قراءة تحليلية لقضايا الفكر التربوي الإسلامي في مصر في الفترة من (٢٠٠٥ – ٢٠٢٠م)

بحث مشتق من رسالة دكتوراة

(أصول التربية)

إعداد

عابدين أحمد محمد عابدين

معلم لغة عربية

إشراف

أ.دعبد الله محمد شوقي أحمد
أستاذ أصول التربية
ووكيل الكلية الأسبق

د أماني عبد المحسن عيسى
مدرس أصول التربية

١٤٤٤هـ / ٢٠٢٣م

الملخص.

مِن أهم مهام الفكر التربوي أن يُعنى بقراءة الواقع التربوي وما يزخر به من قضايا قراءة جديدة بين الحين والآخر؛ ومن هنا تكون الحاجة ماسة إلى تحليل ما أنتجه العقل التربوي – في فترة ما – من رؤى نقدية لقضايا التربية المختلفة، للتعرف على مدى استجابته لتلك القضايا. ولعل أهم ما يميز الاتجاه الفكري الإسلامي توجهه إلى تقديم نموذج فكري بديل للفكر الغربي السائد، يحفظ للأمة بصماتها الثابتة وهويتها المميزة. ومن ثَمّ هدف البحث إلى التعرف الأصول التاريخية لهذا الاتجاه، وظهيره الفلسفي، ورؤيته لبعض قضايا الواقع التربوي التى نبعت من رحم الفترة التاريخية الثورية الحاسمة (٢٠٠٥م – ٢٠٢٠م).

وقد اعتمد الباحث على المنهجين: التاريخي، والتحليلي الفلسفي، وتوصل إلى عدة نتائج، أهمها: ١- ضرورة أن يكون الفكر التربوي الإسلامي أكثر اشتباكًا مع قضايا الواقع، ٢- تأكيّد النظرة الموضوعية إلى الفكر الغربي الوافد، ٣- إعداد خاص للباحثين في الفكر التربوي الإسلامي كي يجمعوا بين الثقافتين: التربوية والإسلامية، فضلًا عن التمكن من منهجيات البحث الملائمة.

الكلمات المفتاحية: القضايا التربوية – الفكر التربوي – الفكر التربوي الإسلامي.

Summary.

One of the tasks of educational thought is To address issues of educational reality; Therefore, we need to analyze what the educational mind has produced To find out the extent of his response to these issues. Perhaps the most important characteristic that makes the Islamic intellectual present an intellectual model alternative to the prevailing Western thought, preserving the nation its distinctive fingerprints. Hence, the aim of the research is to identify the arithmetic value of this Ya'il, its philosophical background, and its vision of some realistic issues that fall in an area that arose from the womb of the decisive revolutionary period (2005-2020)

The researcher relied on the two approaches: the historical, Philosophical analysis, and reached several results, the most important of which are: 1- The need for Islamic educational thought to be more in touch with reality issues, 2- Emphasizing the objective view of incoming Western thought, 3- Special preparation for researchers in Islamic educational thought in order to combine the two cultures: educational and Islamic, as well as mastery of appropriate research methodologies.

Keywords: Educational issues – Educational thought – Islamic educational thought

مقدمة الدراسة.

مِن أهم مهام الفكر التربوى أن يُعنى بقراءة الواقع التربوي وما يزخر به من قضايا قراءة جديدة بين الحين والآخر، هذه القراءة تقوّم وتراجع المفاهيم والأفكار والممارسات التربوية التي نستند إليها فى عملنا التربوى. ولذلك يُعَدُّ الفكر التربوى الموجُه الرئيس للممارسات التربوية. وبقدر ما يكون ذلك الفكر غير متخلّف عن قضايا العصر، مهمومًا بهموم الواقع بقدر ما يكون له دور إيجابي مؤثر في بث الحياة في الواقع التعليمي، ومن ثَمّ دفع حركة المجتمع إلى الأمام. ومن هنا تأتي ضرورة التحليل المستمر للفكر التربوى من آن لآخر، للتعرف على ماهيته ومدى استمراريته ومدى تأثره بقضايا المجتمع أو انعزاله عنها.

ويزخر المشهد التربوي المصرى والعربي المعاصر باتجاهات وتيارات فكرية تربوية متعددة، تباينت ما بين: اتجاه غربى، وآخر إسلامي، وثالث عروبى، ورابع راديكالى. وقد وسعى رواد الاتجاه الإسلامي إلى "قراءة تراثنا التربوى يحاولون أن يستلهموا تجاربه ومثله العليا، ويرون كيف استطاع أسلافنا أن يواجهوا مشكلات التربية وأن يقدموا لتلك المشكلات حلولها المناسبة، وأن يصوغوا لأنفسهم نظامًا تربويًا إسلاميًا كان عائده إنسانًا جديدًا"[١]. وهم في تلك الوجهة كان الأمل يحدوهم إلى تقديم نموذج فكري بديل للفكر الغربي السائد، يحفظ للأمة بصماتها الثابتة وهويتها المميزة.

ومن هنا تكون الحاجة ماسة إلى تحليل ما أنتجه العقل التربوي – في فترة ما – من رؤى نقدية لقضايا التربية المختلفة، للتعرف على مدى استجابته لتلك القضايا.

مشكلة الدراسة.

تتمثل مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية:

١- ما الجذور التاريخية للفكر التربوي الإسلامي في مصر؟

٢- ما الظهير الفلسفي للفكر التربوي الإسلامي في مصر؟

٣- ما أوجه النقد الموجهة للفكر التربوي الإسلامي في مصر؟

٤- ما الأحوال السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التى شكلت السياق المجتمعي للفكر التربوي في مصر في الفترة من (٢٠٠٥-٢٠٢٠) ؟

٥- كيف قرأ أصحاب الاتجاه الفكري التربوي في مصر قضايا الواقع التربوى المصري؟

٦- ما أهم التوصيات لإثراء الفكر التربوي الإسلامي في مصر مستقبلًا ؟

أهداف الدراسة.

١- التعرف على الجذور التاريخية للفكر التربوي الإسلامي في مصر.

٢- التعرف على الظهير الفلسفي للفكر التربوي الإسلامي في مصر.

٣- تحديد أوجه النقد الموجهة للفكر التربوي الإسلامي في مصر.

٤- دراسة أهم الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي شكلت السياق الحاضن للفكر التربوى في الفترة التاريخية (٢٠٠٥-٢٠٢٠).

٥- التعرف على موقف الفكر التربوي في مصر من بعض القضايا التربوية.

٦- الخلوص إلى مجموعة من الظواهر التى يستطيع أن ينشغل بها الفكر التربوي مستقبلًا.

أهمية الدراسة.

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المشكلة نفسها؛ إذ يشكل الخطاب التربوي اتجاهًا فكريًا له رؤية خاصة لمجموعة كبيرة من قضايا التربية والتعليم، الأمر الذى يتطلب أن يتم تناوله بالتحليل اللازم؛ بغية التعرف على كم هذه القضايا وما فيها من توجهات فكرية.
- كما تستمد أهمية هذه الدراسة من مجالها، فالفكر مجال الدراسة الحالية، وتحليل هذا الفكر للتعرف على ما فيه من توجهات إزاء قضايا التربية والتعليم يُعَد موضوعًا من موضوعات علم اجتماع المعرفة الذى لا يقبل الاتجاهات الفكرية على علاتها، ويسعى لإيجاد العلاقة بين أنماط الأفكار وبين الظروف الاجتماعية المختلفة التي ظهرت فيها.

منهج الدراسة.

تعتمد الدراسة على المنهج (التاريخى) فى التعرف على الأصول التاريخية والفلسفية للفكر التربوي الإسلامي في مصر. كما تستفيد الدراسة الحالية من منهج (التحليل الفلسفى) تحديد أهم أوجه النقد الموجهة للفكر التربوي الإسلامي، وكذلك رؤيته لبعض قضايا التربية في مصر.

حدود الدراسة.

١- **الحد الموضوعي:** تعتمد الدراسة على تحليل الكتابات التربوية عند المتخصصين فى التربية وأدبهم التربوي منشور في بعض الكتب التربوية، وبعض المؤتمرات، وكذلك ظهر في بعض المجلّات المتخصصة.

٢- **الحد الزمني:** تستغرق الدراسة الفترة من عام ٢٠٠٥م إلى عام ٢٠٢٠م؛ وذلك نظرًا لتوقف محاولات رصد وتحليل الفكر التربوى عند حدود عام ٢٠٠٥م؛ الأمر الذى يتطلب دراسة جديدة تستغرق بالدراسة والتحليل ما توقفت عنده الدراسات السابقة.

مصطلحات الدراسة.

١- القضايا التربوية.

تُعرف القضايا بأنها "مواقف اجتماعية تواجه المجتمع أو بعض أجهزته أو بعض جماعاته وتحتاج إلى مزيد من الدراسات لتحديدها وتفسيرها، واقتراح الحلول العلمية المناسبة لمنع تحولها إلى مشكلات" (٢).

والكثير من القضايا التربوية قد صارت بالفعل مشكلات اجتماعية في حاجة إلى حلول، كقضية الأمية، وتكافؤ الفرص التعليمية، والتبعية، والسلطوية، ودور المعلم كمفكر ناقد.

٢- الفكر التربوي:

يُعرَف الفكر بأنه "كل تعميم نظرى لتجارب البشر الجزئية، أو بمعنى آخر هو مجموع الأسس النظرية والمفاهيم والمعاني التي تكمن خلف مظاهر السلوك الإنساني، ...، وهو تعبير عن واقع اجتماعي، ...، وهو في نفس الوقت أداة للتغيير الاجتماعي" (٣). وهو ما يعني أن للفكر مهمة، هذه المهمة لا تتمثل في الاقتصار على تفسير العالم، ولكن تغييره.

ويمكن للباحث أن يعرف الفكر التربوى – إجرائيًا – بأنه: " جملة التصورات والأفكار والآراء المتعلقة بقضايا التربية ومشكلات التعليم، التي تصدر عن المفكرين والمشتغلين بأمور التربية والتعليم، والمعبرة عن إيديولوجياتهم وتوجهاتهم الفكرية في لحظة تاريخية معينة، والواردة فيما تركوه من مؤلفات ودوريات تربوية".

الدراسات والبحوث السابقة.•

١- دراسة "داليا عبد الله عبد الغنى غانم" (٢٠١١م) (٤).

هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور التربوى للصحافة في عرض القضايا التربوية، وتحديد أهم القضايا التربوية التي ركزت عليها الصحف المصرية في الفترة من ٢٠٠٠ إلى ٢٠٠هم، وتحديد أهم الاتجاهات السائدة في معالجة الصحف لهذه القضايا.

استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المضمون، وذلك بهدف وصف وتحليل وتحديد تناول الصحافة المصرية القومية (الأهرام – الوفد – المصرى اليوم) للقضايا التربوية محل الدراسة. وقد انتهت الدراسة إلى تحليل القضايا التربوية في الصحف الثلاثة تحليلًا كميًا كيفيًا مقارنًا، ومن هذه القضايا: التعليم المفتوح، والتعليم الإلكتروني، والتعليم الجامعى الخاص، ومحو الأمية، والدروس الخصوصية، والتسرب.

٢- **دراسة "أحمد عقل محمود عبد النبي" (٢٠٢١)** [٥].

استهدفت الدراسة التعرف على ملامح الاتجاه النقدي في كتابات "سعيد إسماعيل على" التربوية، من خلال التعرف على مفهوم الاتجاه النقدي ونشأته وأهم ملامحه، والتعرف على أهم القوى والعوامل التي أثّرت في فكره.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم أسلوب تحليل المحتوى، وتوصّل الباحث إلى مجموعة من النتائج، منها تأثر سعيد إسماعيل علي بالاتجاه النقدي في أغلب القضايا التي تناولها، كما قدّمت بعض توصيات، من أهمها: حث المتعلمين والباحثين على قراءة النصوص التربوية لكبار التربويين، لتكوين بصيرة تربوية متأصلة.

٣- **دراسة "مارى بريوينج" (٢٠١١م)** [٦].

هدفت الدراسة إلى استكشاف التعاريف المتعددة والمتنوعة لعلم التربية النقدية، بما تحويه من أهداف ومقاصد، وقد كانت دراسة الجذور التاريخية لعلم التربية النقدى بمثابة الأساس الذى اعتمدت عليه هذه الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى ما يأتي:

١- تاريخيًا يُعد علم التربية النقدي أثرًا من آثار النظرية النقدية التي أرست دعائمها مدرسة فرانكفورت، وقد تأسست هذه المدرسة عام ١٩٢٣م، واحتضنت بعض وجهات نظر كارل ماركس المتعلقة بالتربية والتعليم.

٢- وقد آمن مؤسسو مدرسة فرانكفورت بأن المدرسة في المجتمع تشجع التبعية، والفهم الهرمى للسلطة، وتقدم فهمًا مشوهًا للتاريخ، وحقائق زائفة، تقوّض الوعى الاجتماعى اللازم لإحداث التغيير والتحول الاجتماعي.

تعقيب على الدراسات السابقة.

١- تختلف الدراسات الحالية عن الدراسات السابقة في حدود الدراسية موضوعيًا؛ إذ تعتزم تحليل القضايا التربوية في أعمال مفكري الاتجاه التربوي الإسلامي في مصر، كما أنها لا تقتصر على رؤية مفكر تربوي واحد.

٢- كما تختلف عن الدراسات السابقة في حدود الدراسية زمانيًا؛ لأنها تستغرق الفترة من عام ٢٠٠٥م إلى عام ٢٠٢٠م.

٣- كما أن الدراسة الأجنبية لا تهتم بالتراث الفكري العربي أو المصري، قدر اهتمامها بالتراث الفكري الراديكالي.

خطوات الدراسة.

أولًا – التعرف على الجذور التاريخية للفكر التربوي الإسلامي في مصر.

ثانيًا – التعرف على الظهير الفلسفي للفكر التربوي الإسلامي في مصر.

ثالثًا – تحديد أوجه النقد الموجهة للفكر التربوي الإسلامي في مصر.

رابعًا- دراسة أهم الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي شكلت السياق الحاضن للفكر التربوى في الفترة التاريخية (٢٠٠٥-٢٠٢٠).

خامسًا – التعرف على موقف الفكر التربوي في مصر من بعض القضايا التربوية.

سادسًا – الخلوص إلى مجموعة من التوصيات لإثراء الفكر التربوي الإسلامي مستقبلًا.

أولًا – الأصول التاريخية للفكر التربوي الإسلامي في مصر.

وصل إلينا الفكر الغربي، وبخاصة الأمريكي، محمولًا على قوة اقتصادية وسياسية وثقافية هائلة، تحدوه الرغبة في إحلال التربية الحديثة ذات الظهير البراجماتي محل التربية التقليدية. إلا أن ثمة اتجاهًا آخر ذات ظهير إسلامي، قد تبوّأ مكانًا له على الساحة الفكرية التربوية .. راح الأمل يحدوه في ملء الفراغ وتقديم نموذج فكرى بديل للفكر الغربى السائد، يحفظ للأمة بصماتها الثابتة وهويتها المميزة.

ذلك الاتجاه "لا يطالب أصحابه بالعودة إلى الماضى أو السلف، وإنما يطالبون بالعودة إلى المصادر الأساسية للإسلام، مع الاستفادة بكل معطيات العصر بما يتلاءم مع حاجاتنا التربوية من ناحية، ومع تلك المصادر الأساسية للإسلام من ناحية أخرى. إن أصحاب هذا الاتجاه

يتطلعون إلى تقديم نموذج إسلامى للفكر والتطبيق التربوي يصلح لأن يكون بديلًا للنموذج التربوى السائد"[٧].

على أن هذا الاتجاه قد تأثر ازدهارًا ورواجًا ثم تراجعًا وانحسارًا بما ساد المجتمع من أوضاع ثقافية وسياسية مختلفة، وكذلك متغيرات عالمية ..

وتفصيل ذلك أن "الاتجاه الإسلامي لم يبرز بدرجة ملحوظة في الفكر التربوى إلا منذ الأربعينات حتى أواسط الستينيات، على وجه التقريب، وخاصة في أعمال ثلاثة بارزة، كانت في الأصل رسائل أكاديمية، لأسماء فهمي، وأحمد فؤاد الأهواني، ومحمد نبيل نوفل، ..، هذه الأعمال صدرت من أصحابها على أساس أن الفكر التربوى الإسلامي موضوع للبحث العلمى بحيث لا يعني هذا بالضرورة توجهًا للقائم به يدفعه إلى أن يتوحد مع نوعية هذا الفكر"[٨].. ويلاحظ على هذه الأعمال أنها اتجهت نحو التاريخ، أي دراسة آراء المفكرين والفلاسفة والجهود التي تمت من خلال المؤسسات التربوية، كدراسة "الأهواني" عن التعليم في رأي القابسى، ودراسة "نوفل" عن أبى حامد الغزالى وفلسفته وآرائه في التربية والتعليم.

وفي الخمسينيات "ساعد على مزيد من الغياب وخفوت الصوت: تدفق كبير لبعثات تربوية عادت من الولايات المتحدة تحمل فكرًا براجماتيًا، ومد قومي عربى أخذ يطرح القضايا الإنسانية والاجتماعية من منظور علماني، إذا كان للدين مكان فيه، فهو مجرد مقعد بسيط ضمن صفوف عديدة لا يبرز فيها ولا يتقدم. وإذا كان المد القومي العربى قد بدأ في أوائل الستينيات يضعف، فيحتل المد الاشتراكى الساحة، فقد ساعد هذا على استمرار غياب التوجه الإسلامي"[٩].

وفي أواخر الستينيات يأخذ الاتجاه الإسلامي في التنامى بشكل واضح، وبينما يرجع بعض أصحاب (الاتجاه النقدى) ذلك التنامي إلى هزيمة يونية ١٩٦٧م؛ مسايرةً للتوجه السياسى للسُلطة الحاكمة التي وجدت في الإسلام ملجأ وملاذًا من الهزيمة آنذاك[١٠]، يرى البعض الآخر أن ذلك التفسير فيه إشارة إلى " أن الإنكسار والفشل والهزيمة تدفع الإنسان إلى البحث عن منقذ من قوى غيبية مجهولة .. وإن كان يحمل جزءًا من الحقيقة، فهو يعجز عن الإحاطة بها في معظمها، لأن هذه الظاهرة انتشرت في مواقع أخرى من العالم لا علاقة لها بهزيمة ٦٧، ...، وإذ تشهد الظاهرة الدينية هذا الاكتساح والانتشار والتنامى، يشمر الباحثون الإسلاميون عن

سواعدهم درسًا وتنقيبًا وبحثًا في كل مجال من مجالات الحياة والتفكير مستقرئين الرؤية الإسلامية: في السياسة، والاجتماع، والاقتصاد، والفن، والأدب، وفي التربية"(١١).

وفي بداية السبعينيات "أتاح الحكم الفرصة لظهور وازدهار التيار الإسلامي العربي في خطاب الجماعة التربوية، إلا أن منطق السياسة لم يعط مساحة من التفعيل والمشاركة للتوجه التربوي الإسلامي"(١٢). وهو ما يعنى غياب الاتجاه الإسلامي عن المشاركة في صنع القرار التربوى. "ومنذ أواسط السبعينيات بصفة خاصة، شهد البحث العلمى في التربية الإسلامية زخمًا ملحوظًا، حيث مثلت المملكة العربية السعودية تربة ثرية لكثيرين أن يجدوا في ظلالها تشجيعًا، سواء من الناحية المادية أو من الناحية المعنوية والتنظيمية، ...، ثم بدأ البحث العلمى في هذا المجال يتراخى بعض الشيء في السنوات الأخيرة، ربما متأثرًا بتلك الهجمة الشرسة على الإسلام والمسلمين في أعقاب هجمات سبتمبر على نيويورك، سبتمبر ٢٠٠١م"(١٣).

وهكذا سار الاتجاه الإسلامي عبر عقود، بفعل متغيرات عديدة ثقافية وسياسية، في خط بياني أشبه بالمنحنى الجرسى: صعود وازدهار، يتلوه تراجع وانحسار. وهو رغم صعوده وازدهاره (في الستينيات والسبعينيات) لم يتمكن من احتلال مقعد في مسرح الفعل والمشاركة في صنع القرار التربوى.

ثانيًا – الظهير الفلسفي للاتجاه الإسلامي.

لا يعتمد الاتجاه الإسلامي كسائر الاتجاهات على منطق فلسفي، وإنما يتخذ من القرآن الكريم وصحيح السنة المشرفة الأساس لوضح نظام وقواعد وتشريعات لجميع مناحي الحياة. وعلى الصعيد التربوي يسعى هذا الاتجاه إلى دراسة المشكلات والمفاهيم والقضايا التي يحفل بها الواقع التربوى من وجهة نظر إسلامية. فإذا كانت "تربية المسلمين تمثل الواقع، وتربية الإسلام تمثل المثال الإلهى الموحى به، فإن الفكر التربوى الإسلامي هو رؤية العلماء وتفسيراتهم لهذا المثال الإلهى، كما أنه يعبر عن رؤية نقدية لواقع تربية المسلمين" (١٤).

ويندرج الفكر التربوى الإسلامي تحت مظلة كبيرة اسمها "التربية الإسلامية"، هذه المظلة تضم مجالات ثلاث للبحث: "**مجال تاريخي**، وفيه يتتبع الباحث تطور واقع التعليم في المؤسسات التربوية الإسلامية، **ومجال فلسفي:** وفيه يتتبع الباحث وجهة نظر المفكرين الإسلاميين في قضايا ومشكلات ومفاهيم التربية، **ومجال أصولي:** وفيه يدرس الباحث ما يكون

في كل من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة من أفكار ومبادئ وآراء وتوجيهات تواجه قضايا ومشكلات مفاهيم التربية والتعليم"[١٥].

الباحث في هذه المجالات الثلاث، كما يقرر أعلام الفكر التربوى الإسلامي، لا يدرس الظواهر التربوية دراسة محايدة، بل يستند إلى القرآن الكريم وصحيح السنة في إصدار الحكم عليها، "فليس يكفي الباحث التربوى المسلم أن يدرس التربية في العصر الأموي – على سبيل المثال – دراسة تاريخية، معتمدًا على الوثائق والمصادر والمراجع؛ كي يعطي صورة وصفية مجردة عن التربية في هذا الجانب الوصفي، ويجتهد في جمع المادة العلمية، ويستوفي شروط الاستقصاء والتحري والضبط، بل عليه أن ينتقل إلى خطوة أخرى وهي خطوة التقييم وإصدار الحكم على التربية في هذا العصر على ضوء الأصول الإسلامية الصحيحة: القرآن والصحيح من السنة. وعندما يدرس باحث الآراء التربوية في كتابات ابن سينا، فلا يكفيه أن يدرس تلك الآراء كما هي موجودة في مصادرها الأولية، بل عليه أن يتجاوز ذلك إلى توضيح مدى اقترابها أو ابتعادها عن الأصول الإسلامية الصحيحة، ...، وقياسًا على ذلك إذا درست ظاهرة تربوية معاصرة، فإنه لا يكتفى الباحث في مثل تلك الدراسة أن يدرس تلك الأوضاع دراسة وصفية، بل لا بد أن يتجاوز ذلك إلى مناقشة هذه الأوضاع على ضوء ما ينبغي أن يكون في ضوء القرآن وصحيح السنة"[١٦].

بذلك يصير البحث في التربية الإسلامية من قبيل "الدراسات البينية التي يتزاوج فيها تخصص من مجال، مع تخصص من مجال آخر، والعبء يكون هنا كبيرًا على الباحث؛ إذ عليه أن يحمل زادًا كافيًا من كل التخصصين الممتزجين، أي: يكون مثقفًا ثقافة دينية، ومثقفًا ثقافة تربوية نفسية" [١٧].

تأسيسًا على ما سبق يمكن الخلوص إلى عدة نقاط:

١- أن الاتجاه الفكرى الإسلامي يفرق بين الدين (كعقيدة)، والتراث الإسلامي (كأى تراث حي) خاضع لسنة التطور، فلا يُضفي على ذلك التراث القداسة، وإنما يراه جهودًا مبذولة من علماء ومفكرين وفلاسفة مسلمين في سياقات مجتمعية تاريخية، قابلة لإعادة النظر والتحليل في ضوء القرآن والسنة.

٢- كما أنه لا ينحصر في اجترار الماضى، ولا ينغلق على دراسة ما في التراث من جهود، بل يسعى إلى دراسة الظواهر التربوية المعاصرة، في محاولة لفرز المبادئ والاتجهات التي تتعارض مع التصور الإسلامي كما يتبدّى من مصادره الأصيلة.

٣- "والتربية الإسلامية" كمجال للبحث ليست علمًا دينيًا صِرفًا، يخوضه المتخصصون من علماء الدين دون ثقافة تربوية كافية، كما أنها ليست علمًا تربويًا صِرفًا يخوضه المتخصصون من علماء التربية دون ثقافة إسلامية كافية، وإنما هي تحتاج إلى التزاوج بين العلمين.

ثالثًا - نقد الاتجاه الإسلامي.

ثمّة عقبات حالت دون تحقيق الاتجاه الفكري الإسلامي لهدفه الماثل في أن يكون نموذجًا فكريًا بديلًا للفكر التربوي الغربي، وأضعفت من قدرته على تحديه، تتمثل هذه العقبات في عدد من المآخذ وأوجه النقد، يوجهها التربويون إلى ذلك الاتجاه:

١- غلبة الدراسات التاريخية على الإنتاج الفكرى التربوى الإسلامي، إذ تتجه إلى الماضى الإسلامي في محاولة للكشف عن إنجازاته الحضارية، ويلاحظ أن "ما شاب كثيرًا من هذه الجهود من ميل واضح للانسحاب إلى الماضى، لا الاستدعاء له، والفرق بين الحالتين أن الباحث في الحالة الأولى يجعل من الماضى حكمًا على الحاضر، وفي الحالة الثانية يجعل الحاضر حكمًا على الماضى"[١٨]. وبعبارة أخرى نجد أن "الكم الأكبر من الإنتاج تحت هذا اللواء ينحو نحوًا ماضويًا، يسحبها التاريخ إلى جوفه، بدلًا من أن تسحبها إلى جوفها وتوظفه لحسن البصر بمشكلات الحاضر، وحسن الوعى بمخططات المستقبل"[١٩].

٢- انسحاب الفكر التربوى الإسلامي من الاشتباك مع القضايا المعاصرة، مما يجعله عاجزًا عن مواجهة مشكلات الحاضر، وذلك لأن الجمهرة الكبرى من الدراسات الإسلامية تقع في المجال التاريخى أو المجال الفلسفى، "وقليلة هي تلك البحوث الإسلامية التي تتجه إلى مشكلات يموج بها الواقع التربوى العربي لمحاولة تقديم الرؤية الإسلامية لها، وهذه خطوة تأسيسية لا بد منها حتى يثبت هذا الاتجاه حجيته وقدرته على أن يكون هو الصيغة الملائمة كما يؤكد أنصاره"[٢٠].

٣- غياب المنهج الفكري النقدى عن الفكر الإسلامي، "فإن عوامل التسلط السياسي وظروف القهر وقفل باب الاجتهاد قد أدت إلى أن يخفت صوت هذا المنهج الفكري، بل يختفى

في معظم أرصدة التراث العربي الإسلامي، وبخاصة في العصور المتأخرة، وارتبطت العوامل السابقة بسيادة الإطلاقية في الفكر والفهم والإدراك، وغدت الحقائق مطلقة وثابتة " [٢١]

٤- ونتيجة لغياب المنهج النقدي، كانت النزعة إلى التعامل مع الموروث التربوى الإسلامي على أنه مُبرّأ من أية سلبيات، "فإذا بالأعمال العلمية تبرز الصفحات البيضاء، ...، والاعتراف الذاتي بالعيوب وصور الخلل والسلبيات هو صورة من صور الثقة بالنفس، والصدق مع الذات ومع الآخرين، وخطوة مهمة على طريق التصويب والإصلاح، ...، كذلك فإن شيوع هذه النزعة في التعامل مع الماضى يمكن أن ترسخ في العقل التربوى المسلم النزعة الأحادية في التفكير" [٢٢].

من هنا يتضح الفارق بين نظرتين إلى التراث: نظرة تتناوله بعاطفة (كما تحب أن تراه)، وهي النظرة الغالبة على الفكر التربوى الإسلامي، ونظرة تتناوله بـ (وعي ناقد)، هدفها أن تستعمل الفكر التاريخي مع مشكلات الواقع، حتى لا نتحول إلى شعوب "لا تاريخية" تحيط ماضيها الطويل بأسوار التقديس.

٥- يتعامل بعض الباحثين مع التاريخ الإسلامي على أنه "فترة تاريخية واحدة متصلة، لا تتأثر بشىء ولا يوجهها شيء سوى الإسلام، ...، ويترتب على ذلك اعتبار المفكرين في تلك الفترة مسلمين لم يتأثروا بشىء سوى بالعقيدة الإسلامية وبتعاليم الدين، ولا حرج أن نأخذ كلامهم مأخذ التسليم دون نقد"[٢٣].

ويعبر محمود قمبر عن هذا المأخذ بـ "إسقاط التاريخ والجغرافيا" فيرى الإنتاج الفكرى الإسلامي "كتابات تجري في امتداد فضائى مفتوح لا يعرف التاريخ ولا الجغرافيا، يختلط فيها الشرقي بالغربى، والأول السابق بالآخر اللاحق، وتعبّر عنه أفكار مجردة مخلوعة من سياقاتها وكأنها قائمة بذاتها وصالحة لتطبيقها في كل زمان ومكان. إنها تربية ولدت كاملة وناضجة ومحكمة، ...، وأوّلوا النصوص لتثبيت معنى الكمال بالشكل الذى يغتال فعل البشر في التاريخ، ...، وبالمثل فإنهم أعدموا الجغرافيا وأسقطوا المكان. فالتربية واحدة في كل جنبات العالم الإسلامي" [٢٤]. على أن الإنصاف يقتضى القول بأن هذا المأخذ لا ينسحب على كل الدراسات التي تعرضت بالبحث للتراث الفكري الإسلامى، لأن الكثير من الدراسات المبكرة في هذا المجال منها ما اختص بفترة تاريخية محددة، كدراسة أحمد الأهواني عن التربية في القرن الرابع الهجرى[٢٥]، ومنها ما اختص بمفكر واحد في بيئة ذات خصائص مميّزة عن غيرها من البيئات،

كدراسة حسان محمد حسان عن الفكر التربوى عند ابن حزم الأندلسي على سبيل المثال لا الحصر [٢٦].

٦- يتخذ باحثو ومفكرو التربية الإسلامية موقفًا غير موضوعي من الفكر الغربى، "فالغرب دائمًا موجود فيما يُكتب من إسلاميات، موجود للتوافق معه، أو موجود – وهو الأغلب والأعم – للتناظر معه ومهاجمته ،..، وهو إن كان توفيقيًا فإنه ينتقى الآراء والنظريات المقبولة من فكر الغرب ويفتش عن نظائرها في التراث يبين كيف كنا السابقين،...، وإذا كان الكاتب يتخذ موقف الخصومة فهو ببساطة يرفض كل ما يأتي من الغرب على أساس أن لدينا ما يكفى ويزيد" [٢٧].

وقد نبه حامد عمّار على هذا المأخذ، مشيرًا إلى أن "دراسة التراث التربوى للشخصيات الإسلامية تنتهي في الأغلب إلى أن السلف قد سبق النظريات والأفكار الحديثة التي دعا إليها التربويون الأجانب، أخذًا بمقولة أن الأوائل لم يتركوا للأواخر شيئًا، وكأنهم بذلك ينكرون سُنة التغيّر "[٢٨].

ووجه الخطورة في هذا المنحى الخاطىء أنه يتجاهل تباين البيئة والزمان بين الفكر الغربى والفكر الإسلامي، كما يتجاهل اختلاف المنطلق بين مفكرين: أحدهما إسلامى ينطلق من عقيدة دينية، والآخر غربي ينطلق من منطلق وضعى خاص به.

٧-الغياب الواضح للأفق المستقبلي في الفكر الإسلامي، ذلك أن "بعض الكتابات الإسلامية التي تحدثت عن المستقبل نظرت إليه بعمومية وإطلاق، من غير تشخيص دقيق للمراحل والخطوات، ومن غير الاستناد إلى خطط وبرامج مجدولة زمنيًا، تأخذ معطياتها وأسسها على مسح شامل يستوعب حقائق العالم الإسلامي في الميادين كافة" [٢٩].

٨- يرفض بعض أصحاب **(الاتجاه النقدي)** في التربية قصر التربية الدينية على تربية القرآن والسنة، واستبعاد كل ما فكر فيه البشر أو صنعوه باجتهادهم من بنية هذه التربية، وخاصة وأنّا "لم نر في القرآن والسنة نصوصًا كاملة وشاملة كونت بنية معرفية، وشكلت حركة عملية ملتزمة حرفيًا بهذه النصوص الدينية .. كما أننا لا نعرف كيف مارس الإسلام تربيته المستقلة بدون مسلمين وخارج فكرهم وفوق اجتهادهم ومستغنيًا عن مهارات عملهم"[٣٠].

هذا المأخذ أساسه الإيمان بأن التربية ليست تربية لفظية تتبلور في نصوص أو كلمات، وإنما هي نشاط إنسانى مجتمعى متطور.. وفي نفس هذا السياق يرفض حامد عمّار البحث في

الأفكار والرؤى التربوية لأئمة الإسلام في مجال الفقه والشريعة، ويرى أنه "من التعسف نسبة فكر تربوى لهم في إطار متسق يعالج قضايا التربية عمومًا، والتي هي في جوهرها نشاط إنساني مجتمعى متطور، أصبح علمًا وفنًا له أصول وقواعد منهجية"(٣١).

وفيما يرى الباحث أن الاتجاه إلى القرآن والسنة لاستنباط ما يتصل بمجال التربية، أمر يفسره النظر إلى الإسلام (كمنهج حياة) ما جاء إلا لإعادة بناء شخصية ذات صفات محددة، ومن ثم فإن التفسيرات المساقة للآيات القرآنية والأحاديث النبوية من قبل هذا المفكّر أو ذاك هي نفسها تُعد جهودًا تربوية. كما أنه بطبيعة الحال ليس مطلوبًا من أئمة الفقه والشريعة أن يقدموا نظريات تربوية متكاملة، أو فكرًا تربويًا متسقًا؛ فليست هذه وظيفتهم .. وإنما نتوقع منهم الإدلاء بآرائهم ذات الخلفية الدينية الإسلامية في بعض القضايا المتصلة بالإنسان والمجتمع، والعلم والتعليم.

٩- الافتقار إلى العمل الجماعي، فتنتهي إحدى الدراسات عن البحث العلمى في التربية الإسلامية، إلى نتيجة هامة، وهي "ضعف مردودات البحوث التربوية في ميدان التربية الإسلامية، وذلك لأن كل بحث من هذه البحوث يقوم به باحث واحد منفرد، وغالبًا ما يتناول نقطة ضيقة في مجال عريض، يخضعها للدراسة، ولذلك لا يحصل على نتائج يمكن تعميمها" (٣٢) ..

ولا شك أن العمل الذى يقوم به فريق يكون أكثر صدقًا، كما يتسم بتعدد زوايا الرؤية والتنوع الفكرى.

من استعراض أوجه النقد السابقة يخلص الباحث إلى عدة نقاط:

١- إن ما أضافه الاتجاه الفكري التربوي الإسلامي من دراسات تاريخية وفلسفية كان له أهميته العلمية المعرفية، وبخاصة تلك الدراسات التي تعمقت في منهج معالجتها وسياقات أفكارها، وقد كان لذلك دوره البارز في: تجلية الخصوصية الحضارية لأمة لها تاريخ مجيد، واستدخال ذلك التاريخ في وعي المجتمع كي يجعل منه القوة المحركة لنموه، ودرء أخطار الغزو الثقافي أو الاستلاب والتبعية للحضارة الغربية.

٢- إلا أن اقتصار الإنتاج الفكري الإسلامي على الدراسات التاريخية والفلسفية جعله منسحبًا من الاشتباك مع القضايا المعاصرة، غير قادر على مواجهة مشكلات الحاضر، والمساهمة في تحقيق آمال المستقبل.

٣- ولكي ينجح هذا الفكر في القيام بما هو مأمول له من دور لا بد مِن إعداد خاص للباحثين كي يجمعوا بين الثقافتين: التربوية والإسلامية، فضلًا عن التمكن من منهجيات البحث الملائمة لهذا النوع من الدراسات، بالإضافة إلى أهمية أن تنتظم جهود الباحثين فيه في فكر (مؤسسي) يُعزز من مردود البحوث في هذا الميدان.

رابعًا- السياق المجتمعي للفكر التربوي في مصر في الفترة من (٢٠٠٥م – ٢٠٢٠م)

٤-١- الأوضاع السياسية.

اتسمت الحياة السياسية في عهد الرئيس مبارك، وبالتحديد في السنوات الأخيرة من حكمه، بعدد من الإشكاليات سارعت بإذكاء نيران الثورة، وانفجار الأوضاع في ٢٥ يناير ٢٠١١م.

أولى هذه الإشكاليات وأبرزها تتمثل في "محدودية نطاق التعددية السياسية في مصر"، وإن لم تكن أبرزها، "فعلى الرغم من تبني النظام السياسي للتعددية السياسية في مصر في منتصف السبعينيات إلا أن نطاقها بدا محدودًا، وتزايدت محدوديته باستمرار حتى أصبح النظام أقرب إلى نظام الحزب الواحد منه إلى نظام التحدد الحزبي نتيجة هيمنة حزب الحكومة على معظم مقاعد البرلمان " (٣٣)

بعد سقوط نظام الرئيس مبارك، كان التوجه صوب عملية الانتقال من حكم الفرد أو الحزب أو النخبة، إلى الحكم الديمقراطي، وهو ما يُعرف بعملية (التحول الديمقراطي)، تلك العملية التي تشير إلى "الانتقال التدريجي أو السريع من النظم الشمولية والسلطوية إلى الديمقراطية والليبرالية"(٣٤). إلا أن ذلك التحول مر بصعوبات بالغة جعلته أشبه بالمخاض العسير بل حالت من نجاحه. وينتهي المشهد السياسي المعقد إلى الشباب الثائر في حملة "تمرد" العريضة ضد الرئيس مرسي، "والتي نجحت بحلول يونيو ٢٠١٣ في جمع ١٥ مليون توقيع من المصريين الراغبين في استقالة الرئيس. وكانت هذه الحملة التى دعت إلى احتجاجات الثلاثين من يونيو"(٣٥)

وبعد عام ٢٠١٣ كان للتنمية السياسية والتحول الديمقراطي نصيب من الرؤى المستقبلية للدولة واستراتيجياتها المعتمدة للتنمية المستدامة، فجاء في رؤية مصر ٢٠٣٠ أن "تحقيق التنمية المستدامة يتطلب إقامة نظام سياسيى ديمقراطي"(٣٦)، كما رفعت هذه الاستراتيجية شعارًا مفاده أن إقامة ذلك النظام الديمقراطى لهو الإطار الحاكم لهذه الرؤية المستقبلية. إلا أن التنمية السياسية والتحول الديمقراطي لم يتخذا بعدًا أساسيًا داخل أركان هذه الرؤية الثلاثة: الاقتصادية

والاجتماعية والبيئية، ومن ثم خلت بصورة ملحوظة من رصد ما يواجه عملية التنمية السياسية وبناء النظام الديمقراطي من تحديات وصعوبات.

٤-٢- الأوضاع الاقتصادية.

اتجهت الحكومة المصرية نحو تطبيق سياسة الخصخصة منذ عام ١٩٩١م حتى عام ٢٠١١م، دون وضع ضوابط حقيقية لقوى السوق، "وبدأ برنامج الخصخصة المصري في أوائل التسعينيات بدافع من الأداء المخيب للآمال من قبل شركات القطاع العام، والضغط الذى فرضه البنك الدولى وصندوق البنك الدولى. وكان الهدف منه هو السياسات الاقتصادية الموجهة نحو السوق، وخلق بيئة اقتصادية جديدة، يكون فيها القطاع الخاص هو الآخذ بزمام المبادرة" [٣٧] وبناءً على ذلك تضاءل دور الدولة بشكل واضح، وانسحبت الدولة تدريجيًا من قطاع الإنتاج ودعم السلع والخدمات، وأطلقت العنان للقطاع الخاص في مجالات حيوية كالتعليم والإسكان والصحة. وترتب على هذه السياسات زيادة معدلات الفقر والبطالة وتدهور شديد في مستويات الأجور النقدية والعينية بالقياس لارتفاع أسعار السلع والخدمات.

وفي الفترة من ٢٠١١ إلى ٢٠١٣م مَرَّ الاقتصاد المصري بمرحلة انتقالية أثّرت على أدائه بشكل كبير، إذ شهدت هذه الفترى تراجعًا في معدل النمو الاقتصادي لعدة أسباب تعود إلى "ظروف محلية تتمثل في تراجع دوران عجلة الإنتاج بفعل تداعيات أحداث ثورة ٢٥ يناير، ...، وظروف إقليمية تتمثل في تأثر حركة التجارة مع الدول نتيجة لاندلاع الثورات، ...، وظروف دولية تتمثل في تنامي مشكلة الدين الخارجي، واضطراب أسواق المال العالمية، وتنامي الاتجاهات التضخمية مع ارتفاع الأسعار العالمية للغذاء والمعادن الأساسية"[٣٨]

ثم تبنّت الحكومة الانتقالية التى مارست عملها منذ منتصف يوليو ٢٠١٣م استراتيجية جديدة، تعتمد في جوهرها على "سياسات مالية ونقدية توسعية بدلًا من السياسات الانكماشية، وذلك بالتوازي مع ضخ موارد إضافية في الاقتصاد من الخارج، وتحفيز الاقتصاد من خلال زيادة الاستثمار الحكومي في البنية التحتية، وترشيد النفقات عن طريق إزالة التشوهات مثل دعم الطاقة وإعادة توزيع المصروفات لصالح البُعد الاجتماعي"[٣٩] . وقد اعتمدت الدولة على عدة إجراءات لرفع الميزانية العامة، أبرزها: التمويل الشعبي، والقروض الأجنبية.

٤-٣- الأوضاع الاجتماعية.

كان للتحول إلى الاندماج في الرأسمالية العالمية، وتراجع الدور الاجتماعي للدولة في ظل سياسات الانفتاح الاقتصادي والخصخصة، والتطبيق الصارم لسياسات النيوليبرالية – كان لكل ذلك آثار واسعة النطاق على العلاقات الاجتماعية في مصر، بما في ذلك تزايد عدم المساواة والفقر وانعدام الأمن الاجتماعي للطبقات الدنيا، فضلًا عن الإقصاء العنيف للكثير ممن حُكِم عليهم بالبؤس المدقع.

كما أن "ارتفاع تكاليف التعليم، وبصفة خاصة الدروس الخصوصية، يُعَدّ سببًا آخر يُفسِّر فشلَ النمو المصري في الترجمة إلى ظروف معيشية أفضل للفقراء. ولم تكن الرسوم المدرسية مصدر قلق رئيس للعائلات الفقيرة، وإنما كان مصدر القلق الحقيقي هو تكلفة الدروس الخصوصية، إذ كان الأمر ينتهى بالعائلات إلى دفع ما يقرب من نصف دخل أسرهم على هذه الدروس، في الوقت الذي تفترض فيه الدولة أنها توفر التعليم المجاني" (٤٠)

وقد تأثرت الطبقة الوسطى "بالتحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية الحادثة بصورة كبيرة سواء كان هذا التحول ذا مضمون سلبى أو إيجابى. ففى حين أدت سياسة التوسع فى التعليم والسعى لبناء الدولة الحديثة فى عهد محمد على إلى غرس بذور الطبقة الوسطى، فإن سياسات الحقبة الناصرية هى التى أعطت الدفعة الكبرى لنمو هذه الطبقة وتحسين أوضاعها، ...، أما فى العقود التالية ومع بدء السعى الدءوب للاندماج فى السوق الرأسمالى العالمى منذ منتصف السبعينات حتى الآن وما تبع ذلك من التراجع عن كثير من السياسات التى كان لها الفضل فى نمو الطبقة الوسطى بدأ التردى يلحق بعديد من شرائح الطبقة الوسطى" (٤١).

ثم ظهرت الطبقة الرأسمالية في ظل سياستي الانفتاح ثم الإصلاح الاقتصادي، وازدادت نموًا في سياسات الخصخصة التى مهدّت لترابط السلطة ورأس المال، الأمر الذي مكّنها من تسخير كافة سلطات الدولة لخدمتها، حتى توحّدت تمامًا في ظل آخر حكومات الرئيس مبارك. ولم تعتمد هذه الطبقة على أنشطة إنتاجية لتكوين ثروتها، وإنما تمثلت ممارساتها الاقتصادية في: "الميل نحو المشروعات السريعة الدوران، قصيرة الأجل، مضمونة الربح، ...، شراء أصول شركات القطاع العام بأسعار لا تعكس قيمتها الحقيقية، وإعادة التصرف في بعضها ببيع أرضها المرتفعة الثمن داخل المدن الكبرى، ...، الاتجاه إلى الاستثمار في الخدمات التعليمية والصحية والسياحية والإعلامية لتحقيق تراكم الثروة"(٤٢)

٤-٤- الإطار الثقافي.

طرأت على الشخصية المصرية الكثير من التغيرات بفعل مجموعة من القوى الفاعلة، في سياق اجتماعي وتاريخي أفرز مجموعة من خصائص ثقافية وسيكولوجية معينة.. فقد أدّى ظهور (النيوليبرالية) التى أعادت تشكيل السياسات الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع المصري؛ إذ أدّى ذلك إلى شيوع قيم جديدة أثرت فى منظور المجتمع وطريقة تقييمه للأشياء؛ فتم "التأكيد على قيم النجاح فى الحياة، وتحقيق الربح، والكفاءة، والقدرة التنافسية. كما أخذت الفردية الاقتصادية تدعم الاعتقاد بأن عدم المساواة بين الأفراد هى نتيجة لجهود وقدرات غير متساوية من الأفراد، وبالتالى ينظر إلى عدم المساواة كنتيجة للإنجاز الشخصى أكثر من كونها نتيجة للفرص الاجتماعية"(٤٣).

كما نمت ظاهرة الازدواجية الثقافية، والتى تتجلى في ظاهرة الانقسام بين ثقافة العامة (القائمة على خلفية تراثية)، وثقافة النخبة (المتصلة بعناصر الثقافة الحديثة). هذه الازدواجية نمت في ظل مناخ سياسي واجتماعي لا تحظى فيه المعرفة العلمية والثقافة التنويرية بفرص النمو والنماء، وتتبدى فيه "النزعة المحافظة التى تتخذ الدين مقومًا أساسيًا من مقومات بقائها، إذ تم توظيف التدين في تكوين توليفة فريدة من الأطر المرجعية العتيدة والراسخة؛ بحيث تحول دون التغير الاجتماعي الذي يهدد البنى القائمة"(٤٤).

ومن خلال إعادة صياغة القيم السائدة في العالم، مارست العولمة زحفها الاستهلاكي، وأعادت صياغة شخصيات الأفراد في المجتمعات النامية على وجه الخصوص، بحيث دفعتها للدخول في مجال الاستهلاك المتواصل، حتى ولو كان في هذا السلوك تجاوز للقدرات الاقتصادية والمالية المتواضعة. ومن هنا يرى البعض أن "ثمّة علاقة خاصة بين العولمة والتغيّر الاجتماعي، تظهر في ما أدّت إليه العولمة من تغيرات في نمط الإنتاج ودور الدولة، وما فرضته من ثقافة استهلاكية" (٤٥).

شكلت الأوضاع السابقة سياقًا اجتماعيًا حاضنًا لمجموعة من الأمراض المزمنة التى أصابت جسد التعليم المصري وتسبّبت في معاناته مِن أزمة تربوية حادّة، الأمر الذي ترتب عليه ظهور مجموعة من القضايا التربوية النابعة من رحم الفترة التاريخية الثورية الحاسمة (٢٠٠٥م – ٢٠٢٠م).

خامسًا – موقف الفكر التربوي الإسلامي في مصر من بعض قضايا الواقع التربوي.

٥-١- الموقف من قضية التغير الاجتماعي.

يؤمن الفكر التربوي الإسلامي بأن التغير الاجتماعي لا يحدث إلا بتوجيه، من خلال مشاركة شرائح وفئات المجتمع المصري المختلفة؛ "فإذا كانت حركة الشباب المصري قد قامت بثورة اتسمت بالبعد السياسي، بالدرجة الأولى، فإن أبرز تداعياتها أنها كشفت عن حاجتنا إلى أن تتحول إلى حركة نهوض مجتمعي شامل، تشارك فيه الشرائح والفئات الاجتماعية المختلفة، في كافة جوانب المجتمع المصري، حتى تعاود مصر المساهمة في حركة التقدم الحضاري" (٤٦).

كما تؤكد الكثرة من كتابات الاتجاه التربوي الإسلامي على أن للتربية دورًا في إحداث هذا التغير؛ إلا أن التربية وحدها لا يمكن أن تعمل على تغيير المجتمع، بل لابد من صحوة كل المناشط والمؤسسات المجتمعية إن حقل التربية – على أهميته وضرورته – لا يمكن أن ينفرد وحده بإصلاح واقع الأمة، ذلك أن شمولية تردي الواقع الاجتماعي تربويًا واقتصاديًا وثقافيًا ... إلخ، أكبر من أن تقوم عليه منظومة التربية وحدها. فلا بد من صحوة كل المناشط والمؤسسات المجتمعية كل بوسائلها وأساليبها وآلياتها الخاصة، ولا يستقيم هذا إلا في وجود مشروع إصلاحي تجتمع عليه الأمة، وهو المشروع الحضاري الذي يتبناه اتجاه الوسطية الإسلامية، والذي نطلق عليه رسالتنا الحضارية"(٤٧).

إلا أنّ هناك مَن يرى أن التربية ليس لها دور في التغير؛ لأنها عامل تابع لما يحدث في المجتمع؛ إذ قد "تغيّرت قواعد اللعبة، ولم يعد التعليم مصعدًا اجتماعيًا، بقدر ما أصبح أداة تثبيت اجتماعي، ليظل المحروم محرومًا، ويظل صاحب الحظوة صاحب حظوة. هنا تتكشف لنا سبل الطريق الصحيح، العودة إلى المعرفة والجهد المضني المرافق والمناخ الموضوعي، لا ننتظرها من مؤسسات التعليم بقدر ما ننتظرها من تبدل واصع النطاق في السياسات المجتمعية، تقوم على الممارسات الديمقراطية" (٤٨)

ومما سبق يتبين لنا أنه يسود الفكر التربوي الإسلامي اتجاه محافظ تقليدي (مثالي)، مبشر بدور التعليم في إحداث التغير الاجتماعي نحو الأفضل. وثمة اتجاه آخر نقدي (واقعي) ولكنه قليل، ينكر على التعليم قدرته الذاتية على إحداث التغير لأنه امتداد لما يحدث في المجتمع.

٥-٢- الموقف من قضية الإصلاح التربوي.

يؤكد المفكرون على حاجة التعليم إلى الإصلاح التربوي، إذ أن "الظرف الخاص التى مرت به مصر وتمر به الآن، يتطلب الانتقال من القول "بالثورة بالتعليم" إلى "الثورة على التعليم"، بحكم الكثير من صور العوار الذي أصاب التعليم منذ سنوات غير قليلة" (٤٩)

على أن الإصلاح التربوي لا يجب أن يكون جزئيًا يتعلق بمسألة فنية، بل يجب أن يكون ثوريًا في إطار حركة تغيير اجتماعي، "إن هذا اللقاء ليس من أجل إصلاح هنا وإصلاح هناك في جسم التعليم المصري المترهل، وتغيير جزء من هنا وجزء من هناك .. تغيير المناهج، وتغيير في المباني، وتغيير في الإدارة ... إلخ، مع بقاء الأصل على ما هو عليه .. بل وليس المطلوب من هذا اللقاء إطفاء الحرائق ومواجهة المشكلات الآنية الكثيرة التى تواجه هذا النظام التربوي أو تترتب على مجرد وجوده. بل إن المطلوب والذي لن يقبل الشعب بأقل منه هو هدم هذا النظام بالكامل وإنشاء نظام تربوي جديد يحقق للشعب طموحاته في التقدم والنهوض والحداثة الكاملة"(٥٠)

ولذا يفضل البعض أن نستبدل بمصطلح (الإصلاح التربوي) مصطلح (إعادة بناء التعليم) الذي يشير إلى تجديد البنى العميقة للتعليم؛ "إن إعادة بناء التعليم مفهوم ناديت به منذ ستة عشر عامًا، وبهذا استبعدت مفهوم (إصلاح التعليم)؛ لأنه عمل يشبه إلقاء عدد من الحجارة في مجرى نهر طوله آلاف الأميال، أملًا في تغيير مجرى النهر. وهذا عمل ألفناه في مسيرة التعليم العربي، ولكنه لم يؤد إلى نفع، وبقي حال التعليم على ما هو عليه من تخلف مشهود. لقد آثرت استخدام مفهوم "إعادة بناء التعليم" لأنه يشير إلى تجديد البنى العميقة للتعليم، وأعنى بها "المرجعية العليا" التى تحكم المفاصل الرئيسة لكيان النظام التعليمي: فلسفته، وأهدافه، ومحتوياته، واستراتيجيات التدريس والتعلم فيه، وأخيرًا تقويم عوائده على الأفراد وعلى المجتمع سياسيًا واقتصاديًا وثقافيًا وتقنيًا "(٥١).

ومن الملاحظات الهامة قلة الكتابات التى تناولت قضية الإصلاح التربوي في الفترة الزمنية موضع الدراسة، وهو ما يعكس قلة اشتباك الفكر التربوي الإسلامي مع القضايا المعاصرة.

٥-٣- الموقف من قضية العدالة في التعليم.

تمثل قضية (العدالة في التعليم) قضية محورية ذات أهمية خاصة في الفكر التربوي الإسلامي، وتتفق معظم كتاباته على أهمية توحيد التعليم في سنوات التعليم الأولى) ضرورة لإيجاد (وحدة عضوية) تربط بين أفراد الجماعة؛ "لأن أي جماعة لا تستطيع المضي في

حياتها بغير "وحدة عضوية" تربط بين أفرادها في المقاصد العامة والقواسم المشتركة والمصالح المتبادلة، كان من الضرورى أن تحرص الجماعة البشرية على أن تخصص سنوات التعليم الأولى بصفة خاصة كي تقدم للصغار ما هو عام ومشترك في ثقافة الأمة، وثقافة العالم، حتى تبنى منذ البداية جسور تفاهم مشترك، وأسس معاملات وبنية مشتركة للجماعة، حتى إذا تيقنت من توافر هذه البنية المشتركة الأولى، كان من الطبيعي بعد ذلك ان تتسق وسنة الحياة الطبيعية التى تقضى بالتنوع والتعدد والتباين والاختلاف بين بني البشر "(٥٢)

كما أكّدوا على ضرورة "أن تزول كل الفواصل التى تفرق بين تعليم باللغة الأم والتعليم باللغات، وكذلك التعليم المجاني والتعليم بمصروفات، والتعليم الديني والتعليم العلماني البعيد عن الدين، من ثم فإن واجبنا الأول أن نفكر في نوع هذا التعليم الموحد الذي ينبغى أن يقدم لكل أفراد الوطن" (٥٣)؛ مؤكدّين في هذا السياق على ضرورة توفير التعليم المتميز للجميع لا شك أن حصول كل فرد من أفراد المجتمع على حقه في تعليم عالي الجودة على نحو متساو ومتكافئ بين جميع أفراد المجتمع ربما يكون أهم العوامل التى تؤدي إلى تعميق المساواة والعدالة الاجتماعية في هذا المجتمع، وعلى العكس فإن عدم تكافؤ الفرص في التعليم، ووجود مستويات وطبقات متفاوتة في جودة التعليم، يؤديات إلى التفاوت في اكتساب مهارات العمل وفي فرص الحصول على وظائف لائقة، ومن ثم فإنه يكرس اللامساواة والتمييز ويعيد إنتاج نفس النظام الطبقي المصمت (٥٤)

ونوهوا بخطورة المدارس الأجنبية؛ "إن المدارس التى تمنح ما يُسمّى بالدبلومة الأمريكية، إن هي إلا مجموعة مستطونات، تتكاثر في مصر كما تتكاثر الخلايا السرطانية في الجسم، فإذا بمواطنين مصريين يفقدون أولادهم، عقلًا وتوجهًا وروحًا وثقافة، لنخسر سويًا مئات من أبنائنا من خلال هذه الحرب التى توصف بأنها حرب ناعمة على مستقبل مصر والمصريين من خلال التعليم. فهناك باب خطير يمكن أن يبعد عن المراقبة الرسمية، وهو ما يُعرف بين التربويين بالمنهج الخفى، وهو ما يتعلق بكل ما هو غير مكتوب، من حيث المناخ العام والسياق الكلي، فطريقة التحادث، والمعاملات، والقيم الحاكمة، والمفاهيم المتداولة، واللغة المستخدمة، والعادت والتقاليد السائدة، إلى الحد الذي يؤكد عنده التربويون أن مثل هذا المنهج الخفي، ربما يكون أكثر خطورة من المنهج العلنى المسطور على صفات الكتب المقررة والمناهج التعليمية المعتمدة" (٥٥).

٥-٤- الموقف من قضية العولمة.

يتخذ البعض من مفكري الاتجاه الإسلامي في التربية موقف العداء والرفض من الفكر الوافد؛ انطلاقًا من الاعتداد بثقافتنا العربية واعتبارها طوق النجاة في مواجهة الهيمنة الغربية على ثقافة العالم؛ "فلم تقتصر تداعيات سقوط المعسكر الشيوعي – مع بدايات العقد الأخير من القرن العشرين – على انفراد قُطب واحد بالسيطرة على العالم، وفرض رؤاه ومعتقداته على بلاده، وإنما تعدّت ذلك إلى فرض معايير حياته هو على حياة الناس كافة ... لقد كان من نتائج انفراد هذا القطب الواحد بالسيطرة على العالم أنه بدأ يروّج لمفاهيم ومصطلحات، راحت تفرض نفسها على الحياة فرضا، وفي مقدمتها مفهوم الجودة ومفهوم الاعتماد .. والجودة وثقافتها إنما هي بضاعتنا ردت إلينا، والأهم من ذلك أن للجودة في الإسلام منطلقاتها الفكرية والعقدية التى تنطلق منها، والتى تختلف عن تلك المنطلقات الفكرية والعقدية التى تنطلق منها عند غيرنا، وخاصة في عالم اليوم – الأمريكي التطلعات والتوجهات" (٥٦)

كما ينبهون على خطورة الاستيراد دون مراعاة للسياق والخصوصية؛ "وتكمن خطورة استيراد بعض المفاهيم والمصطلحات من نماذج معرفية لها سياقات وخصوصيات قد لا تتوافق مع طبيعة المجتمع المستقبل في أن تبني مفردات وتصورات هذا النموذج وتحويلها إلى حقائق مطلقة يدخلنا في فلسفة التحيز، فتلك التصورات الوافدة تحمل في تركيبها تحيزًا لبيئتها وحضارتها، في بالتالى تعبر عن نموذجها، ولا يمكن لها أن تتوافق بشكل كامل مع النماذج الأخرى التى استدعته أو أخذت عنه" (٥٧).

إلا أن فريقًا آخر يطرح إمكانية الاستفادة من التجارب الأخرى، بشرط ان تكون لنا رؤية ناقدة نعملها في الوافد إلينا من الغرب، ذلك أن "الخروج من مأزق الفتنة والافتتان بالغرب لا يعنى أن تقف الدول العربية والإسلامية موقف الرافض لكل ما تجيء به الثقافة الغربية؛ ففي الثقافة الغربية خير كثير، يجب الاستنارة به في مسيرة تطوير الحياة في الأمة العربية الإسلامية، وثمة فرق كبير بين الاستنارة والاستعارة، الأولى تبقى على الذات الثقافية وضاءة قوية، والاستعارة تزدري الذات الثقافية وتضعفها، وتحيلها إلى ظل سرعان ما ينحسر. وهذا يعنى أن تكون لنا رؤية ناقدة لذواتنا وثقافتنا، وأن تعمل هذه الرؤية – أيضًا – في التنظيمات والأفكار والممارسات التى تفد إلينا من الغرب؛ فالغرب ليس شرًا محضًا، وثقافتنا العربية ليست خيرًا خالصًا ولا زادًا كامل النقاء، وعلى المسلمين والعرب أن يتجاوزوا النرجسية الثقافية والدينية" (٥٨)

سادسًا – المقترحات والتوصيات.

١- على الفكر التربوي الإسلامي أن ينشغل بقضية الإصلاح التربوي بصورة أكبر؛ لأنها لم تلق منه الاهتمام الكافي، تلافيًا لوجه النقد الموجه إليه بعدم اهتمامه بالاشتباك بقضايا المجتمع.

٢- على الفكر التربوي الإسلامي أن يهتم بالمنهج النقدي في دراسة قضايا الواقع التربوي المختلفة.

٣- كما عليه أن يهتم برصد العلاقة التفاعلية بين التعليم كنظام اجتماعي فرعي والبنية الاجتماعية والطبقية السائدة في المجتمع.

٤- على الفكر التربوي الإسلامي أن يؤكّد نظرته الموضوعية إلى الأفكار الغربية الوافدة؛ لأن بنية المجتمع قد تتقبل الفكر المستورد وتقوم بتحويره وتكييفه مع الظروف والإمكانات المحلية.

٥- إعداد خاص للباحثين في الفكر التربوي الإسلامي كي يجمعوا بين الثقافتين: التربوية والإسلامية، فضلًا عن التمكن من منهجيات البحث الملائمة.

المراجع

(١) عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب: صورة من التعليم عن بُعد في عصور الازدهار الإسلامي، المؤتمر العلمى السنوي السادس عشر – التعليم من بُعد في الوطن العربى، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس، ٢٠٠٨م، ص٦٥٣.

(٢) أحمد زكي بدوي: **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، ساحة الرياض الصالح، لبنان، ١٩٩٨م، ص٣٨٩.

(٣) سعيد إسماعيل علي: **نظرات في الفكر التربوي**، ط١، القاهرة، مركز ابن خلدون للدرسات الإنمائية، ١٩٩٣م، ص١٥٩.

• يقتصر الباحث على عرض الدراسات التي تنحصر في السنوات العشر الأخيرة.

(٤) داليا عبد الله عبد الغنى: القضايا التربوية في الصحافة المصرية في الفترة من ٢٠٠٠ إلى ٢٠٠٨م دراسة تحليلية، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية.

(٥) أحمد عقل محمود عبد النبي: الاتجاه النقدي في كتابات سعيد إسماعيل علي التربوية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٢٠٢١م.

(٦) Breuing, Mary: Problematizing Critical Pedagogy, International Journal of Critical Pedagogy, Vol. (3), no. (3), 2011.

(٧) عبد الرحمن النقيب: رؤية نقدية للاتجاه التربوى الإسلامي المعاصر الفكر والتطبيق، مؤتمر نحو رؤية نقدية للفكر التربوى العربى، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، مج (١)، ١٩٨٩م، ص١٢١.

(٨) سعيد إسماعيل علي: من هنا يبدأ تطوير التعليم، ط١، القاهرة،عالمالكتب،٢٠٠٩م،ص٤٢.

(٩) سعيد إسماعيل علي: الفكر التربوى الإسلامي وتحديات المستقبل، ط١، القاهرة، دار السلام، ٢٠٠٦م، ص ص ٢٦، ٢٧.

(١٠) عبد السميع سيد أحمد: أزمة الهوية في الفكر التربوي (في) دراسات في علم الاجتماع التربوي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣م ، ص ٢٣٨.

(١١) سعيد إسماعيل علي: أرتيكاريا التربية الإسلامية، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، مج (٦)، ج (٣١)، ١٩٩١م، ص ص ٢٣، ٢٤.

(١٢) سلوى غريب جادو: تحليل الخطاب التربوى في مصر من أوائل السبعينات حتى أواخر التسعينات، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ١٩٩٩م ، ص٤٤٤.

(١٣) سعيد إسماعيل علي: مدخل إلى التربية الإسلامية، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠١٠م ، ص٧٨.

(١٤) المرجع سابق، ص٥٤.

(١٥) سعيد إسماعيل علي: الفكر التربوى الإسلامي وتحديات المستقبل، ط١، القاهرة، دار السلام، ٢٠٠٦م ، ص٢٨.

(١٦) عبد الرحمن النقيب: نحو منهجية علمية في البحث التربوي الإسلامي المعاصر، مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، مج (٢)، المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، ١٩٩٠م، ص ص ٢٠٨، ٢٠٩.

(١٧) سعيد إسماعيل علي: الفكر التربوى الإسلامي وتحديات المستقبل، مرجع سابق، ص١٩.

(١٨) سعيد إسماعيل علي: الخطاب التربوى الإسلامي، كتاب الأمة (١٠٠)، الدوحة، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، ٢٠٠٤م، ص٥٧.

(١٩) سعيد إسماعيل علي: من هنا يبدأ تطوير التعليم، مرجع سابق، ص ٥٨.

(٢٠) سعيد إسماعيل علي: من هنا يبدأ تطوير التعليم، مرجع سابق، ص ٤٦.

(٢١) حامد عمّار: النظرية النقدية ونبش ما وراء التمدرس (في) من همومنا التربوية والثقافية، ط٥، القاهرة، الدار العربية للكتاب، ٢٠٠٩م، ص٥٥.

(٢٢) سعيد إسماعيل علي: الخطاب التربوى الإسلامي، مرجع سابق، ص٥٧.

(٢٣) عبد السميع سيد أحمد: أزمة الهوية في الفكر التربوى ، مرجع سابق، ص ص ٢٣٩، ٢٤٠.

(٢٤) محمود قمبر: نحو رؤية موضوعية للتربية في التراث الإسلامي دراسة تحليلية نقدية، إسلامية المعرفة، مج (٨)، ع (٢٩)، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب الأردن، ٢٠٠٢م، ص ص ١٠١، ١٠٢.

(٢٥) يُراجع: أحمد فؤاد الأهواني: التربية في الإسلام، ط ٦، القاهرة، دار المعارف، ٢٠٠٢م.

(٢٦) يُراجع: حسان محمد حسان: ابن حزم الأندلسي عصره ومنهج وفكره التربوى، القاهرة، دار الفكر العربي، د. ت.

(٢٧) عبد السميع سيد أحمد: أزمة الهوية في الفكر التربوى (في) دراسات في علم الاجتماع التربوى، مرجع سابق، ص ٢٤٠.

(٢٨) حامد عمار: في آفاق التربية العربية من رياض الأطفال إلى الجامعة، ط١، القاهرة، الدار العربية للكتاب، ٢٠٠٣م، ص٢٥٣.

(٢٩) سعيد إسماعيل علي: الفكر التربوي الإسلامي وتحديات المستقبل، مرجع سابق، ص٢٥٢.

(٣٠) محمود قمبر: نحورؤية موضوعية للتربية في التراث الإسلامي، ممرجع سابق، ص ١٠٠.

(٣١) حامد عمار: في آفاق التربية العربية من رياض الأطفال إلى الجامعة، مرجع سابق، ص٢٥٣.

(٣٢) أشرف محمد عبد المنعم: البحث العلمي في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية: دراسة وصفية تقويمية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٩٤م، ص٤٩٨.

(٣٣) عقيل شرمان مهدي القريشي: المعارضة السياسية وإشكالية تداول السلطة في جمهورية مصر العربية (عهد الرئيس حسني مبارك)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم السياسية، جامعة النهرين، العراق، ٢٠١٢م، ص١.

(٣٤) السيد ياسين: ثورة ٢٥ يناير بين التحول الديمقراطي والثورة الشاملة، ط٢، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠١١، ص٢٣١.

(35) Breuing, Mary: Op.cit, P. 107.

(٣٦) وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، استراتيجية مصر المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠، ص١٢.

(37) F. Elbayoumi, Ahmed; Development of Accountinf and Auditing in Egypt: Origin, Growth, Practice and Influuential Factors, The Journal of Developing Areas, Vol (53), No(2), 2019, P. 209.

([٣٨]) مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار: ثورة يناير في عام .. تقارير معلوماتية، السنة السادسة، ع(٦١)، يناير ٢٠١٢م، ص ص ١٢-١٣.

([٣٩]) وزارة المالية: التقرير المالي الشهري، يناير ٢٠١٤م، القاهرة، المقدمة.

(40) F. Elbayoumi, Ahmed; Op.cit, P.1354.

[٤١] هويدا عادلى رومان: **الطبقة الوسطى فى مصر دراسة توثيقية تحليلية**، القاهرة، برنامج تدعيم المشاركة فى بحوث التنمية، أكتوبر ٢٠٠١م، ص٣٠.

[٤٢] عبد الباسط عبد المعطي: الطبقات الاجتماعية ومستقبل مصر، القاهرة، ميريت للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م، ص ص ٣٦٩ – ٣٧١.

(2) Verhoeven, Jev c. et. al; Public percpections of teachers status in Flanders, **teachers and teaching, theory and practice**, vol. 12, no. 4, August 2006, p. 481.

[٤٤] محمد عبد الخالق مدبولي: الشرعية والعقلانية في التربية، دراسة نقدية في الفكر والممارسة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ١٩٩٩، ص٣٣.

[٤٥] وجدي شفيق عبد اللطيف: العولمة والتغير الاجتماعي، دراسة تتبعية لدراسة هتاف الصامتين، المجلة العربية لعلم الاجتماع، جامعة القاهرة، كلية الآداب، ع (١)، ٢٠٠٨، ص ص ٩٠، ٩١.

[٤٦] سعيد إسماعيل علي: بحثًا عن ربيع التعليم العربي، بحثًا عن ربيع التعليم العربي، المؤتمر العلمي العربي السادس: التعليم .. وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي، الجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون وكلية التربية ببنها، مج (١)، ٢٠١٣، ص٨.

[٤٧] سعيد إبراهيم طعيمة: الرؤية الكلية في الإسلام وإنعكاساتها على التربية الإسلامية في ضوء متغيرات العصر، المؤتمر العلمي لقسم أصول التربية – الرؤية الكلية الإسلامية وانعكاساتها التربوية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٠٠٨م، ص ٣٤٥.

(٤٨) سعيد إسماعيل علي: التعليم والحراك الطبقي (في) الثورة والتعليم، ط١، القاهرة، ٢٠١١م، ص ٢١٢.

(٤٩) سعيد إسماعيل علي: خارطة الطريق إلى تحرير التعليم المصري (في) الثورة والتعليم، ط١، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠١١م، ص٢٢٢.

(٥٠) عبد الرحمن النقيب: ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر، مؤتمر ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠١١م، ص ٢٠٣.

(٥١) أحمد المهدى عبد الحليم: الإصلاح التربوي في ضوء الرؤية الكلية الإسلامية، المؤتمر العلمي لقسم أصول التربية – الرؤية الكلية الإسلامية وانعكاساتها التربوية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٠٠٨، ص ص١٩٧، ١٩٨.

(٥٢) سعيد إسماعيل علي: وحدة التعليم طريقًا لوحدة الشخصية الوطنية، مجلة الديمقراطية، مؤسسة الأهرام، مج (٦)، ع (٢٣)، ٢٠٠٦م، ص ص ٤٣ ، ٤٤.

(٥٣) عبد الرحمن النقيب: ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر، مرجع سابق، ص ٢٠٤.

(٥٤) جمال محمد الهنيدي: عدالة التعليم في الفكر التربوي الإسلامي، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ج (٤)، ع (١٥)، ٢٠١٤، ص١٠٨٢.

(٥٥) سعيد إسماعيل على: واقع التعليم الأجنبي ومشكلاته في الدول الإسلامية وأثره على الهوية، مجلة الجامعة الإسلامية، رابطة الجامعات الإسلامية، ع (٤٦)، ٢٠١٤، ص ٥٧.

(٥٦) عبد العنى عبود: فكرة الجودة والاعتماد في التعليم العام "التجربة الإسلامية"، المؤتمر العلمي الثامن للتربية – جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي، كلية التربية، جامعة الفيوم، مج (١)، ٢٠٠٧م، ص ١٥٣.

(٥٧) آمال عبد الفتاح محمد: التربية العالمية مدخلًا لتعزيز الهوية الوطنية: واقعية التأصيل وآليات التفعيل، دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج (٣٢)، ع (١)، ٢٠١٦م، ص٣١٢.

(٥٨) أحمد المهدى عبد الحليم: الإصلاح التربوي في ضوء الرؤية الكلية الإسلامية، المؤتمر العلمي لقسم أصول التربية – الرؤية الكلية الإسلامية وانعكاساتها التربوية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٠٠٨، ص١٦٩.