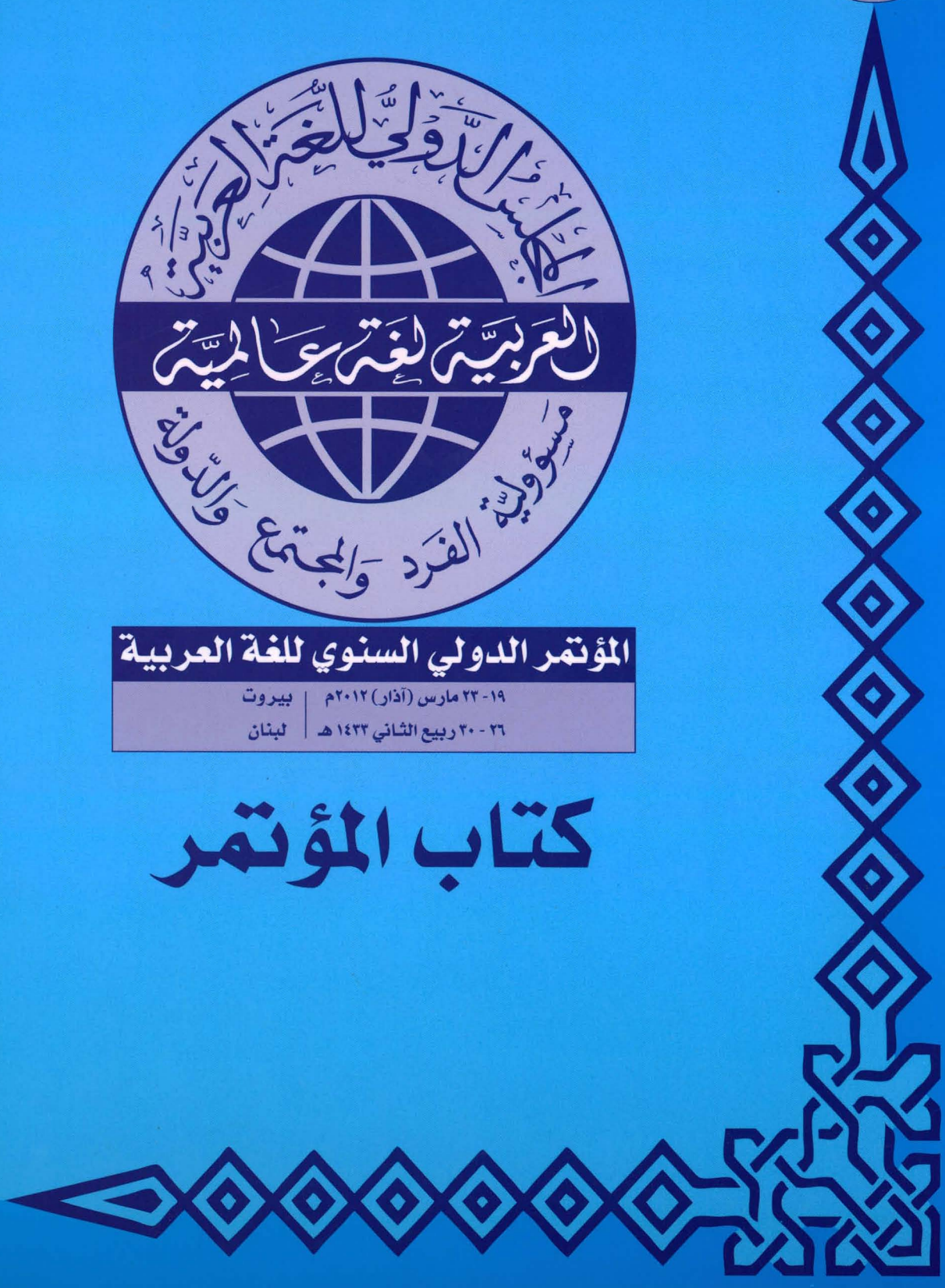
المؤتمر الدولي السنوي للغة العربية

١٩ - ٢٣ مارس (آذار) ٢٠١٢م	بيروت
٢٦ - ٣٠ ربيع الثاني ١٤٣٣ هـ	لبنان

كتاب المؤتمر



المجلس الدولي للغة العربية
المؤتمر الدولي السنوي للغة العربية

كتاب المؤتمر

3

مفهوم الرؤية التربوية

دراسة مقارنة بين الإسلام والغرب

د. نصر الدين إبراهيم أحمد حسين

مقدمة :

الحمد الله والصلاة والسلام على النبي المصطفى، محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه، ومن أصطفى، وبعد.

لعل أسباب اختيار هذا البحث، تتلخص في الآتي:

أولا: توضيح أن الغرب ليس كله فساد وسلبيات، بل هناك قنوات عديدة يمكن الاستفادة منها، والتبادل الايجابي جائز فيها.

ثانيا: شرح الرؤية التربوية التعليميّة من وجهة نظر الإسلام، ومقارنة ذلك بالرؤية الغربية، وكيفية الإفادة والتبادل.

ثالثا: توضيح منهج خطاب التربية التعليميّة في الغرب، وكيفية الاستفادة من هذا الخطاب في مراجعة المنهج التربوي التعليمي في المؤسسات التربوية في العالم الإسلامي على ضوء التفكير الأفقي للتخطيط التربوي، والرؤية الإسلاميّة الشمولية .

• أما مشكلة البحث، فهي:

١- عدم وجود رؤية شموليّة موحدة في التشخيص الدقيق لكافة الحواجز الفكرية والتربوية والتعليميّة بين العالم الإسلامي والغربي.

٢- مأزق الصياغة المنهجية للتعامل بين العالم الإسلامي والغربي.

٣- إشكاليّة الوصول لفتح قنوات للتعامل بين الشرق والغرب.

ومنهج البحث:

مزج الباحث بين المنهج الوصفي والمقارن، حيث رجع إلى استقراء الأفكار المطروحة في الساحة العالمية، من قبل الباحثين، وأولي الكفاية في هذا المجال. ثم قام بتقديمها، ومقارنتها.

أولا: مصطلح التربية التعليميّة عامة.

١- المعنى اللغوي.

التربية في المصطلح اللغوي لها أصول لغوية ثلاثة:

الأصل الأول: ربَّ يربُّ بوزن مدَّ يمُدُّ بمعنى أصلحه، وتولى أمره وساسه، وقام عليه، ورعاه، ومن هذا المعنى: قول حسّان بن ثابت، كما أورده ابن منظور في لسان العرب:١

ولأنت أحسن إذ برزت لنا
يوم الخروج بساحة القصر
من درّة بيضاء صافية
ما تربّت حائر البحر

الأصل الثاني: ربّى، يربى على وزن خفي يخفى، ومعناها: نشأ وترعرع٢.

الأصل الثالث: ربا يربو بمعنى زاد ونما. وفي هذا المعنى نزل قوله تعالى: (وما أتيتم من ربا ليربوا في أموال الناس فلا يربو عند الله)٣. يقال: رباه: نماه. وربّى فلانا: غذّاه ونشّأه. وربّى: نمّى قواه الجسديّة والعقليّة والخلقيّة٤.

٢- المعنى الاصطلاحي.

يذهب الإمام البيضاوي عند تفسيره لسورة الفاتحة: أصل الربّ بمعنى الربّ بمعنى التربية، وهي تبليغ الشيء إلى كماله شيئا فشيئا، ثم وصف به تعالى للمبالغة، فتربية الناشئ على هذا الأصل٥. وعبارة الإمام « شيئا فشيئا» لفتة بارعة من الإمام إلى الأسلوب التربوي الذي يتناسب وطبيعة الطفل. أمّا الراغب الأصفهاني فعنده الربُّ في الأصل التربية، وهو إنشاء الشيء

حالا فحالا إلى حدّ التمام.٦ ويذهب ابن مسكويه إلى أن التربية هي أدب الشريعة، والأخذ بوظائفها، وشرائطها حتى يتعودها الطفل٧.

ومن هنا يمكن أن ندرك أن التباين بين أقوال العلماء في التربية، يرجع إلى اختلافهم في طبيعة المفهوم، فالقرآن الكريم – في الغالب الأعم – يستخدم كلمة التربية عندما يشير إلى التربية الجسدية الحسيّة، أمّا التربية بمعنى النمو الخلقي والتهذيب والتزكيّة، وهي كلها معان معنوية مربوطة بالوجدان والحنان، فيشير القرآن إليها، والسنة؛ بلفظ التزكية، من مثل قوله تعالى:(ربنا وابعث فيهم رسولا منهم، يتلو عليهم آياتك، ويعلمهم الكتاب والحكمة، ويزكيهم، إنك أنت العزيز الحكيم)٨، وأيضا قوله تعالى: (هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلو عليهم آياته، ويزكيهم، ويعلمهم الكتاب والحكمة، وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين)٩. أو الأدب، كقوله عليه الصلاة والسلام:(أدبني ربي، فأحسن تأديبي)١٠،والتربية(التهذيب)، كقوله عليه السلام (ربّيت في بني سعد)١١،وكذلك بمعنى الخلق، كقوله تعالى: (وإنك لعلى خلق عظيم)١٢.

نستخلص- من هنا- عدّة معان، تتلخص في المحافظة على فطرة الناشئ ورعايتها، وتنمية مواهبه، واستعداداته كلها، توجيه هذه الفطرة، وهذه المواهب نحو صلاحها أو كمالها اللائق بها، التدرج في هذه العمليّة، وهو ما أشار إليه الإمام البيضاوي بقوله: «شيئا فشيئا». والراغب الأصفهاني، بقوله: « حالا فحالا».

إذاً أكثر ما يشير إليه مصطلح التربية هي التنشئة الاجتماعيّة، والتدريب الفكري والأخلاقي، ونمو القوى العقليّة والأخلاقيّة، وتطورها عن طريق التلقين المنظم سواء تمّ هذا في المدارس أو منظمات أو مؤسسات، أو دور أخرى تتولى عمليّة التربية. إن التربية في حقيقة أمرها تشمل كل جوانب نمو الإنسان، وإنها تنظيم للقوى والقدرات البشرية، والمهارات الإنسانيّة، وهي تعني التوجيه الشامل والكامل للحياة كلها، والتشكيل لطريقة الحياة الاجتماعيّة القائمة بالفعل، وبهذا تغدو عملية تعهد الفرد المسلم بالتكوين المنتظم، بما يرقبه في مراتب التدين والعقيدة تصورا وممارسة، وهو ما تدعو إليه التربية عموما، والتربية في القرآن خصوصا.

٣- تعريف المصطلح.

والتربية في معناها الاصطلاحي، تناولها الباحثون، وذهبوا فيه مذاهب شتى، ذكر (كلنتون هارتلي) أنها :» أوسع الميادين التي لا يمكن أن يحيط بها البحث، فهي لا تقتصر على ما نفعله من أجل أنفسنا، وما يفعله الغير من أجلنا، لتحقيق غرض محدد، وهو أن نقترب على نحو ما من اكتمال طبيعتنا، بل هي تصنع أكثر من هذا، فهي بمعناها الواسع، تشمل أيضا لعوامل غير مباشرة، التي تؤثر في الأخلاق، وفي الملكات البشرية، عن طريق وسائل يختلف غرضها المباشر، عن نتيجتها المقصودة كل الاختلاف، فجوهر الموضوع أن عقل الكبار يتغذى باستمرار، عن طريق البيئة الكليّة التي يعيش فيها»١٣. من هنا نفهم أن التربية تدور حول معنيين؛ أحدهما ضيّق لا يفي بالغرض، وهو مفهوم لا يتعدّ وجود الفرد في المدرسة، والآخر واسع يعني التنميّة، أي مساعدة الفرد على أن ينمو وفق قدراته، واستعداداته، وظروف الحياة في مجتمعه، بحيث يكون أقدر على الاستفادة من هذه القدرات والاستعدادات، فيما يعود على نفسه، ومجتمعه بالخير، «والتربية في أوسع معانيها تشير إلى تطور كل قوى الإنسان ونموها، أمّا في مفهومها الضيق، فهي تعني التدريب للأطفال والكبار، في مؤسسات تعليمية كالمدارس الابتدائية، والثانوية والجامعات، والمدارس المهنية. والتربية في أوسع معانيها تمتد مدى الحياة، وفي المفهوم الضيق لا تتعدى وجود الفرد في المدرسة»١٤. وإذا كانت التربية – كما أشرنا – هي التنميّة والنمو. «فالنمو هو عمليّة ترقّ من الناحية الجسميّة والفكريّة والعقليّة جميعا «١٥. والتربية بأوسع مظاهرها هي عمليّة الارتباط بالثقافة والتلاؤم معها، من خلال الاتصال بمصادر الثقافة، كالكتب، والشخصيّات، والمؤسسات الاجتماعيّة، والسياسية، والمواقع المختلفة، والتاريخ وغيرها.١٦

التربية عموما هي عملية لبناء الإنسان من الجانب الفكري، والإيماني، والعقلي، والأخلاقي بحيث يكون له عقلا مدبرا، ونفسية خاشعة، وعاطفة صادقة، ووفاء بعهده وأمانته في الحياة الدنيا. ويرى بعض الباحثين «أن التربية تُعنى بتنمية فكر الإنسان، وتنظيم سلوكه وعواطفه على أساس الدين الإسلامي، وبقصد تحقيق أهداف الإسلام في حياة الفرد والجماعة، أي في كل مجالات الحياة».١٧ إذا التربية عمل مستمر في حياة الفرد، يسير معه طوال رحلته في هذه الحياة الطويلة، من المهد إلى اللحد، لأنها تشمل كل التأثيرات التي تصاحب الفرد في حياته، فالتربية لا تخصّ ميدان واحد، تنحصر فيه ، فهي ليست قاصرة على تربية الفرد فقط، أو لا توجد إلا في مكان واحد، يعدّ فيه الفرد للحياة، كالمدرسة مثلا، بل أنها توجد في جميع الميادين، والبيئات والأماكن التي يعيش فيها الفرد. وعلى ذلك فهي « ليست مرادفة للتعليم، وذلك لأن التعليم قاصر

على نقل المعرفة، واكتساب الفرد المعلومات والمعارف العامة والفنية، أما التربية، فإنها تتناول شخصيّة الفرد كلها، فهي أعم، وأشمل من التعليم»١٨. والتربية في تعريفها الواسع « ليست مرادفة لعمليات اكتساب الفرد المهارة اليدوية في صناعة ما، بل هي أشمل، وأعم من هذا التأهيل المهني »١٩. فالتربية في رأي (جون ديوي)، و (أ. ل. كاندل)،: « هي الحياة، وليست الإعداد للحياة»٢٠. لأن الحياة مدرسة واسعة، عالم كبير، لا يتخرّج فيها الفرد إلا بانتقاله منها إلى حيث لا عودة إليها، فهو ينمو في كل وقت، وفي كل مكان، وفي أي موقف يمرّ به. ومن كل هذا ندرك أن الشمول والتكامل ينقص البلاد الآخذة في التقدّم، في الشرق والغرب، بسبب ما مرّت ، وتمرّ به من ظروف تاريخية، وبسبب ما تعانيه من اضطراب وتناقض في سياستها التعليمية، نتيجة لعدم قدرتها على إحداث توازن بيم آمالها المنشودة، وواقعها الذي تعيشه، ولذلك» صارت في عالمنا المعاصر مسخا مشوّها، لا هي قادرة – بالفعل – على أن تكون متقدمة، كالبلاد المتقدمة، ولا هي راضية بأن تعيش واقعها الذي تحياه، ولا هي تستطيع أن توفق بين الواقع الذي تحياه، والأمل الذي تنشده»٢١.

وإذا نظرنا إلى مفهوم التربية في المنظور الماليزي، نجد أنها « جهد متواصل تجاه تطوير وتحسين قدرات الأفراد بطريقة شموليّة ومتكاملة، من أجل تكوين أفراد يتمتعون بتوازن عقلي، وروحي، وشعوري ووجداني وجسدي، بناء على إيمان راسخ بالله والخوف منه وعبادته وحده. وهذا الجهد يهدف إلى تكوين مواطن، بغض النظر عن انتمائه العرقي، يملك المعرفة والكفاءة اللازمة للحياة، وذو معايير أخلاقية، بجانب كونه مسؤولا ذو قدرة لتحقيق مستوى عال من الحياة الشخصية، يمكن أن يساهم من خلالها في التماسك أو الانسجام الثقافي في الأسرة والمجتمع والبلد بشكل عام»٢٢.

ومن هنا نستطيع أن نؤكد أن التربية في مفهوم هذا المجتمع تشير إلى توفير المهارات والقدرات المهنية للحياة، والمعرفة اللازمة الضرورية للفرد في المجتمع الذي يعيش فيه، وتوفير القيم والمعايير الخلقية والسلوكية الضرورية، تحديد مسؤولية الفرد بحيث يكون مسؤولا عن نفسه، وفي تعامله مع الآخرين بشكل عام، وكذلك تأهيل الفرد للمشاركة الاجتماعية، ومساهمته في تحسين الأوضاع الاجتماعية في البلد، وأيضا أن يكون لدى الفرد إيمانا، وطاعة لله سبحانه وتعالى.

ثانيا: الإسلام والرؤية التربوية.

يقوم منهج التفكير التربوي في الإسلام على رؤية شاملة للكون والحياة والإنسان، تنطلق من العقيدة، وتمتلك أدوات تسقط بها الضوء على الأشياء أو الأشخاص. يرى الدكتور فتحي ملكاوي:» أن منهج التفكير الإسلامي يقوم أساسا على الرؤية الكليّة أو الكونية التي تقوم على جملة من المفاهيم التي توضح أبعاد العقيدة، وتقدّم رؤية شاملة للكون والحياة والإنسان. وهي تنطلق من العقيدة، وتمتلك أدوات تسقط بها الضوء على الأشياء، والأشخاص والطبيعة. فقد وردت كلمة الرؤية ومشتقاتها كثيرا في القرآن الكريم، مع تنوع سياقاتها، وعمق دلالاتها: «أرأيت»، «أو لم يروا: ، «أفرأيتم»، «ألم تر». والرؤية لا تعني فقط أداة البصر، وإنما تدل أيضا على التأمل العقلي، والذهني، والتفكر، والتدبر، بدليل أن عملية المشاهدة مرتبطة بالسمع والبصر والفؤاد «أفلم ينظروا»، «قل انظروا». كل هذه الأوامر والتساؤلات تسعى لإثراء الرؤية الكليّة التي بفضلها يحسم الإنسان كثيرا من المسائل. فالعقيدة تصبح منطلقا للتوحيد، والتوحيد منطلقا للفقه، والفقه منطلقا للعمل، ويصير للتوحيد مفهوم شامل (سياسي وفقهي وعقائدي واجتماعي). وقد كتب في هذا المجال الدكتور إسماعيل الفاروقي، الذي ربط علم التوحيد بكل ميادين الحياة الإنسانيّة»٢٣. ولعل أهم ما يتميّز به المنهج التربوي الإسلامي، هو أنه وحدوي الاتجاه. متكامل البناء، مستمدّ من الفطرة، التي فطر الله بها خلقه، يجمع بين الماديات والمعنويات، فالإنسان روح وجسد، نظرته شاملة، ورؤيته واسعة. ويرى الشيخ محمد عبده « أن التربية الحقيقة هي التي تعلّم الإنسان رابطة العلاقة بينه وبين غيره من أفراد نوعه، فهي التي تعلّم الإنسان مَنْ هو ومَنْ معه، فيتكوّن من ذلك شعور واحد. ورابطة واحدة هي المعروفة بالاتحاد، وما الاتحاد إلا ثمرة شجرة ذات فروع، وجذوع وجذور وأوراق، وهي الأخلاق الفاضلة بمراتبها المختلفة، فعلى المسلمين إذا أرادوا الاتحاد أن يربوا أنفسهم تربية إسلاميّة حقيقية ليجنوا تلك الثمرة، فالناس في كل الأمم سواسية فيما بينهم لا يتمايزون إلا من جهة العقول، ونوعية الأخلاق، وهي لا تكتمل إلا بالتربية»٢٤.ويرى آخرون أن التربية الإسلاميّة هي:

- «تنمية جميع جوانب الشخصيّة الإسلاميّة الفكرية والعاطفيّة والجسدية والاجتماعية، وتنظيم سلوكها على أساس من مبادئ الإسلام وتعاليمه بغرض

تحقيق أهداف الإسلام في شتى مجالات الحياة».٢٥

- "إعداد الفرد المسلم إعدادا

كاملا من جميع النواحي في جميع مراحل نموه للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم، وفي ضوء أساليب وطرق التربية التي جاء بها الإسلام".٢٦

• "تلك المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام، والتي ترسم عددا من الإجراءات والطرق العمليّة يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك سالكها سلوكا يتفق وعقيدة الإسلام".٢٧

• "النشاط الفردي والاجتماعي الهادف لتنشئة الإنسان فكريا وعقديّا ووجدانيّا واجتماعيّا وخلقيّا، وتزوده بالمعارف والاتجاهات والقيم والخبرات اللازمة لنموه نموا سليما طبقا لأهداف الإسلام".٢٨

• "عمليّة مقصودة تستضئ بنور الشريعة، تهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية جميعها لتحقيق العبودية لله سبحانه وتعالى. ويقوم فيها أفراد لهم كفاءة عالية بتوجيه تعلّم أفراد آخرين وفق طرق ملائمة مستخدمين محتوى تعليميا محددا، وطرق تقويم ملائمة".٢٩

إذاً التربية الإسلاميّة – من خلال هذه التعريفات – تقوم على ممارسة منهاج الله قرآنا وسنة في ميدان التربية والبناء والإرشاد والإعداد والتدريب للإنسان، والتخطيط له، فهي تستمد فلسفتها، وتوجيهاتها، وغايتها من الشريعة الإسلاميّة. وبذلك ترفض أن تكون التربية الإسلاميّة بمعزل عن توجيهات الإسلام، تعاليمه في إطارها النظري أو تطبيقاتها العمليّة، إذا فهي تربية هادفة موجهة مقصودة لتكوين الفرد المسلم، والأمة الإسلاميّة.

ومن أجل هذا ، فإن التربية منهج متكامل يُعنى بتربية الجسم والروح والعقل حتى لا تطغى ناحية من النواحي على الأخرى، وبذلك ينشأ المسلم سويا قوي الصلة بالله؛ محققا لرسالته في الحياة، وهكذا تعمل التربية الإسلاميّة على إعداد الإنسان المُستَخْلَف في الأرض على مفهوم وحدة الجنس البشري، وتوحيد الخالق سبحانه وتعالى٣٠. ولذلك فأبرز ما يتميز به منهج التربية في الإسلام هو أنه وحدوي الاتجاه، متكامل النظرة؛ مستمد من الفطرة؛ يجمع بين المادي والمعنوي؛ والمنقول والمعقول. ومن هنا تتحدد التحديات التربوية التي تواجه الأمة في هذا القرن من خلال أربعة مداخل تربوية أساسية لتحقيق وحدة الأمة الإسلاميّة وهي: الأسرة، ومؤسسات التعليم، وحقل الدعوة ثم المسجد. بالإضافة إلى « توحيد صفوف المسلمين عن طريق نبذ الخلافات، والالتفاف حول المبادئ والمعتقدات الإسلاميّة المتفق عليها. وبثّ روح التسامح بين مختلف التيارات الفكرية، وغرس الوازع الديني الصحيح في الأجيال»٣١.

والمنهج التربوي في الرؤية الإسلامية، له تعريفات كثيرة، منها:

• «مجموع خبرات التلاميذ التي تتم داخل المدرسة، وتحت إشرافها».٣٢

• "مجموع الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية، التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة. وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي، وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية".٣٣

• "مجموع القوى والعوامل للبيئة التعليمية والتربوية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها، ومجموع الخبرات الناتجة عن التفاعل مع هذه القوى والعوامل".٣٤

• "نظام من الخبرات التي تقدمها المؤسسة التربوية للمتعلمين؛ منها ما يتعلق بالمنزّل من عند الله،

وأخرى تتعلق بالمكتسب بواسطة البشر، لتساعدهم على اكتسابها تحت إشرافها. وذلك بهدف تحقيق نموهم نموا شاملا ومتكاملا ومتوازنا، وتمكينهم من السلوك قولا وعملا ، وفق تعاليم الدين الحنيف".٣٥

أكدت هذه التعريفات على الخبرات المدرسية، والاهتمام بالبيئة التربوية العامة، وما تحتويه من قوى وعوامل متعددة، ثم وضّحت واجب المدرسة في العمل على تنظيم جميع عناصر البيئة التعليمية والتربوية بما يجعلها أكثر ملاءمة للتفاعل التربوي المثمر الذي تنشأ عنه الخبرة التربوية السليمة.

ونجد الرؤية التربوية في المنهج التعليمي في الإسلام تتضح بالرجوع إلى بعض آيات القرآن الكريم، فمثلا قوله تعالى:» وكذلك جعلناكم أمة وسط لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول عليكم شهيدا»٣٦. يتضح من هذه الآية حجم المسؤولية الاجتماعية التي حمّلها الله سبحانه وتعالى الأمة الجديدة من خلال التربية القائمة على معاني التوحيد، حيث نجد مجموعة من التوجيهات والترتيبات التي تشدّ الأمة نحو تحقيق غاياتها، فالآية تذكر المسلمين بحمل الرسالة الإسلامية إلى شعوب العالم كافة، ومن هنا تبدأ

العلاقات، والاتصالات بالعالم الخارجي، فهناك أخذ وعطاء، وتبادل خبرات. إذ إن الاتصال بالعالم الخارجي ليس معناه العطاء، بل أيضا يحقق الاستفادة من العالم الآخر. بالإضافة أن الآية تحثّ وتحرّض أمة الإسلام على عالميّة الرسالة، وربانية المنهج، مما يولد لديهم شعور العزّة في سياق الاستعلاء بالإيمان. والآية تخاطب المسلمين بكونهم أمة وسط ، ديانة، وثقافة، وعلما، وسلوكا، وجهادا ...الخ. ولكي يكون المسلمين أمة وسطا، لا بدّ من أن يحرزوا تقدّما في العلم، والسلوك الحضاري، والقيم الاجتماعيّة، والتربوية، والثقافيّة ، والأخلاقية، وأن يكونوا أعلى من غيرهم في كل ذلك. ولذا يرى المفكر الإسلامي مالك بن نبي:» لقد عرفنا في قانون الجاذبية أنك إذا أردت أن تسقي أرضا جرداء، فلا بدّ من أن تجري عليها الماء من العالية، لأن الماء ينحدر من أعلى إلى أسفل، كذلك فإن المسلمين لن يكونوا ولن يمثلوا أمّة الوسط، إلا إذا كانوا الأعلى ثقافة، وأخلاقا، وأدبا، وعلما، وحضارة، من الغير، وحينئذ يلتفت إليهم الآخرون، حتى ينهلوا مما عندهم، كما كان أجدادهم بالأمس في بغداد والأندلس وقرطبة ...الخ»٣٧. والشيخ أبو الحسن الندوي يقول:» ولقد تمثّل القرآن في أصحاب الرسول(ص) تربية وأخلاقا، وعلما،وسلوكا حضاريا وتشريعيا، حتى لو أن الله أنزل القرآن رجلا لما زاد أن يكون أحدهم»٣٨. والآية أيضا تنقل المسلم من نطاق المحليّة والإقليميّة إلى إطار العالميّة، حيث المشروع الحضاري العالمي، وهذا يتفق مع قوله تعالى:

(وما أرسلناك إلا كافة للناس بشيرا ونذيرا)٣٩. حيث يصبح المشروع الحضاري الجديد من خلال هذه الآية، وأمثالها، هو مشروع التربية العالمي الذي يعالج حياة الناس الاجتماعية، والسياسية، والعالميّة، والاقتصادية، والأدبية. ومن هنا يصبح الوصول إلى مقام الشهادة على الناس هدف الأمة عبر النقلة النوعية، والتربوية، والمنهجية، والعقدية حتى يطلق عليها أمة الوسط شكلا ومضمونا. وهنا يتأكد منهج التربية الإسلاميّة الذي يغرس في النفوس، أن النظام الاجتماعي في الإسلام يقوم على الوحدة والإخاء، وينكر الدكتاتورية، ولا يقرّ الغوغائية، فتتعمق في المجتمع مفاهيم العلاقات الاجتماعية والتعاون الاجتماعي، والسلم الاجتماعي. وهي المفاهيم التي تكاد تنعدم تماما في المجتمعات الغربية المعاصرة، التي تقوم على انفراط العقد الاجتماعي، والاقتتال الدولي، الذي يكون مدفوعا بعقلية الهيمنة والسيطرة، وسيادة الجنس الآري، وبهذا المفهوم، والرؤية الإسلاميّة، يمكن أن تتباصر ، وتتفاكر هذه المجتمعات الغربية في حلّ قضاياها، وأن تستفيد من الرؤية الإسلامية في نطاق فكرة بناء الجسور، وإزالة الحواجز في عالم اليوم.

وهناك أيضا رؤية أسلاميّة واضحة، وذلك في قوله سبحانه وتعالى: (وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة، ولا تنس نصيبك من الدنيا، وأحسن كما أحسن الله إليك، ولا تبغ الفساد في الأرض ، فإن الله لا يحب المفسدين) ٤٠. فهناك جملة من الدلالات والموجهات، يذهب الأستاذ سيد قطب أن :

« في هذا النص يتمثل اعتدال المنهج القويم الذي يعلق قلب واجد المال بالآخرة، ولا يحرمه من أن يأخذ بقسط من المتاع في هذه الحياة، بل يحضه على هذا، ويكلفه إياه تكليفا كي لا يتزهد الزهد الذي يهمل الحياة ويضعفها «٤١. ثم في قوله: (ولا تنس نصيبك من الدنيا)، هذا هو الطريق الوسط، والرأي الرشيد، أن يعمل الإنسان لدنياه كأنه يعيش أبدا، وأن يعمل لآخرته كأنه يموت غدا، بل الدين يطالب الإنسان بالعمل والجد والغنى عن طريق الحلال، فإذا جمع الإنسان المال فليعط حق الله فيه، ويتمتع ببعضه بلا إسراف، ولا تقتير، وفي هذا توازن وتوسط حيث لا إفراط ولا تفريط. ونلحظ في الآية أصول الحضارة الإسلاميّة حيث هي العمل الصالح ابتغاء ثواب الآخرة، وعمارة الدنيا بإتقان، دون أن تستولي على مشاعر الإنسان، والإحسان إلى الناس إحسانا ماديا ومعنويا أو خلقيا، وقمع الفساد والعصيان والخراب الشامل. إذا إن الآية تربي المسلم على طاعة الله وعبادته كما أنعم عليه. وألا يضيع عمره في غير العمل الصالح في دنياه. فالآية تؤكد على التوازن بين الاستجابة لمطالب هذه الحياة الدنيا، والحياة الآخرة، ومن هنا يتضح أن مبدأ التوازن في حياة الإنسان على العمليّة التربوية، يكمن في أهميّة النظرة إلى توازن العلوم التي يحتاج إليها الفرد والمجتمع، من علوم إنسانية واجتماعية وطبيعية وتطبيقية مما له علاقة بالكون والحياة والإنسان، ومما يؤدي إلى سعادة المرء في الدنيا ، وفي الآخرة، بالإضافة إلى التوازن بين النظرية والواقع، وهذا كله يتناسق مع طبيعة التربية التي تتفق مع تكوين الإنسان وتصميمه.

ونلحظ أن الرؤية التربوية في الإسلام « تنفر من العقوبات البدنيّة القاسية. وتؤكد خطورة العقاب القاسي على تنشئة الأجيال. ولذلك نراها تتلمس أساليب الرفق في معاملة الأطفال. إن روح الإسلام وممارسته تلهمنا هذه الأساليب. ونذكر في ذلك حادثة حدثت من أمير المؤمنين عمر ابن الخطاب حينما فصل أحد عماله: لأنه انتقد عمر في معاملته الرقيقة لأطفاله. لنرى ما توحي به هذه القصة من المعاملة الطيبة. والقصة كانت كالآتي:

دخل أحد الولاة على عمر، فوجده مستلقيا على ظهره، وصبيانه يلعبون حوله، فأنكر عليه سكوته على لعب الأطفال حوله. فسأله عمر كيف أنت مع أهلك؟ فأجاب: إذا دخلت سكت الناطق. قال له عمر: اعتزل عملنا، فإنك لا ترفق بأهلك وولدك. فكيف ترفق بأمة محمد (ص)؟ «٤٢.

وهنا علينا أن ندرك منذ البداية «أن المدخل الصحيح إلى التربية الإسلاميّة، ليس هو أسلوب التخويف والإرهاب، وإشاعة الهلع ، وأسباب السلبية، ومشاعر القلة والحقارة والمذلة، وعدم الثقة بالنفس، ولكنه أسلوب المحبة والرغبة، بدءا بمحبة الله الخالق الحق الرحيم، والرغبة فيما يحب، وبمحبة الحياة، ومهمة المسلم فيها، كما أرادها الله: خلافة خير وحق وعدل وإصلاح، والرغبة في العمل على تحقيق ما يؤدي إليه، وبمحبة الجهاد، أداء للرسالة واعتزازا بها، وبمحبة لقاء الله، والنظر إلى وجهه الكريم في الدار الآخرة، التي هي دار نعيم مقيم للمؤمنين العاملين، فإذا ما بلغ الصغير مبلغ التمييز، وخطا نحو الشباب، والتكليف والمسئولية، أخذه المربّي بالنصح والتبصير بالعواقب والمسئوليات، والآثار المترتبة على الأفعال، فيمكّن من نفسه حسَّ المسئولية، وحسن التصرّف، وضبط النفس، وإجادة الأداء، واحترام الحقوق، وتقديس الحرمات، والسعي في الأرض بالعدل والإصلاح. وبذلك تتكامل في بناء النفس المسلمة معاني التبشير والتحذير، وتتكون القوة الخيّرة الفاعلة المنضبطة»٤٣.

ومهمة الباحث هنا أن يوضح مفهوم التربية التعليميّة في الإسلام؛ ماهيتها، ومصادرها، وشروطها، ثم يشرح فلسفة المنهج من حيث تعريف المنهج، وأهميته، وخصائصه وأسسه، ثم يقف عند تقويم مناهج التربية التعليميّة، واقعها ومشكلاتها، وعلاجها، ثم يضع اقتراحات لتطوير مناهج التربية التعليميّة، ومحاولة الاستفادة من الطرق التربوية التعليميّة الغربية، وكيفية التبادل المزدوج.

ثالثا: مفهوم التربية في الغرب.

إن مفهوم التربية ورؤيتها في الغرب إنما يفهم من بعض الشخصيات المؤثرة التي كان لها يد طولى في بناء هذا الصرح الفلسفي الذي نشاهده ماثلا في الغرب في عالمنا اليوم، وهذه الشخصيات هي التي وضعت اللبنات الحقيقة لهذه الفلسفة،وقامت عليها الركائز والأسس التي شيّدت الرؤية الفلسفية في الغرب، ومن ثم جاء هؤلاء المعاصرون ، وأقاموا فكرهم الفلسفي التربوي على ما صنع هؤلاء، وفي ظني أن هذه الشخصيات جديرة بالدراسة والبحث والاهتمام، لأن على ضوئها نستطيع أن نستوعب أسلوب التربية في الغرب.

١ - ١٥٠٦ (١٦٢٦)م.

يقترن المنهج التربوي العلمي بمفهومه الواضح في العصر الحديث بفرانسيس بيكون:«فهو أول من دعا في أوائل القرن السابع عشر إلى استخدام التجربة، والاستقراء العلمي؛ بدلا من منهج (الاستبطان) والمنطق الصوري طريقا للوصول إلى الحقيقة ويذكر الدارسون والمتبعون لنمو العقل الحديث أن (روجر بيكون) جدّ فرانسيس بيكون، كان قد درّس هذا المنهج وفهمه من التراث العربي الإسلامي على يد أحد المستشرقين، وبالتالي تعرّف عليه فرانسيس بدوره عن طريق جدّه ومكتبته التي إحتوت على كتب الشرق الإسلامي. ولقد انعكس فهمه لهذا المنهج ودعوته إليه في فكره التربوي، حيث نادى بضرورة إعتبار التجربة محكا لاختيار المعرفة التي يتعلمها التلاميذ. وبذلك يتحرر الإنسان من كثير من الأفكار الخاطئة. وبعد إختيار المعرفة، سوف تؤدي إلى هدفها العملي. وهو بذلك يرفض الفلسفة القديمة، ويرى أن التطبيقات العمليّة النافعة تحقق التقدّم والكمال»٤٤.

لقد استهدف (فرانسيس بيكون) بذلك أن يكون العلم في خدمة البشر، ولذلك نجده يضع طريقته الجديدة للاستقراء العلمي في البحث لكي يمكّن للإنسان أن يُخضع الطبيعة، ويستثمرها لصالحه، ولعل دعوة (فرانسيس بيكون) هي التي يسرت وبشرت بالمخترعات الحديثة، إبتداء بالآلة البخارية، والثورة الصناعية الأولى، واستمرارا بالثورات الصناعية الضخمة بعدها، ورأى (فرانسيس بيكون) ضرورة تحرر العقل من الأوهام. فهي تنحرف بالإنسان عن قصده وتجرّه إلى طريق الضلال، كما يرفض تدريس الكلاسيكيات الموروثة عن القدماء، لأنها تحدّ تفكير الإنسان، ودعا إلى دراسة الطبيعة للوصول إلى الحقائق العلميّة عن طريق دراسة ظواهرها، وذلك بواسطة الحواس، وعن طريق الاستقراء أي الانتقال من دراسة الجزئيات إلى القواعد، والمفاهيم العامة.وتنعكس هذه الفلسفة العلميّة في تربية تقوم على البحث العلمي في مظاهر الطبيعة باستخدام الاستدلال الاستقرائي، وصولا على الحقائق التي تطبق في واقع الحياة من أجل تقدمها، وكان يرى أنه إذا تبنّت المدارس هذا المنهج العلمي في دراسة الظواهر الطبيعية، فإنها ستسهم في حلّ مشكلات المجتمع وتقدمه. وهذا الاتجاه أثّر بالفعل في حياة المجتمعات الأوروبية، كما نقل

التربية من مجال الدراسات الكلاسيكية إلى دراسة العلوم الطبيعية بطريقة علميّة أثمرت الثورة الصناعية في القرن الثامن عشر، كما تأثرت جميع مجالات المعرفة فيما بعد، بهذا الاتجاه. مجالات دراسة الإنسان، والمجتمع والتربية. ويعتبر (فرانسيس بيكون) بهذا المنهج العلمي، صاحب إتجاه جديد تماما، نصّبه على قمة الفكر العلمي، وأيضا على قمة الفكر التربوي الحديث، ولذلك يعتبر – من وجهة نظر التربويين المعاصرين – عالما له أهميته في التربية الحديثة، « ولم يكن على التربويين في مجال التربية إلا أن يطبقوا طريقة الاستقراء العلمي في الوصول إلى الحقيقة على عمليات التعليم، لكي تقضي على الطرق المجردة، ولتحل محلها المشاهدة، والتجربة والحدس الحسي، ولذلك تحل المعرفة العملية اليقينية محل الألفاظ والتصورات الخاطئة، وبمعنى آخر لم يكن أمام المربين صعوبة في نقل هذه الطريقة التي يستخدمها العلماء في البحث عن لحقيقة إلى التلاميذ ليستخدموها في فهم الحقائق العلميّة التي توصل إليها هؤلاء العلماء»٤٥.

٢- جان جاك روسو (١٧١٢ – ١٧٧٨)م.

كان (روسو) في المجال التربوي ذا آراء تربوية تركت تأثيرا قويا على الفكر التربوي المعاصر، وتجمع كثير من الدراسات على أن (روسو) أبو المذهب الطبيعي في مجال العقيدة، والأدب والأخلاق، والسياسة، والمجتمع والتربية، فقد أورد في (أميل) ما نصه» كل شيء جميل حسن طالما كان في يد الطبيعة، فإذا ما مسته يد إنسان لحقه الدمار»٤٦.

ومن أهم مؤلفات روسو في مجال التربية (أميل – ١٧٦٢م.) وكان محاولة للإجابة عن طلب لسيدة أرسلت إليه ليرشدها إلى الطريقة التي تربي بها أبناءها. لقد حاول في (أميل) أن يضع أسسا للتربية؛ لطفل يبدأ من الميلاد حتى سن العشرين، ضمّنها في الأجزاء الأربعة الأولى من هذا الكتاب، ثم نستخلص بعدها آراءه التربوية. يقع الكتاب في خمسة أجزاء.٤٧

الجزء الأول: تبدأ المرحلة التربوية فيه من الميلاد، وتنتهي في نهاية السنة الخامسة. وفيها يرى أن يترك الطفل في الطبيعة (الريف) لينشأ نشأة تلقائية، ولا يتدخل في تربيته أحد، وسوف تتولى الطبيعة بما فيها من أشياء تربيته من خلال احتكاكه بها. ويطلق عليها (روسو) تربية الأشياء، وهي التربية الطبيعية التي يراعى فيها ميول الطفل الطبيعية، وهذه هي الوسيلة لتنشئته لكي يكون رجلا عند الحاجة، فيترك في المناطق الباردة المغطاة بالثلوج أو في المناطق الحارة إذا اضطره الأمر. ويرى (روسو) أن الطفل يمكنه أن يتغذى على لبن مرضع بديل للأم أو لبن حيوان، ومع ذلك فإن الأم لا يعوضها شيء عند (روسو)، ولذلك فهو يرى أن الأم والأب هما مصدر التربية الحقيقية الأولى للطفل، على ألا تغالي في العناية به أو تدليله حتى ينشأ قادرا على مواجهة صعوبات الحياة، وبعد الأم والأب يأتي دور المعلم الذي يربي الطفل على واجبات الكبار، وفي هذه السن يجب تشجيع الطفل على استغلال ما وهبته الطبيعة من قوى، ثم تكون المساعدة مقصورة على الضروري بحيث لا يتجاوز المعقول. وأن يشجع على العمل بنفسه، والاستقلال الذاتي، ولا يجب أن يتعلّم الطفل من الكلام مالا يفهمه.

وهنا تلتقي الرؤية التربوية الغربية مع النظرة الإسلامية في تنشأة الطفل في هذه المرحلة، وذلك لو حاولنا أن نرجع إلى الوراء قليلا إلى سيرة الرسول (ص). «ولكم في رسول الله أسوة حسنة». فالمطلع على السيرة النبوية العطرة، يلحظ أن الرسول (ص) فصل عن مجتمع المدينة (مكة) – في هذا السن – وأرسل إلى البادية (الريف في لغة روسو). لينمو، ويترعرع فيها،وينشأ فيها، وكان يتغذى عن لبن مرضعة، وهي السيدة حليمة السعدية، ولعل في ذلك حكمة كبيرة، أدركها (روسو) في نظريته التربوية. حيث استطاع أن يستخلص- بطريقة مباشرة أو غير مباشرة- من نشأة الرسول(ص)، عملا تربويا باهرا. وربما تناسى بعض رجال التربية الإسلاميّة، هذه الإشارة اللطيفة. فراحوا يخطّأون (روسو)، ويعتبرونه ارتكب أخطاء جسيمة في ذلك. فالدكتور محمود السيد سلطان يرى:» أول المبادئ التي تضمنها الكتاب هو خيرية الإنسان، كل ما خلق الخالق فهو حسن خير، ثم تفسده يد البشر، لتؤمن إيمانا لا شك فيه، بأن الطبيعة خيّرة رشيدة بفطرتها، وليس هناك فساد طبيعي في النفس البشرية. وهو بذلك يثور على كل من شأنه يصف الطفل بالفساد بالميلاد. ويؤكد على فساد المجتمع، وعلى حماية الطفل من آثاره السيئة، ويرى لذلك أن يوضع في مدرسة الطبيعة ليتربى كما تتربى الحيوانات، حتى يصبح (إميل)، ابن الطبيعة، تربية الطبيعة، وفق قواعدها، لإرضاء حاجاتها. ولذلك فإن تربية (إميل) بهذا الشكل سلبية حتى نهاية الثانية عشرة من عمره على أقل تقدير؛ لأنه يرى أن الطبيعة خيّرة. ويجب ترك الطفل فيها حرا حتى تنمو ملكاته نموا حرا بعيدا عن المجتمع، وأن تبنى حوله حاجزا يمنع عنه مؤثرات المجتمع»٤٨.

الجزء الثاني: من نهاية الخامسة إلى نهاية الثانية عشرة، وما يزال (روسو) في هذه المرحلة يؤكد على الأمرين السابقين، وهما سلبية المربي الذي يعهد إليه بتربية الطفل، والاعتماد على الطبيعة في هذه التربية بعيداً عن المجتمع، لكي يعلم الطفل نفسه بنفسه، بقدر ما يستطيع، وفي هذه المرحلة يجب ألا يتعلم أن يميز بين الفضيلة والرذيلة، ولكن التربية الطبيعية تحرص على حفظ القلب من الأخطاء، والبيئة هي المحيط الذي يتلقى منها الطفل بعض الدروس بطريقة غير مباشرة، وبعد ذلك يستطيع أن يفرق بين الحق والباطل بأسلوب عملي، ويجب الابتعاد عن تعليم الطفل أشياء لا يفهمها، وأن يربى تربية جسميّة صحيحة في هذه الفترة، ويتطلب ذلك أن يكثر من النشاط، وأن يدرب على تحمل قسوة الحر، وألا ينام على فراش وثير، وأن يدرب تدريبات رياضية عنيفة، ويدرب على عادات صعبة. كما يجب الاهتمام بتربية حواسه، وأن يعلم وفقا لعمره وطاقته، وأن يترك ليكتشف الحقائق بنفسه ولنفسه.

إن أصول التربية التي ذكرها (روسو) في هذه المرحلة، وإن كان فيها شيء من السلبيات – كما اعتبرها بعض التربويين – إلا أن هناك إيجابيات واضحة، فالطفل في هذا السن، لم يدخل في مرحلة النضج، واكتساب الخبرات، وإدراك السلوكيات والتصرفات المتناقضة في عالم البشر، ولم يكن له الدراية والاستيعاب للتمييز بين الخير والشر. وبالتالي بين الرزيلة والفضيلة، وإشارة (روسو) في عدم تعليم الطفل في هذه المرحلة ما لا يستوعبه أمر ليس مبالغ فيه، ولكن تنبيهه في حالة ارتكاب الخطأ ولفت نظره، أمر لم يعترض عليه (روسو)، وإنما أشار – عند ذكره للتفريق بين الرذيلة والفضيلة – عدم الشرح والتفصيل المطوّل الموجه الذي لا يدركه الطفل في هذه المرحلة المبكرة، وهذا – في ظني – سلوك تربوي سليم. فسياسة العنف والتسلط على الطفل في هذه المرحلة، قد تضعف كثيرا من مواهبه الفطرية، وتغيّر في سلوكه الإنساني تغييرا سلبيا لا إيجابيا.

الجزء الثالث: المرحلة من الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة، وهي مرحلة البلوغ، وينظر إليها أنها مرحلة العمل والتعليم العقلي، فهو أن يتعلّم قليلا، ولكن بإتقان، وهو يؤكد أن تلك المرحلة تتم أيضا عن طريق الطبيعة، وفيها تكون وظيفة المربي التوجيه إلى أبعد حدّ دون الالتجاء إلى الكتب، ويدعو إلى أن يعتمد المربي على استغلال طبيعة حب الاستطلاع عند الطفل نحو المعرفة، فيوجه انتباهه إلى مظاهر الطبيعة، فالطبيعة ما زالت هي كتاب الطفل، وحقائقها هي موضوعات التعليم، ولذلك فإن (روسو) يذكر علوما طبيعية ورياضية يتعلمها الطفل في هذه المرحلة عن طريق الطبيعة، وهي الجغرافيا والفلك والجبر والطبيعة، فعن طريق الملاحظة سوف يضعه الموقف في مشكلات فكرية، ويتركه المعلم ليحاول حلّها بنفسه، حتى يستطيع فهم الحقائق التي يعرفها بنفسه لا أن يتلقاها عن طريق المعلم، وعلى ذلك لا يجب أن يعلم (إميل) قد أخذ قسطا وافيا من التربية البدنية في المراحل السابقة والتربية العقلية في هذه المرحلة. أما النحو واللغات القديمة والتاريخ فليس لها مكان في منهج تعليم (إميل)، ويستبعد الكتب تماما إلا كتاب (روبنسون كروزو)، الذي كان بمثابة كتاب في التربية الطبيعية.

الجزء الرابع: من الخامسة عشرة إلى العشرين، وفيه يؤكد على التربية الدينية، والخلقية والعاطفية، ومفادها أن يتلقى تربية تنمو بها علاقاته بالله والمجتمع، فلا خوف عليه الآن من المجتمع بعد أن تحصّن بمهارات عقلية يعرف بها الحقائق، والتربية الخلقية والدينية هذه لا تكون بالنصح والإرشاد، ولكنه يمتصها عن طريق الاقتداء بأبطال التاريخ، وتبدأ تربيته الدينية في هذه المرحلة، لأن قدرته على تكوين صلة بينه وبين ربّه، وفهمه لأمور الدين تكون في سن الخامسة عشرة، أما إذا سبق تعليم الدين هذه السن، فإنه سيبقى طيلة حياته يعرف الدين معرفة تقليدية لا تعدو أن تكون ألفاظا تردد بدون معنى، وفي هذه المرحلة أيضا يكون (إميل)، قابلا للتعليم الأخلاقي وللسلوك الاجتماعي، ولممارسة الخير بنفسه، بطرق طبيعية لا نظرية، ويكتسب ذلك إذا زار أماكن البؤساء والبخلاء، والمسجونين، حتى يقف على نتائج أعمالهم، وأن يقرأ عن الخرافات ونتائجها السيئة، وأن يدرس البلاغة والتاريخ والمسرح، فهذه هي مرحلة التذوق الفني والقراءة الممتعة.

ولعل (روسو) أدرك أهميّة استيعاب التربية الدينية بشكل أمثل، فالطفل في هذه المرحلة يكون على وعي كاف، يستطيع أن يسأل ويفهم ويستدرك، ويستنبط، ويفسر الظواهر ويحللها، ويفهم السلوك الديني بعمق وإدراك.

الجزء الخامس: تعليم البنت. بعد أن يصبح إميل رجلا فهو في حاجة إلى امرأة تناسبه في سن العشرين، فما هي مواصفات هذه المرأة. يرى أن المرأة ليست إلا زوجة فقط، وليس لها دور يذكر في حياة المجتمع غير ذلك. ولذلك فإن تربيته لها يجب أن تؤهلها لإسعاد زوجها، وأن تكمل شخصيته فحسب. ولذلك فقد عني بتربيتها جسميا، لكي تتمتع برشاقة جسميّة وباكتمال صحي، وأن تتعلم شؤون

التدبير المنزلي، وأن تتعلم كيف تربي أطفالها، وأن تتزين لزوجها، وأن تتقن الموسيقى لهذا الغرض، غرض إسعاد زوجها وإمتاعه وعلى ذلك فيجب أن تتعلم شؤون بيتها، منذ الصغر، وألا تتعلم علوما عقلية، لأن ذلك خطر على أولادها، وعلى زوجها، وعلى سعادتها له، بل على كل من حولها حتى خدمها.. فضلا عن أنها غير قادرة على استيعاب الأعمال العقلية في رأيه.

من الواضح أن نظرة (روسو) للمرأة بهذا الوصف، جعلته في موضع لا يحسد عليه، خاصة عند التقدميين، الذين ينادون بحقوق المرأة في المجتمع. وإن كانت أطراف من رؤيته هذه سليمة، عندما نقارن ذلك برؤية الإسلام للمرأة، والإسلام – دون شك – فقد كرّم المرأة، وصانها، وحافظ عليها، وحماها من مخاطر المجتمع، وأمراضه. ففي قول الله سبحانه وتعالى: « وقل للمؤمنات يغضضن من أبصارهنّ، ويحفظنّ فروجهنّ، ولا يُبدين زينتهن إلا ما ظهر منها...». سورة النور:٣٠ «ومع ذلك ففي كتابات (روسو) التربوية، قيم تربوية، بل إنها كانت أعظم القيم التربوية في عصره، بل إنها تعتبر أساسا لحركات اجتماعية ونفسية، وعمليّة في التربية، جاءت بعده، وبه تأثر كل من بستالوتزي، وهربارت، وفروبل، وجون ديوي. لقد أنارت آراؤه الطريق أمام المربين بعده، وحاولوا تطبيق مبادئه، وإليه يرجع الفضل في توجيه أنظار المربيين إلى طبيعة الطفل وخصائص النمو وحريته، والثقة به، وبذكائه، وبأهميّة التربية البيئية له، كما أوضح أن النشاط الذي يقوم به الطفل والمادة التي يدرسها، لا بدّ أن تكون مناسبة مع أطوار نموه. فهو أول من وجه الأنظار إلى المادة والطريقة، واهتمامه بدراسة الطبيعة، وجمالها، وأسرارها دفعت إلى علوم كثيرة فيما بعد، منها علوم التاريخ الطبيعي. وبذلك كان المربون على حق حينما اعتبروا (روسو) مؤسس المذهب الطبيعي في العصر الحديث. لقد غيرت التربية عند (روسو) بالفعل كثيرا من المفاهيم التربوية عن الطفل وعن خصائص النمو، وعن المادة ، والطريقة»٤٩.

٢- فروبل (١٧٨٢ – ١٨٥٢)م.

تخصص هذا العالم التربوي في رياض الأطفال، حيث ارتبط اسمه بها، كأول مبدع لها ومنشئ. بالرغم من اختلاف الآراء حوله وحول تقويم أعماله التربوية. وينطلق (فروبل) في فلسفته التربوية من فكرة معينة عن النمو، يرفض أن يكون معناها الزيادة في الكم أو في العدد، وإنما يحددها بأنها تحسن في المهارة والقدرة في مظاهر النمو الطبيعية المختلفة، وهي تتم بالممارسة والتدريب، فالمران الوظيفي للكائن الحي يحقق استمرارا للنمو، وعدم المران يوقف النمو أو على أقل تقدير، يبطئه. وعندما استقرأ ظاهرة النمو عند جميع الكائنات الحيّة، ووجد فيها تشابها، توصّل إلى فكرة قال بها، وهي أن الكائنات الحيّة تخضع لقانون أزلي أبدي يهيمن عليها وهو خالقها. ويلتقط الخيط من (جان جاك روسو) عن الطبيعة الخيرة للطفل، ولكنه يتمكن من نسج نسيج متين مختلف عن نسيج (روسو) الواهي، فهو يرى أن هذه الطبيعة الخيرة، وتلك القدرات الطبيعية لدى الأطفال لا بدّ أن تنمو بواسطة المواد الدراسيّة المختلفة بشكل يحقق توازن هذا النمو، وفي نفس الوقت لا نفسر الطفل على تعلّم شئ لا تقبله فطرته، ولا يتمشى مع طبيعته. ويرى عكس ما يراه (روسو) ، فحيث يرى (روسو) ترك الطفل في الطبيعة بعيدا عن الأطفال، يرى هو أن يترك الطفل على سجيته ليواجه نفسه وسط غيره من الأطفال، ومع ذلك يؤكد على ضرورة الإشراف عليه.والتأكد من أنه في ظروف ملائمة مناسبة. وأن يكون المشرفون والمعلمون عليه على قدر كاف في فهم خصائص الأطفال النفسيّة حتى يستطيعوا توجيه الطفل، والإشراف عليه٥٠.

وفكرة الترابط في فلسفة (فروبل) التربوية ظاهرة ، حيث يرى أن مراحل النمو مترابطة متواصلة بحيث تؤدي كل مرحلة من مراحل النمو إلى المرحلة التي تليها، كما تعتمد كل مرحلة على سابقتها. وينادي ببناء المواد الدراسية على أساس فكرة الترابط، والاستمرار، لكي تتقابل ترابط واستمرار مراحل النمو، على ذلك لا بدّ من ترابط المواد الدراسيّة بحيث تبنى كل مادة دراسية على أساس المواد الأخرى السابقة لها في تتابع يتمشى مع مراحل النمو واستمراره، وكما أن هناك ارتباطا داخليا بين الظواهر النفسية المختلفة من إدراك، وإحساس، وإرادة، فإن المواد الدراسية لابدّ أن يكون بينها هذا الارتباط الكلي. ولا بدّ أن يكون هناك ربط بين الترابط الداخلي في الظواهر النفسية والترابط الخارجي في المواد الدراسية، أي لا بدّ أن ترتبط نفسيته بالنشاط الخارجي، لأن الطفل فيه مجموعة من الغرائز، وأهمها غريزة الحل والتركيب، وتبدأ بعملية التقليد. وإذا ما استغلت استغلالا تربويا سليما أدّت به إلى الإبداع والابتكار. ومنها غريزة حب الاستطلاع، ويرى ضرورة تشجيعها، وإشباعها. كما أن حواس الطفل هي قوى غريزية تحتاج كل واحدة منها إلى تدريب خاص. كما أن دافعه الفطري للنشاط واللعب من أهم خصائص الطفولة، ولذلك فلا بدّ أن تنطلق تربية الطفل من هذه الخاصيّة٥١.

وكانت رياض الأطفال هي الحل المهم لتحقيق هذه الفلسفة التربوية القائمة على اللعب والنشاط، فهي التي تحقق نموا طبيعيا للأطفال، وبه يتحابون ويتجاوبون مع بعضهم البعض، بل مع الطبيعة، وخالق الطبيعة الحلوة المرحة.

٣- هاربرت (١٧٧٦ - ١٨٤١)م.

يعتبر (هاربرت) أحد بناة الاتجاه النفسي في التربية في العصر الحديث، حيث ينطلق في فكره التربوي من اهتمامات الطفل. وهو يعتمد في ذلك على علم النفس، ويأخذ بوجهة نظر أصحاب نظرية التداعي، ويعتبره العلم الذي يوضح لنا الوسائل التربوية. كما يعتمد على الأخلاق في بناء أهداف التربية. فالأخلاق في رأيه تحدد أهداف التربية، ولذلك نرى أن هدف التربية في نظره هو الخلق القويم، والفضيلة. وأن المعرفة الكاملة هي سبيل الفضيلة، وأن سبيل العلم إلى تربية الإرادة والبصيرة لأبنائه هي معرفته بنفسيّة هؤلاء التلاميذ، فبهذه المعرفة النفسيّة يستطيع المعلم أن ينمّي فيهم التكامل بين الفضيلة والمعرفة.

ويتسم طريقته في التربية إلى خمس خطوات:

المقدمة: وتقوم على أساس استثارة أفكار التلاميذ السابقة عن خبرات سابقة مرتبطة بالخبرة الجديدة التي تكون محل درس جديد.

العرض: وفيه تعرض الأفكار الجديدة مرتبطة بعضها ببعض بشكل متسلسل متكامل حتى يستنتج التلاميذ الأفكار العامة، والمفاهيم الكليّة.

الربط: وفيه تتم عمليات الربط بين الأفكار السابقة، والأفكار الحديثة، ويتم هضم وتمثل الطفل للأفكار الجديدة، وحينئذ تظهر أوجه التشابه بين القديم والجديد، أوجه الاختلاف عن طريق المقارنة.

التعميم: وبعد العرض، والربط، والتحليل، والهضم، تبدأ عمليات إدراك المعاني الكليّة، والمدركات العامة عن طريق استنتاج القواعد العامة من الجزئيات.

التطبيق: وهو استخدام القواعد العامة التي توصل إليها في أنشطة مختلفة ومتعددة٥٢.

والمحلل لهذه الطريقة، وما تقوم عليها من آراء تربوية يدرك أن (هاربرت) نفذ إلى تصميم التربية الحديثة من مدخل علم النفس، وبالذات من مدخل التداعي، وهدم أفكار تربوية خاطئة، حينما قدّم طريقة علميّة عملية منطقيّة.

٤- جون ديوى (١٨٥٩ - ١٩٥٢) م.

يعتبر (جون ديوى) رائد الفلسفة والتربية في القرن العشرين، بل أعتُبر في رأي كثير من مفكري التربية والفلسفة قمة الفكر الفلسفي، والاجتماعي ، والتربوي، ومما يؤكد ذلك، أن الاتحاد السوفييتي قد دعاه بعد ثورة أكتوبر ١٩١٧م. للاستعانة بوجهات نظره في التربية السوفييتيه، كما دعته كل من الصين، وتركيا لمثل هذه المهمة.» لقد أكد (جون ديوى) اتجاهات عديدة في التربية تجمعت في سلسلة من الأفكار المتناسقة المتسقة المترابطة، شكلت نسقا متكاملا أو نظرية فلسفية تربوية. عرفت باسم (الفلسفة البرجماتية التربوية). وقد احتوت على معظم الاتجاهات التربوية التي سبق أن أشرنا إليها في القرن العشرين، كما كانت هذه الفلسفة التربوية استنباطا للجانب المادي العملي الحضاري للقرن العشرين، فقد عكست نفسها في الجانب العملي التطبيقي في الميدان التربوي، ولذلك نجده يؤكد على أهميّة الخبرات الواقعية المشتقة من حياة هذه الحضارة في العملية التربوية. كما نجده يؤكد على الديمقراطيّة كمفهوم اجتماعي سياسي كإطار للعملية التربوية، وأسلوب لها، وهدف من أهدافها. وكل ذلك يفسر دعوته إلى ربط المدرسة بالمجتمع، بحيث تشتق أهدافها ومناهجها من أهداف المجتمع الحاضرة والمستقبلة. ومن ثقافته في حركتها المتغيّرة بحيث يتحقق للمجتمع نمو مستمر، وهو بذلك يرى أن تكون المدرسة مجتمعا مصغرا تبسط فيه الثقافة، وتقتصد وتنقى، وتجدد بحيث يستطيع التلميذ أن ينمو من خلالها نموا متكاملا إلى أقصى درجة من النمو. وهو بذلك أيضا يرى أن المدرسة وسيلة المجتمع في التغيير المستمر للفرد والجماعة بجانب إعدادها الفرد في الحياة من أجل مستقبل الحياة. ولكي تحقق ذلك، فقد استهدفت التربية عنده أن تبني في التلميذ مهارات التفكير العلمي الناقد بأسلوب علمي حتى ينمو ذكاؤه، وتنفرد شخصيته، وتبدع قدراته وتبتكر»٥٣.

ونلحظ أن (جون ديوى) في فكرته التربوية هذه، اهتم بالطفل، لأنه محور العملية التربوية، وسعى لربط المجتمع بالمدرسة، وتأثره بروسو، وبستالوتزي وفروبل واضح جدا، وذلك يظهر في دعوته إلى حريّة الطفل، واحترام ميوله، وضرورة اتاحة الفرصة لقدراته لكي تنمو إلى أقصى درجة من النمو حتى يبدع وينشط، ولذلك يعتبر صاحب المدرسة المتمركزة

حول الطفل، وفيها أخلت المواد الدراسيّة التي كانت مركز التربية التقليدية سبيلها إلى الطفل ليحتل في التربية الحديثة مركز العملية التربوية.

رابعا: الحواجز والجسور.

يبدأ الباحث بالإشارة في ذلك إلى مقولة الشيخ الإمام محمد عبده «ذهبت إلى بلاد الغرب فوجدت الإسلام ولم أجد المسلمين، وأتيت إلى بلاد الشرق فوجدت المسلمين ولم أجد الإسلام». إن التفسير الإيجابي لمقولة الإمام من وجهة نظره، وخلاصتها أن بلاد الغرب ليست كلها فساد في فساد، بل هناك جوانب إيجابية يمكن الاستفادة منها. فكل من ذهب إلى الغرب أو عاش فيه أو عمل فيه سيشعر أن الغرب كتاب مفتوح فيه الصالح والطالح، الخير والشر، والإشكاليّة هنا ليست هي الغرب في حدّ ذاته، ولكن اختيار الإنسان نفسه. ومن ثم يأتي هنا حسن الاختيار، والتعامل والتبادل العلمي، ونستطيع أن نفتح قنوات جديدة للاستفادة والإفادة في كل المجالات المتاحة بيننا وبين الغرب، فإن الغرب ومنذ زمن بعيد حاول أن يفهم سلوكيات المجتمع الشرقي، وكيف يتعامل معه، ولم يرفض هذا التعامل، ويترفّع عنه، بل سعى بكل ما يملك من فكر، وحيلة للاستفادة من الشرق . وخاصة من العقول المهاجرة التي وفدت إليه. حيث أحسن التعامل معها، وفهم كيف يصل إلى حاجته، ولم يغلق هذه الجسور، بل كلما أغلق الشرق جسرا. فتح الغرب معبرا جديدا يصل به إلى ضالته، إذا لماذا لا نسعى إلى إزالة الحواجز، وبناء الجسور. والاستفادة من الجوانب الايجابية في الغرب، وخاصة في مجالات البحث العلمي، والتربوي الحديث والمعاصر؟.

من الواضح إن مفهوم التربية التعليميّة في الغرب في ضوء البيئة الغربية، يفرض ألوانا من الأولويات، ويعيد ترتيب كثير من القضايا التي تُثار للعلم والبحث، ولتوليد المعرفة حولها. وهي تجبر الباحث على التفاعل معها، وتصرفه عن الأولويات التي وضعها من قبل. وذكر الدكتور عبد المجيد النجار- مدير مركز البحوث والدراسات الإسلاميّة، في الندوة التي أقيمت في العاصمة الفرنسية (باريس)، في أوائل عام ٢٠٠٢م، والتي كانت بعنوان: (المنهج في الخطاب الإسلامي بالغرب) ٥٤ حيث أكد أن الخطاب الإسلامي بالغرب في حاجة إلى تجديد يقوم على فهم دقيق لواقع الغرب في أبعاده الثقافية، والحضارية، والاجتماعيّة، والسياسية حتى يكون فعّالا. وتحدث في الحلقة أيضا الدكتور فتحي ملكاوي عن مسار التفكير التربوي التعليمي في الغرب، والذي ساد منذ بداية النهضة الأوروبية،وهو يسير في مسارين: التفكير الإمبريقي الوضعي الذي يتحدث عن طرق عملية التفكير التي تبدأ بالمشاهدة والوصف، ووضع الفرضيات، واختيارها، والوصول إلى النتائج، وتقوم أساسا على جمع البيانات والتجريب المخبري، ووضع القوانين ثم النظريات. وأمّا التفكير العلمي النقدي الحديث – كما يسميه الفيلسوف كارل بوبر- فقد ظهر مع الحداثة، لكن الحداثة بسلوكياتها شوهت البعد الغيبي فيها. لكن بعضا من العلوم خاصة في مجال الفيزياء قرب المسافة بين البعد الوضعي، والتفكير الغيبي، فأعاد بذلك الاعتبار للميتافيزيقية، فنظرية أينشتاين لم تكن في البداية إلا نظرية ميتافيزيقية،إذ إنه لم يضعها بناء على التجريب، بل بناء على رؤية ميتافيزيقية أثبتت التجربة صحتها فيما بعد، كذلك بالنسبة لنظرية القوة الضعيفة للدكتور محمد عبد السلام التي نال عليها جائزة نوبل عام ١٩٧٩م. ولم تُجرب إلا في عام ١٩٨٦م٥٥.

ومن هذا المنطلق، يساعدنا العلم الغربي المعاصر على تأكيد مدى اعتزازنا بتوحيدنا، وايماننا بالقضايا الغيبية، لأن المنهجية الإسلاميّة قائمة على الجمع بين القراءتين: الغيب والكون، أو العقل والوحي:«قل سيروا»، «قل انظروا». وكل هذه الآيات تبرز دعوة القرآن إلى ضرورة السعي في الأرض، والتفكير في عالم الكون، وعالم النفس، وعالم الإنسان، وأحوال وأخبار المجتمعات من أجل فهم النص، إذ لا يمكن للعقل أن يعمل دون الحس حتى عندما ينظر في قضايا الغيب، وحين يتحدث القرآن أو السنة عن الجنة لا يتحدث عن كشيء لا يوصف، وإنما يصفها وصفا دقيقا عبّر عنه الرسول (ص)، حين قال: «فيها ما لا عين رأت، ولا أذن سمعت ولا خطر على قلب بشر». وهذه الأوصاف تجعل عقل الإنسان قادرا على الاستيعاب، وتدفعه للتفكر والتأمل.

إن من أهم الأسباب التي قد تدفعنا إلى فتح الجسور مع الغرب وإزالة الحواجز، قضية توليد المعرفة، والمؤسسات العلميّة هي التي تفتح هذا الطريق، ومع الأسف فإن مؤسساتنا العلميّة – في الشرق – متواضعة جدا، ولا عيب أن نعترف بذلك، فالمعرفة لا يمكن أن تأتي بطرق غير مقصودة أو عبثا،والأساس المعرفي معناه أن يُعتمد البحث العلمي في توليد المعرفة، وتطبيقها واستهلاكها. والعالم الغربي عالم استهلاكي، يستهلك أدوات الحضارة المعاصرة التي تنتجها مراكزه البحثية. فالبحث هو الذي يولّد المعرفة، ويكوّن المفاهيم، والنظريات ثم يحوّلها إلى تكنولوجيا وسلع يستهلكها الناس. وتلعب مراكز البحوث دورا أساسيا في توجيه المجتمعات الغربية، حتى أن بعض العائلات

الكبرى يملك مراكز بحوث، تهتم بالقضايا الخاصة بالعائلة لتحافظ على انتمائها العريق، ونفوذها الاجتماعي، وغير ذلك.

وهناك قضية أخرى تدفعنا إلى ذلك، وهو أن المسألة البحثية تحتاج لعلاج تربوي في نفوس المسلمين: لأن الشعور بالحاجة إلى البحث تقلّص عندهم، ففي القديم تفرّغ ابن خلدون في قلعة بني سلامة، وكتب المقدمة الشهيرة، واعتكف الإمام الغزالي سنين عدّة في المسجد الأموي، وألّف كتابه إحياء علوم الدين، ودار ابن بطوطة حول العالم لمدة ٢٩ سنة لمعرفة الشعوب والأمم، وسجّل تأملاته، ونحن اليوم في حاجة إلى تجديد هذه الروح العلمية والشغف المعرفي، والاستطلاع، والإطلاع على ما استجدّ من المعارف العصرية، وتزويد أبنائنا بها. وتزويد أطفالنا بالمنهجية التربوية، وتعليمهم منذ الصغر مسألة التميّز والنقد البنّاء.

وليس المعنى من كل هذا أن يتلاشى الإطار الزمني عن الأطروحة، بمعنى أن تصبح النظرة إلى الغرب تمثل حاضرنا، ومستقبلنا وأحلامنا وآمالنا. لا لأننا أمة عريقة لها ماضيها، وحاضرها ومستقبلها. ولكن فلتكن نظرتنا في منهاج الاستفادة من الغرب هي ربط بين الأبعاد الزمنية الثلاثة (الماضي، الحاضر، المستقبل)، وإعطاء كل منها حقه اللازم، فالمشاريع متزامنة، وليست متعاقبة، لأن الأولوية للأبعاد كلها، فنحن نعيش الماضي، ونحلّق في المستقبل، ولكن بقدر متواز مع الواقع، وتوليد المعرفة يبدأ بإعادة تشكيل فهمنا للماضي، لكن لا يجب أن يستغرق فينا، فلا بدّ أن نفكر في المستقبل، لأننا نريد أن نخطط له بالبناء المعرفي، نوفر له الزاد المعرفي الملزم لبنائه، أي أن عملية توليد المعرفة في المنهج الإسلامي قائمة على التوازن بين الأبعاد الثلاثة في آن واحد، وليست القضية إعطاء الأولوية للماضي فقط، لأن فهمنا اليوم للماضي يختلف عن فهمنا له بالأمس، وإذا بقي فهمنا له كما هو، ففي ذلك خلل، لأن الفهم ليس ثابتا،ومعظم أشكال المعرفة يتغيّر فهمنا لها، وطريق استيعابنا لها.

ومن جانبنا، فيجب أن، نهتم بالخطاب الإسلامي، وتوفير الرؤية الإسلاميّة للغرب، إن الأمة الإسلاميّة كانت دائما قادرة على إنتاج الخطاب، ولكن المشكلة في كيفية إيصال الخطاب أو النص إلى الغرب حتى يتفاعلوا معه، ويفهموه، ويغيروا واقعهم، ونظرتهم نحو الشرق، إن الخطاب الإسلامي محدد بضوابط شرعية، لا يمكن الخروج عنها، وهو في الوقت نفسه متفاعل مع واقع حي متحرك. والحاجة ماسة إلى تبسيط المصطلحات الموجودة في كتب الفقه الإسلامي، حتى لا يكون فهمها موضع خلاف وجدل.

إذا من أجل ذلك كله يجب أن نميّز بين حالتين: كراهيتنا للغرب، وبين مدى تعاملنا معه. ونحن دائما نخلط بين الاثنين، وهذا – من وجهة نظري خطأ جسيم – فالتعامل شيء ، والكراهية شيء آخر، فليس شرط التعامل المحبة، أو الهدف من التعامل التقرّب والمحبة، بل الهدف الأساسي هو مدى الفائدة العائدة من هذا التعامل، ومن هنا يتضح الهدف من بناء هذه الجسور، فنحن في حاجة إلى التقدّم العلمي الذي أحرزه الغرب، حتى نفك قيده عنّا.

الخاتمة (النتائج والاقتراحات والتوصيات).

١- إننا في حاجة إلى تحديث المناهج التربوية في عالمنا. وفتح جسور مع الغرب يوفر هذا المطلب.

٢-فتح جسور مع الغرب يُعنى به التبادل الإيجابي بين الطرفين.

٣- يجب ألا يكون تعاملنا مع الغرب على واجهة الكراهية أو المحبة، وإنما يكون ديدنه الفائدة، والاستفادة.

٤- ليس المعنى من تعاملنا مع الغرب أن نترك هُويتنا الإسلاميّة، وننصهر في الغرب بكل معاني الانصهار.

٥- يجب على علماء التربية الإسلاميّة، أن يهتموا، بالتركيز على مرحلة الطفولة، وهي مرحلة التنشأة.

٦- الإطار الزمني ، لا بدّ أن يُعطى أهميّة في هذه المعادلة.

٧- نحن لا نمجّد الغرب، ولكن يجب علينا أن نستفيد من خبراته وتجاربه، ولا عيب في ذلك.

المصادر والمراجع

١ لسان العرب، ابن منظور. بيروت، دار صادر، ج١، ص ٢-٤.
٢ المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، الرافعي، بدون تاريخ، دار القلم، بيروت ص ٢٩٥.
٣ سورة الروم : ٣٩.
٤ المعجم الوسيط، الدكتور إبراهيم أنيس، والدكتور عبد الحليم منتصر، وعطيه الصوالحي. بيروت- لبنان، دار الأمواج. الطبعة الثانية. عام ١٤٠٧هـ، ص ٣٢٦.
٥ أنوار التنزيل، وأسرار التأويل، الإمام البيضاوي. ج١، ص ٧.
٦ كتاب المفردات، الراغب الأصفهاني، بيروت، دار الفكر.، الطبعة الأولى.، ص١٢٧.
٧ انظر: مقالات فلسفية لبعض مشاهير وفلاسفة العرب، الدكتور أحمد فؤاد الأهواني، السعودية، الطبعة الأولى، شركة مكتبات عكاظ. عام ١٤٠٧هـ، ص ٢٣٣.
٨ البقرة: ١٢٩.
٩ الجمعة: آية٢.
١٠ انظر: كنز العمّال، العلامة علاء الدين على المتقي، بيروت، مؤسسة الرسالة، عام ١٩٧٩م، ج١١، ص ٤٠٦ — ٤٣. وكذلك: كتب السنن لأبي، ج٥، ص ١٢٧. وكذلك: وكشف الخفاء، العجلوني، بيروت، ج١، ٧٠.
١١ المصدر السابق.
١٢ سورة القلم: آية ٤.
١٣ البحث عن المعرفة، كلنتون هارتلى جراتان، ترجمة عثمان نويه، تقديم صلاح دسوقي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، عام ١٩٦٢م. ص ٩ — ١٠.
١٤ E. The .٥ The World Encyclopedia. Modern Comprehensivepictorial Volume .Quarrie Corporation. Chicago. p ٢١١٢.
١٥ مقدمة في فلسفة التربية، الدكتور محمد لبيب النجيحي، القاهرة، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، عام ١٩٦٧م، ص ١١٧.
١٦ Read. Margaret. Education and Social Change in Tropical Areas; Thomas .Nelson and Sons. Edinburgh ،١٩٥٦ ،p. ٩٦ .
١٧ فاطمة محمد خير، منهج الإسلام في تربية النشئ، (دمشق: ، دار الخير،ط. ١ ، عام ١٩٩٨م) ، ص٥١.
١٨ نحو فلسفة عربيّة للتربية، دكتور عبد الغني النوري. ودكتور عبد الغني عبود، مصر، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية، عام ١٩٧٩م.
١٩ اتجاهات جديدة في التربية الصناعيّة، الدكتور صلاح عبد الجواد، دار المعارف، مصر، عام ١٩٦٢م ، ج ١، ص ٣٤-٣٦.
٢٠ انظر:
٦ .P ،١٩٤٠ ،Dewey. John: Education Today. G. P. Putman›s Sons. New York -
Dewey. John: Democracy and Education An Introduction to the Philosophy of - ٧ .p ،١٩١٦ ،Education. The Macmillan Company. New – York
Kandel. I. L. : American Education in Twentieth Century. Harvard University - .Press. Cambridgs
.p. III ،١٩٥٧ ،Massachusetls
٢١ التربية ومحو الأميّة الأيديوجية، مجلة تعليم الجماهير، مجلة متخصصة، تصدر عن الجهاز العربي لمحو الأميّة وتعليم الكبار، السنة الثالثة، العدد السادس، مايو ١٩٧٦م، ص ٣٤.
٢٢ Ministry of Education Malaysia. Curriculum Development Center. The Integrated Curriculum for Secondary School (ICSS). Kuala Lumpur ،١٩٨٩ p.٧. .See also. http://www.moe.gov.my/tayang.php

٢٣ انظر: مجلة المجتمع، العدد ١٥٦١، ٢٦ جمادى الأولى ١٤٢٤هـ. — ٢٦ يوليو ٢٠٠٣م ، ص ٤٤.
٢٤ الأعمال الكاملة للشيخ محمد عبده، الشيخ محمد عبده، تحقيق محمد عمارة (القاهرة: دار الشروق، ط١، ١٩٩٣م)، ج٣، ص١٦٨.
٢٥ حلمي طه رشيد إبراهيم، التربية الإسلاميّة وأساليب تدريسها،(عمان: دار الأرقم، عام ١٩٨٦م)، ص٩.
٢٦ مقداد يالجن، جوانب التربية الإسلاميّة الأساسيّة،(بيروت: دار الريحان، عام ١٩٨٦م)،ص٢٦.
٢٧ سعيد إسماعيل على، أصول التربية الإسلاميّة،(القاهرة: دار الثقافة، عام ١٩٧٨م)،ص ٦.
٢٨ علي خليل أبو العنين، منهجيّة البحث في التربية الإسلاميّة، مجلة رسالة الخليج العربي ،(الرياض، عام ١٩٨٨م)، عدد ٢٤، ص١٠.
٢٩ عبد الرحمن صالح عبدالله، المرجع في تدريس علوم الشريعة،(عمان: الشركة الدولية للتجهيزات والخدمات الهندسيّة والمكتبيّة،عام ١٩٩٣م)، ص٨.
٣٠ موسوعة مقدمات العلوم والمناهج، أنور الجندي، (القاهرة: دار الأنصار، عام ١٩٧٩م)، مجلد ٦، ص ٣٩٧.
٣١ فلسفة التربية الإسلاميّة، عمر محمد التومي الشيباني، (طرابلس، ليبيا: المنشأة العامة للنشر، ط٤، عام ١٩٨٣م)، ص ٣٠١ — ٣٠٢.
٣٢ انظر: عمر محمد التومي، فلسفة التربية الإسلامية، ص ٣٥٠.
٣٣ الدمرداش سرحان، ومنير كامل، المناهج، (القاهرة: دار العلوم للطباعة،ط. ٣)، ص ٧.
٣٤ عمر محمد التومي، فلسفة التربية الإسلامية، ص ٣٥٢.
٣٥ محمود أحمد شوق، أساسيات المنهج الدراسي ومهماته، (الرياض: دار عالم الكتاب، ط. الأولى،عام ١٩٩٥م)، ص ٣٩.
٣٦ البقرة: آية ١٤٣.
٣٧ شروط النهضة، مالك بن نبي، (بيروت: دار إحياء الفكر العربي، الطبعة الثانيّة، عام ١٩٧٣م، ص١٣٩.
٣٨ ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين، الشيخ أبو الحسن الندوي، (الكويت: ط١٤، دار القلم، ١٤١٢هـ — ١٩٩٢م.)، ص ٩٣.
٣٩ سورة سبأ: آية ٢٨.
٤٠ سورة القصص: آية ٧٧.
٤١ في ظلال القرآن، الأستاذ سيد قطب، (القاهرة: دار الشروق، الطبعة التاسعة، عام ١٩٨٠م.)، المجلد ٥، ص ٢٧١١.
٤٢ مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، الدكتور محمود السيد سلطان، (السعودية: دار الشروق، ط١، عام ١٤٠٣هـ. — ١٩٨٣م.)، ص٨٣.
٤٣ بحوث المؤتمر التربوي الثاني " نحو بناء نظرية تربوية إسلاميّة معاصرة، الدكتور عبد الحميد أبو سليمان، ورقة بعنوان " إسلاميّة المعرفة وعلم التربية"، عمان، ١٤١١هـ. — ١٩٩١م.، تحرير الدكتور فتحي حسن ملكاوي، ص٢٥ — ٢٦.
٤٤ مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، الدكتور محمود السيد سلطان، ص١٥٩.
٤٥ المرجع السابق، ص١٦١. وانظر: Dent. J. M. : The Essays by Francis Bacon.
٤٦ انظر: جان جاك روسو،أميل أو في التربية، ترجمة عادل زعيتر، دار المعارف، القاهرة،١٩٥٦م.
٤٧ المرجع السابق. وانظر مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، الدكتور محمود السيد سلطان، ص ١٦٧ — ١٧٤.
٤٨ المرجع السابق، ص ١٧١-١٧٢.
٤٩ المرجع السابق، ص ١٧٢ — ١٧٣.
٥٠ مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، الدكتور محمود السيد سلطان ص ١٧٦ — ١٧٧.
٥١ المرجع السابق، ص ١٧٧ — ١٧٨.
٥٢ المرجع السابق، ص ١٨١.
٥٣ انظر: جون ديوى، الخبرة والتربية، ترجمة نجيب إسكندر، ومحمد رفعت رمضان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية.
وكذلك: الديمقراطية والتربية: ترجمة متى عقراوي، وزكريا ميخائيل، لجنة التأليف والنشر، الطبعة الثانية، القاهرة، عام ١٩٥٤م.
وكذلك: مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، الدكتور محمود السيد سلطان ، ص ١٩٥ — ١٩٦.
٥٤ انظر: مجلة المجتمع، العدد ١٥٦١، ٢٦ جمادى الأولى ١٤٢٤هـ، ٢٦ يوليو ٢٠٠٣م ، ص ٤٤-٤٦.
٥٥ المرجع السابق.

الهوامش

١ لسان العرب، ابن منظور، بيروت، دار صادر، ج١، ص ٢-٤.

٢ المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، الرافعي، بدون تاريخ، دار القلم، بيروت ص ٢٩٥.

٣ سورة الروم: ٣٩.

٤ المعجم الوسيط، الدكتور إبراهيم أنيس، والدكتور عبد الحليم منتصر، وعطيه الصوالحي، بيروت- لبنان، دار الأمواج، الطبعة الثانية، عام ١٤٠٧هـ. ص ٣٢٦.

٥ أنوار التنزيل، وأسرار التأويل، الإمام البيضاوي، ج١، ص ٧.

٦ كتاب المفردات، الراغب الأصفهاني، بيروت، دار الفكر، الطبعة الأولى، ص١٢٧.

٧ انظر: مقالات فلسفية لبعض مشاهير وفلاسفة العرب، الدكتور أحمد فؤاد الأهواني، السعودية، الطبعة الأولى، شركة مكتبات عكاظ، عام ١٤٠٧هـ. ص ٣٣٣

٨ سورة البقرة: ١٢٩.

٩ سورة الجمعة:٢.

١٠ انظر: كنز العمّال، العلامة علاء الدين على المتقي، بيروت، مؤسسة الرسالة، عام ١٩٧٩م، ج١١، ص ٤٠٦ – ٤٣. وكذلك: كتب السنن، لأبي داود، ج٥، ص ١٢٧. وكذلك: وكشف الخفاء، العجلوني، بيروت، ج١، ٧٠.

١١ المصدر السابق.

١٢ سورة القلم: ٤.

١٣ البحث عن المعرفة، كلنتون هارتلي جراتان، ترجمة عثمان نويه، تقديم صلاح دسوقي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، عام ١٩٦٢م، ص ٩ – ١٠.

١٤ E. The Quarrie .٥ The World Encyclopedia. Modern Comprehensivepictorial Volume Corporation. Chicago. p. ٢١١٢.

١٥ مقدمة في فلسفة التربية، الدكتور محمد لبيب النجيحي، القاهرة، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، عام ١٩٦٧م، ص ١١٧.

١٦ Read. Margaret: Education and Social Change in Tropical Areas; Thomas Nelson and Sons. Edinburgh، ١٩٥٦. p. ٩٦.

١٧ فاطمة محمد خير، منهج الإسلام في تربية النشئ، (دمشق: ، دار الخير،ط. ١ ، عام ١٩٩٨م) ، ص٥١.

١٨ نحو فلسفة عربيّة للتربية، دكتور عبد الغني النوري، ودكتور عبد الغني عبود، مصر، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية، عام ١٩٧٩م.

١٩ اتجاهات جديدة في التربية الصناعيّة، الدكتور صلاح عبد الجواد، دار المعارف، مصر، عام ١٩٦٢م، ج ١، ص ٣٤-٣٦.

٢٠ انظر:

٦.P .١٩٤٠ .Dewey. John: Education Today. G. P. Putman›s Sons. New York -

Dewey. John: Democracy and Education An Introduction to the Philosophy of Education. The - ٧ .p .١٩١٦ .Macmillan Company. New – York

Kandel. I. L.: American Education in Twentieth Century. Harvard University Press. Cambridgs - .p. III .١٩٥٧ .Massachusetls

٢١ التربية ومحو الأميّة الأيديوجية، مجلة تعليم الجماهير، مجلة متخصصة، تصدر عن الجهاز العربي لمحو الأميّة وتعليم الكبار، السنة الثالثة، العدد السادس، مايو ١٩٧٦/، ص ٣٤.

٢٢ Ministry of Education Malaysia. Curriculum Development Center. The Integrated Curriculum for Secondary School (ICSS). Kuala Lumpur ،١٩٨٩ .p.v. See also. http://www.moe.gov.my/ .tayang.php

٢٣ انظر: مجلة المجتمع، العدد ١٥٦١، ٢٦ جمادى الأولى ١٤٢٤هـ – ٢٦ يوليو ٢٠٠٣م، ص ٤٤.

٢٤ الأعمال الكاملة للشيخ محمد عبده، الشيخ محمد عبده، تحقيق محمد عمارة (القاهرة: دار الشروق، ط١، ١٩٩٣م)، ج٣، ص١٦٨.

٢٥ حلمي طه رشيد إبراهيم، التربية الإسلاميّة وأساليب تدريسها،(عمان: دار الأرقم، عام ١٩٨٦م)، ص٩.

٢٦ مقداد يالجن، جوانب التربية الإسلاميّة الأساسيّة،(بيروت: دار الريحان، عام ١٩٨٦م) ،ص٢٦.

٢٧ سعيد إسماعيل علي، أصول التربية الإسلاميّة،(القاهرة: دار الثقافة، عام ١٩٧٨م) ،ص ٦.

٢٨ علي خليل أبو العينين، منهجيّة البحث في التربية الإسلاميّة، مجلة رسالة الخليج العربي .(الرياض، عام ١٩٨٨م)، عدد ٢٤، ص١٠.

٢٩ عبد الرحمن صالح عبدالله، المرجع في تدريس علوم الشريعة،(عمان: الشركة الدولية للتجهيزات والخدمات الهندسيّة والمكتبيّة،عام ١٩٩٣م)، ص٨.

٣٠ موسوعة مقدمات العلوم والمناهج، أنور الجندي. (القاهرة: دار الأنصار، عام ١٩٧٩م)، مجلد ٦، ص ٣٩٧.

٣١ فلسفة التربية الإسلاميّة، عمر محمد التومي الشيباني. (طرابلس، ليبيا: المنشأة العامة للنشر، ط٤، عام ١٩٨٣م)، ص ٣٠١ – ٣٠٢.

٣٢ انظر: عمر محمد التومي، فلسفة التربية الإسلامية، ص ٣٥٠.

٣٣ الدمرداش سرحان، ومنير كامل، المناهج، (القاهرة: دار العلوم للطباعة،ط، ٣)، ص ٧.

٣٤ عمر محمد التومي، فلسفة التربية الإسلامية، ص ٣٥٢.

٣٥ محمود أحمد شوق، أساسيات المنهج الدراسي ومهماته، (الرياض: دار عالم الكتاب، ط، الأولى،عام ١٩٩٥م)، ص ٣٩.

٣٦ سورة البقرة: ١٤٣.

٣٧ شروط النهضة، مالك بن نبي، (بيروت: دار إحياء الفكر العربي، الطبعة الثانيّة، عام ١٩٧٣م، ص١٣٩.

٣٨ ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين، الشيخ أبو الحسن الندوي، (الكويت: ط١٤، دار القلم، ١٤١٣هـ – ١٩٩٢م.)، ص ٩٣.

٣٩ سورة سبأ: ٢٨.

٤٠ سورة القصص: ٧٧.

٤١ في ظلال القرآن، الأستاذ سيد قطب، (القاهرة: دار الشروق، الطبعة التاسعة، عام ١٩٨٠م.)، المجلد ٥، ص ٢٧١١.

٤٢ مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، الدكتور محمود السيد سلطان، (السعودية: دار الشروق، ط١، عام ١٤٠٣هـ – ١٩٨٣م.)، ص٨٢.

٤٣ بحوث المؤتمر التربوي الثاني " نحو بناء نظرية تربوية إسلاميّة معاصرة، الدكتور عبد الحميد أبو سليمان، ورقة بعنوان " إسلاميّة المعرفة وعلم التربية"، عمان، ١٤١١هـ – ١٩٩١م.. تحرير الدكتور فتحي حسن ملكاوي، ص٢٥ – ٢٦.

٤٤ مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، الدكتور محمود السيد سلطان، ص١٥٩.

٤٥ المرجع السابق، ص١٦١. وانظر: Dent. J. M. : The Essays by Francis Bacon.

٤٦ انظر: جان جاك روسو،أميل أو في التربية، ترجمة عادل زعيتر، دار المعارف، القاهرة،١٩٥٦م.

٤٧ المرجع السابق، وانظر مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، الدكتور محمود السيد سلطان، ص ١٦٧ – ١٧٤.

٤٨ المرجع السابق، ص ١٧١-١٧٢.

٤٩ المرجع السابق، ص ١٧٢ – ١٧٣.

٥٠ مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، الدكتور محمود السيد سلطان ص ١٧٦ – ١٧٧.

٥١ المرجع السابق، ص١٧٧ – ١٧٨.

٥٢ المرجع السابق، ص ١٨١.

٥٣ انظر: جون ديوى، الخبرة والتربية، ترجمة نجيب إسكندر، ومحمد رفعت رمضان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية. وكذلك: الديمقراطية والتربية: ترجمة متى عقراوي، وزكريا ميخائيل، لجنة التأليف والنشر، الطبعة الثانية، القاهرة، عام ١٩٥٤م، وكذلك: مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، الدكتور محمود السيد سلطان ، ص١٩٥ – ١٩٦.

٥٤ انظر: مجلة المجتمع، العدد ١٥٦١، ٢٦ جمادى الأولى ١٤٢٤هـ – ٢٦ يوليو ٢٠٠٣م ، ص ٤٤-٤٦.

٥٥ المرجع السابق.