أهداف المدارس الإسلامية

د. سعيد إسماعيل علي*

مقدمة

تتطلب الأهمية التي تحتلها الأهداف في توجيه نشاط الأفراد وعمل المؤسسات وحياة المجتمع كله تحديداً ووضوحاً لها من جانب الأفراد والعاملين في المؤسسات، ومن جانب الساسة والمفكرين والمخططين وغيرهم[١].

فالمفكرون والفلاسفة والمصلحون يبحثون دائماً في أوضاع المجتمع، ويحاولون البحث عن أفضل صورة للمستقبل، ولهذا كان تركيزهم على الأهداف وعلى ما ترتبط بها من قيم واتجاهات، وما تتطلبه من وسائل، ومن بينها التربية.

والسلطات التعليمية تحرص دائماً على توجيه النشاط التربوي في إطار من الأهداف القومية، فتعلنها في القوانين واللوائح، حتى يلتزم بها العاملون في كل موقع من مواقع العمل التربوي.

والوَحدات التعليمية من مدارس ومعاهد، مسؤولة عن تنفيذ هذه الأهداف، فتحاول التفصيل فيها وتحديدها من أجل تحقيقها.

والمعلم مع تلاميذه في الفصل، في حاجة إلى تحديد هدفه وقياس مدى تقدمه مع هؤلاء التلاميذ نحو هذا الهدف[٢].

أولاً: موقع الأهداف في العمل التربوي

وإذا كانت للأهداف هذه الأهمية بالنسبة لسائر أطراف العمل التربوي، كان من الضروري مناقشة طبيعة الهدف ومعناه:

إن كل ظاهرة من ظواهر النشاط لها نتائجها، فإذا هبت الريح على رمال الصحراء وتبدلت مواضع ذرات الرمال، عددنا ذلك نتيجة أو أثراً لا غاية؛ لأنه ليس في النتيجة إكمال أو استيفاء لأمور تقدمت، وكل ما هنالك مجرد إعادة توزيع موضعي لا تَفضُلُ فيه الحالُ الجديدة الحالَ الأخرى. وإذاً فليس ثمة قاعدة نبني عليها اختيارنا لحال أولى نعدها بداية، وحال لاحقة نعدها نهاية، ثم نعتبر ما بينهما عملية تحول وتكامل[٣].

ولنقارن مثلاً بين أعمال النحل وبين التغيرات التي تحدث في الرمال إذ تذريها الرياح. قد يصح أن نسمي نتائج أعمال النحل غايات، لا لأنها مرسومة أو مقصودة عن علم، بل لأنها نهايات أو مكملات حقيقية لسوابقها، فالنحل إذ يجمع

* أستاذ مبادئ التربية بجامعة عين شمس.

الرحيق، ويصنع الشمع، ويبني الخلايا، تمهد كل خطوة من عمله للخطوة التي تليها، فإذا بنيت الخلايا وضعت الملكة البيض فيها، وإذا وُضع البيض ختمه النحل واحتضنه واحتفظ بدرجة حرارة معينة لازمة لفقسه، وإذا ما فقس شرع النحل يطعم الصغار حتى تستطيع القيام على شأنها.

فهاهنا نلحظ أمراً هاماً وهو أهمية الوضع والترتيب الزمانيين لكل عنصر في هذا الحديث، والأسلوب الذي به يؤدّي كل حدث سابق إلى لاحقه، إذ يأخذ الحدث اللاحق ما انحدر إليه ويستغله للوصول إلى طور آخر حتى نبلغ النهاية، وكأنما هذه النهاية تخليص وتكميل للعملية. وبناء على هذا يكون معنى الهدف وجود عمل مرتب منظم، عمل يقوم النظام فيه على الإكمال التدريجي لعملية من العمليات، فإذا كان هناك عمل مرهون بمدة من الزمن يزداد مع تعاقب الأيام نموه، كان معنى الهدف تدبر أو استبصار الغاية أو النهاية المحتملة[٤]. فلو وعى النحل نتائج عمله وأبعد بخياله ففهم غايته؛ لتوافر له العنصر الجوهري في الهدف، ومن هنا يصبح من العبث أن نتحدث عمّا للتربية أو سائر الأعمال الأخرى من هدف حين لا تتيح الظروف للأفراد الوعي بنتائج العمل ولا تبعثهم على التطلع إلى عواقب العمل.

وهكذا تتحدد طبيعة الهدف في ارتباطه بغاية يتم التنبؤ بها قبل وقوعها، الأمر الذي يواكبه استخلاص قوى توجيهية من خلال الهدف تفيد في توجيه نشاط الفرد. إن الهدف بهذه الكيفية يؤثر تماماً في الأساليب التي تُتَّبع للوصول إلى الغاية. والواقع أن قيمة النظرة المستقبلية التي يجب أن تصاحب الهدف إنما تتحدد في ظل ثلاثة جوانب رئيسية تهيئ المجال لفاعلية الفرد المشترك في العملية التربوية[٥].

فهي من جانب تزوّد الفرد بإمكانيات تؤهله لممارسة أسلوب من الملاحظة الدقيقة لكل الجوانب التي يشملها المسرح المحدد لنشاطه لكي يتسنى له انتقاء أفضل الوسائل التي يمكنه اتباعها لبلوغ غاياته بالإضافة إلى تحديد مواطن المعوّقات المتوافرة في هذا المجال.

ومن جانب ثان، فهي تؤدّي دوراً في رسم أسلوب العمل واقتراح كيفية استخدام الوسائل والإمكانيات التي في متناول يد الفرد؛ بمعنى أنها تساعد على التنظيم والاختيار بما يوفر الجهد والوقت.

ومن جانب ثالث، فهي تؤدّي دوراً هاماً يتبلور في تسهيل عملية الاختيار بالنسبة للفرد، ذلك فيما يتعلق بنوعية المتغيرات التي يذخر بها الموقف التعليمي؛ ذلك أن بلوغ الهدف إنما يرتبط بالقدرة على استيعاب المتغيرات المتعددة ومدى النفاذ من خلالها تحقيقاً للغاية المنشودة. ونقصد بالمتغيرات هنا نوعية الطريقة المستخدمة في التدريب ومصادر المعرفة الميسرة وأسلوب التقويم.

ومشكلة الأهداف في التربية هي أولاً وقبل أي شيء آخر مشكلة قيم؛ ذلك لأن التربية تتضمن اختياراً لاتجاه معين يسير نحوه نمو التلاميذ، وهذا الاختيار يتعلق ولاشك تعلقاً

جذرياً بالقيم. والاختيار يتضمن تفضيلاً لبعض القيم على بعضها الآخر، فإذا ما انتهت عملية الاختيار إلى تحديد اتجاه معين لنمو التلاميذ، فإن هذا لابدّ وأن يسبقه سلم من القيم تحتل فيه القيم الأساسية المرغوب فيها مكان القمة، وتحتل فيه أقل القيم رغبةً أدنى مكان فيه، وتتدرج القيم حسب أهميتها فيما بين هاتين القيمتين[٦].

وعلى هذا الأساس كان لابدّ للعالم التربوي عندما يبدأ عملية تحديد الأهداف التربوية أن يكون قد أقام لنفسه وللمجتمع الذي يخطط له، هذا السلم المدرج لكي يستطيع إذا ما تعارضت قيمتان أو أكثر أن يجعل من هذا السلم القيمي الفيصل في هذا النزاع. أما أولئك الذين يبدأون تحديد الأهداف التربوية دون سابق إقامة لهذا السلم القيمي فإنما يخبطون خبطاً عشوائياً ويسيرون على غير هدى.

وإقامة هذا السلم القيمي الذي يعدّ مقياساً عند تصارع القيم وتنازع الاتجاهات هو أمر ضروري مادامت ثمة أشياء مما نواجهها لا تكون كلها مقبولة تماماً أو مرفوضة تماماً، وإنما تتكون من عناصر من الأولى وعناصر من الثانية، مما يجعل المرء متردداً بينها، وتظهر الحاجة إلى الاختيار أي الحاجة إلى سلم قيمي[٧].

والتناقض بين الأهداف كموجّهات والأهداف كأغراض كثيراً ما عبر عنه بالتناقض بين الوسائل والأهداف. فالموجّهات منذ البداية وسائل التقدم، والغرض الذي نعمل عليه بلوغه هو الهدف من العملية. والوسائل والأهداف يمكن أن تدخل في علاقة مثمرة بعضها مع بعض بحيث تقدم الوسائل الأدوات الفعالة لتحقيق الأهداف، وتقدم الأهداف البصيرة والدافع لاستخدام أفضل الوسائل. فالأغراض دون وسائل لتحقيقها نوع من الرؤية الباطلة، وقد تكون معوّقاً للإنجاز. والموجّهات دون أغراض، ينقصها وضوح الرؤية. وتعدّ كل وسيلة غرضاً مباشراً، وكل غرض مهما يكن بعيداً يقترح توجيهاً عاماً للتقدم من موقف معين[٨].

وترتبط الأهداف والوسائل على أساس أن الهدف في العملية المستمرة يمكن أن يُعَدّ وسيلة لأهداف أبعد، وبذلك لا يكون الهدف من الناحية اللفظية هدفاً ما، بل فرصة لبداية جديدة. وتعدّ الوسائل لذلك أهدافاً مباشرة أو تقريبية، والأهداف وسائل أكثر نهائية، وبذلك يكون التمييز الحاد بين الأهداف والوسائل لا أساس له. وللأسباب نفسها يبدو من المستحيل أن نوجد الفارق الحاسم بين الأهداف كموجهات والأهداف كأغراض. والتمييز الأكثر فائدة يكون بين الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى[٩].

وتحديد الأهداف ليس بالأمر اليسير، وكثيراً ما يكون الحديث عنها محاطاً بالغموض نتيجة لاختلاف صياغاتها المحددة لها، ولكي يتضح التمييز بين الصيغ المختلفة التي تعبر عن الأهداف، يمكن التمييز بين مستويات ثلاثة[١٠].

(١) المستوى الفلسفي العام

وعادة ما تأتي الأهداف فيه تعبيراً عن فلسفة المجتمع، أي تعبيراً عن عقيدته الدينية وما يصدر

عنها من نسق قيميّ يحكم ويوجه حركته ونظامه الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، وتعبيراً عن الإنسان وكفايته الاجتماعية والاقتصادية الحاضرة والمتوقعة.

ومن أمثلة هذا المستوى من الأهداف: «تحريرُ الإنسان من عبودية غير الله».

(٢) المستوى الاستراتيجي
أو ما يمكن أن يطلق عليه مستوى النظام

وعنده تتم ترجمة الأهداف التي حُددت على المستوى السابق إلى مجموعة من السياسات والبدائل والتدابير. ووفقاً لمثالنا نجد أن هذا يستلزم تربيةَ الإنسان المسلم وفق سياسة تقوم على تحرير طاقاته وتعزيز إرادته بحيث لا يستكين لقهرٍ، وتنمية الجماعة المسلمة بحيث ينتفي منها الاستغلال.

(٣) المستوى التنفيذي

وتتحول عند هذا المستوى الأهداف الاستراتيجية إلى مهامٍ تنفيذية سلوكية وتعليمية تتفق وطبيعة كل مرحلة تعليمية، وخصائص كل مجال معرفي وحركي. ويمكن قياسها بنتائجها، وذلك باستخدام ما يناسبها من مقاييس وأدوات تقويم، ومن أمثلة هذا المستوى: أن يفكر المتعلم تفكيراً ناقداً، وأن يُمَكَّن ويتدرب على حسن الاختيار...

وعلى الرغم من صعوبة تحديد الأهداف، إلّا أن هناك معاييرَ يتفق عليها معظم التربويين لابدّ من توافرها لكي تكتسب عملية الصياغة دقة وفاعلية، نذكر منها[١١]:

- الهدف التعليمي ينبغي أن يكون واضحاً في صياغته، بسيطاً في إدراكه، ممكناً في تطبيقه.
- يجب أن يوضع الهدف التعليمي مناسباً للمرحلة العمرية في النظام التعليمي، وهذا التناسب تحدده خصائص مرحلة النمو، كما تحسمه التجارب العلمية، في بيئة معينة، وفي مجتمع بذاته.
- أن يكون الهدف التعليمي متضمناً ذلك السلوك الذي نتوقع أن يتعلمه تلاميذ المرحلة العمرية؛ ولذلك فإن الأهداف العامة ينبغي لها أن تحلل إلى أهداف فرعية مصاغة صياغة سلوكية.
- أن يُعِين الهدف التعليمي على صياغة الخبرات التعليمية التي تحققه في الناشئة والشباب.
- أن تتصف الأهداف التعليمية بالاستمرارية، بحيث تُبنى على أهداف سابقة، وتُمهِّد لأهداف لاحقة، وأن يتواكب مع ذلك باستمرار الخبرات والمناهج التعليمية؛ ذلك أن النمو الإنساني حلقات متصلة في سلسلة تكوّن خطاً متصاعداً.
- أن تتصف الأهداف بالشمول، بحيث تستغرق مختلف جوانب الشخصية الإنسانية: جسمياً وعقلياً وروحياً وعاطفياً واجتماعياً.
- أن تتصف الأهداف بالتكامل بحيث تحقق في جملتها شخصية سوية لا تناقض بين مكوناتها وقيمها وإنما تتسق الجوانب المتعددة في تناغم عام.
- أن تتصف بالتوازن. فلكل جانب من الجوانب التي ينبغي للأهداف أن تحققها، مساحة معينة قد لا تتساوى مع غيرها وإن اتسقت جميعاً،

تماماً كما نرى في نمو الجسم، فنمو الأذن لا يكون أبداً بنفس درجة نمو الشعر.

ولكي تتضح لنا قيمة وضوح الأهداف بالنسبة للعاملين في الحقل التربوي، فلنتأمل سلوك نفرين من المعلمين لا يصعب أن نرى نموذجهما في مناسبات عدّة:

فهناك من تراه منظماً في عمله، يستثمر من أجله ما لديه من إمكانات، واثقاً من نفسه، نشطاً متحمساً، يحظى بالتقدير من زملائه وبالرضا عن نفسه، منتجاً، يتطلع إلى الأمام، متفائلاً.

وهناك من تراه غير منظم في عمله، لا يستثمر ما لديه من إمكانات، غير واثق في نفسه أو في غيره، غير متحمس، متردداً، مذبذباً، قلقاً، متشائماً، غير منتج.

إن تأمل هذين النموذجين يجعلنا نضع أيدينا على التفسير الصحيح: فالأول يعرف ما يريد ويسعى إليه، أما الثاني فلا يعرف ما يريد وما يسعى إليه[١٢].

وإذا كان تحديد الأهداف عملية حيوية وضرورية بالنسبة للعمل التربوي بصفة عامة، فإن العمل التربوي الإسلامي أشد حاجة إلى ذلك بحكم ما تعانيه النظم والمؤسسات التربوية القائمة في الوطن العربي والإسلامي، إن شرح ذلك أمر يطول، ولكننا يمكن أن نكتفي بمثالين[١٣]:

(١) فالنظم والمؤسسات التربوية في بلادنا كثير منها أنشئ على النمط الأوروبي والأميركي، وهي إذ تستمر مخلصة على طريق التقليد، تغترب ثقافياً وتربوياً، وهي في هذا الاغتراب والتقليد تحتفظ دائماً بفجوة تربوية واسعة بينها وبين النظم التي تقلدها، وهذا أمر كامن في طبيعة التقليد نفسه، إذ نادراً ما يستطيع المقلد أن يلحق بمن يقلده أو يتساوى معه مادياً وعقلياً ونفسياً.

(٢) ويرتبط الأمر الثاني بالأول ارتباطاً وثيقاً، وهو أن المؤسسات والنظم التربوية، في الوطن العربي والإسلامي تلقن الأهداف المستوردة تلقيناً يشبه تلقين النصوص المقدسة ويتجاهل الظروف الاجتماعية والعملية والعلمية والمرحلة الحضارية التي صاحبت هذه الأهداف في موطن نشأتها، وهي تهمل تحليل الدوافع التي رافقت استيراد هذه الأهداف والنتائج التي تولدت عن هذا الاستيراد، ولا تدري كثيراً عن المراجعات الجارية لهذه الأهداف عند أهلها وواضعيها[١٤].

مصادر اشتقاق أهداف التربية الإسلامية

لعلنا هنا نأتي إلى ما يمكن تسميته بـ«بيت القصيد»، ذلك أن نوعية المصدر هي التي تحدد نوعية الهدف واتجاهه. وربما لا نجد اختلافاً إذا تساءلنا عن أهداف التربية الإسلامية إلّا قليلاً، لكننا إذا تساءلنا عن مصادر أهداف التربية في مجتمعاتنا العربية والإسلامية، فهاهنا لابدّ أن نجد الاختلاف والتباين بين علمانيين و إسلاميين. فالفريق الأول ينظر إلى العقيدة الدينية على أنها أحد المصادر، بل قد يحصر هذا المصدر فيما يتصل فقط بمقرر خاص عن الدين،

ولكنه من جهة أخرى يجعل الدنيا ـ متمثلة في الواقع الاجتماعي بمشكلاته ومقوماته ـ المصدر الرئيسي.

ونحن بطبيعة الحال لا يمكن أن نتغافل عن الحاجات والمشكلات الاجتماعية ومقومات الاجتماع البشري عند اشتقاق الأهداف التربوية، لكننا إذ نضعها في الاعتبار، فإنما عن طريق تأطيرها بالإطار الأم والمصدر الكلي وهو العقيدة الإسلامية. فالإسلام هو المصدر الأساسي الذي يستمد منه المجتمع الإسلامي فلسفة تربيته وأهدافها وأسس التخطيط لمستقبلها وأسس مناهجها وطرق تدريسها ووسائلها وأساليب إدارتها ونظمها[١٥].

والمسلم الواعي يدرك تمام الإدراك أن الإسلام ليس ديناً فقط وليس مجرد عقيدة لاهوتية أو طقوس وشعائر دينية يؤدّيها المؤمن. كما يدرك أن اهتمام الإسلام ليس قاصراً على الأمور الدينية أو على الإعداد للحياة الآخرة، وأنه لا يقوم بمعزل عن حياة الناس وقضاياهم وآمالهم ومطامحهم المشروعة ومشاكلهم، ولا يغفل حاجات الفرد ولا حاجات المجتمع المشروعة، بل هو دين ونظام اجتماعي شامل متكامل، يرسي مبادئ العقيدة الصحيحة وأسس العبادة السليمة وقواعد الأخلاق ومسارها العام، ويعترف للأفراد بدوافعهم وحاجاتهم ونزعاتهم وميولهم ورغباتهم وحقوقهم الأساسية، ويوجهها بما يجعلها تتمشى مع مبادئه وقواعده ومع مصالح المجتمع الذي يراه مثالياً، كما يعترف للمجتمع بحاجاته وآماله وتطلعاته نحو الحياة الكريمة ونحو القوة والتقدم والرقي الروحي والمادي، ولا يطلب من الفرد والمجتمع إلّا أن يتم إشباع تلك الدوافع والنزعات والرغبات والحاجات في حدود ما رسمه من عقائد وقواعد خلقية وأحكام شرعية، وهي حدود لا تتنافى مع الفطرة الإنسانية السليمة ولا تتعارض مع أية حقيقة علمية ولا مع أية مصلحة اجتماعية عامة ولا تقف في سبيل أي تقدم حقيقي[١٦].

وأول مصدر ـ بل وأصل المصادر كلها ـ القرآن الكريم. وليس القرآن مجرد كتاب يلتزم منهجاً واحداً لبيان تشريعاته، وليس مجرد كتاب أدب يبغي هز المشاعر والأحاسيس وإثارة الأخيلة؛ وإنما هو كتاب لتربية الناس ينوّع من أساليبه باختلاف المواقف والموضوعات، فلم يعبر في كل ما كان واجباً بمادة الوجوب، ولا في كل ما هو محرم بمادة الحرمة، بل تراه يعبر طوراً عن الواجب بصفة الأمر بالفعل كما في قوله تعالى: ﴿خذ من أموالهم صدقة تطهرهم وتزكيهم بها﴾[١٧]. وطوراً يعبر عنه بأنه الفعل المكتوب، كما في قوله تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا كتب عليكم الصيام كما كتب على الذين من قبلكم لعلكم تتقون﴾[١٨]. وتارة يدل على الوجوب بما يترتب على الفعل في الدنيا أو الآخرة من خير[١٩].

أما ترتب الخير على الفعل في الدنيا، فمثل قوله تعالى: ﴿ومن يتق الله يجعل له مخرجاً ويرزقه من حيث لا يحتسب﴾[٢٠]. وقوله: ﴿ولا تستوي الحسنة ولا السيئة ادفع بالتي هي أحسن فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم﴾[٢١]. فدفع السيئة بالحسنة واجب،

وهذا الوجوب لم يعبر عنه بمادة وجب، وإنما دل عليه بما رتبه على الفعل في الدنيا من خير، وهو صيرورة العدو صديقاً حميماً[٢٢].

وأما ترتب الخير على الفعل في الآخرة، فمثل قوله تعالى: ﴿ومن عمل صالحاً من ذكر أو أنثى وهو مؤمن فأولئك يدخلون الجنة يرزقون فيها بغير حساب﴾[٢٣]. وقوله تعالى: ﴿إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات كانت لهم جنات الفردوس نُزلا﴾[٢٤].

وكما نرى في القرآن يعبر عن الواجب بغير مادة الوجوب، نراه يعبر عن المحرم بصيغة النهي كما في قوله تعالى: ﴿ولا تقربوا الزنا إنه كان فاحشة وساء سبيلاً﴾[٢٥]، وتارة يعبر عن المحرّم بأنه شر وليس من البر كما في قوله تعالى: ﴿ولا يحسبن الذين يبخلون بما آتاهم الله من فضله هو خيراً لهم بل هو شر لهم سيطوّقون ما بخلوا به يوم القيامة﴾[٢٦]، وتارة يدل على المحرم بما يرتبه على الفعل الآجل أو العاجل من شر، مثل قوله: ﴿والذين يكنزون الذهب والفضة ولا ينفقونها في سبيل الله فبشرهم بعذاب أليم * يوم يحمى عليها في نار جهنم فتكوى بها جباههم وجنوبهم وظهورهم هذا ما كنزتم لأنفسكم فذوقوا ما كنتم تكنزون﴾[٢٧].

ولهذا الأسلوب قيمته التربوية الكبرى؛ فالإنسان ـ كما نعلم ـ لا يميل إلى الأسلوب المباشر في النصح والإرشاد لأنه يحب دائماً أن يشعر أنه عندما يأتي فعلاً طيباً، فإنما يفعل ذلك بدافع داخلي لا بناء على أوامر ونواه. ومع أن المربي هنا هو الله سبحانه وتعالى مما يوجب على الإنسان أن يستمع إليه وينصاع بما يأمره به وينهاه سبحانه عنه، إلّا أنه يخاطبه بما هو مفطور عليه بغير قهر أو قسر، فكأنه بذلك يبين للإنسان أيضاً ضرورة أن يسلك مثل هذا السلوك في دعوته لغيره من الناس وفي تربيتهم وتعليمهم حتى يأتي بأحسن النتائج.

وقد حوى القرآن الكريم تطورات متكاملة عن جوانب حياة الإنسان، وصلاته بالكون والحياة، والإله، وتصورات متكاملة عن طبيعة الإنسان وحوى إطاراً للمعرفة والقيم، وتصورات كلية أساسية عن المجتمع وغير ذلك مما يعتبر في التحليل النهائي إطاراً عاماً للحياة وللتربية يوضح الهدف من خلق الإنسان ومكوناته، ووظيفته، وقدراته الممنوحة له ليمارس تلك الوظيفة التي خلق من أجلها، باعتباره خليفة[٢٨].

أما بالنسبة للمصدر الثاني، فهو السنة النبوية الشريفة، إذ يمثل الرسول المربي (محمد بن عبدالله صلى الله عليه وآله وسلم) قمة التكامل الإنساني في الرسالة الإلهية بعد أن تخطت الإنسانية أدوارها الأولى آلاف السنين، وبلغت مرحلة النضوج وكثرت أعدادها البشرية وبالتالي تقاربت أماكن تجمعها.

وقد تمثلت الوظائف التربوية للرسول المربي في تربية الإنسان في الوظائف التالية[٢٩]:

الوظيفة الأولى: هي التبليغ الأمين والكامل لرسالة الله تعالى، بكل ما تحمله الرسالة من أبعاد توجيهية إرشادية في شؤون العقيدة والعبادة والسلوك العام واليومي: ﴿يا أيها الرسول بلِّغ ما

أنـزل إليك مـن ربك وإن لم تـفعل فـما بـلّغت رسالته والله يعصمك من الناس إن الله لا يهدي القوم الكافرين ﴾[٣٠].

الوظيفة الثانية : القيام المقصود بالشرح والإيضاح للمنهج التربوي الإلهي لاسيما في مواطن الإجمال التي قدمها القرآن. فالقرآن هو المنهج الأساسي لتربية الإنسان، والرسول الكريم هو الإنسان الأول الذي يستطيع أن يقدم الفهم السليم والإدراك العميق لمضمون الآيات الكريمة، وإلى ذلك تشير الآية الكريمة: ﴿وأنزلنا إليك الذكر لتبين للناس ما نُزِّل إليهم ولعلهم يتفكرون ﴾[٣١].

الوظيفة الثالثة : هي التطبيق العملي والفعلي المتجسد لمضمون الرسالة التربوية، وهذه إحدى المميزات الكبرى للرسول المربي، والتي يعلو بها سامياً على غيره من المربين العاديين وهم في كثير من مبادئهم التربوية يكتفون بإلقاء الوصايا والتعاليم على غيرهم دون أن يلزموا أنفسهم ومن حولهم بها، بل إنهم قد يفعلون عكس اتجاه ما يدعون إليه[٣٢].

الوظيفة الرابعة : الرسول الكريم ذاته موجّه ومربّ ومرشد ينبغي لنا طاعة أوامره والاقتداء بسلوكه، وقد أمر الله تعالى المؤمنين في القرآن الكريم أن يتقبلوا ما يأتيهم به الرسول، فيجب الاقتداء به وبأقواله وأعماله وسلوكه، واجتناب ما عيَّنه بنهي، يقول عزّ وجلّ: ﴿وما اتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا واتقوا الله إن الله شديد العقاب ﴾[٣٣].

ثانياً: الأهداف

(١) التعبد

فبعض نظريات الفلسفات التربوية تربط الإنسان ببقعة من الأرض معينة، وبعضها يربطه بفرد من الناس معين، وبعضها يربطه بأسطورة من الأساطير، ثم يكون التعليم كله قائماً على هذه القواعد، فيصطبغ العمل والشعور والفكر والسلوك بهذه الصبغة، ويتجه كله في هذا الاتجاه، ثم ينشأ الفرد على فضائل بعينها مستمدة من هذه القاعدة، نابعة من مفاهيمها متمشية مع مصالحها[٣٤].

ولاشك أن في هذه الفضائل قدراً من الفضائل «المطلقة» التي تلتقي عندها البشرية، فمهما ضلت البشرية وانحرفت فإنها ـ ببصيرتها التي وهبها الله لها ـ تهتدي إلى قدر من الحق قليل أو كثير، ولكنها غالباً ما تكون فضائل محلية أو إقليمية، وليس من بينها فضائل إنسانية حقاً إلّا ما كان نابعاً من العقيدة في الله، مستمداً من دستوره الذي ارتضاه[٣٥].

إن من أولى الخصائص العامة للتربية الإسلامية: الربانية. ويطلق على الإنسان نتيجة هذه التربية أنه رباني إذا كان وثيق الصلة بالله، عالماً بدينه وكتابه، معلماً له[٣٦]، وفي القرآن الكريم: ﴿ولكن كونوا ربانيين بما كنتم تعلمون الكتاب وبما كنتم تدرسون ﴾[٣٧].

وربانية الغاية والوجهة تعني أن الإسلام في تربيته يجعل غايته الأخيرة وهدفه البعيد حسن الصلة بالله تبارك وتعالى، والحصول على مرضاته، فهذه هي غاية الإسلام، وبالتالي هي

غاية التربية ووجهة المدرسة الإسلامية، ومنتهى أمل المتعلم وسعيه في الحياة ﴿يا أيها الإنسان إنك كادح إلى ربك كدحاً فملاقيه﴾[٣٨]، ﴿وأن إلى ربك المنتهى﴾[٣٩].

ولا جدال في أن للإسلام غايات وأهداف أخرى إنسانية واجتماعية، ولكن عند التأمل، نجد هذه الأهداف في الحقيقة خادمة للهدف الأكبر وهو مرضاة الله تعالى وحسن مثوبته، فهذا هو هدف الأهداف، أو غاية الغايات، ففي الإسلام تشريع ومعلامات، ولكن المقصود منها هو تنظيم حياة الناس حتى يستمتعوا بالحياة الدنيا بعيداً عن الصراع ويفرغوا لعبادة الله تعالى والسعي إلى مرضاته.

فهذه التربية تجعل للمسلم هدفاً رئيسياً واحداً طوال حياته، وهو التحقق بالعبودية لله وحده، فيوجه كل طاقاته ونشاطاته نحو ذلك الهدف فيكون ولاؤه لله وخوفه من الله ورجاؤه في الله، وكل أخلاقه وأعماله ظاهرها وباطنها مقصوداً بها وجه الله وحده، وكل جوانب حياته موجهة بهدى الله وحده: ﴿قل إن صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله رب العالمين لا شريك له﴾[٤٠].

وهذه العقيدة تمكّن المؤمن من مواجهة الحياة بروح العبادة، وجهد العمل الصالح، كما تمكنه من التغلب على مصاعبها ـ مهما تعقدت ـ بروح الأمل في الله والاستعانة به، والثقة بعدله وحكمته، والرضى بقضائه، وبذلك تحقق له نوعاً فريداً من سكينة النفس وسلامها الداخلي لا يتحقق للوثني المشرك[٤١].

وليست العبادة التي تستهدفها التربية الإسلامية مجرد انزواء عن الحياة وعكوف على المساجد، وإنما شرعت العبادة في الإسلام لتكون محققة للعقيدة وثمرة سلوكية عملية لها. ولما كانت العقيدة الإسلامية تشمل الكون والحياة والإنسان، فإن العبادة تشمل كل جوانب الحياة، وقد امتازت العقيدة الإسلامية بأنها تطالب الإنسان بالنتائج السلوكية التي يستلزمها الإيمان، ذلك أن الله أراد من دعوة الإنسان إلى الإيمان بالله واليوم الآخر والملائكة وكتبه والنبيين أن يقترن هذا الإيمان بحركة فكرية وعاطفية في أعماق الإنسان، تتحول إلى قوة دافعة تحقق مدلولها في عالم الواقع، قوة تدفع الإنسان إلى تحقيق عبوديته لله في سلوكه وأعماله ومجتمعه. فالله جل جلاله إنما لفت الأنظار والعقول إلى آياته الكونية الرائعة، وبالتالي إلى العمل الإسلامي المثمر في إعمار الكون وتحقيق شريعة الله وعدالته في الحياة وفي المجتمع الإنساني، وفي جميع رحاب الأرض وبحارها[٤٢]؛ لذلك عرّفوا العبادة بأنها «كل عمل يرضي الله»، وبذلك تشمل العبادة جميع أعمال الإنسان إذا قصد بها إرضاء الله.

ومن هنا يصبح واجباً على المدارس أن ترشد تلاميذها إلى الإيمان بالله وقدرته المعجزة وإبداعه الرائع عن طريق التأمل والتفكر في خلق السماوات والأرض، وذلك في سن الإدراك والتمييز. ويحسن أن يتدرجوا معهم من المحسوس إلى المعقول، ومن الجزئي إلى الكلي، ومن البسيط إلى المركب، حتى يصلوا معهم في

نهاية الشوط إلى قضية الإيمان عن اقتناع وحجة وبرهان. وحين يأخذ التلميذ منذ الصغر القضايا الإيمانية الثابتة، وتنصب على ذهنه الأدلة التوحيدية الراسخة، فلا تستطيع معاول الهدم أن تنال من قلبه العامر، ولا يمكن لدعاة السوء أن يؤثروا على عقله الناضج، ولا يقدر إنسان أن يزعزع نفسيته المؤمنة[٤٣].

والقرآن الكريم هو أداة المدرسة الإسلامية الأولى حين يتلقاه تلاميذها بقلوب متفتحة فتتلقى منه الشحنة المقدسة التي أودعها الله فيهم: ﴿كتاب أنزلناه مبارك ليدَّبروا آياته وليتذكر أولو الألباب﴾[٤٤]، ﴿أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوب أقفالها﴾[٤٥].

ومن أجل هذا توجب تربية الإسلام على المدارس قراءة القرآن وتدبر آياته، فهو معين التربية الأولى ومعين الحياة[٤٦]. كما أن للقرآن طريقته الخاصة في لمس القلوب واستجاشة وجدانها إلى حقيقة الألوهية.

ويرتبط بهذا ارتباطاً وثيقاً أن تربي المدرسة الإسلامية تلاميذها على ممارسة العبادات التي أمر بها الله عزّ وجلّ، وقد روى الحاكم وأبو داود عن ابن عمرو بن العاص عن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم أنه قال: «مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع واضربوهم عليها وهم أبناء عشر، وفرِّقوا بينهم في المضاجع».

ويقاس على الصلاة ربط التلميذ بعبادة الصوم إذا كان التلميذ يطيقها، وبعبادة الحج إذا كان الأب يستطيعها، وبعبادة الزكاة إذا كان المربي يقدر عليها[٤٧].

كذلك لابدّ من ربط التلاميذ ببيوت الله، لما روى الترمذي عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وآله وسلم أنه قال: «إذا رأيتم الرجل يعتاد المساجد فاشهدوا له بالإيمان». ذلك أن المسجد من أهم الوسائط التي يتكون من خلالها الفرد المسلم والمجتمع الإسلامي[٤٨].

ومن الحيوي للغاية، لكي تسهم المدارس الإسلامية في تحقيق هذا الهدف، أن تعمل على مساعدة المتعلمين لإزالة العوائق التي تحول دون رغبة المتعلم في الاعتقاد وبخاصة العوائق الأخلاقية، كالتعصب والعناد والتكبر، وكذلك يجب أن تعمل على إزالة العوائق الناجمة عن النظرة المادية الحسية الضيقة للحقائق الروحية، فترتفع بمستوى مدارك المتعلمين وتفتح بصائرهم وتنمي عقولهم لإقناعهم بتلك الحقائق وترفع عن أبصارهم الغشاوة المادية ليتمكنوا من رؤية الحقائق الإلهية بعين بصيرتهم[٤٩].

ويسهم في هذا أيضاً أن تستخدم المدرسة الأدلة التي تقوم على سلامة التفكير الفطري أو التعقل الفطري البديهي كوسيلة للإقناع، مثل الاستدلال بالصنعة على الصانع، وبالأثر على المؤثر. كذلك ضرورة أن تستخدم الحقائق والاكتشافات العلمية الحديثة للإقناع سواء ما يتعلق من هذه الاكتشافات بالكون أو بالإنسان أو الحيوان أو النبات.

(٢) التحرير

فمن المعروف أن التربية الصحيحة تستحيل في ظل مناخ الاستبداد. والحق أن عبيد السلطة

التي لا حدود لها هم غير مالكين أنفسهم ولا هم آمنون على أنهم يربون أولادهم لهم، بل هم يربون أنعاماً للمستبدين وأعواناً لهم عليهم. وفي الحقيقة، كما يؤكد الكواكبي، أن الأولاد في عهد الاستبداد «سلاسل من حديد يرتبط بها الآباء على أوتاد الظلم والهوان والخوف والتضييق»[٥٠]

ولما كان الاستبداد له مثل هذه الآثار الممقوتة، حرص الإسلام حرصاً شديداً على الحرية بمعانيها المختلفة حرصاً يوفر للتعليم مناخاً صحياً لا مناص منه إذا أردنا له نمواً وازدهاراً. والإسلام في هذا قد سبق كثيراً من المذاهب والشرائع سبقاً غير عادي، ذلك أن الحرية في الإسلام ـ خلافاً للشرائع الوضعية ـ ليست حكماً سياسياً فحسب، وليست جزءاً من شريعة الإسلام، وإنما هي في الحقيقة جزء من عقيدة الإسلام، ففي اللحظة التي يقرر فيها الإسلام وحدانية الله، ويطالب الأفراد بألا تذلّ جباههم إلّا للخالق قيوم السماوات والأرض، وهو يحررهم من العبودية لأي مخلوق ولأية فكرة ولأية جماعة[٥١].

ولقد جاء في تفسير المنار خاصاً بآية الشرك في قوله تعالى: ﴿إن الله لا يغفر أن يشرك به﴾[٥٢]:

أن الحكمة في عدم مغفرة الشرك هي أن الدين إنما شرع لتزكية نفوس الناس وتطهير أرواحهم وترقية عقولهم، والشرك هو منتهى ما تهبط إليه عقول البشر وأفكارهم ونفوسهم، ومنه تتولد جميع الرذائل والخسائر التي تفسد البشر في أفرادهم وجمعياتهم؛ لأنه عبارة عن رفعهم لأفراد منهم، أو لبعض المخلوقات التي هي دونهم أو مثلهم، إلى مرتبة يقدسونها ويخضعون لها ويذلون بدافع الشعور بأنها ذات سلطة عليا فوق سنن الكون وأسبابه[٥٣].

والتوحيد الذي يناقض الشرك هو عبارة عن إعتاق رق الإنسان من رق العبودية لكل أحد من البشر، وكل شيء من الأشياء الدنيوية، وجعله حراً كريماً عزيزاً لا يخضع خضوع عبودية مطلقة إلّا لمن خضعت لسننه الكائنات، بما أقامه فيها من النظام في ربط الأسباب بالمسببات، فلسننه الحكيمة يخضع، ولشريعته العالية المنزلة يتبع، وإنما خضوعه هذا خضوع لعقله ووجدانه، لا لأمثاله من البشر وأقرانه. وأما طاعته للحكام فهي طاعة للشرع الذي رضيه لنفسه، والنظام الذي يرى فيه مصلحته ومصلحة الشريعة قبل ذلك، لا تقديساً لسلطة ذاتية لهم، ولا ذلاً لهم واستخذاء لأشخاصهم، فإن استقاموا على الشريعة أعانهم، وإن زاغوا عنها استعان بالأمة فقوّمهم[٥٤].

لقد اختار الله الإنسان ليعمر هذا الكوكب الذي نعيش على ظهره ونضرب في مناكبه، وما كان له وهو عانٍ مُوثَق ذليل أن يجد لمهمته سبيلاً.. ولو أنه قدر لنا أن نرى الأرض قبل أن يفد الإنسان إليها، وكيف أحالها من عماء موحش إلى تحفة تزدان بآثار عقله وما عملت يداه، إذن لآمنا في بداهة وتسليم بأنه قبس من الإله[٥٥].

ولقد اختاره أيضاً ليكون خليفته في الأرض ومنفّذاً لمشيئته عليها، وأعلن ذلك في كتابه الكريم حين قال سبحانه: ﴿إني جاعل في

الأرض خليفة..﴾[٥٦]. ومادام ذلك كذلك، فلابدّ أن يتاح لهذا الإنسان من فرص الكرامة والعزّة والسيادة، ما يجعله أهلاً لتمثيل إله اتصف بالعزة والكبرياء والسيادة[٥٧].

كذلك فمن أعظم الآفات العاصفة للحرية، استعباد المرء لنفسه بأن ينساق وراء شهواته، فلا يستطيع عنها حولاً، فإذا أصبح المرء عبداً لنفسه ـ نعني لأهوائه ونزواته وشهواته ورغباته ـ سهل عليه بعد ذلك أن يصبح عبداً لغيره من الناس والأشياء. وهنا نتساءل: ما العلة التي تجعل الإنسان عبداً وتباعد بينه أشواطاً واسعة عن الحرية[٥٨]؟

الجواب عن ذلك يكمن في القيم:

ذلك أن كل واحد منا يعيش في عالم يتصل فيه بأمور شتى: فله علاقات مع أهله وإخوانه من صداقات ومعاملات، وله علاقات مع الأشياء المختلفة، كالمال والسلع والأدوات التي يستخدمها في ملبسه ومسكنه ومأكله وغير ذلك. أضف إلى ذلك أنه يتصل بعالم من الأفكار المعنوية والروحية.

وليست الأشخاص والأشياء والمعاني في مرتبة واحدة من ناحية قيمتها بالنسبة للفرد الواحد، ولا هي واحدة من جهة منزلتها بالنسبة للفرد نفسه طوال مراحل نموّه.

ولعل هذا ما دفع الصوفية إلى القول: «الحرية ألّا يكون العبد تحت رقّ المخلوقات، ولا يجري عليه سلطان المكوّنات، وعلامة صحته سقوط التمييز عن قلبه بين الأشياء فتتساوى عنده أخطار الأعراض»[٥٩].

ومن هنا يصبح على المدارس الإسلامية ألا تدخر وسعاً في سبيل جعل نظامها والعلاقات التي تسودها، والأساليب القائمة في عملها حرباً عواناً على التبعية في أشكالها المختلفة، وربما يساعدها في ذلك، أن تميز بين الأشكال التالية من العلاقات[٦٠]:

١ ـ علاقة بين الإنسان والإنسان، يكون فيها أحدهما تابعاً والآخر متبوعاً. والمتبوع هو الذي يملك القوة حين تكون بغير حق، ويملك من أسباب القوة كثرة الأموال، وكثرة الأولاد، وكثرة الأتباع. ومن هنا يكون المتبوعون سادة، ويكونون دائماً من الأغنياء الأقوياء المستكبرين.

والتابع في هذه العلاقة الاجتماعية هو المستضعف الذي كتب عليه النظام الاجتماعي القائم على غير العدل: أن يسمع وأن يطيع.

٢ ـ علاقة بين الشيطان والإنسان، الشيطان الذي يوسوس للإنسان ويوقعه في شر الأعمال، والإنسان الذي يستجيب للشيطان على الرغم من معرفته للعداوة المشهورة بين الشيطان والإنسان.

٣ ـ العلاقة بين الإنسان والآلهة التي يعبدها من دون الله، تلك الآلهة التي تعجز عن أن تهديه إلى الحق، أو تأخذ بيده إلى حيث الخير، والتي تكون عبادته لها قائمة على الظنّ والوهم والخيال.

٤ ـ العلاقة بين الإنسان والله، وهي العلاقة التي تقوم على بعث الله الأنبياء المرسلين لتعليم الناس الكتاب والحكمة، وإخراج الناس من

الظلمات إلى النور، وهداية الناس إلى الحق وإلى الطريق المستقيم.

فالأنواع الثلاثة الأولى هي التي يجب أن تحاربها المدرسة الإسلامية لأن التلاميذ الذين لا تحميهم التربية منها، ينشأون ظالمين لأنفسهم من حيث إن هذه التربية لم تحفظ لهم العزة والكرامة.

لكن النوع الرابع هو الذي يجب أن ترتكز عليه المدرسة؛ لأنه هو النوع الذي يستمسك به القرآن الكريم[٦١].

ومن الخطأ أن تعتمد المدرسة الإسلامية ذات الوعي الصحيح، في عملية التحرير على أسلوب الشعارات، ومن الخطأ أن تحشو عقول التلاميذ باعتقادات في الحرية مؤملة أن تكسب بذلك ثقتهم وتحررهم، فالطريقة الصحيحة للتعامل مع التلاميذ الذين نريد أن نربيهم أحراراً هي طريقة الحوار والمشاركة، بحيث يمارسون دورهم كرجال وليس من خلال واقعهم كأشياء؛ إذ لابدّ لهؤلاء أن يمتلكوا القدرة على نقد الواقع الذي يعيشون فيه، والشعارات وحدها لا يمكن أن تكفي لذلك، بل الممارسة.

(٣) إتمام مكارم الأخلاق

فلقد حدد رسول الإسلام الغاية الأولى من بعثته، والمنهاج المبين في دعوته بقوله: «إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق» كما رواه مالك. فكأن الرسالة التي خطت مجراها في تاريخ الحياة وبذل صاحبها جهداً كبيراً في مد شعاعها وجمع الناس حولها، لا تنشد أكثر من تدعيم فضائلهم وإنارة آفاق الكمال أمام أعينهم حتى يسعوا إليه على بصيرة[٦٢].

والعبادات التي شرعت في الإسلام واعتُبرت أركاناً في الإيمان به ليست طقوساً مبهمة من النوع الذي يربط الإنسان بالغيوب المجهولة، ويكلفه بأداء أعمال غامضة وحركات لا معنى لها. كلا، فالفرائض التي ألزم الإسلام بها كل منتسب إليه هي تمارين متكررة لتعويد المرء أن يحيا بأخلاق صحيحة، وأن يظل متمسكاً بهذه الأخلاق، مهما تغيرت أمامه الظروف. إنها أشبه بالتمارين الرياضية التي يقبل الإنسان عليها بشغف ملتمساً من المداومة عليها عافية البدن وسلامة الحياة.

فالصلاة الواجبة عندما أمر الله بها أبان الحكمة من إقامتها، فقال: ﴿وأقم الصلاة إن الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر﴾[٦٣].

والزكاة المفروضة ليست ضريبة تؤخذ من الجيوب؛ بل هي ـ أولاً ـ غرس لمشاعر الحنان والرأفة، وتوطيد لعلاقات التعارف والألفة بين شتى الطبقات، وقد نص القرآن على الغاية من إخراج الزكاة بقوله: ﴿خذ من أموالهم صدقة تطهرهم وتزكيهم بها﴾[٦٤]. فتنظيف النفس من أدران النقص، والتسامي بالمجتمع إلى مستوى أنبل، هو الحكمة الأولى[٦٥].

ومن أجل ذلك يقول ابن عبد ربه في كتابه «العقد الفريد» بأن الله نظم للرسول الأخلاق في ثلاث كلمات، فقال: ﴿خذ العفو وأمر بالعرف وأعرض عن الجاهلين﴾. ففي أخذه بالعفو صلة من قطعه وصفح عمن ظلمه. وفي الأمر بالمعروف

تقوى الله وهي منبع كل خير وغض الطرف عن المحارم وصون اللسان عن الكذب. وفي الإعراض عن الجاهلين تنزيه النفس عن مماراة السفيه ومنازعة اللجوج.

وقد أخذ النبي بهذه الآداب فكان مثالاً أعلى لها، وعمل على أن تكون آدابَ أمته وأخلاقها التي تعتبر شريعة لها في سلوكها أفراداً وجماعات، ولهذا كان من حديثه الذي ورد عنه صلى‌الله‌عليه‌وآله‌وسلم أنه قال: «أوصاني ربي بتسع أوصيكم بها: أوصاني بالإخلاص في السر والعلانية، والعدل في الرضا والغضب، والقصد في الغنى والفقر، وأن أعفو عمن ظلمني، وأعطي من حرمني، وأصل من قطعني، وأن يكون صمتي فكراً، ونطقي ذكراً، ونظري عبراً»[٦٦].

و «التقوى» هي المركز الذي تلتف الفضائل حوله، ويرنو إليه كل فرد برغبة وبرهبة، ويدور في محيطه، سواء أحقق له نفعاً عاجلاً أم لم يحقق، بل إنه يدور من حوله منجذباً إليه وإن كان في دورانه ضرر محقق يمسه في نفسه أو في ماله أو في رغبة من رغباته[٦٧].

ولقانون الأخلاق في الإسلام سماته التي تميزه عن غيره في الفلسفات والأديان الأخرى، وأول هذه السمات هي سمة الثبات، وقد جاءت هذه السمة من المصدر الذي يستمد منه القانون، هذا المصدر هو مجموعة القيم الروحية والدينية التي ترتبط بالدين، ومن هنا كان ثباتها بثبات ذلك الدين عبر القانون، تلك القيم التي لم تتغير أصولها بالرغم من تغير العلوم والصناعات، وتغير العادات والحاجات والأحوال، بل إن ارتباطها بالدين في الإسلام قد زادها قوة كما زادها ثباتاً واستقراراً[٦٨].

أما السمة الثانية فهي الضرورة، وهي، فيما يذهب «دراز» ليست ضرورة وجودية بل هي ضرورة مثالية، ومع ذلك يجب ألا نخلط بينها وبين الضرورة المنطقية، فكل ما هو ضروري منطقياً يفرض نفسه على العقل مسلّمة من المسلّمات، إذ ليس بوسع المرء ألا يرى ما يراه العقل جلياً، وكل ما هو ملزمٌ أخلاقياً يفرض نفسه على الإرادة على أنه شيء لم يكن، ولكن يجب أن يكون، وهو ينتج من حكم على قيمة لا من حكم على واقع[٦٩].

والسمة الثالثة هي الشمول، بمعنى شموله جميع البشر[٧٠].

والسمة الرابعة هي أنه قانون عملي ممكن التحقيق، وبذلك أصبح قانوناً ذا مضمون بعكس ما وصلت إليه المذاهب المثالية في الأخلاق من قوانين اتسمت بالصورية، والخلو من أي ضمان لإمكان تنفيذها[٧١].

أما السمة الخامسة، فهي التدرج في تنفيذه، وذلك إدراكاً وتقديراً من المشرع لطبيعة الإنسان، وهي لفتة تربوية وضع لها القانون الأخلاقي الإسلامي حساباً دقيقاً، فقد وضع في حسابه أن ما هو راسخ في النفس ليس من السهل إزالته أو تغييره، وإن كان ذلك ليس مستحيلاً[٧٢]

وبناء على ذلك تتحدد واجبات المدرسة الإسلامية فيما يلي:

ـ الوعي الأخلاقي

فمن شأن المعرفة التي تدرك بها الفضائل والرذائل، وتعلم بها آثارها المحمودة والمذمومة وثمراتها العاجلة والآجلة، أن تولد الحافز الذاتي على التطبيق، لاسيما إذا كان مضمون المعرفة يتعلق بما ينفع الإنسان أو يضره، كقضايا السلوك الإنساني[٧٣].

فمعرفة الفضائل الأخلاقية معرفة صحيحة لابدّ أن تبرز ما فيها من جمال وكمال، ولابدّ أن تورث اليقين بفوائدها وثمراتها الطيبات وخيراتها الحسان المادية والمعنوية، والدنيوية والأخروية، وذلك يولد في النفس استحسانها، ثم الرغبة الصادقة بالتحلي بها، ومع هذه الرغبة الصادقة تكون النفس طيعة للتخلق بالخلق الكريم المنشود.

ومعرفة الرذائل والنقائص الأخلاقية معرفة صحيحة لابدّ أن تبرز ما فيها من نقص وقبح، ولابدّ أن تورث اليقين بمضارها ونتائجها السيئة، وذلك يولد في النفس استقباحها والنفور منها، ثم الرغبة الصادقة باجتنابها، ومع هذه الرغبة الصادقة تكون النفس طيعة للكف عنها، والتخلق بالخلق الكريم المضاد لها[٧٤].

ويرتبط بالوعي الأخلاقي أن ينبه المربون بهذه المدارس على بعض صور الخلل في تطبيقها لبعض القيم الأخلاقية في حياتنا العملية[٧٥].

فإذا أخذنا من الأخلاق جوانبها القريبة، فقد نفهم الأمانة على أنها الوديعة، ونرد ما استودعنا الآخرين إياه، أما أن المنصب أمانة، لا يجوز استغلاله لمأرب خاص، ولا يجوز الإخلال بأعبائه الجسام فهذا شأن آخر!! ويغلب أن يكون طلب المنصب للاستغناء والاستعلاء، والبحث عن الذات لا البحث عن مصالح الأمة.

والصدق خلق معروف، ويغلب أن نصدق في القول لا في العمل؛ لأن الصدق في العمل صعب؛ إنه إحقاق الحق وإبطال الباطل، والتزام السنن التي قامت عليها السماوات والأرض. وقد يتقاضانا هذا أن ننتخب الأصلح، ولو كان من غير قرابتنا، وأن نؤثر بالوظيفة فقيراً ونطرح غنياً.. وهكذا.

ـ الانتفاع بما لدى الأطفال من ميول وقوى فطرية في تربيتهم تربية خلقية

فعندهم، مثلاً، ميل لمحاكاة من يتصلون بهم في أقوالهم وأفعالهم وحركاتهم وسكناتهم؛ لهذا كان فلاسفة وعلماء الإسلام يتطلبون من مؤدب الأطفال أن يكون متحلياً بالفضيلة، ومعروفاً بالأخلاق النبيلة، ومتجنباً للرذيلة، وفي هذا المعنى قال عتبة بن أبي سفيان لمؤدب ولده: «ليكن إصلاحك ابني إصلاحك لنفسك، فإن عيونهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما استحسنت، والقبيح ما استقبحت»[٧٦].

وكان المربون من المسلمين يعلمون أن لدى الطفل ميلاً طبيعياً لحب الثناء والظهور، فيمدحونه على ما يبدو من قول حسن أو فعل جميل، ويشجعونه على الاستمرار لكي يحافظ على منزلته لديهم ويجتهد في إصلاح نفسه دائماً. ولم يكثروا من اللوم والذم والتوبيخ حينما يظهر حبه لنفسه ورغبته الشديدة في الأكل والشرب والملابس الجميلة؛ لأن الإكثار من التأنيب يميت

قلب الطفل، وأن حب النفس والنهم من الصفات الممقوتة إذا زادت على حدها بعثت الأثرة في نفس الطفل؛ ولهذا نصحوا المؤدبين بالتقليل من التوبيخ واللوم، واستعمال الحكمة في معاملته، فإن كلمة صغيرة من المدح والثناء والتشجيع وحسن الظن تصلحه وتهذبه وتقوِّم خلقه؛ لأنه يحب الثناء بفطرته، ويكره اللوم وتثبيط الهمم وإساءة الظن به[٧٧].

ـ التدرج في البناء التربوي

ذلك أن العملية التربوية ليست عملية تحويل مفاجئ دفعة واحدة أو خلق تام بمرة واحدة. إن هذا لم يختره الله لنفسه في سنة الخلق، مع أن قدرته جل وعلا أنه إذا أراد شيئاً أن يقول له كن فيكون، ولكنه تبارك وتعالى اختار لنفسه سنة الإنشاء المتدرج، ومن صفات الله تعالى أنه رب العالمين، أي مربي العالمين، والتربية هي إنشاء متدرج لإبلاغ الشيء إلى مستوى كماله، فتحتم أن ننهج فيها نفس النهج: التدرج[٧٨].

ـ لا يمكننا أن ندعي أن المدرسة الإسلامية وحدها يمكن أن تقوم بتربية الطفل تربية أخلاقية كاملة، إذ لابدّ أن تتحمل المسؤولية معها سائر المؤسسات والوسائط الاجتماعية الأخرى مثل الأسرة ووسائل الإعلام، بل والمناخ الاجتماعي العام.

(٤) التعليم

ينشأ الإنسان في هذا الوجود ضعيفاً لا يقوى على الانفراد بمواجهته إلّا بعد زمن ليس بقصير، وإذا كانت رعاية الحيوان لأفراخه قصيرة، فرعاية الإنسان لأولاده طويلة تمتد إلى خمسة عشر عاماً، بينما الحيوان لا تمتد رعايته لأفراخه لأكثر من بضعة أسابيع أو أشهر على الأكثر، وما أحكم قوله سبحانه في الدلالة على هذه الحقيقة في قوله: ﴿وخلق الإنسان ضعيفاً﴾. ولهذا الضعف الذي صاحب ابن الإنسان من ولادته، نظمت عليه ولاية حتى يستوي شاباً قوياً، يعتمد على نفسه، ونظم الإسلام رعاية ذلك الضعيف حتى يقوى المولود ويزول ضعفه ويستقل بنفسه، ولاشك أن ذلك يختلف باختلاف الأزمان، فكلما تعقدت أساليب الحياة، كان الضعف لا يزول إلّا بكثرة الدربة على الحياة[٧٩].

وقد وجدت على الإنسان منذ ولادته ثلاث ولايات:

أولها: ولاية التربية الأولى، وهي التربية التي تقوم على شؤونه منذ نزوله من بطن أمه، وهي الحضانة.

والولاية الثانية: هي الولاية على المال.

والولاية الثالثة: الولاية على النفس.

وللولاية على النفس عملان: أولهما: القيام على شؤون الإنسان في حال طفولته حيث يكون ضعيفاً. والثاني: ولاية التزويج. ويهمنا من الأولى ما يؤكده الفقه الإسلامي من أن ولاية الحفظ تتناول ثلاثة أعمال: أولها: ولاية التعليم والتأديب والتهذيب، والثانية حفظ نفسه، والثالثة: منعه من الاعتداء على الآخرين[٨٠].

فمن الواضح هنا أن التعليم واجب شرعي تنفيذاً لمهمة الولاية على النفس، وقد روي في

بعض الآثار أن النبي صلى الله عليه وآله وسلم قال: «غذّ ولدك سبعاً، وأدّبه سبعاً، وصاحبه سبعاً..» فالفترة الأولى من حياة الطفل تستلزم رعاية جسمية، فإذا بلغ القدرة على الإدراك والتمييز، فمن الواجب تعليمه.

وقد وردت آيات من القرآن فيها إسناد التعليم إلى الرسول صلى الله عليه وآله وسلم ليبين الله لنا أن التعليم أول مهمة أوكلها الله إلى أنبيائه، فقد ورد ذلك في دعاء إبراهيم لذريته: ﴿ربنا وابعث فيهم رسولاً منهم يتلو عليهم آياتك ويعلمهم الكتاب والحكمة ويزكيهم﴾[٨١]. ووصف الله رسوله بذلك فقال: ﴿لقد منّ الله على المؤمنين إذ بعث فيهم رسولاً من أنفسهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين﴾[٨٢]. وقال تعالى مخاطباً عباده المؤمنين: ﴿كما أرسلنا فيكم رسولاً منكم يتلو عليكم آياتنا ويزكيكم ويعلمكم الكتاب والحكمة ويعلمكم ما لم تكونوا تعلمون﴾[٨٣].

وقد شعر رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم بعظم رسالته ومهمته التعليمية، فأشهد المسلمين في حجة الوداع على أنه بلغهم، والتبليغ أهم مراحل التعليم وأشهد ربه على ذلك: «اللهم هل بلغت اللهم فاشهد»[٨٤].

ولقد شاعت أقوال عدة على أقلام علماء المسلمين في مجال الحديث عن العلم الذي ينبغي على الأمة الإسلامية أن تعلمه أبناءها بحيث تمت التفرقة بين ما هو فرض عين وما هو فرض كفاية، بيد أن سوء عرض هذه القضية في مجال التربية والتعليم جعل المسلمين يتصرفون بطيش في أمور تمس حياتهم وبقاءهم وقد تعلي رايتهم أو تنكسها[٨٥].

والواجبات الكفائية تتطلب من الدولة أمرين ينبعان جميعاً من تكليفها ابتداء باختيار من يحمل أعباء هذه الواجبات ويستطيع أداءها.

الأول: الاطمئنان إلى أن هذه الواجبات وجدت العدد الكافي من الاختصاصيين للنهوض بها، فإذا كانت الأمة تحتاج إلى ألف معلم مثلاً ولم يتوافر إلّا خمسمئة، اهتمت باستكمال العدد الذي يضمن قيام العمل التعليمي، ولا يجوز أن تتغاضى عن هذا النقصان.

الثاني: أن تتابع بوسائلها الكثيرة حسن الأداء ودقة الوفاء حتى تقوم المصلحة العامة على دعائم ثابتة.

إن الأمة العاجزة عن استخراج بركات الله من الأرض التي سخرها الله للإنسان، لن تؤدّي رسالة الله. والأمة العاجزة عن تجنيد مواهب المسلمين لإعزاز المسلمين أمة تلقي بأيديها إلى التهلكة.

إن فرض الكفاية يأخذ هذه التسمية قبل أن يختار الشخص المناسب ويتحدد الجهد المطلوب، أما بعد الاختيار والتحديد فإنه يتحول إلى فرض عين، وعلى من كلف به أن يستفرغ الوسع لإتمامه[٨٦].

وتوضيحاً لذلك، يشير الغزالي إلى أن الصلاة ـ مثلاً ـ فرض عين لأن كل إنسان يستطيع الصلاة، أما التدريس ـ مثلاً ـ فهو من فروض الكفاية، إذ ليس في مقدور كل إنسان أن يكون معلماً، فإذا رشح امرؤ كي يكون معلماً وعين مدرساً، فإن

قيامه بأعباء وظيفته هذه أصبح فرض عين، وأن التراخي والتفريط فيها، اعتداء على الدين[٨٧]!!

والعلم الذي يشيد القرآن به ويدعو إليه، ويفترض أن تسعى المدرسة الإسلامية إلى تعليمه لأبناء المسلمين هو العلم بمفهومه الشامل الذي ينتظم كل ما يتصل بالحياة، ولا يقتصر على علم الشريعة أو العلم الديني كما يتبادر إلى بعض الأذهان، أو ماذاع في عهود التخلف عن القرآن، فقد دعا إلى النظر في ظواهر الوجود ومظاهر الحياة، كما دعا إلى دراسة الكائن البشري، فقال: ﴿وفي الأرض آيات للموقنين * وفي أنفسكم أفلا تبصرون﴾[٨٨].

ووجه إلى علم النبات والجماد والحيوان والأجناس: ﴿ألم تر أن الله أنزل من السماء ماء فأخرجنا به ثمرات مختلفاً ألوانها ومن الجبال جدد بيض وحمر مختلف ألوانها وغرابيب سود * ومن الناس والدواب والأنعام مختلف ألوانه كذلك إنما يخشى الله من عباده العلماءُ إن الله عزيز غفور﴾[٨٩].

وجعل من الكون كتاباً للمعرفة، ووجّه القلوب والعقول والأبصار إلى بدائع صنع الله فيه، ودعا إلى التفكر في آياته، واستكناه أسراره، وفهم نظمه ونواميسه، ففتح بهذا العرض والتوجيه باب العلم وحرر العقول والتفكير من أسر الجمود والجهل، وأغرى بالبحث والدراسة والعلم[٩٠].

وعلى هذا يصبح العلم الذي ينبغي على المدرسة أن تعلمه هو كما يؤكد العقاد بحق: «جملة المعارف التي يدركها الإنسان بالنظر في ملكوت السماوات والأرض وما خلق من شيء.. ويشمل الخلق هنا كل موجود في هذا الكون ذي حياة أو غير ذي حياة»[٩١].

وإذا كان التعليم الإسلامي ينبغي إذن أن يتسع ليشمل ما نطلق عليه (العلوم الطبيعية)، إلّا أن المدرسة الإسلامية تحتاج لتعليمه أبناءنا[٩٢].

- أن تكون هذه العلوم سلم الوصول إلى بناء العقيدة.

- أن تكون السبيل لتوطيد خلافة الإنسان في الأرض.

- إقامة بناء إسلامي للعلوم الطبيعية.

- السعي إلى تصحيح الفكرة عن هذه العلوم ودورها وعن الحياة وحقيقتها لدى أمم العالم.

إن الرسول صلى الله عليه وآله وسلم كان كثيراً ما يتعوذ من علم لا ينفع.

ثم تُلقى على عاتق المدرسة الإسلامية مسؤولية التدقيق إلى أقصى حد في اختيارها للمقررات المختلفة. ومقياس النفع هنا ليس ذلك المعيار الفردي الذي نراه في الفلسفة البرجماتية وخاصة عند وليم جيمس وإنما هو مجموع الأمة وإقامة أمر الدين، ومصلحة الأمة وقيام أمر الدين أمران لا ينفصلان.

إن طبيعة الإسلام تفرض على الأمة التي تعتنقه أن تكون أمة متعلمة ترتفع فيها نسبة المثقفين وتهبط أو تنعدم نسبة الجاهلين. وتكثير المدارس الإسلامية وتجويد التعليم فيها طريق أساسي لهذا؛ ذلك أن حقائق هذا الدين - من أصول وفروع - ليست طقوساً تنقل بالوراثة، أو تعاويذ تشيع بالإيحاء وتنتشر بالإيهام. كلا؛ إنها حقائق تستخرج من كتاب حكيم، ومن سنة

واعية، وسبيل استخراجها لا يتوقف على القراءة المجردة، بل لابدّ من أمة تتوافر فيها الأفهام الذكية والأساليب العالية والآداب الكريمة. ولاشك أن مدارسة مناهج الإسلام تخلق في أي أمة تعنى بها جواً من الفقه التشريعي على الأوامر والنواهي ـ أي بالحقوق والواجبات ـ وجواً من الآداب الاجتماعية الدقيقة المتعلقة بقاعدة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وجواً من البحث الصحيح والاجتهاد المخلص لمد رواق الإسلام على ما تفد به العصور من أقضية شتى وشؤون متجددة[٩٣].

إن التعلم والتعليم روح الإسلام؛ لابقاء لجوهره، ولا كفالة لمستقبله إلّا بهما، والناس في نظر الإسلام أحد رجلين: إما متعلم يطلب الرشد، وإما عالم يطلب المزيد، وليس بعد ذلك من يوبه له؛ قال صلى الله عليه وآله وسلم: «العالم والمتعلم شريكان في الخير، ولا خير في سائر الناس»[٩٤].

الهوامش

١. محمد الهادي عفيفي: في أصول التربية، الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٠، ص ٢٧.
٢. المصدر السابق، ص ٢٨.
٣. جون ديوي: الديمقراطية والتربية، ترجمة متي عقراوي وزكريا ميخائيل، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤، ص ١٠٤.
٤. المصدر السابق، ص ١٠٥.
٥. نبيه ياسين: أبعاد متطورة للفكر التربوي، القاهرة، الخانجي، ١٩٧٩، ص ٣٠٤.
٦. محمد لبيب النجيحي: مقدمة في فلسفة التربية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٧، ص ١٣٦.
٧. المصدر السابق، ص ١٣٧.
٨. فيليب. هـ. فينكس: فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجيحي، القاهرة، النهضة العربية، ١٩٦٥، ص ٨٢٨.
٩. المصدر، السابق، ص ٨٢٩.
١٠. وزارة التربية والتعليم (مصر): دراسات في تطوير التعليم، القاهرة، ١٩٨٧، ص ١٠.
١١. محمود السيد سلطان: الأهداف التربوية في إطار النظرية الإسلامية، القاهرة، دار الحسام، ١٩٨١، ص ٤٥.
١٢. ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، المدينة المنور، ١٩٨٨، ص ٣٣.
١٣. المصدر السابق.
١٤. المصدر السابق، ص ٣٤، مكتبة دار التراث.
١٥. عمر محمد القومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، طرابلس، المنشأة العامة للنشر والتوزيع، ١٩٨٣، ص ٣٠٤.
١٦. المصدر السابق، ص ٣٠٥.
١٧. سورة التوبة: ١٠٣.
١٨. سورة البقرة: ١٨٣.
١٩. سعيد إسماعيل: أصول التربية الإسلامية، القاهرة، دار الثقافة، ١٩٧٨، ص ٢٢.
٢٠. سورة الطلاق: ٢، ٣.
٢١. سورة فُصِلت: ٣٤.
٢٢. محمد زكريا البرديسي: أصول الفقه، القاهرة، النهضة العربية، ١٩٦٩، ص ١٦٨.
٢٣. سورة غافر: ٤٠.
٢٤. سورة الكهف: ١٠٧.
٢٥. سورة الإسراء: ٣٢.
٢٦. سورة آل عمران: ١٨٠.

٢٧. سورة التوبة: ٣٤، ٣٥.
٢٨. علي خليل مصطفى: أهداف التربية الإسلامية، المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم حلبي، ١٩٨٧، ص ٢٥.
٢٩. عبدالحميد الهاشمي: الرسول المربي، دمشق، دار الثقافة، ١٩٨١، ص ٧٢.
٣٠. سورة المائدة: ٦٧.
٣١. سورة النحل: ٤٤.
٣٢. الرسول العربي المربي، مرجع سابق، ص ٧٤.
٣٣. سورة الحشرة: ٧.
٣٤. محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، القاهرة، دار القلم، ط ٢، د. ت، ص ٣٩، ج ١.
٣٥. المصدر السابق، ص ٤٠.
٣٦. المصدر السابق، سيد عبدالحميد موسى: النفس المطمئنة، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٨٣، ص ١٨.
٣٧. سورة آل عمران: ٧٩.
٣٨. سورة الانشقاق: ٦.
٣٩. سورة النجم: ٤٢.
٤٠. سورة الأنعام: ١٦٢ـ١٦٣.
٤١. أحمد عبدالحميد غراب: الشخصية الإنسانية في ضوء القرآن الكريم، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥، ص ٤٦.
٤٢. عبدالرحمن النجلاوي: التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٩٨٨، ص ٤٢.
٤٣. (مكرر) ـ عبدالله علوان: تربية الأولاد في الإسلام، بيروت، دار السلام، ١٩٨١، ج ١، ص ١٦٣.
٤٤. سورة ص: ٢٩.
٤٥. سورة محمد: ٢٤
٤٦. محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٣، ج ٢، ص ٢٩.
٤٧. تربية الأولاد في الإسلام، ج ٢، ص ٨١٩.
٤٨. المصدر السابق، ص ٨٢٢.
٤٩. محفوظ علي عزام: الأساس العقائدي للتربية، في: (المؤتمر العالمي الخامس للتربية الإسلامية)، القاهرة، جمعيات الشبان المسلمين العالمية، ١٩٨٧، ج ٢، ص ٤٣٦.
٥٠. سعيد إسماعيل علي: ديموقراطية التربية الإسلامية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٢، ص ٢٠٦.
٥١. المصدر، السابق، ص ٢٠٧.
٥٢. النساء: ٤٨.
٥٣. محمد أحمد خلف الله: الأسس القرآنية للتقدم، القاهرة، سلسلة كتاب الأهالي، حزب التجمع، يونية ١٩٨٤، ص ٣٦.
٥٤. المصدر السابق، ص ٣٧.
٥٥. خالد محمد خالد: الدين في خدمة الشعب، القاهرة، الأنجلو المصرية، ص ٢، د. ت، ص ١١.
٥٦. سورة البقرة: ٣٠.
٥٧. خالد محمد خالد: الدين في خدمة الشعب، القاهرة، الأنجلو المصرية، ص ٢، د. ت، ص ١١.
٥٨. أحمد فؤاد الأهواني: القيم الروحية في الإسلام، القاهرة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، سلسلة دراسات في الإسلام، العدد ٢١، ١٩٦٢، ص ١٢٠.
٥٩. المصدر السابق، ص ١٢٢.
٦٠. محمد أحمد خلف الله: مفاهيم قرآنية، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة (٧٩)، يوليو ١٩٨٤، ص ٥.
٦١. المصدر السابق، ص ١٢٢.
٦٢. محمد الغزالي: خلق المسلم، القاهرة، دار الكتب الحديثة، ١٩٧٤، ص ٥.
٦٣. سورة العنكبوت: ٤٥.
٦٤. سورة التوبة: ١٠٣.
٦٥. محمد الغزالي: خلق المسلم، ص ٦.

٦٦. الشيباني: فلسفة التربية الإسلامية، ص ٢٢٣.
٦٧. أحمد محمد الحوفي: من أخلاق النبي، القاهرة، دار نهضة مصر، ١٩٧٩، ص ٤٣.
٦٨. عبدالحي محمد قابيل: المذاهب الأخلاقية في الإسلام، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٨٤، ص ١١٠.
٦٩. المصدر السابق، ص ١١٣.
٧٠. المصدر السابق، ص ١١٤.
٧١. المصدر السابق، ص ١١٧.
٧٢. المصدر السابق، ص ١٢٣.
٧٣. عبدالرحمن حسن حبنكة الميداني: الأخلاق الإسلامية، بيروت / دمشق، دارالقلم، ١٩٧٩. ج ١، ص ١٩٣.
٧٤. المصدر السابق، ص ١٩٤.
٧٥. محمد الغزالي: مشكلات في طريق الحياة الإسلامية، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٣، ص ٤٠.
٧٦. محمد عطية الأبراشي: التربية الإسلامية وفلاسفتها، القاهرة، عيسى البابي الحلبي، ١٩٦٩، ص ١١٦.
٧٧. المصدر السابق، ص ١١٨.
٧٨. الميداني: الأخلاق الإسلامية، ج ١، ص ١٨٥.
٧٩. محمد أبو زهرة: الولاية على النفس، القاهرة، دار الفكر العربي، د.ت، ص ٥.
٨٠. المصدر السابق، ص ١٧.
٨١. سورة البقرة: ١٢٩.
٨٢. سورة آل عمران: ١٦٤.
٨٣. سورة البقرة: ١٥١.
٨٤. النحلاوي: التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة، ص ٦٢.
٨٥. محمد الغزالي: مشكلات في طريق الحياة الإسلامية، ص ١٦.
٨٦. المصدر السابق، ص ١٧.
٨٧. المصدر السابق، ص ١٨.
٨٨. سورة الذاريات: ٢٠.
٨٩. سورة فاطر: ٢٧ـ٢٨.
٩٠. محمد شديد: منهج القرآن في التربية، بيروت، دار الأرقم، د.ت، ص ١٣٩.
٩١. عباس محمود العقاد: التفكير فريضة إسلامية، القاهرة، دار القلم، د.ت، ص ٨٥.
٩٢. محمد عمر القصار: المنهج الإسلامي في تعليم العلوم الطبيعية، مكة المكرمة، رابطة العالم الإسلامي، سلسلة دعوة الحق (٣٠)، يونية ١٩٨٤، ص ١٤٩.
٩٣. محمد الغزالي: خلق المسلم، ص ٢١٣.
٩٤. المصدر السابق، ص ٢٢١.