

مقاصد البحث التربوي القيمية والمنهجية وأثرها في استصلاح وترشيد التفكير لدى الطالب الجامعي

د. قبلي بن هني

جامعة الأغواط

الملخص:

لا تزال جهود الباحثين التنظيرية تسعى لصنع الخلل وتقريب وجوه التنمية الفكرية إلى واقع استصلاحي شامل للمنظومة التعليمية يركز أساسا على وعي تام بالقيم والمنهج المنضبط الذي يقوم عماده على البحث التربوي، ولذا نسعى لتفعيل مناهج البحث التربوي لترشيد التفكير التنموي، ولا يتم ذلك إلا بتمحيص القيم المنهجية والسلوكية لهذه البحوث.

Abstract:

Still efforts researcher make one's purpose fault crack and approximation the development of intellectual over conciliation the program of related to instruction and attached with decencies and rules of correct and polite behaviour in society. So it depends on educational research, which we seek to achieve in educational programs.

مقدمة:

من مهمات خدام المعارف الإنسانية وما نيط بوظائفهم التربوية والتعليمية، استقرار المناحي التركيبية الملائمة في تنمية المفاهيم، وتكشف الأغوار من مبادئ التفكير الأصيل، لدى الفئات المتعلمة والمتقفة. وخاصة الطالب الجامعي، الذي يمثل لبنة حقيقة في البناء الاجتماعي (الأسري والجماعي)، وحلقة مهمة في بوتقة المعارف الإنسانية عامة.

ولذا أضحت استجلاب القيم المؤثرة، واستهداف المناهج الفاعلة، أمر حتمي لا ينفك عن توجيه النظر فيه وتمحيص الفكر تأصيلا وتأويلا للظواهر، معولا فيه على تحصيل صلاحها وإبقاء منافعها. ولتكمّل به المنظومة المعرفية في ضوء القيم الحضارية والمناهج المعتبرة. حتى يتم انضباط روح

قانونها في الضمائر والمدرجات، ويرتقي به المجتمع المعرفي بإسهامات طلابية متميزة، وتفعيلها بمسالك عصرية هادفة.

وحتى يثمر في النفوس أثره وينشط وازعه، لا بد من القطع بأن هذا النمط من المسالك البحثية، لا ينفك عما جاء هديه في نصوص الكتاب والسنة، وسلوكه أرباب المجتهدين من هذه الأمة. فإنه يحقق مقتضى العبودية أولاً، فضلاً عن صلاح الخلق عاجلاً وآجلاً.

ولهذا الغرض جمعت ورقة انتظمت فيها جملة من المعالم التي نبين فيها مرسوم القيم والمناهج، التي تمحص قانون البحث التربوي الفاعل في تنمية التفكير لدى الطالب الجامعي. فوسمها بـ "مقاصد البحث التربوي القيمية والمنهجية وأثرها في استصلاح وترشيد التفكير لدى الطالب الجامعي".

لأنه تتناسب الأفكار البحثية مع قوة التصرف في الاستحواذ على آلة العلم ومحرك المعرفة، وبقدر ما تزيد نباهة الطالب، بقدر ما يتمكن على اقتناص على مطلوبه.

أهمية البحث وإشكالية موضوعه

على غرار ما سيق في التوطئة، يتضح جلياً مدى أهمية البحث في مضامين المناهج، والمقررات التعليمية والتربوية، والتي تهدف إلى تحصيل المقصود من العلم والمعرفة، ودمج المفاهيم بالبناء الاجتماعي والتنمية الحضارية في مركب العولمة والحداثة والتطور التكنولوجي. وهنا مكن تحديد الإشكالية من هذا الطرح النظري والتوجه التنظيري، الذي يشدو بالفكر والنظر إلى معالم التجديد والتحصيل في بوتقة المعارف الإنسانية والعلوم العصرية، وتذليل مقدراتها للطالب الجامعي الذي هو قائد المستقبل وقادة الأجيال.

فهل البحث التربوي في الدول العربية قائم على أسس ثابتة ودعائم قوية، يمكن الطالب من مقاومة نوازح الحضارات ومآخذ المفاهيم؟ وهل كون البحث التربوي المنشود المرتبط بالمنظومة القيمية، والمقرر وفق المنهجية المعتبرة يستطيع أن يقدم الخدمة المعرفية اللازمة للطالب الجامعي حتى يصنع تفكيراً معرفياً واعداً؟.

مركب المنظومة التربوية في أطرها المفاهيمية:

لا غرو أن مقاصد البيداغوجيا المعاصرة، ومناهجها المنضبطة في المفاهيم واللوائح، حيث تركز من خلالها تذليل الصعاب، وتسهيل مهمة الطالب الجامعي، لاقتناص معارفه المنوطة

بتخصصه، وحيث قد بلغ مرحلة من الإدراك وإعمال العقل وحسن التدبر، وإقامة منطق التفكير في بلورة الآراء والقيم.

ولا يفوتنا في مستهل بحثنا أن نشير إلى أن الطالب الجامعي في الدول العربية بالخصوص، يعيش ظروفًا مختلفة وهو كائن في بيئة خاصة لها الأثر البين في تشكيل بوتقة معارفه ومواقفه، والتي تميزها مركّزات واضحة المعاني في الصياغة المعرفية ذات خصوصية تربوية، تنم عن انتمائه وتنبض من دينه وهويته وترتشف تجاربه من تاريخه الحافل.

وللعمل على ترسيخ قانون تلك المعرفة، وتفعيله وفق منظومة القيم التي يستند إليها في بناء المعالم والنظم، لا بد من سلوك الجادة في توظيف المنهج التربوي، على أسس بيانية في أطرها المرجعية، وقواها المنهجية والتعليمية. وهي في الأساس تقوم على تحديد الملكات والإشادة بعلو مرتبتها، وهذا يجرنا للحديث عن ماهيتها ومدى أثرها في تقييم المناهج وتوظيفها.

وفي هذا الصدد يقول العلامة ابن خلدون: "الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه، إنما هم بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلاً. وهذه الملكة هي في غير الفهم والوعي.. الملكة إنما هي للعالم أو الشادي في الفنون دون من سواهما، فدل على أن هذه الملكة غير الفهم والوعي"¹. إذ باجتماع الملكة وتأثيرها في نفس الباحث تندفع الأنظار للبحث عن منهجية تربوية تقوم على أساس قيمي حصيف، ووعي مقاصدي رصين، يتدّرع من خلالهما إلى تحسين المستوى الدراسي، وتحسين الفكر لدى الطلاب من أي أغراض تصرفه، حيث تُلقى إليه وسوس تُثني عزمه، أو تتخطفه شبه تنخر عزمته.

ولنتأمل تمام هذه العبارة -وهي من النص نفسه لابن خلدون- ثم نعمل قياساً على أحوال زمننا وهيئته، قال رحمه الله²: "وإذا تقرر ذلك، فاعلم أن سند تعليم العلم لهذا العهد قد كاد أن ينقطع عن أهل المغرب، باختلال عمرانهم وتناقص الدول فيه. وما يحدث عن ذلك من نقص الصنائع وفقدانها كما مر. وذلك أن القيروان وقرطبة كانتا حاضرتي المغرب والأندلس، واستبحر عمرانها، وكان فيهما للعلوم والصنائع أسواق نافقة وبحور زاخرة. ورسخ فيهما التعليم لامتداد عصورهما، وما كان فيهما من الحضارة. فلما خربتا انقطع التعليم..".

فالقابلية وتركيبية العالم والمتعلم على صناعة المعرفة تولد فيه حب العلم وكسبه، وحسن التعلم وأدبه، والدأب في الانبعاث لتحصيل البحث بأيسر طرقه، وأكمل وسائله، والسعي لبلوغ

أسمى غاياته وأهدافه. وهذا الحال ينمي فيه ضبط منهجيته النظرية ليثبّت من خلالها مراده ويبرهن بها على مستوياته.

وثمة ثلاثة معالم يقيّم بها النظّار مسالك التعليم والتدريس:

- 1- الاستعداد الفطري للتلقّي، الذي يلزم منه حضور الذهن وجودة التحصيل.
 - 2- ذكاء المعلم وحسن إدراكه ومعرفته بمن يدرس وطبقاتهم في الفهم والوعي.
 - 3- المادة التعليمية التي تفرضها البيداغوجيا والمستوى التعليمي لدى الطالب.
- وهذه الثلاث لا تثمر نتاجا طيبا إلا باتباع المنهجية التربوية التي تحدوها القيم الحضارية، ويصهرها في بوتقة التنمية الفكرية الانضباطُ المنهجي المتخصص.
- وهذا أيضا تحكمه ثلاثة ظروف، لا ينفك أحدها عن الآخر: .

- 1- الزمن المحدد، الذي يضمن للمتعلم تسلسل المعارف والترقي فيها بمنهجية التدرج.
- 2- الكم المعرفي المتاح للطالب، وهو مضمون المادة التعليمية حتى لا يقحم فوق طاقته، وهذا يعود بالطبع سلبا على تحصيله.
- 3- الخطة البحثية لتناول تلك المعارف، فلا ينبغي أن يعطى معارف من دون انضباط بأخذ المهم فالأهم، والأيسر فالمتوسط فالمتطول.

هذه مبادئ الإفهام في المنظور التصوري للمنهجية العامة، وقد شرح كل هذه المبادئ العلامة ابن خلدون في (الفصل السابع والثلاثون) من مقدمته، وقد ترجمه بقوله: "في وجه الصواب في تعليم العلوم، وطريق إفادته"³. ولذا يصبح إغفال تلك المقاصد والوعي التام بغاياتها يكون الطالب قد خلط عليه الأمر وعجز عن الفهم وأدركه الكلال وانطمس فكره ويئس من التحصيل، وهجر العلم والتعليم"⁴. وهذه هي المفسدة التي لأجلها سنت القوانين ووضعت المنهجية، وسلكت المناحي التربوية وأسست المؤسسات التربوية، وكملت البرامج التعليمية ومحصّت أصول النّظم وبيّنت دقائق الفهوم وثبّتت القيم.

مقدمة مفاهيمية (التعريف بمفاتيح البحث)

البحث في العلوم الإنسانية وتعين قواها الفكرية المتنوعة، ذات صلة وثيقة بالمرجعية الدينية وقوامها السلوكي في المنظومة القيمية، ولذا قبل المطارحة الفكرية لزم تحديد معالم منضبطة لمفاتيح البحث، وعلى غرارها نحكم على التصورات الممكنة في موارد الخلاف العلمي، لأن

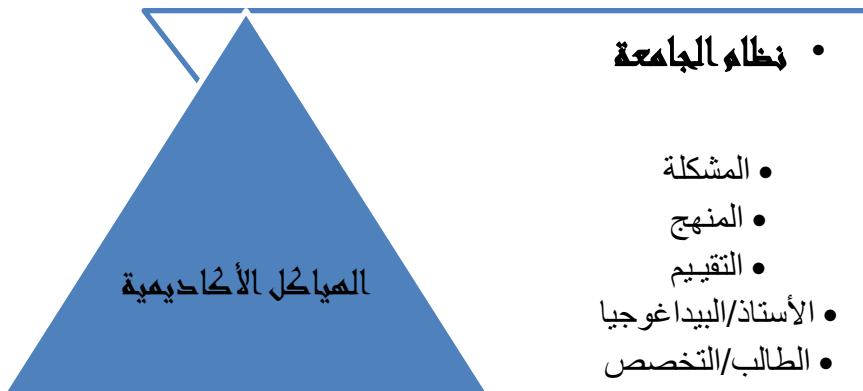
الحضارة الإسلامية منذ عهد النبوة إلى بلوغها الغاية والسؤدد قد أسهمت في صياغة أنفع المناهج التربوية وأكمل البرامج التعليمية، بغرض إصلاح التفكير وبناء الاعتقاد على إحياءات نصوص الكتاب والسنة الصحيحة.

فمفهوم منهج البحث التربوي وبيان أهدافه الرامية إلى التنمية الفكرية في سلم القيم الحضارية، يصح ضابطا معرفيا إذا أسند بتلاقح الفهوم إلى مقدرات منطقية، حيث تجتمع في النظر لتركز على الخبرات العلمية والمؤهلات التربوية، والتي من خلالها تنتج وفق قانون البحث العلمي التنمية الشاملة لكافة الجوانب الدينية والفكرية، حيث تصنع راوِبط مشدودة الأواصر بين الأفراد وبيئتهم، وتصنع فيهم بؤادر الإصلاص لمجتمعهم بما تقدمه من حلول وبرامِج لشتى العوائق والعلائق الفاسدة.

نعم قد يختلف المعروفون للمنهج التربوي بين العصرين القديم والحديث، ويعترض على التقليدي بمثالب ونقائص وتلاحظ كماليات المنهجية العصرية كما هو مقرر في مدونات المتخصصين⁵، ونحن نعلم طبعا أن ثمة فروقا بين المنظور الغربي والمنظور الإسلامي لهذا المناهج كما نوضحه في محله.

إلا أنه في الواقع يرتكز البحث التربوي على الوسائل العلمية التي تقارب وتضبط القدرة العقلية والفكرية لدى الطلاب على التحصيل، اعتبارا بعاملي الزمن والبيئة، في ثلاثة محاور هي: المادة المقررة وفق قدرات الطلاب ومهارات المعلمين.

مخطط توضيحي لهيكلية الجامعة من منظور تربوي:



شرح هذا المخطط فرع عن مقاصد الإفهام في الحيثية السابقة: فأعلى الهرم اصطلاحنا عليه بـ (نظام الجامعة)، وهي المؤسسة الحكومة التي تُعنى بسن القوانين وتسطير الهيكلية وإدارة شؤون الأسرة الجامعة بدون استثناء، فتكون تلكم النُظم والمقررات واللوائح البيانية والمذكرات التفسيرية بمثابة الهندسة التربوية للتيسير الحسن والمنضبط.

ثم تلي (الهيكل الأكاديمية) وهي المورد الأساس للسلطة التنفيذية بالاعتبار التربوي، من أقسام ومخابر وأجهزة ومعدات تساعد على تكوين العقل الباحث بكل مصداقية وموضوعية.

ثم تلي البرمجة الأكاديمية للتكوين المعرفي الذي يقول على ثلاثة أركان تمثل المرتبة الثالثة في الهرم التربوي (المناهج والمشكلة والتقويم)، وهذه مهمة الإدارة المباشرة للأستاذ والطالب معا. بحث تشغل مهام اللجان والمجالس العلمية، والتي تشرف على تبين المناهج التربوية المجدية والمناسبة للتخصص، وتحدد الإشكالات البحثية وتسهر على فك رموزها وتسهيل فهمها للعنصر المعنى تربويا، وهي التي ترسم سلم التقويم الذي من خلاله يتوج الصالح بوسام البحث التربوي.

ثم تلي الغاية المنوطة بالوظيفة النبيلة وهي مرتبة (الأستاذ والبيداغوجيا)، التي ترتكز أساسا على العمل التربوي من خلال التدريس والتوجيه والمرافقة، بله والتأليف والبحث المستمر والنشاط الفكري في الأيام الدراسة والملتقيات المؤتمرات والمحافل العلمية. هذا طبعا منوط في ذاته بالقيم الوظيفية والشعور بالأمانة وأن الله تعالى سائله عن مهنته وما فعل فيها، لأن فيها عقله وماله وجميع عمره، الأمر يسير على من يسره الله عليه، لكنه عظيم ومرتقى صعب.

ثم تلي في الختام قاعدة الهرم العظيمة، (الطالب الجامعي والتخصص)، عمله اليومي هو التوجه الجامعة لغرض الدراسة، والمقصود من ذلك تحصيل أكبر قدر من المعارف والأنشطة، ولن يجني كبير فائدة حتى يعلم أي غاية أو هدف يمكن بلوغه بعد مساره الدراسي، يجيبه عن هذه الفرضيات: المنهج التربوي ومعرفة مقاصد البحث التربوي، وتفاصيل ذلك في البحث.

فحار تأسيس هذا المخطط وفق الأصول التربوية لتنظيم اكتساب المعرفة في الطور الجامعي، ولالأستاذ الدكتور مجدي عزيز إبراهيم تأصيل آخر، جعل عمدته على سبعة ركائز هي⁶:

المعرفة العلمية - الفنون - التكنولوجيا - الثقافة - الإدارة - الأستاذ - الطالب

وبين ذلك في الفصل الثامن من كتابه (منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة) ووسمه بقوله: "الاعتماد السبعة لتطوير مناهج التعليم الجامعي". ومما مهد به للفصل قوله: "من المسلم به أن مناهج التعليم الجامعي تسهم في تحديد مكانة المجتمع العلمية والتقنية، وفي إعداد الأفراد

ذوي العقول القوية... لذا يكون من المهم إخضاع مناهج التعليم الجامعي للتطوير المستمر والمتواصل⁷. ثم بين في السطور التالية مدى أهمية التطوير وأهمية الأعمدة التي اختارها، وأشار إلى أنه يمكن إضافة ما سواها مما يراه المضيف مهما. وإنى لن أبرح أن أهني للتربية مكانة زكية ومرتبة عليّة ترتكز على نشر القيم وتحصين الفكر بوعي مقاصدي متكامل، وثقافة تربوية⁸ حصينة.

ولا يفوتني أن أنبه هنا أنه لن تتمكن هذه الثقافة من التغلغل في الإصلاح الاجتماعي، حتى تقتنرن بالتأديب، وثمة مكنن جوهر التربية، لأن التأديب جزء من العلاج، لكن بحسبه وقدره، فالعنف والإهانة محظوران شرعا.

انضباط قانون المعرفة في موازين النقد المنهجي وتطبيقه على البحث التربوي

تكمن صلوحية التفكير المعرفي في ثلاثة قضايا: الوعي والعقل والكون، ولكل موضوع منها نهجه ودروبه، لأن دائرة التفكير لا تخرج عن عالم الشهادة، ولعالم الغيب التسليم وخصوص التوحيد للخالق سبحانه. هذه حدود المعرفة في منطقي التصورات والتصرفات، ومن مفهومها تظهر الغاية، فالمعرفة تطلق ويراد بها "ما تدرك آثاره وإن لم تدرك ذاته"⁹. وهي في الأصل لا يتوصل بها إلى الإدراك إلا بتفكير وتدبر¹⁰، ولذا فرق بينها وبين العلم بأنه "صفة ينكشف بها المطلوب انكشافا تاما"¹¹. ومنذ العصر الأول لتأسيس العلوم والمعارف وتباين مصطلحاتها، راعى علماء الإسلام هذه القضية وأولوها اهتماما فائقا¹²، حتى أن القاضي عبد الجبار الهمداني المعتزلي (ت 451هـ) أفرد الجزء الثاني عشر من كتابه (المغني في أبواب التوحيد والعدل)¹³، وقد وسمه بـ "النظر والمعارف"، كل ذلك للحديث عن المعرفة كنظرية وقضية محورية في علم الكلام.

وكل ما انتظمه العقلاء في الميزان الفلسفي للتربية واتباطها بقوامة الإنسان، إنما مرده لما يُعتقد، لكن عندهم باتفاق أن للمعرفة قانونا أساسيا يحوي القضايا ثلاث: طبيعة المعرفة وإمكانيتها ومواردها، هذا حتى تتصور العلاقة الفطرية والوجودية بين منهج تحصيل العلم وقدرات المتعلم التي يسعى من خلالها لتحقيق هدفه المعرفي في ضوء منهج البحث التربوي.

والذي لا يعد من نافلة القول، لما له من الأهمية بمكان، التعويل على مراسم ومعالِم الانضباط المعرفي في منظومة النقد المنهجي، مما يلزم النظائر التقيّد بتوثيق الروابط التربوية بجملة من الضوابط واللوائح التنظيمية، منها:

- 1 - إلزامية رعاية حرمة التعليم ومهنة التدريس، لضمان قداسة القراءة والمعرفة في نطاق القيم الإسلامية النبيلة.

2 - إلزامية التقيّد بهذه المفاهيم القيمية الرامية لتفعيل مقاصد البحث التربوي ضمن حدوده المنهجية وفق أطارها التشريعي.

3 - وجوب المحافظة على المقومات والمكتسبات التربوية، وثمّينها لتحقيق الأهداف النفسية والاجتماعية في المؤسسة التعليمية، وإظهارها كمنهج حيوي وتطبيقه على الواقع الدراسي والبيداغوجي لتقديم الحلول وسد الثغرات وتدارك الأخطاء.

قال محمد بهجة البيطار: "وقد أجمع الباحثون في سنن العمران ورفي الإنسان على أن التربية القويمة والتعليم الصحيح، هما الوسيلة العظمى لارتقاء الأمة في معارج الحضارة، وبلوغها ما تطمح إليه من آمال الكبار، ولذلك كان من أهم واجبات الأمة التي تجعل هذا الهدف الأسى والسعادة العظمى نصب عينها أن تكل أمر أبنائها وتعليمهم إلى من يطبعون في فطرة الناشئة أصول الفضائل وأداب الشريعة ويهذبون عواطفه ويرقون شعوره. أما إذا وسد أمر التعليم إلى غير ناصح ولا أمين ألم بمزاج الأمة ما يضعفه، وينمي جراثيم الداء فيه فتزداد الأمة مرضاً حتى تكون حرضاً أو تكون من الهالكين"¹⁴.

وعلى هذا الأساس نعمل على تحديد النقاط الإيجابية لندعم المناحي الفاعلة في المنهج التربوي، وقد سبق أن كنا ندندن حول التربية، وأنها إذا تزاوجت مع النظام القيمي أصبحت منهجاً يمتاز بخصائص ومميزات، ترقى به إلى مستوى الكفاية للنمو الثقافي بنمط فيه تلاءم واضح بين المنهج المدرسي في محتواه، بحيث يراعى واقع المجتمع وخصائص نموه وعملية تغييره، في حدود الإمكانيات المادية والبشرية.

أثر مناهج البحث العلمي في مقارنة المعارف الإنسانية لدى الطالب الجامعي

ينبغي التصور أولاً أن المناهج -المقررة والبرامج المتبعة في التقويم¹⁵ الدراسي والتقييم العام للدارسين- هو المرآة العاكسة لواقع وفلسفة المنظومة التربوية، والتي تعطى من خلالها تكوين الرصيد الثقافي والعلمي المتخصص لدى الطلاب. وأثر تلك المناهج على العملية الفكرية في توجيه الفرد والمجتمع، وتمكينه من الاستحواذ على آليات النظر، والوعي التام بمستلزمات العصر في تنمية المحلية والإقليمية، كل ذلك نابع من مدى صلاحية تلك المناهج في مواكبة التطور الراهن. لأن في مضامين تلك المناهج مناحي تربوية تحث اكتساب المهارات وتوجيهها وفق قوالب معلوماتية ومنظمة ومقننة، كما تساعد على تفعيل تلك الخبرات المكتسبة لدى الطالب في اتجاهاته البحثية وبجودة عالية من الدقة، لذا هي دائماً أو في الغالب تعطي النتائج المرضية والحلول المرغوبة. ولا

يفوتك أن تكريس فحوى المنهج في البحوث وفق معطيات البيئة البحثية، وخاصة إذا كان لها علاقة مباشرة بالمجتمع، حيث يكون الانسجام المعرفي مزاج للسلوك الاجتماعي، يتفاعل في مواجهة التحديات بمعايير بيئته وثوابت هويته ويتأثر بمناخ التجديد النافعة.

إن الصنعة لا تكون صنعة حتى يصاب بها طريق المصنع¹⁶

ومن وجهة ثانية، قد نعتبر تقديمًا للجانب المعرفي في بناء الشخصية العلمية لدى الطلاب- بخصائص المنهج العلمي وطبيعة التعليم وطرائقه التربوية ومقاصدها المفضية إلى تطوير البحث ونمو أفكاره ومهاراته في معادلات العولمة، وموائمة حاجات العصرنة واتجاهاتها المختلفة.

وليس من نافلة القول، أن نولي الطالب الجامعي اهتمامًا بتقسيم جنسه إلى عدة فصول كما يعبر المناطق: فهو باعتبار نوعيته: ذكر وأنثى، وباعتبار الطباع أشكال وألوان، وباعتبار النباهة مراتب ودرجات، باعتبار نوع التخصص عقلي (علم التجارب) وذهني (علوم إنسانية)، ومن ذلك اعتبارات على غرار: السن والوظيفة والزواج والمرض والفقر، وهلم جرا.

ثم إننا نشير إلى أن لكل واحد من هذه الاعتبارات وغيرها، له ميزانه في النظر والتمحيص وكيفية تناول المنهج التربوي، ومرد ذلك إلى المعرفة التامة بالنفس البشرية على اختلاف غرائزها وميولاتها، فلا غرو من "الاعتراف بانفعالات الإنسان وعواطفه، وضرورة معرفة الطرق الصحيحة لهذيتها ومجاهدتها والتسامي بها، حتى يمكن بناء شخصية المسلم"¹⁷. لأن ثمة كثير من الفلسفات والنظريات تحلل جانب من جوانب النفس البشرية وتبني عليها النتائج، وتغفل جوانب لعلها أهم بكثير وقد لا تناسبها بعض تلك الآراء والفرضيات. وهي قضايا واسعة الأغوار عميقة الجذور في الطبع البشري، لا يمكن دراستها وتمحيصها إلا بأسلوب علمي دقيق. وإن أومأنا أن هذا الأسلوب لا يقرر مضامين الفلسفة الغربية في تصور الرابط بين المعرفة والأشياء، كما هو مبثوث في مدوناتهم في أن كل مدرسة تدعى أن الأخرى ليست على شيء، ولك أن تراجع ما كتب في الفلسفة المثالية والفلسفة التجريبية.

ففي حديثنا عن التربية، لا بد أن نراعي التنظير لمركب تربوي شامل، له عدة معايير ومقاييس: المعرفة كمادة مدروسة، ومن يُدرّسها ومن يُدرّسها، وأين ومتى وكيف يتعاطى الدرس فيها. هذه محاور تفتح بصائر المتعلمين والمربين، إغفال واحد منها خرم لنظرية مقاصد البحث التربوي. إذ جلب السبل التوعوية في مساقها التربوي تشرّب لها الأفئدة وتنحنى لها العقول الباحث، وخاصة وأن تفاعل المفاهيم في ملاقيح الأفكار تولد معتركا نظريا يسيطر على الروح والعقل، فيتوصل إلى

الحقائق ويسفر على مخدرات المدركات، فتعتدل الأمزجة النفسية وتهتدي الأهواء الطبيعية. وهذه هي القيم الروحية والأخلاق الاجتماعية التي يستهدفها البحث التربوي، ويستجل مقاصده لتحقيقها.

ويبقى الطالب هو الحلقة القاعدية للنظام الجامعي، وهو محل تكريس تلك المناهج واندفاع بجهود ما يبذله الأستاذ المرشد في توسيع دائرة تفكيره، ونمو طموحاته وفق معطيات البحث التربوي. والذي يسعد على نجاحها في الواقع هو الاهتمام بالطالب الباحث من شتى النواحي العقلية والخلقية والاجتماعية وحتى البدنية، والسعي في توفير البيئة الممكنة لتمكنه من التعبير عن طموحاته وإبراز مواهبه وإخراج مكبوتاته، بحسن المرافقة وجميل التوجيه. هذا أو أكثر حتى يعطى للطالب الحصانة من كل فكر دخيل، يُعصّب نظرتة للعلوم، ويشوش عليه هويته ويخترق موطنه، ويصيره عبدا لكل ناعق متشدد ومتطرف، ومحترق يحقد على دينه وأمتة ووطنه. ولقد صدق القائل¹⁸:

والشعب لا تزكو ثقافته ولبابها مستورد الفكر
كنت لا يخلص رونقه والفرع منبت عن الجذر

ولا غرو "أن المتتبع للظواهر الاجتماعية التي تحدث داخل المجتمع، يجد أن هناك كثيرا من الأمور السلبية الدخيلة التي قد تفتشت بين الكثير من الأفراد في الآونة الأخيرة... وعليه فإن الدور الذي ينبغي أن تقوم به التربية ويجب أن تنجح فيه، هو إعادة الاستقرار الداخلي للشباب، وإعادة السلام الذي افتقدوه، وهنا يكون للمنهج التربوي دور عظيم الشأن فيعالم التناقضات"¹⁹.

المعايير القيمة المؤثرة في إصلاح التفكير المعرفي

تختلف مناهج أرباب العقول على اختلاف موازين الاعتبار عند الشارع الحكيم، ولذا فإن المنظمة القيمية التي سنها الله تعالى للخلق وللإنسان العاقل بالتحديد، إنما قامت على باعث عزيز ونظام بديع وبيان صاعد، جملة مقاصده تعود إلى استقامة الفطر وصلاح المدارك والعقول وانضباط تصرفات النفوس. وقد ربط الأسباب بمسبباتها والعلل بمعلولاتها، ثم حثنا على أعمال الفكر ونشاط التدبر، إبرازا لنعمة العقل واستثمارها في تزكية النفس. هذا صنع الله تعالى وفضله فليس بعده فضل ولا بيان، قال الإمام الغزالي: "وأول ما يستضاء به من الأنوار ويسلك من طريق الاعتبار ما أرشد إليه القرآن فليس بعد بيان الله سبحانه بيان"²⁰.

وأما العقل المجرد فقد لا يكون موفقاً ولا صائباً، وهذا مثال عن حال القوم، قال شيخ الإسلام: "وقد حكي لي أن بعض الأذكياء.. أفضل أهل زمانه في الكلام والفلسفة، وهو ابن واصل الحموي، أنه قال: أضطجع علي فراشي، وأضع الملحفة علي وجهي، وأقابل بين أدلة هؤلاء وأدلة هؤلاء حتى يطلع الفجر"²¹. إنما سقنا هذا بين يد الحديث عن مضمون هذه الجزئية أن نظرية المعرفة والبحث في مكوناتها التربوية وإعمال قانونها ذو خطورة وبأس على أهل العبث، لذا لزم أن يرتبط المنهج بالبحث القيمي كمعيار وضابط محكم، يستخلص منه النظر الصحيح ويميز عن العقيم، وفي مصطلح الغربيين يطلق عليه (الأكسيولوجيا) أي نظرية القيم²².

وانطلاقاً من القرآن العظيم والسنة النبوية، إذ هما مقاصدان لا ينفكان في استنباط الأحكام وتقويم السلوك، فقد تضمنا في كثير من النصوص الصريحة أحوال النفس، ومسالك تزكيتها، وعلاجها بالتربية الصالحة، حتى تستقيم وتصلح تصرفاتها.

ولنتأمل أمر الإصلاح بعد حدوث الغلط وفعل المخالفة، وهو من أوضح القيمية الدينية والتشريعات الإسلامية تأكيداً بعد الفرائض، وقد تكرر وروده في مواطن لكل منها مناسبته:

- الموطن الأول: في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَا أَنْزَلْنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالْهُدَى مِنْ بَعْدِ مَا بَيَّنَّاهُ لِلنَّاسِ فِي الْكِتَابِ أُولَئِكَ يَلْعَنُهُمُ اللَّهُ وَيَلْعَنُهُمُ اللَّاعِنُونَ * إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا وَأَصْلَحُوا وَبَيَّنَّاهُ فَأُولَئِكَ أَتُوبُ عَلَيْهِمْ وَأَنَا التَّوَّابُ الرَّحِيمُ﴾ [البقرة: 159، 160].

*/ فيه الإصلاح المقرون بالتوبة والبيان بعد كتمان العلم.

- الموطن الثاني: في قوله تعالى: ﴿كَيْفَ يَهْدِي اللَّهُ قَوْمًا كَفَرُوا بَعْدَ إِيمَانِهِمْ وَشَهِدُوا أَنَّ الرُّسُولَ حَقٌّ وَجَاءَهُمُ الْبَيِّنَاتُ..﴾ -إلى قوله سبحانه- ﴿إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ وَأَصْلَحُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [آل عمران: 86 - 89].

*/ فيه الإصلاح المقرون بالتوبة بعد الكفر.

- الموطن الثالث: في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الْمُنَافِقِينَ فِي الدَّرَكِ الْأَسْفَلِ مِنَ النَّارِ وَلَنْ تَجِدَ لَهُمْ نَصِيرًا * إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا وَأَصْلَحُوا وَاعْتَصَمُوا بِاللَّهِ وَأَخْلَصُوا دِينَهُمْ لِلَّهِ فَأُولَئِكَ مَعَ الْمُؤْمِنِينَ وَسَوْفَ يُؤْتِي اللَّهُ الْمُؤْمِنِينَ أَجْرًا عَظِيمًا﴾ [النساء: 144 - 146].

*/ فيه الإصلاح المقرون بالتوبة والاعتصام والإخلاص.

- الموطن الرابع: في قوله تعالى: ﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَنْفَالِ قُلِ الْأَنْفَالُ لِلَّهِ وَالرُّسُولِ فَاتَّقُوا اللَّهَ وَأَصْلَحُوا ذَاتَ بَيْنِكُمْ وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾ [الأنفال: 1].

*/ فيه الأمر بالإصلاح وتجريد الطاعة المقرونين بالتوبة.

- الموطن الخامس: في قوله تعالى: ﴿ثُمَّ إِنَّ رَبَّكَ لِلَّذِينَ عَمِلُوا السُّوءَ بِجَهَالَةٍ ثُمَّ تَابُوا مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ وَأَصْلَحُوا إِنَّ رَبَّكَ مِنْ بَعْدِهَا لَغَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [النحل: 119].

*/ فيه الإصلاح المقرون بالتوبة بعد العمل السيئ.

- الموطن السادس: في قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يَزْمُونَ الْمُحْصَنَاتِ..﴾ إلى قوله سبحانه: ﴿إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ وَأَصْلَحُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [النور: 4، 5].

*/ فيه الإصلاح المقرون بالتوبة بعد القذف.

- الموطن السابع: في قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾ [الحجرات: 10]

*/ فيه الأمر بالإصلاح المقرون بالتوبة وتثمين مقصد الأخوة بعد الاقتتال.

فمن خلال سياق تلكم الآيات الكريمة نرتشف أن الصلاح مقصد تربوي قرآني عظيم، ينبغي تبنيه كمنهج تنظيمي مقرون بالتوبة التصحيح العمل فعلا وقولا وتقويمه بعد المخالفة. وبالنظر في أصل مادة (ص ل ح) ²³ يجتمع له المعنى بأن "الصَّلَاح: ضد الفساد، وهما مختصان في أكثر الاستعمال بالأفعال، وقوبل في القرآن تارة بالفساد، وتارة بالسَّيئة". فسوء التربية ومساوئ فعالها إنما تنبثق من مركب الفسء والعمل السيئ، ولذا ورد النهي عن الفساد وعدم حبه في القرآن الكريم في عدة مواضع بصيغ مختلفة، ليس هذا محل بسطها ²⁴.

وليعلم أن من خصيصة المنهج الرباني الإصلاحي أن ثمة مرونة مقصودة في القاعدة القيمية، بحيث توائم طبيعة الإنسان وفطرته، وتناسب مع مجاله النظري وأفقه البحثي، فمتى ما ارتبطت تلك القيم بالبحث التربوي في سلك التعليم والدراسة، أوجدت الوازع النفساني الذي يمثل الحارس عليها، والقائم على التصفية والتخلية من مكدرات العواقل الأرضية والهمم السفلية. إذ مدار إصلاح الاعتقاد والتفكير، على أساس هذا الوازع، يمنع النفوس من الانحراف والتخلف عن سنن التربية الصحيحة على النهج القرآني القويم.

وعلى غرار ما سبق فإنه قد عاد أصل ومبدأ إصلاح المناهج التربوية وتقويمها، إلى اعتبار أولويات الأخذ بإصلاح منظومة التفكير، التي هي ملاك الأمر كله، في التعليم والتربية والتنوع التحصيل، والاعتناء بدقيق المعارف الإنسانية. قال العلامة ابن عاشور التونسي: "إصلاح التفكير من أهم ما قصده الشريعة الإسلامية في إقامة نظام الاجتماع من طريق صلاح الأفراد، وبهذا نفهم

وجه اهتمام القرآن باستدعاء العقول للنظر والتذكر والتعقل والعلم والاعتبار..²⁵ وقد يفهم من خلال ذلك أن الشرائع الربانية والشريعة الإسلامية بالخصوص تحتفي بالدين القويم والنهج الثابت الذي ينظر لتلك المناهج، قال ابن عاشور²⁶: "لما كان هو جامع إصلاح النفوس والأخلاق والأعمال، والداعي إلى الإقبال على الإصلاح هذا العالم، كان الأمر بالتفقه فيه واستخراج خباياه، ضمانا لحصول المقصود منه في نفوس المتفقهين، وفي نفوس المبلّغ إليهم".

وإنّا في مرحلة لا بد من نقد الذات، نقدا فاحصا بناء، موجّها للعمل على التصحيح والتكميل والتكافل والتناصح رجاء بلوغ الهدف الأسى، للارتقاء بهذه الأمة نحو الأفضل. وبكل صراحة: لن تسامحنا الأجيال القادمة إن نحن لم نأل جهدا في النصح الصريح والتوجيه الصحيح، ولا يزالون يلعنونا أمة بعد أمة، ويتهموننا بتضييع الأمانة وخيانة العهد للشهداء والوطن، فضلا عن الله تعالى ورسول السلام محمد صلى الله عليه وسلم ودين الإسلام.

فكل فئة من المصلحين المرتين لم يقدرُوا هذا الكلام حق قدره، فإنها هو "بسبب عدم قدرة دعوات الإصلاح والتجديد والتغيير على الامتداد بدعوتها، والحفاظ على إنجازاتها، وتنميتها وحمايتها، وتحقيق أهدافها، الأمر الذي مكّن الآخر من السطو ومحاولة العبث، وسوء التعامل، والتنكر للأهداف"²⁷. ولا يزال أذكاء الأمة ونهاؤها يعملون على ترسيخ تلك المقاصد في العلم التربوي والحث على التسنن به، والإشادة به في الدعوة الإصلاح وجعله من أولى الأوليات، وليس عنا ببعيد حرص جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وعملها الدؤوب إباح الاحتلال الفرنسي للجزائر "فقد أدركت جمعية العلماء أهمية التربية والتعليم في تحقيق مقاصدها العقيدية والفكرية، فركّزت على التعليم الإسلامي العربي، وإنشاء المدارس، وحثّ الأمة وتشجيعها على إرسال أبنائها إلى مدارسها، بغية تعليم وثقيف أكبر عدد ممكن من أبناء المسلمين، فالتعليم هو الذي يطبع المتعلم بالطابع الذي يكون عليه في مستقبل حياته"²⁸. وقد شدّد شيخ الجمعية ورئيسها العلامة ابن باديس على النّهل من المرجعية الإسلامية المستمدة من الكتاب والسنة، حيث قال رحمه الله تعالى: "لا نجاة لنا من هذا التيه الذي نحن فيه، والعذاب المنوّع الذي ندوقه ونقاسيه، إلّا بالرجوع إلى القرآن: إلى علمه وهديه، وبناء العقائد والأحكام والآداب عليه، والتفقه فيه، وفي السُنّة النبوية شرحه وبيانه، والاستعانة على ذلك بإخلاص القصد وصحّة الفهم والاعتضاد بأنظار العلماء الراسخين والاهتداء بهديهم في الفهم عن ربّ العالمين"²⁹. كل هذا الحرص من علماء الأمة، لأن ضرورة المعرفة الإسلامية الشاملة لا تستقيم إلا إذا اعتبر كل من القرآن الكريم والسنة النبوية مصدرين لتقعيد المنهج وتقويم

التفكير وتصحيح المفاهيم، وأن يكونا موردان للبناء الحضاري والعمراني، بوعي مقاصدي رصين، بمنحى تفصيلي لملايسات الحوادث ومنطق تفسيري للمستجدات، ملزمين ببطنة ونباهة في التعامل مع هذا الواقع المتغيّر الذي لا يقيم لمعادلة الروح والعقل على حساب الجسد وزنا.

الوعي المقاصدي الشامل وبنائه الفكري والعلمي لدى الطالب الجامعي

الطالب الجامعي فرد مستهدف بالتربية وتحسين مستواه الفكري والعلمي، وقد لا يتحقق هذا واقعا إلا بإقرار العبودية للخالق أولا، وهذا هدف التربية الأسى ومقصدها الأعلى، والله تعالى يقول: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات: 56]، وكل صلاح بعدها إنما هو ثمرة وحقيقة عن سلامة التعبد وصحة الطريق الله تعالى. فتكوين الطالب وتوعيته باعتبار دينه وعقيدته أمر حتمي، لأن بذلك ينشؤ صلاحه في تصرفاته، والتي هي صناعة التربية في بوتقة نظرية المعرفة وموازن الحكمة. فتمد الطالب اللبيب بالطاقة والفهم والبطنة والاستحواذ على الأداة، ويكون له القدرة بعدها على الإدراك والتمييز والتدبر والنظر، يكتسب المهارات الضابطة للمعطيات وتفعيلها في الاحتمالات والفرضيات، ويمكن حصرها في النقاط التالية:

- 1- نظام الجامعة وتقنيته للوسط التعليمي والتربوي على حد سواء وتقريبه من الطالب.
- 2- تفعيل القيم التربوية والسنن الأخلاقية في الوسط الجامعي.
- 3- تأسيس روح الوطنية في نفوس الشباب، وهو إلى جنب الاعتناء بدينه وقيمه يبني المقومات التربوية، ويسهم في تحقيق الانتماء الحصين للدين والوطن.
- 4- فتح قنوات الحوار، والتربي على إبداع الرأي بجلاء ووضوح من دون تشفي، وتبني منهج النقد العلمي والبناء في منظومة الاحترام المتبادل بين كافة الأطراف.
- 5- النظام التربوي يقوم على تحديد الأدوار وتبيين المسؤوليات، وتوضيح معالم كل منها.

هذه جملة ما أبدته القريحة ودار في الخلد عنوانه، لكن تبقى آفة المذاهب الفلسفية التي تنظر للمعرفة والتربية أنها تهتم بجانب من أهم المحاور التي سبق ذكرها، وتغفل الآخر، ولا يقل أهمية عن الأول. فتفسير الأخلاق والميول والعواطف لتقرير الأحوال الفردية الخاصة بتراكيب النفس لا بد من استجماع كل المؤثرات في الإرادة، فالغموض حاكم بشدة بحيث تتوقف النتائج المستخلصة باعتبار محور واحد فقط.

ولنا أن نمثل بواحد من أولئك النظائر، مثل فلسفة "كانت": تحدّث عن الدين وعن الأخلاق وعن المعرفة وعن الذوق الجمالي، والذي يهمنّا أنه بنى المعرفة على التجربة، وأسس قانون الأخلاق على مصطلح عنده هو (الواجب)، "وحينما يصدر الفعل عن الواجب فإن قيمته الخلقية لا تتوقف على النتائج التي تحققها أو الغايات التي يسمّعها نحو الوصول إليها وإنما تتوقف هذه القيمة على المبدأ أو القاعدة التي يستوجبها الفاعل في أدائه لهذا الواجب. ومعنى هذا أن القيمة الأخلاقية لا يـ فعل من الأفعال تكمن أولاً قبل كل شيء في (مبدأ الإرادة) بغض النظر عن الغايات التي يمكن أن يحققها مثل هذا الفعل. إن تصور الواجب هو محور مذهب (كانت) الأخلاقي فبقدر ما يكون سلوكنا مبيناً على الهوى أو الميل الطبيعي، لا يكون له معنى من الناحية الخلقية حتى لو كان ميلنا يتجه إلى هدف له قيمة أخلاقية، كمساعدة أشخاص محتاجين مثلاً فمصدر أخلاقية سلوكنا هو دافع الواجب الذي يجعلنا نسلك"³⁰.

إليك تفسير الأستاذ الدكتور توفيق الطويل -وهو أستاذ كرسي الأخلاق بقسم الدراسات الفلسفية بكلية الآداب بجامعة القاهرة- فقال: ومحور مذهب "كانت" الأخلاقي هو فكرة (الواجب): والواجب في نظره هو: "شعور بالزام عقلي مع إدراك استحالة ضده، هو أمر مطلق نطيعه وفقاً لطبيعة العقل العملي الذي يميز الإنسان -باعتباره حيواناً ناطقاً- عن سائر الكائنات. من أجل هذه اقتضت الأخلاقية أن يلزم الإنسان نفسه بمحض إرادته بسلوك يضحي فيه بمطالب جسمه ودوافعه طاعة لنداء العقل دون اكتراث بوجوده أو عاطفة أو نحوها، وإلا افتقد الفعل قيمته الأخلاقية"³¹.

هذه معطيات هذا التعليل التجريبي للأعراض النفسية التي هي وعاء التربية والمعرفة، وما فيها من الخلط والتشعب والخلل في تصور القيمة التربوية التي تنتج عن فقه الأخلاق والسلوك من منظوره الأصلي الصحيح المستند إلى الكتاب والسنة.

ولنا أن نورد أولاً، قولاً لأحد فلاسفة القوم يشهد على الذي نحن فيه، وهو ما قاله الفيلسوف (غوسناف لوبون): "إن العرب أول من علّم العالم كيف تتفق حرية الفكر مع استقامة الدين"³².

إذن هي ليست دعوى، بل هي رأس الحقيقة وعين اليقين، والدليل عليه، ينظر ما دونه الأئمة في آداب العالم والمتعلم منها: (الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع) للخطيب البغدادي، (جامع بيان العلم وفضله) للحافظ ابن عبد البر النمري، (تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم) للإمام ابن جماعة الكناني، و(آداب العالم والمتعلم) للإمام شرف الدين النووي، و(الحث على طلب

العلم والإجتهاد في جمعه) لأبي هلال العسكري، و(مفتاح دار السعادة) لأبي عبد الله محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزية.

هذه هي موارد الثقافة الإسلامية الأصلية -إن صح التعبير- "ثقافة فريدة متميزة بين الثقافات، ذلك أن ثقافات الأمم هي نتيجة لأفكارها ومعتقداتها وعاداتها، فالثقافة وإن شكلت إطاراً يحيط بكل أفراد المجتمع بحيث يوجه قلوبهم ووجوههم وجهة معينة، إلا أنها نتاج المجتمع نفسه. أما الثقافة الإسلامية فإن أصولها العقائدية والأخلاقية والعملية وحى إلهي رباني، فالإسلام هو الذي أنشأ عقائد الأمة الإسلامية وتصورها وأخلاقها وقيمها، وهو الذي حدد مسارها، وبين منهجها، ووضع لها قانونها، وأقام لها الضوابط التي تعصم الفكر من الانحراف، وهيمن الإسلام على الدراسات الإنسانية، وقوم الفنون التي تمارسها الأمة: خلاصة القول أن الإسلام هو الذي صنع الأمة، فالفرق بين الثقافة الإسلامية والثقافات الأخرى ليس به خفاء. والثقافة الإسلامية بين الثقافات الإنسانية نسيج وحدها، فهي كالزيتونة التي وصفها الله في كتابه ﴿زَيْتُونَةٍ لَا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ﴾ [النور: 35] والسّرّ الكامن وراء ذلك أن الذي بنى أصول هذه الثقافة، وحدد مسار فروعها هو الإسلام، والإسلام منهج إلهي رباني فريد"³³. وهذا نقل يسير عن الصحابة رضي الله عنهم، فيما نحن فيه:

- قال أبو الدرداء رضي الله عنه: "ما لي أرى علماءكم يذهبون، وجهالكم لا يتعلمون، تعلموا، فإن العالم والمتعلم شريكان في الأجر"³⁴.

- وعنه رضي الله عنه قال: "لن تكون عالماً حتى تكون متعلماً، ولا تكون متعلماً حتى تكون بما علمت عاملاً، إن أخوف ما أخاف إذا وقفت للحساب أن يقال لي: ما عملت فيما علمت"³⁵.

- وكان عبد الله بن مسعود رضي الله عنه يقول -إذا رأى الشباب يطلبون العلم-: "مرحباً بينابيع الحكمة ومصابيح الظلم جدد القلوب حلس البيوت ريحان كل قبيلة"³⁶.

- وعن علي بن أبي طالب رضي الله تعالى عنه أنه قال: "الناس رجلان: عالم رباني، ومتعلم على سبيل النجاة، وسائرهم همج رعاع أتباع كل ناعق يميلون مع كل ريح"³⁷.

*/ وهذه طبقة التابعين ومن بعدهم، ننقل منها عن سادات العارفين العاملين، كيف يتصور عندهم منزلة الأدب في مقام يحصل العلم، لأن المنطق الحكيم والمعين الصافي يقرر بأن: تعلم الأدب قبل أن تتعلم العلم، فليس العلم إلا التربية الأدب:

- أوصى إبراهيم بن حبيب ابنه قائلا: "يا بني إيتِ الفقهاء والعلماء، وتعلم منهم، وخذ من أدبهم وأخلاقهم وهديمهم، فإن ذاك أحب إليّ لك من كثير من الحديث"³⁸.
 - قال الإمام مالك بن أنس: كانت أمي تعممني، وتقول لي: اذهب إلى ربيعة فتعلم من أدبه قبل علمه"³⁹.
 - قال عبدالله بن المبارك: "طلبت الأدب ثلاثين سنة، وطلبت العلم عشرين سنة، وكانوا يطلبون الأدب قبل العلم"⁴⁰.
 - ونقل الإمام الذهبي في السير أنه "كان يجتمع في مجلس أحمد بن حنبل رحمه الله زهاء خمسة آلاف أويزدون، نحو خمس مئة يكتبون، والباقون يتعلمون منه حُسْنُ الأدب والسَّمْت"⁴¹.
- نكتفي بهذه الإشارة، ونلفت الانتباه إلى أن البعد عن هذه التربية ومناهجها القيمية وأسسها الأخلاقية، إنما لانشغال المغلوب بما عند الغالب، ونشوء تلك الهنات والعصبيات التي هي شر البلاء. قال الشيخ العلامة البشير الإبراهيمي: "لهذه العصبيات، صارت الأمة الواحدة أمّاً وصارت السبيل الواحدة سبلاً إذ نشأت عن العصبيات آثارها اللازمة لها فساءت الحال وتراخت حبال الأخوة الإسلامية وضعف أثر الوازع الديني في النفوس، فضعف لضعفه أعظم ركن في الإسلام (وهو الأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر) فطغت المحدثات على السنن حتى غمرتها وأصيبت العلوم الإسلامية بما أصيب به المجتمع الإسلامي من فتور، ولايست حقائق الدين شبهات أعضل أمرها وساء أثرها، وأتى التقليد ببيان الاستدلال من القواعد فجفّ العلم وعقمت العقول، وكان شر نتيجة لتلك المقدمات كلها بُعْدُ الأمة الإسلامية عن هداية كتاب الله وسنة رسوله وسيرة السلف الصالح من أمته"⁴².

خاتمة:

لا شك أن مناهج البحث والتربوي منها بالخصوص تواجه مشكلات جمّة، تتباين خطورتها في الوسائط التعليمية، وتطفو مضارها في ظل إخفاقات ثقافة العولمة وفروعها المعرفية، ولن تتناسب ما ينشده المجتمع المعرفي المرغوب مع تلك المثالب المنهجية، ولذا ينبغي النظر الحصيف الجاري على سنن الوعي المقاصدي الشامل في بوتقة نظريات عصرية جدية وفعالة، مقتبسة من روح الشريعة الغراء، ذات المرامي النبيلة، والتي تهدف إلى رعي صلاح المنظومة التربوية والتعليمية. ويبقى الأساس بعد إعادة النظر في توصيف المحتوى التربوي، وتحديد طرائق التفاعل معه بنظرة

استشرافية، مهمة الخبراء والقائمين على تقنين المواد وتصنيف الفئات المعنية بتلك الممارسات التربوية في أطرها المعرفية والعلمية.

وفي ديننا فسحة عقدية وسلوكية لمبتغي الرقي الفكري وترشيده وفق الأطر المنهجية الربانية، حتى يعلم النظّار في الأمم أن قيام نظرية البناء الفكري إنما ترتسم بقدر ما يتلبس فس النفوس من تعلقها بمقدساتها والاستبصار بوحى ربّها.

هذا تمام المقصود والله تعالى أعلم، وصلى الله على نبينا محمد وعليه أزكى السلام.

المصادر والمراجع:

- ابن باديس، مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير، دار الكتب العلمية، دط/دت.
- ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، تحقيق: أبو عبد الرحمن فواز أحمد زمري، مؤسسة الريان - دار ابن حزم الطبعة الأولى 1424 - 2003هـ.
- أبو البقاء الكفوي، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، حققه: عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة - بيروت، دط/دت.
- أبو الفضل القاضي عياض، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، حققه مجموعة من الباحثين، مطبعة فضالة - المحمدية، المغرب الطبعة: الأولى/1965-1983.
- أبو القاسم الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، حققه صفوان عدنان الداودي، دار القلم، الدار الشامية - دمشق بيروت، ط 01 سنة: 1412هـ.
- أبو القاسم علي بن الحسن الشافعي، تاريخ مدينة دمشق وذكر فضلها وتسمية من حلها من الأماثل، تحقيق عمر بن غرامة العمري، دار الفكر بيروت، دط/1995.
- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة - بيروت، دط/دت، ج 1.
- أبو نعيم الأصبهاني، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، السعادة - بجوار محافظة مصر، 1394هـ - 1974م.
- أحمد بن علي بن ثابت البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، حققه: محمود الطحان، مكتبة المعارف - الرياض، دط/دت.
- البشير الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، جمع وتقديم: نجله الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي. دار الغرب الإسلامي. الطبعة: الأولى، 1997م.
- الذهبي، سير أعلام النبلاء، دار الحديث - القاهرة الطبعة: 1427هـ.
- الشوكاني، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، حققه الشيخ أحمد عزو عناية، دمشق - كفر بطنا، دار الكتاب العربي، الطبعة الأولى 1419هـ - 1999م.
- الطاهر بن عاشور، أصول النظام الاجتماعي في الإسلام، الشركة التونسية للتوزيع، دت/ط: 02.

- تقي الدين ابن تيمية، درء تعارض العقل والنقل، بتحقيق: الدكتور محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية الطبعة: الثانية، 1411هـ.
- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، سنة: 2004.
- توفيق الطويل، فلسفة الأخلاق -نشأتها وتطورها-، دار النهضة العربية القاهرة، الطبعة الرابعة، 1979م.
- شمس الدين ابن الجزري، غاية النهاية في طبقات القراء، مكتبة ابن تيمية، [عني بنشره لأول مرة عام 1351هـ ج. برجستراسر].
- عبد الرحمن ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، الطبعة الأولى، سنة: 1425هـ.
- عرفان عبدالحميد فتاح، المدخل إلى معاني الفلسفة، دار الجيل بيروت، الطبعة الأولى سنة: 1989.
- عمر سليمان الأشقر، نحو ثقافة إسلامية أصيلة، دار النفائس للنشر والتوزيع، عمان - الأردن
- ليلى عبد الرشيد عطار، آراء ابن الجوزي التربوية «دراسة وتحليلا وتقويما ومقارنة»، منشورات أمانة للنشر، ميريلاند - الولايات المتحدة الأمريكية، الطبعة: الأولى، 1419 هـ - 1998م.
- مجدي عزيز إبراهيم، منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة، عالم الكتب القاهرة، الطبعة: 01، 2002م.
- مجموعة من الباحثين، محاضرات المجمع العلمي العربي، مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق، سنة: 1373هـ - 1954م، الجزء الثاني.
- محمد عبد السميع شعله، التقويم التربوي للمنظومة التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة ط 1/2000.
- محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية سنة: 1997.

الهوامش:

- 1 عبد الرحمن ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، الطبعة الأولى، سنة: 1425هـ، ج2، ص166.
- 2 ابن خلدون - المصدر نفسه - ج2، ص166.
- 3 ابن خلدون - المصدر السابق - ج2، ص347.
- 4 ابن خلدون - المصدر السابق - ج2، ص348.
- 5 يراجع مثلاً: محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية سنة: 1997، ص 26توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، سنة: 2004، ص 22.
- 6 مجدي عزيز إبراهيم، منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة، عالم الكتب القاهرة، الطبعة: 01، 2002م، ص 237.

- 7 مجدي عزيز إبراهيم، المرجع نفسه، ص 239.
- 8 نعتي بها تكوين المكلة القوية التي تتبنى على قاعدة منهجية، حيث تجتلب من خلالها بواعث صلاح العام لكل استعدادات الإنسان، فتتشكل بوتقة من الأصول ترتقي بالتنمية الفكرية والعقول الفاعلة، وترسم خطة لحل المشكلات وتتعامل من خلالها في تقييم الأخطاء وتقييم النقائص.
- 9 أبو البقاء الكفوي، الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، حققه: عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة- بيروت. ط/د، ص 868.
- 10 أبو البقاء الكفوي، المرجع نفسه، ص 868.
- 11 الشوكاني، إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول، حققه الشيخ أحمد عزو عناية، دمشق- كفر بطنا، دار الكتاب العربي، الطبعة الأولى 1419هـ- 1999م، ج 1، ص 21.
- 12 كما كتب طبعاً فلاسفة الغرب مثل: ديكارت وجون لوك وفريير.
- 13 نشر في (15 مجلداً)، بتحقيق نخبة من العلماء- مراجعة د. إبراهيم مذكور- إشراف د. طه حسين- المدرسة المصرية العامة للتأليف والنشر- الدار المصرية للتأليف والترجمة.
- 14 في محاضرة ألقاها في إيار، سنة 1923م، بعنوان: "التربية الاجتماعية في عهد الإسلام". ينظر: محاضرات المجمع العلمي العربي مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق، سنة: 1373هـ ج 2، ص 136
- 15 عرف بعضهم (التقويم) بقوله، هو: "عملية مستمرة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بعملية التربية فهي إحدى وظائفها الضرورية وهي الأساس الذي ينبغي أن يشيد عليه أي تغيير يحدث فيها" يراجع: محمد عبد السميع شعله، التقويم التربوي للمنظومة التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 0/1 200، ص 22.
- 16 نقلاً عن أبو القاسم علي بن الحسن الشافعي، تاريخ مدينة دمشق وذكر فضلها وتسمية من حلها من الأماثل، تحقيق عمر بن غرامة العمري، دار الفكر بيروت، ط/د 1995، ج 27، ص 294.
- 17 ليلي عبد الرشيد عطار، آراء ابن الجوزي التربوية «دراسة وتحليلاً وتقويماً ومقارنة»، منشورات أمانة للنشر، ميريلاند- الولايات المتحدة الأمريكية، الطبعة: الأولى، 1419 هـ- 1998 م، ص 188.
- 18 من شعر "صالح جودت": شاعر مصري (ت: 1976م) كتب عن بلده مصر والعالم العربي.
- 19 مجدي عزيز إبراهيم، منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة، مرجع سابق، ص 49-51.
- 20 أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة- بيروت، ط/د، ج 1، ص 105.
- 21 تقي الدين ابن تيمية، درء تعارض العقل والنقل، بتحقيق: الدكتور محمد رشاد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية الطبعة: الثانية، 1411 هـ، ج 1، ص 165.
- 22 وهذه الحيثية من أهم مباحث الفلسفة إضافة إلى حيثيتين هما:
 - 1- "الميتافيزيقا أو الانطولوجيا": فيما يتعلق بأصل الوجود ونشأة العالم.
 - 2- "الابستمولوجيا": فيما يتعلق بنظرية المعرفة المتعلقة بطبيعتها ومصاديقها وإمكانيتها.
- ينظر: الدكتور عرفان عبد الحميد فتاح، المدخل إلى معاني الفلسفة، دار الجيل بيروت، الطبعة الأولى سنة: 1989، ص 27-34.
- 23 أبو القاسم الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، حققه صفوان عدنان الداودي، دار القلم، الدار الشامية- دمشق بيروت، ط 01 سنة: 1412 هـ، ص 489.

- 24 ولو أنعمنا النظر ودققنا التصور البياني لهذه الآية الكريمة في قول إخوة يوسف عليه السلام: ﴿ قَالُوا تَاللَّهِ لَقَدْ عَلِمْتُمْ مَا جِئْنَا لِنُفْسِدَ فِي الْأَرْضِ وَمَا كُنَّا سَارِقِينَ ﴾ [يوسف: 73]، لاستخلصنا أصولا تربوية عظيمة. الفساد شر وأعظمه فساد التصورات وخراب الإدراكات في ميزان التعقل الحكيم والقول الرزين.
- 25 الطاهر بن عاشور، أصول النظام الاجتماعي في الإسلام، الشركة التونسية للتوزيع، ط2/ص52.
- 26 الطاهر بن عاشور، المرجع السابق، ص93.
- 27 مصطفى محمد حميدانو، عبد الحميد بن باديس وجهوده التربوية، ص15.
- 28 مصطفى محمد حميدانو، المرجع نفسه، ص72.
- 29 ابن باديس، مجالس التنكير من كلام الحكيم الخبير، دار الكتب العلمية، ص175.
- 30 نقلت العبارة بكالمها من بمقال بعنوان (الجمال في فلسفة "عمانوئيل كانت") للكاتب مهدي علي نعمة من جامعة القادسية- كلية التربية- وقد نشر بمجلة كلية التربية الأساسية الصادرة عن جامعة بابل في تموز/2011، العدد/5، ص289. ومن مصادره التي نقل عنها: كريا ابراهيم: - المشكلة الخلقية، دار مصر للطباعة، مصر، بلا تاريخ، ص170-171. هانز رايشنياخ: نشأة الفلسفة العلمية، ترجمة فؤاد زكريا، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1983م، ص67-69.
- 31 توفيق الطويل، فلسفة الأخلاق - نشأتها وتطورها-، دار النهضة العربية القاهرة، الطبعة الرابعة، 1979 م، ص415.
- 32 نقلا عن: محاضرات المجمع العلمي العربي، مرجع سابق، ص133.
- 33 عمر سليمان الأشقر، نحو ثقافة إسلامية أصيلة، دار النفائس للنشر والتوزيع، عمان- الأردن الطبعة: الرابعة، 1414هـ- 1994م. ص43.
- 34 ينظر: الذهبي، سير أعلام النبلاء، دار الحديث- القاهرة الطبعة: 1427هـ، ج4، ص20.
- 35 ينظر: الذهبي، سير أعلام النبلاء - المرجع نفسه- ج4، ص20.
- 36 ينظر: ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، تحقيق: أبو عبد الرحمن فواز أحمد زملي، مؤسسة الريان- دار ابن حزم الطبعة الأولى 1424- 2003 هـ، ج1، ص113.
- 37 ينظر: أبو نعيم الأصبهاني، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، السعادة- بجوار محافظة مصر، 1394هـ- 1974م. ج1، ص80.
- 38 ينظر: أحمد بن علي بن ثابت البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، حققه: محمود الطحان، مكتبة المعارف- الرياض، د/ط، ج1، ص80.
- 39 ينظر: أبو الفضل القاضي عياض، ترتيب المدارك وتقريب المسالك، حققه مجموعة من الباحثين، مطبعة فضالة- المحمدية، المغرب الطبعة: الأولى/1965-1983، ج1، ص130.
- 40 ينظر: شمس الدين ابن الجزري، غاية النهاية في طبقات القراء، مكتبة ابن تيمية، [عني بنشره لأول مرة عام 1351هـ ج. برجستراسر]، ج1، ص446.
- 41 ينظر: الذهبي سير أعلام النبلاء - مرجع سابق- ج4، ص20.
- 42 الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، جمع وتقديم: نجله الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي. دار الغرب الإسلامي. الطبعة: الأولى، 1997 ج1، ص110.