آراء في الفكر التّربوي التّراثي: مجموعة من الأعلام نموذجا

أ. حياة أحمد السّيد

مقدمة:

يعكس النّظام التّربوي في كلّ مجتمع تطلّعاته، وتصوّراته حول الوجود ممثّلا في الثّلاثية الهامة: الله، والكون، والإنسان، وحتّى لا نعيش حالة اغتراب عن مبادئنا وعاداتنا وتقاليدنا كان من الضّروري أن نستفيد من خبرات وجهود المسلمين السّابقين الذّين تكفّل التّراث اللّغوي بنقل رؤيتهم التّربوية ومقتضياتها المنهجيّة والمعرفيّة والإجرائية،يتّسم تراثنا التّربوي بالحيوية، والقابلية للاستفادة منه في كل العصور،لا لسبب،إلاّ لأنّه يمتَح مبادئه العامّة من مصدرين ثابتين لا يمتدّ إليهما الشك، ولا يلحقهما التّخمين ؛ القرآن الكريم،والسّنّة النّبوية الشّريفة،ولذلك لا يخلومشروع تربويّ إسلاميّ من المبادئ العامة التّالية التّي يُقاس انتماؤه من اغترابه عن الهوية الإسلامية بمدى انبنائه وارتباطه بها:

×-المرجعان الأساسيان لتحديد قواعد السّلوك،وضبط معايير التّعامل في كلّ المجالات هما القرآن الكريم والحديث الشّريف، وكلّ نظام تربوي لا يستمد معاييره من هذين المصدرين غيرُ معبّر عن هويّة وشخصيّة المجتمعات الإسلامية.

×- مبدأ القدوة: كان الرسول الحبيب عليه الصّلاة والسلام المعلّم الأفضل،والقدوة الحسنة للنّاس جميعا،ولذلك يتمّ تصوّر المعلّم المربّي في الفكر التّربوي الإسلامي بعدّه قدوة للمتعلّمين المستفيدين منه،ولن يتمّ له ذلك إلا إذا امتلك مجموعة من الكفايات ؛ العلميّة المعرفيّة، والتّربوية التّعليمية،والسّلوكية الموقفيّة المنضوية كلها تحت مظلة الأخلاق الإسلامية.

×-الشّمولية والاعتدال في النّظر إلى جوانب شخصية الإنسان الفرد، وعدم تقديم واحد على البقية، وفي هذا خلاف مع الفلسفات الإنسانية خاصة الغربيّة التّي هي إمّا مثالية، أووضعيّة ماديّة نفعيّة مؤقّتة،الإنسان روح وجسد ولذلك تُقبَلُ في الإسلام كلّ العلوم والمعارف (المحتويات التّعليمية) مادامت تحقّق فائدة مقبولة دينيا، فإذا ما ثبُت ضررها، أوخطرها على الفرد والمجتمع، على جانب القيم والأخلاق، كما الصّحة أوالبيئة...حُرّمَت وأبعدت.

×-تعظيم مكانة العلم والعلماء،مع التّأكيد على أنّ العلم الذّي يدعواليه الإسلام ليس ذلك الشّرعي الدّيني فحسب،بل كلّ علوم الدّنيا من علوم الطّب،والنّبات،والحيوان،والأرض... فقط أن يكون مفيدا للإنسان فردا وجماعة،إن مساحة التّفكير والتّدبّر التّي تركها القرآن الكريم للإنسان ليُعمل عقله، ويبحث عن المعاني والحقائق أكثر بكثير من تلك التّي تضمّ أحكاما تُحلُّ حلالا أوتحرّم حراما.

×-مبدأ الحريّة في إطار المسؤولية (١): إذ ترتبط الحرية في الإسلام بالمسؤولية، فالحديث عن حرية مطلقة للإنسان هوتثمين لمذهب الأنسَنَة الذّي عملت بعض الفلسفات الغربية على إرسائه لخلق مركزية إنسانية، يكون المعيار والمرجع فيها هوالإنسان،بخلاف الفكر الإسلامي الذّي يؤسّس لمركزية إلهية،تحدّد للإنسان المخلوق حقوقه وواجباته في سبيل إعمار الأرض كما أُمر، الفرق بين الفلسفات الغربية والإسلامية تأكيد هذه الأخيرة على وجود حدود للإنسان لا يمكنه أبدا تجاوزها.عموما:" إنّ التّربية الإسلامية تربية تحرّرية لأنّها تحرّر العقل من التّعصب الأعمى،أوالتّزمّت أوالانغلاق،أوضيق الأفق والإيمان بالأوهام والأساطير،كما أنّها تحرّر النّفس من الخوف والعبودية والضّعف،وهي أيضا تحرّر الجسم من كلّ ما يدنّسُه ويُعيبه "(٢).

×-الارتباط بين العلم والعمل دائما، وعلّة ذلك النّظرةُ إلى العلم الذّي مهما علا شأنه يظلّ وسيلة الإنسان ليعيش جيدا، ويعبد ربه حقّ عبادته، ويرتبط بهذا المبدأ ارتباط النّتيجة بالسبب: مبدأ الجزاء الذّي يكون من جنس العمل بداهة وعدلا، إنه لا عبثية في قوانين النّظام الإسلامي، ومثلما يحاسب الإنسان على كلّ صغيرة وكبيرة من أفعاله بدقة، وعدل، كذلك لابد للعمليّة التربوية من تقويم تعود إليه فتُثَمّن الإيجابيات، وتُتلافى السلبيات،

إنّ دراسة بعض خصائص الفكر التّربوي التّراثي لا يتمّ دون العودة لما خلّفه لنا بعض الأعلام في هذا الميدان من أعمال مكتوبة تشكّل خطابات نحاول مقاربتها باعتماد المنهج التداولي الذّي يهتمّ بكلّ الظروف التّي أسهمت في إنتاج هذه الخطابات،وبنوايا ومقاصد أصحابها، وآثار هذه الخطابات على المتلقين، والسياقات المختلفة المصاحبة، والمضمرات التي لم يفصح عنها الخطاب لكنّها مستلزمه في الفهم، تنظر التّداولية للنّص / الخطاب على أنّه واقعة تواصليّة حوارية وحجاجية أساسا،ولذلك نرشّحه منهجا مناسبا جدّا لتأويل / قراءة النّصوص باختلافها.

نُؤكّدُ أن التّصور المتكامل للعملية التربوية عند عَلَم من أعلام التّراث الإسلامي يقتضي تقصّي المنطلقات الفلسفية النّظرية التّي تحكم رؤيته التّربوية، مرورا بالقواعد التّربوية والطّرق التّعليمية، وانتهاء بالتّقويم الواضح والدقيق ليتمَّ الحكم بنجاح العمليّة التّربوية وتحقيق أهدافها وغاياتها أم لا.

١-آراء تربوية عند القابسي (٣)

من خلال الرّسالة المفصّلة لأحوال المتعلّمين وأحكام المعلّمين والمتعلّمين (٤)،التّي يقول عن سبب كتابتها:"قد سألني سائل،وألحّ عليّ أن أجيبه عن مسائل كتبها...واعتذر عن إلحاحه على أنّه مضطرّ إليها،وراغبٌ في فهم ما تعذّر عليه من فهمها... فتراخيت عن سرعة مجاوبته طويلا...حتّى ألقى الله عزّ وجلّ في قلبي الانقياد إلى مجاوبته " (٥)،فإذن:

- سبب كتابة الرّسالة خارجي، لم يكن بتخطيط وإرادة القابسي.
- التّواصل بين السّائل والمجيب كان كتابيا، يشير ضمنيّا لأهمية الموضوع.
- تماطل القابسي في الإجابة إشارة هامة إلى خطورة الموضوع، الأمر الذّي احتاج معه دافعا كبيرا لإنجازها ألا وهورضي الله عز وجل، فلا نستبعد لُجوءه للاستخارة التّي كانت ثمرتها قناعة في القلب بالإجابة لتحقيق الفائدة وتعميمها على أكبر قدر من المتلقّين-وهوما تضمنه الكتابة – ليحصل لنصّه ذاك تداوله في كلّ زمان ومكان.

أ- المنطلقات النّظرية الكبرى لتصوّر القابسي للعملية التّربوية :

×-المنزلة المتقدّمة التي يحظى بها العلم، وترد الدّعوة إلى التّعليم مقترنة تماما بتعلّم القرآن الكريم، وتدبّره، وتعهّده،والعمل بما جاء فيه.

×-أدّى ارتباط التّعليم بالقرآن الكريم إلى تقدير المعرفة تقديرا كبيرا،ولذا كنّا أمام تصوّر أخلاقي للمجتمع ككل يكاد يلزم بالتّعليم، وإن لم يكن في ذلك قرارات سياسية صريحة.

×-لا تمييز بين الصّبيان، فكلٌّ له الحق في التّعلم بكلّ عدل ومساواة، مع ربط العلم بالممارسة وملاحظة ذلك والتّأكيد عليه.

ب- تصوّر الممارسة التّربوية عند القابسي:

تأخذ العمليّة التّربوية عند القابسي بعدا تعامليا سلوكيا أساسا، قوامه الاتّفاق وفق" فقه الإيجار وأحكامه " بين المعلم وولي الصّبي، وموضوع العمليّة الإيجارية المعرفة،ولنجاح العملية هذه شروط تحدّد لكل طرف حقوقا وواجبات:

×- واجبات الولي (تحدد بعض حقوق المعلّم):

- ضرورة تعليم ابنه أوصبيه، وذكر القابسي أنواع الأولياء على حسب طبائعهم كما مقدرتهم المادية،الغني المنفق،والفقيرالذي لا يقدر،والجاهل الذي لا يعرف قيمة التّعليم،حتّى البخيل الشّحيح الأناني...ونفهم من هذا أنّ أجر التّكفل بالتّعليم يقع على كاهل الولى، غير ملزم للحاكم، ولا موكول لإحسان المسلمين: " ملزمة للأولياء في حق أبنائهم وللأولياء في حقّ منظوريهم ". يُدفَعُ للمعلم حسب العرف أوالإتفاق: شهرا شهرا،أوسنة سنة للختمة وهي مقدار ما اتُّفق عليه بين الطرفين؛ حفظا وعرضا وكتابة، وكما ترى فهي تستهدف

عدة مهارات يعمل على تطويرها، فإذا أدّى المعلم واجبه نال المحفّزات والمكارم إضافة إلى أجره، وإذا لم يفعل فليس له شيء: "...إنّما يجب للمعلّم فيها أن يكارَم ويكافأ إذا كان الغلام يتهجّى تهجيا حسنا، ويخطّ خطّا جميلا، ويكتب ما يُملَى عليه، ويقرأ نَظَرا ما أُمر بقراءته، فإذا لم يحسن الهجاء، ولم يُحكم الخطّ، ولم يقرأ شيئا نظرا فلا يجب للمعلّم في ذلك شيء". والمكارمة تلك فعل اختياري من الصّبي ووليه: "لا يحلّ للمعلّم أن يكلّف الصّبيان فوق أجرته شيئا من هدية أوغير ذلك ولا يسألهم في ذلك... فإن أهدوا إليه على ذلك (بسؤاله ذاك) فهوحرام..." ويميل القابسي في مواضع معينة إلى تكرار الكلام في هذا العنصر،الذي نفسره إما بعماه،وإمّا تداوليا برغبته في تضخيمه أمام ذهن المتلقي خصوصا وأن الأمر يتعلق بحرام يمكن أن يتهاون المعلم ولا يدرك عظيم إثمه في قبول أموال وهدايا ينفقها على نفسه دون وجه حق.

× - واجبات المعلّم أمام الولي والصّبي معا:

- التّعليم وفق العقد / الاتّفاق الأولي /: القرآن الكريم فقط،أومع مواد أخرى بالتوازي مع التأديب والتّهذيب، ثمّ تعليم الفرائض خاصة الصلاة: " فإن نقص تعلّم الصبي مما علّم به نَقُص الأجر المسمّى بمقدار ما نقُص من تعلّم الصّبي، فإن اعتذر المعلّم ببله الصّبي،واختُبر الصّبي فوُجد ذلك... لم يحصل للمعلم إلاّ إجارة حوزه وتأديبه لا إجارة التعليم "،أمّا إذا لم يؤدّ المعلم واجبه مع توفر القدرة على ذلك فإنّه لا يُحرم من الأجر فقط بل ويعاقب بالإقصاء من المهنة "... ورأي العلماء أنّ مثل هذا المعلم يستأهل الأدب (يقصد التأديب) لتفريطه فيما وليه، وتهاونه فيما التزمه،وأن يُمنَع من التّعليم وهوصواب "
- التّفرّغ للصّبيان وقت التعليم.
- أن لا يستغل الصّبيان في مصالحه الخاصة.
- لوازم العملية التّعليمية عليه؛ الدّرّة، والفلقة، وكراء المكان، ففي الفقه المالكي لا يجوز التّعليم في المساجد فهي سوق الآخرة، فليبحث الناس عن مكان آخر لسوق الدّنيا.

× المضمون التّعليمي أوموضوع الإجارة: المعرفة

- يتّصل التّعليم بالقرآن الكريم اتّصالا كلّيا،فهوالمادّة المعرفية الأساسة ؛فهما وحفظا، وقراءة، وكتابة،أمّا بقية المواد من حساب،وعربية،ونحووكلام العرب وأخبارها فعلى الترغيب،وأما الشّعر فبشروط.
- يحق للفتاة أن تتعلم،" أمّا تعلم الأنثى القرآن والعلم فهوحسن ومن صالحها، فأمّا أن تتعلم التّرسّل والشّعر وما أشبهه فهومحرّم عليها "
- تعليم الفقه والفرائض لا يراه القابسي مناسبا (٦)،وليس معنى ذلك عدم تعليم الصّبيان المبادئ الضرورية كالصّلاة، والتّطهر والصّيام، إنّما لا يتمّ تعليم الأصول النّظرية بل الممارسات التّعبّديّة حصرا، ممّا يجعل العمليّة التّعليميّة أقرب إلى التّربية الدّينية والاجتماعية منها إلى التّكوين العلمي (٧).
- المرحلة العلمية المقصودة من حديث القابسي هي ما نعرفه بالمرحلة الابتدائية التي تمتدّ من سنّ الصّبا والقدرة على الحفظ إلى سنّ البلوغ والاحتلام،ولهذا يمكن أن نفهم أنّ القابسي يتحدّث عن مرحلة ما قبل التّخصص، ليتهيّأ للصّبي أرضية صلبة تجعله يشقّ سبيل العلوم جميعها من طب، وفلسفة،وأدب بنجاح... لأنّه سيستطيع تحمّل كلّ أصناف المعارف ومجابهتها عقليا وسلوكيا بفضل المناعة التّي حصّلها بتعلّم القرآن الكريم.

× بعض المواقف التّعليمية عند القابسي:

- التّركيز على مبدأ الرّفق (٨) بما يثبت وعيه بدور المقوّمات النّفسية في رسم حدود علاقة متينة بين المعلّم والصبيان، أساسها التّوسط والاعتدال.
- دعوة إلى مراجعة النّظر في فكرة ارتباط الكُتّاب بالعقاب الجسدي والقسوة، فالضّرب وإن كان مشروعا فهوبشروط، وليس كأوّل

عقاب للصبي بل بعد التّنبيه،والتّحذير،والعزل،والتّقريع ؛بمقدار،وكيفية،وأداة معيّنة، فالضّرب:" إذا استأهل فمن واحدة إلى ثلاث "بسبب: عدم الإقبال على المعلّم، أوالتّباطؤ في الحفظ، أوالخطأ في الكتابة، أوسوء التّهجي، فبعد التّنبيه مرّات عدّة، وعدم إفادة العزل والتّقريع بالكلام يكون إيقاع الضّرب ضرورة،وحتى التّوعد والتّهديد بالكلام لابد ألاّ يمسّ كرامة الصّبي ومشاعره: " فيقول: يا مسخ، يا قرد فلا يفعل هذا،فإن قلت له واحدة فلتستغفر الله منها،ولتتته عن معاودتها "، فالعنف المادي كما المعنوي مرفوض،وإذا كان الضّرب مشروط فالعنف المعنوي منهي عنه بالإطلاق، لأنه مرتبط بالغضب وهي حال يتجاوز معها المعلم ما يتوجّب عليه من مراعاة مصلحة المتعلّم: " إنّما يُجري الألفاظ القبيحة من لسان التّقي تَمَكُّن الغضب من نفسه،وليس هذا مكان الغضب"،وأمّا مقدار الضّرب فعلى حسب نوع الخطأ،وطاقة الصّبي (٩)،وأمّا شكله فعلى الرّجلين،ويتجنّب الرّأس والوجه (١٠)،وأمّا أداته فبالدّرة (جلد البقر) والفلقة، لا العصا أواللّوح وتكون رطبة مأمونة لئلا تؤثر أثر السّوء. هذا ويمنع القابسي عقوبة التجويع، بل يُترَك للصّبي وقتٌ للطعام والشراب دون استعجاله: عموما العقاب في فكر القابسي ضرورة تربوية، وأخلاقية مشروطة مؤسسة على قواعد من الدين الإسلامي

- يفضل القابسي أن يكون هناك تناسبٌ بين المتعلّمين أخلاقا وسلوكا وسنّا،وإلاّ فعلى المعلّم أن يكون يقظا(١١) وألاّ يتوانى عن بثّ روح التّنافس بينهم،وإقامة الدّوافع والحوافز ليتحسّنوا.(١٢)
- من مسؤولية المعلم التقويم المستمر، فلا ينتقل من سورة إلى سورة إلاّ إذا تأكد من حفظهم "وعليه أن يتفقدهم بالتعليم، والعرض، ويجعل لعرض القران وقتا معلوما مثل عشية الأربعاء، يوم الخميس "(١٣).

فالقابسي على وعي بمسائل التعامل مع المتعلم، ومراعاة ميوله وخصائصه ولكن رسالته حقا تبقى أقرب ما تكون إلى أحكام التعليم، وفقه المعاملات،

نستنتج إذن باختصار:

- الرسالة خطاب تربويّ خاص، ينطلق من مبادئ دينية صرفة، فالمرسل أي القابسي ناشر ومؤكّد على المذهب المالكي الذّي لوّن العملية التّربوية بصبغته سواء في المبادئ والمنطلقات، أوالمحتوى التّعليمي، أوحدود الممارسة التّعليمية وشروط أوقل عقود التّعامل بين أطرافها.
- اقتصر التّعليم في المدوّنة على المرحلة الابتدائية، التّي هي ضرورية إلزامية لجميع الصبيان، والإلزام يمسّ المحتوى كذلك الذّي يمكن أن نعدّه مغلقا لا يسمح بمواد كثيرة.
- المعلم هوأساس هذه العملية،ولابد أن تتوفّر فيه شروط أخلاقية ونفسيّة وجسديّة واجتماعيّة معيّنة تجعله يرتقي ليصبح قدوة للمتعلّم علما وسلوكا.
- مع أنّ التّعليم زمن القابسي ليس من مسؤولية الدّولة، إلاّ أنّه ارتقى وأصبح مهنة تطلّبت تدخّل المؤسسة الدّينية الفقهية لتنظيمه،وضبط آلياته وقوانينه.

٢- آراء تربوية عند ابن جماعة:

من خلال نصوص من: تذكرة السّامع والمتكلّم في آداب العالم والمتعلم (٦٣٩ ه – ٧٣٣ه):

يؤكد الدّرس التّداولي كثيرا على أهمية السّياقات غير اللّغوية في إنارة الجوانب المظلمة من الخطابات،ولذلك تسهم معرفة الظّروف العامة للمتكلّم / المرسل في تحصيل دلالات أعمق من النص فيما يدخل في عنصر: نوايا ومقاصد المتكلم التي تشكل مع باقي العناصر لحمة متكاملة، وهكذا تؤثّر معرفة الخلفية الاجتماعية والعلمية والنفسية والمهنية والمذهبية للعَلَم التّربوي في تفسير توجّهه وتصوّره التربوي، فابن جماعة مثلا يجعل من طلب العلم للإنسان المسلم من أسمى الغايات وأخطر الوجبات: "على المتعلّم أن يبادر شبابه وأوقات عمره إلى التّحصيل،ولا يغترّ بخُدع التّسويف والتّأميل، فإنّ كلّ ساعة تمضي من عمره لا بدل لها ولا عوض عنها، ويقطع ما يقدر عليه من العلائق الشّاغلة والعوائق المانعة عن تمام الطّلب وبذل الاجتهاد، وقوّة الجدّ في التّحصيل،فإنّها كقواطع الطّريق،ولذلك استحبَّ السّلف التّغريب

عن الأهل،والبعد عن الوطن،لأنّ الفكرة إذا توزّعت قصُرَت عن درك الحقائق،وغموض الدّقائق وما جعل الله لرجل من قلبين في جوفه "(١٤)، بل إنه يرى لمن يستطيع ألا يتزوج حالا أفضل لطالب العلم ليتفرغ له كل التفرغ،وكما ترى انسراب الفكر الصوفي في كلام ابن جماعة، والذّي بسببه يمكن أن نقول إنه يغلّب الجانب الروحي على المادي للإنسان، يستشعر الآخرة في الدنيا التي هي مجرّد مزرعة يبذرفيها أعماله ليحصد ثمارها يوم القيامة،ولذلك لا يصبغ ابن جماعة رأيه هذا بصبغة الإجبار، كلاّ فمنهجه الذّي يدعوإليه لا يركبه إلاّ من وجد في نفسه القوة الكافية له،وكما ترى توجد مغالاة كبيرة في النظرة إلى العلم حسب الشيخ بحيث يمكن أن تتعطّل جوانب أخرى في شخص المتعلّم في سبيله.

يؤكد ابن جماعة على جملة من الواجبات / الشّروط تهيئ المتعلّم للتعلم أهمها:

أ – الطّهارة وأكّد على الباطنية التّي تجعل النّفس قابلة لاستيعاب العلم وحفظه والاطّلاع على دقائق معانيه،وحقائق غوامضه،ومثلما لا تُقبَل عبادات الجسد من صلاة وغيرها دون نظافة، كذاك لا تكتمل عبادة القلب دون نظافته، وإنّ"العلم كما قال بعضهم صلاة السّر،وعبادة القلب"، وكما نعرف فالقلب هومركز الإشعاع وسيد القدرات العقلية في الفكر الصوفي،وبسببه يمكن لصاحبه معرفة الله تعالى، والوصول إليه، وبعد قطع الأحوال ومقاماتها المناسبة يحصّل الصوفي من بين ما يحصّل المعرفة اللّدنيّة الكاملة بعد إنعكاسها بشكل صاف في مرآة القلب.

ب – النّية الخالصة: الدّينية الأخلاقية لا المادية أوالاجتماعية.(١٥)

جـ – الاستمرار في طلب العلم: يوميا فإن ما لم يوظّف لطلب العلم من الأوقات لا قيمة له.

د – الالتزام بنظام غدائي يبقي العقل متّقدا،والجسد متأهّبا،وهكذا فكثرة الأكل من أسباب البلادة: " فكثرة الاكل جالبة لكثرة الشّرب،وكثرته جالبة للنّوم والبلادة وقصور الذّهن وفتور الحواس،وكسل الجسد،وهذا مع ما فيه من الكراهية الشّرعية،والتّعرض لخطر الأسقام،كما قيل

فَإنَّ الدّاء أكثر ما تراه يكون من الطّعام والشّراب

ولم يُرَ أحدٌ من الأولياء والأئمة والعلماء يصف أويوصف بكثرة الأكل ولا حُمد به، وإنما يُحمدُ كثرة الأكل من الدّواب التّي لا تعقل،بل هي مرصودة للعمل".

هـ – تحرّي الحلال دائما في حياته اقتداء بخير البشر عليه الصّلاة والسّلام وكلّ الصالحين.

و– تنظيم ساعات النّوم بما لا يزيد عن الثّمانية،فإن احتمل أقل فذاك أفضل.

ز– لابن جماعة آراء متقدّمة في معرفة نفس المتعلم، وما يعتريها من ملل وضيق وطرق معالجة ذلك، يقول: " ولا بأس أن يريح نفسه وقلبه وذهنه وبصره إذا كلَّ." وإذ علمت أهمية ترتيب الكلمات في كلام ابن جماعة استنتجت أنّ تقديم النّفس والقلب على الذّهن والعقل ليس اعتباطا،باعتبار أنّ الملل يلحق النّفس لا العقل في الحقيقة،وهوممّا تقول به بعض النّظريات التربوية الحديثة، فهذا سيرل بيرت يقول:" لقد أُجريَت حديثا بحوثٌ مدهشة تدلّ على أنّ العَياء العقلي الحقيقي قلّما يحدث،ونحن إذ نشكوإجهادا عقليّا فليس الذي أُجهد أواستُنفذ هوطاقتنا،بل ميلنا، ولا نكون حينئذ في حالة إعياء بل في حالة ملل، فقد يرجع أحدنا يوما إلى المنزل معلنا أنّ دماغه قد بَلِيَ من التّعب،ولكنه لا يكاد يبدأ قراءة رواية بوليسية أولعب شيء آخر...حتّى يجد ذهنه على أتمّ ما يكون يقظة وحيوية،ولا شكّ في أنّ هناك نوعا من التّعب الحقيقي في معظم الحالات،ولكن ما نحسبه تعبا عقليا إذا حلّلته وجدته في الغالب تعبا جسمانيا يرجع من ناحية إلى تجمّع السّموم داخل الجسم،ومن ناحية أخرى إلى ما يصيب العضلات لا الطّاقة من إعياء " (١٦) ،ولذلك يمكن علاج / مواجهة ذلك الملل / الكلل ب حسب ابن جماعة ب:

×– التّنزه والتّفرج في المنتزهات، وفيه انتقال من حال إلى حال تعيد الطاقة الإيجابية للحال الأولى.

×– المشي والرياضة لتنشيط الجسم، وتخليصه من فضول الأخلاط.

×– الوطء الحلال المعتدل، وإن استطاع المتعلّم التّفرغ للعلم والبقاء عازبا فذاك أحسن.

×– يلحّ ابن جماعة على الصّحبة الطّيبة، " فإنّ الطّباع سراقة " وعلى طالب العلم ألاّ يخالط إلاّ من يفيده أويستفيد منه،دون إهماله

الفروق الفردية بين المتعلمين، فذاك أمر واقع في التحصيل لا محالة، لكنّه لا ينظر للتّعلم بمعزل عن الحياة / العيش فقط، أي وهومحصور في قاعات الدرس، كلا هوينظر للفعل التعليمي منضويا تحت الحياة الإسلامية للفرد المتعلّم عامة.

×- يؤكد ابن جماعة على المتعلم الكبير،لا الصغير، أي ذاك الذي سبق وحصّل التّعليم الأوّل الإلزامي، ولذلك تقع على عاتقه مهمّات / وظائف أكثر في سبيل تحصيل العلم:

أ – مع أنّ بعض اتّجاهات التّربية الحديثة تعدّ الحفظ عدوّا للإبداع والتّجديد إلاّ أنّ هذا الحكم يصدق على التّوجّهات التّي تجعل من الحفظ هدفا في ذاته، غاية في نفسه أمّا إن كان جسرا لتحقيق أهداف أخرى لمّا: " يتمّ بواسطته خَزن المبادئ والقواعد والمعايير والضوابط والمفاتيح في الذّاكرة من أجل استغلال هذه العناصر وتوظيفها في المراحل القادمة من التعليم و التّعلم "(١٧) فهوحينئذ ضرورة ومرحلة في التّعلّم واجبة. يذكر ابن جماعة أحسن الطرق لتنمية هذه القدرة لدى المتعلّم، " فأجود الأوقات للحفظ الأسحار، ثم وسط النهار،ثم الغداة،ووقت الجوع أنفع من وقت الشّبع،وأجود أماكن الحفظ الغرف،وكلّ موضع بعيد عن الملهيات،وليس بمحمود الحفظُ بحضرة النّبات والخضرة والأنهار،وقوارع الطّرق،وضجيج الأصوات لأنّها تمنع من خلوّ القلب ".

ب- البحث: لا يكتفي المتعلّم بما يعطيه المعلّم،عليه أن يبذل جهدا خاصا قريبا ممّا يسمّى حديثا التّعلم الذّاتي، ولكن لابد دائما من مرجع يرجع إليه المتعلم ليقوّم ما تعلّمه، ويحكم عليه، وخصّ ابن جماعة وقت " الأبكار " للبحث.

جـ – لا ينفصل عن البحث وظيفة المطالعة والمذاكرة ليلا، باعتبار أنّ البحث في العلم يكون على أيدي المعلمين والشيوخ، كما الكتب المؤلفة.

عموما أعطى ابن جماعة قيمة كبرى للعلم يمكن أن نقول إنه جعل بسببه حياة المتعلّم وقف عليه،،وفي هذا كثير لا يوافقه وينقده باعتباره أهمل الجانب المادي للإنسان الذّي لم ينكره الإسلام،ولتحصيل العلم أسند للمتعلّم شروطا ووظائف خاصة الاستعداد الكامل لتلقّي العلم نفسيا ودينيا وجسديا،والإخلاص في طلبه،والتفرغ له،والاجتهاد بالمطالعة والمذاكرة والحفظ والبحث والكتابة،فهوعنصر إيجابي لا سلبي وبعمله المجدّ ذاك تنجح العمليّة التّعليمية التّربويّة وتستمر.

٣-آراء تربوية عند العلاّمة ابن خلدون(١٨):

- لابن خلدون أفكار نيّرة في الجانب التّربوي التّعليمي، وإن كان همّه البحث في العمران البشري إلاّ أنّه بنظره الثاقب،وعبقريته الفذّة أدرك أنّ التّطوّر الحضاري للإنسان عموما لا يتحقّق دون صناعة هي من أهم الصناعات البشرية هي التّعليم،وقد خصّص فصلا أوّلا في الباب السادس عنونه ب " في أنّ العلم والتّعليم طبيعي في العمران البشري "،وآخر يليه: " في أنّ التّعليم للعلم من جملة الصّنائع "(١٩) تحتاج إلى أفضل المعلّمين وأشهرهم،مع أنّ لكل منهم منهجه ومصطلاحاته حتّى والعلم أوالمحتوى واحد، ممّا يثبت تصنيفه للتّعليم على أنّه صناعة تحتاج كما كلّ الصناعات"إلى الإحاطة بمبادئه وقواعده، والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله "(٢٠)، ومع أنّ الخلفية الدّينية والعلمية لابن خلدون مشابهة لعدد كبير من الأعلام فهوموسوعة في علوم القرآن والسّنّة والفقه حتّى أنّه وَليَ القضاء المالكي في مصر إلاّ أنّه يبدومتميزا عن غيره:

- عرض ابن خلدون آراءه التّربوية التّعليمية وفق المنهج العلمي القائم على الملاحظة الثّاقبة والموضوعية التّي أهّلته أوّلا لوصف الواقع التّعليمي في البلدان العربية،ثمّ إصدار الحكم عليها بالإيجاب أوالسّلب في فصل: " في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه " (٢١) وكانت خلاصة رأيه:

- ثماره والحكم عليه	- نمط التدريس ومحتواه	- البلد
أقوم من غيرهم في حفظ القران ورسمه (كتابته)	تعليم القرآن فقط (مع الكتابة)من الصبا إلى الشّبيبة.	- المغرب

لا يخرج الصّبي من هذا النظام التعليمي إلاّ وقد أخذ حظا وافرا من العربية ونحوها والشّعر، والكتابة،والخط أي تحصل له شبه ملكة في العلم عموما، لكن الغالب أن ينقطع الصبي،ولذلك " امتلكوا ملكة صاروا بها أعرف في اللسان العربي"ووقصرواعن سائر العلوم .	- تعليم القرآن هوالأصل لكنهم يعاضدونه برواية الشّعر والترسّل ، وخصائص العربية وحفظها ، وتجويد الخط والكتاب.	-الأندلس
حصول قصور في ملكة اللسان مع أنهم أفضل حالا من أهل المغرب : " فيقتدرون على شيء من التّصرف ومحاذاة المثل بالمثل .	- يخلطون تعليم القرآن بالحديث وقوانين العلوم مع أنهم يولون تعليم القرآن واستظهاره برواياته وقراءاته الأهمية الأكبر، فهُم أقرب لطريقة الأندلس	- إفريقية
	يبدوأنه غير مطلع على مناهجهم بشكل واضح ، فيقول " على ما يبلغنا " : " دراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه ، وتعليم الخط منفصل "	- أهل المشرق

- يبدوابن خلدون معجبا بمذهب القاضي أبي بكر بن العربي (٤٨٦ ه – ٥٤٣ ه) كلّ الإعجاب،هذا القاضي على خلاف المناهج السابقة عليه والمعاصرة له يرى أفضليّة تأخير تعليم القرآن الكريم إلى أن يشتدّ العود الفكري العقلي للمتعلّم الصغير،وعوضا عنه الابتداء أوّلا بتعليم العربيّة وخصائصها،والشّعر ديوان العرب،ثم ثانيا تعليم الحساب (الرياضيات) التّي تمرّن العقل على التّفكّر والاستدلال، وبعدها يكون تعليم القرآن الكريم،فما يؤله: "أن يُؤخَذَ الصّبي بكتاب الله في أوّل عمره ؛يقرأ ما لا يفهم،وينصب في أمر غيره أهم ما عليه:" (٢٢) ،وبعدها ينظر في أصول الدّين،والفقه،والجدل والحديث وعلومه مع نهيه على أن يُخلط للصّبي علمان اللّهم إلاّ إن ظهر منه نبوغ، وقدرة، لكن هذا المنهج كما يرى ابن خلدون " لا تساعد العوائد عليه "،ويبرّر ابن خلدون للمناهج التي تعتمد القرآن مادة أساسة لها بالخوف من ألاّ تتاح فرصة للمتعلّم أن يتعلّمه مع تقدّمه في السن لأيّ سبب من الأسباب المتوقّعة والطّارئة، وحينها يضيع على المتعلّم الخير كلّه.

وهذه جملة من آراء ابن خلدون في العملية التّعليميّة :

١- النّظرة المتقدّمة الموضوعية للّغة (أي لغة) وضرورتها من أجل اكتساب (فهم) إدراك المعارف والعلوم على اختلافها، ولعمري هذا ما تقوله النّظريات المعرفية الحديثة بالضبط، إنه لا انفصال في اللّغة بين الدّلالة والتّداول، وأفكاره أوردها في فصل: "في أنّ العُجمَةَ إذا سبقت اللّسان قَصُرَت بصاحبها في تحصيل العلوم عن أهل اللسان العربي" (٢٣)، والمتميّز في كلام ابن خلدون تأكيده الواضح على أهميّة اللّغة في تعلّم ليس القرآن الكريم والعلوم الشرعية فحسب بل العلوم المقبولة كلّها.

٢- تأكيده على أنّ:" المنطق أمرٌ صناعيّ مساوقٌ للطّبيعة الفكرية،ومنطبق على صورة فعلها "(٢٤)، فالمنطق ليس خاصية يونانية حصرا كما فهمها السّيرافي في مناظرته متّى بن يونس عن المنطق اليوناني والنّحوالعربي،والتي أفهم من بين المغالطات الكبرى فيها رفض المنطق بحجّة أنّه علم دخيل خاص بأرسطووالليونان كما يخص النّحوُ العربيّ العربية فقط.

٣- نظرتُه المتميّزة للعلوم وتقسيمها إلى: " مقصودة بالذّات كالشّرعيات "،و"آلية وسيلة لهذه العلوم كالعربية والحساب "(٢٥)،وتنتج عن هذه النّظرة التّصنيفية الدّقيقة نتائج خاصة بالطّرائق التّعليميّة المناسبة،وقبلا بالمحتوى التّعليمي خدمة للأهداف المرجوّة، فلا داعي من الاستكثار في العلوم الآليّة، فمثلا علمُ النّحووالتّعمق فيه يخرجه من المقصود،ويوقع في الخلافات والمذاهب النّحوية المتعدّدة التّي تجعل المتعلم يبتعد عن الهدف الحقيقي من تعلمه وهومعرفة صواب الكلام من فساده،وإصلاح اللّسان من كلّ لحن: " وهذا كما فعل المتأخرون في صناعة النّحووصناعة المنطق وأصول الفقه لأنّهم أوسعوا دائرة الكلام فيها،وأكثروا من التّفاريع والاستدلالات بما

أخرجها عن كونها آلة وصيّرها من المقاصد،...وهي أيضا مضرّة بالمتعلّمين على الإطلاق،لأنّ المتعلمين اهتمامهم بالعلوم المقصودة أكثر من اهتمامهم بوسائلها،...فلهذا يجب على المعلّمين لهذه العلوم الآلية أن لا يستبحروا في شأنها،وينبّهوا المتعلّم على الغرض منها ويقفوا به عنده،فمن نزعت به همّته بعد ذلك إلى شيء من التوغّل فليُرَقَّ له ما شاء من المراقي صعبا أوسهلا وكلٌّ مسيَّرٌ لما خُلق له "(٢٦)، تثبت النظريات التعليمية الحديثة هذا الطّرح وتثمّنه، خاصة في قضية تعليم النّحو، أين تمّ التّمييز بين النّحوالعلمي والآخر التّعليمي، واختلاف كلّ منهما عن الآخر في علاقته بأركان بالعمليّة التّعليميّة بداية من الأهداف المرجوّة، فالمحتوى المختار والطريقة المناسبة لتقديمه وأساليب التّقويم.

٤ – يبدوابن خلدون واعيا بخطورة " كثرة التآليف في العلوم،وأنّها عائقة عن التّحصيل "(٢٧)، لذلك لابدّ من أن تكون هناك سياسة تعليمية واضحة، تقوم على وضوح الأهداف، وانتقاء ما يناسب تحقيقها من الطّرائق والمحتويات.

٥ – يرفض ابن خلدون " كثرة الاختصارات المؤلّفة في العلوم "(٢٨)،فقد لاحظ أنّ " في ذلك تخليط على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه وهولم يستعدّ بعد لقبولها...وفيه مع ذلك شغلٌ كبير على المتعلّم بتتبّع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم بتزاحم المعاني عليها وصعوبة استخراج المسائل من بينها..."، والمتعلم بتلك الحال لن تحصل له الملكة المطلوبة من كل علم التّي هي هدف التعلم، ونذكّر باهتمام ابن خلدون بالإيجاز المفيد الذي لا يخل بأركان العلم المطلوب فهوواحد من مقاصد التأليف المطلوبة.

٦ – يعطي ابن خلدون تصوّره في: " تعليم العلوم وطريق إفادته " نذكر مقوّماته حسبه باختصار شديد كالتّالي:

× – تلقين العلوم للمتعلّمين يكون مفيدا إذا كان على التّدرج، ويفصّل شكل ذلك التّدرج بالطّريقة التّالية: إلقاء المسألة الأصل من العلم بصفة العموم ثمّ الشّرح المناسب لقدرة المتعلّم واستعداده حتّى تحصل الملكة،ولأنّها جزئية تُعينُ على الفهم فقط ينتقل المعلّم إلى مرحلة التّفصيل،ويذكر للمتعلّم الآراء والاختلافات في المسألة،وأدلّة كلّ رأي حتّى تجود ملكته،ومرة ثالثة يعود للمسألة فلا يترك متعلّقا بها إلاّ وذكره حتى تكتمل الملكة،فالتّدرّج هنا يتم في ثلاثة مستويات على العموم، إلاّ أنّه يعي جيدا إمكانية حصول الملكة لدى بعض المتعلمين في أقلّ من ذلك، كلٌّ حسب استعداده وقدرته العقليّة والنّفسية،ويفصّل في كلام أقرب ما يكون إلى علم نفس المتعلم قدرة المتعلّم على الفهم والتّعلم، وأنّ التّدرج في التّعليم أمر واجب لأنّه مرتبط بالنّموالعقلي والنفسي له.

× – لابد من الاستمرار والمتابعة الدّائمة في عملية التّعلم، فالانقطاع سبب النّسيان وهذا الأخير أساس خراب ما بين أركان ملَكة التّمكن من العلم من وصال.

× – يحبّ ابن خلدون أن يركّز المتعلّم والمعلّم معه على علم واحد، ولا يخلط عليه أكثر من علمان " فإنّه حينئذ قلّ أن يظفر بواحد منهما "، وربّما كانت المناهج الحديثة التّعليمية تخالف ابن خلدون في ذلك، ففي التّعليم العام من الابتدائي إلى الثّانوي يدرس المتعلّم كلّ المواد / العلوم ويستطيع البراعة فيها ما ناسبته الطّريقة والمحتويات، لكن مرحلة التّخصص فيما بعد قلّ أن يجمع المتعلّم أكثر من تخصّص ويبدع فيهم فعلا كما ذكر ابن خلدون.

× – مع أنّ ابن خلدون عالم دين وفقيه وقاض وخلفيته الدينية تلك أكبرُ سبب يدفعه إلى التّأكيد على أنّ: " الشّدّة على المتعلّمين مضرّة بهم "،إلا أنّه لا يعتمد هذا الأمر سنده في ذلك الحكم، بل إنّ مبرراته علمية ونفسية قائمة على الملاحظة والاستنتاج المنطقي، فالشّدّة والقهر تؤدّي إلى ضيق التّنفس وما ينتج عنه من ملل وكره للفعل التعليمي جملة،وفقدان النشاط، والدّفع إلى الكذب بالتّظاهر بعكس ما في الضّمير إضافة إلى الخبث والخديعة،وقد تغدوتلك العادات صفات خُلُقية تتمكّن منه فتفسد معاني الإنسانية فيه، وإذا كان هذا دأب كل المتعلمين فقل السّلام على الأمة.

× – يعود ابن خلدون إلى القانون الذّي يتفق فيه مع كلّ المربين المسلمين: " ينبغي للمعلّم في متعلّمه، والوالد في ولده أن لا يستبدّا عليهم في التّأديب "(٢٩)، ثم يذكر أنّ أحسن مذاهب التّعليم ما تقدّم به الرّشيد لمعلّم ولده.

× – مع أنّ الحفظَ وسيلة هامة لتحصيل المَلَكَة إلاّ أنّها تكون مرحلة أولى في رحلة التّحصيل تلك تُعاضَدُ بالفهم،والممارسة فعلا ،ولذلك يفضّلُ ابن خلدون: " فتق اللّسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهوالذّي يقرّب شأنها،ويحصّلُ مرامها " (٣٠)نفهم من هذا الكلام؛ إشراك المتعلم في العملية التعليمية التّي تتمّ في جوّ ديمقراطي مريح، وتأكيدٌ على أهمية اللّغة ليس في فهم قضايا اللغة

بل المعرفة والإدراك عموما.

٧- يعطي ابن خلدون لمحات هامّة عن واجبات المتعلّم المسلم:

×-الاستعداد للتّعلّم وقَبوله مع ما يفترض ذلك من حضور قلب،ونيّة خالصة.

×-السّماع مع ما يفترض ذلك من استعداد،وتركيز،ليتحقّق الحفظ المطلوب في عمليّة القياس والإبداع فيما بعد،ويُلحّ ابن خلدون على ربط الحفظ بالممارسة أوالاستعمال اللّغوي فعلا في طرح يُشبه جدّا فكرة الحمّام اللّغوي الحديث،فالاستعمال هوجسر المتعلّم للانتقال من النّظر إلى المَلَكَة المرجوّة.

×-الرّحلة والبحث ومخالطة أكبر عدد من مشايخ العلوم،ل:"يميّز الاصطلاحات بما يراه من اختلاف طُرُقهم فيها،فيُجرّد العلم عنها ويعلم أنّها أنحاءُ تعليم،وطُرُق توصيل وتُنهض قواه إلى الرّسوخ والاستحكام في المكان ويُصحّح معارفه ويُميّزها عن سواها"(٣١)

٨-لابن خلدون آراء طريفة في اللغة العربيّة؛خصائصها،ووظيفتها،وتطوّرها،وأحسن سبل تعليمها والمحافظة عليها وتمكين المتعلّم من امتلاكها بحصول الملكة له في ذلك والتفريق بين العربيّة صناعة والعربيّة ملكة وغيرها من الأفكار الرّائدة الموضوعيّة النّاتجة عن فكر حرّ متفتّح غير متعصّب أومتقوقع على ذاته.

٤- أراء تربويّة عند الشّيخ عبد الباسط العلموي

من خلال بعض نصوص المعيد في أدب المفيد والمستفيد (٣٢)

أ – المعلّم: صورته وشروطه:

×-المعلم في الفكر التّربوي الإسلامي معلم ومربّ معا، هومصدر المعرفة والسلوك، تعظيمه وتبجيله حقٌّ له واجب على المجتمع ككل،والمعلّم النّموذجي هوذاك الذي توافرت فيه شروط:

- حبّ المتعلّمين والشّفقة عليهم، وأن يعدّهم أولاده،فيتواضع لهم، ويلين، ويتودّد، ويوقرهم ويعظّمهم، ويقابلهم بالبشاشة وطلاقة الوجه، وأن يحسن إليهم، ويخاطبهم بأحسن أسمائهم، وأن يعرف أسماءهم وأنسابهم، وأن يعدل بينهم إلا من أظهر نبوغا فيهتم به أكثر، ويراعي حالتهم النفسية من تعب، وضجر، أوغياب...وألا يتكبّر على قول لا أعلم " (٣٣)نفهم إذن باعتماد " الاقتضاء المنطقي ":
- مراعاة الحالات النفسية للمتعلّمين.
- إشعار المتعلّم بقيمته وأهميته،بالتواضع له وتوقيره يؤدي إلى إقباله على العلم بصفاء،ونفس راضية بعيدا عن الخوف،والعنف ومن نتائج ذلك أن يبرز المتعلّم كلّ طاقته ويوظّفها في العلم والعمل ما يؤدي منطقيا إلى أنّ تقويم المتعلّم سيكون موضوعيا مصداقيا.
- في تواضع المعلّم أيضا يبرز خلق الاعتراف بالضّعف والنّقص البشريين، فمهما علا شأن الإنسان لا مناص له من أن يقول: لا أدري فيما لا يعرف، يقول العلموي: " قال الإمام النّووي: وأَعلَم معتقَد المحقّقين أنّ قولَ العالم: لا أدري لا يضعُ منزلته،بل هودليلٌ على عظم محلّه، وتقواه وكمال معرفته، لأنّ المتمكّن لا يضرّه عدم معرفته مسائل معدودة، بل يُستدلُ بقول لا أدري على تقواه...".
- لابد للمعلم إذن من شروط تعكس قدرات؛سلوكيّة ومعرفيّة وموسوعيّة ونفسيّة اجتماعيّة ومهنيّة إجرائيّة كما سنرى وكلّها منصبغة بالأخلاق الإسلامية لترتقي بالمعلّم إلى درجة القدوة.
- إنّه من مستلزمات الفهم أن التّأكيد على الشّروط الشّاملة الواجب توفّرها في المعلم تثبت ضمنيا أهمية المتعلّم الذي هوالغاية الحقيقية من العملية التّربوية ككل، فهومحورها، وبه يقاس نجاحها وفشلها، وعلى أساسه يتمّ تعديلها وتقويمها، ولذلك كان للمتعلّم مقتضيات عند العلموي نذكر باختصار:
- النّظافة الجسدية والنّفسية داخلا وخارجا ولا انفصال عنده بينهما، يقول مثلا: "غسل الرّأس يزيد من الحفظ،وتركه ينقص من الحفظ، ومن أراد أن يحفظ العلم فعليه بخمس خصال: صلاة اللّيل ولوركعتين، والدّوام على الوضوء،والتّقوى في السّر والعلانية،وأن ينوي بالله القوّة على الطّاعة،والسّواك في كلّ صلاة..."

- يقول: "فمنها ألاّ يزال كلّ منهما مجتهدا في الأشغال: قراءة ومطالعة وتعليقا ومباحثة ومذاكرة وإقراء وتصنيفا... إن تأهل لذلك، ومنها ألا يخلّ المتعلّم بوظيفة حضور الدّرس مذاكرة وقراءة ونحوها ولولعروض عرض خفيف أوألم طفيف..."، إنّه يتحدّث عن مرحلة متخصصة أصبح للمتعلم فيها شأن ومكانة، ولم يعد صبيّا يكتفي بها يلقنه إياه المعلّم، أي أنه انتقل من مرحلة استهلاك المعرفة إلى إنتاجها والتّصنيف والتّأليف فيها – طبعا بشرط – مادام هذا المتعلّم قد اكتملت لديه مهارات البحث، والمطالعة، والمناظرة والحوار...
- فضّل المربّون المسلمون في شكل أقرب إلى الوجوب الاعتماد على المعلّم الشّيخ في أوّل عهد بالدّراسة،توفيرا للقدوة والنّموذج السلوكي الحي، وخوفا من أن يتيه المتعلّم بين الكتب المختلفة فيملّ، أويتشوّش فهمه...وقريب من هذا تأكيد المربّين على عدم تعدّد الشّيوخ مخصوصا إن كانوا مختلفين في الطرح، فإن كانوا متفقين يحترمون آراء بعضهم فلا بأس.

ب-المحتويات المعرفية :

- يتّسم المحتوى التّعليمي عند المربّين المسلمين بالانفتاح طالما لا يتعارض مع الشّرع، لكن يؤكّد العلموي كما القابسي بداية على أن يتعلّم المتعلّم من العلوم ما يستقيم به دينه، يقول: " يجب على الآباء والأمّهات ونحوهم كالقيّم والوصي تعليم الصّغار ما سيتعيّنُ عليهم بعد البلوغ، فيعلّمونهم الطّهارة،والصّلاة والصّيام،ويعرّفونهم تحريم الرّبا، والزّنا،واللّواط،والسّرقة،وشرب المسكر، والكذب،والغيبة،وأنّهم بالبلوغ يدخلون في التّكليف، ويستحب ما زاد ذلك من تعلّم القرآن، وفقه، وأدب،..." إنّه يصف هذه المرحلة المبكرة من التعليم بأنّها إلزاميّة على الأولياء توفيرها، يحصّل فيها الصّبي المتعلّم أساسيات الدّين الإسلامي التّعبدية تطبيقيا سلوكيا لا نظريا حتى تترسّخ، فهويوافق القابسي لكن هذا يجعل تعلّم القرآن الكريم جوهر العملية، والعلموي يتركها على الخيار مع إضافة مواد أخرى على الاستحباب، وأما بعد هذه المرحلة فالتّعليم منه ما يكون:

- فرض عين.
- فرض كفاية.
- محرّم،ويكون في علوم تضرّ ولا تنفع كالسّحر، والشّعوذة.

ج- خصائص الطّريقة التّعليمية عند العلموي:

إنّ اختلاف المحتويات،وتنوّع المتعلّمين وقدراتهم،والفروق الفردية بينهم وتنوّع المذاهب الدينية للأعلام المربين يجعل من تحديد طريقة تعليم واحدة غير دقيق، لكنّنا نذكر رأي العلموي فيها وفي مميّزاتها:

×- التّدرج: الذّي يفترض تنسيق المحتوى التّعليمي وتنظيمه من:

- السّهل ← الصّعب
- المعلوم ← المجهول
- البسيط ← المركّب
- الواضح ← المبهم

فالمعلّم يبدأ بالمسألة يوضّحها بالأمثلة دون دليل، ولمّا يحصل الفهم يعطي الدّليل، وبعدها يفتح باب النّقاش والتّوسّع.

×- التّبسيط: بهدف تقريب المعرفة للمتعلّم،وله وسائل عدة: الأمثلة، النّكت اللّطيفة، والألغاز الظّريفة،والأشعار،واللّغات،والتّنبيهات،وكذلك بمراعاة القدرات العقلية والفروق الفردية للمتعلمين، فهنالك من يفهم بالإشارة، وآخر يحتاج العبارة،وثالث لابدّ له من التّكرار، وفي كلّ عليه هوملاحظة الفروق (قدرة نفسية)، ثمّ التّعامل مع كلّ صنف بما يناسب الموقف التّعليمي (قدرة مهنيّة إجرائيّة).

×- الحوار والسّؤال: لا يكونان إلاّ إذا كان هناك جوديمقراطي يسوده الاحترام، وهذا ما يلحّ عليه العلموي، فالمعلّم والمتعلّم شريكان يحترمان بعضهما، ولذلك كان من مقوّمات الحوار الاعتراف بالآخر، وعدم إلغائه وإقصائه ممّا هومفصل في مواضع آداب الحوار

عموما..

كان الشّيخ العلموي على وعي بكلّ مقوّمات العملية التربوية الناجحة، انطلاقا من الأسس والمنطلقات، وتحديد الأهداف والغايات إلى غاية تقويم العملية ككل،فأطراف هذه العملية الهامة تحكمها شروط هي مواثيق أوعقود أخلاقية في المقام الأول تحدّد لكل طرف واجباته وحقوقه،والمادة المعرفية تختلف من مرحلة عقلية إلى أخرى في عمر المتعلم، فالتعليم العام ليس كالمتخصص، وهذا بدوره يؤثر في الطريقة التي يبدوأنها تتعدّل حسب المحتوى، وحسب المتعلمين وقدراتهم،ثمّ إنه يتمّ دائما التّصريح بأنّ المعلم هوأساس العملية التربوية، وذلك حقيقي بسبب جسامة المسؤولية الملقاة على عاتقه، والتي لا تعود ثمارها على المعلّم ذاته وإنما نتائجها تقاس في عنصر آخر هوالمتعلّم الذي أراه ضمنيّا أساس العملية، والفكر التربوي كله خادم له، وراغب في تكوينه وتربيته وتعليمه التّكوين المرتجى الشّامل الذّي ينجيه في الدّنيا والآخرة.

خلاصة :

بعد هذه المقتطفات المختصرة جدا عند بعض علمائنا القدامى عن أرائهم التربوية أجمل ما استنتجته فيما يلي:

١– أحاط أولئك الأجلاّء بكلّ عناصر العمليّة التّعليمية نظرا وإجراء،والتّعليم في تصوّرهم واحد من آليات تجسيد التّربية الإسلامية وكلّ خصائصه مستمدّة من التّصور الإسلامي العام.

٢– للمعلّم المربّي أهمية صريحة كبرى وعلى عاتقه تقع مهمة التّعليم والتّهذيب والتأديب، وهودوما قدوة / أسوة حسنة.

٣– المتعلّم هوغاية العمليّة التّعليميّة التّربوية،وبه يُحكم عليها بالنّجاح أوالفشل،وله شروط في نفسه،ومع معلّمه وفي درسه، في صغره، لا يختار المتعلّمُ المعلّمَ والمادة التّعليمية، فهذه وظيفة الأولياء أوالسّلطة الحاكمة، فإذا ما اشتدّ عوده كانت له حرية اختيار المعلم، والمادة التعليمية بما يتناسب وقدراته،وميولاته.

٤– يعي المربّون المسلمون جيدا أنّ المتعلّمين طبقات، ولذلك على المعلّم أن يكيّف طريقته معهم على حسب قدراتهم وبيئاتهم.

٥– المحتوى التّعليمي كان محطّ أخذ وعطاء بين المربين المسلمين،ففيه فصّل أولئك الأجلاّء تصنيف العلوم إلى آلية ومقصودة، مطلوبة وواجبة، ومحرمة، وإن كانت العلوم الشّرعية الدّينية تحتلّ مرتبة ممتازة، إلا أنّ التّربية الإسلامية لا ترفض أي معرفة تحقق فائدة مقبولة إسلاميا للمتعلم، لذلك اتّسم المحتوى التّعليمي الإسلامي بالانفتاح، والقابلية للتجديد.

٦ – اهتم المربّون الأجلاء بالطّرائق التّعليمية،والتّي هي حيوية تتعدّل دائما حسب المتعلّم وقدراته،وحسب المحتوى،وحسب المرحلة التّعليمية، بل قل حسب شخصية المعلم وأهدافه من العمليّة التّعليمية ككلّ، لذلك هي طرائق وليست طريقة واحدة يجتمع فيها:التّلقين، والشّرح والتّبسيط، والحوار والمناقشة الأقرب للمناظرة والسّؤال وكل ذلك بآداب وأخلاق مفصّلة ذكرت في مواضعها.

٧– التّقويم في الفكر التّربوي التّراثي شامل، يمسّ كلّ جوانب الشّخصيّة،ويلحظ آثار هذه العملية في المتعلّم في قاعات الدرس كما في سلوكاته خارجا في ميدان الحياة، فالمعلّم المربّي يمكنه أن يعاقب المتعلّم إذا سرق، أوكذب، أوقام بالربا... ما يؤكد ثانية أنّ التعليم عندهم هوتربية قبل كل شيء، وهوإلى ذلك مشروط بمبادئ، وقواعد من الدّين الإسلامي، تظهر في العدل،والدّقة والموضوعية.

٨– يعدّ العقاب الجسدي وسيلة تربوية مشروطة، لا يتمّ اللّجوء إليها إلاّ كحلّ متقدّم لمتعلّم يخاف المعلم أن يحيد عن الطريق السّوي.

٩– إنّ الصّبغة الدّينية العامة للعمليّة التّعليمية التّربوية ككلّ تشير صراحة وضمنا إلى أهمية اللّغة العربية في الوجود الحضاري للإنسان المسلم في تحصيل العلوم الدّينية أوالدّنيوية، ولذلك شكلت اللغة العربية في حدّ ذاتها واحدة من أهم المعارف التّي يتمّ تعليمها،وهوما يجب على التّربويين والمعلمين والمسؤولين حاليا أن يواصلوا العمل عليه ؛ تطوير طرائق تعليم وتعلم اللّغة العربية، لأنّ وجود الإنسان كما نثق جميعا هووجود فكريٌّ حضاري لا جسدي فيزيائي،ولا وجود لذلك الوجود دون لغة، فكلّ موجود موجودٌ لغويّ في النّهاية.

أقول أخيرا: إنّ أطراف العمليّة التّعليمية التّربوية التّراثية الإسلامية المباشرين وغير المباشرين تربطهم عقود أخلاقية بالأساس،تحدّد لكلّ طرف ما له وما عليه في ظلّ التّصور الإسلامي للوجود ،ومن هنا، كان الثّابت الذي يجب أن تتناقله الأجيال في العمليّة التربوية على طول الزمان، لتبقى الشّخصية العربية الإسلامية متميزة عن غيرها، مستمدّة خصائصها العامّة الكبرى من المصدرين المشكّلين لها ؛القرآن

الكريم والسّنة النّبويّة الشّريفة.

الهوامش:

١- انظر: محمد البوزيري، مكوّنات العملية التّعليميّة في الفكر التربوي الإسلامي، دراسة وصفية تحليلية، دار الثقافة للنّشر والتّوزيع، الدّار البيضاء. ط١. ٢٠٠٥. ص ٣٨.

٢- محمد منير مرسي،التّربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية،عالم الكتب،القاهرة،١٩٨٣،ص ٥٩.

٣- هوأبوالحسن علي بن محمد بن خلف المعافري القابسي: ٣٢٤هـ - ٤٠٣هـ، عاش في ظلّ الحكم الشيعي الفاطمي، وهوواسع الآفاق في المذهب المالكي.

٤- المصدر هوالرّسالة المفصّلة...، دراسة وتحقيق وتعليق وفهارس وترجمة فرنسية أحمد خالد، الشركة التّونسية للتوزيع، ط١، ١٩٨٦، وهي وإن كانت كتابا يجمع مبادئ التّربية الإسلامية المتّبعة في الكتاتيب إلاّ أنّها بحق رسالة أوصنف من الفتاوى.

٥-المرجع نفسه..

٦- حجّته أنّ تعليم القرآن له غاية يُنتهي إليها،وأما الفقه والفرائض والشّعر والنّحوفليس له ذلك، وكما نرى فإنّ تعليم القرآن بالغالب سيأخذ طابع الحفظ والكتابة، وليس التأويل والتفسير.

٧- مثلا في قضية الرّبا:" ينهاهم عن الرّبا،فإن باع بعضهم من بعض كسرة بزبيب أوزبيبا برمّان... ردّ كلّ واحد ما كان له، ثم يأخذ عليهم ويشدّد في الأخذ ألاّ يعودوا إلى التّبايع فيما بينهم،ويعرّفهم وجه الرّبا،ويتوعّده بشدّة العقوبة إن هوعاوده ليتدرج إلى مجانبة الخطأ."

٨- يقول: " وقولك: هل يُستحب للمعلّم التّشديد على الصّبيان،أوترى أن يرفق بهم... فكونه عبوسا أبدا من الفظاظة الممقوتة... ولكن ينبغي ألاّ يتبسّط لهم بسط الاستيناس في غير تقبّض موحش...". المرجع نفسه.

٩- يقول:"يُزاد على الثّلاث ما بينه وبين العشر إذا كان الصّبي يطيق ذلك...وربّما كان من صبيان المعلم من يناهز الاحتلام ويكون سيء الرُّعيَة غليظ الخُلق، ولا يُريعُه وقوع عشر ضربات عليه... ".المرجع نفسه.

١٠- " ضرر الضرب فيهما بيّن قد يوهن الدّماغ، أويطرف العين أويؤثر أثرا قبيحا، والضرب في الرّجلين آمن،وأحمل للألم في سلامة ".

١١- " ينبغي للمعلم أن يحترس الصّبيان بعضهم من بعض إذا كان فيهم من يُخشى فساده أويناهز الاحتلام أويكون له جرأة".

١٢- يقول:" يجعلهم يتخايرون، لأنّ ذلك ممّا يصلحهم".

١٣- المرجع نفسه.

١٤- نأخذ نصوصا من التّذكرة وردت في كتاب: مكونات العملية التعليمية في الفكر التربوي الإسلامي، دراسة وصفية تحليلية، ص ٢٣١-٢٣٦.

١٥- التّداولية هي نظرية المقاصد،إنّها نقطة البداية التي تفسر كل محطات الخطاب / النص وتضيئها.

١٦- سيرل بيرت، علم النفس الديني، ترجمة سمير عبده، دار دمشق للطباعة والنشر، ١٩٧٨، ص ١٠٨.

١٧- انظر: محمد البوزيري، مكونات العملية التعليمية في الفكر التربوي الإسلامي، ص ١٨١، وهكذا،" الدراسات النفسية الحديثة جدا أثبتت أنه ليس الحفظ ذلك الشيطان الرجيم، إنه نشاط خير،وسبيل نفع،لا يحوله عن خيره ونفعه إلا سوء التوجيه " عن المرجع نفسه

١٨- العلاّمة الجليل عبد الرّحمن بن محمّد بن محمّد بن الحسن بن محمّد بن جابر بن محمّد بن إبراهيم بن عبد الرّحمن بن خالد (٧٣٢هـ-٨٠٨هـ)،سليل أسرة مشهود لها بالصّلاح والعلم والرّياسة.

١٩- ابن خلدون، المقدمة،دار صادر،بيروت،ط٢،٢٠٠٩،ص ٣١٩.

٢٠- نفسه.

٢١-نفسه،ص ٤٣٤.

٢٢-نفسه،ص٤٣٦.

٢٣-نفسه،ص ٤٤٠.

٢٤-نفسه،ص ٤٣٣.

٢٥-نفسه،ص ٤٣٦.

٢٦-نفسه،ص ٤٣٤.

٢٧-نفسه،ص ٤٢٧.

٢٨-نفسه،ص٤٣١.

٢٩-نفسه،ص ٤٣٦.

٣٠-نفسه،ص ٣٢٠.

٣١-نفسه،ص ٤٣٧.

٣٢- هوالشّيخ عبد الباسط بن الشّيخ شرف الدّين موسى بن محمّد إسماعيل العلموي الشّافعي، كان رجلا مشهورا مشهودٌ له بالعلم والدّين والاستقامة (٩٠٧ه – ٩٨١ ه)، كان رحمه الله غزير العلم وافر التأليف في ميادين عدة كالتفسير،وعلوم القرآن والنحو، مدحه كثير من العلماء علما وخلقا كالإمام الذهبي والسبكي،وابن كثير وابن حجر العسقلاني،وكان على مذهب من الزهد مع أن الدنيا حاضرة بين يديه، ولذلك توفرت له ما تسميه النظرية الحجاجية بحجة السلطة، لخّص العلموي رسالة جمعها شيخ الإسلام محمد بن محمد الرضي الغزي الشافعي في قضايا العلم والمتعلّم والمعلّم والمفتي والمستفتي،وهي بدورها ملخصة من مجموع مؤلّفات سابقة،هذه الرّسالة اسمها الدّر النّضيد في أدب المفيد والمستفيد، والعلموي في اختصاره لها وسمها ب: العقد التّليد في اختصار الدّر النضيد، أوالمعيد في أدب المفيد والمستفيد، نعتمد نصوصا منها وردت في كتاب: مكوّنات العملية التّعليمية في الفكر التّربوي الإسلامي. ص ٢٢٧-٢٢٨-٢٢٩.

٣٣-المرجع نفسه.