على طرق تحليل

---

[1] حسين ادهم جرار، مرجع سابق، ص22.

[2] المرجع نفسه، ص 22. نقلا عن: صالح المبارك، رسالة منه في 1993/09/26م ومعها سيرة ذاتية كتبها والده رحمه الله قبل وفاته بخمس سنوات.

[3] محمد المجدوب، مرجع سابق، ص 234- 235.

النصوص، والنّقد الأدبي الحديث، والمباحث اللغوية الحديثة. وبذلك استطاع أن يلج إلى أعماق الثقافة الغربية ويحتك بها عن قرب. وكان يمكن لهذا الاحتكاك أن يؤثر على نظرته إلى التراث الإسلامي ولكنه على العكس من ذلك تماما زاده تعظيما للإسلام والدفاع عنه. وسيعود إلى بلاده ليخوض معارك من أجل تطبيق النظرة الإسلامية في كل شؤون الحياة خاصة شؤون التربية والتعليم.

ولقد عاد الأستاذ محمد المبارك من باريس إلى دمشق مجازا في الأدب العربي وفي علم الاجتماع حيث حصل على شهادة الليسانس في الأدب العربي من جامعة السوربون- باريس-سنة 1936م، وشهادة ليسانس في الأدب الفرنسي من جامعة السوربون- باريس -سنة 1937، ودبلوم في علم الاجتماع والأخلاق من جامعة السوربون- باريس-سنة1938م، وتم تعيينه عام1938م أستاذا للأدب العربي في المدرسة الثانوية بمدينة حلب، ثم انتقل إلى دمشق بعد سنتين وتابع فيها مهمته، حيث درَّس في ثانويتها الكبرى الأدب العربي والأخلاق والمنطق والنصوص الفلسفية ودرَّس كذلك في دار المعلمين العليا، وكان له محاضرات عامة في موضوعات شتّى، في اللغة والأدب والقضايا الاجتماعية والإسلام، في نوادي مختلفة في العاصمة[1].

حصلت سوريا على استقلالها عام1945 م وأحدثت لجنة فنية عليا في الوزارة تتضمن هيئة تفتيشية للتعليم الثانوي في عموم سوريا، فعين المبارك مفتشا اختصاصيا لمادتي اللغة العربية والدين، كما كلف بوضع مناهج اللغة العربية والدين ، ويعلق حسين أدهم جرار نقلا عن مراجعه ومصادره عن هذا المجهود الكبير الذي قام به قائلا:"وكان ذلك العمل تغييرا جذريا غير مسبوق في جميع البلاد العربية. ..وأقرت تلك المناهج بعد جدل طويل مع المشرف على وزارة المعارف وهو الأستاذ ساطع الحصري الذي كان يصر على أن يكون الدين مقصورا على العقائد والعبادات"[2].

وبسبب نشاطه الإسلامي وتكريسه لمبدأ الدين يستوعب الحياة من جميع جوانبه أقصي من التفتيش سنة 1946م، وفي عام 1947م قدّم استقالته من وزارة التربية ليتمكّن من ترشيح نفسه للانتخابات النيّابية عن مدينة دمشق تلبية لرغبة رابطة العلماء الجمعيات الإسلامية، واستمر نشاطه

[1] حسين أدهم جرار، مرجع سابق، ص 25.
[2] المرجع نفسه، ص 26.

الإسلامي السياسي حتى عام 1958م، ثم انصرف بعد ذلك إلى العمل الجامعي العلمي. وخلال نشاطه السياسي لم يبتعد المبارك عن التدريس ابتعادا كليًّا، فقد كُلّف أوائل العام 1948 م بتدريس فقه اللّغة ثم الدراسات القرآنية في قسم اللغة العربية، وفي عام1954م عيّن أستاذا في كلية الشريعة من جامعة دمشق، وشارك مشاركة أساسية في وضع خطتها ومناهجها، ولاسيما مناهج المواد التي اقترحها شخصيا وهي نظام الإسلام، حاضر العالم الإسلامي، وكذلك مواد متعددة :فقه اللغة، نظام الإسلام، العقيدة، علم الاجتماع[1].

كما أنّه درَّس في كلية الحقوق بجامعة الخرطوم مادة السياسة الشرعية وشارك في وضع مناهجها وعمل فيها من1966 م حتى1969 م، وفي عام1969 م اقترح عليه وزير المعارف في المملكة العربية السعودية العمل فيها فقبل واختار الإقامة في مكة المكرمة بجوار بيت الله الحرام، وعيّن أستاذا ورئيسا لقسم الشريعة والدراسات الإسلامية في كلية الشريعة بمكة المكرمة، وقد اشترك في وضع خطتها وبعض مناهجها في عام1964 م، ثم عُيّن أستاذا باحثا ومستشارا في جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وفي أثناء تلك الفترة عمل أستاذا زائرا في الجامعة الأردنية خلال الفصل الدراسي الثاني لعام1977 م، وبقي يمارس التدريس في الجامعات حتى وفاته عام1981 م[2].

وتوضّح مسيرة الأستاذ محمد المبارك أنّه كان رجل تربية وتعليم بامتياز، فقد حاز هذا المجال على جزء كبير من نشاطه الفكرّي والدعوي، فجمع بين العمل الميداني ووضع المناهج. وقد اختار هذه المهنة للمساهمة في إعداد النشئ إعدادا إسلاميًّا حتى لا تجرفهم تيّارات العلمنة و التغريب والإلحاد.

المطلب الثالث: اهتمامات محمد المبارك الفكرية وإسهاماته في قضايا المجتمع والأمة

عاصر محمد المبارك كثيرا من الأحداث التي مر بها المجتمع السوري والعربي والإسلامي، وكان في مقدمتها الصراع بين أنصار الدين ودعاة تطبيق الشريعة الإسلامية وأنصار الإلحاد والعلمانية، حيث ألغى كمال أتاتورك نظام الخلافة وأمعن في محاربة أي صلة للأتراك بالإسلام واللغة العربية،

[1] محمد المجدوب، مرجع سابق، ص 248.

[2] حسين دهم جرار، مرجع سابق، ص 28- 29.

وتشكلت طبقات من العلمانيين الرافضين للفكرة الإسلامية سيطرت على التعليم والسياسة، كما عاصر فترة الصراع مع الاستعمار الفرنسي الذي سعى جاهدا لإحلال التشريع المدني محل التشريع الإسلامي، كل هذه الأحداث إلى جانب انبعاث الفكرة الإسلامية ودعوات عودة الإسلام دولة ومجتمعا وحضارة، وقد رفع المبارك صوته عاليًا للدّفاع عن الفكرة الإسلامية.

ولقد سعى في مؤلفاته إلى تجميع عناصر الإسلام العقلية والعملية والنفسية، وجوانبه الإيمانية والعبادية والأخلاقية والتشريعية في وحدة مركبّة كاملة، في محاولة منه لعرض الصورة الشاملة والحقيقية للإسلام، يقول في كتابه نظام الإسلام العقيدة والعبادة: " إنّنا نلح على ضرورة تقديم هذه الصورة الشاملة في أطرها الموضحة لجوانب الإسلام كلها، من عقيدته التي يرتكز عليها والتي تتضمن النظرة العامة إلى الوجود التي يدعو إليها، والعبادة التي هي رياضة العقيدة والمحرك العام لاستثمارها، ومن قواعد السلوك في الحياة أو نظامه الأخلاقي ومن قواعد تنظيم المجتمع والتشريع المنظم للأسرة وللحياة السياسية أو الدولة، إن هذه الصورة الشاملة هي التي تعرّف بالإسلام تعريفا صحيحا وتميّزه عن غيره من المذاهب والنُّظم ولو التقت معه في جزئياته"[1].

ويرى المبارك أن هذه الصورة الشاملة للإسلام والتي يصطلح عليها نظام الإسلام جديرة أن تدرَّس كمادة لطلاب السنة الأولى ليس في كليات الشريعة فحسب بل في أقسام التاريخ والفلسفة واللغة العربية وكليات الحقوق[2].

ولقد كانت هذه الدعوة الصريحة المدعومة بجهود حثيثة سببها المباشر هو الحال الذي وصلت إليه الأمة الإسلامية التي اصطدمت بالغرب وهي في حالة انحطاط، فغزتها ثقافته ونظمه، وظهرت صيحات ومواقف تسعى إلى إقصاء الإسلام من الحياة العامة للمسلمين، فرأى المبارك أنه يجب تشخيص الداء ومواجهة هذا الغزو ولذلك قام بتأليف مؤلفات كثيرة منها :كتاب المشكلة الثقافية في العالم الإسلامي، وكتاب مذكرات في الثقافة الإسلامية، وكتاب الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية وكتاب الإسلام والفكر الغربي المعاصر[3] .

[1] محمد المبارك: نظام الإسلام العقيدة والعبادة، دار الفكر، دط ، 1401هـ، 1981م، ص 23.

[2] المصدر نفسه، ص 24- 25.

[3] أدهم حسين جرار، مرجع سابق، ص 100- 101.

ولقد ركز في دراسات كثيرة قدَّمها على تكوين نظام ثقافي إسلامي يكون منبثقا عن العقيدة الإسلامية من حيث الأسس الفكرية التي يقوم عليها والأفكار التي يتضمنها وقام بوضع خطة لهذا النظام، تبدأ بتوحيد هذا النظام في روحه و مصدره بحيث تُنشئ هذه الوحدة وعيا عامًّا لمبادئ الإسلام وتعاليمه وقضاياه الكبرى في العصر الحاضر. ووعيا لوحدة العالم الإسلامي ومصادر قوته وما يجابهه من أخطار[1].

ويتطلب الوصول إلى ما يسميه مرحلة الوعي الذاتي فهم الحضارة الغربية فهما عميقا، والتّمييز بين عناصرها الخاصة بشعوبها والعارضة في حياتهم ومعرفة الحضارة الغربية على حقيقتها: "يتراءى للباحث المتأمل أن الحضارة الغربية بشتى صورها قد أخفقت في تحقيق السعادة للإنسان وفي تهذيب النفس الإنسانية وفي الارتقاء بغاياتها ولم تنجح إلّا في الوسائل دون الغايات. وفي الصناعة سواء أكانت صناعة عقليّة أو يدويّة لا في الأخلاق"[2] .

ويقول مشخصا داء الحضارة الغربية:" إن البلاء الأكبر في حضارة الرومان واليونان قديما وفي حضارة الغرب الحديثة هو سيطرة المادة في غاياتها وأهدافها، ومن هنا نشأ الفساد والحروب والخصومات، فإن الرجل العادي في أوروبا كما قال الأستاذ محمد أسد ديمقراطيا كان أم فاشيا ورأسماليا أم اشتراكيا عاملا باليد أو رجلا فكريا إنّما يعرف دينا واحدا هو عبادة الرُّقي المادي والاعتقاد بأنه لا غاية في الحياة غير أن يجعلها الإنسان أسهل. وبالتعبير الدارج حرَّة طليقة من قيود الطبيعة"[3].

ويتأسف لأن حضارتنا اليوم في بلادنا العربية الإسلامية ليست إلا امتدادا لهذه الحضارة الغربية المادية التي كفرت بالله وأزالت أثره وذكره والشعور به من مدارسها و معاهدها و محاكمها و أسواقها ومجالسها وثكناتها وقد قال تعالى فيمن يعيشون في مثل هذه الحياة: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ لَا يَرۡجُونَ لِقَآءَنَا وَرَضُواْ بِٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا وَٱطۡمَأَنُّواْ بِهَا وَٱلَّذِينَ هُمۡ عَنۡ ءَايَٰتِنَا غَٰفِلُونَ ٧ أُوْلَٰٓئِكَ مَأۡوَىٰهُمُ

[1] أدهم حسين جرار، مرجع سابق، ص ص 102- 105.

[2] محمد المبارك، نحو وعي إسلامي جديد، دار الفكر ، بيروت، د ت، د ط، ص 19.

[3] محمد المبارك، نحو إنسانية سعيدة، دار الفكر، دط، دت، ص 104.

ٱلنَّارُ بِمَا كَانُواْ يَكۡسِبُونَ ﴾[1].

رسم المبارك الصورة الإجمالية للواقع الذي تعيشه الأمة الإسلامية وأشار إلى ما يجب عمله للخلاص من هذا الواقع فحدد ثلاث عمليات لا بد من إجرائها للوصول إلى بناء جديد لكياننا؛ فأولا: يجب التحرر من عمليات التشويه والانحراف التي ألحقت بالإسلام وأثرت في فهم المسلمين له، وكانت لهذا الفهم نتائج سيئة ظهرت في سلوك المسيئين لهذا الفهم. والمقصود هنا هو الصورة المشبوهة الموروثة من عصور الضعف والانحطاط التي جعلت فئات كثيرة تبتعد عن الإسلام وتُحلُّ الثقافة الغربية محلَّه. وثانيا: التخلص من سلبيات الحضارة الأوروبية الحديثة- الفلسفية الفكرية والعملية السلوكية- مع استبقاء مكاسبها الصالحة النظرية والعملية. وخاصة في ميدان الطبيعة والصّناعة. والتعاون معهم في إطار المصلحة المتبادلة والتعاون الإنساني العام في نطاق العقيدة الإسلامية والقيم الأخلاقية الإنسانية. لنصل في المرحلة الأخيرة إلى إحلال الإسلام باعتباره نظاما عقائديا شاملا بعقيدته ونظمه المتفرعة عنها محل ثقافة العصور الوسطى الإسلامية المتجمدة والمشتملة على انحرافات ومحل ثقافة الغرب القائمة على الفلسفة المادية والأهداف المادية[2].

وكان لدراسة المبارك تخصص علم الاجتماع في السوربون أثره البارز الذي حوله إلى اهتمام بدراسة المجتمع الإسلامي والعربي المعاصر بمعرفة ماضيه وخصائصه، وحاضره ومشاكله ومستقبله وتطوره ومصيره. وقدم دراسات عديدة في هذا المجال منها مؤلفه المجتمع الإسلامي المعاصر الذي أوضح فيه أن الاهتمام بدراسة المجتمع الإسلامي المعاصر وكذلك حاضر العالم الإسلامي والتي اعتبرها من المواد الأساسية التي يجب أن تقرر على الطلاب، أوضح أن الأهداف التي نحققها بدراستنا له هي: " تغيير هذا المجتمع وتطويره نحو الأفضل والأصلح عن طريق معرفته معرفة علمية صحيحة ومعرفة عوامل تغيره وتحرير هذا المجتمع مما هو واقع فيه من بسط النفوذ الأجنبي وتسلطه ومن جذبه كليا أو جذب فريق من أبنائه للدوران في فلك غيره، فسح المجال عن طريق هذه المعرفة للالتقاء

[1] سورة يونس، الآيتين7_8.

[2] حسين ادهم جرار، مرجع سابق. ص 111_112.

الإنساني على أكثر من صعيد واحد بين شعوب العالم الإسلامي[1].

وكذلك أرسى قواعد علم اجتماع إسلامي كفكرة رائدة لم يسبقه إليها معاصروه، فعلم الاجتماع المعاصر الذي يدرس في الكليات والمعاهد الإسلامية بني على فلسفات وعقائد غربية خالصة منافية للإسلام فدراسته لن تجدي لحل المشكلات الاجتماعية للمجتمعات الإسلامية لذلك ينبغي أن يصاغ علم الاجتماع صياغة إسلامية المنطلقات و الأهداف:" إذ أن للإسلام نظرات محددة في أصل الأديان ونشأتها وتعاقب النبوات وتتابع تشريعاتها وأحكامها، كما فيه مفهوما للأمة وموقفا نظريا وعمليا من التطور الإنساني من القبيلة إلى التعارف الإنساني الذي يجمع وينسق بين جميع أنواع الأشكال الاجتماعية فما علينا إلا أن نستخرج هذه النظرات ونصوغها لنضعها في مكانها من علم الاجتماع بالمعنى الواسع بدلا من النظرات المبنية على مفاهيم عقائدية أخرى..."[2].

استطاع الأستاذ محمد المبارك أن يمارس نشاطا دعويا مكثفا كان خلاله بعواطفه وعقله وفكره في جانب المناصرين للدّين والثائرين على الاستعمار. والدَّاعين إلى وحدة العرب والمسلمين وحياة الفكرة الإسلامية ، وإلى غاية وفاته كرس جهده لإقامة منهج محدد للفكر الإسلامي لمواجهة أخطار وتحديات الفكر الغربي، وقدم دراسات واسعة عميقة في العقيدة والشريعة والتربية والاقتصاد والمجتمع .

[1] محمد المبارك، المجتمع الإسلامي المعاصر، ط5، 1400ه_1980م،دار الفكر، بيروت،لبنان، ص 15_16.

[2] محمد المبارك، بين الثقافتين، دار الفكر، دط، 1400ه/1980م، دمشق، ص 135- 136.

المبحث الثاني: موقف محمد المبارك من التعليم الأصلي والتعليم الحديث

لم يكن مصطلح التعليم الديني مستعملا في العالم الإسلامي بمعزل عن العلوم الأخرى في النظام التربوي الإسلامي على مر تاريخ عصور الحضارة الإسلامية، إلى غاية بداية فترة الاستعمار الغربي نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين. حيث تم الفصل بين علوم الدين وسائر العلوم والمعارف. وأعطيت الأولوية للتعليم الآخر الذي يتضمن المعارف والعلوم المقتبسة من الغرب، وبُني التعليم في سائر دول العالم الإسلامي على النَّمط الغربي.

ويعاني التعليم الأصلي من التهميش والإقصاء، و يعتبر محمد المبارك من المفكرين الذين احتجوا على هذا التهميش، ودعا إلى ضرورة إحيائه وإصلاحه.

المطلب الأول: ماهية النظام الأصلي للتعليم ومراحله:

مرَّ النّظام الأصلي للتعليم بمراحل قوة وازدهار، ومراحل جمود وانحسار، كسائر العلوم والفنون والمعارف، والواقع الذي عايشته الحضارة الإسلامية. فما هو مفهوم هذا النظام التعليمي؟ وما هي خصائص كل مرحلة من المراحل التي مر بها؟.

التعليم الأصلي الموروث هو: "نوع من التعليم يركز على التكوين المتين في اللغة العربية وعلوم الشريعة، وله مؤسساته وجهازه الإداري والتربوي ومناهجه التربوية"[1].

ويرفض محمد المبارك التسمية التي تطلقها عليه الكتب الغربية: "التعليم التقليدي traditionnel"، لأن هذه الكلمة تتضمن في ذاتها حكما تقويميا ليس في جانب التعليم الإسلامي، لذلك يرى البعض عدم استعمالها لما توحيه من معاني التهجين والتقبيح، وقد أطلقت بعض الحكومات لفظ التعليم الإسلامي الذي هو استمرار للتعليم الإسلامي في عصوره[2].

ويرى المبارك أن هذا التعليم الذي يتضمن عقائد الإسلام وشرائعه وآدابه قد انتشر في كل بلاد العالم الإسلامي مع انتشار الإسلام فيها: "وعلى هذا قد بدأ هذا التعليم في البلاد العربية وآسيا

[1] خالد الصمدي، عبد الرحم حللي، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، دار الفكر، د ط، 2007، دمشق، ص 26.
[2] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مصدر سابق، ص 8-9.

وأفريقيا وفي إيران والقارة الهندية منذ القرن الأول للهجرة، أي في عهد الراشدين والأمويين، وكذلك كان تاريخ ظهوره وقيامه في كل بلد هو تاريخ دخول الإسلام إليها وانتشاره فيها"[1].

ويذهب محمد المبارك إلى التأكيد على أن هذا التعليم ازدهر وتنوعت آفاقه انطلاقا من القرآن والسنة في القرون الأولى للهجرة، وقد أعطته هذه البداية المنطلقة من الكتاب والسنة الدفع القوي، وأنارت له السبيل للأخذ بسائر ضروب المعرفة الدنيوية، بالإضافة إلى معرفة الدين في ضوئها ووفق مقاييسها، وذهب العلماء المسلمون إلى القول بوجوب كل علم يحتاج إليه المسلمون في دينهم ودنياهم وجوبا كفائيا[2].

وهو نفس الموقف الذي يؤكده الطاهر بن عاشور[(3)]، أحد العلماء الذين اهتموا بشأن إصلاح التعليم الأصلي: "انفرد الإسلام بين سائر الأديان بالتنويه بفضل العلم والأمر بالاتصاف به، قال تعالى ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾"[(4)]. وحسبك أن أول ما نزل من القرآن الكريم: ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ۝٣ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ﴾[5] ومن أول ما أنزل فيه: قَالَ تَعَالَى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾.[6] وجعل منه فرضا على كل نفس وهو ما لا يستغنى عنه، ومنه فرض كفاية، وهو الذي يتعين وجوب عارفين به في الأمة"[7].

لقد كانت بدايات هذا العليم من القرآن والسنة بحيث أعطته الدفع القوي، فعرف التطور

---

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مصدر سابق، ص 17.

[2] المصدر نفسه، ص 17.

[3] الطاهر بين عاشور: هو محمد بن الطاهر بن عبد القادر ابن محمد بن عاشور ولد سنة 1879 بتونس، تلقى تعليما أصيلا منذ نشأته، التحق بجامع الزيتونة واقتحم ميدان التدريس بها، وترقى حتى أضحى من ذوي الرتب العالية، وكانت له نشاطات علمية كثيرة، ألف كتبا كثيرة أشهرها تفسيره الضخم المعروف بتفسير التحرير والتنوير، وكتاب مقاصد الشريعة، وكتاب أصول النظام الاجتماعي في الإسلام وغيرها.

[4] الزمر، 9.

[5] العلق، 3-4.

[6] القلم، 4.

[7] محمد الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، التعليم العربي الإسلامي، دراسة تاريخية إسلامية،دار السلام، ط2، 1428-2007، تونس، ص 27.

والازدهار منذ البداية. حيث ازدهرت العلوم والآداب والفلسفة والمنطق، وازدهرت علوم التفسير والحديث، وعلوم الفقه وأصوله، والعقيدة أو التوحيد أو علم الكلام للدفاع عن العقيدة وعرضها بالأدلة، والسيرة والتاريخ وعلوم العربية من اللغة والشعر والأدب والبلاغة والنحو والصرف والاشتقاق والمنطق والفلسفة، وكذلك علوم الرياضيات من الحساب والجبر والهندسة والمثلثات والكيمياء والتحليل والميكانيكا، والطبيعيات كالبصريات وغيرها، والطب والصيدلة والعقاقير والنبات والفلك والجغرافيا وعلوم كثيرة أخرى متفرعة عن هذه العلوم، وبعض هذه العلوم من مبتكرات الحضارة الإسلامية. وظلّت هذه العلوم تتوسع، ويأتي كل جيل فيها بجديد. ولكنها جميعا موجهة بضوابط القرآن والسنة، ومعاييرها ومقاييسها وبما يحددان من أهداف لهذه الثقافة. ولقد كانت هذه الضوابط حصنا منيعا، منع هذه الثقافة المعبرة عن الحضارة الإسلامية من الوقوع في التناقض والتميع والتهاتر كما وقعت فيه الحضارات الأخرى قديما وحديثا.. ولذلك فإن أهم ما يلاحظ على هذه المرحلة هو التوسع والتقدم والإبداع في جميع مجالات المعرفة وفروعها من علوم الدين والدنيا، فكانت المعارف متصلة منسجمة غير متنافرة، ملتقية في إطار الإسلام وعلى صعيده[1].

لكن هذه المرحلة التي عرفت الازدهار والتّطور والإبداع والابتكار في سائر الفنون والمعارف والعلوم، والتي كان لها دورها ومساهمتها في بعث النهضة الأوروبية فيما بعد، بدأت في التراجع والانحسار. وفي القرن العاشر للهجرة، قل الإبداع وقلت العناية بالعلوم العقلية إلا في حدود ضيقة، وأهملت العلوم الرياضية والطبيعية. ورغم ورود بعض الاستثناءات من المبدعين إلا أن هذه المرحلة شهدت انتقال العلم والتّعليم إلى غلبة صفة النقل والحفظ والجمود، وضعف الملكة الشخصية في التأليف والعناية بدراسة الجزئيات في كل علم وظهور الإسرائيليات. وكثير من الحشويات والشطحات[2].

وسنأتي في المطلب اللاحق لتفصيل نظرة المبارك لعلوم هذه المرحلة من حيث الخطة والمنهج.

لقد توقف محمد المبارك عند هذه المرحلة محللا واقعها، مقدما نظرة نقدية في المنهج المتبع

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مصدر سابق، ص 18.

[2] المصدر نفسه، ص 15.

والذي أدى إلى مرحلة الانحطاط التي واجه بها المسلمون الاستعمار الغربي. فقد تشوهت صورة الإسلام في هذه المرحلة وتغيرت معالمه، وقلبت قيمه، وضيقت مفاهيمه، وأسيئ تطبيقه: "إن الإسلام الذي عرفناه في عهده الأول الزاهر قوة فعالة محررة للإنسان من الخرافة والوثنية والظلم والاستبداد، قفزت به إلى صعيد جديد للإنسانية وأفق واسع للحضارة التقت عليه شعوب وعبقريات، فأقامت معاهد للعلم ومعالم للعدالة وفسحت للنفس مدارج النمو والارتقاء، في إطار دولة الراعي والرعية يعتبرون أنفسهم عباد الله(...) إن هذا الإسلام انقلب إلى جدلية كلامية في العقيدة، وتفكير خرافي في النظر إلى الكون، وعبادة سلبية اعتزالية شكلية، وصوفية أعجمية تعتزل الحياة وتفر من معركتها، واستبداد في الحكم، وركود في الحياة الاقتصادية، وشكلية فقهية ونصوصية ضيقة"[1].

وهذه الحالة المتردية التي وصلت إليها الحضارة الإسلامية كان النظام التعليمي القائم فيها أحد الأسباب الرئيسة التي أعاقها عن التطور وتثبيت وضعها السيئ بدلا من أن يكون عاملا يدفعها إلى التقدم كما كان في عصر الازدهار. وكان هذا الوضع البائس هو الذي قابل الثقافة الغربية الحديثة وهي في أوج قوتها، وبدأت مرحلة الاستعمار الغربي الذي احتل البلاد الإسلامية والعربية، ودول افريقية وآسيوية كثيرة.

ويذهب المبارك إلى أن رد الفعل الأول على هذا اللقاء بين مجتمعنا الراكد الساكن الملتفّ حول نفسه، العاكف على جزئيات الحياة في آفاقها الضيقة والمجتمع الأوروبي المتفتح بعقله، المقتدر صناعيا، القوي عسكريا. بدأ بالانبهار ثم انتقل إلى التّقليد. فبدأ المجتمع الإسلامي يأخذ على الغرب وينقل، ويقلّد المظاهر والأشكال والماديّات دون أن يكون ذلك التّقليد عن وعي وتمييز بين ما هو أساسي أو غير أساسي من هذه الحضارة. وانقلب ذلك التّقليد السطحي غير الواعي بالتدريج إلى تقليد يؤسس لفكر جديد لذات غريبة حلت فيهم وأبعدتهم تدريجيا عن حضارتهم الأصلية، وعن خصائصهم الشخصية التي تشكلت عبر التاريخ. وبسبب حالة الانحطاط التي كانت تعاني منها الثقافة الإسلامية، فقد وجدت الناشئة نفسها أمام حضارتين، الحضارة الحديثة وما تتسم به من قوة وتطور والثقافة القديمة الموروثة وما تعانيه من جمود وتخلف، ونتيجة الإحباط والشعور بالنقص فضل الكثير منهم

[1] محمد المبارك، الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية، مصدر سابق، ص 96.

الانتماء إلى الثقافة الغربية[1].

إنّ هذا الواقع يؤكده 'فرانس فانون' الذي ذهب إلى أنّ الاستعمار حاول بكل الوسائل فرض وجوده الثقافي، فشكّل شريحة ثقافية تتشرّب الثّقافة الاستعمارية وتحتقر الثّقافة الوطنية:"...خلق مثقّف يرتمي ارتماء محموما على تحصيل ثقافة المستعمر، ويستخّف بثقافته القوميّة ويُشيد بثقافة المستعمر إشادة فيّاضة بالحماسة"[2].

ورغم أنّ قبول الثقافة الغربية وتشرّبها وإن استقطب فئة من المثقفين، وهي التي تولت فيما بعد الشؤون السياسية في العالم الإسلامي. إلا أن هناك فئة ظلت تقاوم الاندماج مع الثقافة الغربية، وتمسكت بالّتعليم الأصلي الذي استمّر مع بعض العلماء الذين عملوا على تربية الطّلاب تربية أصيلة، لكنّه ظل على حاله دون أن يتغيّر.

ولقد اجتمعت الظروف التي ذكرناها آنفا وتطورت لتصل إلى مرحلة جديدة يسميها المبارك "الوعي الذاتي "، حيث بدأ تشكل وعي جديد، فهم الحضارة الغربية فهما عميقا، وميز بين عناصرها الخاصة بشعوبها والعارضة في حياتهم والظاهرة، وعناصرها العامة ذات الصفة الدائمة والإنسانية الجوهرية. وظهرت محاولات فهم الإسلام فهما عميقا صحيحا، وتمييز عناصره الأصيلة ومبادئه السامية من العناصر الدخيلة عليه والعالقة به خلال العصور المنصرمة، والعودة إلى أخذه من مصادره الصافية، وهي الكتاب والسنة. ويؤكد على ضرورة أن تُضاعف الجهود لاقتلاع الرّواسب الضّارة العالقة منذ مرحلة الخضوع والتبعية: "إنها معركة التحرر المعنوي والتبعية الحضارية التي يجب أن تجتمع فيها ثلاثة عناصر على الأقل، وعي المبدأ أو العقيدة أو الرسالة التي تدين بها الأمة وتعمل من أجلها وتقيم الحياة على أسسها، ووعي الكيان أو الجماعة البشرية كجماعة متميزة بذاتها سواء كانت هذه الجماعة مؤلفة من شعب واحد أو من شعوب كثيرة. ووعي الموقف أي إدراك المرحلة التي تمر بها، والموقع الزماني والمكاني الذي تكون فيه بظروفه وملابساته"[3].

---

[1] محمد المبارك، الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية، مصدر سابق، ص 101-102.

[2] جمعة المهدي، الانفصال الحضاري، منشورات الكتاب، ط1، 1981، الجماهيرية الليبية، ص53.

[3] محمد المبارك، الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية، مصدر سابق، ص 109-110.

لقد حدثت بعض التغيرات على النّظام الأصلي بعد استقلال أقطار الدول الإسلامية، لكنّه ظل بين المد والجزر، نتيجة للصراع القائم بين أنصار الفكر الغربي ونظامه التعليمي الذين يحتلون كثيرا من مراكز القيادة في التعليم، وفي سائر الشؤون الثقافية. ومن بين التغيرات التي حدثت، يشير المبارك إلى[1]:

1- تنظيم التعليم الأصلي على أساس مراحل التعليم المعروفة كما حدث في الأزهر فقد جعل على أقسام، ابتدائي وثانوي وعالي، وأحدث نظام الصفوف أو الفصول ونظام الامتحانات والشهادات.

2- إحداث نظام التعليم الثانوي الشرعي في مصر والسودان وسوريا والسعودية والجزائر وعدد من البلدان، وجعلت خطة الدراسة فيها شاملة لعلوم الدين من تفسير وحديث وعقيدة وفقه وما يتبعها، وعلوم اللغة العربية التي تشمل النحو والصرف والبلاغة والنصوص والأدب والعلوم الرياضية والطبيعية، والتاريخ والجغرافيا، بنسب بين النوعين من العلوم تتفاوت من بلد إلى آخر، وتنتهي هذه الدراسة إلى الشهادة الثانوية الشرعية.

3- إنشاء جامعات تشتمل على الكليات الاختصاصية المختلفة على أساس إسلامي، ومن هذا النوع جامعة أم درمان، وهي جامعة إسلامية التكوين في جميع كلياتها المتخصصة في الاقتصاد والسياسة والآداب، وقريب منها جامعة الملك عبد العزيز وجامعة الرياض، وجامعة الظهران، فقد أسست كلياتها المتخصصة على غرار الجامعات الأخرى العربية والغربية، ولكنها عنيت بالثقافة الإسلامية.

4- إنشاء كليات للشريعة في إطار الجامعات المبنية أساسا على النمط الغربي ، كما حدث في سوريا عام 1954، وأنشأت فيها أقسام للدراسات الإسلامية ألحقت بكلية الآداب كما حدث في بغداد، وإنشاء معاهد إسلامية عليا للدراسات الإسلامية بلغ عددها سبعا، وهي مستقلة عن الجامعات.

5- عناية الكليات المختلفة في بعض الجامعات الإسلامية بمادة الثقافة الإسلامية، كما فعلت جامعة الأزهر في كلياتها التخصصية في غير المواد الشرعية في 1961، وجامعة أم درمان الإسلامية عام

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مصدر سابق، ص 42-46.

1966، وجامعة الملك عبد العزيز وسائر جامعات المملكة.

وبالإضافة إلى ما سبق وأن ذكره محمد المبارك من دخول الدين إلى المدارس الثانوية، وإنشاء كليات ومعاهد دراسات عليا إسلامية، وإدخال مواد إسلامية في جامعات النظام الحديث، فإن مادة التربية الإسلامية موجودة في خطط التعليم الابتدائي والثانوي، فقد احتفظ التعليم العام على مادة ضمن المنهج الدراسي متعلقة بتعليم أساسيات الدين، أطلقت عليها أسماء عديدة منها الدين، الأخلاق، التربية الدينية (مصر ولبنان)، التربية الإسلامية (المغرب والجزائر وتونس وأغلب دول الخليج)، التربية الإسلامية والمدنية (موريتانيا)، الفكر الإسلامي والتفكير الإسلامي (تونس)، وتهدف إلى تزويد المتعلم بأساسيات الأخلاق والقيم والأحكام الشرعية التي تهمه في حياته الفردية والاجتماعية. وتشتمل مناهجها في الغالب على أساسيات العقائد والعبادات والمعاملات مع مبادئ في العلوم الشرعية، وتعريف بمدارس الفكر الإسلامي من مرحلة التعليم الابتدائي إلى نهاية الثانوية العامة، وقد ظلّت هذه المادة تتقاسم الحصص الدراسية مع مادة اللّغة العربية ويدرسها معلم اللّغة العربية، إلى أن استقلّت بنفسها بحصة ضعيفة في الغالب الأعم دون أن تكون مدرجة في الاختبارات العامة، ثم أدرجت في مواد الاختبارات بصفة رسمية[1].

لكن هذا التغيير لم يرتق إلى المستوى المطلوب، وظل المتخصصون فيه والمتخرجون من معاهده يعانون الاغتراب والتهميش والإقصاء، ويذهب بعض الباحثين إلى القول أن هذه المادة مازالت تعاني قلة الكفاءات العلمية في التخصصات الدقيقة للعلوم الشرعية، وضعف المدارس والإدارة، وتدخل السلطات في تعيين المدرسين والمسؤولين بغض النظر عن الشروط العملية، وكذلك تعاني من الضعف اللغوي والتقني لدى المدرسين كما أن الأسلوب الغالب في تلقي المعلومات هو أسلوب التلقين والحفظ وتكديس المعلومات وغياب التفكير الإبداعي نتيجة عدم تشجيع الطلاب على الحوار والنقد[2].

[1] خالد الصمدي ، عبد الرحمان حللي، مرجع سابق، ص 26-27.

[2] فريدة زوزو، التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية،مقررات الفقه وأصوله، مجلة إسلامية المعرفة، عدد 41، 2005، ص 143.

ويضيف بعض الباحثين مشكلات أخرى تعاني منها المؤسسات التعليمية الدينية مثل هيمنة البلاغة والإنشاء، وقصور الإنتاجية المعرفية، وضعف الحجاج المقارن، وغلبة التسيس، واتساع دوائر المطلق والمقيد، وكذا غياب المساءلة والنقد[1].

وطالما أن العلوم النقلية مازالت لم تتطور مناهجها، و لم تتخلص من كثير من المواضيع القديمة، فإن أزمات التعليم الأصلي لن تحل قبل حل كثير من إشكاليات هذه العلوم والمعارف.

وطموح المبارك هو أن يصبغ التّعليم كله بالصّبغة الإسلاميّة لا أن يكون الدّين مجرد مادة تلصق بالبرنامج كقطعة غريبة، وسنتناول هذه القضيّة في المباحث المقبلة بحول الله تعالى.

المطلب الثاني: التعليم الأصلي في عصر الانحطاط، نظرة نقدية في الخطة والمنهج:

انتهى التعليم الأصلي في طوره الأخير قبل لقائه بقليل بالفكر الغربي إلى حالة من الجمود والركود من حيث الخطة والمنهج، وقد أولى محمد المبارك وغيره من الباحثين هذه المرحلة بدراسة خاصة اشتملت تقييما ونقدا لخطته، ومنهجه، وطريقة التدريس والتأليف التي كانت تلقن للطلاب، ووضعه في إطاره التاريخي، محللا أسباب عجزه وقصوره.

اهتم المبارك بهذه المرحلة الخطيرة من مراحل التعليم الأصلي لأنها المرحلة التي استقبل بها العالم الإسلامي الحضارة الغربية الوافدة، و لم يستطع مواجهتها ومنافستها، وقد شهد القرنين الأخيرين تدريس الطلاب كتبا واحدة مع اختلافات ضئيلة جدا محصورة غالبا فيما يختلف فيه المذهب الفقهي. أما هذه العلوم فهي التفسير والحديث وعلومه، والتوحيد وعلم الكلام والفقه، وعلم الفرائض الذّي يُخصّ بدرس خاص، إضافة إلى علم أصول الفقه والنحو والصرف والبلاغة، والمنطق والجدل وعلم المناظرة[2].

ويتوقف محمد المبارك عند هذه العلوم علما علما، ملقيا نظرة على مضمونها، وعلى أكثر الكتب شيوعا في دراستها وما يغلب عليها من صفات مراعيا في ذلك ما كان عليه الحال في أكثر

[1] أنور أبو طه، العدالة وأزمة مؤسسات التعليم الإسلامية، ضمن كتاب خطاب التجديد الإسلامي، دار الفكر، ط1، 2004، دمشق، ص 99-101.

[2] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مرجع سابق، ص 20.

البلاد العربية، وتركيا، والقارة الهندية[1].

وأول علم بدأ به هو علم التفسير:

ويعرف محمد الطاهر بن عاشور علم التفسير: "بأنه شرح مراد الله تعالى من القرآن الكريم ليفهمه من لم يصل ذوقه وإدراكه إلى فهم دقائق العربية، وليعتاد بممارسته ذلك فهم كلام العرب وأساليبهم من تلقاء نفسه، دونه السلف بسبب شعورهم بضعف اللغة العربية بين أكثر المسلمين، ولعلمهم بأهميّة فهم الأمة للقرآن"[2].

وقد عرف علم التفسير ازدهارا خلال عصور سابقة لكنه تحول في هذه المرحلة إلى طريقة اعتماد تفسير- الجلالين- على ما فيه من إسرائيليات، وتفسير البغوي والنسفي. ويذهب المبارك إلى أن الغالب على هذه الطرق في التفسير فهم الآيات مجزأة، والمرور سريعا بآيات الأحكام دون التّحقيق والرجوع إلى مجموع الأدلة ومقارنة الآراء، ونتج عن هذه الطريقة عدم التّعمق في فهم مقاصد القرآن وكلياته الكبرى، وعدم معرفة الفكرة الكاملة في كل موضوع، لأن ذلك يحتاج إلى دراسة الرّبط بين الآيات وجمع ما ورد منها في موضوع واحد، كما لم تُنتج هذه الطرق الفقه المقارن كما أنه لم تكن هناك عناية بعلوم القرآن إلا بمقدار ما يرد في مقدمات بعض التفاسير، ولذلك لم تكن ثمة عناية خاصة بأصول التفسير مع أهميته[3].

ويذهب محمد الطاهر بن عاشور إلى وصف حال تفسير القرآن في هذا العصر إلى أنّه أصبح تسجيلا يقيّد به فهم القرآن، ويضيّق به معناه الذي كان السلف يقولون فيه: "إنه لا تنقضي عجائبه ولا تنفذ معانيه"، ويذكر أربعة أسباب جرّت إلى هذا التّضييق السّبب الأول: هو الولع بالوقف والنقل اتقاء للغلط الذي عظّموا أمره في القرآن، حتى قيل 'خطؤه كفر'، زجرا للعامة عن التطرق إليه بدون تأمُّل، لكنها كلمة قدّمت حتى توهمها الخاصّة أصلا، فأصبح الناس يفتخرون بالنّقل ولو كان ضعيفا أو كاذبا، ويتقون الرأي ولو كان صوابا حقيقيا، لأنهم توهموا أن ما خالف النقل عن السابقين

[1] المقصود بالقارة الهندية ما يسمى اليوم الهند وبنغلاديش وباكستان، فقد كانت بلدا واحدا، ولا يزال الوضع بالنسبة لنظام التعليم الإسلامي يكاد يكون واحدا في البلدان الثلاثة.

[2] محمد الطاهر بن عاشور، مرجع سابق، ص 164.

[3] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مرجع سابق، ص 20-21.

إخراج للقرآن عما أراد الله منه، ونسب جماعة الوضاعين والقصاصين في فهم القرآن أقوالا فادخلوا أفهامهم الساقطة وقصصهم التّي شوهت القرآن في التفسير، وربما كان منها ما يخالف اللّفظ كل المخالفة. والسبب الثاني هو الضعف في اللغة والبلاغة، وأما السبب الثالث فهو الضعف في علوم يظنونها بعيدة عن القرآن وهي ضرورية لمعرفة عظمته العمرانية مثل التاريخ وفلسفة العمران، والأديان، والسياسة. وأما السبب الرابع فهو خروج بعض التفاسير عن ذكر العلوم التي لها تعلُّق بفهم الآية إلى مسائل من علوم متنوعة ضعيفة المناسبة بموضوع تلك الآية[1].

هذا عن علوم التفسير أما علوم الحديث، الذي يراد به حفظ ما نقل عن النبي صلى الله عليه وسلم من قول وعمل، وما نقل عن أصحابه من سننه ويضمُّ متن الحديث ومصطلحه وصفات النبي ودلائل نبوته وسيرته وغزواته. فلم يختلف حاله عن حال التفسير.

وقد اتّسمت هذه المرحلة بقراءة الصحاح السّتة وموطأ مالك في الطّبقات العليا من الطّلاب ويخصّ البخاري ومسلم بعناية خاصّة، ويرى المبارك أنّه كان يغلب على قراءتها السّرد وتخصّ الأبواب المتّعلقة بالوعظ كأبواب الأخلاق والرّقائق والآخرة بعناية خاصة. في حين لم تكن أحاديث الأحكام تلقى العناية ذاتها، ولم تكن موضع دراسة جّدية لاستخراج الأحكام ومعارضة الأدلّة والموازنة بين الآراء الاجتهادية. وقد شاع هذا الأمر في كل البلاد الإسلامية باستثناء البلاد الهندية فقد كثر الاشتغال بالحديث فيها من نحو قرنين من الزمن، حتّى فقهاء الحنفيّة هناك عكفوا على دراسة الحديث. وكان لابد لطالب العلم في هذا النّظام من أن يقرأ كتابا يعرف بمصطلحات علم الحديث، وكان الكتاب الشّائع في الهند والبلاد العربية. شرح نخبة الفكر في علم الأثر لابن حجر العسقلاني، ويقرأُ بعضهم تدريب الراوي للنووي أو مقدمة ابن الصلاح، وكانت العناية بعلم الرّجال والطبقات أو علم الجرح والتّعديل قليلة وغير شائعة ولا منتشرة، إلّا بعض العلماء القلائل الذين انتشروا في مختلف الأمصار[2].

ويوافق ابن عاشور محمد المبارك على أنّ علم الحديث: "أدركه الفساد بعد ما كان أتقن العلوم

[1] محمد الطاهر بن عاشور، مرجع سابق، ص 166-169.

[2] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية الإسلامية، مصدر سابق، ص 21-23.

الإسلاميّة إحكاما، وكتبه أسلم الكتب من الإخلال وذلك لسببين أولهما، اغترار الناس بحسن أحوال الرّواة من غير نقد فوقعوا في مصيبة الذّهول إن سلموا من مصيبة التّدليس والغرور، والسّبب الثاني: قصور الهمم عن مزاولة علم الحديث مزاولة نقد وضبط، حيث اقتنعوا من صفة المحدّث بسرد الحديث أو حفظ كثير وربّما كان مخلوطا صحيحه بضعيفه. ثمّ اقتناعهم بما يسمونه الإجازة وهي أن يأخذ الشّيخ القلم فيكتب لتلميذه أنّه أجازه أن يروي عنه كتب العلوم، وفي كثير من تلك الكتب ما لا يعرفه الشّيخ و لم يطالعه"[1].

وبعد التّفسير والحديث انتقل محمد المبارك إلى علم العقيدة أو علم التّوحيد الذّي كان يُعرف بعلم الكلام في مصر والشّام والمغرب والهند وسائر البلاد التي كانت تدرّس العقيدة وفق المذهب الأشعري، والكتب الشائعة في هذه المادة هي جوهرة التوحيد للقاني والسنوسي وشروحها والعقائد النسفية وشرح التفتزاني عليها، والعقائد العضدية للإيجي ويرى أنها كلها غلبت عليها الصبغة الفلسفية وتتصف بالتعقيد. ويصفها بالجمود، ويعيب عليها أنها اهتمت بذكر الخلافات بين المذاهب الكلامية والفرق وابتعدت كثيرا عن المنطلقات القرآنية، التي تقنع العقل وتغذي القلب وتقوي الإيمان. فقد كانت هذه الكتب تمثل النهاية المتجمّدة لكتب العقيدة على الطريقة الكلامية الفلسفية التي ازدهرت في القرن الثالث حتى السادس للهجرة. ورغم انتشار هذه الكتب وسيطرتها على أغلب البلاد الإسلامية، إلا أنّ البلاد التي تنتهج المنهج السلفي في العقيدة لم تكن تقرأ هذه الكتب بل كانت تقرأ رسائل ابن تيمية وغيره من أئمّة السلفيّة في العقيدة وقد تأثّرت هي كذلك بالجدل في بعض المسائل الخلافية[2].

لقد اشتملت كتب علم الكلام في هذه المرحلة على نظريّات فلسفيّة وآراء في الطبيعة والكون ويرى المبارك أنّها فقدت اعتبارها وظهر خطؤها أو ضعفها، ويذهب إلى حد اعتبارها خطيرة إن استمرّ طالب العلم الإسلامي في الأخذ بها وبناء مباحثه في العقيدة عليها. لأن ذلك سوف يؤدي إلى ضعف موقفه في مواجهة الفلسفات الحديثة في دفاعه عن الإسلام، بسبب عدم اطلاعه على ما حدث في الفكر الفلسفي والمجال العلمي في الأبحاث الكونيّة من تطور[3].

---

[1] محمد الطاهر بن عاشور، مرجع سابق، ص 170-173.

[2] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مصدر سابق، ص 23.

[3] المصدر نفسه ، ص 23-24.

وبعد علم الكلام يتطرق إلى الجمود الذي حل بعلم الفقه، فقد كان هذا العلم يدرس في كل بلد على أساس مذهبي، ولكل مذهب من المذاهب الأربعة في الفقه وغيرها كتب خاصة به في الفقه، فكان أتباع المذهب الحنفي مثلا في القارة الهندية ومصر والشام وتركيا يبدؤون بمتن نور الإيضاح، ثم شرحه (مراقي الفلاح) وهكذا يتدرجون في مثل (كتر الدقائق) وحاشية ابن عابدين وكان المالكية يقرأون كتاب ابن عاشر الأندلسي المغربي (المرشد المعين على الضروري من علوم الدين) وشروحه، والعشماوية وشرحها، ورسالة أبي زيد القيرواني، ثم يقرأون شروح مختصر الخليل وهي شروح كثيرة. وهكذا كان تدريس الفقه مذهبي، فكان الطالب لا يدرس إلا مذهبه أو مذهب بلده ولا يطلّع على المذاهب الأخرى، وقد اتّسم هذه المرحلة بالعصبيّة المذهبيّة. ووصل بهم الأمر إلى دراسة الأحكام وفقا للمذهب دون ذكر دليلها من الكتاب والسنة. وكان الإطلاع على أدلة المذاهب الأخرى مستبعدا إلا للردّ عليها، وإظهار خطئها وضعفها. وكانت جهود العلماء تقتصر على نقل أقوال من سبقهم من المؤلفين. وهكذا تحولّ علم الفقه من علم تتسع طبيعة مادتّه إلى الإبداع والقدرة على حلّ مشاكل العصر، إلى علم جامد عاجز عن مواجهة المشكلات الجديدة. وسببا في إحداث نوع من الجفوة بين أتباع المذاهب المختلفة[1].

وبالإضافة إلى التّعصب للمذاهب والعكوف على كلام إمام المذهب واستنباط الحكم منه لا من الأدلّة الشرعيّة يضيف الطاهر بن عاشور أسبابا أخرى لفساد علم الفقه منها:" عدم العناية بجمع النظائر والقواعد للفروع المتحدة بذكر الحكم الجامع بينها حتى يستغني عن كثرة التفريع وحتى تكون الفروع كالأمثلة للقواعد، وكذلك إهمال النظر إلى مقاصد الشريعة من أحكامها. وهذا موجب تشعب الخلاف سواء كان خلافا عاليا (أي بين المذاهب)، أو نازلا (أي في المذهب الواحد). فإن تتبع تصاريف الأحكام يرشد الفقيه إلى مقاصدها. وكذلك ضعف الفقهاء في علوم يؤثّر الضعف فيها على الاستنباط وهذا معلول من ولعهم بالتفريع. وكذلك الاختلاف في أصول الاستنباط فتجد لكل مذهب أصولا خاصة"[2].

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مصدر سابق، ص 24-25.

[2] الطاهر بن عاشور ، مرجع سابق، ص 176.

ومن الأسباب أيضا الاهتمام بفقه العبادات وإهمال فقه المعاملات:"... وصرفهم جل همّهم إلى فقه العبادات، فأكثروا فيه من التخريج مع أن طريق العبادات التوقيف. وتقصيرهم في فقه المعاملات من النوازل والأقضية فتركوه محتاجا إلى أصول وكليات تجعل للعارف به معرفة بأحوال الزمان، وتودعه شعورا نبيلا في إدراك قيمة الدعاوى، واحترام الحقوق وكراهية الظلم ، ويهتدي بها عند تشابه النصوص وقصد تطبيقاتها، وعند اتساع الحكم من مبدأ إلى غاية فيما ترك للاجتهاد"[1].

وبعد الفقه، يتجه تحليل ونقد محمد المبارك إلى علم أصول الفقه، وعلم أصول الفقه :"يقصد به ضبط القواعد التي يستطيع العالم بها فهم أدلة الشريعة ليأخذ منها الأحكام التشريعية"[2].

ويرى محمد المبارك أنه لم تعد الغاية منه في القرنين الماضيين معرفة طريق استنباط الأحكام ومناقشة الأدلة وفقا لمنهج الأصول، وإنّما كانت استمرارا لدراسة هذه المادّة في العصور السابقة التي جمدت كذلك في قوالب وأشكال تدرّس وتُحفظ، ونتج عن هذه العقليّة الأصولية الجامدة قلّة الأمثلة الفقهية التطبيقية التي يستخرج فيها الحكم وفقا لقواعد الأصول التي تقرأ، وعدم ظهور الملكة الفقهية عند من كانوا يقرأون كتب أصول الفقه حتى المطولات منها، إضافة إلى كثرة الاستطرادات في علوم مثل علوم اللّغة التي هي في الأصل علوم مساعدة للوصول إلى غاية وهي استنباط الأحكام الشرعية، كالكلام في أصل وصنع اللغة، كما أنه غاب عن المؤلفات التّي تدرّس للطّلاب مؤلّفا يأتي بالآيات والأحاديث ثم يطبق عليها قواعد الأصول[3].

وكذلك هناك أسباب أخرى لفساده هي:" الأول: توسيع العلم بإدخال ما لا يحتاج إليه فيه حيث قصدوا منه أن يكون علم آلات الاجتهاد فأرادوا أن يضمّنوه كلّ ما يحتاج إليه المجتهد، فاختلط بالمنطق واللغة والنحو والكلام... الثاني: أنّ قواعد الأصول دُوّنت بعد أن دوّن الفقه، فوجدوا بين قواعده وبين فروع الفقه تعارضا، فلذا تخالفت الأصول وفروعها في كثير من المسائل على اختلاف المذاهب... الثالث: تضمُّن العلم مسائل لا طائل منها مثل مسألة هل تعبّد النّبي بشرع قبل نبوءته؟، ومسألة التّكليف بالمحال وغيرها... الرّابع: الغفلة عن مقاصد الشّريعة، فلم يدوّنوها في

[1] الطاهر بن عاشور ، مرجع سابق ، ص 176-179.

[2] المرجع نفسه، ص 180.

[3] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مرجع سابق، ص 26.

الأصول إنّما أثبتوا شيئا قليلا في مسالك العلّة، مثل مبحث المناسبة والمصلحة المرسلة، وكان الأولى أن تكون الأصل الأول للأصول لأن بها يرتفع الخلاف... الخامس: غلق باب الاجتهاد وتحجير النظر حطّ من قيمة علم أصول الفقه عند طالبيه فأُودع في زوايا الإهمال وأصبح كلمات ثقال، وبذلك قلّ تدريسه"[1].

هذا بالّنسبة لعلوم المقاصد، أما بالنسبة لعلوم الآلة (اللغة العربية) فقد كانت هي الأخرى تعرف جمودا وتخلفّا، حيث أصبحت العناية منصبّة في العصور الأخيرة على مواد النحو والصرف والبلاغة، ولكن مواد اللغة والأدب من الشعر والنثر كانت قليلة الحظ في هذا النظام، وكان النحو يدرس وتتكرّر دراسته إلى حد الإسراف مع ضعف في التطبيق وقلة في الأمثلة. أما الكتب التي تدرّس فهي معروفة في جميع العالم الإسلامي، تكون بداية تعلّمها بتحفيظ متن الأجرومية وشروحها ثم القطر والشّذور من كتب ابن هشام، ثم ألفية ابن مالك وشروحها ثم حواشيها، وهي مؤلفات يرى المبارك أنّها حتى وإن كانت جيّدة حسنة العبارة وشروحها خصبة ولكنها كثيرة القواعد والنظريات المجردة، غاب عنها التطبيق العملي. وأمّا البلاغة فقد انتهت إلى تلخيص القزويني الذي لخّص به كتاب المفتاح للسكاكي، وأصبح هذا الكتاب محور الدراسة البلاغية في متنه وشروحه للتفتزاني. وحواشيه، وهذه الكتب تغلب عليها الصبغة الفلسفية ويغلب التعقيد على أسلوبها، وهي بعيدة عن الذوق الأدبي والبلاغة العربية التي تتجلى في كتب القرون الأولى، ولذلك لم يكن لها أيّ أثر في تحسين أسلوب من يقرأونها ولا في تكوين ملكة أدبية لديهم مع ما يُقضى من وقت طويل في دراستها لتعقّد أسلوبها، وكثرة تفريع المسائل النظرية فيها. وأما النصوص الأدبية في الشّعر والنثر فلم تكن ذات أهميّة ولم يُلتفت إليها مع مالها من أهميّة بالغة في تكوين الملكة الأدبية والعقليّة والفكريّة ، إلا ما يكون من ميل شخصي لدى بعض المتعلمين، وهذا ما يفسر ضعف العلماء في القرن الماضي إلا أفرادا قلائل[2].

وأرجع الطاهر بن عاشور فساد اللّغة إلى ثلاثة أسباب، فأمّا السّبب الأول:"إشراف الأسلوب العربي على الاضمحلال بتقادم العصور وبكون تكلُّم النّاس بها اختياريا، يختار كلّ لنفسه ما بلغ إليه علمه منها. والثاني: سوء التعليم فيها بسوء فهم المفردات ثمّ يستعملونها بعد ذلك استعمالات فاسدة،

[1] الطاهر بن عاشور، مرجع سابق، ص181.

[2] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مرجع سابق، ص 27-28.

والثالث: البعد عن حفظ كلام العرب من منظوم ومنثور، وعن معرفة تاريخ العرب وأحوالهم وعوائدهم."[1] وهناك أسباب أخرى مكملة لما سبق ذكره، والموجبة لضمور اللغة:" منها إخلال القواميس اللغوية، والغفلة عن التفقه فيها حتى إنهم ليكثرون المعاني للّفظ الواحد على أن أكثرها مجاز... ومنها صرف العناية عن تحقيق مسمّيات الأسماء، فلا تسمع تفسيرا مفرد إلا أن يقولوا معروفا، حتى لقد أبهم الأمر اليوم على القارئ لكتبهم ليعلم أسماء الحيوان أو الشجر"[2].

هذا بالنسبة للعلوم النقلية وعلوم اللّغة، أما باقي العلوم فيؤكد المبارك أنّها لم تكن أحسن حالا من هذه، فقد انحسرت العلوم البحتة والرياضيات. حيث أُهمل تدريس الرياضيات وأُهملت أبحاث الكيمياء والفيزياء، كعلم البصريات وعلم الحيل (الميكانيك) وغيرها من العلوم التي اشتهر فيها أعلام عالميون في تاريخ العلم من المسلمين كالبيروني وابن سينا، والفارابي والخوارزمي، وكذلك انحسرت علوم الطب والفلك وعلم تقويم البلدان وجميع فروع العلوم المتعلقة بالكون واكتشاف سننه. وأيضا انحطّت سائر العلوم الإنسانية كعلم العمران ومعرفة الأقوام التي سبق فيها ابن خلدون مؤلّفون متقدمون عنه بقرون كالبيروني والمسعودي، وابن فضلان وغيرهم ممّن استفاد ابن خلدون من تجاربهم وأفكارهم، فخرج على العالم بمقدمته التي سبق بها علماء الاجتماع المحدثين[3].

هذا فيما يتعلق بالمواد التي كانت تدرّس في نظام التّعليم الإسلامي في العصور الأخيرة، ومن خلالها ينتقد المبارك المنهج الذي كان متبعا في تدريسها، فهذا النظام لم يكن شاملا للعلوم التي كانت مزدهرة في العصور الإسلامية السابقة، والتي يحتاج إليها المسلمون ويتقدم بها الفكر وتؤدّي إلى نتائج عملية نافعة فقد أهملت العلوم الرياضية كالحساب والجبر والمثلثات والهندسة، والفلك والطب والصيدلة والنبات وسائر فروع علوم الطبيعة. وكانت هذه العلوم قد نقلت إلى أوروبا وكانت سبب ثورتهم العلميّة والفكريّة، التّي تفاجأ العالم الإسلامي بها بعد أن طوى صفحة الاهتمام بهذه العلوم، والأسوء من ذلك أنهم ظنّوا من ضعفهم أنّها من علوم الكفر. ولم تكن العلوم البحتة والتّطبيقيّة وحدها التّي أهملت بل أهملت كتب التّاريخ وأحوال الأمم والمجتمعات وتقويم البلدان أيضا، وإضافة

[1] الطاهر بن عاشور، ص190-191.

[2] المرجع نفسه، ص 191.

[3] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مرجع سابق، ص59-62.

إلى الضعف في كل هذه المواد العلمية والاجتماعية ضعف الجانب الأدبي واللغوي[1].

وبعد نقده للمنهج الذي كانت تتضمّنه هذه العلوم ينتقل محمّد المبارك إلى نقد طريقة التّدريس التي كانت سائدة، حيث كان التّدريس في هذه المرحلة يقوم على الحفظ والتّلقين. يبدأ بتعليم الطّالب القراءة والكتابة وتلاوة القرءان الكريم وحفظه، أو حفظ أجزاء منه. ثمّ تُقرأ المتون المختصرة في كلّ علم وهي عبارة عن أراجيز منظومة، صغيرة الحجم إلّا أنّها مكثّفة وموجزة، و لم تكن مجديّة بسبب غلبة التعقيد في أغلب عباراتها، إذ يتعذّر على الطّالب فهم ما تحتويه من معاني إلّا بعد قراءة شروحها في المرحلة الثّانية وحواشيها في المرحلة الثّالثة، وقد كان الطّلبة يُكلّفون بحفظ هذه المتون عن ظهر قلب دون فهم معانيها، ثمّ تُقرأ عباراتها على الشيخ ليوضّح معانيها، وتقرأ بعض الكتب المناسبة لهذه المرحلة من غير المتون وشروحها، ويقرأ من العلوم البلاغة والمنطق بعد النّحو والفقه، ثم بعدها تقرأ الحواشي والشروح الكبيرة والمطولات، وتقرأ جميع المواد التي في الخطة المتّبعة في التدّريس. وكان الأسلوب المتّبع هو أن يقرأ أحد الطلبة الكتاب المدروس، و الشّيخ يشرح ما صعب من العبارات، ويجيب على ما أُشكل عليهم، وقد يسألهم ليختبر فهمهم. وقد كان يعرفهم معرفة دقيقة لقلة عددهم. و لم يكن الشّيوخ جميعا يسمحون بحرية المناقشة بسبب اختلاف طبائعهم وقدراتهم العلمية[2].

لقد كانت العناية بالجزيئات من المسائل في كلّ العلوم، فلم يسلم منها أيّ علم من العلوم، وكان هذا الأمر موجودا في النحو والفقه والتفسير والبلاغة و...، وقد وصل الإسراف في الجدال العقيم إلى حد الابتعاد عن الواقع ومشكلاته. وعدم الاهتمام بربط الموضوعات ببعضها البعض، وعدم الالتفات إلى استخراج النّظريّات العامّة، والكلّيّات والأصول. وكانت النتيجة المنطقيّة لهذه الطّريقة تحوّل الطّلاب إلى نقلة ومقلّدين ينظرون إلى المعارف المحصلّة من مؤلفّات السّابقين على أنّها مسلّمات لا مجال للشّك فيها، دون أن يتجرّأوا على البحث في أدلّتها العقليّة أو النّقليّة ومناقشتها[3].

---

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مصدر سابق، ص 28-30.

[2] المصدر نفسه ، ص 34

[3] المصدر نفسه، ص 34-36.

وقد شخص ابن خلدون –الذي وجد في عصره كثيرا من سمات هذا العصر الذي انتقده محمد المبارك– شخص الأسباب التي أضرت بالطلاّب في تحصيل العلم وتحقيق الغايات المرجوّة منه ، وقدّم نقدا منهجيّا لطريقة التدريس والتحصيل في نقاط كثيرة من أهمها:

أولا: كثرة التّآليف في العلوم: " مما اضر الناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك،... ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة، إذا تجرد لها ويقع الصور – ولا بد دون رتبة التحصيل"[1].

ثانيا: كثرة الاختصارات المؤلّفة في العلوم: " ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها ويدونون منها برنامجا مختصرا في كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلتها،... وهو فساد في التعليم، وفيه إخلال بالتحصيل[2].

ثالثا: طول مدة الانقطاع بين المجالس: " لا تطول على المتعلم في الفن الواحد والكتاب الواحد بتفريق المجالس وتقطيع ما بينهما، لأنه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض، فيعسر حصول الملكة بتفريقها[3].

رابعا: تحويل علوم الآلات إلى علوم مقصودة لذاتها :" وأما العلوم التي هي آلة لغيرها مثل العربية والمنطق وأمثالها... وصار الاشتغال بها لغوا مع ما فيه من صعوبة الحصول على ملكتها بطولها وكثرة نوعها، وربما يكون ذلك عائقا عن تحصيل العلوم المقصودة بالذات لطول وسائلها، مع أن شأنها أهم والعمر يقصر عن تحصيل الجميع، على هذه الصورة فيكون الاشتغال بهذه العلوم الآلية تضييعا للعمر وشغلا بما لا يعنى"[4].

---

[1] عبد الرحمن ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، ج2، دار البلخي، ط1، 2004، دمشق، ص344.

[2] المصدر نفسه، ص 346.

[3] المصدر نفسه، ص348.

[4] المصدر نفسه، ص351.

إنّ كلّ ما سبق ذكره عن هذه المرحلة، يفسّر كيف غاب التّجديد والإبداع، وكيف ابتعد العلماء وطلبة العلم عن واقعهم، فلم تكن لهم أيّ مساهمة في حلّ مشاكل العصر والتّعامل مع مستجدّاته من أبسط القضايا الفقهيّة إلى أعظم القضايا الاجتماعية والسيّاسيّة، فكانت النّتيجة سقوط المجتمعات الإسلامية في كثير من الأوبئة الأخلاقية والاجتماعية ليس أسوأها التّصوف السّلبي والدّروشة والشّعوذة وعودة الخرافات بكلّ أنواعها.

المطلب الثالث: التعليم المقتبس، مضامينه وسياقاته التاريخية وتأثيره:

ظهرت الدّولة القومية بدساتيرها ونظمها السيّاسية الأخرى ونظمها التّعليمية والاجتماعية. وقد انتقلت هذه النّظم إلى مختلف دول العالم مع الاستعمار الأوروبي الذي عمل جاهدا على إحلال ثقافته محل الثّقافات الأصلية للمستعمر، فما هي مضامين فكره التربوي الذي كان وسيلة للحفاظ على نفوذه؟ وما هو موقف محمد المبارك من تأثيراته في الثقافة الإسلامية؟

يرى محمد المبارك أن نظام التعليم المقتبس هو:" صورة لما آل إليه الفكر الغربي والثقافة في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، من عزل الدين وإقصائه ولا دينية (علمانية) الدولة "secularism" وإحلال الطبيعة محل الإله، وإنكار الوحي والنبوات، واعتبارها مجرّد ظواهر بشريّة، وإلغاء القيم الأخلاقيّة، وإحلال المصلحة والواجبات الوطنية محلها، وبالجملة تضمّن هذا التّعليم النّظريات والفلسفات المعارضة للعقائد الدينية وذلك نظرا للصّراع المرير الذّي جرى بين رجال الّدين والمفكرّين العقلانيّين في العصر الحديث[1].

لقد طوت أوروبا عصر سيطرة الكنيسة، وعرفت سلسلة من التّغيّرات حيث ظهرت النزعة الإنسانية والإصلاح الديني، والفكر العلمي، وتمّ إعلاء شأن الفرد وُبنيت الدّولة الحديثة. وتمّ إحداث القطيعة مع الكتب المقدسة ولم تعد تؤمن بالوحي: "...كان فولتير وموتيسكيو، وهيلفيتيوس، وبصورة عامة، الفلاسفة الذين يعيبون على المسيحية ، بالرغم من أنهم لم يقوموا بأبحاث تتناول الكتاب المقدس، أنها تطلب الكثير من العقل الذي لا يتقبل لا العجائب ولا الوحي وما هو فوق الطبيعة، في زمن يتجذّر في ركيزة الطبيعة، كيف يمكن القبول بحقائق فوق الطبيعة؟ ليس هناك من

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مصدر سابق، ص 10.

إيمان صحيح إلا في قلب الطبيعة والعقل، وهما ركيزتان أساسيتان في فكر الأنوار (...) هنا يتعرض الوحي والإيمان لهجمات عقل أصبح، إلى جانب الطبيعة، المرشد الذي يوحد بين الطبيعة والعلم"[1].

وهكذا قام هذا النظام على مفاهيم وفلسفات تعزل الدين عن الحياة، وتلغي القيم الأخلاقية إلا في حدود المصلحة والواجبات الوطنية، ويرى محمد المبارك أن هذه الفلسفات التي توجه الفكر الغربي تتضمن عنصرين أساسيين، وهما العلوم الرياضية والطبيعية التي تلقتها أوروبا عن المسلمين وسارت بها خطى جديدة، وهي حقائق علمية بنت عليها فنوها التطبيقية والصناعية، والعنصر الآخر هو العلوم الإنسانية المشتملة على الأدب والتاريخ والفلسفة والحقوق والاقتصاد[2].

إن هذين العنصرين اللذين تتضمنهما المعرفة الغربية يتضمنان قيما ومفاهيم، مستنبطة من هذه الفلسفات التي يصفها المبارك بالمنحرفة، ومن العقائد التي يصفها بالباطلة. تضمنهما التعليم الأوروبي الذي انتقل إلى العالم الإسلامي.

ومن بين أهم الأفكار الصادمة للدّين والتي انتشرت في القرن التاسع عشر، يستدل المبارك بنظرية التطور، وأهم أصحابها داروين، والتي رغم نقد رجال الدين لها، إلا أن العصر كان مستعدا لقبولها، وأثرت في الحياة تأثيرا كبيرا ووجهت الأفكار توجيها له أثره البالغ.قامت ثورة جديدة في هذا العصر، حيث الفلسفة الواقعية التي تقول بأن العالم الخارجي والمادة لا تقل أهمية عن هذه الأفكار، واعتمدت على نتائج البحوث العلمية، ونقد الدين على أساس علمي، فهوجمت بعض المعتقدات الدينية، مثل قصة الخليقة بناء على نظرية التطور[3].

وإضافة إلى نظرية التطور انتشرت الفلسفة المادية خاصة الماركسية، واتجهت هذه النظريات الفكرية إلى الاتجاه إلى تطبيق الأسلوب العلمي على العلوم الاجتماعية مثل الاقتصاد وعلم النفس والتربية، وعلم الأنثروبولوجيا، وقد ظهرت نظريات في علم النفس بدأت تلقي أضواءها على السلوك الإنساني مثل التحليل النفسي لفرويد التي أثرت تأثيرا كبيرا في الدراسات الإنسانية والسلوك الإنساني عموما[4].

---

[1] جاكلين روس، مرجع سابق، أبو ظبي، ص 234.

[2] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية الإسلامية، مصدر سابق، ص 10.

[3] المصدر نفسه، ص 12.

[4] سيد إبراهيم الحياز، مرجع سابق، ص 195-196.

إن هذه الأفكار التي بنت العلم الغربي الحديث، وتضمنها التعليم الذي يقدم للناشئة في الغرب، وتضمنته القيم الأخلاقية، والمظاهر السلوكية في الحياة اليومية للإنسان الغربي، عمل المستعمر الغربي الذي غزى العالم بعسكره وقوته، وفكره، على فرضها كنموذج وحيد للرقي والتمدن.

وقد تأثر المجتمع الإسلامي بهذه الثقافة وفلسفتها، وتجاوب مع المستعمر الذي نجح في فك الارتباط بين أبناء المستعمرات، ومنهم شعوب العالم الإسلامي وثقافتهم الأصلية:"لقد تأثر المجتمع الإسلامي بالثقافة الغربية في جميع جوانبها وتأثرنا بالتالي بفلسفة هذه الثقافة ونظرتها إلى الوجود، بمقاييسها، وقيمها الخلقية، وكان لهذا التأثير نتائج عملية ذات أهمية بالغة، إذ كان ذلك سببا لتكوين عقلية تأثرت بهذه الثقافة تأثرا كبيرا وسيطرت على مرافقنا التعليمية ومؤسساتنا السياسية"[1].

ولعل الأثر البالغ الضرر الذي لحق بالأمة هو عملية فصل التعليم الديني عن هذا المقتبس من الغرب، وتهميش الأول وإعطاء الأولوية للثاني، فلقد كانت الحضارة الإسلامية تتسم بالتّكامل بين العلوم والمعارف، ولم يكن التّعليم الديني معروفا بمعزل عن العلوم الأخرى في النظام التّربوي الإسلامي على مرّ التاريخ. وقد اشتهر العلماء المسلمون بالنّبوغ والرّسوخ تأليفا وتدريسا في علوم الطب والفقه والفلسفة والفلك والتفسير في آن واحد. وكان نظام التدريس ومناهجه في المراكز الإسلامية الكبرى في المسجد الجامع بقرطبة، وفي جامعة القروين وجامع علي بن يوسف بن تاشفين المؤسس بمراكش سنة 514ه وفي جامع الأزهر بالقاهرة، و جامع الزيتونة بتونس تتسمّ بالاندماج بين المعارف والعلوم، كما اتّسمت تآليف مشاهير العلماء بالتنوع والتكامل بين العلوم. ولكن القوانين الجديدة التّي ظهرت في بداية القرن العشرين فصلت بين تدريس علوم الشريعة والعلوم المدنية المتعلقة بتدبير شؤون الحياة المادية كالطب، والاقتصاد والفلك والحساب والكيمياء وغيرها.كما أنشأت أنماط تعليم جديدة في شكل مدارس أجنبية فرنسية أو انجليزية، استقطبت أبناء الأعيان، واعتمدت أحدث أساليب التدريس، واشتملت برامجها على المواد ذات العلاقة بسوق الشغل، وحظي روادها بمنح وفرص أفضل في الحياة، في مقابل بقاء التعليم الأصلي يصارع من أجل البقاء، ولا يمتلك

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مصدر سابق، ص 56.

إلا القليل من الإمكانات المادية والعلمية والتربوية[1].

وهكذا يتّضح أنّ المسلمين لم يكونوا في عصورهم السّابقة لعصر الاستعمار الغربي والاحتكاك بالثّقافة الغربيّة يعترفون في منهاجهم الدّراسيّة بالفرق بين التّعليم الدّيني والتّعليم غير الدّيني انطلاقا من الرّؤية الفلسفيّة الإسلامية التّي تقوم على وحدة الهدف من العلم والتّعليم وهو معرفة الخالق عز وجلّ واعمار الكون بمنظور الاستخلاف، أو على الأقل لم يكن هناك صراع بينهما. لكن دخول الثّقافة الغربيّة إلى العالم الإسلامي خلق هذه القضيّة التّي اعتبرها المفكرون المسلمون أزمة الأزمات التّي دمرت الشخصيّة الإسلامية والمجتمع الإسلامي، وسنأتي في المبحث اللاحق للحديث عن هذه الأزمة بالتّفصيل.

[1] خالد الصمدي، عبد الرحمان حللي، مرجع سابق، ص 20-25.

المبحث الثالث: أزمة الفكر التّربوي الإسلامي –من احتكار الثّقافة الغربيّة إلى الحلّ الإسلامي–

يتفق العديد من الباحثين والمفكرين في العالم الإسلامي أن جوهر المشكلة التي تعيشها الأمة منذ النصف الأول من القرن العشرين إنما هي مشكلة ثقافية بالأساس، حيث تعرضت الأمة إلى عمليات إلحاق بالثقافة الغربية التي تشكلت في سياقات معرفية وتاريخية معارضة للدين والأخلاق، نتيجة الصراع الطويل والمرير مع رجال الدين الذّي انتهى بانتصار الفكر العلماني الذي بنيت على أسسه النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية الغربية. ولأن الثقافة الإسلامية كانت في حالة ضعف وانهيار وانحطاط بسبب تعطل حركة التجديد والاجتهاد، فقد انتقل هذا الفكر الغربي إلى الديار الإسلامية حاملا معه لوثاته الأخلاقية والعقائدية، حتى وإن كان له بعض مواطن القوة والتفوق لاسيما في علوم الطبيعة والكون. وقد جرت مشاريع الإلحاق والتبعية الأمّةَ إلى مزالق خطيرة، وتحول الفكر التربوي إلى مشكلة من المشاكل الجوهرية، هذا ما أوضحه محمد المبارك في مشروعه الفكري، فكيف شخص المبارك هذه المشكلة؟ وما هو العلاج الذي اقترحه؟

المطلب الأول: سيطرة الثقافة الغربية على الفكر التربوي الإسلامي

بعد صدمة اللقاء مع الغرب استفاق العالم الإسلامي ليجد نفسه وقد اقتبس نظمه الاجتماعية والثقافية والسياسية الغربية وتحول إلى وكالة تابعة للثقافة الغربية، خاصة وأن النخب السياسية والمثقفة وعلى رأسها رجال التعليم قد نهلوا من الثقافة الغربية وأبعدوا الثقافة الإسلامية من الحياة العامة، الأمر الذي ساعد على ضياع الشخصية الإسلامية. ومحمد المبارك من المفكرين الذي اعتبروا الغزو الثقافي الغربي مشكلة حياة الأمة ووجودها وأكّدوا على ضرورة كشفه.

يَعتبر محمد المبارك جميع أنواع المشكلات التي يعاني منها العالم الإسلامي السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية، فرعا للمشكلة الأساسية وهي الغزو الثقافي الذي تسبب في فقدان الذاتية والشخصية الإسلامية. حيث بنيت النظم الاجتماعية والسياسية والتربوية وغيرها على المفاهيم الأساسية للثقافة الغربية وعلى فلسفاتها على اختلاف تفرعاتها، فكانت النتيجة تأثر العالم الإسلامي بهذه النظرة.

ويعلق على هذا التأثير قائلا: "وكان لهذا التأثير نتائج عملية ذات أهمية بالغة، إذ كان ذلك سببا لتكوين عقلية تأثّرت بهذه الثّقافة تأثرا كبيرا، وسيطرت على مرافقنا التعليمية ومؤسساتنا السياسية."[1]

إن هذه القضية من أخطر القضايا التي واجهت العالم الإسلامي بعد استقلاله، وبلغة أبو الحسن الندوي: "إنها معركة فكرية تتضمن صراعا بين الأفكار والقيم الإسلامية والأفكار والقيم الغربية، خاصة وأن الطبقة التي تملك زمام هذه البلاد عقليتها وثقافتها وتربيتها، ومصالحها الشخصية والسياسية تقتضي أن تسيطر الثقافة الغربية، وأن تستبدل مفاهيمها الدينية وتقاليدها القومية وقوانينها الإسلامية بالأوضاع الغربية"[2].

وقد سيطرت الرؤية الغربية على كل مظاهر الحياة، وأبدلت الرؤية الإسلامية بالرؤية الأجنبية، التي وفدت مع الغزاة المستعمرين وبقيت بعد رحيلهم، بل اتسع مجالها وأصبحت أشد خطرا ، وكان التعليم هو الأداة التي سهلت اعتناق أفكار الغرب عن الحقيقة والطبيعة والإنسان والمجتمع، والعامل الأول الذي كرس هذه الرؤى وقضى على الشخصية الإسلامية[3].

إن الخطر الذي يخشاه المبارك من الثقافة الغربية يكمن في الفلسفات التي تقوم عليها هذه الثقافة، أي تصوراتها الشاملة للوجود، ونظرتها العامة له وقيمها الخلقية، فلكل ثقافة فلسفتها العامة المشتملة على تصور حقيقة الوجود، وعلى تصور المثل الأعلى الأخلاقي، وهي المسيطرة على جوانبها الأخرى.

ويقسم عناصر الثقافة الغربية إلى خمسة عناصر أساسية هي الرياضيات وسائر العلوم البحتة، كالفيزياء والكيمياء والفلك، والعلوم التطبيقية كمختلف الفنون الهندسية، وأنواع الخبرة المتصلة بالعلوم التطبيقية، والعلوم النظرية التي اصطلح عليها بالعلوم الإنسانية، كالفلسفة وعلم الاجتماع

---

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مصدر سابق، ص55- 56.

[2] أبو الحسن الندوي، الصراع بين الفكرة الإسلامية والفكرة الغربية في الأقطار الإسلامية، دار الندوة للتوزيع، ط2، 1968، ص 05-06.

[3] إسماعيل راجي الفاروقي، مقدمة في إسلامية المعرفة، ترجمة: عبد الوارث سيد، دار البحوث العلمية، دط، 1983، الكويت، ص03.

وعلم الأخلاق والتربية والدين، والعلوم الحقوقية والقانونية، وأخيرا، قواعد السلوك الفردي والأنظمة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المنبثقة عن تلك العلوم الإنسانية ومفاهيمها[1].

فقد عرفت هذه الثقافة تقدما في العلوم المتعلقة بالكون، وخرجت من الفكر الناقل المقلد إلى الفكر المتحرر المبدع، الذي انحسر أمامه الإيمان المسيحي، وحلت الفلسفات المادية الإلحادية محل المسيحية تدريجيا. ويرى المبارك أن هذه الثقافة التي انتهت من تفاعل العناصر المكونة لها وتصارعها في إرساء أسس لفلسفة انبثقت عنها، توصلت إلى التفكير العقلي في الكون المستند إلى فكرة السببية والسنن المطردة، وألغيت فكرة الإله وفكرة الإيمان، وظهرت محاولات تطبيق المنهج الحسي التجريبي على الإلهيات. وقد بدأت موجة الشك والإلحاد وبلغت قوتها في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وبناء على ذلك وعلى عودة الفلسفات اليونانية، انهزمت القيم الفلسفية الدينية، وعلى أساس هذا الواقع ظهرت فلسفات جديدة، وظهرت على التوالي الحركات الفكرية المختلفة مثل المذهب الطبيعي (Naturalisme)، والمذهب العقلاني (Rationalisme) الذي يعتمد حصرا على العقل أو التفكير الذهني، والمذهب الوصفي الذي يعتمد حصرا على بحث ما يدخل في نطاق التجربة والحس، والمذهب المادي (Matérialisme) وهو الذي يحصر نطاق الوجود وبالتالي نطاق المعرفة بالمادة وحدها. وهذه المذاهب كلها متداخلة ومتلاقية وليست متعارضة، تشكّل فلسفة واحدة أو إلى فلسفات متقاربة متشابهة هي جوهر هذه الثقافة ومنطلقها الأصلي، والمرجع الأصلي لما تفرع منها من نظريات ومفاهيم وعلوم إنسانية[2].

إن كل هذا الكلام الذي ذكره محمد المبارك تدعمه الشواهد التاريخية، ويؤكده الكتاب الغرب فقد شهد القرن الثامن عشر، والتاسع عشر والعشرون تجددا مهما في مجال الأفكار الفلسفية والعلمية والسياسية، فظهر أصحاب الفكر الإنساني وأصحاب التاريخ الشامل والنزعة الفردية ، وأدخلت الميكانيكا والفيزياء والكيمياء وعلم الحياة في علم جامع ونظام عالمي، وبنى "أغيست كونت " فلسفة وضعية، ووضع نظام أفكار علمية يهدف إلى توجيه وإعادة التنظيم الاجتماعي وبذلك: "... سيطبع نظام الأفكار العلمية الأنماط الفكرية في وقت يساهم التقدم في تمكين سلطة الإنسان على الطبيعة،

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين، مصدر سابق، ص 66.

[2] المصدر نفسه، ص 66.

وكذلك ظهر تحول كبير في أساليب الحياة، وتجديد عميق في المجال الاقتصادي، وحدث منعطف مهم مع الثورة الصناعية التي غيرت وجه أوروبا، وكذلك أدت انطلاقة العقل العلمي وبلورة المنهجية إلى انتصارات علمية، وأولها في مجال الرياضيات، لأن العلم يتحقق من خلال القياس والتكميم، ليس هناك من علم إلا الذي يمكن قياسه"[1].

ومع موت الإله ظهر وعي أوروبي جديد زالت معه القيم الأخلاقية وظهرت العلوم الإنسانية التي بنيت على أسس وضعية:"... وكذلك ألقى موت الله على أوروبا ظلاله الأولى التي لم يرها كل البشر، فقد أعلن نيتشه أن الله قد اختفى وأن موت الله هو واقع، وأن الإيمان بعالم آخر قد انمحى، ومع كل هذه التحولات اشتدت أزمة الوعي الغربي، وفقد المجتمع المعاصر معالمه الأخلاقية والإيديولوجية، والثقافية، وشكل حضارة جديدة وظهرت العلوم الإنسانية"[2].

ويلخص المبارك الأسس الفلسفية المشتركة لهذا الواقع الفكري الذي ألقى بظلاله على العالم في أربعة قضايا أساسية أولها: اعتبار الكون الحسي المترامي الأطراف أو الطبيعة بتعبير آخر، والأرض التي يسكنها الإنسان جزء من هذه الطبيعة. اعتباره الوجود الوحيد المعتبر علميا وعقليا، واعتبار الإنسان حيوان من أحيائها يمتد في أصله إلى أحد أنواعها، فهو حيوان متطور يمتاز بالذكاء، الأمر الذي مكنّه من تحصيل الكاسب الماديّة والمعنويّة التّي حصل عليها مثل التّطور المادّي والاجتماعي والقانوني كالحرية والكرامة والإنسانية والديمقراطية. وتذهب الماركسيّة أبعد من ذلك وتعتبره حيوان متطور منتج من جهة، وفردا من قطيع من جهة أخرى يسير بسيره ويأتمر بأمره. وأما الثاني فهو الاقتصار في الوصول إلى الحقائق نتيجة للتطور السابق على المنهج الحسي التجريبي. وثالثا: إنكار وجود الإله الخالق كنتيجة لتصور الوجود الذي أخذت به الفلسفة الغربية، وهذا هو الذي أخذت به الفلسفات المادية الإلحادية كالماركسية، أو إغفال وجوده وإقصاء تدخله على الأقل كما فعلت الفلسفة المثالية، ويتبع ذلك لزوما إنكار كل ما وراء العالم الحسي، مما يمكن أن نطلق عليه عالم الغيب والغيبيات، أو عالم الروح أو عالم ما وراء الطبيعة (الميتافيزيك)، كالروح والآخرة والوحي. والرابع: إنكار كل

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين، مصدر سابق، ص66 -67.

[2] جاكلين روس، مرجع سابق، ص 339-ص341 ص-364.

طريق للمعرفة غير طريق المنهج الحسي والتجريبي، كطريق الوحي والنبوة[1].

هذه الأفكار التي تطورت عبر العصور التي تلت عصر النهضة ليست مجرد نظريات فلسفية، بل هي أبعد من ذلك، إنها الأسس الفلسفية المشتركة للثقافة الأوروبية، انطلقت منها جميع العلوم النظرية والإنسانية، وانبثقت منها جميع الأنظمة الاجتماعية من أسرية، واقتصادية، وسياسية وتعليمية.

ويتوقف محمد المبارك طويلا عند العلوم الإنسانية محللا أصولها الفلسفية وسياقاتها التاريخية والمعرفية، وذلك ليوضح خطورة نقلها إلى العالم الإسلامي، مؤكدا أنها بنيت على مفاهيم الفلسفة التي سبق ذكر عناصرها وأسسها واتجاهاتها.

فعلم النفس: "إنما بني على تصور الإنسان-الحيوان ذي الغرائز والميول المادية"[2]. وهذه إشارة إلى زعزعة سيغموند فرويد (1856-1939) لمفاهيم الذات: "إن هدم التحديدات الكلاسيكية، ووضع الصورة الحديثة للإنسان الذي يسيء فهم نفسه، والذي تحركه حوافز لا شعورية. إن الذات هي شيء آخر يختلف عما يدركه كل منها، وندخل عصر الشك الذي يمتاز بعدم معرفة الذات لنفسها، يسيء الإنسان فهم نفسه، وليست إنتاجات الوعي الصافي سوى أوهام، إن أزمة الذات والذاتية هي محورية في العالم الحديث والمعاصر، لم يعد الإنسان يملك السيطرة على نفسه، وفقدت الإرادة دورها كحكم قادر على اتخاذ القرار، وعلى السيطرة على الأهواء والرغبات"[3].

وبعد علم النفس، ينتقد محمد المبارك علم الاجتماع فهو إنما بني على أساس أن الدين ظاهرة اجتماعية حسية كغيرها من الظواهر، وأن الإله فكرة تعللها كل نظرية اجتماعية على طريقتها على أساس أنها فكرة طارئة في حياة البشر الاجتماعية، لا على أساس أنها تتضمن حقيقة خارجية[4].

وفي هذا إشارة إلى الاتجاه الحسي عند عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم الذي كان اتجاهه إلى النزعة التجريبية الواضحة في كتابه "قواعد المنهج في علم الاجتماع"، والذي يعطي فكرة

---

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين، مصدر سابق، ص 67-68.

[2] المصدر نفسه، ص 70.

[3] جاكلين روس، مصدر سابق، ص 365.

[4] محمد المبارك، بين الثقافتين، مصدر سابق، ص 70.

عن تمسكه بقواعد المنهج التجريبي الذي ينتهي فيه الدين إلى مجرد شعائر ورسوم وطقوس حسية مجردة من الإيمان ومشاعر الوجدان، كما في كتابه الآخر "الصور الأولية للحياة الدينية"[1].

أما علم الأخلاق فينتقده محمد المبارك أيضا لأنه: "بني على أساس أن الأخلاق نسبية وواقعية، فلا مثالية ولا فضائل إلا باعتبارها وقائع"[2].

فقد ظهرت محاولات لإضفاء الصبغة العلمية التجريبية على علم الأخلاق، بعد أن طبق في علم النفس وفي مجال علم الأخلاق، وظهرت النزعة التقريرية عند "ليفي بريل، وألبرت باييه " Albert "Baye في كتابه "علم الأخلاق والعادات الخلقية"، وبذلك انحصرت دراسة الأخلاق تطبيقا للمنهج الوضعي التجريبي في رصد وتسجيل الظواهر الأخلاقية، دون محاولة لإخضاعها للقيم الأخلاقية، ومعنى هذا اعتبار هذه الظواهر الأخلاقية كوقائع أو كأشياء مثل الأشياء الطبيعية التي تخضع لأحكام الحقيقة كالصدق أو الكذب، ومن ثم فإن الأخلاق كدراسة وضعية تجريبية تفقد قيمتها تماما، لأن الصحة المعيارية قد انتفت عنها، وهي أساس قيمها، فلن يكون لها أي أثر في تقويم السلوك الإنساني وتوجيهه نحو الفضيلة[3].

وبذلك سوف تنتفي الصفة الأخلاقية للسلوك، وتختفي كل معاني الضمير والوجدان والحافز الأخلاقي، والفرق بين الرذيلة والفضيلة والخوف من الله.

بعد علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الأخلاق، ينتقل محمد المبارك إلى التاريخ، ويرى أنه اهتم بتاريخ الحضارة المادية للإنسان، و لم يهتّم بتاريخ الأديان وفسرّها تفسيرا ماديا:" والتّاريخ يصوّر بالدّرجة ، الأولى تاريخ الحضارة الماديّة للإنسان ويضع في الدرجة الثانية الأديان وتاريخها وينظر إليها على أنها ظاهرات إنسانية اجتماعية يعلل نشوؤها بعلل وأسباب طبيعية، ولا يهتم كثيرا بأثرها الحضاري، بل إن الماركسية تعلل جميع الظاهرات المعنوية وغير المادية بتعليلات مادية اقتصادية، عدا

[1] محمد علي أبو ريان، أسلمة المعرفة-العلوم الإنسانية ومناهجها من وجهة نظر إسلامية-، دار المعرفة، دط، دت، القاهرة، ص234.

[2] محمد المبارك، بين الثقافتين، مصدر سابق، ص 70.

[3] محمد علي أبو ريان، مرجع سابق، ص 229.

ما في عرض التاريخ في الثقافة الأدبية من دوافع العصبية إذا كان الموضوع متعلقا بالإسلام وتاريخه"[1].

ولم يعد هذا تاريخ أوروبا والغرب فقط، بل أصبح تاريخ البشرية كلها، فالتاريخ الأوروبي بتفاصيله هو التاريخ الذي يؤرخ به كل الشعوب، وهو الذي يقدم على أساس أنه النموذج في التطور.

وكذلك لم يخرج علم الحقوق أو التشريع القانوني عن هذا السياق التاريخي والوضع العام، ويذهب المبارك إلى أن الحقوق:" فصلت نهائيا عن الدين بسبب أن المسيحية خالية من الّتشريع، وأن التّشريع الكنسي وضع بشري حاول أصحابه إلزام الناس به، فكان رد الفعل فصل الحقوق عن الدين والأخلاق معا"[2].

وكذلك جميع النظريات التربوية في الثقافة الحديثة، بنيت على التصور المادي للإنسان إجمالا، وعلى تحقيق أهداف المجتمع المادي المعاصر، وليست الأخلاق فيه إلا تنظيما اجتماعيا، والعقل والذكاء خادمين لأغراض المجتمع المادي. وتريد الشيوعية أكثر من ذلك، تريد من الفرد أن يكون آلة بيد الدولة الممثلة في زعمها للشعب والجمهور، ولا مكان للجانب الأخلاقي والروحي من الإنسان في إطار هذه الثقافة بالرغم من وجود بعض المفكرين الرافضين لهذا التوجه، من أمثال أليكس كاريل، والدوس هسكلي، وحتى برتراند راسل، فقد احتجوا على هذه القيم. هذا بالنسبة للعلوم الإنسانية، أما العلوم الكونية فيؤكد المبارك أن الغرب أخذها من المسلمين وطورها، وهي ضرورية ويجب تحصيلها، لكن بعد تخليصها مما علق بها من الأفكار الإلحادية والعقائد المنحرفة[3].

لقد كان للمسلمين سبق في تطوير العلوم الكونية، واعتماد المنهج التجريبي الذي يقوم على الملاحظة والتجربة، وانتقل العلم إلى أوروبا عن طريق المسلمين: "إن الإنجازات العلمية للمسلمين كانت منصة الانطلاق الحقيقية للحضارة الغربية (...) وتظهر القائمة الكبيرة لعلماء المسلمين أن العالم الإسلامي هو الذي أصبح وريثا للهلينية وليس العالم الغربي. وكما قال مارشال جون يتضح

[1] محمد المبارك ، بين الثقافتين، مصدر سابق، ص 71.
[2] المصدر نفسه، ص71.
[3] المصدر نفسه، ص71. ص93.

بجلاء من تفجر المعرفة والتكنولوجيا في العالم الإسلامي أن التبادل الثقافي بينه وبين الغرب كان في اتجاه واحد حيث لم يكن لدى الغرب شيء يستحق أن يرجع إليه. كان الغرب مستوردا خالصا"[1].

وتقول زغريد هونكة في كتابها "الله ليس كذلك": "إن انجازات علماء العرب من أطباء وكيميائيين ورياضيين وفلكيين ومخترعاتهم الفنية التي وصلت أوروبا إبان إحكام آباء الكنيسة قبضتهم عليها، كل ذلك هبط على أوروبا كالغيث على الأرض الميتة فأحياها قرونا، وخصبها إبان ذلك من نواحي متعددة، ودفعها دفعا قويا لكي تباشر بحوثها الخاصة، إنه عطاء أسخى بكثير من سواه، ولا يمكن أن يقاس فضله، والذي يدين به الغرب، بل العالم كله للعرب. ولقد قدم العرب من نتائج بحوثهم الفنية، وبطرق بحثهم العلمية البواعث التي أشعلت الشرارة الأولى لانطلاق البحث العلمي"[2].

فالعلوم الطبيعية والكونية لم تكن ابنة الحضارة الغربية، بل هي تراكمات معرفية تطورت عبر تاريخ الحضارات الإنسانية، وساهم فيها الإغريق والصينيون والبابليون وغيرهم. وقد وصلت أوروبا عن طريق المسلمين الذين كانت لهم مساهمات هامة، وقد صبغوها بالنظرة الإسلامية.

وكذلك صبغها الغرب بالخصائص التي سبق ذكرها، ولذلك يرى المبارك ضرورة تخليصها من العقائد التي أقحمت فيها، ويعطي مثالا من بين أمثلة كثيرة تدرس في العلوم الطبيعية، مثل القول بأنّ الطبيعة زودت السمك بغلاصم، فرغم أنه حقيقة توجد غلاصم للأسماك لكنّ أن ينسب وجود الغلاصم إلى الطبيعة فهذا تعبير عقائدي، أدخل في العلم موضوعا ميتافيزيقيا تختلف فيه الأديان، ففي عقائد الإسلام اللّه هو من زوّد الأسماك بغلاصم. والقول بأنّ الطّبيعة هي زودته بالغلاصم وهو تعبير مأخوذ من فكرة تأليه الطبيعة بعد إنكار خالقها، وهي الأفكار الإلحادية التّي روج لها فلاسفة الأنوار في القرنين الثامن عشر والتّاسع عشر، رغم أنّهم لم يكونوا من علماء الطبيعة، وعلى هذا الأساس يجب إزالة الصبغة الإلحادية من كتب العلوم الطبيعيّة، وتنقيّتها من النّظريّات التّي لا تدخل في الأصل في نطاق العلوم، وإنّما تدخل في إطار الافتراضات والتّخمينات التّي تتّصف بالعلميّة مثل نظريّات أصل الكون وأصل الإنسان، ويؤكّد المبارك انه لا حاجة لعرض هذه النّظريّات على الطلّاب في

[1] مراد هوفمان، الإسلام كبديل، ترجمة: عادل المعلم، ط1، 1997، القاهرة، ص 47.

[2] زغريد هونكة، الله ليس كذلك، ترجمة: غريب محمد غريب، ط2، 1996، دار الشروق الدولية، القاهرة، ص 82.

المرحلة الثّانويّة. وعند عرضها في التّعليم الجامعي تعرض مع ذكر الانتقادات الواردة عليها[1].

كل هذه العلوم والمعارف، خاصة العلوم الإنسانية التي انبثقت عنها الأنظمة السياسية والتعليمية والثقافية بأسسها الفلسفية المخالفة للإسلام نقلت إلى العالم الإسلامي: "إن هذا الجانب من التعليم هو الجانب الضخم الذي يكون العقلية والتفكير، وهو الركيزة الكبرى في التعليم الثانوي والعالي، وقد غزا معاهد التعليم على اختلاف المستويات في جميع البلاد الإسلامية بلا استثناء غزوا قويا عميقا، وتخرجت أجيال من المتعلمين والمدرسين لجميع مراحل التعليم تحمل العقلية التي كونتها هذه العلوم المشتملة على فلسفة الثقافة الغربية وتصوراتها ومفاهيمها"[2].

إن تأثر العالم الإسلامي بالأنظمة الغربية، والذي كرسه النظام التعليمي موجود في الأنظمة التشريعية والقوانين ففصل الدين عن التعليم، وقد أثّر هذا الأمر على العالم الإسلامي سلبا: "وقد اتفقت كلمة العقلاء وأهل التجربة على أن خسارة الأمة والبلاد في هذا النظام التعليمي وفي هذه المعاهد، ودور التعليم الحديث كانت أكبر من ربحها، فقد استنفذ دعاة التعليم العصري الحديث جهودهم وأموال المسلمين في إنشاء هذه المدارس وإقامتها، فكانت غاية ذلك بعد مدة قليلة فوضى فكرية هائلة، واضطراب وتناقض في الأفكار والآراء، وشك وارتياب في الدين، واستخفاف بفرائضه وواجباته، وثورة في الآداب والأخلاق، وضعف وانحطاط في الأخلاق والسيرة[3].

ولعل أسوء النتائج التي خلفها نقل العلوم الغربية وأنظمتها هو الازدواج في الثقافة واللغة والفكر بين أفراد الأمة الواحدة، وهذه هي المشكلة التي نعالجها في المطلب اللاحق.

المطلب الثاني: ازدواج التعليم في العالم الإسلامي، الخلاف والصراع

يوجد في العالم الإسلامي نظامان للتعليم، أصلي قديم ومقتبس حديث. فأما الأول فهو نظام التعليم الموروث الذي يلقن العلوم الدينية بطريقة تقليدية، أما الثاني فهو النظام الرسمي الموجود في المدارس والمنمط على شاكلة نظام التعليم في الغرب في شكله وفي كثير من مضمونه، ويسير هذان

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين، مصدر سابق، ص 82.

[2] المصدر نفسه، ص 83.

[3] أبو الحسن الندوي، نحو التربية الإسلامية الحرة، دار الإرشاد، دط، دت، بيروت، ص 10.

النظامان في خطين متوازيين حيث أنتج كل منهما شخصية مختلفة عن الأخرى وكثيرا ما يحدث الصراع والخلاف بينهما بسبب اختلاف المرجعية والمصدر، ويولي محمد المبارك هذه المسألة اهتماما خاصا في مشروعه الفكري ويؤكد خطورتها ويحلل أسبابها ويقترح حلولا لعلاجها.

شخص المبارك وضع التعليم الأصلي في العالم الإسلامي عشية اتصاله بالفكر الغربي الاستعماري، ووصفه بالجمود والانحطاط والضعف، حيث غلبت العقلية الشكلية والنصوصية في شتى العلوم، كما غلب التقليد والنقل وتعطلت ملكة الاجتهاد والإبداع، وساد الاهتمام بالجزئيات دون الكليات، وكذا الاهتمام بعلوم الآلة أكثر من المباحث الفكرية والفلسفية ومن تكوين الملكة الفكرية، وتكوين ملكة الاستنباط والاستخراج والتعليل، وأهملت العلوم الكونية والرياضية والإنسانية والاجتماعية التي برع فيها المسلمون، وتشوهت كثير من المفاهيم الإسلامية وانحرفت عن أصلها[1].

كان هذا الجمود والركود هو الذي قابل به المسلمون الفكر الغربي الوافد إلى العالم الإسلامي بقوته العسكرية والمعرفية، فصحيح أن الاستعمار الغربي دخل إلى العالم الإسلامي وإلى غيره من البلدان التي غزاها متوحشا، على حد تعبير نعوم تشومسكي: "كان النجاح الأوروبي ناتجا عن تمكن أوروبا من ثقافة العنف والانغماس فيها (...) إن هيمنتهم على العالم قد اعتمدت بشكل حاسم على الاستخدام المستمر للقوة"[2]. لكنه كان متفوقا في المعارف والعلوم والفنون المختلفة، خاصة الرياضيات والفيزياء، وغيرها من علوم الكون.

لقد كان هذا اللقاء صادما للعالم الإسلامي. وهذا اللقاء في الحقيقة لم يكن وليد اللحظة الزمنية التّي دخل فيها الاستعمار الغربي إلى البلاد الإسلامية. حيث كانت هناك مواطن التقاء كثيرة، ويحدّد محمّد المبارك زمن اللّقاء باتصال الدّولة العثمانية بالغرب عن طريق التّمثيل السيّاسي والصّلات التّجارية، والبعثات الثّقافيّة والعلمية إلى الخارج في عهد محمّد علي، وفي عهد السّلطان عبد الحميد، ولا سيّما تلك التّي أرسلت للتّخصّص في احد فروع العلوم الإنسانية وما تتظمّنه من تأثيرات توجيهية، وإيحاءات عقديّة. إضافة إلى الاحتلال الانجليزي للهند ومصر، واحتلال فرنسا لشمال

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين، مصدر سابق، ص 62-63.

[2] نعوم تشومسكي، سنة 501 الغزو مستمر، ترجمة: مي النبهان، دار المدى، دط، 1996، دمشق، ص 17.

إفريقيا وبلاد الشّام، ويرى المبارك أنّ طبقة المدرسّين الأوّليّين في المدارس الثّانوية وأساتذة الجامعات تتمثّل في هؤلاء المبعوثين الّذين نقلوا معهم تصوّرات الثّقافة الغربية ومفاهيمها، وعاداتها وآدابها. وخاصة أولائك الّذين تتلمذوا مباشرة على يد المستشرقين، وتبنّوا مقولاتهم ونظرتهم إلى الإسلام والتّاريخ الإسلامي[1].

وبعد البعثات إلى الخارج يضيف المبارك مواطن التقاء أخرى، هي المدارس الأجنبية والتبشيرية والأساتذة الأجانب، واقتباس مناهج التعليم. فأما المدارس الأجنبية والتبشيرية المؤسسة في البلاد الإسلامية كالكلية الإنجليزية في بيروت، فيرى أن أمثالها كثر وهي منتشرة في جميع البلدان الإسلامية، وهي تنتمي إلى بلدان مختلفة، فمنها المدارس الإنجليزية والإيطالية وغيرها، وأما الأساتذة الأجانب فيقصد بهم الأساتذة الذين استقدموا إلى المدارس والجامعات في البلاد الإسلامية ولا سيما في أوائل تأسيسها[2].

وكذلك ذكر أمثلة كثيرة عن اقتباس منهاج التّعليم من البلدان الأوروبيّة :" اقتباس مناهج التعليم لمختلف المواد من مناهج التعليم في بلدان الثقافة الغربية فكليات الحقوق مثلا في مصر وسوريا وضعت على غرار كليات الحقوق في فرنسا مع تعديلات قليلة، وكذلك مناهج التعليم الثانوي في الدولة العثمانية أولا ثم بعد استقلال البلدان العربية، فقد أخذت سوريا المنهج الفرنسي وأخذت العراق المنهج الإنجليزي وكذلك سائر البلدان، وبعض البلدان المحتلّة أُسّست المدارس العامة فيها على نمط المستعمر وبلغته، فجعلت المدارس مثلا في شمال إفريقيا فرنسيّة خالصة وفي السودان انكليزيّة وهكذا. والمتّخرجون من هذه المدارس والجامعات الأجنبية أو الموضوعة على غرارها هم الذين تولوا التعليم في الدول التي لم يحصل فيها احتلال مثل بعض دول الجزيرة العربية"[3].

وبناء على هذه المعطيات تصبح الثقافة الغربية هي المنبع الأساسي للثقافة في البلاد الإسلامية، مع تعديلات بسيطة لا تغير النتيجة، فلقد تشكلت الطبقة المثقفة التي أسست التعليم على أسس غربية، ودعت في اتجاهاتها إلى معارضة الاتجاه الإسلامي، ويذكر محمد المبارك أمثلة من هؤلاء

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين، مصدر سابق، ص 74.
[2] المصدر نفسه، ص75.
[3] المصدر نفسه، ص 75-76.

المفكرين، مثل: أحمد خان في الهند، ولطفي السيد، وطه حسين، وعلي عبد الرزاق في مصر، وساطع الحصري في تركيا، ثم انتقل إلى سوريا بعد انفصالها عن الدولة العثمانية. إن هؤلاء المفكرين المتأثرين بالثقافة الغربية يقسمهم إلى أربعة أصناف، ويحلل شخصياتهم، فمنهم من كان حظه في الثقافة الإسلامية ضئيلا، فانغمس في الثقافة الغربية انغماسا تاما فدعا إليها، وغلبت عليه أفكارها، ومنهم من عاش في جو الثقافة الإسلامية في أشكالها ومضامينها الجامدة الضيقة فافتتن بالثقافة الغربية في أسلوبها الجديد الحي، وانقلب على ثقافته الأصلية، ويضرب مثالا بطه حسين. ومنهم من أراد أن يعوض عن شعوره بنقص نفسه لأنه كان يجهل الثقافة الغربية، فحمل الراية ولوح بها أمام الركب ليوصف بالتقدمية، ومثال هذا الصّنف القصيمي وأبو ريه. وأما الصنف الأخير فهم المنتمون إلى أقلية غير مسلمة في البلدان الإسلامية، فوجهوا الثقافة إلى وجهة تبعد الإسلام بهدف ألا تقوم نهضة وثقافة جديدة على أساس الإسلام، ومن هؤلاء شبلي شميل وفرح أنطون، وسلامة موسى، ولويس عوض[1].

إن كثيرا من هؤلاء المفكرين كان اندفاعهم إلى حضارة الغرب كرد فعل على ما أسماه محمد المبارك حالة الجمود والانحطاط، وما يسميه مالك بن نبي "الأفكار الميتة" التي أنتجها فكر ما بعد الموحدين، فعندما نتساءل لماذا تمتص طبقتنا المثقفة في البلاد الإسلامية الأفكار الغربية فيجب أن نعالج القضية من جوانبها الحقيقية وفي صورتها الكاملة، فهذه النخبة كانت تقوم بعمل انتقاء واختيار في مضمون ثقافي، وحتى لو كان هذا المضمون يحمل أفكارا قاتلة، إلا أنه بكل وضوح صالح لحضارة حية. ومأساة الأمة فيها جانبان أساسيان وهما: الاستعمار والقابلية للاستعمار وإذا ميزنا بين هذين الفكرتين لوجدنا أن الأفكار الميتة التي ورثناها من عصر ما بعد الموحدين أخطر من الأفكار الأخرى، لأنها تحولت إلى جانب سلبي في نهضتنا[2].

وهذا الكلام ليس المقصود به الدّفاع عن هذه النخب، أو تجاهل دسائس الاستعمار وسياساته وخططه، فلقد عمل هذا الأخير(الاستعمار) على الفصل المبرمج للشعوب عن ثقافتها، وجعلها تؤثر التاريخ الغربي والفكر الغربي، ونجحت برامج التعليم في تكريس التبعية للحضارة الغربية واعتبارها النموذج الوحيد، واحتقار الثقافة الوطنية: "إن تعليم الأدب الأوروبي على الشكل الذي يسود الكثير

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين، مصدر سابق، ص 76-77.

[2] مالك بن نبي، في مهب المعركة –إرهاصات الثورة–، المطبعة العلمية، ط3، 1981، دمشق، ص 130-131.

من المؤسسات الإسلامية يقود إلى جعل الإسلام غريبا في عيون الناشئة المسلمة. ومثل هذا ولكن إلى حد أبعد-يصدق على التّعليل الأوروبي للتاريخ العام. إذ لا يزال الموقف القديم فيه رومانيون وبرابرة، يظهر بجلاء، ثم إن لمثل هذا العرض في التاريخ هدفا خفيا، ذلك أنه يدل على أن الشعوب الغربية أرقى من كل شيء جاء أو يمكن أن يجيء إلى هذا العالم، وهكذا يمكن خلق نوع من التبرير الأدبي لسعي الأوروبيين إلى السيطرة وإلى القوة المادية"[1].

هذا عن تأثير مادة الأدب، فأما تأثير مادة التاريخ فهو أخطر من هذا: "أما التأثير الوحيد الذي يمكن أن يتركه مثل هذا التثقيف التاريخي في عقول الأحداث من غير الشعوب الأوروبية، فإنما هو شعور هذه الشعوب بالنقص فيما يتعلق بكفاءتهم الخاصة، وبماضيهم التاريخي الخاص، وبالفرص السانحة لهم في المستقبل. وهكذا يتربون تربية منظمة على احتقار ماضيهم ومستقبلهم، اللهم إلا إذا كان مستقبلا مستسلما للمثل العليا الغربية"[2].

ووجود مثل هذه النخب في المجتمع لا يعني أن كل الفئات الاجتماعية قبلت هذه الثقافة واندمجت معها، بل إنّ هناك فئة رفضت هذه الثقافة، وهكذا فإنّ من أسوء ما خلّف الاستعمار فئتان اجتماعيتان مختلفتان تماما داخل مجتمع واحد. وقد نظر محمد المبارك إلى هذه القضية على أنها أخطر القضايا، فما المقصود بازدواج التعليم عنده؟

يقصد محمد المبارك بالازدواج في التّعليم وجود ثقافتين مختلفتين، الأولى هي الثّقافة التي تلقّن في المدارس المنشأة على النّمط الغربي، من ابتدائيّة وثانويّة وعالية، وهذه الثّقافة بشكلها الحاضر اقتبست من الثقافة الأوروبية، وهي محتوية على العناصر التي سبق ذكرها، وهي مواد علمية خالصة: كالرياضيات والطبيعيات بفروعها المختلفة، وهي قائمة على أفكار وعقائد ومفاهيم مأخوذة من العقائد السائدة في أوروبا، سواء أكانت ماديّة أم إلحاديّة أم دينيّة. كما اشتملت على أساليب للتّعليم وطرائق للبحث، وهي نتيجة لتجارب طويلة واختبارات متوالية، وقد ألصق بهذه الثّقافة رقعة متميّزة عنها وهي مادة الدّين، وهذه المادّة تختلف في طريقة عرضها وتعليمها، وفي مفاهيمها ومنطقها

[1] أبو الحسن الندوي، نحو التربية الإسلامية الحرة، مرجع سابق، نقلا عن ليوبود أسد –الإسلام على مفترق الطرق-، ص30- 31.
[2] المرجع نفسه، ص31.

اختلافا كبيرا عن بقية المواد الثّقافيّة، ولذلك لا يكون أثرها قويّا، بل يحدث من التّنافر بين هذين اللّونين من الثّقافة نتائج سيّئة في عقول الطّلاب ونفوسهم. ومشكلة هذه الثقافة أنّها مقتبسة من بلاد تختلف عن البلاد الإسلاميّة في عقائدها وأفكارها، وفي عاداتها وفي نظام حياتها. لكنّها أضحت أساس النّظام الثّقافي في البلاد الإسلاميّة في جميع درجات التّعليم وولّدت في أبناء المسلمين عقليّة مشابهة للعقليّة الأوروبية في مفاهيمها وأفكارها ونظرتها إلى الحياة، ولا قيمة بعد هذا لبعض المظاهر الإسلامية أو الشعائر الدينية التي قد يحافظ عليها بعضهم، لأن الأساس الفكري ليس أساسا إسلاميا سليما، ولا يُولّد تفكيرا ولا سلوكا إسلاميا في الحياة الفردية والاجتماعية. وذلك لأنّ الجوّ العام لهذه الثّقافة هو جو فلسفة خاصة مغايرة للإسلام، فحتّى المواد العلميّة الخالصة كالكيمياء والفيزياء شحنت بأفكار لا علاقة لها بها في الأصل، ولا هي من مستلزماتها، ولكنّها دسّت فيها وخالطت نظرياتها، وتجلّت في تعابيرها حتّى كان هناك اقتران بين هذه العلوم التيّ تدرس الطبيعة والمادة ، والمذاهب الفلسفيّة الطبيعيّة والإلحاديّة التّي عاشت معها وعاصرتها في أوروبا[1].

إنّ هذه الحالة التي وصلت إليها الأمّة هي ما يسميها الفاروقي بالانتكاسة الشديدة، تمثّلت في اندفاع المسلمين لتقليد الحضارات الأخرى، ونجحت في تجريد الطّبقة العليا من المجتمع الإسلامي من إسلامها، وأن توهن عزيمة الباقين. لقد غشيت الرّؤية الإسلامية برؤية أجنبية وفدت مع الغزاة المستعمرين. واستمرّت بعد رحيل المستعمر وبقيت هذه الرؤية الأجنبية، بل وأصبحت أشد خطرا، وبدا المسلمون لعدة أجيال غير قادرين على التخلص منها. وهي واضحة جلية في كل مكان، في انتشار الإنجليزية والفرنسية، وفي تصميم المكاتب والبيوت والمدن وسائر مظاهر الحياة[2].

أمّا الفئة الثانية في ثقافة الازدواج، فهي الفئة التي ورثت الثّقافة الإسلامية، والتي نجدها في حلقات العلماء والمدارس الدّينية القديمة التي استمر بعضها، والمعاهد العالية كالأزهر والزيتونة والقرويين، ويذهب المبارك إلى أنّ هذه الثّقافة إسلاميّة الأساس، ولكن تعاقبت عليها القرون واختلطت فيها المذاهب والآراء، وتشعّبت بها الطّرق والمسالك حتّى أصبحت مزيجا من الفلسفة والعلوم القديمة وعقائد الإسلام وأحكامه ومذاهب المتصوّفة، والمتكلّمين والفقهاء في عصور متعاقبة

[1] محمد المبارك ، الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية، مصدر سابق، ص 141.

[2] إسماعيل راجي الفاروقي، مقدمة في إسلامية المعرفة ، مرجع سابق، ص4.

مختلفة، هذا إضافة إلى أساليب التّفكير والتّعبير التي اختلفت وتنوعت بين الازدهار والانحطاط خلال العصور المختلفة[1].

إنّ هذا التعليم الموروث والثقافة التي شكلها صيغت في قوالب جمدت وثبتت ووضعت على طرائق أصبحت قديمة تحتاج إلى إصلاح وتجديد، لأنها توظف لغة العصور الأخيرة التي تتصف في كثير من الأحيان وفي أكثر الكتب بالتعقيد والابتعاد عن أساليب العرب الفصيحة، وتنزل كثيرا عن مستوى البلاغة التي كانت تتصف بها تصنيفات العلماء المسلمين في القرون الإسلامية الأولى.

وهذه الثقافة بهذه المميزات التي سبق ذكرها هي الأساس في تكوين عقلية فريق من أبناء الجيل، وهم الذين يتخرجون من المعاهد الدينية على اختلاف درجاتها ومستوياتها، ومن حلقات العلماء التي لا تزال تعقد في البيوت والمساجد والمدارس، وهي ليست عقلية واحدة في اتجاهاتها بل تغلب عليها نزعات مختلفة، فهي أحيانا صوفية مغالية في التصوف الذي ساد العالم الإسلامي في القرون الأخيرة. وتارة أخرى عقلية فقهيّة، وتارة أخرى عقليّة سلفيّة، وبين هذه العقليّات يوجد في كثير من الأحيان اختلاف كبير[2].

إن كثيرا من أصحاب هذه العقلية ينطبق عليهم وصف مالك بن نبي، أنهم أنتجوا أفكارا ميتة لم تنشأ في جامعات أكسفورد والسربون، ولكنها نشأت تحت قباب جوامع العالم الإسلامي وفي ظل صوامعه، وشكلت تراثه الاجتماعي الذي عجز عن مواجهة الأفكار الوافدة[3].

إنّنا إذا أمام عقليتين مختلفتين تماما، تعاني كل منهما أزمة حادة في مستوى بنيتها وتكوينها وحياتها الفردية والجماعية. ففي حين امتصت الفئة الأولى الثّقافة الغربية فظهرت عليها ملامح الشخصية الأوروبية. امتصّت الفئة الثانية الثّقافة القديمة، فظهرت عليها ملامح شخصيّة قديمة، تتكلم لغة قديمة، وتعيش في عصر غير العصر الذي وجدت فيه.

---

[1] محمد المبارك ،الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية، مصدر سابق،ص 143.

[2] المصدر نفسه، ص 146-147.

[3] مالك بن نبي، في حب المعرفة، مصدر سابق، ص 130.

وفي النهاية العقلية التي تكونها الثقافة الإسلامية القديمة، والعقلية التي تكونها الثقافة الحديثة مختلفان بل متصارعان.

وينتقد محمد المبارك المدارس القديمة لأنها تسببت في إبعاد الدين عن الحياة، والحياة عن الدين. فهي حتى وإن همشت، إلا أنها ظلّت في معزل عن التّطور العلمي وعن النّهضة الحديثة. واستمرت في الضعف بسبب بقائها جامدة غير متطورة معزولة، فقل الإقبال عليها، وضاقت سبل العيش بالمتخرجين منها، في وقت كثر الإقبال على المدارس والجامعات الحديثة، حتى أصبح المتخرجون منها يحتلون مراكز العمل والتّوجيه في الحياة العملية، فمنهم الموظفون والحكام، ومنهم الأطباء والمهندسون، وسائر المختصين من أرباب المهن التي تحتاج إلى تحقيق وتعليم، فانعزل الأولون عن الحياة وانكمشوا، وشعروا بالنقص والضعف، وقد فشلت جميع محاولات الإصلاح لأنها لم تحل أصل المشكلة و لم تجتث أسباب الأزمة، لأن الذين حاولوا الإصلاح منذ محمد عبده، لم تكن إلا محاولة لإلحاق الأزهر بركب الحضارة وتزيينا لظاهره، وتقريبا له من المدارس الرسمية والجامعات التي بقيت هي الأسوأ في الاقتداء[1].

إن نقد محمد المبارك لهذه المدارس القديمة إنما هو دفاع عنها لتعود هي الأصل الذي يربي المجتمع، وليس مجرد تابع للجامعات الغربية، وهو ذات الموقف الذي يراه إسماعيل راجي الفاروقي، حيث انتقد الإصلاحات التي قام بها محمد عبده، وخاصة حين حول الأزهر –أعظم حصن للتعليم– إلى جامعة حديثة[2].

كما أن نقده لها لا يعني رضاه عن الجامعات الأخرى والمؤسسات الأخرى التي امتلكت زمام الأمور، بل إنه يراها شرا جنى على الأمة.

إن وجود منبعين ثقافيين مختلفين بل متعارضين، يشكلان عقليتين مختلفتين تسبب في أزمة وأضعف الدين داخل المجتمع الإسلامي:" إن هذا الازدواج هو مصدر البلاء والآفة الكبرى، والسبب المباشر لإضعاف الدين والتقليل من شأنه، وتشويه الصفة الأساسية التي تتصف بها الحضارة

[1] محمد المبارك، الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية، مصدر سابق، ص 137.

[2] إسماعيل راجي الفاروقي، مقدمة في إسلامية المعرفة، مرجع سابق، ص 03.

الإسلامية، وهي صفة الوحدة والتوحيد ونفي الازدواج والإثنية، التي هي مصدر البلاء وسبب الأمراض في الحضارة المسيحية"[1].

إن النتيجة الطبيعية لهذا الازدواج الذي أنتجته ثقافتان مختلفتان هو ظهور الصراع في المجتمع، وهذا الصراع ظاهر في مجالات كثيرة، في التربية والتعليم، وفي السياسة وفي غيرهما من المجالات. وهو صراع له نتائجه الخطيرة سواء أكانت الجهة المنتصرة هذه أو تلك، لأن الصراع بني على أساس فاسد، ولأنه صراع خاطئ يصور الأوضاع على غير حقيقتها، ويجعل المجتمع الواحد في جبهتين، الفئة الأولى تنظر إلى الثقافة الإسلامية القديمة على أنها هي التي تمثل الإسلام، وأن انتصارها هو انتصار للإسلام، وتصور الثقافة الحديثة على أنها تمثل حضارة كافرة عدوة للإسلام، وأن انتصارها على تلك الثقافة هو انتصار للكفر على الإسلام،والفئة الثانية تنظر إلى الثقافة الغربية على أنها ثقافة حية بينما الثقافة الإسلامية جامدة ترمز إلى التخلف والانحطاط. ويرى المبارك أن في كلا النظرتين يختلط الخطأ بالصواب والحق بالباطل، فليس كل ما في الثقافة القديمة واجب الالتزام إسلاميا، وليست كل عناصره إسلامية حتى يجب الدفاع عنها. وكذلك الثقافة الحديثة ليست كلها منافية للإسلام حتى توضع في موضع الخصومة. وهي بالتأكيد ليست النموذج الذي يتبع بكل تفاصيله وحيثياته، وبهذا يبحث عن حل وسط لمشكلة الازدواج، وإن كان بطبيعة الحال يغلب على دعوته الاتجاه باتجاه النظام الإسلامي الشامل، لذلك يرى أن الحل يكون ببناء نظام إسلامي موحد يبنى على تعدد الاختصاصات لا على تعدد العقليات والمصادر الحضارية[2].

ولأن الإسلام يقصى من المدارس الحديثة فإن المواقف يجب أن تسير بحيث يدخل إلى المدارس الحديثة والجامعات دخولا طبيعيا صحيحا، فتقام على أسس إسلامية، كما يجب أن تقام المدارس الدينية والمعاهد الإسلامية العالمية على أسس جديدة، فيوصل بينها وبين منابع الإسلام الأولى من جهة، وبينها وبين الحياة من جهة أخرى، وتستفيد من تجارب البشر وتطور العلوم وتحسن الأساليب حتى تصبح هذه المدارس وتلك من نوع واحد وعلى مستوى واحد. وكحل عملي يدعو إلى التنسيق بين الأزهر والجامعات في مصر، وبين الزيتونة والمدارس والجامعات في تونس، وبين القرويين

[1] محمد المبارك، الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية، مصدر سابق، ص 146.
[2] المصدر نفسه ، ص 146.

والمدارس والجامعات في المغرب، ولكن ليس على الطريقة التي يدعو إليها البعض إلى ما وصفه بمسخ الأزهر والزيتونة والقرويين وإلغاء دورها، ومحو خصائصها الذاتية، وجعلها صورة مماثلة لتلك الجامعات ونقل برامجها، أو إدخال النّظم الشكلية عليها أو تحويلها عن أهدافها ومفاهيمها وعقائدها الإسلامية إلى فلسفات ومفاهيم أخرى مخالفة، بل بوضع تخطيط جديد للثقافة في البلاد الإسلامية تلتزمه جميع المدارس والمعاهد والجامعات[1].

وقد تطرق إلى هذه الإشكالية التي مازالت تثير جدلا حادا إلى اليوم كثير من المفكرين، من بينهم محمد عابد الجابري وقد كانت دراسته على نطاق المغرب الأقصى، لكنه أكد على أمر هام وهو أن التعديلات أو التغييرات التي أدخلت على التعليم الأصلي التقليدي، والتّعليم الوطني الذي قال أنّه موروث عن الاستعمار-. إن هذه التعديلات – بقيت سطحية تتحرك في إطار الهيكل الأصلي لكل منهما، وفي إطار البنية العامة التي نشأ فيها ليغدوا معا في جملة عناصرها الأساسية[2].

والأكيد أن هذه دعوة واضحة لتفكيك كلا النظامين وبناء تعليم وطني قوي يقضي على الازدواج في إطار سياسة تعليمية واضحة لا تقبل الترقيع، وهو إذ يرى مسؤولية الاستعمار الفرنسي في تعميق الازدواج: "لقد أصبحت الازدواجية متأصلة فينا... ولم يعد من الضروري سقيها كل يوم... بل تكفي رعاية بذورها... تلك هي المساعدة التقنية، وذلك هو المنهج الجديد للاستعمار الجديد الذي لا يتردد بالظهور بالمظهر الوطني بدل الوطنيين"[3]. إلا أنّه يؤكد على أن حل مشكل التعليم الأصلي والتعليم الوطني، ليس بسياسة التوفيق والتلفيق التي يدعو لها البعض، بحيث يحقق الانسجام والتنسيق بين الثقافة الإسلامية والعلوم العصرية التي يريدها البعض، لأن هذه الثقافة التي تستحوذ على النخبة هي بحد ذاتها مآزق رفقة مآزق أخرى رافقت النظام التعليمي، فجعلته يعيش في أزمة دائمة، أزمة أسس، أزمة بنيات، أزمة أهداف. وبالتالي فإن القضيّة ليست قضية توحيد، النّظام الأصلي بالوطني بل إنها قضية نسق يجب أن تتخذ في كل الأجزاء الذي تنتمي إليه، فهو عنصر من

[1] محمد المبارك، الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية، مصدر سابق، ص 146.
[2] محمد عابد الجابري، أضواء على مشكلة التعليم في المغرب، دار النشر المغربية، دط ، دت، الدار البيضاء، ص 129.
[3] المرجع نفسه، ص129.

عناصر البنية العامة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تؤطّر الوضع العام[1].

إن هذا الموقف الذي يفكّك الرؤية التي تدعو إلى التوفيق والتلفيق والدمج بين عناصر الماضي والحاضر، ويدعو إلى نظرة أعمق تعتبر التعليم الأصلي والوطني جزء من البنية العامة التي يجب أن يوضع في إطارها بعيدا عن السياسة والإيديولوجيا. لم يطرحه المبارك بهذا المعنى وإنما فقط ظل يؤكد على بناء النظام التعليمي على أسس إسلامية، ودمج المصالح الوطنية في النظام الإسلامي، والرؤية الإسلامية، والمصلحة الإسلامية.

المطلب الثالث: حلول المشكلة التربوية والتعليمية في العالم الإسلامي:

مشكلة التربية والتعليم في الفكر الإسلامي المعاصر، من أهم المشكلات التي واجهها العالم الإسلامي ومازال، وهي في الحقيقة مشكلة تبعية شبه تامة للنظام التعليمي الغربي. وهو الواقع الذي نتج عنه شخصيات مشوهة وأجيال مضطربة تشعر بالانهزام النفسي والعقلي والحضاري أمام حضارة الغرب المادية. وهذا يستوجب تضافر الجهود لحل مشكلة المشكلات في العالم الإسلامي.

هذه القضية الكبرى والخطيرة التي يطرحها محمد المبارك يؤكد أنها يجب أن تعالج معالجة أساسية جذرية، بحيث لا تقبل الحلول الترقيعية، ولذلك لابد من وضع تخطيط أساسي يكون أساسا لوضع أو بناء ثقافي قوي صالح خال من النقائص. ويكون هذا النظام الثقافي الإسلامي موحدا غير مزدوج الروح والمصدر، خاصة وأن التوحيد صفة الإسلام وجوهره، وهو يحتج أكثر ما يحتج على سلطان العلوم الإنسانية على المعاهد والكليات الإسلامية، ولذلك يدعو إلى مؤتمر يشترك فيه مفكرون مسلمون، وذلك لتقديم البديل عن هذه العلوم الإنسانية التي سبق وشرحنا خلفياتها الفكرية والعقدية، وخطرها على المنظومات الثقافية الإسلامية. ويوضح هذه القضية بعدما ذكر الأفكار الخطيرة للثقافة الغربية التي تعتبر الدين ظاهرة اجتماعية، ووصفه بأنه حركة رجعية وأنه يوقف التطور ويخالف العقل، ويلغيه أو يفصله عن الحياة العامة كالتعليم والتقنين، وجعله أمرا شخصيا، وإقامة روابط المجتمع على القومية أو الوطنية وإبعاد فكرة الرابطة في الدين وغيرها: " هذه أمثلة من هذا النوع من الأفكار التي لا تزال تنتجها وتخرجها معامل الثقافة الغربية في بلادنا الإسلامية في صورة

[1] محمد عابد الجابري، مرجع سابق، ص 129-133.

صريحة ومهاجمة أحيانا، وفي صورة كامنة ومستترة أحيانا أخرى، ولذلك فإني أدعو إلى مؤتمر على مستوى فكري عال يشترك فيه مفكرون مختصون لهم مشاركة ثقافية قوية في العلوم الإنسانية من مختلف البلدان الإسلامية لبحث هذه القضية التي أعتبرها من أكبر قضايانا الإسلامية وأعظم مشاكلنا وهي: الإسلام والعلوم الإنسانية: كيف نصوغ هذه العلوم صياغة إسلامية؟ كيف نهيئ لها مدرسين وباحثين اختصاصيين من نوع جديد ليشيدوا هذا الجانب في بنائنا الثقافي"[1].

يبحث المبارك عن صياغة جديدة للعلوم الإنسانية هي صياغة إسلامية خالصة ينبغي أن يهيئ لها مدرسين وباحثين إسلاميين دما ولحما، مالكين لزمام المبادرة الثقافية، وقادرين على تحويل الثقافة الفكرية الحديثة في جميع مجالات العلوم النظرية ذات الصفة التوجيهية والعقائدية. وهؤلاء المفكرين إذا لم يقوموا بهذا الدور معتمدين على الدراسات الأصلية المنبثقة من القرآن والسنة، فإنها محكوم عليها بالإخفاق في معركة الصراع الثقافي، ويتحملون مسؤولية استمرار الغزو الثقافي الغربي، وتقلص وانحسار الفكر الإسلامي الأصيل، وهذه المسؤولية عظيمة يتحمل أصحابها مسؤولية الفرار من الزحف في معركة عقيدة الإسلام والإيمان[2].

هذا عن العلوم الإنسانية، أما العلوم البحتة كالرياضيات والعلوم المتعلقة بالكون والعلوم التطبيقية الفنية فيرى أن هذا الجانب تحديدا يجب استبقاءه والمتابعة والسير في هذه العلوم قدما إلى الأمام، خاصة وأن المسلمين كان لهم إنجازاتهم في هذا المجال، وهم الذين نقلوا المعارف العلمية إلى الغرب، لكن بقاءها يكون مع ضرورة تخليصها من خلفيات العقائد المادية العالقة بها في كثير من الأحيان خلال عرضها، وكذلك يرى ضرورة أخذ المنهج العقلي المنظم في المجالات التي يكون فيها المنهج المناسب لا على أنه المنهج الوحيد للوصول إلى الحقيقة في جميع المجالات[3].

إنه وبهذه الطريقة يتم التحرر من سلطان الثقافة الغربية من ناحية فلسفتها، ونظرتها إلى الإنسان والكون والحياة وسائر أسسها العقائدية ونظرياتها، وتحل الثقافة الإسلامية محل الثقافة الغربية بحيث تغطي الساحة الثقافية تغطية كاملة، فتكون العلوم الكونية والتطبيقية تابعة لها، بل خادمة لها (الثقافة

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مصدر سابق، ص 87.
[2] المصدر نفسه، ص88.
[3] المصدر نفسه، ص 93.

الإسلامية)، وتكون العلوم الإنسانية النظرية بفروعها المختلفة منبثقة من فلسفة الثقافة الإسلامية وتصوراتها عن الإنسان، الفرد، المجتمع، الحياة، الكون والله الخالق لها جميعا والحاكم عليها والمشرع لها[1].

إن عملية التحويل من الثقافة الغربية إلى الثقافة الإسلامية يريدها محمد المبارك أن تتم في مجالات التعليم في جميع المستويات وفي مجالات البحث والتأليف، وهو نفس الموقف الذي دعا إليه إسماعيل راجي الفاروقي الذي يتماهى تشخيصه للواقع التعليمي في العالم الإسلامي مع موقف محمد المبارك، حيث يرى أن إصلاح التعليم المرجو هو صبغ المعرفة الحديثة ذاتها بالصبغة الإسلامية، فالدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية والطبيعية يجب-كمقررات دراسية- أن تتصور وتبنى من جديد وأن تقام على أسس إسلامية جديدة وتناط بها أغراض جديدة، بحيث تجسد مبادئ الإسلام في منهجيته وإستراتيجيته وفي معطياته وفي مشاكله، وأغراضه وطموحاته. يجب أن يعاد تشكيل كل علم كي يصبح ملائما للإسلام عبر محور أساسي هو "التوحيد" بأبعاده الثلاثة وهي وحدة المعرفة التي يجب بمقتضاها أن تسعى كل العلوم إلى طلب معرفة الحقيقة بمنهج عقلي موضوعي نقدي، وبعدها تأتي وحدة الحياة التي بمقتضاها يجب أن تأخذ كل العلوم في اعتبارها الطبيعة الهادفة للخلق. وتعمل على خدمتها. ووحدة التاريخ التي يجب بمقتضاها أن تعترف كل العلوم بأن النشاط الإنساني كله ذو طابع اجتماعي أو مرتبط بالأمة، وأن تعمل على خدمة أهداف الأمة في التاريخ[2].

إن الهدف الذي يسعى إليه الفاروقي والمبارك والذين يشخصون الأزمة بنفس المنطلقات هو إعادة تأليف الكتب الدراسية المستخدمة في كل علم، بحيث تقدم الرؤية الإسلامية للحقيقة، وأن يعاد تشكيل جامعات المسلمين وكلياتهم ومدارسهم التي تصيغ الشخصية الإسلامية مع مراعاة برنامج الإسلام الذي يبدأ فيه المسلم يومه بصلاة الفجر وينتهي بصلاة العشاء. وليكون نشاطها التعليمي كما كان في عصر ازدهار الحضارة الإسلامية، عملية معايشة يتعايش فيها الطالب والمعلم بصفة دائمة ويعملون معا وليس أمامهما إلا هدف واحد، هو تطبيق سنن لله في الخليقة. كما كان منهجها التربوي يقوم على شخصية الشيخ المفعمة بالتقوى والتلميذ الذي عليه أن يحاكي شيخه، وكان افتتاحها بإلباس الشيخ تلميذه العمامة، وذلك رمز الثقة الكاملة التي يجب أن يتكلم بها التلميذ بإذن

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مصدر سابق، ص 94.

[2] إسماعيل راجي الفاروقي، مقدمة في إسلامية المعرفة، مرجع سابق، ص04-06.

شيخه ونيابة عنه. كانت مستويات التعليم في أعلى درجة، والوصول إلى هذا الإتقان أو الإحسان كان ممكنا لأنه قام على أساس الرؤية الإسلامية، لكن في القرون المتأخرة لم يجد الطلاب مخططات نظام تعليمي ينمو نموا طبيعيا، فكل المخططات تدعو بجرأة إلى العلمنة بدعوى القومية والوطنية، والتي تبني الرؤية الغربية، وهذا التقليد والاقتباس والاستنساخ للنظم الغربية لم ينتج شيئا يوازي الإبداع أو الامتياز في الغرب، و لم ينتج مدرسة أو كلية أو جامعة أو جيلا من العلماء المتميزين، وذلك لأن البحث الأصيل عن المعرفة لا وجود له دون روح تبعث فيه الحياة، وهذه الروح هي بالذات ما لا يمكن اقتباسه، وذلك لأنها تتولد من الرؤية الواضحة للنفس وللعالم وللحقيقة أي من الدين الذي بدونه لا تتكون الرؤية، ولا توجد قضية[1].

إن هذا هو الموقف الذي يعبر عنه مالك بن نبي بقوله: "والواقع أن الحضارة ليست شيئا يأتي به سائح في حقيبته لبلد متخلف كما يأتي بائع الملبوسات البالية، بل إن ابن المستعمرات هو الذي يذهب إلى الحضارة إلى المصادر البعيدة، وقبل كل شيء إلى مصادرها الأقرب من أصالته."[2]

كما وأن الاقتباس والنقل الحرفي عن الآخر بدعوى التقدم والمسيرة إلى التقدم والحضارة لن يقود إلا إلى الفوضى، ولذلك يجب أن يكون السير علميا وعقليا حتى نرى أن الحضارة ليست أجزاء مبعثرة، ملفقة، ولا مظاهر خلابة، بل هي جوهر تنتظم فيه جميع أشيائها وأفكارها وروحها ومظاهرها، وقطب يتجه نحوه تاريخ الإنسانية، ولذلك فإن الأمر يقتضي تخطيط ثقافة شاملة يحملها الغني والفقير، والجاهل والعالم، حتى يتم للأنفس استقرارها وانسجامها مع مجتمعها[3].

إنه وفي كل حال من الأحوال لا يمكن أن نشتري نظام التعليم كما نشتري الأجهزة والمعدات والمكاتب التي نحتاجها في تجهيز المؤسسات التربوية، لأن نظام التعليم له روح وضمير كما للكائن الحي روح وضمير، وهذا الروح والضمير إنما هو ظل لعقائد واضعيه ونفسيتهم وغاياتهم من العلم ودراسة الكون، ووجهة النظر إلى الحياة ومظهرا لأخلاقهم. إنه (نظام التعليم) شخصية مستقلة، روحا وضميرا في ذاتها، وهذه الروح تسري في هيكله وفي جميع العلوم وفي الأدب والفلسفة والتاريخ

[1] إسماعيل راجي الفاروقي، مرجع سابق، ص 16-20.

[2] مالك بن نبي، في مهب المعركة، مرجع سابق، ص 120.

[3] مالك بن نبي، شروط النهضة، ترجمة: عمر كامل مسقاوي، عبد الصبور شاهين، دار الفكر، ط4، 1983، دمشق، ص164.

والفنون والعلوم العمرانية وعلوم الاقتصاد والسياسة، بحيث يصعب تجريدها من هذه الروح. ونقله إلى العالم الإسلامي أحدث انقلابا وتحويلا جذريا في الشخصية الإسلامية، ويصدق عليه قول إقبال: "إن التعليم هو الحامض الذي يذيب شخصية الكائن الحي ثم يكونها كما يشاء، إن هذا الحامض هو أشد قوة وتأثيرا من أي مادة كيميائية، هو الذي يستطيع أن يحول جبلا شامخا إلى كومة تراب". وقد كان من نتائجه أنه جرف الشباب الإسلامي في البلاد العربية والعجمية، وغير عقليتهم إلى حد أن عقولهم أصبحت لا تستطيع أن تصيغ الإسلام الصحيح، وأصبحوا لا يندمجون في المجتمع الإسلامي أيضا ويصبحون جزءا منه[1].

إنه وبناء على الواقع جاءت دعوة محمد المبارك إلى صيغ التعليم في جميع درجاته وأنواعه بالصبغة الإسلامية، فالتعليم الرسمي مصطبغ بصبغة غير إسلامية، ومشحون من جميع جوانبه بأفكار ومفاهيم غير إسلامية لأن التربية خصوصية ثقافية، وكما عبر عنها أبو الحسن الندوي أصدق تعبير: "إنها في نظر القادة الذين يحترمون تاريخ شعوبهم ومبادئهم وأفكارهم وذاتية بلادهم، لباس يفصل على قامة هذه الشعوب وملامحها القومية وتقاليدها الموروثة وآدابها المفضلة التي تعيش بها وتموت في سبيلها، ويجب أن ينسجم مع أجوائها وبنياتها التي تعيش فيها، ولذلك رفضت اليابان البوذية والهند البرهمية والاتحاد السوفياتي الماركسي إدخال مناهج التعليم التي لا تخضع للأسس الفكرية والجذور العريقة التي تعض عليها بالنواجد"[2].

وهذا ما يراه المبارك الذي يعتبر المسلمين أولى بغيرهم في الحفاظ على ثقافتهم: "إن التعليم في جميع مستوياته ودرجاته وفي أنواعه وفروعه يجب أن يبقى على أساس واحد وتنظمه فكرة واحدة بين جميع أقسامه بصبغة واحدة في الاتجاه والتفكير والعقيدة، وذلك بأن يكون أساسه المشترك العقيدة الإسلامية، وهذه هي حال جميع البلاد التي تلتزم فلسفة معينة في الحياة، وتدين بعقيدة مشتركة تتبناها الدولة كالماركسية في البلاد الشيوعية، والكاثوليكية في البلاد التي تلتزمها في دستورها"[3].

إن هذه النظرة يجب أن تبدأ بالتعليم الابتدائي وتمتد معه إلى التعليم الثانوي في جميع فروعه –

[1] أبو الحسن الندوي، الصراع بين الفكرة الإسلامية والفكرة الغربية، مرجع سابق، ص 183-184 ص 187.
[2] أبو الحسن الندوي، نحو التربية الإسلامية الحرة، مرجع سابق، ص 62-66.
[3] محمد المبارك، الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية، مرجع سابق، ص 147-148.

العام والمهني-، ويؤكد المبارك أن هذا التعليم لا يجب أن يكتفى فيه بتعليم الدين على أنها مادة تضاف إلى المواد الثقافية الأخرى، وإنما يجب صياغة جميع المواد العلمية صياغة إسلامية حتى العلوم الطبيعية، فالكيمياء والفيزياء في البلاد الشيوعية تبنى على المنطق الجدلي والفلسفة الجدلية، وتجعله تطبيقا لقانون تصارع الأقدار الذي تعتقد الماركسية أنه قانون الحياة العام، وفي البلاد الإسلامية يجب أن تكون العلوم الطبيعية بقوانينها وجميع مظاهرها مظهرا من مظاهر قدرة الله، وتحقيقا للاتجاه القرآني في النظر إلى الكون. وأما المواد الثقافية النظرية كالفلسفة والاجتماع والتاريخ وما إليها، فهي المواد الهامة التي تكون عقلية الطالب وتكون أفكاره. فيجب أن يكون التاريخ مبنيا على أساس النظرة الإسلامية في تقويم الحوادث التاريخية وتفسيرها وتعليلها والحكم لها أو عليها، كما يجب أن يدرس الطلاب مادة "العالم الإسلامي" ويخص بالبحث في مادة مستقلة أو مع دراسة المجتمع القومي الخاص حتى يتولد الشعور بالانتماء إلى العالم الإسلامي، إلى جانب الشعور الطبيعي في الانتماء إلى الوطن والقوم الذي ينتمي إليه، وأما مادة الفلسفة بفروعها المختلفة وخاصة علم الاجتماع فيرى أنه يجب أن توضع لها مناهج جديدة، بحيث تؤدي إلى دعم الفكرة الإسلامية، وأن تكون نظرة الإسلام إلى فلسفة الوجود الأساسية منبثقة من القرآن والسنة، وتعرض المذاهب الفكرية الأخرى عرضا نقديا تكون فيه مقاييس الفكر الإسلامي بعد إقرارها وإثباتها أساسا للنقد والتقويم[1].

لقد رسم المبارك هذه الخطة لمناهج التعليم الجامعي خاصة لكي تؤتي ثمارها وتوزع المعلومات الدينية على كل الأقسام وعلى مختلف المواد الثقافية الأخرى، فيدرس نظام الحكم الإسلامي في مادة التربية الوطنية أو المجتمع وفي القانون الدستوري، ويدرس نظام الأسرة في علم الاجتماع، مع الحرص على أن توضع المناهج على أساس التخطيط والارتباط والتنسيق بين جميع المواد.

وفي تخصصات الجامعة يؤكد على وجود نصيب شائع مشترك في جميع الأقسام والكليات من الثقافة الإسلامية الأساسية، التي تعطي فكرة عامة عن الإسلام ونظامه في مقابل الأنظمة العقائدية الأخرى، كالديمقراطية والماركسية التي تعلم العقيدة الماركسية حتى في كليات الهندسة والطب والعلوم، وهذه المادة التي تعمم على الكليات باسم نظام الإسلام، أو اسم الثقافة الإسلامية

[1] محمد المبارك، الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية، مرجع سابق، ص 149-150.

أو حضارة الإسلام. وفي كل الكليات تدخل الثقافة الإسلامية من حيث موضوعها، ويوضع لها منهاج بحسب اختصاص الكلية. ففي كلية الحقوق تكون دراسة الحقوق الإسلامية هي الأساس الذي تبنى عليه الدراسة، لا أن تكون مادة الشريعة الإسلامية مادة ملحقة وملصقة بمنهاج حقوقي مقتبس من أنظمة الغرب، وفي كلية الآداب يعتنى بدراسة الإسلام عناية خاصة في قسمي الفلسفة والتاريخ، بحيث يكون أساسا تبنى عليه الدراسة فيهما ويتوسع في دراسة الجوانب المتعلقة بكل فرع من هذه الفروع من الثقافة الإسلامية. وكذلك الحال في قسم اللغة العربية، حيث يعتنى بدراسة القرآن والحديث وتاريخ الأدب بوجه عام، والأدب الإسلامي بوجه خاص. وفي كلية التربية يجب دراسة الطرق العلمية وأفضل الأساليب التي يمكنها تعليم الدين والنهوض بالتربية الإسلامية ونشر الإسلام فيدرس علم النفس وعلم الاجتماع وأصول التربية العامة والخاصة في سبيل اختيار أحسن الطرق لتخريج المعلمين والمدرسين والمربين والدعاة سواء في المدارس أو في المجتمع[1].

إن هذه الحلول التي دعا إليها محمد المبارك، والذين ينطلقون من نفس الرؤية ومن نفس الأهداف والمرام، قد تساهم في إنقاذ الأجيال التي جنى عليها التعليم الحديث الذي بني على العشوائية، هذا الجيل الذي نعاه إقبال بقوله: "إن الشباب المثقف فارغ الأكواب، ظمآن الشفتين، مصقول الوجه، مظلم الروح، مستتر العقل، كليل البصر، ضعيف اليقين، كثير اليأس، لم يشاهد في هذا العالم شيئا، هؤلاء الشبان أشباه الرجال... رجال ينكرون نفوسهم ويؤمنون بغيرهم، شباب ناعم رخو رقيق كالحرير، يموت الأمل في مهده في صدورهم، ولا يستطيعون أن يفكروا في الحرية. إن المدرسة قد نزعت منهم العاطفة الدينية، وأصبحوا خبر كان، أجهل الناس لنفوسهم وأبعدهم عن شخصياتهم، شغفتهم الحضارة الغربية فيمدون أكفهم إلى الأجانب ليتصدقوا عليهم بخبز شعير، ويبيعون أرواحهم في ذلك".

ويضيف في موضع آخر: "لا أستغرب أيها الشباب المتعلم، إنك حي جبان، فإن قلبك بارد لا لوعة فيه ولا حرارة، ونظرك غير عفيف، إن الشباب المثقف الذي استنارت عينه بنور الإفرنج قد يكون لبقا في الحديث متشدقا في الكلام، ولكن عينيه لا تعرف الدموع، وقلبه لا يعرف الخشوع"[2].

---

[1] محمد المبارك، الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية، مرجع سابق، ص 150-151.

[2] نقلا عن أبي الحسن الندوي، نحو التربية الإسلامية الحرة، مرجع سابق، ص 52-53.

نتائج الفصل:

* محمد المبارك رائد من رواد الفكر العربي والإسلامي المعاصر جمع بين الثقافتين، الثقافة العربية الإسلامية والثقافة الغربية، وجمع بين الدراستين الدينية والمدنية. وحسم خياراته منذ صغره بتبني الإسلام مذهبا وسلوكا ومنهج حياة. وقد استغرق التعليم الديني جل حياته فكان مدرسا وواضع مناهج دراسية في المرحلة الجامعية وما قبلها في سوريا وفي دول عربية وإسلامية عديدة.

* يعرف محمد المبارك التعليم الأصلي بأنه التعليم الذي يتضمن عقائد الإسلام وشرائعه وآدابه، وقد كان موجودا في كل البقاع التي انتشر فيها الإسلام، و لم يكن منفصلا عن التعليم العام، ويرى انه مر بمراحل ازدهار وركود وانحسار، فبدأ نشاطه قويا ثم استمر في نشاطه إلى أن وصل إلى الركود والجمود. وكانت هذه المرحلة هي المرحلة التي قابل بها المسلمون الغرب المحتل، المتفوق عسكريا ومعرفيا.

* توقف محمد المبارك طويلا عند مرحلة عصر الانحطاط، وأرجع تأخر العلوم عند المسلمين إلى توقف الاجتهاد والإبداع والاكتفاء بالنقل والشرح، وإقصاء العلوم الرياضية والكونية وعدم الاهتمام بها.

* يرى المبارك أن نظام التعليم المقتبس عن الغرب يتضمن عقائد وإيديولوجيات مخالفة للإسلام، وقد خلق أزمات كبيرة في المجتمع الإسلامي المعاصر.

* يعتبر محمد المبارك جميع أنواع المشكلات التي يعاني منها العالم الإسلامي السياسية والاقتصادية والثقافية والتربوية، نتيجة حتمية للمشكلة الأساسية وهي الغزو الثقافي الذي تسبب في فقدان الذاتية والشخصية الإسلامية.

* لقد خلق الاندماج في الثقافة الغربية أزمات عميقة لعل أخطرها الازدواج في الثقافة واللغة والفكر.

* يرى المبارك أن التخلص من قبضة الثقافة الغربية لا يتم إلا بالتحول من الثقافة الغربية إلى الثقافة الغربية إلى الثقافة الإسلامية في مجالات التعليم في جميع المستويات، وفي مجالات البحث والتأليف بحيث تعود الرؤية الإسلامية للحقيقة، والحياة والمصير، إلى الواقع الإسلامي، ويعاد تشكيل جامعات المسلمين وكلياتهم ومدارسهم بحيث تصيغ شخصيات متشبعة بالإسلام رؤية وسلوكا ومنهج حياة.

الفصل الرابع:

قضايا في فلسفة التربية بين طه حسين ومحمد المبارك

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

تمهيد:

عاصر طه حسين ومحمد المبارك، الكثير من القضايا والإشكالات المتعلقة بفلسفة التربية، لعل أهمها على الإطلاق، إشكالية المصادر التي تستمد منها فلسفة التربية، وقضية العلاقة بين التعليم الديني المرتبط بعلوم الدين وعقائده، والتعليم المدني المرتبط بالتعليم المقتبس من النظام الغربي، وقضية تحديد اللغة العربية، والحدود التي يقف عندها الإصلاح المرغوب، وقد ناقش كل منهما هذه القضية بناء على خلفياته الفكرية والعقدية، فما هي أوجه الاختلاف والاتفاق والتداخل بينهما؟

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

المبحث الأول: مصادر اشتقاق فلسفة التربية بين طه حسين ومحمد المبارك

لكل فلسفة تربوية مصادر تستند إليها في بناء تصورها ونظرتها إلى العملية التربوية ككل. وقد اختلف المفكرون العرب والمسلمون في المصادر التي ننطلق منها لبناء النهضة، وإصلاح واقع التربية والتعليم. وتباينت مواقفهم بين داع إلى الاكتفاء بالمصادر التقليدية الأصلية، وبين داع إلى العودة إلى نفس المصادر التي انطلق منها الغرب في بناء نموذجه الحضاري وعدم الاكتفاء بالمصادر الأصلية فقط. وبين داع إلى الانطلاق من المصادر الأصلية و الانفتاح المشروط على غيرها من المصادر.

وقد استند طه حسين ومحمد المبارك في مشروعيهما التربويين على مصادر متنوعة ومتباينة، فما هي المصادر التي اعتمدها كل واحد منهما؟ وما هي أوجه الاختلاف والتشابه والتقارب بينهما؟

المطلب الأول :مصادر اشتقاق الفلسفة التربوية عند طه حسين :

عاد طه حسين من فرنسا وقد تبلور مشروعه الفكري، والذي كان تربويا وثقافيا بالأساس، يهدف إلى إخراج مصر وأي دولة من دول الشرق، من حالة التخلف إلى الرقي والتطور والتمدن الذي يعيشه الغرب. الذي استطاع أن يتجاوز مرحلة العصور الوسطى إلى مرحلة الحداثة والتقدم المادي والمعنوي، ولن يصل العالم العربي ومصر إلى هذه المرحلة إلا إذا تم إقرار تربية مدنية حديثة، تقوم على نفس الأسس وتنطلق من نفس المنطلقات التي انطلقت منها التربية الحديثة في المجتمع الفرنسي الذي عاش فيه طه حسين وتأثر به أيما تأثر. فما هي هذه المصادر؟ وكيف وظفها طه حسين مع مصادر الذات، الانتماء المرجعية التي ينتمي إليها المجتمع الذي يريد طه حسين تحديثه؟

يعتبر طه حسين الفكر اليوناني المصدر الأول للحضارة العالمية، فالعالم المتحضر مدين للعقل اليوناني بالأسس التي بنيت عليها الحضارة الحديثة. فهم أول من أقاموا العلم على منهج عقلاني بعيد كل البعد عن الخرافة والميتافيزيقا: "... نجد عندهم هذه المذاهب الفلسفية المختلفة التي حاولت منذ القرن السادس فهم الكون وتفسيره وتعليله، ثم نجد عندهم الفلسفة التي نظمت العقل الإنساني ولا تزال تنظمه إلى الآن[1] .

[1] طه حسين، قادة الفكر ، دار الهلال، القاهرة، دط، 1935، ص22.

وكذلك كان العقل اليوناني سباقا إلى ابتكار السياسة وابتداع الديمقراطية كنظام حكم من أرقى ما وصل إليه العقل الإنساني من أنظمة الحكم التي تحكم فيها الشعوب نفسها بنفسها دون استبداد بالملك أو تمثيل للإله في الأرض، كما أنها نظام أعطى الحريات للأفراد كما لم يفعل أي نظام حكم في التاريخ إلى حين الديمقراطية الحديثة التي بناها الغرب الحديث: "هناك شيء آخر نجده عند اليونان ولا نجده عند الشرق وهو هذا التطور السياسي الخصب الذي أحدث النظم السياسية المختلفة في المدن اليونانية... وبينما كانت المدن اليونانية تخضع لهذا التطور الغريب الذي حقق حرية الأفراد والجماعات والذي انتصر حتى أصبح المثل الأعلى للحياة الحديثة في الشرق والغرب، كان الشرق خاضعا لنظام سياسي واحد لم يتغير ولم يتبدل وهو نظام الملكية المستبدة الذي تفقد فيه الجماعات والأفراد كل حظ من الحرية"[1].

وفي أطروحته عن ابن خلدون التي حصل بها على درجة الدكتوراه من جامعة السوربون يشير طه حسين إلى أنه حتى لو كان ابن خلدون أول مسلم استطاع أن يقرر أراء شخصية نزيهة، أراء مدنية في مسألة كانت تعتبر إلى عهده دينية محضة. ألا وهي مسألة الخلافة وأشكال نظام الحكم، إلا أنه لم يتوصل إلى تقرير نظام حكم ديمقراطي، كذلك الذي تمخضت عنه المجتمعات اليونانية واللاتينية. فلم يكن ابن خلدون يعرف حكومة عادية أخرى سوى الملكية بأشكالها الثلاثة، الطبيعي والعقلي والديني، وبطبيعة الحال فإن الديني هو أفضل أنواع الحكم عنده[2].

ويشير الباحث المغربي علي أومليل إلى أن رسالة طه حسين عن ابن خلدون: "لم تكن سوى مناسبة ليؤكد فيها اعتقاده بالسبق اليوناني الغربي في العلم والتنظيم السياسيين، فمهما بلغ نبوغ ابن خلدون فلم يكن يعرف سوى شكل واحد من نظام الحكم وهو الاستبدادي"[3].

لقد ابتكر اليونان نظرية في العلم وأخرى في السياسة واهتموا أيضا بالفنون والآداب. فرغم أن الشعر اليوناني اتسم في بداياته بالبساطة والسذاجة واعتماد الخيال إلا أنه تطور وأصبح له دور كبير

[1] طه حسين، قادة الفكر ، مصدر سابق، ص23.

[2] طه حسين، فلسفة ابن خلدون الاجتماعية، تحليل ونقد ، ترجمة محمد عبد الله عنان، مطبعة الاعتماد، مصر، ط1، 1925، ص128،129.

[3] على أومليل، الإصلاحية العربية والدولة الوطنية، دار التنوير، لبنان، ط1، 1985،ص130.

في ترقية الحياة بعد تأثره بالعقل: "أريد أن العقل أثر في الشعر فجعل حظه من الفهم والحكم أعظم من حظه في الخيال والحس،... وأخذ الشعر كلما عظم فيه تأثير العقل استحال إلى شيء لا نسميه شعرا...كان أحسن مظهر لهذا النوع من الشعر الذي انتصر فيه سلطان العقل على سلطان الخيال...هذه القصائد التي تنسب إلى الشاعر اليوناني هيودوس... والتي نجد فيها ضروبا من الأدب وألوانا من العلم مختلفة[1]". لا يسميه طه حسين شعرا بالمفهوم التقليدي للشعر، لأنه نظرية كاملة الأركان محددة الأغراض.

ويسلم طه حسين تسليما قطعيا بهذه العناصر الثلاثة التي جعلت اليونانيين زعماء الحضارة. وهي نفس الأصول التي بنى عليها الغرب الحديث حضارته المتقدمة. وهي الأصول التي يجب أن تبني عليها مصر وغيرها من أقطار العالم العربي حضارتها. ولذلك عمل عند عودته على ترسيخ هذه الأصول في مشروعه النهضوي بالتدريس والتأليف. وقد بدأ بتدريس التاريخ اليوناني والروماني[2]. وفي سنة 1919 يضع كتابا عن آلهة اليونان. ثم يترجم كتاب أرسطو "نظام الآثنيين " الذي أكد فيه أن اليونان أول من ابتدعوا الديمقراطية. وأعرب في مقدمته عن أسفه لأنه يقرأ الترجمة الفرنسية والإنجليزية للطلاب فقراءة الأصل اليوناني غيره يسيرة ولا نافعة. لأن طلبة الجامعة لا يلمون باللغات القديمة ولا يهتمون بها رغم أن هذا الكتاب استكشف في مصر[3].

والأكيد أن ترجمة كتاب عن نظام الآثنيين وفي هذه المرحلة من تاريخ مصر التي تسعى لبناء نظام دستوري ديمقراطي وتسعى إلى بناء تعليم مدني. له دلالته وأهمية كبرى، كما أنه يؤكد روابط الانتماء بين مصر واليونان، والتي سيتحدث عنها طه حسين طويلا في مؤلفه مستقبل الثقافة في مصر الذي صدر سنة1936م.

وفي سنة 1925م ينشر مؤلفه عن سادة الحضارة الإنسانية ،"قادة الفكر" وهم فلاسفة وساسة اليونان، ويقول في مقدمة الكتاب: "سنعرض في هذه الفصول لا لتاريخ أشخاص بعينهم بل لتاريخ العقل الإنساني، وما اعترضه من ضروب التطور وألوان الاستحالة والرقي، حتى انتهى إلى حيث هو

[1] طه حسين، قادة الفكر ، مصدر سابق ، ص 16،17.

[2] طه حسين، الأيام، مصدر سابق، ص501

[3] أرسطو طاليس، نظام الآثنيين، ترجمة طه حسين، دار المعارف، ط1، 1921 ، ص8 – 9.

الآن"[1].

وفي هذه الفترة أيضا عكف طه حسين على ترجمة الأدب والمسرح اليونانيين ثم دعا إلى إقرار تعليم اليونانية واللاتينية، ليس في الجامعة فحسب بل وفي التعليم الثانوي أيضا[2].

وهذه الرؤية أو النظرة التي انطلق منها طه حسين، كانت نقلا أمينا لموقف الفلاسفة والعلماء الغرب[3].

وهذه النظرة الغربية ما زالت قائمة إلى اليوم: " الإغريق ذلك العالم الهيليني هو الذي أقدم منذ نحو خمسة وعشرين قرنا على استحداث ذلك الازدهار الثقافي الخارق الذي دشن فجر الحضارة الغربية في ظل الوضوح والإبداع الظاهريين، نجاح قدماء الإغريق في تجهيز العقل الغربي"[4].

ولأن طه حسين كان صاحب مشروع نهضوي فقد طرح السؤال التالي:كيف نجح العقل الحديث في الوصول إلى جملة تلك الأفكار الأساسية والمبادئ العمليّة التّي أوصلت الغرب إلى رقيّه. وقد واجه هذا السؤال الملح بمقاربة حاول خلالها العودة إلى نفس الجذور التاريخية، واستحضار مناهجها الأعمق واستيعابها، فيكون بذلك التاريخ الثقافي والفكري الغربي قادرا على أن يشكل نواة الانطلاق للمرحلة التعليمية الراهنة لمصر والشرق. والعودة إلى نفس الجذور تقتضي التسليم بأن العالم

---

[1] طه حسين، قادة الفكر، مصدر سابق، ص2.

[2] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص161.

[3] مثلا ما ذكره أوغست كونت في قانون الحالات الثلاثة ، وما ذكره ماكس فيبر الذي يقول:" ليس إلا الغرب مكانا لوجود علم نعترف اليوم بقيمة تطوره، بالتأكيد ظهرت خارج الغرب معارف تجريبية وأفكار حول الكون والحياة. وحكم عميقة في الوصول إلى جملة تلك الأفكار الأساسية، والمبادئ العملية التي أوصلت الغرب إلى رتبة فلسفية أو لاهوتية، ومع أن التطور التام للاهوت المنهجي على سبيل المثال هو أمر خاص بالديانة المسيحية المتأثرة بالهيلينية. ظهر في الإسلام ولدى بعض الفرق الدينية وفي الهند بعض بدايات في هذا المجال، باختصار إننا نستنتج من ناحية أخرى الدليل على وجود معارف وملاحظات على مستوى كبير جدا من المهارة ، لا سيما في الهند و الصين و بلاد بابل و مصر.غير أن ما كان يعوز علم الفلك في بابل وخارجها هو الأسس الرياضية التي أمكن لليونانيين و حدهم توفيرها لهم، في الهند لم تكن الهندسة تعرف البرهنة العقلية التي أنتجتها هي أيضا،.... العقلية اليونانية وحدها أنتجت الفيزياء و الميكانيكا. [3] ينظر: ماكس فيبر: الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية، ترجمة علي مقلد، مركز الإنماء القومي، لبنان، دط، دت، ص 5-7. باختصار ما من حضارة استطاعت أن تمتلك العقلانية في العلمية في القانون والسياسة، كما ورثها الغرب عن الهلنسية.

[4] ريشارد تارناس، آلام العقل الغربي، مرجع سابق، ص24.

القديم لم يعرف التطور إلا في البلاد اليونانية والرومانية. وهو تطور عقلي كان له الأثر كل الأثر في حياة الإنسانية. نشأت عنه الفلسفة الغربية التّي قادت العقل إلى فهم الطّبيعة وتفسيرها تفسيرا علميّا خالصا. بينما ظل العقل الشرقي يذهب مذهبا دينيا خالصا فكان عقلا خاضعا. لم يستطع تجاوز الكثير من الحتميات ولهذا غاب عنه التطور والإبداع. ولهذه الأسباب يختار طه حسين منهج الشك الديكارتي[1]. في دراسته لتاريخ الأدب العربي وبالأخص الشعر الجاهلي: "وأول شيء أفجؤك به في هذا الحديث هو أنني شككت في قيمة الشعر الجاهلي وألححت في الشك... حتى انتهى بي هذا كله إلى شيء إلا يكن يقينا فهو قريب من اليقين. ذلك أن الكثرة المطلقة مما نسميه شعرا جاهليا ليست من الجاهلية في شيء. وإنّما هي منتحلة مختلقة بعد ظهور الإسلام"[2].

وأوضح أنه سلك في بحثه هذا منهج ديكارت: "أريد أن أقول إنّي سأسلك في هذا النحو من البحث مسلك المحدثين من أصحاب العلم والفلسفة... أريد أن اصطنع في الأدب هذا المنهج الفلسفي الذي استحدثه ديكارت للبحث في حقائق الأشياء في هذا العصر"[3].

ويبدو الأمر أكثر من نقد للشعر الجاهلي، فطموح طه حسين يتجاوز استخدام هذا المنهج في الأدب والشعر العربي، بل إن دعوته واضحة تشمل الميراث الثقافي بأكمله. وقد وصل شكه إلى القصص القرآني وإلى مركز النبي وقومه: "للتوراة أن تحدثنا عن إبراهيم وإسماعيل وللقرءان أن يحدثنا عنهما أيضا ولكن ورود هذين الاسمين في التوراة والقرءان لا يكفي لإثبات وجودهما التاريخي"[4].

لقد كان الوعاظ يوظفون القصص القرءاني للعبرة لا لتلقين الحقيقة التاريخية. ولا يمنع القرءان الكريم من السير والنظر والتأكد من الحقيقة. لكن طه حسين يقدم هذا النقد الصادم للوجدان المسلم. وفي شأن مركز النبي وقومه يقول في جرأة صادمة أيضا: "ونوع آخر من تأثير الدين في انتحال الشعر وإضافته إلى الجاهليين هو ما يتصل بتعظيم شأن النبي من ناحية أسرته ونسبه في قريش،

---

[1] يقول ديكارت:" أول القواعد إلّا اقبل شيئا ما على أنه حق أو صواب ما لم أعرف يقينا أنّه كذلك بمعنى أنّ أتجنب بعناية الشعور وأسبق إلى الحكم قبل النظر. وألا أدخل في أحكامي إلا ما يتمثل أمام عقلي في جلاء وتميز بحيث لا يون لدي أي مجال لوضعه موضع الشك ينظر رينه ديكارت: مقال عن المنهج، ترجمة محمود محمد الخضيري، دار الكتاب العربي، ط2، 1968، ص131.

[2] طه حسين، في الشعر الجاهلي، تقديم ودراسة وتحليل سامح كريم، الدار المصرية اللبنانية، دط، دت، القاهرة، ص207.

[3] المصدر نفسه ، ص 211.

[4] ـــ المصدر نفسه، ص 226.

فلأمر ما اقتنع الناس بأن النبي يجب أن يكون صفوة بني هاشم، وأن يكون بنو هاشم صفوة بني عبد مناف، وأن يكون بنو عبد مناف صفوة بني قصي،... والعرب صفوة الإنسانية كلها. وأخذ القصاص يجتهدون في تثبيت هذا النوع من التصفية والتنقية. وما يتصل منه بأسرة النبي خاصة فيضيفون إلى عبد الله وعبد المطلب وهاشم وعبد مناف وقصي من الأخبار ما يرفع شأنهم ويعلي مكانتهم ويثبت تفوقهم على قومهم. وأنت تعلم أن طبيعة القصص عند العرب تستتبع الشعر ولاسيما إذا كانت العامة هي التي تراد بهذا القصص"[1].

وحتى وإن أثار الشعر الجاهلي وبعده مستقبل الثقافة في مصر زوبعة فكرية تبعها ضجيج شديد لم يهدأ حتى بعد رحيله، إلا أن طه حسين لم يكترث بسخط الساخطين واستمر في دعوته إلى قراءة التراث قراءة علمية بعيدا عن التأثر بالانتماء الديني والقومي والتي دعا إليها من قبل في مؤلفه "في تجديد ذكرى أبي العلاء" الذي قال فيه: "... إن كل أثر مادي أو معنوي، ظاهرة اجتماعية أو كونية ينبغي أن ترد إلى أصولها وتعاد إلى مصادرها، الحادثة التاريخية والقصيدة الشعرية والخطبة يجيدها الخطيب والرسالة ينمقها الكاتب الأديب. كل ذلك نسيج من العلل الاجتماعية الكونية يخضع للبحث والتحليل خضوع المادة لعمل الكيمياء"[2].

وهذا هو المنهج الذي سلكته الحضارة الغربية الحديثة والذي دعا صراحة إلى إتباعها في مستقبل الثقافة في مصر: "بل نحن قد خطونا خطوات أبعد جدا مما ذكرت. فالتزمنا أمام أوروبا أن نذهب منهجها في الحكم، ونسلك سيرتها في الإدارة، ونسلك طريقها في التشريع. والتعليم عندنا أقمنا صروحه ووضعنا برامجه ومناهجه على النحو الأوروبي الخالص"[3].

وهكذا يبدو أن طه حسين بدأ حياته الفكرية بالدعوة إلى معرفة الثقافة اليونانية والغربية باعتبارها نموذجا يجب أن يحتذى، فكان يبحث عن إجابات لمشكلات عصره في التراث اليوناني والروماني، والمنهج الغربي الحديث. ولكنه لم يكتف بتراث الآخر ومنهجه كمصدر وحيد لمشروعه النهضوي بل وفي عز أزمة الشعر الجاهلي وعواقبها وزوبعتها، يظهر كتابه على هامش السيرة

[1] طه حسين، في الشعر الجاهلي، مصدر سابق، ص272 ،ـــ273.

[2] طه حسين، تجديد ذكرى أبي العلاء، دار المعارف، القاهرة، دط، 1936، ص19.

[3] ـــ طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص34.

سنة1933[1].

وأوضح في مقدمة كتابه أنه كتب في السيرة لأغراض فنية وأدبية وأنه لم يستخدم المنهج العقلي والعلمي، مبررا موقفه هذا بأن العقل ليس كل شيء. وأن للناس ملكات أخرى ليست أقل حاجة إلى الغذاء والرضا من العقل: "وأن هذه الأخبار والأحاديث إذا لم يطمئن إليها العقل، و لم يرضها المنطق، و لم تستقم لها أساليب التفكير العلمي، فإن في قلوب الناس وشعورهم وعواطفهم وخيالهم وميلهم إلى السذاجة، واستراحتهم إليها من جهد الحياة وعنائها. ما يحبب إليهم هذه الأخبار ويرغبهم فيها، ويدفعهم إلى أن يلتمسوا عندها الترفيه على النفس حين تشق عليهم الحياة"[2]. وطه حسين بوجه أو بآخر يبرر مذهبه في هذا المؤلف لفئة العقلانيين المستنيرين الذين يكبرون العقل، ولا يثقون إلا به. ويعلم أنهم سيسخرون ممّا سيرد في هذا الكتاب. ولكنّه اختار هذه المرة جمهور قرائه من العامة مخاطبا القلوب والشّعور، وهنا لا تخفى الوظيفة التربوية التي يهدف إليها في مثل هذه المؤلفات. والتّي صرّح بها في قوله: " وإذا استطاع هذا الكتاب أن يلقي في نفوس الشّباب حبّ الحياة العربيّة الأولى، ويلفتهم إلى أنّ في سذاجتها ويسرها جمالا ليس أقل روعة ولا نفاذا إلى القلوب من هذا الجمال الذّي يجدونه في الحياة الحديثة المعقدّة فأنا سعيد موفّق لبعض ما أريد[3].

ولأن التراث بطبيعته حي وفاعل في حركة التاريخ، فالحاضر والمستقبل هما امتداد للماضي، والماضي يشكل الذاكرة الإنسانية والمخزون الثقافي والمعرفي والحضاري، الذي يستحيل معرفة التراكمات التي آلت إليها وضعية أمة من الأمم دون معرفته ودون استحضاره، فعودة طه حسين إلى التراث الديني[1]. في هذه المرحلة بالذات يبدو أبعد بكثير من ذلك الغرض الفني الذي ذكره في مقدمة

---

[1]ـــ يذكر عبد الرزاق عيد أن طه حسين كتب كتابه على هامش السيرة. بعد أن أعيدت إثارة مشكلة كتابه" في الشعر الجاهلي" في مجلس النواب في عهد وزارة إسماعيل صدقي الذي رفض حسين الكتابة في جريدته "الشعب" بعد أن حطم الدستور وأغلق معهد التمثيل وكانت الدعوة الموجهة ضده بأن كتابه لا يزال يدرس في الجامعة بعنوان آخر هو "في الأدب الجاهلي" لكن روحه اللادينية لم تتغير. وأنه ظهر في صورة له نشرت في الأهرام وسط الطلبة، وقد جلست كل شابة إلى جانب شاب وأنه زين للشبيبة مظاهر المجون والفتن، ينظر: عبد الرزاق عيد، مرجع سابق، ص255.

[2] طه حسين، على هامش السيرة، ط31، دار المعارف، القاهرة، د ت، ص ك من مقدمة الكتاب.

[3] المصدر نفسه ، ص ط مقدمة الكتاب.

[1]كتب طه حسين من قبل في التراث الشعري العربي، فكانت رسالته للدكتوراه عن أبي العلاء، و كانت أطروحته في السربون ، فلسفة ابن خلدون الاجتماعية، و قال أنهما أعظم رجلين في التاريخ العربي.

كتابه. وسيتضح ذلك بجلاء في مؤلفاته اللاحقة عن الشيخين أبو بكر وعمر رضي الله عنهما. وعن الفتنة الكبرى زمن عثمان رضي الله عنه، وما تلاها من أحداث زمن علي كرم الله وجهه، والتي تسببت في مقتل عثمان وفي سفك دماء كثيرة من دماء المسلمين. وكان لها أعظم الأثر فيما خضعت له الدولة الإسلامية من خلاف وشقاق، وفرق وأحزاب وانقسامات ما زالت إلى الآن، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو هل استخدم طه حسين منهج الشك في دراسته للتاريخ الإسلامي؟ ولماذا عاد إلى التاريخ الإسلامي؟!.

في الحقيقة لقد أثار اهتمام طه حسين بالتاريخ الإسلامي زوبعة فكرية وردودا كثيرة وانتقادات حادة لا تقل حدة عما أثاره مؤلفه "في الشعر الجاهلي"وقد قال في مقدمته: "وأنا بعد ذلك أشك أعظم الشك فيما روي عن هذه الأحداث، وأكاد أقطع أن ما كتب القدماء من تاريخ هذين الإمامين العظيمين، ومن تاريخ العصر القصير الذي وليا فيه أمور المسلمين أشبه بالقصص منه بتسجيل حقائق الأحداث التي كانت في أيامهما والتي شقت للإنسانية طريقا إلى حياة جديدة كل الجدة"[1].

وكثيرا ما ورد في مؤلفه هذا قوله: "يزعم الرواة... أو قوم آخرون يزعمون وإني أشك كل الشك في هذا كله. أو وأنا أقطع بكذا". ذكر هذا في قصة مرض النبي صلى الله عليه وسلم الذي قبض فيه، حين اشتد به المرض وطلب من عائشة أن تدعو أخاها ليكتب لأبي بكر كتابا لا يختلف الناس معه عليه، ثم عدل عن ذلك وقال دعيه، فلن يختلف الناس على أبي بكر[2].

وفي مواقف أخرى مثل ما حدث عام الرمادة[3]، في خلافة عمر رضي الله عنه، حيث زعم الرواة أنه حين استسقى أخذ بيد العباس عم النبي وتوسل به إلى الله، وأنه لم يتم استسقاؤه حتى أرسل الله الغيث، ويرد ذلك بقوله: "وواضح أن هذا تكلف مصدره التملق لبني العباس أثناء حكمهم، والشيء الذي ليس فيه شك هو أن عمر استسقى كما استسقى النبي صلى الله عليه وسلم،

---

[1] ــ طه حسين، الشيخان ، دار المعارف القاهرة، ط3، 1966،ص6.

[2] ــ المصدر نفسه،ص27.

[3] عام الرمادة هو العام الذي أصاب العرب في الحجاز وتهامة ونجد جدب شديد، وانقطع عنهم الغيث وكان قوام حياتهم. واتصل ذلك تسعة أشهر، فاسودت الأرض حتى سمي العام عام الرمادة من أجل ذلك.

وأن الله أرسل الغيث بعد استسقاء عمر بوقت طويل أو قصير"[1]. ومثل ما ذكر الرواة في تردد علي في بيعة عثمان رضي الله عنه فقال:" فأقبل علي فبايع، وأكاد أقطع بأن عليا لم يتردد و لم يحتج إلى من يذكره بالعهد الذي أعطاه على نفسه، وعلي أكرم من أن يحتاج إلى مثل هذا التنبيه، وسيرته كلها تنبئنا بذلك"[2].

ويذهب طه حسين إلى أنّه لم يرد كل الروايات إنما فقط رد الحوادث التي اختلف فيها الرواة اختلافا كثيرا، فحسم القول فيها بترجيح أحد الآراء أو رد الآراء جميعا والإحكام إلى عقله.

وقد ناقش الكثير من المفكرين والباحثين عودة طه حسين إلى الكتابة في التاريخ الإسلامي وتغير منهجه في الكتابة. وذهب البعض منهم إلى التأكيد على أنه استمر في منهجه بل في ضلاله القديم، وأنه كتب الفتنة الكبرى طعنا في النظام الإسلامي والخلافة الإسلامية خاصة وأنه كتبه في الفترة التي كانت فيها بعض الأقلام الإسلامية تكتب عن الخلافة وتسعى إلى إعادتها. وتأكيدا على أهمية الديمقراطية الغربية كحل لمشكلات المسلمين السياسية [3].

كما أنّه استخدم نفس المنهج الذي استخدمه في الشعر الجاهلي وهو منهج الشك الديكارتي: "إن كتاب الفتنة الكبرى، فتنة كبرى في الفكر الإسلامي المعاصر، وذلك لأنه مملوء بالتشكيك والدس ومغالطة الحقائق بأسلوب هادئ سلس، نافذ إلى النفس الجاهلة في قالب تاريخي ديني إسلامي"[4].

وذهب نقد بعض المفكرين الإسلاميين لطه حسين إلى أبعد من ذلك حيث اتهموه بأنه هدف من خلال تأليفه في التاريخ الإسلامي إلى إقناع المسلمين بأن الحكومة الإسلامية لا وجود لها بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم وصاحبيه وأن الإسلام لا وجود له في قطاعات الحياة المختلفة وأن كبار الصحابة آثروا المال والجاه واستتروا الدنيا بالآخرة. وبذلك يكون قد قضى نهائيا على حلم

---

[1] ــ طه حسين، الشيخان، مصدر سابق،ص 151، ــ152.

[2] طه حسين، الفتنة الكبرى 1 عثمان، دار المعارف، دط، د ت، ص 64.

[3] محمود مهدي الاسطنبولي، طه حسين في ميزان الأدباء والعلماء، مقال غازي التوبة، نقد كتاب الفتنة الكبرى، مرجع سابق، ص312.

[4] المرجع نفسه، ص313.

تأسيس الدولة الإسلامية.

ويوافقهم بعض الكتاب العلمانيين في أنه استخدم منهج الشك الديكارتي ونجح في إخراج التراث الإسلامي من الميتافيزيقية: " نجح حيث لم ينجح سابقوه، وقام بأكبر عملية فك ارتباط عقلي مع التراث، وحرره من قدسيته ولاهوتيته وقشرته الميتافيزيقية، حتى أنه حجمه موضوعيا، ووضعه بين قوسين في بهو ذاكرة الأمة والتاريخ"[1].

وبالعودة إلى ما ذكره طه حسين نفسه فقد أعلن تجرده التام من أي عاطفة دينية أو هوى أثناء كتابته في التاريخ الإسلامي: " وأنا لا أريد أن أنظر إلى هذه القضية نظرة خالصة مجردة، لا تصدر عن عاطفة ولا هوى، ولا تتأثر بالإيمان ولا بالدّين، وإنما هي نظرة المؤرّخ الذّي يجرّد نفسه تجريدا كاملا من النّزعات والعواطف والأهواء مهما تختلف مظاهرها ومصادرها"[2].

ويؤكد على أن الرواة بشر وقد يخطئون: " لا يمكن تكذيب الرواة حين يروون ما لا يروقونا، ونصدقهم حين يروون ما يروقونا، كما لا ينبغي أن نصدق كل ما يروى أو نكذب كل ما يروى. ففي النهاية الرواة بشر ويجوز عليهم الخطأ والصواب والكذب والصدق والقدماء أنفسهم وضعوا قواعد التعديل والجرح والتصديق والتكذيب وإسقاط ما يمكن إسقاطه والشك فيما يجب الشك فيه"[3].

وهذا هو المسلك الذي يتبعه والذي يتضمن توظيف القواعد الجديدة التي استخدمها المحدثون في تحقيق النصوص وتحليلها وفقهها، فهو هنا استخدم المنهج التاريخي في تحليله لأحداث التاريخ الإسلامي موظفا آلية التحليل السيكولوجي والاجتماعي والسياسي والقانوني والاقتصادي وآليّة التّقييم والنّقد، مبعدا التّبريرات الميتافيزيقية والتّقديس، محاولا استيعاب الحدث التاريخي ووضعه في إطار أرضية ظهوره. وبذلك ينتقل من الماضي إلى الحاضر، ويلغي المسافة الزمنية القائمة بينهما محاولا إيجاد حلول لمشكلات الحاضر في الماضي الإسلامي.

ولقد كان أولا وقبل كل شيء يبحث عن النظام السياسي الأمثل الذي يحقق العدل والمساواة

[1] عبد الرزاق عبيد، مرجع سابق، ص277.

[2] طه حسين، الفتنة الكبرى، مصدر سابق، ص5.

[3] طه حسين، الشيخان، مصدر سابق، ص172.

والحرية، وحتى الديمقراطية التي كان يدافع عنها بحماسة راجعها وقال أنّها لم تستطع أن تحقق العدل الاجتماعي والسياسي بين الناس على النحو الذي كان أبو بكر وعمر يريدان أن يحققاه. فرغم أنّها ضمنت للنّاس شيئا من الحرية وقليلا من المساواة أمام القانون، لكنها كغيرها من النظم التّي جربتها الإنسانية في سبيل الحكم الصالح وما زال الظلم والجور والاستغلال يلقي بظلاله على البشر، ومازالت التجارب الإنسانية تبحث عن نظام حكم قويم يضمن الحرية والعدل جميعا[1].

هذا النظام الأمثل بحث عنه طه حسين في الخلافة الإسلامية وقد وجده في نظام الشيخان رضي الله عنهما لكنهما توفيا، ولم يستطع من جاء بعدهما أن يحافظ على التجربة ويمضي فيها خطوات أخرى إلى الأمام نظرا لجملة من الظروف لا يتسع المجال لشرحها هنا. وقد اعتبر السياسة المالية لعمر وخاصة نظام العطاء[2] نظاما متقنا عدلا، منقطع النظير لا بالقياس إلى المسلمين وحدهم ولا بالقياس إلى تاريخهم، بل بالقياس، إلى العالم كله وإلى تاريخه العام. بل إن الحضارة الحديثة لم توفق إليه إلى الآن.

والأكيد أن طه حسين يقر بأن اجتهادات عمر كلها انطلقت من الدين في إجمالها وتفصيلها. وأنه رضي عنه لم يبحث عن المجد بقدر ما كان يحاول تثبيت الأصليين العظيمين الذين جاء بهما الإسلام وهما العدل والتوحيد.

والأكيد أيضا أن طه حسين وقع في كثير من الأخطاء التي يقع فيها المؤرخون والباحثون. وقراءته اجتهادية حاولت تقديم تفسير وتبرير وتحليل لا يمكن الجزم بصحة كل ما ورد فيه. كما لا يمكن إنكار وجود اديولوجيته المتأثرة بالمنهج الغربي. ورغم ذلك يجب الإقرار بأن التاريخ الإسلامي ككل التاريخ الإنساني لم يسلم من الضعف والكذب والمغالاة. وقد سيطرت عليه ثقافة المروي بما فيها من الغث والسمين. ومراجعته في ضوء قواعد النقد القديمة والحديثة ليس طعنا في الدين والصحابة.

---

[1] طه حسين، الفتنة الكبرى، مصدر سابق، ص7ـــ9.

[2] نظام العطاء في عهد عمر رضي الله عنه هو أن تكفل الدولة رزق المقيمين فيها جميعا، مسلمين و ذميين، شيوخا ورضعاو....

وتراجع طه حسين عن مذهبه القديم ومنهجه القديم إن لم يصدقه الإسلاميون في كتاباته عن التاريخ الإسلامي بيّن الوضوح في مؤلفيه "الوعد الحق" و"مرآة الإسلام"، فقد ظهر فيهما بوجه جديد، حيث يذهب مباشرة باتجاه الأصول المرجعية التي ينتمي إليها مجتمعه المصري الذي حاول من قبل أن يربطه بالأصول الحضارية الغربية، بحضارة اليونان، فعاد إلى زمن الرعيل الأول يتماشى مع الذاكرة الدينية والتاريخية والوجدانية، عاد إلى تلك اللحظة التاريخية التي تميزت بالصلاح والعدل، إنه زمن الرسول صلى الله عليه وسلم وصاحبيه الشيخان (أبو بكر وعمر) رضي الله عنهما. فقد عاد إلى هذه المرحلة يقدم تفسيرا لا يختلف عن التفسيرات التي يقدمها الكتاب الإسلاميّون فيرى أن الغرب الذي كان يرى في سير سيرته جهادا مقدسا أصبح يرى في علمه خطرا على التراث الإسلامي والهوية العربية: "والمستعمرون في هذا العصر الحديث يوشكون أن يفرضوا عليهم ضروبا من العلم قد تخرجهم من الجهل، ولكنها ستقطع بينهم وبين تاريخيهم وتفنيهم في الأمم المستعمرة إفناء"[1].كما أكدّ فيه أن الإسلام يمكنه أن ينشئ للإنسانية نظاما سياسيا واجتماعيا، يجنبها كثيرا من الاضطراب والفساد الذي غرقت فيه، ويدعو الناس صراحة إلى إتباع منهج النبي وصحابته ويبتعدوا عن التقليد: " فلو لم يكن لهذا الحديث أثر إلا أن يقرأه الناس ويجتهدوا في أن يحملوا أنفسهم أن يسيروا في أمور دينهم ودنياهم سيرة النبي وأصحابه، والصالحين من المسلمين، وينفضوا عن أنفسهم وعقولهم وقلوبهم ما أصابها من التّقليد والجمود، وما استقر فيها من السخف والأوهام"[2].

وقد قدمت تفسيرات عديدة لهذا التحول الواضح في منهجه وفكره، ففي حين يعتبره بعض الباحثين من أمثال محمد عمارة تحول كلي إلى الفكر الإسلامي، حيث قام بتقسيم حياة طه حسين إلى أربعة مراحل، أولها بداياته الفكرية والتي سماها مرحلة الشيخ طه حسين، وثانيها المرحلة التي عاد فيها من فرنسا مبهورا بالغرب الإغريقي والروماني والفرنسي، وثالثتها تلك المرحلة التي بدأ فيها التطور الفكري المتدرج والبطيئ عبر العديد من المنعطفات والمتناقضات. ورابعتها مرحلة الإياب

[1] طه حسين، مرآة الإسلام، دار المعارف ، دط، دت ،ص 307.

[2] المصدر نفسه، ص 307.

الصريح والحاسم إلى أحضان العروبة والإسلام. والتي خاض فيها معارك ضد الاستعمار الغربي مدافعا عن الهوية العربية والإسلامية، ويذهب إلى أنّ الذّين ينتقدون طه حسين إلى درجة تكفيره، والذّين يدافعون عنه بوصفه علمانيا رافضا للدّين إلى درجة تقديسه يقفون فقط عند المرحلة التي انبهر فيها بالنموذج الغربي[1]. يعتبر كُتّاب الليبرالية العربية طه حسين كاتبا ثائرا احتاط وترفق مع المقدّس التُّراثي، فحاوره وتلطّف مع المشاعر ليخترق العقل فكان يساير الرّأي العام حول الفتوحات الإسلاميّة بوصفها جهادا مقدسّا في سبيل العقيدة وإعلاء كلمة الحق، ونشر كلمة الله، لكنّه لا يلبث يتحدث عن المغانم والفيء والمكاسب التي كانت تبث الفتنة وصراع المصالح[2]. بمعنى أنّه لم يتحوّل تحولا كليا بل ضلّ وفيًّا لفكره النّاقد والثّائر في آن معا.

وإزاء تباين الرؤى حول تحول طه حسين نجد قراءة الباحث المغربي علي أومليل أقرب إلى الصواب من غيرها: "أننا في الحقيقة لسنا أمام تحول تام واضح، فطه حسين وهو ينشر كتاباته الإسلامية، استمر ينشر مع ذلك كتابات تذكر بعقيدته الليبرالية القديمة، مثلا ما نشره في السّنوات الأولى للثورة المصرية حين كان يدافع عن الديمقراطية وحريّة الرّأي"[3].

فطه حسين حاول المزج بين الأفكار الليبرالية والديمقراطية، وحرية الرأي، وبين العدل الاجتماعي والأفكار الإسلامية. وبذلك يكون مشروعه الفكري جمع بين مصدرين متباينين علّها تساهم في إخراج مجتمعه من أزمته العميقة، إلا أن الإشكاليّة التي تظل قائمة كيف يكون هذا الاندماج ممكنا وناجعا والمجتمع يحاكي الاستعمار والتّبعية ويعاني التخلف وعاجز عن المواجهة. والغرب نفسه يعاني الفردانية ومشاكل لا حسر لها.

[1] محمد عمارة، مرجع سابق، ص13.
[2] عبد الرزاق عيد، مرجع سابق، ص 283 -284.
[3] علي أومليل، مرجع سابق ،ص 146-147.

المطلب الثاني: مصادر فلسفة التربية عند محمد المبارك:

سعى محمد المبارك لبناء علم اجتماع إسلامي، وعلم اقتصاد إسلامي وعلوم طبيعية إسلامية. ولتستقيم أرضيتها على منهج سليم، نظّر لفلسفة تربوية إسلامية. فبناء فلسفة تربوية إسلامية من أولى الأولويات. خاصة وأن الغزو الفكري الغربي للثقافة الإسلامية لم يتم إلا عندما تم تغريب التعليم. واستبدال التعليم الأصلي الذي كان سائدا قبل الاتصال بالغرب بالتعليم الحديث الذي ينطلق من نظرة الغرب العقائدية وفلسفته ونظرته للوجود والأخلاق. وقد خسرت الأمة ذاتها وكيانها ووجودها.

ولا شك في أن حلّ المشكلة الثقافية في العالم الإسلامي ينطلق من مقومات الذات. ومصادر الأصل فما هي مرتكزات هذه المصادر؟ وهل يمكن الاكتفاء بها والاستغناء عن الثقافة الغربية؟

توجد في العالم فلسفات تربوية مختلفة. تتعدد بتعدد النظم الإعتقادية التي تعيشها الثقافات بألوانها المختلفة. فهناك تربية مثالية وتربية واقعية، وتربية براغماتية، وتربية وجودية وتربية ماركسية وغيرها. وكل نوع من هذه الأنواع المتعددة من التربية ينبثق عن فلسفة معينة لها نظرتها إلى الإنسان والكون والوجود. وكذلك للإسلام نظرته إلى الإنسان والكون والوجود. ويؤكد محمد المبارك أن: "ثمة فلسفة للتربية أو أسس للتربية تتصف بكونها إسلامية. كما تتصف غيرها بكونها ماركسية أو مسيحية أو كاثوليكية"[1].

ويعرف بعض الباحثين فلسفة التربية الإسلامية بأنها: المعتقدات والمبادئ والقيم التي تتفق مع روح الإسلام وتحقق أهدافه في بناء الإنسان المستخلف، والمجتمع المصلح في الأرض. وتوجه العملية التربوية التي تعنى بالفرد من مهده إلى لحده. باعتبارها عملية مستمرة طيلة حياته. وتضع الأساليب التي تحقق غايات التربية الإسلامية على المستوى الروحي والخلقي والعقلي والنفسي والمادي والاجتماعي[1].

[1] محمد المبارك، الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية الحديثة، مصدر سابق، ص155.

[1] عبد الحميد الصيد الزناتي، فلسفة التربية الإسلامية في القرءان الكريم و السنة، الدار العربية للكتاب، ط1، 1993، ص2-71.

وبناء عليه تكون الفلسفة التربوية الإسلامية فلسفة مستقلة ومختلفة في مصادرها عن الفلسفة التربوية الغربية التي كانت نشأتها مرتبطة بخلفيات عقائدية وفلسفية وفكرية شكلت نظرتها إلى الإنسان والله والوجود والكون. وساهمت في تكوين العقلية الأوروبية الحديثة التي سرعان ما انتقلت إلى العالم الإسلامي.

ومحمد المبارك يؤكد على أن الشخصية المسلمة يجب أن تتخلص من الغزو الفكري وتتشكل ضمن أطر الثقافية الإسلامية. وبالعودة إلى الأسس الفكرية التي يقوم عليها مشروعه الفكري ومشروعه التربوي على وجه الخصوص فإن المصادر التي يشتق منها فلسفته التربوية. التي ينظر لها كبديل عن الفلسفات التربوية ذات المرجعية الفكرية الغربية المسيطرة على الثقافة الإسلامية. هي الأصول الحضارية للإسلام وقد أوضحها وأبانها بما لا يترك مجالا لتأويل مقاصده:"الاعتماد على القرءان والحديث المصدرين الأساسين للثقافة الإسلامية وذلك بدراسة القرءان دراسة متينة شاملة استنادا إلى تفسير القرءان بالقرءان والسنة، مع الإطلاع على آراء المفسرين على مر العصور ودراسة الحديث دراسة شاملة مستفيضة"[1].

وهذه الدعوة إلى العودة إلى القرءان والسنة باعتبارهما مصدرا المعرفة والحقيقة والشريعة والعقيدة والأخلاق. دعوة لطالما رددها المصلحون والمجددون عبر التاريخ الإسلامي. فكلما وجدت الأمة نفسها في مرحلة حرجة استدعت أصولها ومرجعياتها. وهي ليست لم مجرد دعوة إلى تراث ماضي ولى وانتهى بل هي عودة إلى مصدر حيوي متجدد على مر العصور يمتلك من المرونة في قواعده العامة المتعلقة بتنظيم الشؤون الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية ما يجعله صالحا لكل زمان ومكان، إلا أن الإشكال الذي يطرح نفسه هنا بحدة هو لماذا حصر المبارك العودة إلى تفسير القرءان بالمأثور أكثر من غيره من أنواع التفسير الأخرى. وهو يؤكد على ضرورة :"عرض الإسلام نفسه من مصدريه الأساسيين الكتاب والسنة"[1]. ويشدد على: "الاستفادة من آراء علماء المسلمين "[2].

---

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مصدر سابق، ص94.

[1]المصدر نفسه، ص94.

[2]الصدر نفسه، ص94- 95.

فالاطلاع على آراء أئمة المسلمين وعلمائهم على اختلاف عصورهم خاصة عصور الازدهار للاستفادة منها إلى أقصى الحدود يعتبره أمرا أساسيا ومهما لا يجوز إهماله لأنها تؤلف رصيدا ثقافيا. ضخما يغطي الفراغ الثقافي الحاصل. ويعالج بلا شك أزمة الثقافة الغربية الغازية التي تسيطر على الأمة.

إن الطموح الذي يسعى إليه محمد المبارك في مشروعه الفكري هو سيطرة الثقافة الإسلامية بتصوراتها عن خلق الإنسان والوجود والحياة الأخرى، والمعرفة ومصدرها وغايتها والتحرر التام من الثقافة الغربية ومفاهيمها المادية الملوثة بعقائدها الفاسدة. ولهذا فهو يتخذ موقفا دفاعيا يمجد مواقف العلماء الأوائل. ولذلك فإن المصادر الأساسية التي رجع إليها هي القرءان والسنة أولا. وآراء علماء المسلمين خاصة المفسرين.

وحين يُنظّر المبارك لفلسفة التربية الإسلامية، ويوافقه في هذا الطرح الكثير من المفكرين المسلمين. فإن التساؤل المشروع هنا، ما هي عناصر هذه الفلسفة التربوية. التي تضمنها القرءان والسنة والتي تقترح كبديل لفلسفات التربية الغربية؟

إن عناصر الرؤية الشاملة التي تتشكل منها الفلسفة التربوية الإسلامية التي ينظر لها المبارك تنطلق من نظرة عقائدية شاملة وواضحة للإسلام. ويؤكد أنها نظرة الإسلام إلى الإنسان الواقعي وإلى الإنسان المثالي. ونظرته إلى المجتمع المثالي انطلاقا من الحاضر مع مراعاة ظروف المرحلة التي نعيش فيها من سائر النواحي، فماذا يقصد بهذه العناصر الثلاثة؟

يقصد المبارك بالنظرة العقائدية الشاملة للإسلام: "نظرة الإسلام إلى الكون (الطبيعة)، والإنسان والله. وصلة الإنسان بالله والكون ونظرة الإنسان إلى المعرفة ومصدريها العقل والوحي كل في مجاله"[1].

وهذه إشارة إلى نظرية الوجود والمعرفة. وهما عنصران من عناصر فلسفة التربية العامة. فنظرية الوجود تحدد علاقات الإنسان بخالقه وهي علاقة الخلق والعبودية وعلاقته بالكون الذي يعيش فيه وهي علاقة العبودية والتسخير.

[1] محمد المبارك، الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية الحديثة، مصدر سابق، ص156.

ويرى المبارك أن: "عبادة الله تعالى هي الغاية المثلى والقيمة الخالدة، والهدف الأسمى هو الخالق للفرد والجماعة وللإنسانية والعقل وللكون والوجود. وهو مصدر الحياة ومفيض النعم، هو الكمال المطلق الذي نستقي منه الخير والحق والعدل والقوة"[1].

وقد قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ۝٥٦ مَا أُرِيدُ مِنْهُم مِّن رِّزْقٍ وَمَا أُرِيدُ أَن يُطْعِمُونِ ۝٥٧﴾[2].

ويقول ابن كثير في تفسير هذه الآية: "إنما خلقتهم لآمرهم بعبادتي، لا لاحتياجي إليهم، وقال علي بن أبي طلحة، عن ابن عباس: إلا ليعبدون أي :إلا ليقروا بعبادتي طوعا أو كرها"[3].

إن وظيفة العبادة هي تحرير البشر من عبادة بعضهم بعضا. وتحريرهم من عبادة الطبيعة التي هي من خلق الله تعالى:" قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ اللَّيْلُ وَالنَّهَارُ وَالشَّمْسُ وَالْقَمَرُ ۚ لَا تَسْجُدُوا لِلشَّمْسِ وَلَا لِلْقَمَرِ وَاسْجُدُوا لِلَّهِ الَّذِي خَلَقَهُنَّ إِن كُنتُمْ إِيَّاهُ تَعْبُدُونَ ۝٣٧﴾[4].

ولذلك كانت النتيجة الطبيعية لعقيدة الإيمان بخالق الكون والإنسان ثورة الإنسان على كل أشكال العبودية، ثورته على نفسه بالسيطرة على أهوائها، وثورته على الوضع الاجتماعي القائم والوقوف في وجه استبداد الملوك القياصرة والأكاسرة، حيث كرس الوعي القائم على عبادة الله وتعظيمه وحده النظر إلى غيره من البشر نظرة لا خوف فيها ولا تعظيم ، حتى لو نصبوا أنفسهم كبراء الدنيا وملوكها. وكما شدد القرءان على العبودية المطلقة لله وحده حرم الشرك وتوعد المشركين بسوء المصير. لأنه يؤدي بالإنسان إلى الانحراف عن قيم الخير والحق والعدل[1].

---

[1] محمد المبارك، نحو إنسانية سعيدة، دار الفكر، دط، دت، ص41-ـــ42.

[2] الذاريات، الآية 56-57.

[3] ابن كثير أبو الفدا إسماعيل، تفسير القرءان العظيم، تحقيق سامي بن محمد سلامة، مج 2، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط2، 1420، ص 425.

[4] سورة فصلت، الآية 37.

[1] محمد المبارك، نحو إنسانية سعيدة، مصدر سابق ص43.

قال تعالى:**قَالَ تَعَالَىٰ:**﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَىَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ ۖ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴿١٣﴾ ﴾[1].

وقد قال الرازي في تفسير هذه الآية: "بدأ بالأهم وهو المنع من الإشراك، أما أنه ظلم فلأنه وضع للنفس الشريفة المكرمة في عبادة الخسيس، أو لأنه وضع العبادة في غير موضعها وهي غير وجه الله تعالى وسبيله... وأما الإشراك فوضع المعبودية في غير الله تعالى، ولا يجوز أن يكون غيره معبودا أصلا"[2].

وأما علاقة الإنسان بالكون الذي خلقه الخالق الذي خلق الإنسان، فإن القرءان الكريم دعا في مواضع كثيرة إلى التفكير في سننه وقوانينه. فإذا كانت الدوائر الغربية اليوم تعمل جادة لاكتشاف أسراره والإستفادة من معرفته لتسخير الطبيعة وتذليلها واستخدام قواها في السلم أو الحرب. فإن القرءان الكريم استعرض مشاهد الطبيعة. ولفت نظر الإنسان إلى مسارح الكون في الأرض وفي السماء " **قَالَ تَعَالَىٰ:**﴿ سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ ۗ ﴾ [3] فلم ترد هذه الآية على صيغة الماضي ولا صيغة تحتمل الزمن الحاضر فقط بالنسبة إلى المخاطب. لم يقل القرءان أريناهم أو نريهم آياتنا ولكن الله قال سنريهم ولذلك فإن هذه الآية كلما تليت انفتح أفق جديد تبشر به وتتنبأ بآيات جديدة في الكون. وقد جعلت ميدان هذه الاكتشافات الآفاق أولا والنفس البشرية ثانيا[4].

ويعدد المبارك مظاهر طبيعة كثيرة ذكرها القرءان الكريم للتأكيد على اتساق الكون وانتظام حوادثه، مثلما تحدث عن آية الليل والنهار :"**قَالَ تَعَالَىٰ:**﴿ وَءَايَةٌ لَّهُمُ ٱلَّيْلُ نَسْلَخُ مِنْهُ ٱلنَّهَارَ فَإِذَا هُم مُّظْلِمُونَ ﴿٣٧﴾ وَٱلشَّمْسُ تَجْرِى لِمُسْتَقَرٍّ لَّهَا ۚ ذَٰلِكَ تَقْدِيرُ ٱلْعَزِيزِ ٱلْعَلِيمِ ﴿٣٨﴾ وَٱلْقَمَرَ قَدَّرْنَٰهُ مَنَازِلَ حَتَّىٰ عَادَ كَٱلْعُرْجُونِ ٱلْقَدِيمِ ﴿٣٩﴾ لَا ٱلشَّمْسُ يَنۢبَغِى لَهَآ أَن تُدْرِكَ ٱلْقَمَرَ وَلَا ٱلَّيْلُ سَابِقُ ٱلنَّهَارِ ۚ

---

[1] سورة لقمان الآية 13.

[2] فخر الدين الرازي، مفاتيح الغيب، دار إحياء التراث العربي، ط3 ،مج 25، 1420هـ، بيروت ، ص120.

[3] فصلت الآية 53

[4] محمد المبارك، نحو إنسانية سعيدة، مصدر سابق، ص32-33.

وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ ﴿٤٠﴾[1] وعن نزول المطر وأثره في إنبات النبات:" قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَسَلَكَهُۥ يَنَٰبِيعَ فِى ٱلْأَرْضِ ثُمَّ يُخْرِجُ بِهِۦ زَرْعًا مُّخْتَلِفًا أَلْوَٰنُهُۥ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَىٰهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَجْعَلُهُۥ حُطَٰمًا إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٢١﴾ ﴾[2]. ويوضح "المبارك" أن هناك غايتان من إشارة القرءان إلى الكون، معرفة أسراره وقوانينه وسننه. والاستفادة منه لأنه مسخر لخدمة الإنسان، والغاية الأسمى من هذه الغاية هي ليوقن الإنسان أن من خلق هذا النظام البديع العظيم هو الله العظيم الذي خلقه من أجل عبادته وقد أوضح الله تعالى هذه الغاية[3] قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَكَذَٰلِكَ نُرِىٓ إِبْرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلْمُوقِنِينَ ﴿٧٥﴾ ﴾[4]

وكذلك يؤكد بعض الباحثين الذين يشاركون المبارك رؤيته أن: "فهم الإنسان لحقائق الكون وظواهره ومعرفته للقوانين التي تحكم سره وتضبط حركته، وتوجهه نحو غايته، يعود على الإنسان بالفائدة المزدوجة: فهو يحقق الرفاهية والخير المرتبط بالتقدم العلمي في حياته الدنيوية، ثم يرسخ إيمانه ويقوي عقيدته ويزيده هدى. مما من شأنه أن يفضي به إلى حياة أخرى أسعد وأدوم وأخلد"[5].

هذا عن نظرية الوجود أما طرق تحصيل المعرفة عند المبارك: "... طريقان للمعرفة طريق العقل والحواس، وطريق الوحي والنبوة".[6] وكذلك يمكن أن تستقى: "من المجتمع الإنساني وسننه التي أشار القرءان إليها ونظمه التي شرعها الله"[1].

وللعقل في الإسلام مكانة كبرى وقد ربط أبو حامد الغزالي شرفه بشرف العلم: "وقد ظهر شرف العلم من قبل العقل. والعقل منبع العلم ومطلعه وأساسه. والعلم يجري منه مجرى الثمرة من

---

[1] سورة يس الآية 37- 40.

[2] الزمر، الآية 21.

[3] محمد المبارك، المصدر نفسه، ص 3.

[4] سورة الأنعام، الآية 75.

[5] عبد الحميد الصيد، مرجع سابق، ص142

[6] محمد المبارك، بين الثقافتين الإسلامية والغربية، مصدر سابق، ص95.

[1] المصدر نفسه، ص 95.

الشجرة والنور من الشمس والرؤية من العين"[1].

ويرى المبارك أن العقل الإنساني بما تقدمه له الحواس، وهي آلاته وأدواته من المعلومات أو أساسات استطاع أن يكون صورة عن الكون الذي يحيط به. لكن هذه الصورة لا تزال ناقصة وضيقة لا تحيط بالكون وحقائق الوجود. ولذلك كان لا بد للبشر من موجهين ومرشدين، وهم الأنبياء. فحكمة الله اقتضت أن لا يترك العقل المحدود عن إدراك وقائع العالم الحسي دون توجيه الوحي الذي هو طريق معرفة عالم الغيب[2]. ولا شك في أنهما متكاملان لا ينفصلان عن بعضهما رغم أن لكل منهما مجاله الخاص.

القسم الأول من مضمون فلسفة التربية الإسلامية يتعلق بنظرية الوجود ونظرية المعرفة، أما القسم الثاني فيتعلق بنظرة الإسلام إلى الطبيعة الإنسانية. ولقد أشار القرءان الكريم إلى تركيبة الإنسان أو العناصر التي تركب الشخصية الإنسانية: " الجانب الترابي الحيواني، جانب الحواس والعقل، والجانب الروحي والخلقي"[3]. ويوجه القرءان الكريم إلى استعدادات هذا الإنسان إلى طريقي الخير والشر.

كما يشتمل هذا القسم على نظرية القيم، وقد تضمن القرءان والسنة النبوية القيم في نظامه الأخلاقي. ليتمثّلها الإنسان ليصل إلى الإنسان المثالي الذي يريد إخراجه: " قيما مثالية كالقيم المتعلقة بالتوحيد والتقوى والعمران، والسعي لكسب الرزق والحرية والإحسان والكرامة والحلم والصدق. وقيم تنظم علاقة الفرد بغيره وهي قيم الطهارة والنظافة والمسؤولية. والأخوة والألفة والتعارف والولاء للجماعة والانتماء إليها"[4].

لقد تضمن القرآن الكريم والسنة وهما المصدران الأساسيان اللذان يرجع إليهما المبارك في صياغة فلسفته التربوية كل العناصر الأساسية التي تشتمل عليها فلسفة التربية. بنظرة خاصة لا تتوفر في غيرها من فلسفات التربية الأخرى فاتسمت بالجمع بين المعرفي والقيمي والمعرفي والديني، والديني والدنيوي. والدنيوي والأخروي. لكن المبارك وجميع المفكرين الذين يشتركون معه في الرؤية والمنهج

[1] أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، إحياء علوم الدين، مصدر سابق، ص172.
[2] محمد المبارك، نحو إنسانية سعيدة، مصدر سابق، ص140 - 145.
[3] محمد المبارك، الفكر الإسلامي في مواجهة الأفكار الغربية، مصدر سابق، ص157.
[4] لطفي بركات، في الفكر التربوي الإسلامي، دار المريخ، ط1، 1982/1402، الرياض، ص24.

يدركون أن أكبر عوائق تطبيق النظرة الثقافية الإسلامية هي سيطرة الثقافة الغربية بمناهجها القوية. وآلياتها المنهجية المعرفية وهنا تطرح الإشكالية الأكثر إلحاحا في هذا الصدد. كيف تعامل محمد المبارك مع الفلسفة التربوية الغربية؟ هل يقصيها كلية من نموذجه المعرفي أم أنه يوظفها بشروط؟

إن المرحلة التاريخية التي نظّر فيها المبارك لرؤيته تفرض المثاقفة مع الآخر المختلف عنا عقديا ومعرفيا وواقعيا(حالة تخلف العالم الإسلامي وتقدم الغرب) تفرض نفسها كواقع يصعب تجنبه. أو زحزحته بعدما احتل المواقع الثقافية والفكرية والاجتماعية، وشكل وعيا جديدا تكرس بعمق في الوجدان والممارسة الثقافية اليومية. لكن محمد المبارك الذي عرف الغرب عن قرب ورفض الإذعان لمقولاته عن التراث الإسلامي، ورفض التماهي مع مقارباته. يوضح موقفه بحزم من هذه القضية ويؤكد على: "بناء العلوم الإنسانية بناء جديدا انطلاقا من التصور الإسلامي للإنسان والمجتمع والعلاقات الاجتماعية والحياة والكون. والله الخالق المدبر لها والمهيمن عليها. وبذلك تتغير الأسس التي سيُبنى عليها علم النفس والاجتماع والتربية والتاريخ والحقوق والعلوم السياسية والأدب والفن"[1].

إنها دعوة إلى أسلمة المعارف والفنون والآداب بمعنى صيغها بالنظرة الإسلامية والتصور الإسلامي والتخلي عن النظرة الغربية ومعتقداتها المستمدة من منطلقاتها الفلسفية. وهذه ليست نظرة عنصرية تأدلج العلم وتصبغه بالإسلاموية. لأن العلوم كل العلوم بما في ذلك العلوم الإنسانية.كان لها وجود في الحضارة الإسلامية. كما أن لها أصول في القرآن الكريم. الذي وإن لم يكن كتاب تاريخ أو جغرافيا أو طب أو أنثروبولوجيا إلا أنه وجه إلى طلب الحكمة والمعرفة. وأمر بالنظر والتدبر لمعرفة سنن الكون والمجتمعات والأنفس. ولذلك فإن هناك أصول فلسفية راسخة للتربية الإسلامية انطلاقا من القرآن والسنة وتراث العلماء الأوائل.

وأما الجوانب الفنيّة للتّربية فيمكن الاستفادة من تجارب الآخرين:"أما التربية باعتبارها صناعة وفنا موضوعه الطرق المفصلة لتنمية بعض الجوانب أو تدريس المواد العلمية وما يتبع ذلك من الأمور المشاعة بين الناس على اختلاف فلسفاتهم ومذاهبهم فإنه يمكن الاستفادة منها"[1]. وذلك بالتأكيد لأنها

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مصدر سابق، ص95.

[1] المصدر نفسه، ص94.

تجارب إنسانية لا تمس المعتقدات ولا تقترب منها.

والأهم بالنسبة إليه هو الجانب الأول وهو"فلسفة التربية" التي يسعى: "ليكون لنا في هذا الجانب استقلال كاستقلال أصحاب المذاهب والفلسفات الأخرى في سائر بلاد العالم"[1].

ويمكن أن نؤسس فلسفة تربوية إسلامية مستقلة إذا تكاتفت الجهود وتضافرت ولذلك فهو يدعو إلى: " تعاون الأخصائيين في علم النفس وعلم الاجتماع والتربية من المؤمنين بالإسلام والمزودين بثقافة إسلامية كافية. وتعاونهم يوصلنا إلى إقامة نظرية إسلامية للتربية. وجعل كليات التربية في البلاد الإسلامية منتجة لا مستوردة ويمكنها أن تتفاعل وتتبادل وجهات النظر على أساس المساواة مع مثيلاتها في البلاد الأخرى التي تدين بفلسفات مغايرة"[2].

إن هذا الطرح الذي يسعى إلى صياغة نظرية تربوية إسلامية تحاور فلسفات التربية الأخرى وتقدم وجهة نظرها. طموح كبير ومشروع سيؤدي إلى تحقيق نتائج تربوية وأخلاقية هامة. وسيجنبنا الكثير من الأزمات التي نعاني منها. لكن الإشكال الذي يراوح مكانه منذ طرح جمال الدين الأفغاني سؤال النهضة على الفكر الإسلامي هل الأرضية التي نقف عليها متينة بما يكفي لفرض النموذج التربوي الإسلامي كبديل حضاري؟ كيف يمكن للفكر الإسلامي أن يقدم مشاريعه لحلول إشكالات الإنسانية وهو يعيش الكثير من الأزمات المنهجية والفكرية ويعاني الإقصاء والتهميش في الداخل.

المطلب الثالث: المقارنة بين موقف طه حسين ومحمد المبارك في قضية مصادر اشتقاق الفلسفة التربوية:

استند طه حسين في بناء مشروعه التربوي إلى مصادر داخلية وخارجية. واستند محمد المبارك إلى مصادر داخلية. فجاءت نظرة كل منها مخالفة للآخر ظاهريا. فهل هما مختلفان تماما. أم أن هناك تقارب بين الرؤيتين؟ وما هي المصادر التي يجب الاعتماد عليها في بناء فلسفة تربوية تحقق الأهداف والغايات المرجوة؟

[1] محمد المبارك، الفكر الإسلامي في مواجهة الأفكار الغربية، مصدر سابق، ص 159.
[2] المصدر نفسه، ص158.

من خلال ما سبق ذكره في المطلبين السابقين يتّضح الاختلاف البيّن بين نموذجين معرفيين ينتمي كل منهما إلى تيار فكري مغاير للتيار الآخر في مقدماته ومنهجه وأدواته ونتائجه. وقد كان كل منهما يمثل عينة عن التيارين الأكثر حضورا في الواقع الفكري والسياسي والثقافي الذي أنتجته تلك المرحلة الزمنية التي وقع فيها الاصطدام والاحتكاك المباشر مع الآخر الغرب المتحضر. وإن كانت قضية التربية والتعليم هما مشتركا جمع اهتمام المفكّرين ونضالهما. إلا أنّ مصادرهما كانت متباينة بل متناقضة.

فطه حسين تجاوز إشكالية الهوية الشرقية الإسلامية والعربية. واختار الاندماج في العقل الكوني اليوناني المرجعية الأولى للحضارة الغربية الحديثة. مؤمنا بوحدة الحضارة الإنسانية في أزمنتها المختلفة. فراح يؤسس للحظة تاريخية جديدة في الفكر العربي المعاصر. استحضر فيها فلاسفة اليونان ومنهج ديكارت ومفاهيم بول فاليري[1].

استحضر هؤلاء ليمارس نقده المنهجي على التراث الذي ظل حيا فاعلا في الوعي الجماعي والفردي وفي الذاكرة التاريخية والدينية والشعبوية. وكانت نتيجة مقدماته المنطقية وتوظيفاته لهذه الأدوات المعرفية الخارجة عن منظومة الأنا. تأسيس مدرسة استمدت مناهجها وطرائقها وسياستها التعليمية من المدرسة الغربية الحديثة: "... والتعليم عندنا على أي نحو أقمنا صروحه ووضعنا مناهجه وبرامجه منذ القرن الماضي؟ على النحو الأوروبي الخالص. ما في ذلك شك ولا نزاع نحن نكون أبناءنا في مدارسنا الأولية والثانوية والعالية تكوينا لا تشوبه شائبة. ولعمري إني أتخيل داعيا يدعونا إلى أن نعدل بمدارسنا ومعاهدنا عن الطريقة الأوروبية التي سلكناها إلى الطريق القديمة التي كان يسلكها آباؤنا وأجدادنا"[1].

[1] يقول طه حسين:" وقد ذكرت في هذا غير هذا الموضع أن الكاتب الفرنسي المعروف بول فاليري أراد ذات يوم أن يشخص العقل الأوروبي فرده إلى عناصر ثلاثة: حضارة اليونان وما فيها من أدب وفلسفة وفن، وحضارة الرومان وما فيها من سياسة وفقه، والمسيحية وما فيها من دعوة إلى الخير وحث على الإحسان، فلو أردنا أن نحلل العقل الإسلامي في مصر وفي الشرق القريب أو تراه ينحل إلى شيء آخر غير هذه العناصر التي انتهى إليها بول فاليري." مستقبل الثقافة في مصر، ص 30.

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص35.

وهو إذ يؤكد على أهمية الثقافة والفكر يستخدم المدرسة لتحويل المجتمع التقليدي إلى مجتمع حديث. وهذه المدرسة تشرف عليها الدولة الوطنية فنحن في زمن القوميات الوطنية.

كان طه حسين واعيا لمرحلته الراهنة، وهي التخلف الداخلي والضغط الخارجي، فواجهه بالدعوة إلى التحرر الداخلي بتحقيق الاستقلال العلمي والأدبي والفكري والاقتصادي، وتشكيل وعي وطني، يمجد قيم التحرر والعدل والكرامة، فاستند على المرجعية اليونانية بوصفها مرحلة مرجعية لوحدة العقل الإنساني، فاقتبس النظم الغربية مبررا موقفه من داخل التراث ذاته. فالمفكرون المسلمون الذين كان لهم مكانة كبيرة ودورا هاما في الحضارة الإسلامية مثل الفرابي وابن سينا وابن رشد كانوا تلامذة نجباء للحضارة اليونانية. فأين المشكلة أن يحاكي نموذجه الحضارة الغربية ومصادرها المرجعية.

إن طه حسين كان صاحب عقل نهضوي ومشروع تجديدي إصلاحي حاول احتواء الإشكالات التي يطرحها الواقع المتردي الذي تعيشه أمته. فوظف العقلانية الديكارتية. والعقلانية الإسلامية التي دمجها بقيم الليبرالية كما وظف تاريخ الأدب والحضارة اليونانية والدراسات الاجتماعية والفكرية والسياسية.

ويمكن القول عن هذه المصادر التي استخدمها أنها مصادر غير متجانسة حيث تجتمع فيها المتناقضات" المحلي والكوني، الوطني الثقافي العربي، والثقافي الغربي" وهي تحاول إعادة إنتاج السياقات التي قادت إلى تفوق الغرب. استجابة لحاجة الواقع الملحة. لكن أقل ما يمكن أن يقال على مثل هذا الاندماج الذي وظف المنهج الغربي أنه حول مشروعه الفكري إلى اقتباسات وشروح للفكر الغربي تبشر بمدنية وثقافة غربية، وهذا ما دفع بعض الباحثين إلى القول: "لقد كان الخطأ الفادح الذي وقع فيه طه حسين والكثيرون من زملائه الذين تبوءوا منابر الثقافة والفكر في عدم تمكنهم من استيعاب تاريخية المقولة الفكرية الغربية وموقعها من سياق التشكل الاجتماعي والتاريخي للنظام الغربي، فوقعوا في فخ مذهبيتها بعد أن انساقوا لتأثيراتها القادرة على الإقناع، واقتنعوا بأن التحديث لن يتم إلا من خلال انتهاج المذهب العقلاني الوضعي وتحويله من تعبير لمرحلة تاريخية للنسق الغربي إلى مقولات

مبسترة يمكن التأسيس عليها في العالم الإسلامي"[1].

ووقع طه حسين في مأزق آخر وهو يستند على المرجعية الفكرية الغربية، وهو أنه لم ينتقد الثقافة الغربية، كما فعل مع الثقافة الإسلامية العربية وكأنها ثقافة لا يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها.

فلم يستطع طه حسين أن يستخدم نفس الأدوات المعرفية لنقد النموذج المعرفي الغربي بينما استخدم النقد الحاد لتفكيك الموروث الإسلامي. ولا شك أن نتيجته المنطقية كانت ظهور أجيال ترى الثقافة الغربية النموذج الأمثل للتحديث و الرقي. وتتبنى القطيعة الفكرية مع التراث الإسلامي.

وفي الحقيقة يظل حضور طه حسين جليا في السجالات الثقافية العربية المعاصرة، ويعتبره المفكرون العلمانيّون الكاتب العربي التنويري الأول الذي أحدث نقلة نوعية في الفكر العربي لم يسبقه إليها مفكر قبله. حيث نجح في نزع القداسة على التراث الإسلامي. وحقق الاندماج مع حضارة لها من الإيجابيات أكثر من السيئات ويرونه نموذجا فريدا: "أتاحت له حياته الطويلة وشخصيته ذات الثروة النّادرة... إحداث نثر عربي بسيط ومؤثر، فرض أسلوب لا يرضخ للتزمت ولا للحشو، إخضاع تراث الماضي لفحص انتقادي حتى يعاد ربطه بالمنسي وحتى يتم فضح التمويه وإعادة الآفاق التاريخية الصحيحة، خلق ذوق عربي بفضل الآثار المدرسية الكبرى والروائع الأجنبية، –مفكرو اليونان القدامى وكتابه، والمبتكرات الغربيّة–، نشر طراز من الفهم العقلي الذّي يقضي على الخرافات والتّكرار التّقليدي بدون محو الشّخصية العربية الإسلامية، وذلك بطريق التّعليم العام"[2].

و لكن طه حسين مثله مثل من سار على هذا النهج قبله، لم يستطع أن ينظر إلى العقلانية الغربية إلا على أنها الوسيلة الوحيدة للتقدم والتحضر: " إن كل من تولى النظر في وسائل النهوض بواقع العالم الإسلامي والعربي لم يتردد في أن يجعل العقلانية على رأس هذه الوسائل مشيدا بفضائل فوائد المناهج العقلية في تحقيق المطلوب من التقدم والتحضر... وكان من المفروض أن ينتبه المفكرون أو المنظرون المسلمون والعرب إلى ضرورة تجديد النظر في مسألة العقل فيه وذلك بأن يتعاطوا

[1] أحمد دعموش، مرجع سابق، ص29.

[2] محمد أركون، الفكر العربي، ترجمة د. عادل العوا، منشورات عويدات، ط3، 1985 ، بيروت، ص 156.

لتمحيص مبادئها ومناهجها وقيمها. حتى يتبين لهم مدى وحدود وفائها بالأهداف الإصلاحية والتغييرية التي علقت عليها. واستعملت لأجلها. لكن ظل هؤلاء المفكرون في غفلة عن ضرورة هذا التمحيص. وأبوا إلا التمادي في التعلق بالعقلانية والاحتجاج بها. والاحتكام إليها، نظرا لراسخ إيمانهم بكمال مبادئها وتجانسها ومناهجها وسلامة مثالاتها"[1].

لقد كانت مصادر طه حسين خارجية وداخلية. أعطى فيها الأولوية في بداية مشروعه للعقل اليوناني والمنهج الغربي الحديث. وعاد إلى المصادر الداخلية في مراحل بحثه الأخيرة وحاول الدمج بينهما لتحقيق هاجس الحضارة والتقدم والحداثة وعلى العكس من ذلك كانت مصادر محمد المبارك تعتمد الأصول الحضارية للإسلام: القرآن والسنة وتراث المسلمين، وقد سمي محمد المبارك فلسفته التربوية بفلسفة التربية الإسلامية وحدد مصادرها وغاياتها ومناهجها. وكان مدفوعا بهاجس التحرر من الثقافة الغربية وإحلال الثقافة الإسلامية محلها.

ولقد وُجد طه حسين ومحمد المبارك في لحظة زمنية تشترك في الواقع والتحديات. وحمل كل منهما هم التقدم والتمدن والتحديث. لكن إذا كان الغرب منبعا من منابع المعرفة والنور والعقل بالنسبة لطه حسين، فإن هذا الغرب بالنسبة لمحمد المبارك مصدر الهزيمة الثقافية والفكرية وسيظل كذلك. بدأ بهذا الموقف وظل متمسكا به وفيا له في كل مراحل حياته الفكرية. وإذا كان العقلانيّين العرب يعتنقون إيديولوجيا التحديث. ويلجأون إلى الوقائع الحسية ويبتعدون عن الميتافيزيقا والغيب ويربطون الأسباب بالمسببات ويؤمنون بالمصالح والعقلانية والواقعية[2]. فهذه هي الأسس التّي تقوم عليها نظرية المعرفة عند طه حسين. بينما نظريّة المعرفة عند محمد المبارك مرجعها الوحي الإلهي الصادق والنبوة والموروث الفكري الذي تركه العلماء المسلمون.

والوحي الإلهي (القرآن والسنة) وهو مصدر المعرفة والأحكام والتصورات والنظام العام والعمران. والمنهج كما ورد في قوله تعالى: ﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ﴾[1]. وهو المرجعية

---

[1] طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، دار الآداب، ط2، 1989، بيروت، ص60-61.

[2] رضوان السيد، طارق البشر وآخرون، حصيلة العقلانيّة والتنوير في الفكر العربي المعاصر- بحوث ومناقشات النّدوة التي نظّمها مركز دراسات الوحدة العربيّة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2005، ص 71.

[1] المائدة، الآية 48.

الأساسية التي يستند عليها مشروع محمد المبارك. في بناء فلسفة التربية الإسلامية.

وإذا كانت كل فلسفة تربوية تربط غاياتها النهائية بالخلفيات الإيديولوجية والاعتقادية. فإن فلسفة التربية الإسلامية تربط غاياتها بنظرة الإسلام العقائدية العامة، ونظرته إلى الإنسان ويحدد وظيفتها قائلا: "عمل التربية هو اتخاذ أحسن الطرق لنقل الإنسان من الصورة الواقعية إلى الصورة المثالية بوجه عام وإلى النماذج المتعددة التي يتطلبها المجتمع المثالي سواء من جهة التربية الجسمية أو الحسية أو الخلقية أو الروحية. وتكون هذه الفلسفة التربوية بذلك ملخصة في تنمية جميع عناصر التركيب الإنساني، الجانب الترابي الحيواني، جانب الحواس والعقل الجانب الروحي والخلقي وذلك وفقا لاتجاه وأهداف محددة في الإسلام، ويكون إعداد هذا الإنسان متناسبا مع أهداف المجتمع الفردي يراه الإسلام مثاليا"[1].

ولذلك فإن واجبات المدرسة وأولوياتها في البلاد الإسلامية: "هو تلقين النظرة العقائدية الشاملة للإسلام، والنظرة الخلقية بطريقة واحدة وشاملة، وتدريس المواد الثقافية بلا استثناء يجب أن يجري في جو هذه العقيدة الإسلامية، وبذلك ترتبط هذه المواد بعضها ببعض، لأن هذه النظرة نفسها تكون هي الرابطة والمنسقة لها"[2].

ولذلك فقد تضمن مشروعه الإسلامي التربوي تقديم مادة الإسلام والعبادة لجميع الطلاب وجميع التخصصات وفي جميع المستويات. وهذا رد فعل على واقع التعليم في البلاد الإسلامية. حيث تلقن جميع المواد في جو عقائدي وفقا لفلسفات غربية وعلى أساس مفاهيم مخالفة للإسلام.

و لم يكتف المبارك بنقد هذا الواقع بل أسس للمعرفة الإسلامية وسعى إلى تأسيس نظرية تربوية إسلامية. وهذه الجهود تجديد معرفي سعى لإنتاج معرفة بديلة في جو محموم بخطابات الإيديولوجيا التي تبشر بالقيم الغربية. ولا ترى التقدم والتفوق في غيرها. وبذلك يكون قد وضح الداء الذي أصاب الأمة بدقة بالغة وشخص الأزمة القائمة واستخلص الحلول الإسلامية المناسبة.

[1] محمد المبارك، الفكر الإسلامي الحديث، في مواجهة الأفكار الغربية، مصدر سابق، ص157- 158.
[2] المصدر نفسه، ص258.

فقد حولت النخب الفكرية والحاكمة الأمة إلى أمة مقلدة، حاولت استنساخ التجربة الغربية فاستوردت نظمها وأساليبها في تنظيم المناهج ومراحل الدراسة، دون أن تراجع الفلسفات الكامنة وراءها والتي لا تنسجم مع الروح الإسلامية للأمة، وواقعها الاجتماعي والثقافي. وبذلك فإنه لا يمكن أن ننتظر منها أن تقوم بالإصلاح والتغيير: "لأنها مازالت مجرد وكالات تربوية للجامعات والمؤسسات التربوية الغربية، توزع منتوجاتها وتترجم مطبوعاتها وتعرف برجالها وأعلامها، وتدرس محتويات مناهجها وأنشطتها ثم يكون ثمار ذلك كله. هي زرع النقص ومشاعر الضعة والهوان في نفوس الناشئة وتهيئة الناهين منهم للانسلاخ العقلي والنفسي عن المجتمعات الأم والالتحاق بالمجتمعات الغربية في أول فرصة تلوح"[1].

ولكن دعوة محمد المبارك إلى العودة إلى الأصول الحضارية للإسلام، وكيفية العودة إليه تبدو نظرة تقليدية مبالغة في تعظيم شأن الجهود التربوية الإسلامية في عصور السلف، وتعظيم منجزاتها ورجالاتها. فقد اعتبر فهوم العلماء الأوائل خاصة جهود المفسرين رصيدا ثقافيا هاما دعا إلى توظيفه إلى أقصى حد ممكن في مواجهة تحديات الواقع[2]. وهنا يمكن القول أن محمد المبارك يستحضر التراث كمصدر ومرجع فاعل وكأنه لا يؤمن بأنه أدى دوره في سياقاته التاريخية وسقفه المعرفي المتاح. ومحدداته الزمانية والمكانية. فالفكر التربوي الإسلامي هو نوع من الاجتهاد البشري الذي حاول إسقاط فهمه لمضامين النصوص على واقعه. وليس الإسلام نفسه الذي تتضمنه نصوص القرءان والسنة، والذي لا تنتهي عطاءاته ومعانيه.

ولأن هذه المرحلة تواجه تحديات تحتم على المفكرين التربويين المسلمين تأسيس نظريات تربوية منافسة لغيرها من الفلسفات التربوية، ولذلك فإن معرفة المناهج والرؤى تصبح ضرورة معرفية. ولا يمكن الاكتفاء بمفهوم العلماء الأوائل.

إنه وانطلاقا من عالمية الخطاب القرءاني وعالمية رسالة الإسلام. قال تعالى: ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مرجع، ص66.

[2] محمد المبارك، بين الثقافتين، مصدر سابق، ص15.

﴿ كَآفَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ [1]. وانطلاقا من خصائص القرءان الكريم وهي الهيمنة والمطلقية والاستيعاب والتجاوز فإن: "العودة إلى القرءان من جديد للهيمنة على الواقع يتطلب فهما للكتاب والواقع معا فهو المرجع المطلق للبشرية كلها تعود إليه في كل زمن وفي كل عصر وفي كل مكان، واتجاه علماء الأمة المجتهدين يجب أن يكون إلى مكنون الكتاب الكريم يستنطقون الحلول لمشكلات العالم ويستمدونها من مكنوناته التي قضى الله أن تتكشف طبقا لحالات الاستدعاء الزماني ويتجدد عطاؤها لتهيمن على أي واقع وتعالج أي مشكل"[2].

إن الثقافة الإسلامية وهي تواجه الفكر الغربي الوافد بأدواته المعرفية وقوته المنهجية. لن تستطيع المواجهة، ولن تنتج خطابا بديلا وهي تعيد إنتاج ذاتها بذات الوسائل والمناهج. ومشكلة الفكر الإسلامي هي مشكلة منهجية قبل أن تكون عقدية وأخلاقية لأن تأسيس المعرفة يتطلب جهازا نقديا للموروث الحضاري والوافد معا. ويُقصد بنقد المعرفة: "حفر في الجذور بحيث ترد كل انجاز ثقافي إلى تاريخه، وتحاول تفكيك النظم والمفاهيم ودلالات اللغة ووسائط الاتصال بين الذهن والعلم فتحقق في النهاية أحد الأمرين. إما قطيعة عمدية مع الخلفيات الموروثة وإما يعيد توظيفها على نحو معاصر ومن منطق نقدي وتحليلي"[3].

ليست القطيعة مع الموروث هدفا لذاته لكن السعي إلى إنتاج المعرفة حتى وإن كانت المعرفة بطبيعتها تراكمية إلا أنه يتطلب المراجعة والنقد لإعادة توظيف المعرفة بشكل فاعل. والمفسرون الأوائل كانوا يدركون أن وجوه دلالات كتاب الله لا تنقضي ولا تنفد ولذلك يعتبر بعض الباحثين العودة إلى قراءة القرءان الكريم قراءة مقاصدية ضرورة ملحة: "... ولا جرم أن من أهم ما ينبغي أن يهتم به المعتنون في تفسير كتاب الله سبحانه، في عصرنا الحاضر هو التفسير على ضوء مقاصد الشريعة الحنيفة ومطالبها. تلك المقاصد التي تتضمن كل خير وحسن وجمال والتي تتضمن كل

---

[1] سبأ، 28

[2] طه جابر العلواني، الخصوصية والعالمية في الفكر الإسلامي المعاصر، دار الهادي، بيروت، ط4، 1424، 2003، ص137-138.

[3] محمد أبو القاسم حاج حمد ، منهجية القرءان المعرفية، أسلمة فلسفة العلوم الطبيعية والإنسانية، دار الهدى، ط1، 1424ه، 2003، ص36-37.

إحسان وإكرام وإفضال. فتبني المجتمع الإنساني من جديد، وتفتح له أبواب التفكير والعلم والمعرفة والتمدن والتحضر على مصراعيها"[1].

خاصة وأن العصر يطرح مفاهيم جديدة، وقضايا جديدة، ولكن ليس المقصود بالتأويل وفق مقاصد الشريعة الخروج به عن الضوابط التي وضعها العلماء لفهم خطاب الوحي لأن: "الإقدام على فهم وتفسير مقاصد الخطاب الشرعي واستنباط أحكامه الكلية مع الجهل بلغته والتقصير في ضبط مفاهيمه ومصطلحاته هو نوع من الإسقاط والتكلف والتخرص وركون إلى محض الهوى والتثاقل إلى أرض التقاليد وجهلا بضوابط الفهم وشروط التلقي، وخروجا عن قانون التأويل"[2].

وكذلك حدد ابن رشد شروط التأويل التي يجب أن تتوفر ليؤول النص ويفهم المراد: "فإن الأقاويل الموضوعة في الشرع لتعليم الناس إذا تؤملت، يشبه أن يبلغ من نصرتها إلا حد لا يخرج عن ظاهرها. ما هو منها ليس على ظاهره. إلا من كان من أهل البرهان وهذه الخاصية ليست توجد في غيرها من الأقاويل فإن الأقاويل الشرعية المصرح بها في الكتاب العزيز للجميع لها ثلاث خواص، دلت على الإعجاز، إحداها أنه لا يوجد أتم إقناعا وتصديقا للجميع منها. والثانية أنها تقبل النصرة بطبعها إلى أن تنتهي إلى حد لا يقف على التأويل فيها إن كانت مما فيها تأويل، إلا أهل البرهان. والثالثة: أنها تتضمن التنبيه لأهل الحق على التأويل الحق"[3].

فالدعوة إلى تجديد الفكر الإسلامي عموما، والتربوي خصوصا، وفق إعادة قراءة القرءان قراءة مقاصدية يجب أن تحكمها ضوابط وقوانين التأويل كي لا يخرج مراد الشارع عن مقصوده.

وبالتأكيد فإن بناء نسق فكري تربوي إسلامي مستمد من الأصول الشرعية، ومبدع قادر على تجاوز سيطرة الفلسفات التربوية الغربية. هو أكثر من ضرورة ملحة يفرضها غياب فلسفة تربوية موجهة للتربية، ويفرضها فشل الفلسفات التربوية الغربية التي يُقرّ بها الباحثون المختصون في علم النفس التربوي، وعلم الاجتماع الغرب أنفسهم.

---

[1] محمد خليل جيجك، سؤال المرجعية ومقتضيات السياق الندوة العلمية الدولية ، دار ابن حزم، 2015، ص 448.

[2] عبد المجيد الصغير، مراجعات نقدية في الفكر الإسلامي"، سؤال المرجعية ومقتضيات السياق، مرجع سابق، ص163.

[3] ابن رشد، فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، دراسة وتحقيق محمد عمارة، دار المعارف، ط3، دت، القاهرة، ص65- 66.

وقد تعرضت هذه الفلسفات لحملة كبيرة من النقد، حيث ارتفعت الأصوات مطالبة بإعادة النظر في أصول التربية التي بنيت عليها هذه الفلسفات ومشتقاتها، متهمة إياها بأنها سبب الأزمات الاجتماعية والأخلاقية الجارية، كما أنها سجنت الإنسان في سجن المادة، وثقافة الإنتاج والاستهلاك والقيم المادية. لأنها اهتمت بالتركيز على إعداد الفرد للاستمتاع بالحياة، والاهتمام بالتربية الجمالية والبدنية والسلوك، واستغلال البيئة المحيطة[1].

ويذهب بعض هؤلاء الباحثين، إلى التّأكيد على أنّ اختلاف الأهداف والأساليب التربوية بين الفلاسفة الذين ينتمون إلى مذاهب فلسفية مختلفة، أو الذين ينتمون إلى فلسفة واحدة عمق الأزمة التربوية. فقد نجد فيلسوفين ينتميان إلى فلسفة واحدة المثالية، أو البرجماتية أو فلسفة توما الإكويني اللاهوتية لكنهما يختلفان حول الأهداف والأساليب التربوية. ومن هذا المنطلق فإن تشجيع الفلاسفة على اشتقاق فلسفة التربية من الفلسفات العامة سيساهم في ارتكاب المزيد من الحماقات[2].

والأكثر من ذلك هو طبيعة الأهداف التربوية التي شكلت الإنسان المعاصر ولذلك فمن أهم ما يسعى إليه المفكرون التربويون هو إعادة صياغة مقاصد التربية، حيث لم تستطع تلك المقاصد تقديم المعاني الحقيقية عن الحب والعاطفة والإبداع والفنون ومشاعر البهجة والتراحم بين عوالم الإنسان والحيوان والطبيعة. وتم تنظيم الحياة حول العلوم المادية والإنتاج الصناعي. وترسيخ الاعتقاد بأن ما يستحق التقدير بالفعل هو ما يقتصر على ما نلمسه ونحلله. وكل ما عدا ذلك عديم القيمة، في حين يجد الناس في واقعهم حياة مليئة بالغيب والمعنويات والاحتمالات. فكانت النتيجة تخريج عمال وظيفتهم دعم الاستقرار الاقتصادي ونموه وجعلهم مجرد خدم لدنيا المال[3].

ومن بين الاقتراحات التي قدمها بعض الباحثين الذين انتقدوا الفلسفات التربوية القائمة التوجه إلى تربية تساعد الإنسان على اكتشاف نفسه وفهم عناصر شخصيته، وتطلعاته وأحلامه. وفهم طبيعة العلاقات التي تربط بين الأفراد والمجتمعات. وإلى تربية تعلم فن الحياة والحب والعلم وتجسيد الأفكار والمثاليات في المجتمع الذي يعيش فيه. ويذهب بعض النقاد إلى أبعد من هذا إلى القول بأننا لن

[1] ماجد عرسان الكيلاني، النظرية التربوية معناها ومكوناتها ، www. alukah. Net.ص1.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص46.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، النظرية التربوية معناها ومكوناتها ، مرجع سابق ، ص6.

نطور فلسفة تربوية ذات قيمة إلا إذا اشتغل المواطنون من الفلاسفة والمربين بقضايا التربية، وعملوا على بلورة نظرية شاملة عن القيم الإنسانية تقود إلى حلّ الصّراع[1].

إنه وبالإضافة إلى كل تلك الآثار السلبية التي خلفتها فلسفات التربية الغربية على الغرب أنفسهم، فإن وطأتها على العالم الإسلامي كانت أشد وأمر خاصة مع ما تتسم به من تحيز ضدّ الدّين، والفكر الدّيني في مجالات الفكر الإنساني جميعها. وهو تحيّز يتناقض مع الرؤية الإسلامية التي ترى أن الدّين هو نظام يشمل أوجه الحياة الإنسانية جميعها، وتنبثق عنه الأنظمة الفرعية في جميع مجالات الحياة، وهو منهج من التّفكير والنّظر والبحث والتعامل مع الأفكار والأشياء والأحياء. وتحيّز في نسبة مصادر المعرفة في التّاريخ الإنساني القديم والحديث إلى الغربيين. وهنا تشكلّت المشكلة الأساسية التي كرّست روح الاستعلاء الغربي وعملت على تقديم هذه الأنظمة بصورة الإملاء والإرغام والإكراه. فنمت روح الضعف والخنوع والدّونية في الشّعوب الإسلامية، وقتلت في الصغار روح العزة والكرامة وروح المبادرة، ومعاني الاستقلال في التّفكير والإبداع طالما أنهم يقرأون في المدارس والكتب أن العلم هو فقط ما جاء من الغرب، وأن العلماء هم غربيّون من سقراط وأفلاطون مرورا بكوبرنيكوس وغاليلي، ثمّ اينشتاين وديوي، وصولا إلى جوائز نوبل لهذا العام. وأن النّظريات العلمية في الاقتصاد والاجتماع والنّفس والتّربية والقانون كلّها صيّاغات غربية[2].

وإزاء هذا الواقع الذي يُظهر صورة قاتمة توضّح بجلاء عمق الأزمة الحقيقية التي نتجت عن تبنّي النّظرة الفلسفية التّربويّة الغربية فإن المفكرين والباحثين المسلمين مطالبين باستدعاء المصادر الذاتية وفقه الواقع للمساهمة في صياغة نظريّة تربوية بديلة:" يبقى الباب مفتوح للمفكرين والباحثين لتعميق فهمنا لظاهرة التّحيز في الفكر التّربوي الغربي وآثارها،... وتعميق فهمنا للأساليب التّي ينبغي تطويرها للتعامل مع هذه الظاهرة وآثارها وإشكالاتها، فنحن نعيش في واقع عالمي شديد الوطأة، لا يسمح بتجاهل معطياته وعناصره، ولا تنفع فيه محاولات العزلة والانكفاء التي ينادي بها الضعفاء والعاجزون. ولا بديل عن الارتفاع إلى مستوى التحدي وامتلاك الثّقة بالنّفس، وهذا يقتضي التّمكن

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص 46.

[2] فتحي حسن ملكاوي، التحيز في الفكر التربوي الغربي، مجلة إسلامية المعرفة، مج9، ع38، دار المنظومة، 2004، ص191، ص196.

من فهم مصادرنا الذّاتية، واستيعاب الخبرة الإنسانية، وإدراك طبيعة الواقع الذي نعيشه، ومن ثم بناء البدائل الإبداعية لتجاوز عقبات التّخلف والضعف، والإسهام في ترشيد الحضارة الإنسانية، والحضور الفاعل في الواقع العالمي"[1].

لقد حُصرت المعارف الإنسانية في صنفين هما معرفة: معرفة ماهيّات الظواهر والذّوات والكيانات ومعرفة الكيّفيات أو النوعيّات والفنيّات والعيّنات. الأمر الذي خلف قصورا فادحا في المعرفة بحيث غيّبت المعارف التي تخص المسارات والمآلات التي توظّف فيها معارف الماهيّات والكيفيّات. ولذلك فبقدر ما حققت الإنسانية بفضلها تقدّما باهرا في المجالات الفيزيقيّة والحيويّة والاجتماعية والتّنظيمية، والتّقنية، إذ ارتفعت معدلات زيادة الإنتاج والدواء وتيسرت الخدمات ومرافق الحياة، بقدر ما زادت نسبة الذين يعيشون تحت خط الفقر في العالم، وبقدر ما وظف هذا التّقدم التّقني والمادي في جرائم وحروب مدمرة، والتّظالم والفساد والإفساد. وستتواصل هذه الكوارث الإنسانية ما لم يؤصل في عقول المتعلّمين في أقطار العالم كافة مسارات معرفيّة مستمدّة من الأديان السماوية، ومقولات الحكماء وأهل الخبرة في ثقافات العالم كلها[2].

وفي مصادر الثقافة الإسلامية ما يمكن أن يحقق الحياة الكريمة للبشريّة جمعاء، ويقضي على الظلم وتآمر ذوي الهيمنة السلطوية والمادية على الإثم والعدوان، فلقد أكّدت النّصوص الدّينية في القرءان والسنة على أحدية الخالق، وحثّت على وجوب عبوديّة الخلق لخالقهم الأحد الصّمد، كما حدّدت القيم والثّوابت، ووضّحت دور الإنسان في الحياة بوصفه خليفة الخالق في التّعمير، والتّشييد والعمران، وليس في التّدمير والتّبديد والخسران، وهي المعارف التّي تُجلي للمتعلّمين أنّ الحياة الدنيا دار ابتلاء وأنّ الآخرة دار الحساب والجزاء. كما تضمّنت معارف ذات علاقة مباشرة بحقوق الإنسان في الحياة، وفي حريّة الاعتقاد وفي حريّة التّعبير، والمشاركة بالرّأي والفعل في المسائل العامّة إذا كان هناك التزام بالقواعد العامّة. وقصص الأنبياء والصّالحين التي يتجلّى فيها أداء الأمانات والواجبات دون الخوف من السلطة أو الطّمع في العطايا الماديّة والمعنويّة، كل هذا إضافة إلى المعارف

[1] فتحي حسن ملكاوي، مرجع سابق، 202.

[2] أحمد المهدي عبد الحليم، مناهج التربية الدّينية الإسلامية، الواقع والمأمول، الموسم الثّقافي، مركز الدراسات المعرفية، 2003، ص175-176.

التي تضمنتها المقاصد الكلية والقيم الثّابتة، والتي تزيد في فاعلية النفوس والدّين[1].

إنّ بناء فلسفة تربويّة تتلون في مضمونها وممارساتها بالثقافة الخاصة للمجتمع العربي والإسلامي وقيمه وأعرافه وتستوعب تطلّعاته ومشكلاته، يقتضي احتواء المصادر الخارجيّة وتفعيل المصادر الذاتيّة بحيث تكون قادرة على تصميم ثقافة إسلامية عالميّة تحقق التّوازن والاعتدال بين الوحي الإلهي واجتهاد العقل الجمعي، وبين المسؤولية الفرديّة والمسؤوليّة الاجتماعيّة، وتضمن حق الأفراد في المشاركة في كافة شؤون الحياة، السياسية والثقافيّة والاجتماعيّة. وتدافع عن حقوق الإنسان وكرامته، وتنفتح على الثقافات الأخرى في حدود الحفاظ على كل عناصر الهوية والخصوصيّة الثّقافية.

[1] أحمد المهدي عبد الحليم، المرجع السابق، ص 176-177.

المبحث الثاني: المقارنة بين موقف طه حسين ومحمد المبارك من قضية التعليم الديني والمدني

عمل الاستعمار الغربي على إزاحة الأنظمة الثقافية في العالم الإسلامي، وإحلال أنظمته محلها. فاستبدل التعليم الديني الذي كان سائدا قبل الاتصال بالغرب، والذي كان يتضمن عقائد الإسلام وتشريعاته بتعليمه المدني، وأبقته على هامش الحياة الثقافية والفكرية. وبعد استقلال أغلب الأقطار الإسلامية اختارت السياسات التعليمية النظام المدني المقتبس وحصرت النظام الأصلي في حدود ضيقة. وقد نشأ عن هذا الازدواج في التعليم اختلافات وشقوق عميقة بين أبناء المجتمع الواحد والثقافة الواحدة.

وقد تباينت مواقف المفكرين في معالجة هذه القضية في سبيل التقريب بينهما. وقد اهتم كل من طه حسين ومحمد المبارك بهذه القضية، وعالجها من منظوره الخاص مقترحا العلاج المناسب. فما هو موقفهما (فما هو موقف كل من طه حسين ومحمد المبارك) من هذه القضية؟ وكيف يمكن تحقيق الاندماج بين التعليم الديني والمدني؟

المطلب الأول:موقف طه حسين من قضية التعليم الديني والمدني:

دعا طه حسين إلى إقامة مجتمع مدني حديث مؤمن بقيم الديمقراطية ذات الأصل اليوناني، والتي كرستها الممارسة السياسية في المجتمع الغربي الحديث، وهذا المجتمع المدني تصنعه المدرسة المدنية الحديثة التي أسس لها في مستقبل الثقافة في مصر، وحاول تطبيقها حين أصبح وزيرا للمعارف سنة 1950.

نموذج الدولة الذي يريده طه حسين هو نموذج الدولة التي تفصل الدين عن السياسة، وتدع ما لله لله وما لقيصر لقيصر يقول في ذلك: "... فالمسلمون قد فطنوا منذ عهد بعيد إلى أصل من أصول الحياة الحديثة، وهو أن السياسة شيء والدين شيء آخر، وأن نظام الحكم وتكوين الدول إنما يقومان على المنافع وعلى المنافع العملية قبل أن يقوما على أي شيء آخر، وهذا هو التصور الذي تقوم عليه الحياة الحديثة، فقد تخلصت من أعباء القرون الوسطى، وأقامت سياستها على المنافع الزمنية لا على

الوحدة المسيحية ولا على تقارب الأجناس واللغات"[1].

وهذه الدولة هي التي توكل لها شؤون التعليم كلها، كما هو الحال في الدول الأوروبية الحديثة التي قضت نهائيا على الدولة التيوقراطية.

فلقد نتج عن التغييرات العميقة التي حدثت في المجتمعات الأوروبية في العصر الحديث انقلاب جذري في المعرفة والأفكار السياسية والأخلاقية والجمالية. وظهرت أفكار فلاسفة الأنوار التي حولت مركز الإنسان في الكون، وأصبح هو مرجع الحق والعدل والنظام، ونقضت التصور المسيحي وممارساته التي ألحقت السياسة بعلم اللاهوت، واعتقاد رجال الدين أنهم يستمدون مفاهيمهم السياسية من الله: "مع ماكيفلي تخلت النهضة عن المذاهب الاجتماعية الطبيعية، وكل التعاليم اللاهوتية أيضا، لا الطبيعة ولا الدين هما أساس المفاهيم السياسية والنظام السياسي. لم تعد السياسة ملكية طبيعية للإنسان ولا نظاما يفرضه القانون الإلهي العظيم على العالم"[2].

وهذه التحولات العميقة في الأفكار السياسية والعلمية كانت نتيجة تسلط الكنيسة المتحالفة مع الملوك والإقطاعية، وما نتج عن هذا التحالف من حروب ومظالم وجمود وحرمان للأغلبية الساحقة مقابل الامتيازات الثابتة للكنيسة ورجالها، والملك وحاشيته:"طوال قرون دام نوع من الترابط المصيري بين النظرة العالمية المسيحية الهرمية والبنى الاجتماعية-السياسية الراسخة لأوروبا الإقطاعية. تلك البنى المتمحورة حول الشخصيات المرجعية التقليدية لكل من الرب، البابا والملك. ومع حلول القرن الثامن عشر كان ذلك الترابط قد أصبح عديم الجدوى للطرفين، فالسخافات المتزايدة صراخا لهذه والمظالم البشعة لتلك، تضافرت لتنتج صورة نظام باتت قمعيته العقيمة تدفع نحو التمرد والثورة خدمة لخير الإنسانية الأكبر"[3].

ورغم أن ظهور الدولة الحديثة الذي قوض الشكل القديم للنظام السياسي تحقق ضمن سياق

---

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص24.

[2] جاكلين روس، مرجع سابق، ص132.

[3] ريتشارد تارناس، مرجع سابق، ص371.

طويل المدى، من ماكيفلي إلى جان بودان[1](1529-1596)، إلى توماس هوبس[2] (1588-1679) إلى إسبينوزا[3]، إلى جون لوك[4] (1632-1704) وجون جاك روسو وغيرهم، إلا أنه في النهاية حقق الفصل التام بين القانون الإلهي والقانون الإنساني وبتعبير اسبينوزا فإن: "القانون الإلهي يبغي الخير الأقصى أي معرفة الله وحبه، في حين أن القانون الإنساني يبغي أمن الحياة وسلامة الدولة"[5].

وفي عام 1914 سافر طه حسين إلى فرنسا ليكمل دراسته في باريس ضمن بعثة أرسلتها جامعة القاهرة، فوقف مذهولا أمام ثمار حركة التنوير والنهضة التي ظللت أوروبا ككل، وفرنسا على وجه الخصوص، حيث اختفت ملامح المجتمع الإقطاعي، وحقق المجتمع الغربي المدني تقدما اقتصاديا وتنظيما كبيرا أدى إلى تحسين حياة الفرد في كثير من النواحي. والأكيد أنه كان يقارن بين الواقع الذي شاهده وبين واقع مجتمعه المصري والشرقي، ولذلك اهتم كثيرا بتفسير تاريخ الأمم القديمة والحديثة، وما اختلف عليها من الأحداث التي طورت نظمها السياسية، وقد قال في مذكراته أنه كان:" شديد التأثر بدروس الأستاذ دوركايم في علم الاجتماع، وكان الأستاذ دوركايم قد أنفق عاما كاملا يدرس لتلاميذه مذهب الفيلسوف الفرنسي سان سيمون الذي يقوم على أن أمور الحكم الصالح المنتج الذي يحقق العدل ويكفل رقي الشعب، ويتيح للإنسانية أن تتقدم إلى الأمام يجب أن تصير إلى العلماء، لأنهم هم الذين يستطيعون أن يلاءموا بين نتائج العلم على اختلافها وبين حاجات الناس وطاقاتهم واستعدادهم للتطور والمضي في سبيل الحق."[6]

ولذلك فقد عاد إلى وطنه بعد انتهاء رحلته العلمية حاملا هذا العبء الثقيل، معتبرا نفسه واحدا من رجالات الفكر والثقافة القادرين على صياغة مشروع يغير الأوضاع العامة. وقد شارك في الحياة

---

[1] جان بودان: هو مشرع فرنسي (1529-1596)، عمل كمحامي للملك هنري الرابع كما كان مؤرخا اقتصاديا ومنظّرا سياسيا، وهو مؤلف كتب الجمهورية الستة، ونظر لفكرة الدولة بمفهومها السياسي ليس وفقا على الله ولا على الطبيعة.

[2] توماس هوبس hobbes: فيلسوف إنجليزي ألف كتبا ليؤسس الحق الطبيعي والقانون الطبيعي العقلاني.

[3] باروخ اسبينوزا: فيلسوف هولندي ألف ثلاثة كتب هي البحث اللاهوتي السياسي في 1670، والأخلاق في 1677، والبحث السياسي. وقد أسس نظرية فلسفية سياسية هي نظرية الحق المتحرر من أي بعد أخلاقي.

[4] جون لوك: ألف كتاب "بحث ثاني حول الحكم المدني" وظهر كمدافع عن الليبيرالية وتحدث عن العقد المدني الذي يحمي الحقوق.

[5] باروخ اسبينوزا، رسالة في اللاهوت والسياسة، ترجمة حسن حنفي، دار التنوير، بيروت، ط1، 2005، ص57.

[6] طه حسين، الأيام، مصدر سابق، ص 511.

السياسية والثقافية الفكرية المصرية. وأوضح في مقدمة كتابه "مستقبل الثقافة في مصر" الأسباب والأهداف والدوافع الكامنة وراء مساعيه لبناء المجتمع الحديث والدولة الديمقراطية والمدرسة المدنية.

ويذهب بعض الكتاب إلى اعتبار "مستقبل الثقافة في مصر" مؤلفا فريدا استطاع أنّ يشخص حاضر مجتمعه بدقة، ووصل إلى ثلاثة أفكار رئيسة الحاجة الوطنية، العلم الوطني، الحداثة الاجتماعية، وهي وسائل ملموسة يستطيع الدفاع بها عن نفسه ويواجه بها الاستعمار بأشكاله المختلفة[1]. كما كان مؤلفه صاحب بصيرة تاريخية وظف مفاهيم أساسية عن المجتمع الحديث والحداثة وهي موضوعات يطرحها الراهن السياسي اليوم في زماننا:" وقد دافع هذا المفكر المقاتل في زمنه عن مقولات رائجة اليوم، مثل الديمقراطية، العقلانية، حقوق المواطنة، المجتمع المدني، وحدة التّعليم، والديمقراطية، الانخراط في الحضارة الإنسانية الحديثة، ولعل العودة إلى مستقبل الثّقافة في مصر... تكشف عن بصيرته التاريخية الواسعة فقد أدرك في وقت مبكر أن الاستقلال الوطني دون حداثة اجتماعية لا يفضي إلى شيء بل أن الاستعمار أفضل منه"[2].

إن تأسيس المجتمع المدني الحديث يتطلب أولا وقبل كل شيء إقامة الدولة الديمقراطية. وقد حاول طه حسين استحضارها إلى موطنه، وراح يبحث عنها في التراث الإسلامي، وتوصل في أبحاثه إلى أن نظام الحكم في الإسلام لم يكن نظاما تيوقراطيا، كما أنه لم يكن نظاما ديمقراطيا. وقد رد على الذين كانوا يروجون لفكرة الدولة الإسلامية، وأن الحكومة التي كانت تحكم المسلمين في زمن الرسول صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين من بعده، كانت تستمد سلطانها من الله: "فقد كان الإسلام أولا وقبل كل شيء وبعد كل شيء ومازال دينا وجه الناس إلى مصالحهم في الدنيا والآخرة بما بين لهم من الحدود والأحكام... ولكنه لم يسلبهم حريتهم ولم يلغ إرادتهم، ولم يملك عليهم أمرهم كله.(...) وأذن لهم في أن يتوخوا الخير والصواب والمصلحة العامة والمصالح الخاصة ما وجدوا إلى ذلك سبيلا"[3].

---

[1] فيصل دراج، طه حسين، تحديث المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2011، ص19.

[2] المرجع نفسه، ص31.

[3] طه حسين، الفتنة الكبرى، مصدر سابق، ص ص 22-24.

لقد رفض طه حسين رفضا قاطعا فكرة أن يكون القرآن الكريم تدخل في شؤون الحياة السياسية للمسلمين، وبهذا يبرر دعوته إلى علمنة الدولة ويقف في صف علي عبد الرزاق[1]. صاحب كتاب "الإسلام وأصول الحكم"، الذي يعتبر أول دراسة شرعية تؤسس للفكرة العلمانية داخل الوسط الإسلامي. وتقوم فكرته الأساسية على اعتبار الإسلام رسالة روحية لا تتضمن شكل نظام الحكم، وأن النبي صلى الله عليه وسلم لم يكن رجلا سياسيا: "محمد صلى الله عليه وسلم ما كان إلا رسولا لدعوة دينية خالصة للدين، لا تشوبها نزعة ملك، ولا دعوة لدولة، وأنه لم يكن للنبي صلى الله عليه وسلم ملك ولا حكومة، وأنه صلى الله عليه وسلم لم يقم بتأسيس مملكة بالمعنى الذي يفهم سياسة من هذه الكلمة ومرادفاتها، ما كان إلا رسولا كإخوانه الخالين من الرسل، وما كان ملكا ولا مؤسس دولة ولا داعيا إلى ملك"[2].

إن هذه القضية التي طرحها علي عبد الرزاق تشكل جزءا أساسيا من أهم القضايا التي ناقشتها النخب الفكرية العربية منذ الاتصال بالغرب، واختلفت حولها المواقف وتباينت، بين دعاة إقامة الخلافة الإسلامية ودعاة إقامة الدولة العلمانية، وقد اختار طه حسين الموقف الداعي إلى علمنة الدولة، خاصة في ظلّ الظروف التّي كتب فيها "الفتنة الكبرى:" اشتدت فيها السجالات بين النخب المتعارضة في ظروف من التوتر السياسي.كانت فيه الكثير من القوى الاجتماعية والسياسية تقدم مشروعها على أنه المستقبل الأفضل فكان عليه أن يقدم مشروعه الفكري الضخم هذا بما يتلاءم مع الموقع الكبير الذي احتله في الحياة الثقافية والاجتماعية والسياسية في مصر، (...) ولعل أكثر ما كان يخشاه هو الردة باتجاه الأصولية السلفية مع بروز نفوذ الإخوان المسلمين. فكان كتابه أكبر مشروع تفكيك راديكالي لطموح التيار الديني في استعادة نموذج الحكم الإسلامي، ولعل هذه هي الوظيفة

[1] علي عبد الرزاق: (1888-1966): حصل على درجة العالمية في جامعة الأزهر وذهب إلى جامعة أكسفورد البريطانية، أصدر عام 1925 كتابه الشهير " الإسلام وأصول الحكم"، وأحدث ردة فعل شديدة ضده،ونقد المؤلف في مؤلفات كثيرة، منها كتاب الطاهر بن عاشور، رد علي لكتاب الإسلام وأصول الحكم، وكتاب محمد بخيت، حقيقة الإسلام وأصول الحكم. وينظر كتاب محمد عمارة طه حسين مابين الانبهار بالغرب...ص25-26، تحدث فيه عن موقف طه حسين الداعم للكتب بل ودوره في تأليفه. وينظر طه حسين، من بعيد، ص 109.

[2] علي عبد الرزاق، الإسلام وأصول الحكم، مطبعة مصر، ط3، 1925، ص 64-65.

الإيديولوجية للمحتوى المعرفي للكتاب"[1].

وكما دعا إلى تأسيس دولة تفصل الدين عن شؤون الحكم، فقد دعا أيضا إلى فصل الدين عن العلم. بل إن فصل الدين عن الدولة هو الضمان الذي يقضي على الخصومة بين الدين والعلم ويحدد لكل منهما مجاله لأنه حتى لو كانت الخصومة بينهما أساسية جوهرية، لكن السياسة هي تزيد الأمر تعقيدا: "الحق أن الخصومة لم تكد تنشأ بين الدّين والعلم، أو بين العقل والدّين حتى دخلت فيها السياسة فأفسدتها وانصرفت بها عن وجهها المعقول إلى وجه آخر فيه كثير من الإثم والإجرام"[2].

فالسياسة تستغلهما وتوظيفهما في مصلحتها الخاصة ولذلك فهو يؤكد على ضرورة أن يكون موقفها هو موقف الإصلاح بينهما كما مارسته الدولة الوطنية الديمقراطية. ويوضح الخصومة الجوهرية بينهما مشيرا إلى أفضلية العلم على الدين: "الخصومة بين العلم والدين جوهرية لا سبيل إلى اتقائها أو التخلص منها هي أساسية جوهرية، لأن العلم والدين لا يرتبطان بملكة واحدة من ملكات الإنسان، وإنما يتصل أحدهما بالشعور ويتصل الآخر بالعقل، يتأثر أحدهما بالخيال ويتأثر بالعواطف، ولا يتأثر الآخر بالخيال إلا بمقدار ولا يعنى بالعاطفة إلا من حيث هي موضوع لدرسه وتحليله (...)، جوهرية لأن الدين أسمى من العلم، ولأنه كان في العصور القديمة كل شيء، علما ودينا. ولأن العلم جاء بعد ذلك فغير هذا القسم العلمي من الدين ، وأبى الدين أن يذعن لهذا المتغير، وأبى العلم أن يتزل عما ظفر به من الثمرات، فلن يتفقا إلا إذا جحد أحدهما شخصيته"[3].

وهذا الكلام يؤول إلى معنى واحد هو أن العلم رمز الجديد والحركة والتطور والرقي، بينما الدين رمز القدم والسكون والجمود، ولذلك فإن الدين هو الذي يجب أن يجحد شخصه بحسب مقدمات طه حسين، وبحسب ما وقع في أوروبا بعد النهضة وعصر الأنوار.

وإذا كانت العلاقة بين الدين والعلم علاقة متوترة ولا يسهل التوفيق بينهما، وإذا كان العلم متفوقا على الدين فإن السؤال الذي يطرح نفسه هنا: هل يقصي المشروع الفكري لطه حسين التعليم

[1] عبد الرزاق عيد، مرجع سابق، ص 292.

[2] طه حسين، من بعيد، مؤسسة هنداوي للتّعليم والثّقافة، دط، 2012 القاهرة، ص 110.

[3] المصدر نفسه، ص 121.

الديني من المنظومة الفكرية والثقافية المصرية؟ هل يريد تعليما مدنيا خالصا؟ وما هو موقع الدين في العملية التعليمية؟.

يؤكد طه حسين على فكرة جوهرية في مشروعه التربوي وهي أن الغاية النهائية للتعليم هي بناء جيل ومجتمع ملائم لأصول الديمقراطية والمجتمع المدني الحديث، وهذه وظيفة الدولة لذلك يتوجب عليها أن تضع المناهج والبرامج بما يتوافق وأهداف بناء الدولة الوطنية، وأن تراقب تنفيذ هذه البرامج والمناهج مراقبة شديدة. وقد انتقد الواقع التعليمي في مصر الذي يوجد به ثلاثة أنواع من التعليم أو أكثر، مشددا على أهمية توحيد العقلية المصرية. وهذه الأنواع الثلاثة من التعليم هي: التعليم المدني، التعليم الأجنبي، التعليم الديني.

وأما التعليم المدني: "فهو التعليم الرسمي المدني الذي تنشئه الدولة وتقوم عليه، وقد كان إلى الآن متواضعا هيّن الأمر، يقصد به إلى أغراض متواضعة هينة. وقد رسم الإنجليز له طريقة محدودة ضيقة فأفسدوه وأفسدوا نتائجه وآثاره أشد إفساد[1].

وأما التعليم الأجنبي: "قام في مصر مستظلا بالامتيازات الأجنبية، غير حافل بالدولة ولا خاضعا لسلطانها، ولا ملتفتا إلى حاجات الشعب وأغراضه، وغير معني إلا بنشر ثقافة البلاد التي جاء منها والدعوة إلى هذه البلاد، وتكوين التلاميذ المصريين على نحو أجنبي خالص"[2].

وأما التعليم الديني فقد نظر إليه على أنه أخطر أنواع التعليم المنشقة عن النظام وعلى سياسة الدولة: "تعليم تشرف عليه الدولة ولا تشرف، فتنفق من الخزانة ومن أوقاف المسلمين، وتنظمه بما تصدر من اللوائح والقوانين، ولكنه كان إلى عهد قريب منحازا عن الحياة العامة. قد انصرف إلى نفسه، وانصرفت الدولة عنه، ولا يكاد يخضع لمراقبة ولا ملاحظة، وكانت صفته الدينية ومازالت تحميه إلى حد بعيد من تدخل السلطان المدني"[3].

---

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 54.

[2] المصدر نفسه، ص 55.

[3] المصدر نفسه، ص 56.

إن خطره يكمن في كونه يصوغ الطلاب صيغة قديمة مخالفة لما ينتجه التعليم المدني، والأكيد أن هذا الأمر ينتج نمطين مختلفين من الشباب لايتفقان في التفكير والتقدير ولا يتفقان في الحكم والرأي. وإصلاح التعليم هو الذي ينشئ الوطنية الحديثة في قلوب الناشئة ويوحد تفكيرها وعقليتها، والسبيل إلى ذلك هو المدرسة التي تنشئها الدولة وتراقبها –كما سبق وذكرنا–، ولذلك فحتى لو كان طه حسين يرى في المدارس والمعاهد الأجنبية نافذة لمصر على الحضارات الأوروبية المختلفة:"... ولكن الشيء الذي أدعو إليه وألح فيه، وأرى أن الواجب الوطني يفرضه على الحكومة والبرلمان فرضا، وأرى أن التقصير فيه تقصير في ذات الوطن وتفريط في حماية الاستقلال، هو أن تراقب هذه المدارس مراقبة تكفل محافظتها على مقدار من التعليم يلاءم حقوق الوطنية المصرية وواجباتها"[1].

ويقصد بمراقبة الدولة أن تشرف بنفسها على المناهج والمواضيع التي تقدم للطلاب والتي يجب أن تتضمن: الجغرافيا الوطنية، والتاريخ الوطني القومي، والدين القومي، واللغة الوطنية القومية: "... ألا تسمح الدولة لمدرسة بالتعليم في مصر إلا إذا كانت الجغرافيا المصرية كالتاريخ وكاللغة المصرية أساسا من أسس التعليم فيها... وكذلك التعليم الديني في هذه المدارس، فمن الأولويات أن من الحق علينا أن نتثبت بالملاحظة والتفتيش أن المدارس الأجنبية لا تنحرف بالتلاميذ عن دين آبائهم ولا تتخذهم موضوعا للدعوة والتبشير"[2].

إنه يعتبر الدين مقوما أساسيا من مقومات الشخصية الوطنية وجزءا أساسيا من أجزاء التعليم ولذلك ينبغي أن يكون عاملا مشتركا بين المدارس المصرية والطلاب المصريين: "ومن غير المعقول أن يطلب إلى المصريين الآن أن يقيموا التعليم العام في بلادهم على أساس مدني خالص... وإذا علمنا الدين في المدارس... وإذا فيجب أن يشترك المصريون جميعا في هذا الجزء الأساسي من أجزاء التعليم"[3].

ولكنه يرفض أن يشرف الأزهريون على التّعليم الدّيني لأنه أحد أسباب التخلف: " احتكر الشيوخ التعليم الأوّلي... وان قوي في وزارة المعارف الميل إلى نشر التعليم الدّيني في مدارس الحكومة

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 57.
[2] المصدر نفسه، ص 58-59.
[3] المصدر نفسه، ص 59.

كلها من طريق الأزهريين، وكانت الفكرة الأساسية أن يكلف الأزهر بنشر هذا التّعليم الدّيني وأن ينبثّ شيوخ الأزهر في مدارس الحكومة كلها، وكانت النّتيجة الخطرة لهذا كلّه أن تَكَوّن في مصر حزب رجعي يناهض الحريّة والرّقي"[1].

وإذا أراد التعليم الديني أن ينخرط في الحياة التعليمية الوطنية فيجب أن يصلح شأنه ويجب أن يُقدم في قالب يخدم الوطنية ويُثّبت الديمقراطية: " أريد أن يصور التعليم الأزهري تصويرا يلاءم هذه الحاجة الوطنية التي قدمت تفصيلها إلى تكوين الوحدة المصرية من جهة، وإلى تثبيت الديمقراطية وحماية الاستقلال من جهة أخرى"[2].

وأول خطوة في إصلاح التعليم الديني الذي يشرف عليه الأزهر أن يعاد النظر في قوانينه التي نشأت في عهد سابق لم يكن فيه النظام السياسي الحاكم ديمقراطيا. وهو يؤكد على هذه القضية تحديدا لأنه يرى أن الأزهر يتمتع بسلطة مطلقة، وبحرية تهدد الأمن القومي الوطني: "... وإنما أريد أن نلاءم بين هذه الحقوق وبين النظام الديمقراطي الصحيح، وألا يكون الأزهر دولة داخل الدولة، وسلطانا خاصا يستطيع أن يطاول السلطان السياسي العام ويناوئه، كما هي الحال الآن إذا بقيت هيئة كبار العلماء، وإذا أتيح للأزهر بالفعل ما أتاحت له قوانينه من تخريج المعلمين في مدارس الدولة على اختلافاتها."[3]

إن هذه المرحلة من تاريخ مصر التي مازالت فيها تحت قيود اتفاقية "**لندرة**"[4] يريد طه حسين أن يندمج المصريين في الحياة الأوروبية الحديثة، وتأسيس دولة وطنية قومية على شاكلة الدول القومية الحديثة في أوروبا، ولكن الأزهر بحكم تاريخه وتقاليده وواجباته الدينية المحافظة على القديم، وتأثيره على غالبية الناس الذين مازال يشدهم الحنين إلى القديم، فإنه يقف عائقا أمام التقدم والتحديث وقبول الوطنية والقومية بمعناها الأوروبي الحديث. ولذلك يجب مراجعة مضامينه ومراجعه وإصلاحها

[1] طه حسين، من بعيد، مصدر سابق، ص129.

[2] المصدر نفسه، ص 61.

[3] المصدر نفسه، ص 61.

[4] معاهدة لندرة هي اتفاقية تمت بين الدولة العثمانية وأربع دول أوروبية هي المملكة المتحدة، الإمبراطورية الروسية، الإمبراطورية النمساوية وبروسيا، حددت فيها سلطة الوالي محمد علي باشا، وقيدت صلاحياته، ووضعت مصر تحت قيود كثيرة.ينظر نمير طه ياسين: تاريخ العرب الحديث والمعاصر، دار الفكر، عمان، 2012ص 89.

مع ما يتوافق والحياة الحديثة، خاصة وأنه أهم مصادر الثقافة التي تتغلغل في طبقات الشعب كلها. ويؤكد طه حسين أن الأزهر لا يملك إلا خيار أن يتماشى مع الحياة الحديثة فيلطفها ويخفف أثقالها، ولذلك يطالب "رجال الدين" بأن يعرفوا حياة الناس وكيف يعيشونها بأسرارها ومشكلاتها، وأن يتقنوا العلم وذلك بأن يتثقفوا بالثقافة الحديثة ويتعلموا في معاهد الدولة المدنية كما يفعل رجال الدين في أوروبا، الذين ظهرت براعتهم وتفوقهم في العلوم المدنية والفنون التطبيقية[1].

ويريد طه حسين من طلبة الأزهر: "الاتصال بكليات الجامعة على اختلافها، ومن طلبة الجامعة الاتصال بالأزهر ليتزودوا بخطوط الدين، وستكون نتائجه مرضية للدولة الوطنية، حيث تمتزج الثقافة الدينية بالثقافة المدنية امتزاجا حسنا مفيدا، ويومئذ تفتح أبواب الأزهر ونوافذه للهواء الطلق والنور المشرق ويلتقي العلم والدين لقاء حسنا لا ينتج لمصر والمسلمين إلا خيرا"[2].

لقد رفض طه حسين الاستسلام لنفوذ الأزهريين وتأسيس دولة دينية، وطالب بدولة علمانية ينفصل فيها الدين عن السياسة. وإذا كان لا يمكن الاستغناء عن مادة الدّين في المدارس العامة فقد دعا صراحة إلى إصلاح الدّين ورجال الدّين وفرض دين مدني لا يتسم بالجمود والعكوف على الذّات.

المطلب الثاني: موقف محمد المبارك من قضية التعليم الديني والتعليم المدني

لقد دخل الاستعمار الغربي إلى العالم الإسلامي ودخلت معه نظمه الفكرية والثقافية، وعملت النخب الفكرية والثقافية والسياسية المسلمة بعد رحيله على تبيئة هذه النظم وتكريسها، وجعلتها تحل تدريجيا محل النظم السائدة قبل الغزو، وخاصة النظم التعليمية، فقد نقلت معظم المواد والمناهج والنظريات الفلسفية والعقائد.

ولكن نظم التعليم الغربية لم تكن هي النظم الوحيدة في الساحة الثقافية والفكرية، فلقد استمر إلى جانبها التعليم الأصلي الذي حتى وإن بدأ يتلاشى تدريجيا وإن كان ضعيفا من حيث الدعم المادي ومن حيث بنيته، إلا أن هناك فئات ظلت تدعمه وتحاول إبقاءه، ويرى محمد المبارك أن الصراع بينهما غير متكافئ: "فيسير الأول آخذا إلى الضعف والانحسار والعزلة... ويسير الآخر إلى

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 261-263.
[2] المصدر نفسه، ص 265.

قوة وتوسع، وتجري المحاولات في جو من الصراع العقائدي والفكري بين المجارين والممانعين لإعادة بنائه على أسس إسلامية وإعادة صياغته مع الإبقاء على المكاسب العلمية التي هي نتيجة حضارات متعاقبة، من أبرزها أثر الحضارة الإسلامية"[1].

وهكذا فإن وجود نظامين للتعليم يعني بالضرورة المنطقية وجود الصراع بينهما، ووجود رغبة أحدهما في إزاحة الآخر، وبالنظر إلى المنطلقات الفكرية لمشروع محمد المبارك الفكري وبناء على قوله السابق الذكر فإن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل يدعو محمد المبارك إلى إلغاء التعليم المدني الذي يصطلح عليه بالتعليم المقتبس؟ وهل يدعو إلى الاكتفاء بالتعليم الأصلي؟ وكيف يرى الدمج بينهما؟

لقد أمعن محمد المبارك النظر في هذه القضية المحورية، وهو يعتبر التعليم الديني هو النظام الأصلي الذي يتضمن الإسلام وعقائده وعاداته وتشريعه، لأنه مستنبط من الكتاب والسنة. المرجعية الأولى والأخيرة للفكر الإسلامي والأمة الإسلامية، ويعتبر النظام التعليمي المدني المقتبس من النظام الغربي نظاما دخيلا يتضمن الثقافة الغربية من علوم طبيعية ورياضية وعلوم إنسانية واجتماعية تشتمل ثقافة الغرب وفلسفته وعقائده التي نشأت في سياقات تاريخية لم يعرفها الواقع الإسلامي[2].

ويتهم المبارك المستعمرين والمعادين للإسلام بالتآمر على التعليم الأصلي في محاولة مستميتة للقضاء عليه: "وبهذا الاعتبار حاول المستعمرون والمعادون للإسلام والمتأثرون بعقائد الغرب وفلسفته إضعاف هذا النظام وإزالته، وصرف المسلمين عن التفكير في تجديده وإصلاحه"[3].

وهو يرى ضرورة إصلاح النظام الأصلي لأنه يعاني كثيرا من العيوب. ويقول واصفا واقع التعليم الأصلي وما آل إليه وضعه بعد تراكمات الزمن: "وهو مشتمل على خطط وطرائق وأساليب هي نتيجة تطور طويل، وهي تحمل سمات القرون الأخيرة من الثقافة الإسلامية من جمود في الأسلوب وعناية بالجزيئات وإغفال للكليات والمقاصد وإسراف في العناية بعلوم الآلات، أضف إلى ذلك تعقيدا

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين، مصدر سابق، ص 13.
[2] المصدر نفسه ، ص 12-13.
[3] المصدر نفسه، ص 14.

في كثير من الكتب المقررة، وإهمالا للثقافة العامة، وإغفالا لما كان يعنى به المسلمون من الرياضيات والعلوم قديما، ولمنجزات العلوم الحديثة"[1].

وصحيح أن النظام الأصلي يعاني الكثير من العيوب وهو عاجز عن منافسة التعليم المدني في عقر داره. ولكن إقرار المبارك بضعفه والدعوة إلى إصلاحه توافقها دعوة صريحة إلى رفض التعليم المدني بصورته الحالية في البلاد الإسلامية، لأنه نشأ في ظل أفكار وفلسفات علمانية غربية، خاصة فكرة القومية التي تأسست عليها الدول الأوروبية الحديثة وانتقلت إلى الدول الإسلامية التي تأسست بعد سقوط الخلافة العثمانية وبعد اصطدامها بالاستعمار الغربي.

وهذه المذاهب والفلسفات التي استعان بها المجتمع العربي خاصة والإسلامي عامة لينهض ويتغير في حقيقتها ليست أكثر من ثقافة دخيلة: "... دم أجنبي غريب، فكانت نهضة ولكنها اقترنت بآفات جديدة لم تكن معروفة. عرفنا مدنية فرنسا التي تعتبر الفرد الإنساني الوحدة الأساسية والقيمة العليا وأساس السياسة والاقتصاد، عرفنا النظام الديمقراطي في مجال السياسة والنظام الرأسمالي الحر في المجال الاقتصادي، وأخذنا بكثير من أفكارها ومفاهيمها في مجال الدين والأخلاق، وعرفنا القومية وأخذت توصف بها الأحزاب والحركات والنهضات، كما يوصف بها الاقتصاد والسياسة، وأصبح الفرد مقيدا بقيود هذه المصلحة القومية"[2].

إنّ الآفات التي خلفتها هذه المذاهب هي إبعاد الإسلام بمفاهيمه الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية عن حياة المسلمين فتحول إلى مجرد شعائر وطقوس فردية تماما مثلما حدث للدين في أوروبا. ومحمد المبارك من الذين رفضوا هذه الأفكار ووقف في وجه دعاتها، لأنها تزيح الإسلام عن مكانته وتجعل المذاهب والفلسفات الغربية عقائد ونظم حياة، مثل فكرة القومية. إنها بالنسبة له فكرة أوروبية خالصة حلت محل الدين وأصبحت بديلا عنه: "لقد كانت هذه الفلسفة في أوروبا- ولاسيما الشعب الألماني- بعيدا عن العقيدة الدينية التي ضعفت أو فقدت على الأقل في المجال الاجتماعي العام، بعد أن انحسرت إلى مجال المشاعر الفردية الخاصة، وفقدت قدرتها على الدفع الحيوي وعلى

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين، مصدر سابق، ص 14.

[2] محمد المبارك، الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية، مصدر سابق، ص 9-10.

الربح الاجتماعي"[1].

وهي حتى لو نجحت في تقوية الروابط الاجتماعية بين شعوب أوروبا، وبين التعليم والسياسة والاقتصاد في ظلها وعلى أساسها، إلا أنها لا يمكن أن تكون بديلا عن النظام الإسلامي الشامل. لأن الإسلام لا يدعو إلى إزالة القوميات، لكنه يحرم العصبيات والاستعلاء، كما أنها فكرة فاشلة لأنها ليست لها موقف معين في الاقتصاد والسياسة والإيمان بالله أو عدم الإيمان به: "إن الإسلام لا يدعو إلى إزالة القوميات باعتبارها أمرا واقعيا، بل إنه يدعو إلى التعاون والالتفاف حول مبدأ وحدة الأصل البشري والمساواة بين البشر على اختلاف قومياتهم، واشتراكهم في الخضوع لخالق الكون وفي العبودية له، وفي تحملهم أمانة الاستخلاف الإلهي التي تدور لا على العصبيات الخاصة، بل على الحق والعدل والخير وسائر القيم الخلقية الرفيعة"[2].

لقد انتشرت فكرة القومية العربية في العالم العربي، وظهر دعاتها وتم التعبير عنها في مجال الأدب والفكر والسياسة، وتحولت مع الوقت من كونها شعورا طبيعيا بالانتماء إلى جنس معين إلى عصبية جعلت الدين الإسلامي جزءا منها، بل تراثا ماضيا عرفته الأمة العربية في مرحلة من تاريخها، وهنا يؤكد المبارك أنها لم تقص الإسلام فقط بل حولته إلى قضية فارغة،كسرت كل الروابط القومية بين المسلمين، وساهمت في تشتيت العالم الإسلامي إلى قوميات متفرقة بل متنازعة: "وهكذا فإن تيار الفكرة القومية ابتدأ من حيث انتهت الفكرة الديمقراطية الوطنية، فكانت مهمته ليست إقصاء الإسلام بل تفريغ القضية السياسية والاجتماعية بوجه عام من المحتوى الإسلامي، وإحلال فلسفة أخرى وعقيدة أخرى محل عقيدته واستبدال رابطة أخرى برابطته لعزل الشعوب الإسلامية بعضها عن بعض عزلا نهائيا"[3].

وإلى جانب فكرة القومية الوطنية الخاصة بكل قطر عربي ظهر دعاة النزعة القومية العربية التي تدعو إلى الوحدة العربية على أساس اللغة لا على أساس الدين، ومثل ذلك ما ذهب إليه ساطع الحصري الذي كتب عديد المؤلفات عن القومية بصفة عامة، والقومية العربية بصفة خاصة، ورأى أن

[1] محمد المبارك، المجتمع الإسلامي المعاصر، مصدر سابق، ص 109.
[2] المصدر نفسه، ص 108-110.
[3] المصدر نفسه، ص 116.

فكرة القومية هي الدافع إلى التحرر والعمل وذلك في إطار الدعوة إلى الاستقلال عن الدولة العثمانية: "الفكرة القومية تتمتع بقوة ذاتية، إنها تدفع إلى العمل والكفاح عندما تدخل العقول وتستولي على النفوس، إنها من الفكر القوانية Idées Forces، التي تحرك الهمم وتسير الجماهير، وتدفع الناس إلى البذل والتضحية عند الاقتضاء"[1].

ومقومات الأمة الأساسية عنده تقوم على وحدة اللغة والتاريخ، أما الدين فليس عاملا على الإطلاق: "إن الأساس في تكوين الأمة وبناء القومية هو وحدة اللغة ووحدة التاريخ، لأن الوحدة في هذين المجالين هي التي تؤدي إلى وحدة المشاعر والمنازع، ووحدة الآمال والآلام ووحدة الثقافة... ولكن لا الدين ولا الدولة ولا الحياة الاقتصادية تدخل بين مقومات الأمة الأساسية"[2].

وهذه النظرة التي قدمها ساطع الحصري ومعه الكثير من المفكرين والأدباء والشعراء، تأثرت بما وقع في أوروبا وخاصة ألمانيا التي أقام بسمارك[3] وحدتها على اللغة والتاريخ، لكن الإسلام كان مقوما جمع شمل كثير من القوميات والشعوب.

وموقف المبارك من هذه القضية يتماهى إلى درجة كبيرة مع موقف محمد الغزالي الذي اعتبر الدعوة إلى القومية سواء الوطنية أو العربية دعوة إلى الإجهاز على الإسلام وإبعاده عن حياة المسلمين: "إن القومية العربية داخل هذا الإطار الأجنبي في معناه ومبناه شيء غريب على نفوسنا وعقولنا، دخيل على ماضينا وحاضرنا، خطير على ديننا ودنيانا وحسبه أن يتمكن من إقصاء الإسلام عن مجال التربية النفسية والتنظيم الاجتماعي، وأن يملأ الفراغ الروحي والفكري الناشئ عن هذا الإقصاء بمبادئ مبهمة وشهوات مزوقة، وصيحات مجنونة وفوضى ليس لها آخر"[4].

لقد تأسست الدولة القومية في كل الدول الإسلامية، وظهر التعليم المدني واستمر إلى جانبه التعليم الأصلي الديني فوقعت إشكالية الازدواج في التعليم، ووقع الانقسام بين أفراد الأمة الواحدة،

---

[1] ساطع الحصري، محاضرات في نشوء الفكرة القومية، التيار القومي العربي،دط،دت، ص 172.

[2] ساطع الحصري، حول القومية العربية، منتديات الوحدة العربية، دط، دت، ص 45.

[3] بسمارك: 1815-1898م رجل دولة وسياسي ألماني، أشرف على توحيد الولايات الألمانية، وأنشأ الاتحاد الألماني كأول دولة قومية في ألمانيا عام1867.

[4] محمد الغزالي، حقيقة القومية العربية وأسطورة البعث العربي، دار نهضة مصر، ط3، 2005، ص 05.

والمجتمع الواحد، والدولة الواحدة. ولا يمكن وضع نظام ثقافي موحد غير مزدوج الروح والمصدر، إلا إذا تم توحيد التعليم. ويرى محمد المبارك أن الازدواج في التعليم آفة خطيرة تتوجب وضع حلول مستعجلة لها، وذلك بأسلمة النظام التعليمي المقتبس، وإلا سيكون الدمج بينه وبين التعليم الأصلي قضاء على التعليم الأصلي: "وإن الدعوة إلى دمج النظامين قبل إصلاح النظام الجديد وإرسائه على أسس إسلامية ليست إلا دعوة إلى إلغاء النظام الإسلامي الأصلي ودمجه في النظام الحديث على ما هو عليه من صيغة غربية غير إسلامية"[1].

لقد نظر محمد المبارك إلى مشكلة التعليم الحديث غير الإسلامي في أسسه وفلسفته على أنه أعظم قضية تواجه العالم الإسلامي. ولعل أبرز أهداف مشروعه التربوي هي تحويله إلى نظام إسلامي الأسس والصبغة والأهداف، مع الاحتفاظ بمحاسنه ومكاسبه. ولذلك فإن الخطوة الأولى في الإصلاح هي أسلمة جميع المعارف والعلوم الإنسانية والطبيعية: "إن التاريخ والفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع والتربية وعلم الاقتصاد والعلوم السياسية والحقوقية وسائر العلوم الإنسانية يجب أن تنطلق من منطلقات إسلامية وتقوم على مفاهيم إسلامية، وتكون أهدافها إسلامية، ولا نستثني من ذلك العلوم الطبيعية التي أشربت نظريات إلحادية أقحمت فيها"[2].

إن الفلسفة التي ينطلق منها هذا التعليم تعتمد بالدرجة الأولى على أصول الإسلام ونظراته العقائدية وحقائقه الإيمانية: " إن هذه الأصول الإعتقادية والنظرة العامة أو العقيدة تكون الأسس الراسخة التي يقوم عليها البناء الثقافي كله، والنظام الحضاري والاجتماعي الذي يجسده ويوجهه في اتجاهات ويطبعه بميسمه الخاص"[3].

ولأن التعليم هو الوسيلة التي تحدث الوعي بذاتية الإسلام وحقيقة مغايرته بل تفوقه على غيره من العقائد والمذاهب، يحدث وعيا عقليا ونفسيا بحيث يؤسس في ذات المسلم وعيا بمبادئ الإسلام وتعاليمه وقضاياه الكبرى، ويدعم وحدة العالم الإسلامي في مقابل الأفكار القومية، ولذلك يجب أن تكون جميع مراحل التعليم من الابتدائي إلى الجامعي متشبثة بالإسلام بدل أن يكون مادة كجسم

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين الغربية والإسلامية، مصدر سابق، ص 15.
[2] المصدر نفسه، ص 52.
[3] المصدر نفسه ، ص 160-161.

غريب ضمن جملة من المواد ذات الأسس الغربية التي تعطي لها الأولوية والأهمية: "صبغ التعليم في جميع درجاته وأنواعه بالصبغة الإسلامية، أي أن يكون الجو العام للثقافة والتعليم هو جو العقيدة والمفاهيم الإسلامية"[1].

ولقد تضمن المشروع الإسلامي لمحمد المبارك بالإضافة إلى تحديد الفلسفة العامة والرؤية الشاملة التي تنطلق من اعتبار الإسلام المكون الأساسي للشخصية العربية والمسلمة في الماضي والحاضر والمستقبل تضمن الأهداف والخطط والمناهج ما يجعله مشروعا متكاملا لم يغفل أي عنصر من عناصر فلسفة التربية وتطبيقاتها.

وهو وإن يؤكد على أن نظرة الإسلام العقدية تكون البنية الأساسية للتكوين الفكري، ولكنه يؤكد في الآن نفسه أنها لا تحول بينه وبين الاستفادة من نتائج الثقافات الأخرى والاطلاع عليها: "إن نظرة الإسلام العقدية تكون البنية الأساسية للتكوين الفكري دون أن تسد الطريق على التفكير الشخصي والبحث العلمي داخل إطارها الواسع... ، ولا يمنع أن يبحث المنتمي إلى النظرة الإسلامية إلى الوجود عن الحكمة أنى وجدت"[2].

وكذلك يحدد محمد المبارك الأهداف من التعليم موضحا الفرق الجوهري بينها وبين الأهداف التي تضعها الحضارة الغربية التي تقف عند إعداد أخصائيين وفنيين في الفروع العلمية للزيادة في الإنتاج مؤكدا أن أهداف التعليم في الإطار الإسلامي تتجاوز هذه الغاية وتهدف إلى تكوين الإنسان الأخلاقي الإيجابي: "إن أهداف التعليم الجامعي في الحضارة الغربية هي إعداد الأطراف المتخصصة، والأجهزة الفنية للتنمية بجميع صورها لسير عملية الإنتاج، أما أهداف التعليم في الإطار الإسلامي فهي لا تقتصر على بلوغ هذه الغاية، ولكنها تهدف أولا وبالدرجة الأولى إلى تكوين الإنسان المثالي الإيجابي الذي يدافع جهاده عن الحق والعدى والخير وسائر القيم الأخلاقية والإنسانية، ويكافح كذلك الباطل والظلم والشر وجميع صور التردي والفساد"[3].

---

[1] محمد المبارك، الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية، مصدر سابق، ص 140.

[2] محمد المبارك، بين الثقافتين، مصدر سابق، ص 142.

[3] المصدر نفسه، ص 143.

وبذلك يكون هدف التعليم عند المبارك بحسب مقدماته وأصوله الفلسفية هو تهيئة الإنسان وإعداده لحمل رسالة الاستخلاف، وستتحقق التنمية بأحسن الصور تلقائيا عندما يحسن إعداد حاملها.

وأما بالنسبة لموقفه من وجود العلوم البحتة -التي اقتبست من الغرب- في البرامج التعليمية، فهو لا يرى بأسا بذلك بل يستحسن وجودها خاصة وأن المسلمين كان لهم فضل في تطورها ووصولها إلى أوروبا: "استبقاء ما أخذناه من العلوم البحتة (أي الرياضيات والعلوم المتعلقة بالكون، والعلوم التطبيقية الفنية)، وهو الجانب الذي كنا أعطيناه لأوروبا ثم أهملناه وأضعفناه، والاستزادة من هذا الجانب والسير في هذه العلوم قدما إلى الأمام، وأخذ المنهج العقلي المنظم في المجالات التي يكون فيها المنهج المناسب لا على أنه المنهج الوحيد للوصول إلى الحقيقة في جميع المجالات"[1].

وقد تضمنت الخطة الإصلاحية للتعليم الجامعي وضع دراسات إسلامية تشمل جميع التخصصات وتتضمن دراسات إسلامية مشتركة بين جميع الأقسام في جميع الكليات، ودراسات إسلامية تتناسب مع التخصصات في أقسام وكليات معينة، ودراسات إسلامية في أقسام وكليات مخصصة لهذا النوع من الدراسات.

ويقصد المبارك بالدراسات الإسلامية المشتركة: "القدر الضروري المشترك من الثقافة العامة الذي يجب أن يعرفه كل طالب في كل جامعة في البلاد العربية والإسلامية، باعتباره أساسا لثقافته ومفتاحا لفهمها، ولتكوين المناخ الثقافي العام المشترك، وتكوين بنية الفكر والمقومات النفسية والخلقية المتولدة منها"[2].

وقد حصره في أصلين هما النظرة العقائدية للإسلام، والثاني هو معرفة حاضر العالم الإسلامي، والمجتمع الإسلامي المعاصر.

وأما النظرة العقائدية فتستهدف معرفة عقائد الإسلام ونظمه وتشريعاته: "تكوين فكرة شاملة مستوعبة على المستوى الجامعي عن مبادئ الإسلام ابتداء من نظرة مبادئه العقائدية المتضمنة نظرته

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين، مصدر سابق، ص 93.

[2] المصدر نفسه، ص 151.

إلى الكون... وكذلك تكوين فكرة عن مبادئ الإسلام الأخلاقية وعن نظمه التشريعية و أهدافه في ميدان الأسرة والاقتصاد والسياسة والحكم"[1].

أما الأصل الثاني وهو معرفة رقعة الأرض التي تشمل العالم الإسلامي وشعوبه وثقافتها: "إن مباحث هذه المادة (حاضر العالم الإسلامي) تنظر في التقسيمات السياسية الحالية، وتدرس كل دولة من الدول الإسلامية من حيث أحوالها المختلفة ومشكلاتها وقضايا العالم الإسلامي (...) أما مادة المجتمع الإسلامي فهي دراسة شاملة للمجتمع الإسلامي دون تخصيص، ودراسة لقضاياه العامة، وللظواهر الاجتماعية وتحليلها ثم نقدها من زاوية النظرة الإسلامية"[2].

أما الدراسات الإسلامية المناسبة فلخصها في هذا المخطط: [3]

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين، مصدر سابق، ص 152.

[2] المصدر نفسه، ص 155-159.

[3] المصدر نفسه، ص 155-159.

- **كلية الآداب: – قسم اللغة العربية:**

✓ دراسة أدبية للقرآن والحديث مع مدخل لكل منهما؛

✓ الحضارة الإسلامية، تاريخها وآفاقها ومعالمها.

– **قسم التاريخ:**

✓ التاريخ الإسلامي في جميع القارات والبلدان والعصور والحضارة الإسلامية؛

✓ علم الحديث ومنهج المحدثين في النقد والتحقيق.

– **قسم الجغرافيا:**

✓ جغرافية العالم الإسلامي الطبيعية البشرية، والسياسية؛

✓ الجغرافيون المسلمون.

– **قسم علم الاجتماع:**

✓ علم الاجتماع بصياغة إسلامية؛

✓ المجتمع الإسلامي المعاصر؛

✓ النظام الاجتماعي في الإسلام.

- **كلية التربية:**

✓ تاريخ التربية الإسلامية؛

✓ التربية الإسلامية؛

✓ أصول تدريس الدين والثقافة الإسلامية.

- **كلية التجارة والاقتصاد:**

✓ الشريعة الإسلامية وفقه المعاملات –بصورة موجزة– والأبواب الأساسية؛

✓ أصول الفقه بصورة موجزة مبسطة؛

✓ الاقتصاد الإسلامي؛

✓ اقتصاديات العالم الإسلامي.

- **كلية الحقوق:**

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

- ✓ الشريعة الإسلامية، فقه المعاملات؛
- ✓ الشريعة الإسلامية، فقه الأحوال الإسلامية؛
- ✓ فقه العقوبات والحقوق؛
- ✓ الحقوق الدستورية والدولية في الإسلام؛
- ✓ أصول الفقه.

● **كلية الطب:**

- ✓ نظرة الإسلام إلى الكون والإنسان وأثرها في التقدم الفكري العلمي؛
- ✓ قضايا طبية وشرعية وإسلامية عامة.

أما التخصص في الدراسات الإسلامية فهو كما يلي:

● **قسم الشريعة:**

- ✓ دراسة العقائد المختلفة من أديان وفرق، وملل ونحل؛
- ✓ الفلسفة؛
- ✓ علم الأخلاق؛
- ✓ التفسير والحديث.

● **قسم العقيدة أو الدعوة وأصول الدين:**

- ✓ الفقه وأصول الفقه
- ✓ جميع فروع الفقه (الأسرة، المعاملات المالية، السياسة...)؛
- ✓ العقيدة؛
- ✓ التفسير والحديث.

● **قسم التفسير والحديث:**

- ✓ الفقه (المعاملات والعبادات)، العقيدة؛
- ✓ علوم القرآن؛
- ✓ علوم الحديث؛
- ✓ طريقة استنباط ما في النصوص من مضمون وعقائد وأحكام سائر المعاني.

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

ويمكن القول تلخيصا لما سبق عرضه أن محمد المبارك يرفض دمج التعليم الديني والمدني معا إلا إذا أُصلح التعليم الغربي، وتم تخليصه من الثقافة الغربية والفلسفة التي نشأ في ظلها، وركز على الثقافة الإسلامية المنبثقة من القرآن والسنة كبديل يصبغ التعليم به ويحل محل الثقافة الغربية. ووضع خطة وأهدافا ومنهجا للدراسات الإسلامية في التعليم الجامعي، تضمنت مادتي العقيدة ونظام الإسلام، وحاضر العالم الإسلامي والمجتمع الإسلامي المعاصر كمواد أساسية مشتركة لجميع التخصصات.

وعندما يتحول التعليم المدني إلى تعليم إسلامي الأسس والغايات والأهداف، سوف تتحول باقي النظم والتشريعات إلى نظم إسلامية، وسوف تستعيد الدول الإسلامية شخصيتها، وسوف تساهم بمنظومتها الأخلاقية التي لا تركز على الجوانب المادية فقط كما تفعل الحضارة الغربية، تساهم في بناء الحضارة الإنسانية وتساعد البشرية على القضاء على الكثير من الانحرافات والضلالات التي وقعت فيها بسبب الابتعاد عن الوحي الإلهي.

ووافق محمد المبارك في دعوته إلى أسلمة المعرفة العديد من المفكرين والباحثين الذين أكدوا على أهمية صبغ المعارف الإنسانية والواقع الإسلامي بهدي التوحيد الذي هو الجوهر المعرفي للإسلام، مؤكدين أيضا على دور الأمة الوسط في تحقيق الشهادة على الأمم وتغيير واقع الإنسانية البائس: "... وحدها رؤية المسلم نفسه خليفة في الأرض بأمر الله تعالى هي التي تصنع منه محركا لعجلة التاريخ الإنساني"[1].

وتوافق أفكار راجي الفاروقي أفكار محمد المبارك إلى حد بعيد، ويشاطره الرؤية في أن أهم العوامل المساعدة على انتشار الثقافة الغربية هو انتشار التعليم الحديث مقابل انحسار التعليم الإسلامي، وهذا التعليم المشتمل على الدراسات الأجنبية من إنسانيات وعلوم اجتماعية، وحتى العلوم الطبيعية، يحمل نظرة متكاملة للحقيقة والحياة والعالم والتاريخ، وترتبط مناهجها البحثية بنظرياتها في الحقيقة والمعرفة ونظامها القيم، وكهذا كله أدى إلى عزل مقررات الإسلام التي وُسمت بالمحافظة والتأخر[2].

[1] إسماعيل راجي الفاروقي، التوحيد ومضامينه على الفكر والحياة، ترجمة السيد عمر، دط، 2010، ص 30.

[2] إسماعيل راجي الفاروقي، أسلمة المعرفة-المبادئ العامة وخطة العمل-، ترجمة عبد الوارث سعيد، دار البحوث العلمية، دط، 1983، الكويت، ص 04.

ولأنها لم تفلح في تطوير المجتمع المسلم ولا المجتمع الإنساني فإن الضرورة ملحة لأسلمة العلوم والمعارف: "لقد آن الأوان لكي يتبرأ علماء الإسلام من أمثال هذه الطرائق السطحية والضارة في الإصلاح التعليمي، إن إصلاح التعليم المرجو منهم هو صبغ المعرفة الحديثة ذاتها بالصبغة الإسلامية."[1].

إن المقصود بأسلمة المعرفة من هذا المنظور هو إعادة صياغة الفنون والعلوم الإنسانية والاجتماعية، بحيث تقوم قواعدها الأولية على أساس جديد يتطابق مع عالمية الإسلام وغاياته وأهدافه، وقد أوضح الفاروقي خطة الأسلمة مرتبا أولوياتها: "إتقان العلوم الحديثة، التمكن من التراث الإسلامي، إقامة العلاقة المناسبة بين التصور الإسلامي وبين كل مجال من مجالات المعرفة الحديثة، الربط الخلاق بين التراث الإسلامي والمعرفة الحديثة، الانطلاق بالفكر الإسلامي في المسار الذي يقوده إلى تحقيق سنن الله سبحانه وتعالى على أرضه"[2].

وكذلك يؤكد طه جابر العلواني على أهمية أسلمة المعرفة باعتبارها منهجية دقيقة تعيد توظيف العلوم الاجتماعية والإنسانية، وغيرها ضمن نظام منهجي ديني غير وضعي، كما وأنها ليست مجرد إضافة عبارات دينية إلى مباحث العلوم الاجتماعية والإنسانية باستمداد آيات قرآنية ملائمة لموضوعات العلم المقصود أسلمته، بل هي إعادة صياغة للعلوم وقوانينها، وتمييز الأفكار وغربلتها، وفصل الحي منها عن الميت، وإزالة ما ران عن التراث الإسلامي والإنساني من الآثار الضارة، نتيجة للقراءات المنفردة والصراع بين الدين واللادين، وبين العقل والنقل، وبهذا يتم بناء النظام المعرفي الإسلامي المهيمن على التراث الإسلامي والإنساني في آن معا[3].

لقد فرضت الثقافة الغربية بعلومها وفنونها ومعارفها نفسها كنموذج وحيد للنمو والرقي والتقدم والتمدن، لكن أسلمة المعرفة يمكن أن تقدم كبديل معرفي يساهم في بناء المنظومات التشريعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، خاصة وأن البشرية تعاني الكثير من الانحرافات والضلالات، ولن يتم ذلك إلا إذا أعاد المفكرون المسلمون بناء النظام المعرفي الإسلامي على أسس سليمة تعيد صياغة معارفها وفق الرؤية القرآنية.

---

[1] إسماعيل راجي الفاروقي، أسلمة المعرفة-المبادئ العامة وخطة العمل-، المرجع السابق، ص 04.

[2] لمعرفة تفاصيل خطة إصلاح مناهج التعليم العالي التي وضعها راجي الفاروقي ينظر، المرجع السابق، ص 71-84.

[3] طه جابر العلواني، نحو منهجية معرفية قرآنية، دار الفكر، ط1، 2009، 1430ه، دمشق، ص 198-199.

المطلب الثالث: المقارنة بين موقف كل من طه حسين ومحمد المبارك من قضية التعليم الديني والتعليم المدني

لقد شهد جيل طه حسين ومحمد المبارك معارك التغيير في ميادين السياسة والثقافة، وأدركا مفاهيم النهضة والتقدم، ودخلا معترك الصراع الذي كان سائدا بين النخب الفكرية والسياسية حول قضايا كثيرة، خاصة الدين واللادين، الإسلام والعروبة، الوطنية والإقليمية، الاستعمار والاستقلال، فحسم كل واحد منهما موقفه انطلاقا من خلفيته الثقافية والفكرية وأهدافه وغاياته، وتضمن مشروع كل منهما موقفا صريحا من الواقع الفكري والثقافي خاصة، ونظر للبديل الذي يراه مناسبا لمرحلته.

وقضية التعليم الديني والتعليم المدني هي جزء من هذا الصراع الذي دار بين النخب الفكرية والثقافية والسياسية، بل هي قضية مركزية بالنظر إلى أهمية التعليم ودوره في بناء الأفراد والمجتمعات، ولأنها ترتبط بالهوية الثقافية والحضارية للشعوب العربية والإسلامية.

لقد أدى الاتصال بالحضارة الغربية إلى اقتباس نظمها، وتم نقل نظامها التعليمي إلى الواقع العربي والإسلامي الذي كان نظامه التعليمي دينيا يتضمن الإسلام وعقائده وتشريعاته، لكن النظام الذي نقل من الحضارة الغربية يتضمن بالإضافة إلى العلوم الرياضية والكونية، يتضمن العلوم الإنسانية والاجتماعية والتي تشتمل على نظرتها إلى الله والكون والوجود والمصير. ونتج عن وجود نظامين تعليميين مختلفين في المصادر والرؤية والمنهج داخل مجتمع واحد صراعا حادا واختلافا أنشأ وضعا مزدوجا. ويتفق طه حسين والمبارك على اعتبار الازدواج في التعليم قضية خطيرة يجب تداركها. وذلك بتوحيد التعليم وتوحيد المنابع الثقافية وتقريب الرؤية، لكنهما مختلفان أشد الاختلاف في كيفية تحقيق الدمج بينهما، وفي كيفية إصلاح مضامينهما.

فطه حسين يدعو إلى بناء المجتمع المدني والدولة المدنية العلمانية التي تفصل بين الدين والسياسة وبناء المدرسة الحديثة، وهذه المدرسة مستقاة في مناهجها وطرائقها وسياستها التعليمية من المدرسة الأوروبية، لأن الحضارة الأوروبية حضارة كونية إنسانية لا تتعلق بعرق خاص هو العرق الأوروبي، ولأن الحضارة الأوروبية أخذت مناهجنا في القرون الوسطى: " على أن مذاهبنا القديمة في التعليم قد

كانت هي المذاهب التي كان يذهبها الأوروبيون ويتخذونها أصولا لحياتهم العقلية في القرون الوسطى وأكبر الظن، بل الحق الذي لاشك فيه أنهم قد أخذوا عنا هذه المذاهب كما نأخذ عنهم اليوم، وساروا سيرتنا كما نسير نحن سيرتهم اليوم فالفرق بيننا وبينهم في حقيقة الأمر لا يتصل بطبيعة الأشياء وجواهرها، وإنما يتصل بالزمن ليس غير"[1]. فكما نقلوا عنا ننقل عنهم، ففي النهاية طبيعة الأشياء وجواهرها واحدة.

لقد احتلت المدرسة مكانا واسعا في فكر طه حسين، لأنها الوسيلة المبتغاة التي تنقل العالم العربي ومصر على الخصوص إلى أوروبا، أو تحضر أوروبا برقيها وتمدنها وحداثتها إلى مصر. إنها (المدرسة) الضمان والرهان الذي يحول المجتمع التقليدي إلى مجتمع حديث، والدولة المدنية هي التي تصنع هذه المدرسة وتشرف عليها.

بينما ينظر المبارك من زاوية مخالفة تماما لهذه النظرة، ويدافع عن المدرسة الأصيلة المستمدة من الأصول الحضارية وهي القرآن والسنة وتراث العلماء القدامى، ولا يأخذ من المدرسة الحديثة إلا العلوم البحتة (الرياضيات وعلوم الكون) وذلك بعد تخليصها من مخلفاتها العقائدية.

وبذلك فإن ما يعتبره طه حسين مثاقفة ضرورية، يراه المبارك استلابا مدمرا يقضي على الشخصية الإسلامية والمجتمع الإسلامي.

لقد وظف طه حسين جهازا مفاهيميا استخدم فيه ألفاظا تدعو إلى الانسياب في المجتمع الأوروبي انسيابا طبيعيا مثل الديمقراطية، العقلانية، حقوق المواطنة، المجتمع المدني، وحدة التعليم والديمقراطية، الانخراط في الحضارة الإنسانية، الوطنية، القومية، فصل الدين عن الدولة، وكل ذلك لتجاوز المجتمع التقليدي.

بينما رفض محمد المبارك هذه المفاهيم والمذاهب رفضا قاطعا واعتبرها مذاهب هادمة للإسلام، واعتبر الإسلام ثقافة ونظاما عالميا وإنسانيا يحارب العصبية القومية ويربط الناس برابط واحد هو عبودية الله تعالى، وينظم العلاقة بينهم بنظام تشريعي لا يفرق بينهم: "فالإسلام لم يعمد في الأصل إلى محو القوميات من الوجود، ولكن الذي دعا إلى محوه ومحاربته هو العصبية القومية وميزة الإسلام

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق،ص 35.

وقيمته العظمى التي لا تضاهى هي في أنه جعل للشعوب البشرية هدفا مشتركا تسير نحوه، وصعيدا تلتقي عليه فتشترك في مفاهيمها وعقائدها. وبذلك تكونت حضارة إسلامية تتصف بالإنسانية، وثقافة إسلامية تتجه نحو الإنسانية وتتعادل جميع الشعوب في شركة مفتوحة الأبواب"[1].

إن القومية التي يمكن أن نبني عليها التعليم –إن صحت التسمية– هي "القومية الإسلامية"، إنه النظام الإسلامي وما تضمنه من عقيدة وشريعة وأخلاق ونظرة شاملة إلى الوجود والكون والمصير. وهو موقف يناقض تماما مذهب طه حسين الذي يرى الدين والإسلام مثل المسيحية ومثل أي دين آخر، والذي يرى الدين أو فكرة قيام الدولة ونظمها على الدين فكرة تجاوزتها البشرية وانتقلت إلى طور آخر، إنها فكرة القرون الوسطى التي تجاوزتها النهضة الحديثة: "فأما هذا العصر الذي نحن فيه فقد استطاعت السياسة أن تمشي على قدميها دون الاعتماد على عصا دينية، لأن فكرة الوطنية وما يتصل بها من المنافع الاقتصادية والسياسية قامت في تكوين الدول وتدبير سياستها مقام الدين (...) وأين هذه الحكومة التي تستطيع أن تزعم أنها تقوم على الدين أو أنها تقوم لحماية الدين، من دون أن يضحك منها الناس جميعا وأن يكون رعاياها أول الضاحكين"[2].

إن محمد المبارك يعتبر الدين (الإسلام) نظاما شاملا، دين ودنيا ودولة وعلم وأخلاق، بينما طه حسين يعتبره شأنا خاصا وإن كان يتضمن القيم والمثل العليا والخير والحق والجمال، لكن الدولة تنظيم قائم على الأفكار الوطنية والمصالح والمنافع الاقتصادية.

وبناء على الأصول الفلسفية لمشروعيهما فإن الأهداف والغايات النهائية التي صاغها كل منهما تتوافق مع هذه الأصول، وهي مختلفة عن بعضها البعض، بل متناقضة، حيث حدد طه حسين الغاية النهائية لنظرته للتعليم ولمشروعه الفكري والتربوي بأنها بناء جيل ومجتمع ملائم لأصول الديمقراطية والمجتمع المدني الحديث، وتكون برامجها ومناهجها متوافقة مع هذه الأهداف، فتدرس الجغرافيا الوطنية والتاريخ الوطني، واللغة الوطنية، والدين الوطني. أما محمد المبارك فقد صاغ أهدافه وغاياته النهائية انطلاقا من منطلقاته الفكرية وأصوله الفلسفية، وهي بناء جيل يعي ذاتية الإسلام ويلتزم

[1] محمد المبارك، الفكر الإسلامي الحديث في مواجهة الأفكار الغربية، مصدر سابق، ص 123- 124.
[2] طه حسين، من بعيد، مصدر سابق، ص122- 123.

تشريعاته وأخلاقه، ويعي انتماءه إلى العالم الإسلامي وإلى تكوين الإنسان المثالي الإيجابي وتهيئته لحمل رسالة الاستخلاف وهداية البشرية، ودعوتها إلى الإيمان بتعاليم رسالة الإسلام والتزام تشريعاته.

وبهذا فإنه إذا كان طه حسين يحصر الفرد في وطنيته التي لا تتجاوز مصر إلا إلى العالم العربي، فإن محمد المبارك يربط الفرد المسلم بعالمه الإسلامي، وبشعوبه المترامية الأطراف في كل بقاع العالم، ولذلك تضمن منهاجه التعليمي مادتي حاضر العالم الإسلامي، والمجتمع الإسلامي المعاصر، وهو لا يعترف بالمنافع والمصالح والمكاسب بقدر ما يؤكد على رابطة الدين الإسلامي.

كما أن طه حسين ينظر إلى الثقافة والعلم والمعرفة وهي عوامل تكوين مجتمع حديث، على أنها كونية، ومهما كان موطنها فإنها لبنة مشتقة من ثقافات سابقة، ويمكنها بناء نموذج ثقافي جديد ممتزج العناصر، وهذا إيمانا بفكرة تفاعل الحضارات في التاريخ التي تجعل التثاقف سنة من السنن المجتمعية، وبالتالي يلغي فكرة الخصوصية الثقافية. وكذلك العلم عنده كوني، لا يمكن صبغه بدين معين أو وطن معين، وهكذا فإنه لا مكان لإسلامية المعرفة والعلوم في مشروعه. وإذا كان لا بد من تحوير العلم فإنه يُحوّر تحويرا وطنيا ليستجيب لحاجات الوطن. لا أن يحور تحويرا دينيا. بينما يعتبر محمد المبارك الثقافة خاصية كل أمة من الأمم، والثقافة الإسلامية نموذج معرفي متميز بعقائده ونظامه وأخلاقه، ولا يمكن دمجه وإذابته في غيره من الثقافات، إلا إذا تم تخليصها (المذاهب والثقافات الأخرى غير الإسلامية) من عقائدها وخلفياتها الفكرية والفلسفية، ولذلك دعا إلى أسلمة العلوم والمعارف، وأسلمة النظام التعليمي. وهكذا فإن موقف طه حسين ومحمد المبارك من قضية التعليم الديني والمدني متناقضان تماما، فبينما يريد طه حسين من التعليم الديني أن يصلح نفسه ويتخلص من أغلال وتقاليد القديم، ويدخل الحياة الحديثة دخولا طبيعيا يحافظ فيه على بعض خصوصياته ومقاصده وشكلياته، ويلبس الزي الأوروبي، يريد محمد المبارك من التعليم المقتبس من الفكر الغربي أن يسلم نفسه لنظام الإسلام، ليعدله ويقومه ويحتضنه في إطار نظرته الشاملة للحياة والكون والمصير، لأنها النظرة الأقرب إلى الفطرة السليمة، والأقرب للحق والخير، والصلاح والفلاح.

وباختصار يريد طه حسين من التعليم الديني أن يتجه نحو المدنية فيتحول إلى تعليم مدني، ويريد المبارك من التعليم المدني أن يخلع ثوبه الأوروبي، ويتجه نحو النظام الإسلامي فيصبح إسلاميا.

لم تتوقف هذه الإشكالية العويصة (جدل جعل الدين جزء من المنظومات التعليمية، أو إقصاءه أو إلغائه) عند محمد المبارك وطه حسين، بل استمرت ومازالت تثير جدلا واسعا، وقد عقدت من أجلها ندوات ومؤتمرات وطنية وإقليمية ودولية، وتبقى الإجابة عنها مقاربات تحاول تقريب الرؤى، واحتواء الأزمة التي ترتبت عنها.

ويبدو موقف محمد المبارك هو الأقرب إلى الصواب عندما أكد على أهمية العودة إلى الأصول الحضارية للأمة، فلكل أمة أنساقها الثقافية التي تستند إليها في بناء النهضة والتقدم. وعندما تنفتح على غيرها من الثقافات والمذاهب والأفكار فإن هذا الانفتاح لا يحقق فاعليته إلا إذا كان ضمن خصائص هذه الحضارة ذاتها. كما كان موقفه صائبا عندما أكد خصوصية الثقافة الإسلامية وعالميتها في آن واحد. وذلك لقدرتها الذاتية على تكوين البديل الذي يظلل الإنسانية بقيم الخير والجمال، بعدما فشلت الفلسفات الغربية في تحقيق السعادة التي وعد بها فلاسفة النهضة والأنوار، وعندما لم تفلح الوطنيات والقوميات والتعليم المدني في البيئة العربية في صناعة التنمية المنشودة والمدنية الموعودة، وهذا هو الموقف الذي تبناه بعض المفكرين الغرب بعدما قارنوا بين الحضارة الغربية والإسلام، وذهبوا إلى نقد الحضارة الغربية المادية. مثل ما ذهب إليه "مراد هوفمان"[1]، الذي بين أن فصل الدين عن الدولة ، وترك ما لقيصر لقيصر وما لله لله، أدى بإنسان القرن العشرين إلى عبادة أصنام جديدة، والاستغراق في اللذات الحسية التي اغتالت الإنسانية: "عبد الناس في القرن العشرين، قرن العلم والتكنولوجيا أصناما جديدة، القوة والمال، الجمال، الشعبية، الجنس، ومع التسليم بأن ذلك العلم لا يقدم إجابة للتساؤل عن معنى الحياة أو بدايتها أو نهايتها، فلتكن الإجابة عن تلك الأسئلة بإغفالها أو الانشغال عنها"[2].

[1] مراد هوفمان: ولد عام 1931 في ألمانيا لأسرة كاثوليكية، أتم دراسته الجامعية والعليا في نيويورك وميونيخ وهارفارد، تقلد مناصب عديدة، منها سفير بالمغرب والجزائر.عاش خمسين عاما من عمره كاثوليكيا، وعشرين عاما من عمره مسلما، وهو يرى الإسلام فرصة الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا لحل أزماتهم، كما انتقد المسلمين لانحرافهم عن جوهر المسلمين ويقترح أفكارا إصلاحية، وتفرغ منذ التسعينات لإلقاء محاضرات عن الإسلام.

[2] مراد هوفمان، مرجع سابق، ص 20.

ودخول الإنسان إلى هذه الحلقة المفرغة من القيم الروحية المشبعة بمعاني الحياة والمصير، أدت به إلى التخلي عن فطرة التسامي ليقع ضحية طمع اللذات الحسية التي تحولت إلى نهم استهلاكي لا يشبع، لذلك بحث مراد هوفمان عن البديل في الإسلام، لأنه بإمكانه أن يفعل الكثير إزاء من طغت عليهم المادة وعبدوا اللذة، بل إنه يعتبره ليس مجرد بديل من البدائل لنظام التصنيع الغربي، بل هو البديل الوحيد[1].

وتتحمل فلسفة الأنوار جزءا من مسؤولية الانحرافات الخطيرة التي حدثت بعد توعدهم ببناء الفردوس على الأرض: "وفي اللحظة التي أصبح فيها الله مجرد إسقاط لرغبات البشر، أصبح المجال مهيأ لتأليه الإنسان في صوره المختلفة، سواء كان ذلك بتأليه الجماعة في الدولة (الماركسية، الاشتراكية، الفاشية)، أو تأليه الفرد (الفردية،الليبرالية، الرأسمالية، النزعة النفسية)... إن اقتصار الدين على المجال الخاص للشخص هو أولى الخطوات للقضاء عليه، أو التخلص منه"[2].

لقد فشل المشروع الغربي لأنه يرتكز في بنائه الفكري على الفرد الليبرالي كفاعل عاقل، وعزل الدين عن فعاليات الحياة. وأول الميادين التي عزله عنها هي العلم والتعليم والثقافة، وقد ارتفعت أصوات بعض المتخصصين في الدراسات الاجتماعية والنفسية الأمريكية منذ مرحلة ما بعد السبعينات، من أمثال تيودور روزاك[3]TeodoreRozak، وأبراهام ماسلو[4]Abraham Maslo ، تحتج على إقصاء الدين وإبعاده عن العلم، معتبرين ذلك الأمر مسألة حساسة يجب أن تراجع.

أما تيودور روزاك، أحد رواد علم الاجتماع، فقد ناقش آثار الانشقاق الذي وقع بين الدين والعلم في كثير من أبحاثه، أهمها كتابه "أين تنتهي الأرض المعطلة wherethe waste land ends "، ولقد خصص هذا الكتاب للبعد الديني في ميادين السياسة الجارية، وبين كيف أن الوعي الديني قد

---

[1] مراد هوفمان، مرجع سابق، ص 09.

[2] مراد هوفمان، الإسلام في الألفية الثالثة-ديانة في صعود، تعريب: عادم المعلم- يس إبراهيم، مكتبة الشروق، دط، ص 23.

[3] ثيودور روزاك Theodore Rozak: يعمل أستاذًا للتاريخ في جامعة ولاية كاليفورنيا، هيوارد، كما أنه أحد مؤسِّسي «معهد علم النفس الإيكولوجي»

[4] أبراهام ماسلو: هو رائد ميدان علم النفس أو مدرسة علم النفس الثالثة التي أخذت عن مدرسة فرويد ومدرسة سكنر أنهما توصلتا إلى مقرراتهما من خلال دراسة الأصحاء نفسيا وعقليا. عمل أستاذا لعلم النفس، ورئيسا لدائرة علم النفس في جامعة برنديز، ورئيسا للجمعية الأمريكية لعلم النفس، وظل يحتل مرتبة القيادة في ميدانه حتى وفاته.

تعرض للكبت أو حكم عليه بالنفي من ثقافتنا المعاصرة، ويقرر روزاك أنه لا يقصد بالدين الكنيسة ومعتقداتها، وإنما هو ما يسميه الإحساس الخالد والبصيرة الخالدة والمعرفة العلوية التي لا بد من بعث الحياة فيها مرة أخرى ، لإنقاذ المجتمع الصناعي المعاصر من الفناء[1].

أما أبراهام ماسلو فقد واجه الفلسفات التربوية المادية، ودعا إلى دخولها ميدان القيم والدين، ولكن ليس الدين الذي انسلخت منهما أوروبا في عصر النهضة، وأدت إلى الشقاق بين الدين والعلم، وإنما دعا للبحث عن دين وقيم جديدة. وفي بحثه "الثورة غير المرئية" ذهب إلى أن التربية المعاصرة فشلت في تحقيق الذات لدى الدارسين يقول: "إن الناشئة يتطلعون إلى حقائق مؤكدة، كتلك التي تقدمها الأديان والتقاليد الراسخة، ولكن أثر الأديان والتقاليد الآن تداعى، فليس الإله وحده هو الذي مات في ضمائر الناشئة، إنما مات أيضا ماركس، ومات فرويد، ومات داروين وكل شخص أصبح في ضمائرهم ميتا، وليس لديهم مصدر للقيم يتبعونه"[2].

وقد شخص واقع الانفصال بين العلم والدين مؤكدا خطر هذا الانشقاق، داعيا إلى توسيع مجال الدين: "يرتكز هذا البحث بشكل عام على التطورات الجديدة التي برزت في ميدان علم النفس، والتي تحتم علينا إجراء تغييرات جذرية في فلسفتنا العملية، تجعلنا قادرين على قبول الأسئلة الأساسية التي يطرحها الدين، باعتبارها مكونات أساسية في نطاق العلم حينما يعاد تعريف العلم ويوسع ميدانه"[3].

مضيفا أن الفصام بين العلم والدين حصر العلم في ميدان الميكانيك والفلسفة الوضعية، وجرده من القيم الإنسانية: "لقد حكم هذا الاتجاه على العلم بالإخفاق، وقصر مفهوم العلم على التكنولوجيا وأبرزه مجردا من الأخلاق وقواعد الأدب الإنساني، وبذلك لم يعد العلم شيئا ذا بال، صار لا يزيد عن كونه مجموعة من الطرائق والأدوات، وأداة يستعملها الصالح والشرير لأي هدف

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص 54.

[2] المرجع نفسه، ص 55-56.نقلا عن كتابه:
abraham h maslow the the unnoticed ravolution in educational in a dinamic society by dorothywesby-gibson1972 pp60-64.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، مرجع سابق، ص 57.

خير أو خبيث"[1].

وإذا كان علماء الإنسيات اليوم يرفضون الدعوة القديمة للديانات القائمة والتي تحتكر القول والحكم في قضايا العقيدة والأخلاق، فإنه يؤكد أن هذا الرفض لن يستمر طويلا، بل يجب أن نمضي في الاتجاه الذي يتحقق فيه الاتصال بين العلم والدين، لأن الانفصال بينهما شوه كلا من الدين والعلم: "إن الرجل المتدين بالشكل الذي سأعرضه يجب أن يشعر باعتزاز وشجاعة، طالما أن قضايا القيم التي تدخل ضمن اختصاصه يمكن أن تدعم أكثر من قبل، وسنجد أنفسنا عاجلا أم آجلا بحاجة إلى إعادة تعريف العلم والدين، لأن التفريق بين جزئين كاملين يحتاج كل منهما الآخر، وهما في الحقيقة كل واحد، لا كليات منفصلة. هذا التفريق يشوه كلا من العلم والدين ويضعفه ويفسده، وهو يجعل منهما كائنين غير قابلين للحياة"[2].

ويقول ريني دوبوا (ReneDuboi): "العلم متهم بتدمير القيم الدينية والفلسفية، دون أن يقدم بديلا لإرشاد السلوك أو تصورا عن الكون، واليوم يجد الإنسان من الصعب أن يعيش دون فكرة عن وجوده، أو إيمان بخطورة مصيره."[3]

إن القيم والمثل والبصيرة والحكمة التي تضمنتها الأديان السماوية خاصة الإسلام باعتباره الوحي الإلهي الذي لم يحرف، هي وحدها التي تستطيع أن تصنع للإنسانية عالما بديلا أكثر أمنا واستقرارا. وكذلك ارتفعت الأصوات للمطالبة بعودة التعليم الديني إلى المدارس فعزل الدين والدراسات الدينية عن المنظومات التربوية المدرسية سوف لن يزيد الأمور إلا تعقيدا. مثال ذلك الندوة الدولية التي احتضنتها مدينة الدار البيضاء بالمغرب، بالتعاون بين مؤسسة الملك عبد العزيز للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية، ومؤسسة كونراد ناور الألمانية، عنوانها "كيف يدرس الدين اليوم". حضرها ممثلو مختلف الديانات والاتجاهات والمدارس التربوية والفكرية في العالم الإسلامي والغربي، وطبعت أعمالها ونشرت سنة 2004[4].

---

[1] ماجد عرسان الكيلاني، مرجع سابق، ص 57.

[2] المرجع نفسه، ص 58.

[3] المرجع نفسه، ص 63.

[4] خالد الصمدي، عبد الرحمن حللي، مرجع سابق، ص 14-15.

ورغم أهمية التعليم الديني إلا أن واقع تعليمنا المعاصر يؤكد أن السياسات التربوية في العالم العربي مازالت تقصي الدين وتهمشه: "حيث ضمر المقصد الاعتقادي والتّعبدي، وحضرت القيم النفعية المرتبطة بسوق الشغل والتنمية بمفهومها الاقتصادي الضيق، وانحصرت المقاصد التعبدية في مادة دراسية معينة هي التربية الإسلامية"[1].

ورغم هذه المساحة الهامشية التي تعطى للدين والتعليم الديني، إلا أن هناك من المفكرين العرب والمسلمين من أمثال: عبد المجيد الشرفي، المنصف بن عبد الجليل، محمد الشريف فرجاني ، والعفيف الأخضر وغيرهم، مازال يطالب بعزل الدين ومحو بقايا آثاره، لأنه سبب الإرهاب والتخلف واستنبات نفسية عدم قبول الاختلاف، وتعطيل الحوار مع الآخر وترسيخ ثقافة التلقي عوض ثقافة النقد والاختيار وإبداء الرأي، كما أنه يعاني خللا في بنيته جعلته يعاني أزمة مزمنة، وأصبح عبئا ثقيلا على المنظومات التربوية[2].

لكن كون التعليم الديني الإسلامي يعاني أزمة، بل أزمات، لا يعني إقصاءه وعزله واجتثاثه من جذوره، وذلك نظرا لأهميته القصوى في الحفاظ على الهوية، والخصوصية الثقافية للعالم الإسلامي، بل إن الضرورة ملحة لإصلاحه وتجديده ليتمكن من القيام بمهامه.

ويذهب بعض الباحثين الذين يرون ضرورة إصلاح التعليم الديني إلى أن إصلاح التعليم الديني الإسلامي مرهون ببناء نظرية تربوية بمفهومها الكلي المعاصر، وتراكم جهود علمية تسلط الضوء على زوايا أخرى مازالت غامضة في تراثنا التربوي الإسلامي فلسفة ومنهاجا. وقراءة التراث التربوي والتعليمي في سياق حضاري تفاعلي متجدد مع التجارب الأخرى. وبنقل علوم الشريعة من مجال الاستنباط الفقهي إلى مجال المعرفة والحضارة في مناهجنا التعليمية يمكن بلورة تصور شامل لمنظومة تعليمية وتربوية تنطلق من فلسفة تربوية واضحة، ذات مرجعية إسلامية تكون ناظمة للتّعليم بكامل فروعه وتخصصاته. وتستهدف في عمومها بناء المعارف وتنمية المهارات، وترسيخ القيم مع التمايز في التخصصات[3].

---

[1] خالد الصمدي، عبد الرحمن حللي، مرجع سابق، ص 28.

[2] المرجع نفسه، ص 17.

[3] المرجع نفسه، ص 45-46.

وبناء على ما سبق ذكره يمكن القول أن أزمة التعليم الديني ترتبط إلى حد بعيد بأزمة العلوم الإسلامية (منهجا وبنية)، والتي تحتاج إلى تجديد ونقد معرفي يعيد بناءها بحيث يجعلها فاعلة، منتجة لثقافة تحدث الدافعية الحضارية.

ولذلك يجب التعامل معها على أنها جهود بشرية نسبية، قصرت على الإلمام بمُطلقية الكتاب الكريم، وخضعت لظروف الزمان والمكان ومحددات السقوف المعرفية، وبحسب بعض المختصين في الدراسات الإسلامية المعاصرة من أمثال الدكتور طه جابر العلواني، فإن العلوم الإسلامية ككل المعارف والعلوم، يجب أن نتعامل معها بمنطق أن فيها أمور تقبل التطور وتحتاج إليه، وربما لا يتحقق إلا به، وأمور أخرى ثابتة، والمنطق الإسلامي يوجب أن يكون هناك تكامل بين الاثنين، وإذا كان لا بد من الاستفادة من اجتهادات من سبق من مجتهدي الأمة، إلا أنه يجب التخلي عن كثير من المباحث المتعلقة بتراعات تاريخية. وإعادة النظر في سائر الشروط التي وضعها بعض الأئمة لظروف خاصة أملتها عليهم، وفي مجال علم أصول الفقه تحديدا يجب إيلاء الأدلة أو الأصول الاجتهادية عناية خاصة، ودراستها دراسة تاريخية، وتوضيح الظروف التي أملت على المجتهدين القول بها، وكذلك الاهتمام بمقاصد الشريعة وتنمية دراستها وتحويل هذا العلم (أصول الفقه) وغيره من العلوم الأخرى خاصة علوم القرآن، وعلم الكلام إلى منهج بحث ومعرفة، يستنبط أحكاما شرعية تستوعب مستجدات الحياة، وتستفيد من العلوم الاجتماعية والإنسانية والكونية المعاصرة[1].

التعليم الديني ضرورة من الضرورات التي يتطلبها الواقع الملح بإشكالاته المعقدة. بل إن السياسات التعليمية في العالم الإسلامي مطالبة ببناء منظوماتها التربوية والتعليمية على أسس إسلامية بمفهومها الكلي، وبقدر الحاجة الماسة إليه، يحتاج هو إلى إصلاح وفق رؤية تتجاوز الموروث السلبي، والوافد السلبي، وتعيد بعثه إلى الحياة المعاصرة بحيث يكون فاعلا في استيعاب مستجدات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، متفاعلا مع المعارف الجديدة.

[1] طه جابر العلواني، نحو منهجية معرفية قرآنية، (وينظر أيضا نحو التجديد والاجتهاد، أولا الفقه وأصوله، ص 384-391)، دار التنوير للنشر والتوزيع، ط1، 2008، ص 82.

المبحث الثالث: قضية إصلاح اللغة العربية بين طه حسين ومحمد المبارك

اللغة العربية هي اللغة الثقافية والدينية للعالم الإسلامي. حملت التراث الديني والأدبي والفكري خلال عصور الازدهار التي عرفتها الحضارة الإسلامية، واستمر دورها خلال عصور الانحطاط. لكنها عرفت ركودا وجمودا أعاقها عن استيعاب التطورات والتغيرات المتلاحقة والمتسارعة التي عرفها العالم الإسلامي. خاصة بعد اتصاله بالحضارة الغربية الوافدة، الأمر الذي دعا المفكرين إلى خوض معارك تجديدها. فاختلفت الرؤى وتصارعت فيما بينها وتباينت بين داع إلى الثورة على اللغة الموروثة واستبدالها بلغة جديدة تتلاءم مع مستجدات العصر دون مراعاة خصائصها، وداع إلى تجديدها في إطار خصائصها، ورافض لإصلاحها وتجديدها جملة وتفصيلا. وقد شارك كل من طه حسين ومحمد المبارك في هذه المعركة، وكان لهما موقفا واضحا من الإشكالات المثارة حولها. فما هو موقف كل منهما؟ وهل هناك مواطن تشابه وتقارب في الموقف أم أنهما متعارضان؟

المطلب الأول: موقف طه حسين من تطوير اللغة العربية

اللغة العربية هل اللغة القومية والوطنية لمصر التي لها أثرها في الفكر العربي والعالم العربي، ولقد عالج طه حسين المشكلات التي كانت تواجهها في إطار رؤيته الفكرية والحضارية. ودعا إلى نزع القداسة الدينية عنها، وتطويرها من الركود والجمود الذي لحق بها.كما دعا إلى تيسيرها للناشئة والعامة قبل أن تضيع أو تتحول إلى لغة ميتة عاجزة عن تأدية وظائفها في الحياة فما هي أهم الإشكالات التي طرحها؟ وكيف عالجها؟

اللغة مُقوّم أساسي من مقومات الشخصية الوطنية. لأنها تنقل تراث الآباء إلى الأجيال المقبلة ولأنها الأداة الطبيعية التي يتعامل بها الأفراد، ويتعاونون على تحقيق المنافع والواجبات الاجتماعية. ولذلك يرى طه حسين ضرورة تعلم اللغة العربية لأنها اللغة الوطنية لمصر، ولأنها ضرورة من ضرورات حياتنا الفردية والاجتماعية ووسيلة أساسية لتحقيق منافعنا الاقتصادية وليس لأنها لغة الدين فحسب[1].

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 177.

وهكذا يحدد طه حسين الغرض من تعلم اللغة العربية وتعليمها في المدارس إذ يعتبرها لغة قومية تحقق مكاسب وطنية وهو غرض نفعي بعيد عن الدين. فحتى لو كانت اللغة العربية هي لغة الدين (الإسلام) إلا أنها تحقق أغراض أعم وأوسع من ذلك الغرض الديني الضيق. وهذا الموقف من اللغة العربية يتوافق مع مشروعه التحديثي الذي يسعى إلى بناء دولة مدنية حديثة تربط بينها مقومات تحقق أغراض نفعية للوطن. وحتى إن كانت مصر جزءا من الوطن العربي إلا أن الولاء يكون بالدرجة الأولى للدولة المصرية.

ومن بين أهم المشكلات التي واجهت اللغة العربية، مشكلة العامية والفصحى وقد ناقش طه حسين هذه القضية وأوضح موقفه منها وهو أنه يرفض أن تستبدل الفصحى بالعامية: "أحب أن يعلم المحافظون عامة والأزهريون خاصة أني من أشد الناس ازورارا عن اللذين يفكرون في اللغة العامية على أنها تصلح أداة للفهم والتفاهم ووسيلة إلى تحقيق الأغراض المختلفة لحياتنا العقلية"[1].

لقد خاض طه حسين معركة الفصحى والعامية وأوضح موقفه بلغة صريحة وهو رفض هذه الدعوة التي تسعى لأن تروم إحلال العامية محل الفصحى. وكان كثير من الكتاب والأدباء والصحفيين في مصر وفي أقطار عربية أخرى يدعون إلى العامية، لأنها أقرب إلى الناس من الفصحى. وقد رُفضت هذه الدعوة وتصارع الدعاة الرافضون على صفحات الصحف، وكان المستشرقون هو أول من بدأ هذه الدعوة التي لاقت قبولا واستحسانا لاحقا: " بدأ الصراع بين الفصحى والعامية في مصر عندما طالعنا الأوربيون بدراستهم في اللهجة المصرية. التي بثوا عن طريقها دعوتهم إلى اتخاذ العامية أداة للتعبير الأدبي، فكانت لهذه الدعوة أثرها في مختلف البلاد العربية. وأصبح لكل من الفصحى والعامية أنصار وخصوم يشتد الصراع بينهم حينا ويهدأ حينا آخر"[2].

ولخص طه حسين مشاركته في هذا الصراع بقوله: "قاومت ذلك منذ الصبا ما وسمعتني المقاومة... وسأقاوم ذلك فيما بقي لي من الحياة ما وسعتني المقاومة"[3].

---

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 182.

[2] نفوسة زكريا سعيد، مرجع سابق، ص 98.

[3] طه حسين، مصدر سابق، ص 182.

وأما مبررات موقفه فهي نظرته إلى طبيعة اللهجة العامية وخصائصها فهي لهجة لن ترتقي لأن تصبح لغة، فقد أدركها الكثير من الفساد، كما أنها لا تمتلك خاصية اللغة العربية، التي حملت التراث العربي الضخم من فلسفة وفكر وأدب وعلم ودين[1].

ويضيف مبررا آخر لموقفه الرافض للعامية، وهو القضاء على الوحدة بين أقطار العالم العربي إذا أصبحت العاميّة لغة كلّ قطر عربي: "وأحب آخر الأمر أن ألفت أدباءنا الذين يطالبون بالالتجاء إلى اللهجات العامية إلى شيء خطير ما أرى أنهم قد فكروا فيه فأحسنوا التفكير، وهو أن العالم العربي كله يفهم اللغة الفصحى فلنحذر أن نشجع الكتابة باللهجات العامية فيمعن كل قطر في لهجته، وتمعن هذه اللهجات في التباعد والتدابر"[2].

ولأن هناك بونا شاسعا بين الفصحى والعامية فإن طه حسين يعالج هذا الإشكال باقتراح التقريب بينهما بأن تفنى العامية في الفصحى وأن تيسر الفصحى عن طريق الإصلاح: "... وهي خليقة أن تفني في اللغة العربية الفصحى، إذا نحن منحناها ما يجب لها من العناية فارتفعنا بالشعب عن طريق التثقيف والتعليم وهبطنا بها هي عن طريق التيسير والإصلاح إلى حيث يلتقيان في غير مشقة ولا جهد ولا فساد"[3].

بعد خوضه معركة الفصحى والعامية وحسم الموقف بالانتصار للفصحى، يطرح طه حسين إشكالية جديدة يثير بها جدلا حادا وهي قضية نزع الصبغة الدينية عن اللغة العربية وانتزاعها من يد الأزهر وجعلها لغة مدنية تحقق أغراضا اجتماعية ووطنية.

ودعا الدولة أن تكلف العلماء القادرين على إصلاح علومها وتيسيرها والملائمة بينها وبين الحياة الحديثة والعقل الحديث لأنها: "إن لم تسارع إلى إصلاحها ستتحول إلى لغة دينية جامدة، يحسنها أو لا يحسنها رجال الدين وحدهم ويعجز عن فهمها وذوقها فضلا عن اصطناعها واستعمالها غير هؤلاء السادة من الناس"[4].

---

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 182.

[2] سعيد إسماعيل علي، تراث طه حسين، مقال لطه حسين، الجمهورية، 19 أكتوبر 1954، مرجع سابق، ص 739.

[3] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 182.

[4] المصدر نفسه، ص 183.

ويوجه خطابه إلى من يسميهم رجال الدين، ويسمون أنفسهم علماء الأزهر بلغة صارمة محذرا إياهم من خطر الوقوف في وجه التجديد والإصلاح والتيسير، ويلفت انتباههم إلى واقع خطير ربما غفلوا أو تغافلوا عنه، هو أن اللغة العربية في مصر لا يحسنها الناس ولا يتكلمونها. لا في الشوارع ولا في الأندية ولا في المدارس ولا في الأزهر نفسه الذي هو من أقل المعاهد والبيئات اصطناعا لها وسيطرة عليها. كما وأن جماعة المحسنين لها من المثقفين في الشرق العربي تحسنها فهما وقراءة وكتابة ولكنهم لم يتعلموها في الأزهر وهم من غير الأزهريين، ثم إن هذه الجماعة إذا كتبت لجمهور القارئين اضطرت إلى التبسيط والتيسير ليفهم الناس عنها. وهذا الخطر الذي هدد اللغة وعلومها تقع تبعته على الذين يمانعون الإصلاح والتيسير محتجين بالدين أحيانا وبحق الشعوب العربية كلها في أن تشارك في هذا الإصلاح والتيسير أحيانا أخرى[1].

يوجه طه حسين هذا التحذير للأزهريين الذين يرفضون تطوير اللغة ويرد حججهم مشيرا إلى أن الله عز وجل قد أنزل القرءان قبل أن تنشأ علوم اللغة، وأن هذه العلوم أنشئت لحماية هذه اللغة من الضياع والفساد. كما أن الذين أنشأوا علوم اللغة العربية ودونوها والذين أنضجوها من علماء العراق لم يشاوروا أهل مصر والشام وغيرهم من العرب[2].

إنها قضية خطيرة تتعلق بحياة اللغة العربية أو موتها ويرى طه حسين نفسه داعية: " لإصلاحها وحمايتها من الفساد. كما فعل البصريون والكوفيون الذين اختلفوا وجاءوا بالأعاجيب لكن لا أحد عرض لهم فلماذا تمنع مصر من أن تقدم عن إصلاح علوم اللغة، وإذا كان هناك من يحاول إصلاح اللغة العربية فمن الواجب على الدولة أن تؤيد هذا الإصلاح حين يكون ضروريا. وإذا كان من حق الأفراد أن يحاولوا إصلاح اللغة العربية وعلومها، فمن حق الدولة بل من الواجب عليها أن تحاول الإصلاح"[3].

ويتعبر طه حسين هذا الإصلاح حسبه ليس ضرورة من ضرورات الحياة فحسب، بل ضرورة من ضرورات الدين نفسه، ولذلك فعلى الأزهريين أن يقبلوا به ويسارعوا إليه.

---

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 184

[2] المصدر نفسه، ص 184

[3] المصدر نفسه، ص 186.

وأسمى الأغراض التي يروم الوصول إليها من هذا الإصلاح هو تقديم اللغة العربية وآدابها وعلومها بطريقة تسهل فهمها واستصاغتها وتذوقها. وكذلك يريد تيسيرها للطلاب فتتلاءم مع برامج التعليم ومناهجه. ويذهب إلى حد اتهام المحافظين الذين يفرضون هذا التيسير بأن عذرهم الوحيد أن تكون لهم أغراض خفية وهي أنهم لا يريدون ألا تنتشر المعرفة بحيث تتاح للناس جميعا. فيستأثرون بها كما كان الكُهّان في مصر القديمة يستأثرون العلم والدين ويحجبون حقائقهما على الناس[1].

وبالإضافة إلى ما سبق ذكره يضيف أمرا آخر، هو أن عدم إصلاح اللغة العربية دفع كثيرا من الناس إلى الطريقة التي سلكها الأتراك وهي الكتابة بالأحرف اللاتينية بدل العربية. وإن كانت مقاومة هذا الأمر موجودة إلا أنها لن تصمد طويلا إذا لم نسارع إلى الإصلاح: "وهنا أحب أن يعلم المحافظون أني قاومت وسأقاوم أشد المقاومة دعوة الداعين إلى اصطناع الحروف اللاتينية، ولكن هذه الدعوة لن تغني شيئا إذا نحن لم نسرع إلى إصلاح الكتابة لنبطل هذه الدعوة من أساسها"[2].

دعا طه حسين إلى لغة عربية مدنية وهو يوجه خطابه بالدرجة الأولى إلى المحافظين من الأزهريين ويطالبهم بتخليص اللغة العربية من المضامين الدّينيّة أو على الأقل من التقديس الذي يجعلهم يُحرّمون تطويرها، ولكنه ظل يستخدم عبارات مطاطة لم توضح غرضه بدقة. فرغم دعوته الصريحة إلى التجديد إلا أن تفاصيله بقيت مبهمة لأنه لم يوضح ما الذي يجب أن يطوره وما هي الأداة التي نوظفها لهذا التجديد.

ومع ذلك فلقد لقيت هذه الدعوة إنكارا كبيرا وأثارت جدلا كبيرا: "كنت أعيب على المحافظين في اللغة والأدب تقديسهم للغة وإحاطتهم لها بهذا الإجلال الديني الذي يعصمها من التطور... وكان الناس ينكرون هذه المقالة أشد الإنكار ويرون أني غلوت في التجديد حتى أخرجته عما ينبغي له من القصد"[3].

---

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 186.

[2] المصدر نفسه، ص 190.

[3] سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص 732.

ورغم أن طه حسين دعا إلى علمنة اللغة إلا أن بعض الباحثين النقاد يرون أن دعوته خجولة لم تستطع أن تشخص العلة الحقيقية وتقدم النقد المناسب: " وهذا الرأي لطه حسين في نظرته إلى اللغة العربية نظرة مدنية يشير إلى إشكالية اللفظ والمعنى والعلاقة بينهما من زاويتي النظرة الدينية والنظرة المدنية. من زاوية النظرة المدنية للغة لا إشكال بين اللفظ والمعنى لأن النظرة المدنية تقر التطور... وعلى هذا أتوجه بالسؤال إلى طه حسين،كيف لأمة لغتها في الحياة هي لغتها في الدين أن يأتي عليها التطور في الحياة ومعاني ألفاظها في القرءان ثابتة"[1].

وتضيف الباحثة أنه طالما أن ثمة وحدة بين لغة الحياة ولغة الدين فستظل الإشكالية قائمة، وستبقى النظرة المدنية إلى اللغة هاجسا وخيالا وليس واقعا متحققا بالفعل ولذلك فهو في الحقيقة لم يشخص العلة الحقيقية في أزمة اللغة العربية، فلقد لمح إلى قضية الحرية لكنه لم يشر إلى ضرورة تأويل الدين وهذه هي الإشكالية الحقيقية[2].

وبالإضافة إلى إشكالية الفصحى والعامية وعلمنة اللغة يشير طه حسين إلى إشكالية أخرى وهي قضية تيسير النحو العربي.

يعيب طه حسين على المشرفين على تعليم اللغة العربية أمرين جوهريين، فأما الأمر الأول فيتعلق بعنايتهم بعلوم اللغة على حساب المادة التي تقدم للطلاب. وأما الأمر الثاني فيتعلق بطريقة تعليم علوم اللغة وخاصة تعليم النحو، فهناك تكلف كبير في طريقة تعليمه التي تجهد الطلاب، ولذلك يرى ضرورة تخفيف عبئه على المتعلمين. وألا يفرض عليهم إلا اليسير الهين الذي لا يمكن الاستغناء عنه، وأن يُقدّم إليهم في صورة أدبية رائقة ومحببة إلى النفس وفي صورة علمية يسيرة. وأما التعمق في دقائقه فيوكل شأنه إلى المتخصصين في علوم اللغة وآدابها. وينتقد طريقة شيوخ الأزهر في تعليم النحو والبلاغة لأنهم جعلوا منهما غاية في ذاتها وليس مجرد وسيلة. وتهمل الأدب وتجعله من الأعراض، ولطالما كان شيوخ الأزهر يحتقرون ديوان الحماسة وكامل المبرد ويحتقرون من يدرسهما. متغافلين عن حقيقة أن إتقان النحو لا يمكن من إتقان اللغة وفهم أسرارها[3].

[1] فريال حسين خليفة، النقد ومستقبل الثقافة في مصر رؤية، ط 1، 2013، القاهرة، ص 178.

[2] المرجع نفسه، ص 179.

[3] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 190.

ويعطي طه حسين أمثلة عن الفساد الذي يدخله درس النحو والبلاغة على أذواق الشباب، ببعض الإجابات لتلاميذ في امتحان القسم الخاص في الثانوية العامة: "رأيت الفساد الذي يدخله درس النحو والبلاغة على أذواق الشباب، في التعبير والتصوير وفي صوغ اللفظ والملائمة بينه وبين المغزى، وفي إرسال الكلام عن غير فهم وإرسال الجمل التي حفظت عن المعلم. والتي لم يفهمها المعلم حين ألقاها، و لم يفهمها التلميذ حين تلقاها و لم نفهمها نحن حين صححناها"[1].

وحل هذه المشكلة حسبه هو الاقتصاد في درس النحو والبلاغة والصرف وجعلها فصولا من الأدب الجاذب للطلاب. وكذلك يدعو إلى مراجعة دروس الأدب والكتب المقررة، وتغيير مناهجها فيكون أدبا حيًّا يفهم الحياة الحديثة وتفهمه الناشئة. ولذلك يتوجب تأليف كتب تلائم هذا العصر وتتصل بالأذواق والعقول بغرض تثقيف العقول وتقويم الطباع وترقية الأذواق. ويدعو صراحة إلى التخفيف من دروس الأدب القديم، خاصة الشعر الجاهلي لأنه بعيد كل البعد عن حياتنا الحديثة، وحتى لو كان يحقق بعضا من الأغراض الأدبية إلا أنه لا يبلغ الأغراض التي يحققها الأدب الحديث. فالحاجة ماسة لبناء منهاج تعليمي يثقف الطلاب بأدبهم القديم والحديث. والواجب أيضا أن ينالوا حظا وافرا من الثقافة الأجنبية القديمة والحديثة، وأن يقدم لهم كل ذلك بلغتهم العربية وبأسلوب جذاب[2].

لم يكن طه حسين المفكر والأديب الوحيد الذي تناول إشكالية صعوبة النحو، بل إن كثيرا من الأدباء والمفكرين تناولوا هذه القضية بالدرس والبحث، وقدموا اقتراحات لتيسير النحو. وقد انقسموا إلى فريقين فريق رأى أن النحو لا عيب فيه ولا صعوبة. وإنما العيب في طريقة تدريسه، وفي الطرق التربوية التي تعلم بها اللغة العربية بصفة عامة والنحو بصفة خاصة. وقد حرص هذا الفريق على أن لا يمس جوهر النحو في المحاولات التي قام بها لتيسير النحو وتذليل صعوبته، واكتفوا بتعديل مناهج النحو وتحسينها وتيسير تعليمها، وإعادة تقسيمه وتبويبه على أساس جديد بحيث لا يخرج التعديل عن الأساليب. أما الفريق الثاني فقد رأى أن العيب في النحو نفسه، وأنه يجب تذليل هذه الصعوبة بتغيير وتبديل قواعده. ولكن التجديد في قواعده أثار غضبا شديدا لأنها تعني تجديد قواعد القرءان والحديث والتراث العربي كله بمختلف علومه وفنونه. وقد اقترح هؤلاء إلغاء الإعراب

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص 191.

[2] المصدر نفسه، ص 192،193.

بتسكين أواخر الكلمات، وحذف بعض قواعد النحو أو تعديلها، وحذف موانع الصرف و...الخ. وقد اعتبرت هذه الآراء هدامة تباعد بيننا وبين القرءان[1].

وربما كان طه حسين أقرب إلى الرأي الثاني الذي يريد إحداث تغيير جذري في النحو، ولكنه لم يشر إلى إسقاط الحركات الإعرابية وغيرها من التعديلات التي اقترحها المجددون. فلقد عبر عن رفضه الجمود على القواعد القديمة، ورفض التكلف والصعوبة الموجودة في النحو. والصعوبة الموجودة التي يجدها الطلاب في فهمه. والحق أن القدماء اشتكوا صعوبة النحو، وشكى صعوبته الطلاب في عصر طه حسين ومازال الطلاب يشكون صعوبته إلى اليوم:"فجميع البلاد العربية اليوم تشكو مر الشكوى من أن الناشئة فيها لا تحسن النحو أو بعبارة أخرى. لا تحسن النطق بالعربية نطقا سليما، ومرجع هذا العجز إلى النحو الذي يقدم لها. والذي يرهقها بكثرة أبوابه وتفريعاته وأبنيته وصيغه الافتراضية. وقد لازمت هذه الصعوبات تدريس النحو في العقود الأولى فكان يقال لمن أراد قراءة كتاب سبويه هل ركبت البحر"[2].

وقد كان هدف طه حسين تيسير اللغة العربية وجعلها لغة قريبة للناشئة محببة إليهم، لكنه لم يتكلم عن حدود التيسير وضوابطه. كما لم يشر إلى مواطن التجديد، بل عبر عنها بعبارات فضفاضة قد يكون تركها للمصلحين.

المطلب الثاني : موقف محمد المبارك من تجديد و إصلاح اللغة العربية.

اللغة العربية عنصر أساسي من عناصر التعليم الأصلي الإسلامي، وهي اللغة الثقافية للعالم الإسلامي، نقلت القرءان الكريم والسنة النبوية والتراث الإسلامي جيل بعد جيل. كما كانت لغة العلم في الحضارة الإسلامية عموما. لكنها تعرضت للجمود والانحطاط الذي تعرضت له الثقافة الإسلامية عموما. فأصبحت عاجزة عن تكوين الملكة الفكرية والفلسفية والأدبية، ولأهميتها في تطوير الفكر والثقافة. فقد تضمنتها العديد من المشاريع الإصلاحية، وكذلك أولاها محمد المبارك اهتماما خاصا ضمن مشروعه الإصلاحي ودعا إلى إصلاحها في إطار خصائصها بعيدا عن تأثير

[1] نفوسة زكريا سعيد، مرجع سابق،ص 195، 204.

[2] سميرة جداين، مفهوم تيسير النحو لدى النحاة المحدثين، مجلة اللغة العربية، العدد 32،2014،ا لجزائر،ص141، 142.

اللغات الأخرى وبعيدا عما أسماه انحرافات بعض دعاة الإصلاح.

عرف المبارك اللغة أنها: " أداة عجيبة تنتقل بها الأشياء التي تقع عليها حواسنا إلى أذهاننا، فكل ما تموج به الدنيا من مشاهد وصور، في الطبيعة أو المجتمع، ينتقل إلى الذهن بطريق الكتابة أو اللفظ فاللغة هي الجسر الذي يصل بين الحياة والفكر، تسبق وجود الأشياء أحيانا وتلحقها أحيانا أخرى"[1].

وهي عنصر أساسي في الحياة الاجتماعية لا تقتصر وظيفتها في نقل وتسجيل الأفكار والألفاظ والرموز فقط بل تتعداها إلى كونها عامل ينمي الفكر ويساعد على رقي الحياة: " وكذلك اللغة فهي لم تقتصر على كونها معبرة عن التفكير بل كانت كذلك أداة نمو الفكر وارتقائه"[2].

وبذلك فإن اللغة ضرورية وتكمن أهميتها بالدرجة الأولى في قدرتها التعبيرية وقابليتها للارتقاء بالحياة الإنسانية.

واللغة هي الوعاء الذي يحمل ثقافة الأمة وحضارتها، ويميزها عن غيرها من الشعوب فلكل أمة لغتها الخاصة التي تتضمن تراثها الديني والقيمي والثقافي. و تزيد اللغة العربية عن اللغات بكونها اللغة التي جعلها الله سبحانه وتعالى لغة الرسالة الخاتمة : قَالَ تَعَالَى:﴿ إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ۝٣ ﴾[3]، ولذلك انتشرت بالدين وأصبحت اللغة الثقافية للمسلمين، وليس للعرب فقط، فكانت وعاءً حمل المفاهيم والأفكار والنظام والقواعد والأحكام التي جاء بها الإسلام.

ويرى المبارك أن خصائصها الفريدة هي التي هيأتها لتتحول إلى لغة للدين والثقافة والحضارة خلال تاريخ طويل: "واستطاعت بما وهبها الله من خصائص وما تهيأ لها في تاريخ طويل سبق الإسلام أن تفي بهذه الحاجات الجديدة وأن تنهض بالعبء العظيم فتكون لغة الدولة الجديدة والحضارة الجديدة حتى أنها غزت اللغات الأخرى خلال العصور التي تلت الإسلام"[4].

---

[1] محمد المبارك: فقه اللغة وخصائص العربية ، دار الفكر ، ط2، د ت، دمشق، ص 14.

[2] المصدر نفسه، ص 14.

[3] الآية 3: سورة الزخرف.

[4] محمد المبارك: فقه الله وخصائص العربية ، مصدر سابق، ص 294. 295.

لقد كانت لغة الحضارة الإسلامية وقد عرفت ازدهارا وتطورا حين كانت المعارف والعلوم مزدهرة، كما عرفت الركود والجمود والانحسار حين ركدت العلوم والمعارف الأخرى وانحسرت. ويشخص المبارك حالها في عصر الضعف والانحطاط خلال القرن التاسع والعاشر مؤكدا أن الاهتمام أصبح منصبا على النحو والصرف والبلاغة أكثر من مواد اللغة والأدب من الشعر والنثر التي تشكل الملكة الفكرية والنقدية للطلاب: "وقد كانت العناية منصبة في العصور الأخيرة في نظام التعليم الإسلامي على مواد النحو والصرف والبلاغة ولكن مواد اللغة والأدب من الشعر والنثر كانت قليلة الحظ في هذا النظام وكان النحو يدرس وتكرر دراسته إلى حد الإسراف مع ضعف في التطبيق وقلة في الأمثلة"[1].

وكذلك البلاغة أصبحت تلقن من التلخيصيات والشروح والحواشي على كتب تغلب عليها الصبغة الفلسفية والتعقيد: "أما البلاغة فقد انتهت في العصر الماضي إلى تلخيص القزويني الذي لخص به كتاب المفتاح للسكاكي، وأصبح هذا الكتاب محور الدراسة البلاغية في متنه وشروحه للتفتزاني وحواشيه، وهذه الكتب تغلب عليها الصبغة الفلسفية والتعقيد على أسلوبها وهي بعيدة عن الذوق الأدبي والبلاغة العربية"[2].

إن هذا الضعف في اللغة استمر عدة قرون ولم يكن مقصورا على العامة من الناس بل شمل العلماء والفقهاء والمؤلفات في مختلف الفنون والعلوم. وتسبب في ظهور عدة أمراض ألقت بظلالها على الفكر وعلى الحياة العامة: "وغلب على الناس استعمال الألفاظ في معانيها العامة فضاعت من اللغة بل من التفكير مزية اللغة التي عرفت بها العربية في عصورها السالفة وأدى ذلك إلى تداخل معاني الألفاظ حين فقدت الدقة واتصفت بالعموم وفقد الفكر العربي الوضوح حين فقدته اللغة، وانفصلت الألفاظ عن معانيها في الحياة وأصبحت عاملا مستقلا يعيش الناس في جوه بدلا من أن يعيشوا في الحياة ومعانيها"[3].

---

[1] محمد المبارك، بين الثقافتين، مصدر سابق، ص 27.

[2] المصدر نفسه، ص 27.

[3] المصدر نفسه، ص 235.

وبعد الالتقاء بالحضارة الأوربية وظهور حركة النهضة العربية التي حملت لواءها تيارات فكرية عربية متباينة المنطلقات والرؤية والمنهج والغاية بفعل التفاعل مع الفكر الغربي، وجد هؤلاء المفكرون اللغة العربية الموروثة المكبلة بآصار وأغلال عصر الضعف عاجزة غير قادرة على القيام بوظائفها الجديدة، وتلبية احتياجات المرحلة الجديدة سواء في ميدان العلوم أو الفنون أو الآداب. فظهرت دعوات متباينة (بحسب الانتماء إلى التيارات الفكرية) لإصلاح اللغة وتكوين وعي لغوي جديد يكون بحسب تحديات المرحلة. ويؤكد محمد المبارك في قضية إصلاح اللغة العربية على الوعي الذاتي ومعركة تحقيق الذات تماما مثلما خاض هذه المعركة في إصلاح العلوم الإسلامية الأخرى، وإصلاح المعارف المقتبسة من الفكر الغربي أيضا.

وحلول هذه الإشكالية (إشكالية إصلاح اللغة العربية) يقتضي العودة إلى جذور هذه القضية ولابد من بناء ذلك على معرفة عميقة شاملة للغة العربية وخصائصها الأصلية لا على معارف متفرقة في النحو والصرف والبلاغة: " فإن تقديم صورة كاملة ومخطط شامل للغة العربية هو الخطوة الأولى نحو الحكم الصحيح وأساس المشكلة وجوهر القضية (...) ومعرفة الصلة المتينة العميقة بين خصائص العرب العقلية والنفسية وتكوينهم وتركيب مجتمعهم واتصال تاريخهم من جهة وخصائص اللغة العربية في تكوينها وتركيب ألفاظها ومبانيها ومعانيها من جهة أخرى"[1].

وبهذا حدد المبارك الخطوة الأولى لإصلاح اللغة العربية وحل المشكلات الكبرى التي تترتب عنها وهي معرفة هذه اللغة معرفة عميقة، وذلك بمعرفة ألفاظها ومعانيها واشتقاقاتها وتراكيبها ونحوها وصرفها.

إن معركة تحقيق الذات تبدأ بتشكيل وعي لغوي يتحرر من الجمود والركود الذي حل به خلال عصور الانحطاط، ويتحرر من بقايا التأثير الأجنبي الذي كان هدفه طمس الهوية الثقافية للأمة، وبالتأكيد فإن اللغة لها قيمة جوهرية كونها تحمل الأفكار وتنقل المفاهيم وتقيم روابط الاتصال بين أفراد الأمة الواحدة وتحقق الانسجام بينهم. ولطالما كانت اللغة العربية الأداة التي نقلت الثقافة الإسلامية والعربية طيلة قرون، ولذلك تعرضت لمحاولات طمس وتشويه وإبعاد وإقصاء من الاستعمار.

[1] محمد المبارك: فقه اللغة وخصائص العربية، مصدر سابق، ص 227- 228.

ولذلك يذهب المبارك إلى تأكيد تحقيق التحرر اللغوي: " إننا في ميدان اللغة وكذلك في سائر الميادين في مرحلة التحرر من آثار عصور الانحطاط من جهة، ومن التقليد الأجنبي والعجمة الجديدة التي أورثنا إياها عصر الاستعمار والنفوذ الأجنبي من جهة أخرى"[1].

وكرد فعل على عجز اللغة المتردية على احتواء الواقع الفكري والسياسي الجديد، إضافة إلى التأثر بثقافة المستعمر من قبل فئات داخل المجتمع الإسلامي والعربي، ظهرت أفكار داعية إلى العامية وأخرى إلى التغريب والإكثار من الألفاظ الأجنبية. وأخرى إلى إسقاط النحو العربي وأخرى إلى التمسك باللغة العربية وإحياء قديمها المندثر. وقد حسم المبارك الموقف بعد البحث والتنقيب [2]، بالوقوف في صف النزعة المعتدلة التي أخذت من المجددين ضرورة الاستجابة لمطالب الحياة والمرونة في معالجة المشكلة اللغوية، والبحث لإعادة الحيوية إلى كيان اللغة عن طريق الاشتقاق والتوليد تبعا لسنن العربية نفسها. ومن المحافظين أخذ ضرورة الحفاظ على الأصالة في اللغة العربية يقول في ذلك: "وكانت هذه الدعوة الجديدة دعوة إلى الاجتهاد في اللغة مع المحافظة على أصول العربية وخصائصها وسننها، وكانت الطريق الصحيح للحفاظ على الذات لتكوين المناعة دون الذوبان في الذات الغربية الأجنبية والانصهار فيها والتبعية لها، والخضوع المطلق لنفوذها اللغوي الفكري"[3].

وقد رفض الدعوة إلى العامية ووصفها بأنها نزعة منحرفة تكرس منطق الإقليمية وتقضي على الوحدة العربية والإسلامية: "والدعوة إلى العامية هي بطبيعة الحال دعوة إلى الإقليمية فليس ثمة لغة عامية واحدة بل لهجات. يختلف بعضها عن بعض، وقبول العامية من حيث المبدأ قبول لتعدد اللغات في الأقطار العربية، لأن العامية إذا قبلت فستنطلق هذه اللهجات العامية في طرق مختلفة في تطورها وتنتهي إلى ما انتهت إليه اللاتينية في فرنسا وإيطاليا واسبانيا" [4].

---

[1] محمد المبارك: فقه اللغة وخصائص العربية، مصدر سابق، ص 233.

[2] بحث محمد المبارك هذه القضية اللغوية في بحثه فقه اللغة وقد اطلع على كثير من المؤلفات لفقهاء لغويين غرب وهو إن يؤكد على أصالة اللغة العربية إلا أنه يدعو إلى تطويرها.

[3] محمد المبارك ، المصدر نفسه، ص 236- 237.

[4] محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، مصدر سابق، ص 123.

ودعاة العامية هم السياسيون والمفكرون الذين دعوا إلى الإقليمية، خاصة الإقليمية السورية والمصرية، وقد اهتم بها المستشرقون كثيرا ورحبوا بهذه الفكرة وأولوها كثيرا من الاهتمام: "هذه الدعوة إلى العامية انتشرت عقب الحملات التي شنها الأجانب على الفصحى، لتمكين العامية من احتلال الميدان الأدبي والعلمي، وأخذت تواصل طريقها بعد ذلك متسللة خلال حركات التجديد والإصلاح التي تناولت اللغة العربية الفصحى وآدابها، واقترنت بحركة التمصير"[1].

ويتهم المبارك دعاتها أنهم يستترون وراء الغاية والمقاصد اللغوية لتحقيق مآرب أخرى: "لقد كان وراء هذه الدعوات دوافع لا تعود إلى اللغة نفسها، بل إلى دوافع من وراء ذلك ومقاصد أبعد منها تتخذ من الأسباب اللغوية حجة تستر وراءها"[2].

وكما أن الدعوة إلى العامية هي دعوة منحرفة، فإن الدعوة إلى استخدام الألفاظ الأجنبية والإكثار منها هي دعوة منحرفة أيضا لأنها تدعو إلى إغراق العربية في سيل الألفاظ الأعجمية دون قيد أو شرط سواء وجد لفظ يقابلها أو لم يوجد، ودون أن تراعي أوزان اللغة العربية وحروفها وأصواتها، ويتهمها أيضا أنها تهدف إلى القضاء على خصائص العرب اللغوية وتراثهم اللغوي الذي يتميزون به موضحا أن خطورتها تكمن في كونها شعبوية جديدة تريد إذابة العرب وأخلاقهم ومكارمهم وعقائدهم في شعوب أخرى وعقائد غريبة[3].

ومن مظاهر هذه النزعة أيضا، الدعوة إلى استعمال الحروف اللاتينية في الكتابة العربيّة، ووصف المبارك هذه النزعة بأنها دعوة تنطوي على إغفال مقصود أو جهل لخصائص اللغة في تكوين الكلمة وبنائها، ودعاتها هم جمهرة المتعلمين من أبناء العربية ضعيفي الملكة في اللغة، ولأنهم يجدون صعوبة كبيرة في ضبط الألفاظ وفي معرفة حركاتها الإعرابية، فمالوا بسبب الصعوبة إلى الطريق السهل ولو كان منحرفا[4].

---

[1] نفوسة زكريا سعيد، مرجع سابق، ص 123.

[2] محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، المصدر السابق، ص 239.

[3] المصدر نفسه، ص 239-240.

[4] المصدر نفسه، ص 241.

وبالإضافة إلى الدعوتين السابقتين ظهرت دعوة أخرى لا تقل عن سابقتيها في انحرافها عن الخط الأصيل، وهي الدعوة إلى إسقاط الإعراب في الكتابة والنطق ليكون الناس متساوين في أمر اللغة. ويرفض المبارك هذه الدعوة أيضا ويؤكد أن الإعراب في اللغة العربية ليس زخرفا يزين به الكلام، وإنما هو عنصر أساسي في بنائه إن حذف منه سقط جزء من المعنى وضاع كثير من الفروق بين تعابير يختلف معناها باختلاف الإعراب وحده، مؤكدا أنه حين يحذف الإعراب لابد من الاستعاضة عنه بما يؤدي وظيفته في أصل الكلام وبنائه، وفي ذلك تغيير في بناء الجملة وتركيبها[1].

وحتى وإن كان دعاة هذا النوع من التجديد والتطوير يحاولون الملاءمة بين اللغة والحياة الجديدة، إلا أن هذا التجديد لا يمكن أن يحقق التطوير المرغوب لأنه لا ينطلق من لغة تعبر عن الواقع الذي يعيشه الجماهير. فحين ننتج لغة هجينة فسوف ننتج حلولا هجينة، وخطر هذه النزعة يكمن في أنها تقضي على اللغة العربية تدريجيا حتى تتلاشى. ورغم أن محمد المبارك يرى أن هذه النزعة خفت صوتها، وبقي تأثيرها محدودا، لكن الواقع أنها انتشرت ومازالت تنتشر، ولولا خاصية الصمود في اللغة العربية التي حفظها القرآن الكريم لاندثرت.

وكما انتقد محمد المبارك نزعة التجديد المنحرف ووصفها بالمتحررة، انتقد النزعة المحافظة ووصفها بالتشدد والتزمت، وإن كان يرى أن موقفها كان قويا حين قامت بوظيفة الدفاع عن اللغة الموروثة: "كان صراع بين النزعة المحافظة والنزعة المجددة المتحررة، اتصفت فيها الأولى بالتشدد والتزمت، ولكنها قامت بوظيفة الدفاع عن اللغة الموروثة بمجموعها دون تمييز بين الأصيل الثابت من عناصرها والعارض المتبدل، فقامت بذلك على كل حال بوظيفة أساسية في حفظ كيان اللغة وحياتها"[2].

وبناء على ما سبق ذكره عن موقف محمد المبارك من النزعة التجديدية ومن النزعة المحافظة يمكن القول أنه عالج هذه القضية بنفس الموقف والمنهج والجهاز المفاهيمي والأدوات المعرفية التي عالج بها قضية التعليم الأصلي والتعليم المدني، والغاية التي يرومها هي التحرر من الانحطاط ورواسبه، والتحرر من الغزو الأجنبي وآثاره.

[1] محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، المصدر السابق، ص 242.

[2] المصدر نفسه، ص 242.

إنه في هذه المعركة الكبرى بين العامية والفصحى، يقف موقفا متوازنا يبحث عن السبل التي توصل الأمة إلى مرحلة الوعي بالذات وتحقيق الذات، ويقترح حلا لمشكلتها اللغوية بأن يحدث التقارب بين الفصحى والعامية، فترتقي بالعامية إلى مصاف الفصحى وتزول الفوارق بينهما. ودخول الفصحى الى الحياة اليومية: "لقد انتهى الأمر بالوعي اللغوي إلى ما انتهى إليه الوعي الذاتي (...) تقارب بين الفصحى والعامية، بارتفاع العامية واقترابها من الفصحى ونزول الفصحى إلى ميادين الحياة واتصالها بها بعد أن اعتزلت كثيرا من ميادين الحياة قرونا طويلة، ثم القدرة على التوليد والبناء في ظروف الحياة الجديدة المتبدلة. ذلك هو الوعي اللغوي في مراحله التي قطعها، والتي وصل إليها"[1].

إن هذا الوعي اللغوي الذي شيد بناه محمد المبارك وغيره من المفكرين الذين يسيرون سيرته ومنهجه لم يكتمل، ومازال بحاجة إلى مزيد من الجهود لإنضاجه وتقويته، ليشتد ويكمل، وليكون أوسع أفقا وأشمل لعدد أكبر من الناس، وليكون أرسخ وأعمق في النفوس. وأكثر ما يؤكد عليه المبارك في هذه القضية هو ضرورة فهم خصائص العربية ليكون السير في طريق التجديد والتوليد على أساس خصائصها، فتتطهر بذلك اللغة العربية من بقايا الضعف الموروث عن عصور الانحطاط، أو العجمة المنقولة عن التأثير الأجنبي الحديث في عصر الاستعمار.

والمقصود بالبحث في خصائص اللغة العربية هو البحث في الخصائص الصوتية للكلمة العربية، ثم في خصائص بنيتها وتركيبها وخصائص شكلها وصيغتها، وفي طريقة العرب في إلحاق الألفاظ الأعجمية بلغتهم وهو التعريب، والبحث في الخصائص المعنوية للكلمة العربية، ودرس نماذج من الجملة العربية وبعض خصائص تركيبها، وكذلك بحث الروابط بين خصائص اللغة العربية وبين خصائص العرب، ودراسة الصلات والمتشابهات والموافقات بين اللغة وأصلها[2].

إن الجانب اللغوي جانب أساسي في الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية، واللغة مقوم من أهم المقومات التي تقوم عليها حياتنا الفكرية، وهي الحاملة للثقافة والقيم والعقائد والآمال والآلام، والرابط الموحد بين أفراد أي أمة من الأمم، ولذلك فإن العناية باللغة هي ضرورة تستوجب أن نجعلها

[1] محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، مصدر سابق، ص 243.

[2] المصدر نفسه، ص 244.

في الصميم من قضايانا الحيوية، خاصة وأن اللغة العربية تعرضت لمحاولات التغيير والتطوير، وقد ارتبطت هذه الدعوات بمصالح سياسية وإيديولوجية لم تكن في صالح اللغة والناطقين بها. ولذلك فإن محاولة المبارك محاولة تصنف ضمن المحاولات التي سعت إلى تكوين وعي لغوي في مستوى التحدي الذي فرضه سياقه الزمني والمعرفي، وقد يكون لبعض أهل الاختصاص تعقيبات وانتقادات في ما عرضه من تفاصيل دعوته التجديدية، لكن في النهاية لا يمكن أن ننكر أنه قدم صورة شاملة للغة العربية المتصلة بجذورها والمتطلعة بحيوية إلى الحياة الجديدة من دون تشدد أو تساهل.

المطلب الثالث: المقارنة بين موقف طه حسين ومحمد المبارك أو في قضية تجديد اللغة العربية وتطويرها.

عاصر محمد المبارك وطه حسين السجالات الحادة، والجدالات التي كانت قائمة بين الفصحى والعامية، بين دعاة تطوير اللغة العربية وإسقاط النحو، والمحافظين الرافضين لكل أشكال التجديد، تلك المعارك الكبرى التي مازالت آثارها إلى اليوم، ومازالت إشكالاتها تثار بحدة نظرا لارتباط اللغة العربية بالمقدس (الدين) فهي لغة القرءان والسنة والتراث العربي والإسلامي. وقد اهتم كل من طه حسين ومحمد المبارك بهذه القضية. وخصها بالبحث والنقد، وقدم موقفه انطلاقا من منظوره الفكري الخاص، ووفقا لرؤيته الثقافية والحضارية، فكان بينهما اتفاق في بعض القضايا واختلاف وتناقض في إشكالات أخرى. فأين كان الاتفاق؟! وأين كان الخلاف والتعارض؟! وكيف نجدد علوم اللغة العربية؟

ناقش طه حسين ثلاثة إشكالات أساسية، هي قضية الفصحى والعامية، وكان موقفه رفض إحلال العامية محل الفصحى رفضا قاطعا، وقضية علمنة اللغة أو فك ارتباطها بالدين وسحبها من رجال الدين، وجعلها لغة مدنية، تحقق أغراض الحياة الحديثة، وقضية "النحو" وغيره من علوم اللغة، ودعا إلى تيسيره وتخفيفه على الطلاب.

وناقش محمد المبارك قضيتين أساسيتين هما: الجمود والركود الذي علق بالمباحث اللغوية خلال عصور الانحطاط، والتأثير الأجنبي على دعاة التجديد أو ما أسماهم الشعبوية الجديدة. وكان موقفه أن دعا إلى تجديد اللغة ورفض التشدد الذي يمنع التجديد، ولكنه تجديد ضمن خصائص اللغة وقواعدها،

ورفض التجديد الذي يدعو إلى العامية وإلى إسقاط النحو وإلى كتابة العربية بالأحرف اللاتينية واعتبرها دعوة منحرفة.

فهناك تقارب في وجهة النظر بينهما في قضية رفض إحلال العامية محل الفصحى. فالعامية لهجة من اللهجات، لا يمكنها أن تُكوّن الملكة العقلية والفكرية ولا تستطيع تأدية مهام اللغة العربية التي حملت التراث الديني والفكري والثقافي والفلسفي العربي والإسلامي طيلة قرون.

كما أن انتشار اللهجة العامية يؤدي إلى القضاء على الوحدة العربية والقضاء على الروابط بين شعوب العالم العربي، باعتبار أن لكل قطر من الأقطار لهجته، وقد ساق كل منهما هذا المبرر كحجة لإبطال هذه الدعوة.

وكذلك اشتركا في الدعوة إلى التقريب بينهما. (بين العامية والفصحى) وجعل اللغة العربية تقترب من الحياة العامة وتنساب فيها انسيابا طبيعيا. وذلك بترقية العامية وتخليص الفصحى مما علق بها من جمود جعلها غير قادرة على الاستجابة لمتطلبات الحياة الفكرية والسياسية والثقافية والاجتماعية الجديدة.

وكذلك رفض كل منهما الدعوة إلى كتابة اللغة العربية بالأحرف اللاتينية.

أما بالنسبة لتيسير النحو وتخليصه من التعقيدات التي حلت به. فيمكن القول أن موقفيهما كانا متقاربان مع بعض الفروق الجوهرية بينهما.

فلقد نظر المبارك إلى علوم اللغة الموروثة عن عصور الانحطاط. والتي واجه بها المسلمون والعرب الحضارة الغربية الوافدة. نظر إليها على أنها لغة عاجزة، تعاني الجمود و الركود حيث أصبح الاهتمام بعلوم الوسائل وهي النحو والبلاغة والصرف أكثر من الاهتمام بالأدب والشعر والنثر التي تشكل الملكة الفكرية والعقلية. واعتبر الإسراف في تدريس النحو وتكراره لم يحقق الفائدة المرجوة وأدى إلى مزيد من الجمود الفكري والعقلي.

وكذلك انتقد تلقين البلاغة من الشروح والحواشي والتلخيصات على كتب تغلب عليها الصبغة الفلسفية، ودعا إلى العناية بالأدب شعرا ونثرا لتكوين الملكة الأدبية والفكرية.

وقد كان موقف طه حسين موافقا لهذا الموقف الذي ذهب إليه المبارك. حيث انتقد العناية الشديدة التي عني بها النحو والصرف والبلاغة إلى درجة وصف فيها البلاغة بالسخف[1].

ودعا إلى العناية بالأدب، وتقديم النحو في قالب أدبي رائق، والتخفيف من النحو والبلاغة والصرف أما بالنسبة لدعوة بعض المجددين إلى إسقاط الحركات الإعرابية. فقد كان موقف المبارك واضحا حيث رفضها رفضا قاطعا. وأوضح أن الإعراب عنصر أساسي في بناء الجملة العربية، وليس زخرفا يزين به الكلام. وعندما نسقطه سيضيع المعنى الذي يختلف باختلاف الإعراب. أما طه حسين فلم يشر إلى هذه القضية. فقد سكت عنها، ودعا إلى تجديد النحو دون ذكر تفاصيل التجديد الذي يرومه. كما سكت المبارك في قضية تجديد النحو و لم يخض في تفاصيلها.

أما الخلاف الذي نراه جوهريا بين موقفهما فهو في طبيعة التجديد الذي يريده كل منهما. والغاية التي يصبو إليها كل منهما من وراء دعوته التجديدية.

تنسجم دعوة طه حسين إلى تجديد اللغة العربية (علومها) مع مشروعه الفكري، الذي كثيرا ما استخدم فيه مفاهيم الجديد والقديم ، التقدم والتخلف. التحديث والنهضة، الرجعية والقرون الوسطى.

ودعا فيه إلى الثورة على القديم، وتفكيكه وإعادة تركيبه وفق عناصر ثقافية جديدة. وفي دعوته إلى تجديد اللغة دعا إلى علمنتها، ونظر إليها نظرة مدنية صريحة. فرغم أنها لغة الدين إلا أنها لغة الحياة المدنية ولذلك ينبغي تخليصها من الجمود ومنح الأفراد الحرية التامة في ممارسة حياتهم العقلية: " الذين يزعمون أننا نتعلم اللغة العربية لأنها لغة الدين فحسب، ثم يرتبون على ذلك ما يرتبون من النتائج العلمية والعملية. إنما يخدعون أنفسهم أو يخدعون الناس، وليس ينبغي أن تقوم حياة الأمم على الخداع. اللغة العربية لغة الدين هذا حق وهذا خير للذين يتكلمون هذه اللغة. ولكنه يجب أن يكون خيرا خالصا بريئا من كل تقليد للحرية المعقولة بريئا من كل ما يدعو إلى الجمود أو يورط فيه. لأن الدين نفسه بريء من هذا كله... وإذا فاللغة العربية لغة الحياة كلها بالقياس إلى أصحابها لا لغة الدين وحده فيجب أن يكون شأنها شأن مرافق الحياة. فيجب أن ترد إلى الدولة

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص190.

والأفراد الحرية التامة في أن يمنحوها من العناية ما يجب أن يمنحوه للمرافق العامة التي تمس منها حياتنا العقلية بوجه خاص"[1].

ويقول في موضع آخر: " منذ ربع قرن أو أكثر، كنت أعيب على المحافظين في اللغة والأدب تقديسهم للغة وإحاطتها بهذا الإجلال الديني الذي يعصمها من التطور ويحميها من التجديد، وكنت أقول أن اللغة العربية هي لغة القرءان ما في ذلك شك، ولكنها في الوقت نفسه لغة الذين يتكلمونها فمن الحق عليها أن تستجيب لأصحابها، وأن تساير تطورهم وتجاري حياتهم في ظروفهم المختلفة"[2].

فلقد أوضح رغبته الملحة في تطوير اللغة وجعلها تساير تطور الحياة التي يحياها الناس. وتغير ظروفها المختلفة. لكنه لم يوضح ماذا يجب أن يتغير وماذا يبقى ثابتا. لكن من الواضح أن دعوته تتضمن منح الحرية للمصلحين ليجتهدوا بكفاءاتهم وبالاستفادة من علوم غيرهم (الغرب المتطور). بينما دعا المبارك إلى التجديد واعتبره معركة من معارك تحقيق الذات لكنه نظر إلى اللغة العربية نظرة تقديس. واعتبرها لغة مختلفة اختلافا كبيرا عن غيرها من اللغات لاسيما اللغات الأوروبية. ولذلك فيها عناصر يمكن أن يطالها التغيير وعناصر ثابتة لا يمكن الاقتراب منها:" فإن اللغة كسائر الظواهر الاجتماعية يطرأ عليها التبدل والتغير... لكن لا يكون التطور واحدا في جميع اللغات، فقد يكون شاملا لساحات واسعة من اللغة أو مقصورا على نواح دون أخرى. كما أنه قد يكون بطيئا أو سريعا، فاللغة العربية لم تتغير مثلا أصواتها (حروفها) منذ مدة تزيد عن خمسة عشر قرنا وكذلك صيغها وأصول موادها"[3].

كما أنه يؤكد على أن التجديد لا يمكن أن يتم إلا في ظل معرفة عميقة بخصائص العربية. وهي الخصائص الصوتية للكلمة العربية، وخصائص بنيتها وتركيبها وخصائص شكلها وصيغها وطريقة العرب في معرفة إلحاق الألفاظ الأعجمية بلغتهم و.....

[1] طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصدر سابق، ص177، 178.

[2] طه حسين، بين الفصحى والعامية، الجمهورية 9 اكتوبر 1954، سعيد إسماعيل علي، تراث طه حسين، مرجع سابق، ص732.

[3] محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، مصدر سابق، ص32.

وبناء على ما سبق ذكره فإن محمد المبارك اقترب من موقف المحافظين أكثر من اقترابه من المجددين، فانطلق من الخصائص الأصلية الصفات الذاتية. في اتصال بالماضي وتمثل لعناصره الأساسية وجمع بين الاستجابة لمتطلبات الحياة الجديدة وأغراضها. والحفاظ على خصائص اللغة الأصلية وسننها ونواميسها. وتجديده اللغوي كتجديده الفكري والاجتماعي يروم تحرير الأمة من الجمود والتخلف الذي ورثته عن عصور الانحطاط التي أغلقت فيها أبواب الاجتهاد. وتحريرها من العناصر الدخيلة الوافدة بفعل تأثير الفكر الغربي. بينما اقترب طه حسين إلى موقف المجددين وانطلق من مفاهيم التحديث، فكان منهجه ثوريا يروم تحقيق الاستقلال الوطني من الغزو الثقافي الأجنبي بالثورة على القديم، الذي هو عائق أمام النهضة فكان تجديده اللغوي كتجديده الفكري والاجتماعي يروم تحقيق النهضة والإبداع والابتكار والديمقراطية والحرية. وذلك عن طريق الإصلاح الثقافي.

ومازالت قضية تجديد اللغة العربية تثير جدلا حادا بين النخب الفكرية والسياسية. بين دعاة تحريرها من كل موروث قديم واستبدال الفصحى بالعامية، وتحديثها بإدخال الألفاظ الأجنبية. وجعلها لغة ثانية في التعليم والبحث العلمي والإدارة، وسائر معاملات الحياة لأنها لم تعد قادرة على استيعاب تطورات الحياة الحديثة. ودعاة تجديدها في إطار خصائصها، وتمكينها وجعلها لغة الثقافة والعلم والمعرفة والتعليم والاقتصاد.

وعندما نستقرئ تاريخ الأمم قديما وحديثا نجد أن قوة لغة الأمة ترتبط بالدرجة الأولى بقوة الأمة أو ضعفها وقوة مجتمعاتها التي تحتضنها. والقوة الإبداعية والعلمية لنخبها الفكرية والعلمية والأدبية. فحينما تضعف الأمة ضعفت لغتها وينتقل مفكروها وحكامها وعوامها إلى تقليد غيرها من الأمم الغالبة يقول ابن حزم واصفا هذا الواقع أحسن توصيف: "إنما يقيد لغة الأمة وعلومها وأخبارها قوة دولتها ونشاط أهلها، وفراغهم وأما من تلفت دولتهم، وغلب عليهم عدوهم. واشتغلوا بالخوف والحاجة والذل وخدمة أعدائهم، فمضمون منهم موت الخواطر، وربما كان ذلك سببا لذهاب لغتهم ونسيان أنسابهم وأخبارهم وبيور علمهم"[1].

[1] ابن حزم، الإحكام في أصول الأحكام. دار الكتاب، دط، دت،ص4.

ويضيف موضحا خطر التأثر بالغير على اللغة: "وإن اللغة يسقط أكثرها بسقوط أهلها. ودخول غيرهم عليهم في أماكنهم، أو تنقلهم من ديارهم واختلاطهم بغيرهم"[1].

وعندما تغلب أمة من الأمم فإن لغتها تصبح هي اللغة الغالبة، وهذا ما ذهب إليه ابن خلدون بقوله: "اعلم أن لغة الأمصار إنما تكون بلسان الأمة أو الجيل الغالبين عليها... ولذلك كانت لغات الأمصار الإسلامية كلها بالمشرق والمغرب لهذا العهد عربية... والسبب في ذلك ما وقع للدولة الإسلامية من الغلب على الأمم"[2].

فنظرا لحالة الضعف والتخلف والتبعية التي تعيشها الأمة، فإن نخبتها الفكرية حورت مركب الشعور بالنقص إلى مركب تبعية حاولت خلاله تفكيك اللغة الموروثة، واستبدالها بلغة جديدة معاصرة متمثلة بذلك التاريخ الأوروبي. حيث تفككت اللاتينية إلى لغات عديدة. ولذلك جاءت الدعوة إلى كتابة اللغة العربية بالأحرف اللاتينية: "... وهذه المشقة تحملني على الاعتقاد بأن اللغة العربية من أسباب تأخر الشرقيين، لأن قواعدها عسيرة. ورسمها مضلل... وأنتهي إلى القول بوجوب تغيير رسم الكتابة العربية، وذلك باتخاذ اللاتينية"[3].

ويذهب البعض من الكتاب إلى استخدام مصطلحات مثل تفجير أفاق اللغة، تثوير اللغة والفكر، معتقدين أن المجتمع العربي لن يصل إلى مرحلة التحديث والتقدم عندما لا يُثوّر لغته القديمة ويستبدلها بلغة حديثة: "لا يمكن أن نخلق ثقافة عربية ثورية إلا بلغة ثورية. تثوير اللغة جزء من تثوير المجتمع ككل... كيف نجعل إذن من اللغة العربية لغة ثورية، هذه فيما يخيل إلي مشكلة من أعقد المشكلات التي تواجهها حركة الثورة العربية. لكن ماذا نعني بثورة اللغة؟ نعني أن تصبح الكلمة وبالتالي الكتابة، قوة إبداع وتغيير تضع العربي في مناخ البحث والتساؤل والتطلع... الثورة اللغوية هنا تكمن في تهديم وظيفة اللغة القديمة، أي في إفراغها من القصد العام الموروث. هكذا تصبح الكلمة

---

[1] ابن حزم، مصدر سابق، ص4.

[2] ابن خلدون، مصدر سابق، ص57.

[3] نفوسة زكريا سعيد، مرجع سابق ، ص207، "نقلت قول عبد العزيز فهمي في الجلسة التي عقدها مجمع اللغة العربية سنة 1942.

فعلا، لا (ماضي) له، تصبح كتلة تشع بعلاقات غير مألوفة"[1].

ويضيف الكاتب داعيا الكتاب إلى زعزعة العالم المألوف وتثويره: "الكاتب ليس ثوريا إلا لأنه يزعزع هذا العالم الأليف، الموروث، من أجل ابتكار عالم نقي جديد، لا تنفصل الثورة في اللغة عن الثورة في الحياة. ونحن في المجتمع العربي نواجه معا المشكلة المزدوجة تثوير الحياة وتثوير اللغة"[2].

وكذلك يصر بعض الباحثين على اعتبار اللغة العربية، متحركة، متطورة مع تطور الثقافة، حتى لغة نصوص الوحي، دون الاعتراف بالضوابط والخصائص التي تحكم قوانينها، خاصة نصوص الوحي باعتبارها إلهية المصدر: " اللغة الإطار المرجعي للتغيير والتأويل ليست ساكنة ثابتة، بل تتحرك، وتتطور مع تطور الثقافة والواقع...، فإن تطور اللغة يعود ليحرك دلالة النصوص، وينقلها في الغالب من الحقيقة إلى المجاز وتتضح هذه الحقيقة، بشكل أعمق بتحليل بعض الأمثلة من النص الديني الأساسي وهو القرءان".[3]

ويدعو محمد أركون إلى تأسيس فكر جديد في اللغة العربية يتجاوز جميع الأحكام التيولوجية التي تشبع بها العقل المسلم: " فمما لا ريب فيه أن تأسيس فكر جديد في اللغة العربية سوف يمر من خلال الترجمة والنقل، وربما أدت هذه الأساليب في خط الرجعة إلى إجراء تغيير حاسم على اللغة العربية، وذلك لأن اللغة العربية دخلت عصر الحداثة والتحديث... ونحن لسنا إلا استمرارا لمن سبقونا على الدرب، درب القلق والتساؤل والبحث بشرط أن نتحاشى كل الأحكام التيولوجية المسبقة، ومن بينها تلك التي تقول إن اللغة العربية متفوقة على جميع اللغات البشرية، لأنها لغة الوحي القرءاني"[4].

وكذلك يدعو هشام شرابي إلى تأسيس فكر يرمي إلى تجاوز اللغة التقليدية ونظامها. تلك اللغة التي تلجمه (الفكر) وتقيده ضمن حدودها الذوقية والأخلاقية والمعرفية: "هل يمكن الدخول في الحداثة بواسطة لغة ليست حديثة، لغة مازالت في مرحلة ما قبل الحداثة ، بمفاهيمها ومصطلحاتها وأطرافها الفكرية؟... إن الذي يحدث هو أن اللغة القديمة، تخضع الفكر الجديد إلى نظام معانيها

[1] ــ أدونيس، زمن الشعر، دار العودة، ط3، 1983،بيروت، ص 131.

[2] ــ المرجع نفسه، ص133.

[3] نصر جامد أبو زيد، نقد الخطاب الديني، المركز الثقافي العربي، ط3، 2007، الدار البيضاء، ص210.

[4] محمد أركون، ندوة مواقف الإسلام والحداثة، دار الساقي، ط1، 1990، بيروت، ص ص326- 368.

وتراكيبها الفكرية المهيمنة"[1].

ولذلك يبحث عن حل وقد وجده خارج أسوار البطركية وقلاعها اللغوية: "فقط ببناء فكر خارج أسوار البطركية وقلاعها اللغوية. يستطيع الفكر الناقد من تحرير لغته، و التمكن من وسيلة للتعبير الذاتي المستقل"[2]. ووسيلة التعبير الذاتي التي تخرج الفكر من أسوار البطركية هي اللغات الأجنبية. لأنها اللغات المتقدمة التي تنتج العلوم والمعارف.

بينما اللغة العربية هي لغة البداوة بلغة عابد الجابري حيث جعلت العرب يعيشون في الماضي الجاهلي: "اللغة العربية الفصحى لغة المعاجم والشعر والآداب قد ظلت ولا زالت تنقل إلى أهلها عالما يزداد بعدا عن عالمهم، عالما بدويا يعيشونه في أذهانهم بل في خيالهم ووجدانهم، يتناقض تماما مع العالم الحضاري الآلي الذي يعيشونه والذي يزداد غنى وتعقيدا، فهل نبالغ إذا جنحنا إلى القول بأن الأعرابي هو فعلا صانع عالم العربي"[3].

ولكن عجز اللغة العربية عن إنتاج لغة علمية وثقافية تغير الواقع السياسي والاجتماعي والثقافي العربي، لا يعني أن القصور راجع إلى طبيعتها، وإلى صعوبتها، وإلى ارتباطها بالدين لأنها كانت لغة العلم في الحضارة الإسلامية، بالإضافة إلى كونها لغة الدين والأدب والشعر. فلم تكن تعبر عن عقل بياني فقط، بل كانت تعبر عن عقل بياني، وبرهاني في الآن نفسه. فهي لغة حية، والقرءان الكريم هو الطاقة التي تمدها بالقدرة على الحياة والاستمرار. ولذلك فإن الأمة لا يمكنها أن تسترد فاعليتها الحضارية والفكرية والإبداعية، إلا إذا أحيت لغتها وجعلتها لغة الكتابة، والشعر، والقانون، والفلسفة، والاقتصاد والاجتماع والطب والهندسة. فاللغة هي الهوية وهي الوجود والأمة التي لا تفكر بلغتها ولا تتعامل مع العلم بلسانها لا يمكنها أن تعالج أزماتها الفكرية والمعرفية والحضارية، أو تبني لنفسها مشروعا حضاريا، أو تشق طريقها إلى النهوض[1].

---

[1] هشام شرابي، ندوة مواقف الإسلام والحداثة، مرجع سابق ص 367 - 368.

[2] المرجع نفسه، ص368.

[3] محمد العابد الجابري، التراث والحداثة، دراسات ومناقشات، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 1991، بيروت، ص145.

[1] طه جابر العلواني، لسان القرءان ومستقبل الأمة القطب، مكتبة الشروق ا لدولية، ط1، 2006،القاهرة، ص18.

ويذهب طه جابر العلواني إلى التأكيد على تفعيل العربية وإحيائها وحمايتها، فاللغة هي ماهية الإنسان فقد خلقه الله تعالى ناطقا، وخاصية الناطقية تمثل الحقيقة الإنسانية فيه، وبهذه الخاصية صار الأجدر بخلافة الأرض وعمارتها واستثمارها. فبعدما علمه الأسماء كلها علمه البيان ليستخدمه في التعامل مع بني جنسه وللتعبير عما يجول في فكره، ولهذا الكلام دلالة واحدة هي أن علاقة الإنسان باللغة علاقة عضوية فطرية لا يمكن تصور حقيقته الإنسانية بدونها. فهي مرتبطة بعقله وفكره ومعارفه وهويته، وقد اختار الله تعالى أن يتصل لسان القرءان باللسان العربي، لما له من خصائص وقد وصف القرءان نفسه بأنه عربي. ويتسم لسان القرءان بثراء المعاني وغزارتها وانفتاح خطابه على الأبعاد الزمانية الثلاثة التاريخ الماضي والحاضر الراهن والمستقبل المنتظر فيتسع لبعضها بألفاظه الظاهرة، ولبعضها الآخر بمعانيه الكامنة ثم بسياقاته ونظمه وبلاغته وفصاحته وأساليبه ووحدته البنائية. وهكذا تتشكل المعارف الجديدة كمصادر إثراء وإغناء للثقافة المشتركة الموحدة. ويتطلب تدبر معانيه ومعرفة مغازيه التزود بأدوات أفاض الأصوليون في بيانها وهي: مراتب الدلالات، وأحوال اللفظ العربي المختلفة من عموم وخصوص وإطلاق وتقييد وإجمال وبيان وتغير الدلالات بتغير تلك الأحوال وأحوال الخطاب ذاته[1].

ورغم ما تحتفظ به اللغة العربية من نقاط قوة تجعل رقعة استعمالها تتسع نوعا وكما، لكن التوصيف الموضوعي لوضعها يقر بأنها تعيش في أزمة وهي مهددة في بقائها: "إن اللغة العربية مهددة في بقائها بكل تأكيد، وهي مستهدفة كذلك، فمؤثرات هشاشتها وضعفها قائمة وكثيرة، إنها تعاني من كونها لم تعد مبيأة التبيىء السليم والكافي الذي يضمن لها البقاء، لأن دولها ونخبها، وشعوبها لم تعد تحميها أو تذود عنها بما يكفي، إنها غالبا ما تغيب في بيئة الأسرة، والمدرسة، والتداول اليومي، والمعاملات الإدارية"[2].

إنها "اللغة العربية" تعيش معضلة حقيقية، حيث يروج قصورها، وعدم صلاحيتها للقيام

[1] طه جابر العلواني، لسان القرءان ومستقبل الأمة القطب، المرجع السابق، ص19.

[2] ـــ عبد القادر الفاسي الفهري، مرجع سابق، ص 12، 13.

بالوظائف التي توكل للغات الأجنبية أو العامية في عقر دارها[1].

وبالنظر إلى هذا الواقع المتردي وباعتبار اللغة العربية هي التاريخ والهوية والثقافة. فإن النهوض بها تربويا ومعرفيا وسياسيا، يتطلب إرادة سياسية، وجهودا من النخب الفكرية والثقافية، ومن عامة الناطقين بها لجعلها لغة الدين والدنيا، لأن الوعي اللغوي والتحرر اللغوي يحرر الأمة من التبعية الثقافية والاقتصادية وغيرها.

[1] ـــ ذكر عبد القادر الفاسي الفهري في بحثه" السياسة اللغوية في البلاد العربية أن هناك أطراف في المغرب تدعو إلى استعمال الدارجة المغربية، وإبعاد الفصحى، ويرى أن هذه الدعوة هي حماية لمصالح الفرانكفونية، وإبعاد للغة العربية التي هي جزء من الهوية المغربية، المرجع السابق ص17، وكذلك دعت وزيرة التربية الوطنية في الجزائر إلى استعمال العامية... وكذلك تعطى الأولوية في المشرق العربي للانجليزية و لم تعد العربية لغة الفرص والتعليم والمعاملات.

نتائج الفصل:

* عاش طه حسين ومحمد المبارك في عصر واحد، وعاصرا تحديات كثيرة، وكان الاهتمام بفلسفة التربية هما مشتركا بينهما، ناقشها كل منهما وفق رؤيته ومنهجه، وهي قضية اشتقاق فلسفة التربية، وقضية التعليم الديني والتعليم المدني، وقضية إصلاح وتحديد اللغة العربية.

* اعتمد طه حسين في رؤيته الفكرية والتربوية على مصادر داخلية وخارجية أعطى فيها الأولوية في بداية مشروعه للعقل اليوناني والمنهج الغربي، واستحضر ديكارت وبول فاليري وغيرهما ليمارس نقده للتراث العربي والإسلامي، وعاد إلى المصادر الذاتية في مراحل بحثه الأخيرة، محاولا الدمج بين العقلانية والعدالة الاجتماعية الإسلامية، والفكر التنويري الغربي.

* اعتمد محمد المبارك على الأصول الحضارية للإسلام لقرءان والسنة وتراث المسلمين، وسمى مشروعه بفلسفة التربية الإسلامية، وحدد غاياتها ومنهاجها، وأكد أنها تسعى إلى بناء الشخصية الإسلامية، والفكر الغربي التنويري.

* كان طه حسين مدفوعا بهاجس التمدن والتقدم والحداثة، بينما كان محمد المبارك مدفوعا بهاجس التحرر من الثقافة الغربية وإحلال الثقافة الإسلامية محلها.

* سعى كل من طه حسين ومحمد المبارك إلى دفع الأمة إلى التقدم والرقي والحضارة، ولكن إذا كان الغرب منبعا من منابع المعرفة والنور بالنسبة لطه حسين، فان هذا الغرب بالنسبة لمحمد المبارك مصر الهزيمة الثقافية والفكرية وسيظل كذلك، وهذا هو المبدأ الذي تمسك به إلى أن توفاه الله تعالى.

* نظرية المعرفة عند طه حسين تقوم على الوقائع الحسية وتبتعد عن الميتافيزيقا، وتربط الأسباب بالمسببات، وتؤمن بالمصالح العقلانية والواقعية، بينما نظرية المعرفة عند محمد المبارك مرجعها الوحي الإلهي الصادق، والنبوة والموروث الذي تركه المسلمون.

* إن بناء فلسفة تربية قادرة على إحداث الدافعية الحضارية لدى الأمة يتطلب استدعاء المصادر الذاتية واستلهام التجارب الإنسانية، وفقه الواقع، وذلك لصياغة نظرية تربوية بديلة لما هو موجود ومكرس منذ أكثر من قرنين من الزمن. خاصة بعدما اثبت الواقع فشل فلسفات التربية الغربية في

صياغة إنسان يحترم إنسانيته وإنسانية أخيه الإنسان. فلا تسول الأنساق الثقافية من الغرب ولا النماذج المغلقة يُمكّن من بناء النموذج التربوي الأمثل.

* تعتبر قضية التعليم الديني والتعليم المدني أحد أوجه الصراع الذي دار بين النخب الفكرية والسياسية العربية ومازالت إلى اليوم. وقد اختلفت وجهات النظر بين طه حسين ومحمد المبارك في هذه القضية، ففي حين يعتبر طه حسين المدرسة الوسيلة المبتغاة التي تنقل المجتمع العربي إلى مستوى الغرب المتحضر، وتحول المجتمع إلى مجتمع حديث، وتصنع الدولة المدنية الحديثة، من زاوية مخالفة تماما لهذه النظرة، ويدافع عن المدرسة الأصيلة المستمدة من الأصول الحضارية وهي القرآن والسنة وتراث العلماء القدامى، ولا يأخذ من المدرسة الحديثة إلا العلوم البحتة (الرياضيات وعلوم الكون) وذلك بعد تخليصها من مخلفاتها العقائدية.

*إن الأهداف والغايات النهائية التي صاغها كل منهما تتوافق مع الأصول الفكرية لكل واحد منهما، وهي مختلفة عن بعضها البعض، بل متناقضة، حيث حدد طه حسين الغاية النهائية لنظرته للتعليم ولمشروعه الفكري والتربوي بأنها بناء جيل ومجتمع ملائم لأصول الديمقراطية والمجتمع المدني الحديث. أما محمد المبارك فقد صاغ أهدافه وغاياته النهائية انطلاقا من منطلقاته الفكرية وأصوله الفلسفية، وهي بناء جيل يعي ذاتية الإسلام ويلتزم تشريعاته وأخلاقه، ويعي انتماءه إلى العالم الإسلامي وإلى تكوين الإنسان المثالي الإيجابي وتهيئته لحمل رسالة الاستخلاف وهداية البشرية، ودعوتها إلى الإيمان بتعاليم رسالة الإسلام والتزام تشريعاته.

* موقف طه حسين ومحمد المبارك من قضية التعليم الديني والمدني متناقضان تماما، فبينما يريد طه حسين من التعليم الديني أن يصلح نفسه ويتخلص من أغلال وتقاليد القديم، ويدخل الحياة الحديثة دخولا طبيعيا يحافظ فيه على بعض خصوصياته ومقاصده وشكلياته، ويلبس الزي الأوروبي، يريد محمد المبارك من التعليم المقتبس من الفكر الغربي أن يسلم نفسه لنظام الإسلام، ليعدله ويقومه ويحتضنه في إطار نظرته الشاملة للحياة والكون والمصير، لأنها النظرة الأقرب إلى الفطرة السليمة، والأقرب للحق والخير، والصلاح والفلاح.

* يسعى طه حسين إلى تحويل التعليم الديني إلى تعليم مدني يتخلص فيه من القيود والآصار

والأغلال التي أبعدته عن الحياة الحديثة، ويريد محمد المبارك من التعليم المدني أن يعتنق الإسلام، ويتوجه نحو النظام الإسلامي، فيصبح إسلاميا.

* استمر جدل التعليم الديني والمدني إلى اليوم ومازالت هذه الإشكالية تثير جدلا واسعا، وبناء على الوقائع المشاهدة اليوم يمكن القول أن موقف محمد المبارك هو الأقرب إلى الصواب، لان لكل أمة أنساقها الثقافية التي تستند إليها في بناء النهضة والتقدم، وانفتاحها على غيرها يكون ضمن حدودها الذوقية والأخلاقية والثقافية والعقدية.

* أدى إقصاء الدين من المنظومات التربوية والتعليمية إلى عبادة أصنام جديدة، والاستغراق في اللذات الحسية التي اغتالت إنسانية الإنسان، ولذلك تعتبر العودة إلى الدين مطلبا ينادي به الكثير من مفكري التربية وعلماء النفس وعلماء المجتمع، ذلك أن الأديان تتضمن القيم والبصيرة والحكمة، خاصة الإسلام بما يصنع للإنسانية عالما بديلا، أكثر أمنا واستقرارا.

* رغم الحاجة الماسة إلى التعليم الديني في منظوماتنا التعليمية إلا أنه في واقع الأمر يعاني أزمات عميقة على مستوى بنيته ومنهجه تحتاج إلى نقد معرفي وتجديد يعيد بناء علومه بحيث تكون فاعلة ومنتجة لثقافة تحدث الدافعية الحضارية.

* عاصر محمد المبارك وطه حسين السجالات الحادة، والجدالات التي كانت قائمة بين الفصحى والعامية، بين دعاة تطوير اللغة العربية وإسقاط النحو، والمحافظين الرافضين لكل أشكال التجديد، وقد اهتم كل من طه حسين ومحمد المبارك بهذه القضية. وخصها بالبحث والنقد، وقدم موقفه انطلاقا من منظوره الفكري الخاص، ووفقا لرؤيته الثقافية والحضارية، فكان بينهما اتفاق في بعض القضايا واختلاف وتناقض في إشكالات أخرى، فهناك تقارب في وجهة النظر بينهما في قضية رفض إحلال العامية محل الفصحى. وكذلك اشتركا في الدعوة إلى التقريب بينهما. (بين العامية والفصحى) وجعل اللغة العربية تقترب من الحياة العامة وتنساب فيها انسيابا طبيعيا. وذلك بترقية العامية وتخليص الفصحى مما علق بها من جمود جعلها غير قادرة على الاستجابة لمتطلبات الحياة الفكرية والسياسية والثقافية والاجتماعية الجديدة.

* اقترب موقف محمد المبارك من موقف المحافظين أكثر من اقترابه من المجددين، فانطلق من

الخصائص الأصلية الصفات الذاتية. ودعا إلى الحفاظ على خصائص اللغة الأصلية وسننها ونواميسها. وتجديده اللغوي كتجديده الفكري والاجتماعي يروم تحرير الأمة من الجمود والتخلف الذي ورثته عن عصور الانحطاط التي أغلقت فيها أبواب الاجتهاد. وتحريرها من العناصر الدخيلة الوافدة بفعل تأثير الفكر الغربي. بينما اقترب طه حسين إلى موقف المجددين وانطلق من مفاهيم التحديث، فكان منهجه ثوريا يروم تحقيق الاستقلال الوطني من الغزو الثقافي الأجنبي بالثورة على القديم، الذي هو عائق أمام النهضة فكان تجديده اللغوي كتجديده الفكري والاجتماعي يروم تحقيق النهضة والإبداع والابتكار والديمقراطية والحرية. وذلك عن طريق الإصلاح الثقافي.

* مازال الجدل قائما بين النخب الفكرية في العالم العربي، في قضية تجديد اللغة العربية، بين من يرى ضرورة تحريرها من كل موروث قديم، واستبدال الفصحى بالعامية وتحديثها بإدخال الألفاظ الأجنبية وجعلها لغة ثانية، والتمكين للغات الأجنبية، ودعاة تجديدها في إطار خصائصها، وتمكينها وجعلها لغة الثقافة والعلم والمعرفة ومازالت اللغة العربية تعاني التهميش والإقصاء في عقر دارها، الأمر الذي يتطلب مزيدا من الجهود لجعلها لغة العلم والمعرفة، إضافة إلى وظيفتها الدينية.

خاتمة

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

رست سفينة هذا البحث أخيرا بعد أكثر من ست سنوات، بعدما حملت أحد المواضع الإشكالية في الفكر العربي المعاصر، مع ما لهذا الموضوع من ثقل فكري وسياسي وإيديولوجي، خاصة وأن الموضوع اخذ شكلا جدليا بين مفكرين كان لهما دور بارز في التنظير للتربية، من خلال وضع المناهج والخطط التربوية، كما كان لهما نشاط ميداني من خلال ممارسة التدريس في مراحله المختلفة، وقد توصلنا فيه إلى النتائج التالية:

* فلسفة التربية هي الإطار الشامل الناظم للتربية في كل المجتمعات، ومنها تنبثق النظرة إلى الله والإنسان والكون والمصير. ومكوناتها تشتمل على مباحث رئيسة، هي نظرية الوجود، نظرية المعرفة، نظرية القيم، والطبيعة البشرية.

* انقسمت النخب الفكرية العربية إلى تيارات متباينة أشد التباين، في الأصول الفلسفية للتربية بين من تبنى ثقافة الغرب، وبين من اعتمد الأصول المرجعية للمسلمين.

* ناقش كل من طه حسين ومحمد المبارك قضايا فلسفة التربية وفق رؤيته ومنهجه، وقد توقفت عند: قضية اشتقاق فلسفة التربية، وقضية التعليم الديني والتعليم المدني، وقضية إصلاح وتجديد اللغة العربية.

* اعتمد طه حسين في رؤيته الفكرية والتربوية على مصادر داخلية وخارجية استند في بداية مشروعه على العقل اليوناني والمنهج الغربي ، وعاد إلى المصادر الذاتية في مراحل بحثه الأخيرة، محاولا الدمج بين العقلانية والعدالة الاجتماعية الإسلامية، والفكر التنويري الغربي.

* اعتمد محمد المبارك على الأصول الحضارية للإسلام القرءان والسنة وتراث المسلمين، وأكد أن فلسفته تسعى إلى بناء الشخصية الإسلامية، والفكر الغربي التنويري.

* كان طه حسين مدفوعا بهاجس التمدن والتقدم والحداثة، بينما كان محمد المبارك مدفوعا بهاجس التحرر من الثقافة الغربية وإحلال الثقافة الإسلامية محلها.

* اعتبر طه حسين الغرب منبعا من منابع المعرفة والنور بالنسبة، ولكنه بالنسبة لمحمد المبارك مصدر الهزيمة الثقافية والفكرية وسيظل كذلك.

* نظرية المعرفة عند طه حسين تقوم على الوقائع الحسية وتبتعد عن الميتافيزيقا، وتربط الأسباب بالمسببات، وتؤمن بالمصالح العقلانية والواقعية، بينما نظرية المعرفة عند محمد المبارك مرجعها الوحي الإلهي الصادق، والنبوة والموروث الذي تركه المسلمون.

* أثبت الواقع فشل فلسفات التربية الغربية في صناعة الإنسان الأمثل، وهذا يحتم البحث عن سبل بناء فلسفة تربية قادرة على إحداث الدافعية الحضارية لدى الأمة. وذلك استدعاء المصادر الذاتية واستلهام التجارب الإنسانية، وفقه الواقع.

* اختلفت وجهات النظر بين طه حسين ومحمد المبارك في هذه قضية التعليم الديني والمدني، إذ يعتبر طه حسين العليم أداة نقل المجتمع العربي إلى مستوى الغرب المتحضر، وتحول المجتمع إلى مجتمع حديث، وبناء الدولة المدنية الحديثة، بينما يدافع المبارك عن المدرسة الأصيلة المستمدة من الأصول الحضارية وهي القرآن والسنة وتراث العلماء القدامى، ولا يأخذ من المدرسة الحديثة إلا العلوم البحتة (الرياضيات وعلوم الكون) وذلك بعد تخليصها من مخلفاتها العقائدية.

*اختلفت الأهداف والغايات النهائية من التربية بين طه حسين ومحمد المبارك، حيث يهدف مشروع طه حسين إلى بناء جيل ومجتمع ملائم لأصول الديمقراطية والمجتمع المدني الحديث. أما محمد المبارك فيسعى لبناء جيل يعي ذاتية الإسلام ويلتزم تشريعاته وأخلاقه، وإلى تكوين الإنسان المثالي الإيجابي وتهيئته لحمل رسالة الاستخلاف وهداية البشرية، ودعوتها إلى الإيمان بتعاليم رسالة الإسلام والتزام تشريعاته.

* موقف طه حسين ومحمد المبارك من قضية التعليم الديني والمدني متناقضان تماما، حيث يسعى طه حسين إلى تحويل التعليم الديني إلى تعليم مدني يتخلص فيه من القيود والآصار والأغلال التي أبعدته عن الحياة الحديثة، ويريد محمد المبارك من التعليم المدني أن يعتنق الإسلام، ويتوجه نحو النظام الإسلامي، فيصبح إسلاميا.

* استمر جدل التعليم الديني والمدني إلى اليوم ومازالت هذه الإشكالية تثير جدلا واسعا، وبناء على الوقائع المشاهدة اليوم يمكن القول أن موقف محمد المبارك هو الأقرب إلى الصواب، لأن إقصاء الدين من المنظومات التربوية والتعليمية أدى إلى عبادة أصنام جديدة. وقد طالب الكثير من مفكري

التربية وعلماء النفس وعلماء المجتمع بالعودة إلى الأديان، ذلك أن الأديان تتضمن القيم والبصيرة والحكمة، خاصة الإسلام بما يصنع للإنسانية عالما بديلا، أكثر أمنا واستقرارا.

* مازال التعليم الديني يعاني أزمات عميقة على مستوى بنيته ومنهجه تحتاج إلى نقد معرفي وتجديد يعيد بناء علومه بحيث تكون فاعلة ومنتجة لثقافة تحدث الدافعية الحضارية.

* اهتم كل من طه حسين ومحمد المبارك بقضية تجديد اللغة العربية ، وقد رفض كل منهما إحلال العامية محل الفصحى. ودعيا إلى التقريب بينهما.

* موقف محمد المبارك كان أقرب إلى موقف المحافظين من المجددين، بينما اقترب طه حسين إلى موقف المجددين وانطلق من مفاهيم التحديث، فكان منهجه ثوريا يروم تحقيق الاستقلال الوطني من الغزو الثقافي الأجنبي بالثورة على القديم.

* مازال الجدل محتدما بين المحافظين والمجددين في قضية تجديد اللغة العربية، والواقع أن هذا الأمر يتطلب دعم جهود الباحثين، وال المتخصصين في علوم اللغة العربية، بتنسيق الخبرات وإنشاء مخابر بحوث مشتركة مع مختلف التخصصات التقنية والعلمية والإنسانية والاجتماعية لجعلها لغة الدين والدنيا، لغة العبادة ولغة الطب والفيزياء والرياضيات والفلك، والتعليم ولغة التشريع والإدارة وسحبها من التجاذبات الإيديولوجية.

* ويمكن القول في الأخير أن طه حسين ومحمد المبارك جمع بينهما الاهتمام بالتربية والتعليم كمشكلة مركزية تفرعت عنها باقي أزمات الأمة وإن وصلت مواقفهما إلى حد التناقض والتعارض فهذا راجع بالدرجة الأولى إلى الخلفية الفكرية التي انطلق منها كل واحد منهما، فقد كان طه حسين يرى نفسه استمرارا لتيار الكندي والفارابي وابن سينا وابن رشد ويرى المبارك نفسه استمرارا لابن تيمية وابن قيم الجوزية. وقد كان هذا البحث حوارا معرفيا بين المدرستين الأكثر حضورا في الساحة الثقافية والفكرية والسياسية العربية، يبحث عن الأسس العلمية والموضوعية التي تحدث الدافعية الحضارية لدى الأمة وتعيد بناء الإنسان العربي والمسلم بحيث يكون فاعلا ومسؤولا ومستخلفا لله في أرضه كما أمر سبحانه وتعالى.

والحمد لله رب العالمين، اللهم انفعنا بما علمتنا يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم.

الفهارس

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

❖ فهرس الآيات القرآنية

الآية	رقم الآية	الصفحة
البقرة		
"الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لا يَقُومُونَ إِلاَّ كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنْ الْمَسِّ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا فَمَنْ جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّهِ فَانتَهَى فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللَّهِ وَمَنْ عَادَ فَأُوْلَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ ".	275	**60**
النساء		
"وَلا تَنكِحُوا مَا نَكَحَ آبَاؤُكُمْ مِنْ النِّسَاءِ إِلاَّ مَا قَدْ سَلَفَ إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَمَقْتاً وَسَاءَ سَبِيلاً ".	22	**60**
الأنعام		
"وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنْ الْمُوقِنِينَ".	75	**212**
إبراهيم		
"وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلاَّ بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلُّ اللَّهُ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ".	04	**66**
النحل		
" إن الله يأمر بالعدل والإحسان....لعلكم تذكرون."	90	91
سبأ		
"وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ كَافَّةً لِلنَّاسِ بَشِيراً وَنَذِيراً وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لا يَعْلَمُونَ"	28	**222**
يس		
"وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَهَا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ لا الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَنْ تُدْرِكَ	37-40	**212**

الْقَمَرَ وَلا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ".		
طه		
"وقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا".	114	**54**
لقمان		
"وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ".	13	211
فصلت		
"وَمِنْ آيَاتِهِ اللَّيْلُ وَالنَّهَارُ وَالشَّمْسُ وَالْقَمَرُ لا تَسْجُدُوا لِلشَّمْسِ وَلا لِلْقَمَرِ وَاسْجُدُوا لِلَّهِ الَّذِي خَلَقَهُنَّ إِنْ كُنْتُمْ إِيَّاهُ تَعْبُدُونَ".	37	
"سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ".	53	**211**
الذاريات		
"وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالإِنسَ إِلاَّ لِيَعْبُدُونِ مَا أُرِيدُ مِنْهُمْ مِنْ رِزْقٍ وَمَا أُرِيدُ أَنْ يُطْعِمُونِ".	56-57	210
القلم		
" وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ".	04	146
العلق		
"اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ" .	03-04	146

❖ فهرس الأحاديث

الحديث	الصفحة
"طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة".	55
"لأن تغدو فتتعلم بابا من العلم خير من أن تصلي مائة ركعة".	55
"حضور مجلس عالم أفضل من صلاة ألف ركعة وعيادة ألف مريض وشهود ألف جنازة". فقيل يا رسول الله ومن قراءة القرآن؟ فقال:"وهل ينفع القرآن إلا بالعلم؟".	54
"الحقي بسلفنا الصالح الحيز عثمان بن مضغون...".	60

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

قائمة المصادر والمراجع:

القرءان الكريم برواية حفص

أولا: المصادر

1 : كتب الحديث.

1. عبد الرحمن أبو بكر ابن إبراهيم العراقي، المغني في حمل الأسفار في الأسفار في تخريج ما في الأحياء من أخبار، دار ابن حزم ، ط1، 1426.

2. أبو عمر بن عاصم النميري القرطبي، جامع بيان العلم وفضله، تحقيق أبي الأشبال الزهيري، مج1، دار ابن الجوزي، ط1، 1414، العربية السعودية.

3. أبو القاسم الطبراني، المعجم الأوسط، تحقيق عبد المحسن بن إبراهيم الحسيني، ج 6، دار الحرمين، القاهرة.

4. ابن ماجة القزويني، سنن بن ماجة، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، مج 1، رقم 224، دار إحياء الكتب العربية.

2: كتب طه حسين: كتب طه حسين:

5. طه حسين، الأيام في مجلد واحد، مؤسسة الأهرام، ط1، 1992، القاهرة.

6. ـــــــــ، الشيخان ، دار المعارف القاهرة، ط3، 1966.

7. ـــــــــ، الفتنة الكبرى 1 عثمان، دار المعارف، دط، د ت.

8. ـــــــــ، المعذبون في الأرض، الكتاب الفضي – سلسلة شهرية تصدر عن نادي القصة–، العدد 6، الشركة العربية للطباعة والنشر.

9. ـــــــــ، تجديد ذكرى أبي العلاء، دار المعارف، القاهرة، دط، 1936.

10. ـــــــــ، على هامش السيرة، ط31، دار المعارف، القاهرة، د ت، ص ك من مقدمة الكتاب.

11. ـــــــــــــ، فلسفة ابن خلدون الاجتماعية، تحليل ونقد ، ترجمة محمد عبد الله عنان، مطبعة الاعتماد، مصر، ط1، 1925.

12. ـــــــــــــ، في الشعر الجاهلي، تقديم ودراسة وتحليل سامح كريم، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

13. ـــــــــــــ، قادة الفكر ، دار الهلال، القاهرة، دط، 1935.

14. ـــــــــــــ، مرآة الإسلام، دار المعارف ، دط، دت .

15. ـــــــــــــ، مسألة التعليم، السياسة 22 يونيو 1923، نقلا عن سعيد إسماعيل علي "تراث طه حسين، المقالات الصحفية ، من 1908، 1967"، دار الكتب، 2002م، القاهرة.

16. ـــــــــــــ، مستقبل الثقافة في مصر،دار المعارف،ط2،دت، القاهرة.

17. ـــــــــــــ، من بعيد، مؤسسة هنداوي للتّعليم والثّقافة، دط، 2012 القاهرة.

3: كتب محمد المبارك:

18. محمد المبارك: فقه اللغة وخصائص العربية ، دار الفكر ، ط2، د ت، دمشق.

19. ـــــــــــــ، نظام الإسلام العقيدة والعبادة، دار الفكر، دط ، 1401هـ، 1981م.

20. ـــــــــــــ، الفكر الإسلامي الحديث، في مواجهة الأفكار الغربية.

21. ـــــــــــــ، المجتمع الإسلامي المعاصر، ط5، 1400ه_1980م،دار الفكر، بيروت،لبنان.

22. ـــــــــــــ، بين الثقافتين،دار الفكر، دط، 1400ه/1980م، دمشق.

23. ـــــــــــــ، نحو إنسانية سعيدة، دار الفكر،دط، دت.

24. ـــــــــــــ، نحو وعي إسلامي جديد، دار الفكر ، بيروت، د ت، د ط.

ثانيا: المراجع:

25.إبراهيم الأبياري وآخرون، طه حسين كما يعرفه كتاب عصره، دار الهلال، د ط، دت، القاهرة.

26.إبراهيم مدكور، يوسف كرم، دروس في تاريخ الفلسفة، د ط، وزارة المعارف، القاهرة، 1949.

27.أبو علي أحمد بن مسكويه، الحكمة الخالدة، حققه وقدم له عبد الرحمن بدوي، مؤسسة انتشارات وجاب دانشكاه تهران، دط، 1995.

28.أحمد المهدي عبد الحليم، مناهج التربية الدّينية الإسلامية، الواقع والمأمول، الموسم الثّقافي، مركز الدراسات المعرفية، 2003.

29.أحمد أمين، فيض الخاطر، ج أ، مكتبة النهضة المصرية، د ط، 1944، القاهرة.

30.أحمد دعموش، طه حسين بين التحرير والتغريب، دراسة نقدية لكتاب مستقبل الثقافة في مصر، دار ناشري للنشر الالكتروني، دط، 2017.

31.أحمد صبحي، في فلسفة الحضارة، دار النهضة العربية، د ط، دت ، بيروت.

32.أحمد فؤاد الأواني، التربية في الإسلام،دط، دار المعارف، دت، القاهرة.

33.أدونيس، زمن الشعر، دار العودة، ط3، 1983،بيروت.

34.أرسطو طاليس، نظام الآثنيين، ترجمة طه حسين، دار المعارف، ، ط،1921.

35.الإسلام كبديل، تعريب، عادل المعلم، دار الشروق، ط1، 1997.

36.إسماعيل راجي الفاروقي ، أسلمة المعرفة-المبادئ العامة وخطة العمل-، ترجمة عبد الوارث سعيد، دار البحوث العلمية، دط، 1983، الكويت.

37.ـــــــــــ ، التوحيد ومضامينه على الفكر والحياة، ترجمة السيد عمر، دط، 2010.

38.ـــــــــــ ، مقدمة في إسلامية المعرفة، ترجمة: عبد الوارث سيد، دار البحوث العلمية، دط، 1983، الكويت.

39.ألبرت حوراني، الفكر العربي في عصر النهضة، دار النهار، ، 1968م، بيروت.

40.أنور أبو طه، العدالة وأزمة مؤسسات التعليم الإسلامية، ضمن كتاب خطاب التجديد الإسلامي، دار الفكر، ط1، 2004، دمشق.

41.أنور الجندي، طه حسين، حياته وفكره في ميزان الإسلام، دار الاعتصام ، ط2، 1977.

42.أوليفيه ريبول، فلسفة التربية، ترجمة جهاد نعمان، ط 3 ، دار عويدات ، 1986، بيروت.

43.أيوب دخل الله، التربية الإسلامية عند الإمام الغزالي، المكتبة العصرية، ط1، 1417ه، لبنان.

44.باروخ اسبينوزا، رسالة في اللاهوت والسياسة، ترجمة حسن حنفي، دار التنوير، بيروت، ط1، 2005.

45.برتراند رسل، حكمة الغرب الجزء 2، ترجمة فؤاد زكريا، عالم المعرفة، د ط، 1983، الكويت.

46.ـــــــــــــ، حكمة الغرب، ج1، ترجمة فؤاد زكريا، عالم المعرفة، د ط، 1983، الكويت .

47.جابر عصفور، المرايا المتجاورة، دراسة في نقد طه حسين، الهيئة المصرية العامة للكتاب، دط، 1983.

48.جاكلين روس، مغامرة الفكر الأوروبي –قصة الأفكار الغربية، ترجمة أمل ديبو، كلمة للثقافة والتراث، ط1، 2011، أبو ظبي.

49.جان جاك روسو، إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد ، ترجمة نظمى لوقا، الشركة العربية للطباعة والنشر، د ط، د ت.

50.جمال الدين الأفغاني، الرد على الدهريين، نقله من الفارسية إلى العربية، محمد عبده، بمساعدة عارف أفندي ابن تراب الأفغاني، مطبعة الموسوعات، ط3، 1320ه، مصر.

51.جمعة المهدي، الانفصال الحضاري، منشورات الكتاب، ط1، 1981، الجماهيرية الليبية.

52.جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة منى عفراوي، زكرياء ميخائيل، القاهرة، 1954.

53.أبو حامد الغزالي، فاتحة العلوم، تحقيق السادات أحمد ناجي الجمالي، محمد أمين الخانجي، المطبعة الحسينية، 1322ه، القاهرة.

54.ابن حزم، الإحكام في أصول الأحكام. دار الكتاب، دط، دت.

55.أبو الحسن الندوي ، الصراع بين الفكرة الإسلامية والفكرة الغربية في الأقطار الإسلامية، دار الندوة ط2، 1968، لبنان .

56._____ ، نحو التربية الإسلامية الحرة، دار الإرشاد، دط، دت، بيروت.

57.حسين أدهم جرار، محمد المبارك العالم والمفكر والداعية ، ط1، 1998م، دار البشير ، عمان.

58.حسين الشيخ، دراسات في تاريخ الحضارات القديمة، اليونان، دار المعرفة الجامعية، د ط، د ت، الإسكندرية.

59.خالد الصمدي، عبد الرحم حللي، أزمة التعليم الديني في العالم الإسلامي، دار الفكر، د ط، 2007، دمشق.

60.دي بور، تاريخ الفلسفة في الإسلام، ترجمة محمد أبو ريدة، دار النهضة العربية، ط3، د ت، بيروت.

61.ابن رشد، فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، دراسة وتحقيق محمد عمارة، دار المعارف، ط3، دت، القاهرة.

62.رضوان السيد، طارق البشر وآخرون، حصيلة العقلانيّة والتنوير في الفكر العربي المعاصر- بحوث ومناقشات النّدوة التي نظّمها مركز دراسات الوحدة العربيّة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2005.

63.رفاعة رافع الطهطاوي، المرشد الأمين للبنات والبنين، تقديم منى احمد أبو زيد، دار الكتاب المصري، دط، 2012، القاهرة.

64.ريتشارد تارنس، ألام العقل الغربي، فهم الأفكار التي قامت بصياغة نظرتها إلى العالم، ترجمة فاضل جكتر، ط1، دار كلمة أبو ظبي، 2010.

65.رينه ديكارت: مقال عن المنهج، ترجمة محمود محمد الخضيري، دار الكتاب العربي، ط2، 1968.

66.زغريد هونكة، الله ليس كذلك، ترجمة: غريب محمد غريب، ط2، 1996، دار الشروق الدولية، القاهرة.

67.ساطع الحصري، حول القومية العربية، منتديات الوحدة العربية، دط، دت.

68.ـــــــــــ ، محاضرات في نشوء الفكرة القومية، التيار القومي العربي،دط،دت..

69.سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، ط 11، عالم الكتاب ، 1968، القاهرة.

70.سعيد إسماعيل علي، التربية في الحضارة اليونانية، دار عالم الكتب، د ط، 1995، القاهرة.

71.سعيد محمد الرقب، الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي المعاصر، مجلة دراسات العلوم التربوية، م36، ع1، 2009.

72.سلامة موسى، اليوم والغد، دار سلامة موسى للنشر والتوزيع، ط1، 1928، القاهرة.

73.سميرة جداين، مفهوم تيسير النحو لدى النحاة المحدثين، مجلة اللغة العربية، العدد 32،2014، الجزائر

74.سيد إبراهيم الجياز، دراسات في تاريخ الفكر التربوي مكتبة غريب ، د ط، د ت، القاهرة.

75.سيد صبحي، الإنسان وصحته النفسية، المؤلف، 1407 هـ، القاهرة.

76.صلاح قنصوة، دور المنهج العلمي في النقد الفلسفي العربي، بحوث المؤتمر الفلسفي العربي الثاني الذي نظمته الجامعة الأردنية بعنوان " الفلسفة العربية المعاصرة مواقف و دراسات" في الفترة من 13- 16 كانون الثاني، 1987م، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

77.طه جابر العلواني ، الخصوصية والعالمية في الفكر الإسلامي المعاصر، دار الهادي، بيروت، ط4، 1424، 2003.

78.ـــــــــــ ، سؤال الأخلاق، دار الآداب، ط2، 1989، بيروت.

79.ـــــــــــ ، لسان القرءان ومستقبل الأمة القطب، مكتبة الشروق ا لدولية، ط1، 2006،القاهرة.

80.ـــــــــــ ، نحو منهجية معرفية قرآنية، دار الفكر، ط1، 2009، 1430ه، دمشق.

81.ـــــــــــــ ، نحو منهجية معرفية قرآنية، (وينظر أيضا نحو التجديد والاجتهاد، أولا الفقه وأصوله، ص 384-391)، دار التنوير للنشر والتوزيع، ط1، 2008.

82.طه ياسين: تاريخ العرب الحديث والمعاصر، دار الفكر، عمان، 2012.

83.عبد الحكيم صالح غيث أحمد، جمال الدين الأفغاني وفكرة تأسيس الجامعة الإسلامية، مجلة كلية الآداب، العدد العاشر، مصراتة.

84.عبد الحميد الصيد الزناتي، فلسفة التربية الإسلامية في القرءان الكريم و السنة، الدار العربية للكتاب، ط1، 1993.

85.عبد الرحمن ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، ج2، دار البلخي، ط1، 2004، دمشق.

86.عبد الرزاق عيد، طه حسين رائد العقلانية الليبرالية العربية،دار رؤية، ط1، 2008، القاهرة.

87.عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديد، ط1، 2013، الرباط.

88.عبد الكريم علي اليماني، فلسفة التربية، ط1، دار الشروق، 2004، عمان.

89.عبد الكريم غريب، فلسفة التربية، ط1، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 2013.

90.عبد الله زاهي الرشدان، الفكر التربوي الإسلامي، ط1، دار وائل للنشر، 2004، عمان.

91.عبد الله عبد الدايم، تاريخ التربية القديم والحديث، كلية التربية بجامعة دمشق، ، 1960-دمشق.

92.عصام محمد منصور، الفكر التربوي المعاصر والبرجماتية، ط 2، دار الخليج، الأردن، 2017م.

93.عصمت نصار، اتجاهات فلسفية معاصرة في بنية الثقافة الإسلامية، القاهرة، دار الهداية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2003م.

94.على أومليل، الإصلاحية العربية والدولة الوطنية، دار التنوير، لبنان، ط1، 1985.

95.أبو علي أحمد بن محمد مسكويه، تهذيب الأخلاق، دراسة وتحقيق عماد الهلالي، منشورات الجمل، دط، 2011، بيروت.

96.علي خليل أبو العينين، أصول الفكر التربوي الحديث بين الاتجاه الإسلامي والاتجاه العلماني، دار الفكر العربي، د ط، د ت، القاهرة.

97.علي عبد الرزاق، الإسلام وأصول الحكم، مطبعة مصر، ط3، 1925.

98.عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، الدار العربية للكتاب، ط4، طرابلس، 1937.

99.غسان معلا بركات، دور الفكر العربي الإسلامي في التربية بين الماضي والحاضر، مجلة العلوم التربوية، ع1، 2009 .

100. فاطمة الجيوش، عيسى الشماس: التربية العامة، منشورات جامعة دمشق، دط، 2003، دمشق .

101. فتحي حسن ملكاوي، التحيز في الفكر التربوي الغربي، مجلة إسلامية المعرفة، مج9، ع38، دار المنظومة، 2004.

102. فخر الدين الرازي، مفاتيح الغيب، دار إحياء التراث العربي، ط3 ،مج 25، 1420هـ، بيروت

103. ــــــــــــ ، مفاتيح الغيب، دار إحياء التراث العربي، ط3 ،مج 25، 1420هـ، بيروت.

104. فريال حسين خليفة، النقد ومستقبل الثقافة في مصر رؤية، ط 1، 2013، القاهرة.

105. فريدة زوزو، التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية،مقررات الفقه وأصوله، مجلة إسلامية المعرفة، عدد 41، 2005.

106. الفكر العربي، ترجمة د. عادل العوا، منشورات عويدات، ط3، 1985، بيروت.

107. فلسفة التربية الإسلامية، ط1، مؤسسة الريان للطباعة والنشر ، 1998.

108. فليب هـ فينيكس فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجيحي، د ط ،د ت، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة.

109. فؤاد زكريا، جمهورية أفلاطون، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، دط، 2004، الإسكندرية.

110. فيصل دراج، طه حسين وتحديث المجتمع العربي، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية العربية، 2011، بيروت .

111. ابن كثير أبو الفدا إسماعيل ، تفسير القرءان العظيم، تحقيق سامي بن محمد سلامة، مج 2، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط2. أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج1، تحقيق السيد عمران، دار الحديث، دط، 1425هـ، القاهرة.

112. لطفي بركات، في الفكر التربوي الإسلامي، دار المريخ، ط1، 1982/1402، الرياض.

113. ماجد عرسان الكيلاني، النظرية التربوية معناها ومكوناتها ، www . alukah. Net.

114. مالك بن نبي ، شروط النهضة، ترجمة: عمر كامل مسقاوي، عبد الصبور شاهين، دار الفكر، ط4، 1983، دمشق.

115. ــــــــــــ ، في مهب المعركة –إرهاصات الثورة–، المطبعة العلمية، ط3، 1981، دمشق.

116. مجدي عبد الحافظ، جمال الدين الأفغاني وإشكاليات العصر ،القـــاهرة، المجلس الأعلى للثقافـــة، 1997م.

117. محمد أبو القاسم حاج حمد ، منهجية القرءان المعرفية، أسلمة فلسفة العلوم الطبيعية والإنسانية، دار الهدى، ط1، 1424ه، 2003.

118. محمد أركون ، ندوة مواقف الإسلام والحداثة، دار الساقي، ط1، 1990، بيروت.

119. محمد الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب، التعليم العربي الإسلامي، دراسة تاريخية إسلامية، دار السلام، ط2، 1428-2007، تونس.

120. محمد المجدوب، علماء ومفكرون عرفتهم، ج1، ط4، دار الشواف، الرياض.

121. محمد حلاق، نزيه الجندي، تاريخ التربية، منشورات جامعة دمشق، 1997- 1998- .

122. محمد خليل جيجك، الندوة العلمية الدولية، سؤال المرجعية ومقتضيات السياق، دار ابن حزم،2015.

123. محمد رشيد رضا، تاريخ الأستاذ الإمام، ج2 ، مطبعة المنار، دط، 1344هـ، القاهرة.

124. محمد عابد الجابري ، إشكاليات الفكر التربوي المعاصر، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1990م.

125. محمد عابد الجابري ، أضواء على مشكلة التعليم في المغرب، دار النشر المغربية، دط، دت، الدار البيضاء.

126. محمد عابد الجابري، التراث والحداثة، دراسات ومناقشات، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 1991، بيروت.

127. محمد عبد المنعم الخفاجي، علي علي صبح الأزهر في ألف عام ج5 المكتبة الأزهرية للتراث ط3 د ت القاهرة .

128. ــــــــــــ ، علي علي صبح، الأزهر في ألف عام، ج6، المكتبة الأزهرية للتراث، ط3، د ت، القاهرة.

129. محمد عفيفي، الدين والسياسة في مصر المعاصرة،" القمص سيرجيوس"، دار الشروق، ط1، 2001م، القاهرة.

130. محمد علي أبو ريان، أسلمة المعرفة-العلوم الإنسانية ومناهجها من وجهة نظر إسلامية-، دار المعرفة، دط، دت،القاهرة.

131. محمد عمارة، طه حسين مابين الانبهار بالغرب والانتصار للإسلام، دار الفكر العربي، ط1، 2010، القاهرة.

132. محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية ، ط3 ، دار النهضة العربية، 1981، بيروت.

133. محمود عبد الرزاق شفيق، الأصول الفلسفية للتربية، ط4، الكويت، دار البحوث التربوية، ط4 ، 1980.

134. محمود مهدي الإستنبولي، طه حسين في ميزان العلماء والأدباء ، مقال سيد قطب ، مصر شرقية لا غربية، المكتب الإسلامي، ط1، 1983.

135. مراد هوفمان، الإسلام في الألفية الثالثة-ديانة في صعود، تعريب: عادم المعلم- يس إبراهيم، مكتبة الشروق، دط.

136. مصطفى النشار، تاريخ الفلسفة اليونانية من منظور شرقي، ج2، القاهرة، دار قباء، 2000.

137. منير مرسي، فلسفة التربية- اتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتاب، ط2، القاهرة، 1990.

138. نبيه محمد حمودة، الأصول الفلسفية للتربية، دط، الأنجلو المصرية، 1978، القاهرة.

139. نصر حامد أبو زيد، نقد الخطاب الديني، المركز الثقافي العربي، ط3، 2007، الدار البيضاء، ص210.

140. نظرية المعرفة عند أرسطو ، دار المعارف، 1985، القاهرة.

141. نعوم تشومسكي، سنة 501 الغزو مستمر، ترجمة: مي النبهان، دار المدى، دط، 1996، دمشق.

142. نفوسة زكريا سعيد، تاريخ الدعوة إلى العامية وأثارها في مصر ، دار نشر الثقافة ، ط1، 1994، الإسكندرية.

143. الهلالي الشربيني، الاتجاه المحافظ والاتجاه التقدمي في التربية وجذورها في الفكر التربوي عند جون ديوي، مجلة كلية التربية، ع 24، دار المنظومة، 2000، القاهرة.

144. وليم ج صمولسون، فريد أ ماركوويتز: ترجمة ماجد عرسان الكيلاني، مقدمة في فلسفة التربية، دار الفرقان، ط1.

145. وهيب سمعان، الثقافة والتربية في العصور القديمة، دار المعارف، ط1، 1995، القاهرة.

المعاجم والقواميس اللغوية:

146. المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 1425/2004، مصر.

147. ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشادلي، مج3، دار المعارف، دط، دت، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

148. Emile Durk Heim, Education et sociologie, LIBRAIRIE FELIX ALCAN 1922, PARIS .

149. 2.Lalande، a ،vocabulairetéchnique et critique de le phelosophie ،paris: p u f 17eme ed 1ere

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
دعاء	
كلمة شكر	
الإهداء	
المقدمة	أ – ح
الفصل الأول: فلسفة التربية في الفكر المعاصر	
تمهيد	1
المبحث الأول: الفلسفة والتربية.	18–2
المطلب الأول: مفهوم فلسفة التربية.	7–2
المطلب الثاني: مجال فلسفة التربية وعناصرها.	10–7
المطلب الثالث: المدارس الفلسفية التربوية.	18–10
المبحث الثاني: فلسفة التربية في الفكر الغربي القديم والحديث والمعاصر.	52–19
المطلب الأول: فلسفة التربية في الفكر اليوناني وأهم أعلامها	32–19
المطلب الثاني: الفكر التربوي الغربي في العصر الحديث وأهم أعلامه.	45–32
المطلب الثالث: الفكر التربوي الغربي المعاصر وأهم أعلامه.	52–45
المبحث الثالث: الفكر التربوي العربي المعاصر وأهم أعلامه.	78–53
المطلب الأول: مفهوم الفكر التربوي العربي المعاصر.	59–53
المطلب الثاني: اتجاهات الفكر التربوي العربي الحديث والمعاصر.	67–59
المطلب الثالث: بعض أعلام الفكر التربوي العربي الإسلامي وآرائهم التربوية.	76–67
نتائج الفصل	78–76
الفصل الثاني: الفكر التربوي عند طه حسين	
تمهيد	80
المبحث الأول: طه حسين.. العميد.. الوزير..الأديب ورجل التربية	93–80

والتعليم.	
المطلب الأول: مولده ونشأته وبداياته العلمية في البيئة الأزهرية .	**86-81**
المطلب الثاني: رحلته العلمية إلى باريس .	**88-86**
المطلب الثالث: عودة الدكتور طه حسين من فرنسا وإسهاماته في قضايا أمته ومجتمعه.	**93-88**
المبحث الثاني: الأصول الفلسفية للتربية والتعليم عند طه حسين.	**114-94**
المطلب الأول: مفهوم التربية عند طه حسين	**99-94**
المطلب الثاني: إشراف الدولة على التعليم وإنشاء الشخصية الوطنية	**104-99**
المطلب الثالث: ضرورة الاتصال بأوروبا في أخذ مناهج التعليم	**114-105**
المبحث الثالث: المضامين التربوية التي تقدم للطلاب	**132-115**
المطلب الأول: تعليم جغرافية البلاد وتاريخها، والحساب واللغات الأجنبية.	**119-115**
المطلب الثاني: تعليم اللغة العربية، وإعداد المعلم الخاص بتدريسها.	**122-119**
المطلب الثالث: إصلاح التعليم الديني والتعليم الأزهري والتعليم الديني للأقباط	**130-122**
نتائج الفصل	**131**
الفصل الثالث: **فلسفة التربية الإسلامية عند محمد المبارك**	
تمهيد	**134**
المبحث الأول: محمد المبارك العالم والمفكر ورجل التربية والتعليم	**144-135**
المطلب الأول: مولده ونشأته والعوامل التي ساهمت في تكوين شخصيته	**137-135**
المطلب الثاني: رحلته العلمية إلى باريس واشتغاله بالتدريس	**140-137**
المطلب الثالث: اهتمامات محمد المبارك الفكرية وإسهاماته في قضايا المجتمع والأمة	**144-140**
المبحث الثاني: موقف محمد المبارك من التعليم الأصلي والتعليم الحديث	**165-145**
المطلب الأول: ماهية النظام الأصلي للتعليم ومراحله	**152-145**

المطلب الثاني: التعليم الأصلي في عصر الانحطاط، نظرة نقدية في الخطة والمنهج.	162-152
المطلب الثالث: التعليم المقتبس، مضامينه وسياقاته التاريخية وتأثيره.	165-162
المبحث الثالث: أزمة الفكر التّربوي الإسلامي –من احتكار الثّقافة الغربيّة إلى الحلّ الإسلامي–	190-166
المطلب الأول: سيطرة الثقافة الغربية على الفكر التربوي الإسلامي.	174-166
المطلب الثاني: ازدواج التعليم في العالم الإسلامي، الخلاف والصراع	184-174
المطلب الثالث: حلول المشكلة التربوية والتعليمية في العالم الإسلامي	190-184
نتائج الفصل	191
الفصل الرابع: **قضايا في فلسفة التربية بين طه حسين ومحمد المبارك**	
تمهيد	193
المبحث الأول: مصادر اشتقاق فلسفة التربية بين طه حسين ومحمد المبارك	227-194
المطلب الأول: مصادر اشتقاق الفلسفة التربوية عند طه حسين .	206-194
المطلب الثاني: مصادر فلسفة التربية عند محمد المبارك .	215-207
المطلب الثالث: المقارنة بين موقف طه حسين ومحمد المبارك في قضية مصادر اشتقاق الفلسفة التربوية.	225-215
المبحث الثاني: المقارنة بين موقف طه حسين ومحمد المبارك من قضية التعليم الديني والمدني .	259-225
المطلب الأول: موقف طه حسين من قضية التعليم الديني والمدني.	237-225
المطلب الثاني: موقف محمد المبارك من قضية التعليم الديني والتعليم المدني.	249-237
المطلب الثالث: المقارنة بين موقف كل من طه حسين ومحمد المبارك من قضية التعليم الديني والتعليم المدني.	259-250
المبحث الثالث: قضية إصلاح اللغة العربية بين طه حسين ومحمد المبارك	284-260
المطلب الأول: موقف طه حسين من تطوير اللغة العربية	267-260

المطلب الثاني: موقف محمد المبارك من تجديد و إصلاح اللغة العربية وتطويرها.	275–267
المطلب الثالث: المقارنة بين موقف طه حسين ومحمد المبارك في قضية تجديد اللغة العربية .	284–275
الخاتمة	292–290
الفهارس	
فهرس الآيات	295–294
فهرس الأحاديث	296
قائمة المصادر والمراجع	37–295
فهرس المحتويات	313–308
الملخصات	
ملخص العربية	
ملخص الانجليزية	
ملخص الفرنسية	

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الملخصات

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

الملخص:

سلطت هذه الدراسة الضوء على موضوع فلسفة التربية والتعليم في الفكر العربي المعاصر، وهو موضوع بالغ الأهمية، ذلك أن فلسفة التربية تنبثق من ثقافات الشعوب وفهمها للوجود والمصير والكون والإنسان والخالق، ولذلك فإن لكل أمة فلسفتها التربوية التي تجسد رؤيتها، وتطبع الناشئة بطابعها الخاص. ولمّا كان لفلسفات التربية الغربية التي تشكلت في سياقات تاريخية وفكرية غربية بحتة، كان لها سلطان على نظم التربية في العالم الإسلامي والعربي، فقد تباينت الرؤى بين المفكرين العرب في الأمر. وقد اختصت هذه الدراسة بالمقارنة بين طه حسين- المفكر والأديب ووزير المعارف- الذي دافع عن مدرسة حديثة تحول المجتمع المصري والعربي إلى مجتمع حديث، ودعا إلى اقتباس نظم ومناهج التعليم الغربية، وإصلاح التعليم الديني وجعله تعليما مدنيا يخضع لمفاهيم الدولة الوطنية. كما دعا إلى إصلاح اللغة العربية وجعلها لغة حديثة تستوعب حاجات الناس، وتخليصها من القيود الدينية التي منعتها من التطور. وبين الأستاذ والداعية والمفكر الإسلامي الذي نظر لفلسفة تربية إسلامية مستمدة الأصول المرجعية للمسلمين، القرءان والسنة واجتهادات السلف. ودعا إلى إصلاح التعليم الأصلي، وتعديل التعليم المدني المقتبس من الغرب بحيث يتخلص من لوثاته العقدية ويصبح موافقا لعقائد المسلمين، وتصوراتهم عن الله والإنسان والكون والآخرة.

ومازالت القضايا التي طرحها طه حسين ومحمد المبارك تطرح بحدة في واقعنا اليوم، وهو ما يؤكد الحاجة الماسة لبناء فلسفة تربوية قادرة على تصميم ثقافة إسلامية عالمية تساهم في حل مشكلاتنا ومشكلات الإنسانية.

Résumé:

Cette étude a mis en exergue un sujet assez important : la philosophie de l'éducation et de l'enseignement dans la pensée arabe contemporaine.

EN effet, cette dernière est issue des cultures des peuples et sa conception pour l'existence,le destin, le monde,l'homme et le createur.C'est pourquoi, á chaque nation sa propre philosophie éducative qui concrétise sa vision et modele ses enfants par son propre moule. L'invasion des philosophies éducaticves occidentales qui se sont formées dans des contextes exclusivement occidentales pour les systemes éducatifs du monde arabo-mesulman a suscité un convergence d'opinion à propos de ce sujet entre les penseurs arabes.

Cette étude s'est focalisée sur une comparaison entre d' un coté Tah Houssine penseurs, hommes de lettres et ministre de de l'education qui defendait une école moderne qui transforme la saciété egyptienne et arabe en socité developée tout en appelant à l'adoption des systemes et des approches pédagogiques occidentales et à la reforme de l'enseignement religieux et d'en faire un enseignement civique soumis aux principes de l'état.Il a également appelé à la reforme de la langue arabe et d'en faire une langue moderne répondant aux besoins des individus et d'en priver des restrictions religieuses qui empechent son developpement.E de l'autre coté Mouhammed El Moubarik enseignant, penseur et propagondiste islamique qui theorisait à une philosophie éducative islamique qui trouve son origine dans les fondements de l'islam le coran et la sunna et les jurisprudences des prédécésseurs.Cellui la a appelé à la reforme de l'enseignement élémentaire et réviser l'enseignement civique adapté de l'occident de manière qu'on le debarasse de ses polluants ideologiques qui devient conforme à l'ideologie islamique et sa conception du bon dieu, l'homme,l'univers et de l'au-delà.

Les questions posées par Taha Houssine et Mouhammed El Moubarik se repose toujours et avec acuité dans notre vecu quotidien ce qui confirme le besoin urgent de construire une philosophie éducative capable de definir une culture islamique mondiale qui contribue à la resolution de nos problèmes et les ceux de lh'humanité.

Summary

This study highlighted the theme of the philosophy of education in contemporary Arab thought, which is a very important topic, since the philosophy of education stems from the cultures of peoples and their understanding of existence, Destiny, the universe, the human being and the creator, and therefore each nation has its own pedagogical philosophy that embodies its vision, and prints emerging of its own nature. Since the Western education philosophies formed in purely Western historical and intellectual contexts had a power over education systems in the Muslim and Arab world, the visions among Arab intellectuals differed. The study singled out the comparison between Taha Hussain-The thinker, the writer and the minister of Knowledge-who defended a modern school that transformed Egyptian and Arab society into a modern society, called for the quotation of Western education systems and curricula, the reform of religious education and making it a civic education subject to the concepts of the national State. He also called for the reform of the Arabic language, making it a modern language that accommodates the needs of the people, and freeing them from the religious restrictions that prevented them from developing. He was among the professor, the preacher and the Islamic thinker who considered the philosophy of Islamic education derived from the reference origins of Muslims, Qur'an and Sunnah and the jurisprudence of the Salaf. He called for the reform of the original education, and the modification of the civil education adapted from the West so as to get rid of its streptococcus pollution and to accept the beliefs of the Muslims, and their perceptions of God, man, the Universe and the Hereafter.

The issues raised by Taha Hussein and Mohammed Al-Mubarak are still being sharply raised in our reality today, underscoring the urgent need to build an educational philosophy capable of designing a global Islamic culture that contributes to solving our problems and the problems of humanity .