المضامين التربوية عند الشيخ جاعد بن خميس الخروصي وكيفية الاستفادة منها في برامج إعداد المعلمين بمؤسسات التعليم العالي بسلطنة عمان

مقدمة:

أسهم الفكر التربوي لعلماء المسلمين بصورة مباشرة في تطوير الحياة العلمية والعملية قديما وحديثاً، مما نتج عنه تطور العملية التربوية التي أسهمت في نشر الإسلام والحفاظ على اللغة العربية وتطوير العلوم المختلفة وإنشاء المؤسسات التربوية والتعليمية التي خرجت العديد من العلماء والمفكرين والمربين في المجتمعات الإسلامية الذين كان لهم دور بارز في بلورة الفكر التربوي الإسلامي وتوضيحه وفق المتغيرات البيئية والثقافية والمجتمعية في كل مجتمع.

فمثلاً يربي ابن طفيل في قصته حي بن يقظان تربية تنطلق من فكره الفلسفي حيث يفصل كل مرحلة من مراحل حياة حي ويسبغ عليها من الخصائص النفسية والتربوية بما يعكس توجهه التربوي التصوفي حيث وضع منهجية تربوية واضحة المنطلقات تنظر إلى الإنسان البشري كوحدة متكاملة لها أبعادها الجسدية والعاطفية والعقلية والاجتماعية. وتأتي تربية ابن طفيل لحي تربية طبيعية فهو يتركه في أحضان الطبيعة حيث يتعلم حي من الحيوانات السعي وراء الرزق وحفظ حياته وجسده واتخاذه المأوى والملبس والمسكن، كما تعلم أنواع الأصوات لاستخدامها حسب مقاضى الحاجة وكانت الطبيعة بالنسبة لحي المربي والمختبر والمعلم والمربي.

وبهذا فإن ابن طفيل قد اختار نهجاً فلسفياً وفكرياً متميزاً عن سابقيه حيث لم يقدم ابن طفيل لحي المعارف والمهارات والخبرات بل جعله يكتسبها ويتحقق منها بنفسه بشكل مباشر، وقد وفرت الطبيعة لحي ما عجز المجتمع عن توفيره له، وبهذا الفكر فقد سبق ابن طفيل رواد الفكر الغربي في نظرتهم إلى المعلم كموجه ومرشد وميسر للمعرفة أكثر من كونه ملقناً لها (شمس الدين، ١٩٩٤).

ولم يكن ابن طفيل وحده في هذا فقد شهدت التربية في المجتمعات الإسلامية العديد من الرؤى والأطروحات التي أسهم كثير من الفلاسفة والمفكرين والعلماء والفقهاء والمربين المسلمين في بلورة هذه التربية وتحديد أسسها وأساليبها ووسائلها وطرح العديد من القضايا الفكرية التربوية والاجتماعية والنفسية المتعلقة بتربية الفرد والمجتمع على السواء (أحمد، ١٩٨٢).

ومن هؤلاء المفكرين والمربين أسد بن الفرات بن سنان، وابن مسكويه، وابن سحنون، والقابسي تلميذ ابن سحنون، وابن جماعة، والشيخ الرئيس ابن سينا، والإمام

الغزالي، وعالم الاجتماع ابن خلدون، والشيخ سعيد بن خلفان الخليلي، والإمام نور الدين السالمي. ونتيجة لذلك قام بعض التربويين في العصر الحديث ببعض الدراسات التي تناولت الفكر التربوي والمضامين التربوية لدى هؤلاء المفكرين والمربين وغيرهم من المفكرين والعلماء المسلمين ووضعت تصورات لكيفية الاستفادة من هذا الفكر والاسترشاد به في تطوير نظم التعليم المعاصرة وإعداد المعلم (المعايطة، ٢٠٠٦).

وتأتي هذه الدراسة لتتناول المضامين التربوية في كتاب من أهم كتب التراث الإسلامي التربوي عند علم من أعلام الأمة الإسلامية ومفكر من مفكريها هو الشيخ جاعد بن خميس الخروصي الذي كان لفكره التربوي دور في المجتمع العماني في الفترة التي عاش فيها وفي تحديد واجبات المعلم وحقوقه وتطوير منظومة التعليم وبلورة المنهج التأليفي في مختلف العلوم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعرف الفكر التربوي بأنه "جملة المبادئ الفكرية والمنطلقات الأساسية التي تحكم العمل التربوي، وتحدد طبيعته ومساراته في البيئات الاجتماعية. ويعبر عن هذه المبادئ والمنطلقات من خلال تحديد المفاهيم الأساسية للتنشئة والتربية والتعليم والتدريب والتثقيف والتوعية وهي العناصر الرئيسة للتربية الشمولية في أي مجتمع بمختلف مؤسساته"(طه، ٢٠٠٧، ص٢١)، وعلى هذا فإن مفهوم الفكر التربوي الإسلامي يتناول جملة المبادئ الفكرية والمنطلقات الأساسية المستمدة من الإسلام والتي تحكم العمل التربوي.

وقد نادت الكثير من الدراسات بالعودة إلى الفكر التربوي الإسلامي ودراسة مبادئه وتطبيقاته في النظم التعليمية القديمة، والربط بين التجربة التربوية العربية الحديثة والتجربة التربوية القديمة التي هي جزء أساس من تراث عربي إسلامي وقيم عربية إسلامية وبنية اجتماعية لها أصالتها التي لا زالت مستمرة في الكثير من بلدان العالم الإسلامي سواء من خلال المؤسسات التربوية أو من خلال جملة الأهداف والمبادئ والطرائق التربوية في هذه المؤسسات حتى بعد ظهور العديد من المؤسسات التربوية في شكلها الحديث (عبد الدايم، ١٩٨٤).

كما أشارت بعض الدراسات أنه مما يعيب غالبية المجتمعات العربية أنها تعد مدرسيها في ضوء مناهج ونظم مستوردة ولذلك ينبغي التركيز على إعداد المعلم في إطار نظام تربوي إسلامي يستمد أصوله ومبادئه، وأهدافه وقيمه ووسائله وأساليبه وجميع جوانبه ومجالاته من تعاليم الإسلام، وتدريب المعلم على كيفية تربية الناشئة عليها والعمل بها وترجمتها إلى سلوك يتعارف عليه أفراد المجتمع، فتعاليم الإسلام

صالحة لكل زمان ومكان وتتناسب مع مستجدات العصر الحاضر(الغامدي، ١٩٩٣).

وقد عانى الفكر التربوي الإسلامي بشكل عام من ثلاث صور من صور النقص تتمثل في: غموض مفهوم هذا الفكر، وغياب المنهج، وغلبة الدراسات التاريخية على الإنتاج التربوي الإسلامي في الوقت الذي يجب التفريق فيه بين المجال التاريخي الذي يتتبع تطور واقع التعليم في المؤسسات التربوية الإسلامية، والمجال الفلسفي الذي يتتبع وجهة نظر المفكرين المسلمين في قضايا ومشكلات ومفاهيم التربية، والمجال الأصولي الذي يعتبر الوجه الحقيقي للتربية الإسلامية، والذي يدرس ما في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة من أفكار ومبادئ وآراء وتوجيهات تواجه قضايا ومشكلات ومفاهيم التربية والتعليم (علي، ٢٠٠٦).

ولذلك تعددت الحلول التي نودي بها، ومنها العمل على إيجاد مؤسسات تربوية تقوم بوضع خطط ومناهج وتطبيقات تربوية يستطيع إنسان التربية الإسلامية من خلالها أن يعيش مضامين العناصر المكونة للأمة المسلمة فكرًا وعملًا، ويكون من ثمارها تنمية الولاء للأمة المسلمة وحدها، والعمل على إخراجها من جديد(الكيلاني،٢٠٠٥)، إضافة إلى ضرورة الاهتمام بالتجديد والبعد المستقبلي في الدراسات التربوية الإسلامية (علي، ٢٠٠٦).

وقد سعت العديد من الدراسات لتتبع وجهات نظر المفكرين المسلمين أمثال الغزالي وابن خلدون وابن جماعة وإخوان الصفا وغيرهم والاستفادة منها في المجالات التربوية لاسيما في مجال إعداد المعلم وتطوير أساليب وطرق التدريس والمناهج الدراسية. وقد أشار الرشدان (٢٠٠٤) إلى أن للغزالي العديد من المؤلفات التي تناول فيها أهم قضايا الفكر التربوي لا سيما كتاب إحياء علوم الدين وهي المعرفة والإدراك والمناهج وأقسام العلوم ومراحل التعليم. كما أكد الغزالي على ضرورة تربية الفرد تربية صالحة لأن الفرد في نظره أساس المجتمع ولذلك فإن صلاح الفرد يحقق صلاح المجتمع، فالمجتمع الصحيح في نظره هو الذي ينشئ أفراده ويربيهم تربية صحيحة. إضافة إلى ذلك فقد رأى الغزالي أن التربية تتأثر بطبيعة الطفل وبيئته وأن التعليم في الصغر له أهمية أساسية في تربية الطفل مما يعكس ارتباط التربية بالسياق الاجتماعي والثقافي والسياسي للمجتمع. وتحدث الغزالي عن نسبية المعرفة، والمعرفة التي تقع في حدود العقل، والمعرفة التي تأتي في دائرة فيما فوق العقل.

وأشار قريش (٢٠٠٦) إلى أن معالم الفكر التربوي عند ان خلدون ارتكزت على أربعة مبادئ تمثل أولها في أن الفكر الإنساني هو الفارق الأساسي بين الإنسان والحيوان؛ لأنه مصدر قوة هذا الإنسان التي تسمح له بتحصيل معاشه في إطار اجتماعيته ببني جلدته، ومصدر تفكره وتفكيره في ذاته وعالمه الخارجي بما فيه عالم

الغيب، ومصدر تفوقه على الحيوانات وتسخيرها لصالحه. وأما المبدأ الثاني فهو أن العلم والتعليم والتعلم طبع إنساني، بمعنى أن التعليم والتعلم والعلم أمور طبيعية في البشر، ومن ثم لا توجد معرفة خارج المجتمع الإنساني. وبينما يؤكد المبدأ الثالث ارتباط العلوم والإدراكات بالمحسوسات، بمعنى انبثاق التنظير من الواقع المحسوس أو المفترض، يقرر المبدأ الرابع أن التربية عند ابن خلدون هي من الصنائع؛ بمعنى وجوب امتلاك كفاياتها النظرية والتطبيقية عبر التمرن والمراس والبحث والدراسة.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت العلماء والمفكرين المسلمين ومؤلفاتهم إلا أن العلماء والمفكرين العمانيين ومؤلفاتهم لم تنل حظاً كبيراً من الدراسة والتحليل مقارنة بغيرهم في المجتمعات الإسلامية الأخرى. ومن ذلك الكتاب الذي ألفه الشيخ جاعد بن خميس الخروصي منذ ما يقارب مائتين وخمسين عاماً حيث يعتبر أول كتاب عماني وعربي يؤسس لفرع جديد في الفقه الإسلامي هو فقه المؤسسة التعليمية (المدرسة) بما احتواه من مسائل فقهية تتناول المدرسة والمعلم. ولم ينل هذا الكتاب حظه من الدراسة والبحث سوى إشارات تربوية لبعض محتوياته نظراً لكون الكتاب مخطوطة غير مطبوعة أو منشورة ولذلك فإنه من الأهمية بمكان دراسة المضامين التربوية في هذا الكتاب وتحديد مجالات الاستفادة منها في برامج إعداد المعلم بمؤسسات التعليم العالي. وعليه فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما المضامين التربوية الواردة في كتاب "المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها المحصنة وقوامها"للشيخ جاعد بن خميس الخروصي والمتعلقة بالمعلم؟
٢. ما مجالات الاستفادة من هذه المضامين في برامج إعداد المعلمين بمؤسسات التعليم العالي؟

هدفا الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الهدفين التاليين:

١. الكشف عن المضامين التربوية في الباب الثالث من كتاب"المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها" للشيخ جاعد بن خميس الخروصي والمتعلقة بالمعلم.
٢. بيان مجالات الاستفادة من هذه المضامين في برامج إعداد المعلمين بمؤسسات التعليم العالي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. تناقش هذه الدراسة المضامين التربوية في الباب الثالث من كتاب"المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها"وما لهذه المضامين من أهمية في بناء المجتمع العماني وإدارة مدارس تعليم القرآن الكريم وتأسيس واجبات المعلم وتشكيل شخصية المتعلم.

٢. تعمل هذه الدراسة على الإثراء الفكري للدراسات التربوية في مجال الفكر التربوي الإسلامي حيث تعد أول دراسة – على حسب علم الباحث – تناقش المضامين التربوية في الباب الثالث من كتاب"المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها "للشيخ جاعد بن خميس الخروصي والمتعلقة بالمعلم.

٣. من المأمول أن تفيد هذه الدراسة القائمين على العملية التربوية في تطوير التعليم من خلال ما تقدمه من رؤى وأفكار ومضامين تربوية إسلامية يمكن الاسترشاد بها في برامج إعداد المعلمين بمؤسسات التعليم العالي.

منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج التاريخيفي تحقيق الباب الخاص بالمدارس في مخطوطة الكتاب حيث قام الباحث بالاطلاع على جميع النسخ المتوفرة من الكتاب في وزارة التراث والثقافة ومكتبة السيد محمد بن أحمد البوسعيدي. وتوجد ثماني نسخ من الكتاب تم تدوين تواريخ أربع نسخ حيث كتبت الأقدم زمنياً عام ١٢٥٢هجرية ثم ١٢٦٦ هجرية ثم ١٢٧٢ هجرية ثم١٢٩١ هجرية. وعلى الرغم من أن بقية النسخ من دون تاريخ إلا أنه تمت مقابلتها جميعاً للوصول إلى النص الكامل للباب الثالث الخاص بالمدارس وأموالها والقول في المتعلمين فيها. وتم شرح المصطلحات الواردة في الباب الثالث وبيانها.

كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بتطبيق أسلوب تحليل المحتوى للباب الثالث من الكتاب لاستخلاص الآراء التربوية للشيخ جاعد.

مصطلحات الدراسة:

المضامين التربوية:

تعرف المضامين التربوية بأنها "جملة المفاهيم والأساليب والخبرات العملية التي من شأنها أن تكون مقومات أساسية للعملية التربوية المقصود بها بناء شخصية الإنسان" (المرزوقي،١٩٩٥،ص١٦٥).

وعرفها الغامدي (١٤٠١ هـ، ص٤٠) بأنها: "كافة المغازي والأنماط والأفكار والقيم والممارسات التربوية التي تتم من خلال العملية التربوية لتنشئة الأجيال المختلفة عليها تحقيقاً للأهداف التربوية المرغوب فيها".

وتعرف الدراسة الحالية المضامين التربوية إجرائياً بأنها "جملة المفاهيم والآراء والمبادئ والمعايير والأسس والأساليب التربوية والخبرات العملية التي تضمنها الباب الثالث في المدارس للشيخ جاعد بن خميس الخروصي والمتعلقة بالمعلم والتي استمدها من تعاليم الإسلام (القرآن الكريم، والسنة النبوية) واجتهادات وآراء الصحابة والعلماء والمفكرين والمربين المسلمين".

الدراسات السابقة:

يتناول الباحث فيما يلي عرضاً لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع دراسته مراعياً عرضها مرتبة ترتيباً زمنياً من الأحدث إلى الأقدم، ومعقباً عليها ببيان أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية ومدى الاستفادة منها.

١. دراسة الكندري وآخرون (٢٠١٠) هدفت إلى رصد وتحليل المضامين التربوية لآراء الإمام الشافعي، واتبعت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى الكيفي لكتابين من كتب الشافعي وهما: كتاب الأم، وكتاب الرسالة إضافة إلى الشعر والنثر المنسوب إليه. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن فلسفة الشافعي في تربية الفرد تقوم على التركيز على العلم وتعليمه مع مراعاة الفروق الفردية والاهتمام باللغة العربية والتربية العقلية والخلقية والجسدية ومراعاة طبيعة المجتمع وواقعه، كما أن التربية لدى الشافعي تقوم على ركائز متعددة منها الإيمان بالله والرضا بالقضاء والقدر واتباع الآداب والقيم السليمة والترغيب على خصال الخير وكشف ما يجافي سنن العلم. كما شجع الشافعي الاجتهاد ووضع قانونا عاما للفقه يحد من الوقوع في الخطأ، وعلى مستوى المناهج الدراسية فقد حرص الشافعي على دراسة العلوم المختلفة والتبحر بها، كما أن نظرات الشافعي تدل على خبرته العميقة في التربية حيث تناول وسائل التربية وأهدافها وشروط طالب العلم، كما أولى أهمية

كبرى للصداقة بالنسبة للطفل وهو ما يدل على وعي اجتماعي متقدم، كما أورد أن من قواعد التعليم الإيجاز عند التفهيم والإسهاب عند الشرح والموعظة. وقد أوجز الشافعي سر قوة المعلم القدوة وتوجيه المتعلم نحو القرآن والعلوم النافعة، واعتنى بالمناظرة والقصة والمثال عناية فائقة، ونهى عن التأديب بالضرب وجعل حسن الخلق أساس التباحث. وأوصت الدراسة بالحذر من عزل التراث وتفسيره في دائرة ضيقة وبتقديم دراسات أجنبية موسعة عن الشافعي وتقديم دورات تدريبية للمعلمين لبيان أساليب الشافعي التربوية وتعريف الناشئة بأخلاق طالب العلم.

٢. دراسة بني عواد (٢٠٠٧) هدفت إلى توضيح أصول الفكر التربوي الفلسفية والنفسية (الإنسانية) والاجتماعية والمعرفية عند أبي حامد الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون، ومعرفة مدى انسجام هذه الأصول واختلافها مع كل من المدرستين الإسلامية، والبراجماتية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والنوعي التحليلي في استقصاء أصول الفكر التربوي عند الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون، كما أفادت من المنهج المقارن في المقارنة بين أصول الفكر التربوي عند أبي حامد الغزالي، وابن رشد، وابن خلدون من جهة، وبين المدرستين الإسلامية والبراجماتية من جهة أخرى. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن مفهوم الغزالي للذات الإلهية يدور في معرفة وجوده، وقدمه وبقائه، وأنه ليس بجوهر، ولا جسم، ولا عرض، وأنه ليس مختصًا بجهة، ولا مستقرًا على مكان. والغزالي لا يختلف بذلك عن المدرسة الإسلامية التي أثبت فيها ما أثبت الله لنفسه فيما جاء به الوحي الأمين .كما أسفرت الدراسة عن أن ابن رشد في مفهومه للذات الإلهية على أنها عقل محض، والفاعل الأول، وعلة الوجود هو مفهوم فلسفي محض، سعى لإثبات وجود الله بالمنطق الفلسفي متأثرًا بمن سبقه من فلاسفة اليونان. أما مفهوم الذات الإلهية عند ابن خلدون على أنه مسبب الأسباب وأنه عالم، قادر، مريد، حي، سميع، عليم، فهو مفهوم متفق مع المدرسة الإسلامية في نظرتها إلى الذات الإلهية. أما فيما يتعلق بالغيب فقد أسفرت الدراسة أن الغزالي وابن رشد وابن خلدون يؤمنون بالغيب ويتفقون بنظرتهم إليه مع المدرسة الإسلامية ويختلفون مع البراجماتية في إنكارها للميتافيزيقا وقصرها في وجود جوهر بعيد ومجهول. كما اتفق الغزالي مع المدرسة الإسلامية بنظرته إلى الوجود على أنه ليس بقديم، وله صانع، وله علة، على العكس من ابن رشد الذي نظر إلى العالم على أنه خلق دائم الحدوث أزلي النشوء يحركه وينظمه خالق منفصل عن العالم .إلا أن ابن خلدون ميز بين نوعين من الوجود، الوجود المطلق والوجود النسبي، فالوجود المطلق عنده الله والوجود النسبي عنده الحادث، وهو بذلك يتفق مع المدرسة الإسلامية التي ترى أن الكون مخلوق حادث من قبل الله تعالى. أما الاختلاف بينهم وبين المدرسة البراجماتية فهو أن البراجماتيين لم يعولوا كثيرًا على الثنائية بين الماهية

والوجود حيث إن الميتافيزيقا عندهم ترى أن الماهية ثابتة وأزلية، والوجود هو الناتج الخارجي وهو أكثر التماسًا.

٣. دراسة الجرجاوي (٢٠٠٥) هدفت إلى استكشاف إسهامات علماء المسلمين في تنشئة الطفل ومعرفة الأسس العقدية والفكرية والعلمية التي قامت علىها تربية الطفل كما وردت عند بعض علماء المسلمين، وبيان المؤسسات التربوية التي كان لها دور في تربية الطفل في زمن علماء المسلمين. استخدم الباحث المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي لتحليل آراء بعض علماء المسلمين وهم ابن الجوزي، الغزالي، ابن سىنا، الزرنوجي، ابن مسكوىة، القابسي، ابن جماعة الجاحظ، ابن قىم الجوزية وغيرهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن علماء المسلمين لديهم إسهامات عديدة فيما يتعلق التنشئة الاجتماعية للأطفال حيث أن هناك مبادئ مادية، معرفية، علمية، نفسية، اجتماعية، ودينية لتربية الطفل لدى المسلمين الأوائل منها ما نادى به الغزالي من تنشئة الأطفال على العادات الحسنة منذ الصغر وتعويدهم التبكير في النوم والتبكير في الاستيقاظ والتشجيع على المشي والحركة وعدم البصق في المجالس أو التثاؤب بحضرة الغير، وتجنب الحلف بالله صادقاً أو كاذباً وطاعة الأبوين والمعلمين، كما أوصى الجاحظ المربي أن يستخدم مع الطفل الجد والهزل وهي طريقة مفيدة في التدريس، وأكد ابن خلدون على ضرورة تنشئة الطفل على هدي كتاب الله وسنة رسوله. كما أظهرت نتائج الدراسة أنه كانت هناك مؤسسات تعليمية واجتماعية لتعليم أطفال المسلمين ومنها المسجد، والكتاتيب، والبيوت الخاصة، المجالس والحلق الخانقات والزوايا والمكتبات ودور العلم. وشددت توصيات الدراسة على أهمية صياغة نظرية تربوية إسلامية والتوسع في دراسة تربية الطفل من وجهة نظر علماء مسلمين آخرين لم يتناولهم الباحث في دراسته.

٤. دراسة غباشنة (٢٠٠٣) هدفت إلى تحليل نموذج الفكر التربوي لدى إخوان الصفا وأبي حامد الغزالي والمقارنة بينهما للوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين النموذجين، ومحاولة التعرف إلى انعكاساتهما التربوية على التربية الحديثة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن لرسائل إخوان الصفا البالغ عددها اثنتان وخمسون رسالة وكتب ومؤلفات الإمام الغزالي، وتوصلت الدراسة إلى أن الفكر العقلاني عند إخوان الصفا ظهر من خلال ثقتهم الكبيرة بالعقل ووضعه في المرتبة الأولى قبل الشرع، وظهر ذلك في تصنيفهم للعلوم والتي اعتبروها كلها شريفة وفيها رفعة وعزة للإنسان مطالبين أتباعهم بعدم التعصب لرأي أو مذهب، كما ظهر الفكر الديني المحافظ عند الإمام الغزالي من خلال اعتباره للعقل في الدرجة الثانية بعد الشرع، ويظهر ذلك من خلال تعامله مع

العلم تعاملا فقهيا حيث يطبق المفاهيم الفقهية الاصطلاحية مثل فرض عين وكفاية والفعل والترك والاعتقاد فهو يربط العلم بالغرض الديني الأخروي، كما أظهرت النتائج تقارب وجهات النظر بين الفكر التربوي لإخوان الصفا والغزالي في بعض مجالات الدراسة كالنفس، التربية وأهدافها، المعلم والمتعلم، طرائق التدريس، واختلافهم في بعضها الآخر كالعقل والمعرفة والعلم وتصنيف العلوم.

٥. دراسة الشهاري (١٩٩٣): هدفت إلى رصد المضامين التربوية لآراء البيحاني واتبعت الدراسة منهج تحليل المحتوى وتوصلت إلى عدد من النتائج أهمها أن المنطلقات الفكرية للبيحاني تتمثل في الكتاب والسنة وأنه جمع بين الأصالة والمعاصرة في وضعه قواعد وأسس التربية، كما أن أهداف التربية لديه تتمثل في الأهداف الغائية (مرضاة الله والفوز بالجنة)، والأهداف العليا (إيجاد المؤمن العابد المتحلي بالأخلاق الفاضلة)، والأهداف العامة (التربية الروحية والأخلاقية والعقلية والجسمية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعسكرية). أما في مجال المناهج فقد صنف البيحاني العلوم إلى ضار ومفيد والعلوم المفيدة تنقسم لديه إلى علوم إسلامية وعلوم عصرية، وتنوعت الأساليب والوسائط التربوية لدى البيحاني وركز هنا على دور الأم والمدرسة والمسجد في تربية الأجيال وفي مجال الأساليب ركز على الممارسة العملية. كما ركز البيحاني على آداب وصفات المعلم والطالب وما يجب أن يتحلوا به من أخلاق وعلاقة يسودها العدل والاحترام داخل الصف وخارجه. وقسم البيحاني مراحل النمو التربوي إلى ست مراحل تبدأ من مرحلة ما قبل الولادة وتنتهي بالممات، كما أبرز دور المرأة ودعا إلى تعليمها كالرجل وأبرز مكانتها في التربية. وأوصت الدراسة بالمواصلة في دراسة فكر البيحاني والتعمق فيه وتدريس الكتب التي ألفها البيحاني في المدارس بعد إعادة صياغتها.

٦. دراسة شمس الدين (١٩٩١) هدفت إلى بيان الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، حيث أوضحت أن ابن خلدون قد اختلف عمن سبقه من المفكرين التربويين في تركيزه على قيم التفكر والتحقق والتأمل قبل الأخذ بالأحكام إلا الشرعية منها. كما أن هناك شروطا وآدابا يجب توافرها في المعلم من حيث علاقته بطلابه وأحوال الجدل بينهم واختيار الفن أو مجال العلم الأنسب للطالب ومراعاة تقريب الأهداف للطالب وتوضيحها ومساعدته على الفهم ومراعاة قدراته وميوله. وبينت الدراسة أن ابن خلدون يضع أمام التربويين منهجية علمية وتربوية تحوي مبادئ ضرورية لصناعة العلم ونقله، ومن هذه المبادئ: التدرج، والتكرار التصاعدي بما يناسب الطالب والموضوع معا، وعدم إرهاق فكر الطالب والإحاطة بطبيعة هذا الفكر، وعدم الانتقال من فن إلى آخر قبل فهمه واستيعابه، وعلاج آفة النسيان بالتكرار، وعدم الشدة على المتعلمين، أما بالنسبة للمنهج التعليمي ومراحله فيعرض ابن خلدون لنموذجين سائدين في عصره لتعليم الطلبة في مرحلة ما قبل سن الرشد

حيث قد يتم الاقتصار على تدريس القرآن الكريم فقط أو يتم تدريس القرآن بالإضافة إلى علوم أخرى، أما بالنسبة لما بعد سن الرشد فقد ذكر ابن خلدون التعليم الثانوي باقتضاب بدون أن يتطرق إلى تفاصيله. كما أوضحت الدراسة أن ابن الأزرق رأى أن التعليم ضرورة للمجتمعات لتوافر الاستمرارية وتراكم الخبرات والمحافظة على المكتسبات، وأن صناعة العلم تستلزم بعض الشروط منها وجوب المعلم القدير والعلم المسبق أي مادة التعلم والمتعلم الراغب بالعلم، وأن العلوم تكثر حيث يكثر العمران وتزدهر الحضارة. وقسم ابن الأزرق العلوم إلى علوم حكمية يهتدي إليها الإنسان بفكره وعلوم نقلية يأخذها من السابقين، كما تطرق إلى كثرة التواليف والمتطلبات من طالب العلم وكثرة الاختصارات والتدرج والتكرار وعدم خلط العلوم،وذكر اختلاف طرق التدريس ومضار الشدة في التعليم ووجوب الرحلات في طلب العلم ولقاء المشايخ.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة تنوع الدراسات التي اهتمت بالفكر التربوي الإسلامي ومفكريه عبر عصور وفترات مختلفة وكذلك مدراس مختلفة، سواء بتحليل هذه الفكر أو مقارنته بفكر آخر، وتأتي هذه الدراسة مختلفة عن تلك الدراسات في هدفها الرئيسي من حيث دراسة المضامين التربوية عند مفكر لم تتطرق إليه الدراسات السابقة، بالإضافة إلى محاولة الاستفادة من هذه المضامين في برامج إعداد المعلمين، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار المنهج العلمي لتحليل المضامين التربوية في كتاب المساجد والمدارس والمحصنة والمتعلقة بالمعلم وتحديد المجالات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في برامج إعداد المعلم بمؤسسات التعليم العالي. كما استفادت الدراسة أيضاً من هذه الدراسات في بلورة الإطار النظري ومصطلحات الدراسة وأداتها.

الإطار النظري:

أولاً: المضامين التربوية في الفكر التربوي الإسلامي:

للتربية في بلاد المسلمين أهمية كبيرة في تحقيق نهضة ورقي الأمة الإسلامية، وذلك بالعمل على بناء الشخصية الإسلامية من خلال التربية السليمة وغرس المبادئ والقيم الإسلامية، فالإسلام يساير الفطرة ويشمل النفس البشرية كلها من جميع جوانبها في آن واحد.

وتنطلق المضامين التربوية الإسلامية من الفكر التربوي الإسلامي حيث يتناول هذا الفكر جملة المبادئ الفكرية والمنطلقات الأساسية المستمدة من الإسلام والتي تحكم

العمل التربوي وترتبط بتربية الإنسان وتنشئته وتدريبه وتثقفيه وتوعيته.وهناك بعض التعريفات التي نظرت إلى الفكر التربوي الإسلامي كمفهوم مرادف للتربية الإسلامية نظراً لانطلاق هذه المفاهيم جميعها من مبادئ الإسلام وتعاليمه واعتبار الإسلام نظاماً يسعى لتربية الإنسان وهدايته للمنهج الرباني الذي أنزله الله تعالى للبشرية، حيث عرف القادري وأبو شريخ (٢٠٠٥، ص١٥) التربية الإسلامية بأنها "مجموعة المبادئ والقواعد والقوانين والأنظمة التي تضبط حياة الأفراد في كافة المجالات الإنسانية والسياسية والاقتصادية والثقافية والتربوية والاجتماعية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوة المطهرة".

كما عرف زيادة وآخرون (٢٠٠٦، ص ١١٨) الفكر التربوي الإسلامي بأنه "الفكر التربوي المستند إلى مصادر الإسلام الأصيلة والذي يتيح في الوقت ذاته فرصة الاجتهاد والإبداع". وهناك من نظر إلى الفكر التربوي الإسلامي كمفهوم مختلف عن التربية الإسلامية حيث عرفه علي (٢٠٠٦، ص٣٨) بأنه "مجموعة الآراء والأفكار والنظريات المتمثلة في اجتهادات الفقهاء والفلاسفة والعلماء المسلمين في فهمهم للقرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وتتصل اتصالاً مباشراً بالقضايا والمفاهيم والمشكلات التربوية".

وعمل الفكر التربوي الإسلامي على أن يقوم المجتمع الإسلامي على عقيدة راسخة ونظام شامل ومتوازن، يعمل على تربية المجتمع وتطهيره وصيانته، فتميز المسلم عن غيره بالعقيدة التي يحملها والتي ينشأ منها سلوك، وبالأخلاق والطرق التي يحقق بها أهدافه، وبالسبل التي يسلكها لتحقيق مبادئه وغاياته. كما بين الفكر التربوي الإسلامي العلاقات المجتمعية فنظم الآداب العامة في مرافق الحياة كافة، وغرس الوازع الخلقي الذي ينمي تحمل المسؤولية المجتمعية، وصان الحقوق والحرمات، حيث حرّم مجموعة من الأفعال التي تؤثر سلباً على المجتمع، وفرض عليها عقوبات لأنها تعدّ جرائم تهدد الأمن الاجتماعي للمجتمع ونظامه (حجازي، ٢٠٠٨).

ودعا الفكر التربوي الإسلامي الإنسان إلى طلب العلم، واستثمار المعارف في شتى المجالات التي تساعده على التدبر في ملكوت الله عز وجل، ومساعدة الإنسان على فهم ما يحيط به وتطويره، وتسخيره لخدمة البشرية ونشر رسالة الإسلام إلى الناس كافة وتحقيق مفهوم الخلافة الذي كرم الله عز وجل به الإنسان وفضله على بقية المخلوقات،وكان للفكر التربوي الإسلامي أثر كبير في بلورة التعليم ومهمته وأهدافه وأنواعه ووسائله وأساليبه وأدواته ومصادره (علي، ١٩٩١).

وكان للفكر التربوي الإسلامي أيضاً أثر كبير في نشوء مؤسسات التعليم وتطورها حيث ظهرت العديد من المؤسسات التعليمية التي أسهمت إسهاماً مباشراً في

تطوير العلم والمعرفة والبحث العلمي في المجتمعات الإسلامية، والحفاظ على اللغة العربية، وظهور أنواع مختلفة من العلوم لم تكن معروفة في المجتمعات العربية والإسلامية قبل مجيء الإسلام. ومن المؤسسات التعليمية التي ظهرت المساجد، والكتاتيب، والمكتبات، ودور الحكمة، وبلاط الخلفاء، وحوانيت الوراقين، والرباطات، والبيمارستانات، والمستشفيات، ومنازل العلماء (مرسي، ٢٠٠٥).

ولم يقتصر دور الفكر التربوي الإسلامي على المؤسسات التعليمية في المجتمعات الإسلامية فحسب بل كان له دور أيضاً في تشكيل آراء الفلاسفة والمفكرين والعلماء والفقهاء والمربين المسلمين والتي تضمنتها كتبهم ومؤلفاتهم فزخرت بالعديد من الآراء والمضامين التربوية التي تناولت التربية وتحديد أسسها وأساليبها ووسائلها وطرح العديد من القضايا الفكرية التربوية والاجتماعية والنفسية المتعلقة بتربية الفرد والمجتمع على السواء (أحمد، ١٩٨٢). ومن هؤلاء المفكرين والمربين أسد بن الفرات بن سنان، وابن مسكويه، وابن سحنون، والقابسي تلميذ ابن سحنون، وابن جماعة، والشيخ الرئيس ابن سينا، والإمام الغزالي، وعالم الاجتماع ابن خلدون، والشيخ جاعد بن خميس الخروصي.

وبناء على ذلك زخرت التربية في بلاد المسلمين بالعديد من المضامين التربوية التي انبثقت من تعاليم الإسلام والفكر التربوي الإسلامي للفلاسفة والعلماء المسلمين والممارسات التربوية في المجتمعات الإسلامية على اختلاف العصور، حيث تناسبت الأهداف التربوية في التربية الإسلامية مع تكوين الإنسان المسلم تكويناً متميزاً بصفات وأعمال تجعله شخصية متفردة مصاغة بتعاليم الإسلام، ومقرة بالوحدانية لله تعالى والخضوع له ومحققة للفضيلة وبلوغ السعادة في الدنيا والآخرة، ولذلك فقد شملت أهداف التربية الإسلامية الهدف الديني والدنيوي والعلمي المعرفي والخلقي والعقلي والاجتماعي والمهني (الحازمي،٢٠٠٠، والمعايطة، ٢٠٠٦)، لتعمل هذه الأهداف على تربية الفرد المسلم أو "الإنسان الصالح"، وإحكام تربية القدرات العقلية "وظيفة العقل"، وتربية الفرد على تعشق المثل الأعلى، وتنمية الخبرات الدينية والاجتماعية والكونية عند الفرد، وتربية الإرادة عند الفرد، وإحكام تنمية القدرة التسخيرية (القدرة على اكتشاف قوانين الخلق في الكون، والنفس واستثمارها في تطبيقات نافعة لبقاء النوع البشري ورقيه)، وإحكام توازن الإرادة العازمة، والقدرة التسخيرية في تربية الفرد (الكيلاني، ٢٠٠٥).

وأسهمت التربية في بلاد المسلمين في تشكيل التعليم من خلال أهدافها التي عملت على الوصول بالإنسان إلى الخلق الكامل،والإعداد للحياة الدنيا والحياة الآخرة معاً،والإعداد لكسب الرزق والعناية بالنواحي النفعية، وتنمية الروح العلمية لدى المتعلم،

وإشباع ما لديه من ميل فطري إلى حب الإطلاع والمعرفة، وتمكينه من دراسة العلم لذات العلم، وإعداد المتعلم مهنياً وفنياً وصناعياً، حتى يجيد مهنة من المهن أو فناً من الفنون أو صناعة من الصناعات، ويتمكن من كسب رزقه في الحياة، ويحيا حياة شريفة مع المحافظة على الناحية الروحية والدينية (الإبراشي، د.ت).

وسعت التربية في بلاد المسلمين أيضاً إلى تناول جميع جوانب شخصية الفرد الجسمية والوجدانية الأخلاقية والإيمانية والاجتماعية والنفسية والجنسية منذ مرحلة الطفولة، ونوعت في الأساليب والوسائل التي تستخدمها لتحقيق ذلك كأسلوب التربية بالقدوة الصالحة وأسلوب الموعظة الحسنة وأسلوب الممارسة العملية وأسلوب الترغيب والترهيب مع مراعاة المستويات العقلية والخصائص العمرية لكل فئة من الفئات ولكل بيئة من البيئات (حوامدة وآخرون، ٢٠٠٥).

كما أثرت هذه التربية في قواعد تدريس الأطفال حيث لم تحدد سناً للبدء في التعليم، ولم تحدد المدة التي يمكثها الطفل في الكتاب، وفرقت في الطريقة التي تتبع في التعليم، وعنيت بالأمثلة المحسة لتقريب المعنى إلى أذهان الأطفال، وراعت ميول الأطفال لبعض المواد الدراسية حتى يسهل عليهم فهمها، وأكدت على البدء بتعلم اللغة العربية ثم دراسة القرآن الكريم، وراعت استعدادات الصبي الفطرية وغرائزه الطبيعية في إرشاده إلى المهنة، وشجعت على السماح للطفل باللعب والترويح عن النفس(الإبراشي، د.ت). ورأى ابن جماعة أن آداب المتعلم مع شيخه أو معلمه تتمثل في طاعة الشيخ وإجلاله والتأدب عند الجلوس معه والإنصات إليه. وتتمثل آداب المتعلم في درسه في التعلم المستمر والمذاكرة الدؤوبة ومراعاة التدرج في العلم والبدء بالقرآن الكريم والتأدب مع أقرانه وفي مجلس العلم(عبدالعال،١٩٨٤).

وبين الغزالي أن أهم آداب المتعلم تتمثل في تقديم طهارة النفس على رذائل الخلاق ومذموم الصفات، والتقليل ما أمكن من الاشتغال بالدنيا، وأن يكون قصد المتعلم تحلية باطنه وتجميله بالفضيلة، وأن لا يتكبر على العلم ولا يتأمر على المعلم، وأن لا يدع المتعلم فناً من العلوم المحمودة ولا نوعا من أنواعها إلا وينظر فيه، وأن لا يخوض في فن دفعة واحدة بل يراعي الترتيب ويبدأ بالأهم، وأن لا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله (إبراهيم، ٢٠١٠).

واعتبر ابن خلدون أن الأساس في التعلّم القرآن الكريم وهدفت التربية عنده إلى إعطاء الفرصة للفكر لكي ينشط، وإعطاء الإنسان الفرصة لكي يحيى حياة طيبة في مجتمع راق متحضر، وإعطاء الإنسان الفرصة لكسب الرزق وتنمية الخصال الحميدة فيه. وقسم ابن خلدون العلوم إلى قسمين أولهما العلوم النقلية التي ينقلها الإنسان عمن وضعها، وكلها مستندة إلى الخبر من مصدره الشرعي ولا مجال للعقل فيها إلا إلحاق

الفروع بالأصول. ومن هذه العلوم علم التفسير وعلم القراءات وعلوم الحديث وعلم أصول الفقه وعلم التوحيد وعلم البيان وعلم الأدب. وأما القسم الثاني فهو العلوم العقلية التي يهتدي إليها الإنسان بعقله وهي تشمل علم المنطق والعلم الطبيعي والعلم الإلهي وعلم النظر في المقادير (الرياضيات والفلك والهندسة) (شمس الدين، ١٩٩١).

ثانياً: المعلم في الفكر التربوي الإسلامي:

اهتمت التربية في بلاد المسلمين بالمعلم حيث كانت شخصية النبي صلى الله تعالى عليه وسلم تمثل المعلم الأول في الإسلام مصداقاً لقول الله تعالى: "هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين" (آل عمران، ١٦٤). ولذلك حظي المعلم بأهمية كبيرة في الفكر التربوي الإسلامي تجلت أولى صوره في حادثة افتداء أسرى بدر حيث طلب النبي صلى الله تعالى عليه وسلم من هؤلاء الأسرى تعليم عشرة من الغلمان أو المسلمين القراءة والكتابة مقابل إطلاق سراحهم.

ولذلك احتل المعلم لاسيما معلم الكتاتيب مكانة طيبة في كثير من المجتمعات الإسلامية حيث كان ينظر إلى دوره التربوي نظرة تقدير باعتبار أنه يتعامل مع الأطفال ويعمل على تشكيل شخصياتهم وإكسابهم المعارف والقيم الإسلامية التي تمكنهم من الالتزام بتعاليم الإسلام وقراءة القرءان الكريم إضافة إلى تعلم اللغة العربية (علي، ٢٠١٠). وكان من أهم الشروط التي ينبغي توافرها في المعلم أن يكون تقياً ورعاً قائماً بفروض دينه مشهوداً له بالخلق الكريم إضافة إلى كونه قارئاً للقرآن الكريم أو عارفاً به وعارفا بالقراءة والكتابة والنحو، وبعض المجتمعات الإسلامية اشترطت أن يكون المعلم أيضاً عالما بأمور الدين.

وعمل الفكر التربوي الإسلامي على تحديد واجبات المعلم حيث شملت الرفق بالصبيان والشفقة عليهم، والعدل بينهم، والاجتهاد في الوفاء والتفرغ للعمل، ومراقبة أحوال الصبيان وتعهدهم، وألا ينشغل المعلم عنهم، وألا يرسل الصبيان في حوائجه الخاصة، وألا يضرب الصبيان، وألا يخالط بين الذكور والإناث، وأن تكون لديه معرفة بالتخصص، وأن يكون قدوة مخلصاً للعمل مستشعراً لمسؤولية التعليم، وترغيب الطلاب في تحصيل العلم، والتعليم على قدر الإفهام، والتواضع مع الطلاب، واستخدام الأساليب والوسائل التي تضمن حصولهم على تعليم جيد (عبدوني، ٢٠٠٥).

وقد انعكست هذه المكانة للمعلم على آراء العديد من العلماء والفلاسفة المسلمين حول نظرتهم للمعلم فكانت لهم آراء في شخصية المعلم وواجباته ومسؤولياته وممارساته التربوية، فظهر في المجتمعات الإسلامية قديماً وحديثاً العديد من العلماء

والفلاسفة والمفكرين والمربين الذين أسهموا إسهاماً فاعلاً في بلورة الفكر التربوي الإسلامي وتوضيحه في مجالات تربوية مختلفة بما فيها مجال المعلم وفق المتغيرات البيئية والثقافية والمجتمعية والسياسية للمجتمعات التي عاشوا فيها.

ومن هؤلاء العلماء والمفكرين والمربين الإمام الغزالي وابن خلدون وابن جماعة، حيث هدف التعليم عند الغزالي إلى الوصول للكمال الإنساني الذي غايته التقرب من الله تعالى لبلوغ سعادة الدنيا والآخرة. وقد شدد الإمام الغزالي على أن العلم يطلب لذاته فهو فضيلة في ذاته يطلبها المتعلم لما في العلم من قيمة ومن متعة ومن لذة يستشعرها طالب العلم. وقد صنف الإمام الغزالي العلوم بناء على معايير أهمها مدى منفعة العلوم للإنسان في حياته الدينية والأخروية وتطهير نفسه وتجميل خلقه وتقريبه من الله تعالى مثل علوم القرآن الكريم، ومدى منفعتها للإنسان من حيث ضرورياتها وخدمتها لعلوم الدين، ومدى منفعتها للإنسان في حياته الدنيا مثل علم الطب والحساب والصناعات المختلفة، ومدى منفعتها من حيث ثقافته واستمتاعه بالعلم وتدخلها في حياته الاجتماعية مثل الشعر والسياسة والتاريخ والأخلاق (العمايرة، ٢٠٠٩).

وقد قسم الإمام الغزالي العلوم بناء على ذلك إلى ثلاث مجموعات هي (١) علوم مذموم قليلها وكثيرها: وهي التي لا يرجى منها نفع في الدنيا والآخرة كعلوم السحر والتنجيم وكشف الطوالع والتي تؤدي الإضرار بدارسيها والمصدقين لها، و(٢) علوم محمود قليلها وكثيرها: وهي العلوم الدينية والعبادات والتي تؤدي إلى تطهير النفس والسمو بها عن الرذائل والشرور وتقرب الإنسان من ربه عز وجل، و(٣) علوم يحمد منها قدر معين: وهي التي يذم التعمق فيها بما تسببه في إرباك الناس وتشككهم وتؤدي إلى الإلحاد كالفلسفة (الرشدان، ٢٠٠٤).

وتناول الإمام الغزالي آداب المعلم والمتعلم حيث حدد أهم آداب المعلم في الشفقة على المتعلمين، وأن يكون تعليمهم بدون مقابل، وأن لا يدخر في نصح المتعلم شيئاً، وزجر المتعلم عن سوء الخلق بطريقة التعريض بما أمكن، وأن لا يفرض على الطالب اتجاه المعلم وميله، وأن يتعامل مع المتعلم على قدر فهمه بجلاء ووضوح، وأن يكون المعلم عاملا بعلمه، وأن على المعلم أن يزيل الأخلاق السيئة عند المتعلم ويؤسس فيه الأخلاق الحميدة ويرشده إلى الطريق المؤدية إلى الله سبحانه وتعالى (المحيلبي، ٢٠١١).

إضافة إلى ذلك فقد أكد الإمام الغزالي على آداب معلم الصبيان التي تتمثل في بدء المعلم بصلاح نفسه لأن أعين الصبيان ناظرة إليه وآذانهم مصغية إليه فما استحسنه فهو عندهم حسن وما استقبحه فهو عندهم قبيح ويلزم الصمت في جلسته ويكون معظم تأديبه بالرهبة. كما شدد الغزالي على أن لا يكثر المعلم الضرب ولا

يحادثهم فيجرؤون عليه ولا يدعهم يتحدثون فينبسطون بين يديه ولا يمازح بين أيديهم أحداً ويتنزه عما يعطونه ويتورع عما بين يديه يطرحونه، ويعلمهم الطهارة والصلاة ويعرفهم بما يلحقهم من نجاسة. وحث الإمام الغزالي على الاهتمام بعقيدة الطفل، وتلقينه مبادئها منذ صغره،ودعا إلى تكريم أخلاق الصبيان الحميدة ومدحها، كما دعا إلى التغافل عن أخطائهم، فإذا ما تكررت عوتب الطفل عتابا رفيقا، وعُدّ ذلك من دقائق صناعة التعليم (إبراهيم، ٢٠١٠).

وشدد ابن خلدون على استمرارية التعليم من المهد إلى اللحد وأنه ليس هناك حد ينتهي عنده التعليم (أحمد، ١٩٨٢)، فرتب العلوم بحسب أهميتها للمتعلم حيث بدأ بالعلوم الدينية وهي العلوم المقصودة بالذات مثل القرآن الكريم والحديث الشريف، ثم العلوم العقلية وهذه أيضاً علوم مقصودة مثل العلم الطبيعي، ثم العلوم الآلية المساعدة للعلوم الشرعية مثل اللغة والنحو والبلاغة، وأخيراً العلوم الآلية المساعدة للعلوم العقلية مثل علم المنطق (خضر، ٢٠٠١).

كما أكد ابن خلدون على أن كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم، وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم باستحضار ذلك قد أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته. واعتبر أن توفر المعلم القادر والحاذق هو ضرورة أولى في عملية التعليم لأنه يساعد على قيام الجدل والحوار بين العالم والمتعلم، ويساعد على اختيار الأنسب للمتعلم من الفن الواحد، ويعمل على تقريب الأهداف للطالب وتوضيحها، ويؤدي إلى مراعاة مقدرة الطالب ومساعدته على الفهم. كما نادى ابن خلدون بعدم الشدة على المتعلمين، ومراعاة قدراتهم، وعدم إثقالهم بما هو فوق طاقتهم، والتدرج في تدريس العلوم للمتعلمين بحيث يكون التعليم بسهولة ويسر فلا ينفر الطلاب من التعليم بل يقبلون عليه، إضافة إلى عدم إشغال المتعلم بعلمين في وقت واحد لأنه يؤدي إلى قلة أن يظفر الطالب بواحد منهما لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر، فيستغلقان معاً ويستصعبان، ويعود منهما بالخيبة (شمس الدين، ١٩٩١).

وقسم ابن جماعة آداب العالم أو المعلم إلى ثلاثة جوانب: آداب المعلم في نفسه، آدابه مع طلابه، وآدابه في درسه. وتنقسم آداب المعلم في نفسه والتي هي الصفات الشخصية إلى خصائص أخلاقية مثل الوقار والخشوع والتواضع، وخصائص دينية مثل المحافظة على الشعائر الدينية وذكر الله وتلاوة القرآن، وخصائص مهنية مثل الأهلية والمواظبة على التحصيل المستمر والحكمة والتعاون مع طلابه. أما آداب المعلم في درسه فتتمثل في التهيؤ للدرس من تطيب وتعطر ودعاء وذكر لله واستقبال القبلة والجلوس بطريقة صحيحة، والقواعد التدريسية المتمثلة في التدرج في جوانب العلم

مبتدئا بأشرفها وهو القرآن الكريم والسنة النبوية وأصول الدين والإجابة عن أسئلة الطلاب بلا اختصار مقل أو تطويل ممل والانتباه لدرجة صوته وأسلوب حديثه، وتعيين نائب له لمعاونته وتقديم النصيحة لمن يحتاجها من الطلبة. كما على المعلم أن يراعي الطلبة الجدد ويشجعهم ويلتزم بالوقت المحدد وينهي الدرس ببعض العبارات التي تشير إلى انتهائه مثل الدعاء.

وأما عن آداب المعلم مع طلبته فتتمثل في أن يقصد المعلم بتعليمه وجه الله وإحياء الشرع ويرغب طلابه في العلم ويحفزهم، ويحترم شخصية طلابه ويراعي مستوياتهم فلا يعلمهم ما يصعب عليهم. كما عليه أن يعاملهم بالتساوي ويثيب المجتهد ويعنف المقصر ويساعدهم ماديا ومعنويا ويتواضع معهم(عبد العال، ١٩٨٤).

وتحدث زين الدين بن أحمد عن فضائل العلم وأدرج العديد من الشواهد العقلية والنقلية التي تؤكد أهمية العلم وضرورته. ثم انتقل للحديث عن الآداب التي يجب أن يتحلى بها المعلم في نفسه وفي الدرس وفي التعامل بينه وبين الطلاب، ومن هذه الآداب إخلاص النية لله تعالى والعمل بالعلم مع الإخلاص فيه. ومن حيث موقعه في المجتمع فإن على المعلم أن يكون قدوة للعامة في التوكل على الله والتحلي بحسن الخلق وعفة النفس وعلو الهمة والمحافظة على الشعائر الدينية. كما أن هناك آدابا تتعلق بدرسه منها استمرار التحصيل والتعلم المستمر وتحاشي الجدل بغير حق والبعد عن الحياء في طلب العلم والانقياد للحق والتفكر قبل السؤال والجواب والتطهر والتزين قبل حضور الدرس. ويرى زين الدين أن هناك خصائص للمعلم المثالي منها ضرورة أن يكون مؤهلا ومهيأ مهنياً وأن لا يذل العلم في بذله لغير أهله وحسن الخلق وعدم الامتناع عن تعليم أحد ومطابقة الأقوال والأفعال والتجرد والتنزه في إظهار الحق. كما تطرق زين الدين إلى الحديث عن الجو المدرسي والذي يتمثل في النواحي المادية (المظهر الخارجي للمعلم والطالب، حركات المعلم وإشاراته وصوته، النظام والهدوء داخل الفصل، مناخ الفصل والإشارة إلى ابتداء وانتهاء الدرس) والنواحي النفسية والوجدانية للمعلم والطالب (توفر النية، تكريم الطلاب والبشاشة لهم، الراحة النفسية والجسدية للمعلم، مراعاة مصالح الطلاب وظروفهم وتفقدهم عند غيابهم ومناداتهم بأسمائهم)(شمس الدين، ١٩٩٠).

ثالثاً: التعريف بكتاب المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها:

١.التعريف بمؤلف الكتاب:

هو الشيخ جاعد بن خميس بن مبارك بن يحيى بن عبدالله بن محمد بن حيا بن زيد بن منصور بن خليل بن ورد بن شإذان بن الصلت بن مالك بن عبدالله بن مالك الخروصي اليحمدي الأزدي القحطاني، وقد اشتهرت قبيلة بني خروص بالعلم والفضل، و تقلد كثير من أفرادها الإمامة فقاموا بين الناس بالقسط وأظهروا العدل، ونبغ منهم كثيرون كالشيخ خميس بن جاعد، وكذلك عدد من الشعراء كالستالي والغشري.

وقد ولد الشيخ في سنة سبع وأربعين ومائة وألف للهجرة (١١٤٧هـ) الموافق ألف وسبعمائة وخمسة وثلاثون ميلادية (١٧٣٥م)، في بلد العلياء من ولاية العوابي، وكان ذلك في عهد الإمام سيف بن سلطان اليعربي. وكني الشيخ جاعد بأبي نبهان، وهو أكبر أولاده. كما اشتهر الشيخ بلقب"الشيخ الرئيس"؛ لكونه مرجع العلماء في عصره، حتى إنه كان الوحيد المعروف بهذا اللقب في عمان؛ وذلك لمكانته العلمية العالية إضافة إلى دوره الفاعل في الجانب السياسي والاجتماعي. وترعرع الشيخ جاعد وشب في أحضان أبويه الكريمين على الخلق والفضل والآداب الرفيعة، وكان سباقاً إلى فعل الطاعات متصفاً بفعل الصالحات، مترفعاً عن كل ما يخل بالشرف والمروءة، فبدأ بدراسته على يد والده، حيث كان له نصيب من العلم، ثم تلقاه من علماء آخرين (الخروصي، ٢٠٠٧).

وشب الشيخ جاعد على حب العلم وطلبه ليل نهار فقد طلب الشيخ العلم من والده، ثم واصل تعلم القرآن في الكتاتيب مع أقرانه، وقد تلقى العلم على يد عدد من العلماء في فنون العلم المختلفة، وشيوخه هم: العلامة حبيب بن سالم بن سعيد الأمبوسعيدي، والشيخ ناصر بن سليمان بن عبدالله الخليلي الخروصي. والشيخ أبو محمد عبدالله بن ناصر بن بشير الخروصي. والشيخ سعيد بن أحمد الكندي. فقد أخذ عنه فنون العربية وفنون العلوم الإسلامية. والشيخ أبو سليمان هلال بن عبدالله بن مسعود العدوي، وله جامع في فتاويه. ولقد فاق الشيخ جاعد شيوخه وأقرانه بعدما تبحر في العلم وفتح الله عليه من المعارف وكنوزها.

واتصف الشيخ بسعة الصدر ورحابة الخلق، حيث كان لا يضيق صدره بسائل فيتلقى كل طالب علم. كان واسع الاطلاع، كثير النصح لطلاب العلم والسائلين. وكان الشيخ يقف عند الحق ولا يخاف في الله لومة لائم فكان يحارب الابتداع في الدين، وكان على يقين بالله وثقته به على كل حال.

وكما تلقى الشيخ العلم عن شيوخه، فقد تلقى عنه فيما بعد عدد كبير من التلاميذ وحملوا عنه العلم. وكان ذلك في مسجده ببلدة العليا من وادي بني خروص، ومن أشهر من حمل عنه العلم أبناؤه وبخاصة ناصر بن أبي نبهان، والشيخ منصور بن محمد بن خميس (ابن أخ الشيخ جاعد)، والشيخ سعيد بن محمد بن راشد الخروصي (الغشري)، والشيخ أبو محمد ناصر الخروصي، والشيخ حسن بن درويش بن سعيد الخروصي، والشيخ راشد بن سعيد بن أبي نبهان (الظفري، ٢٠٠٧).

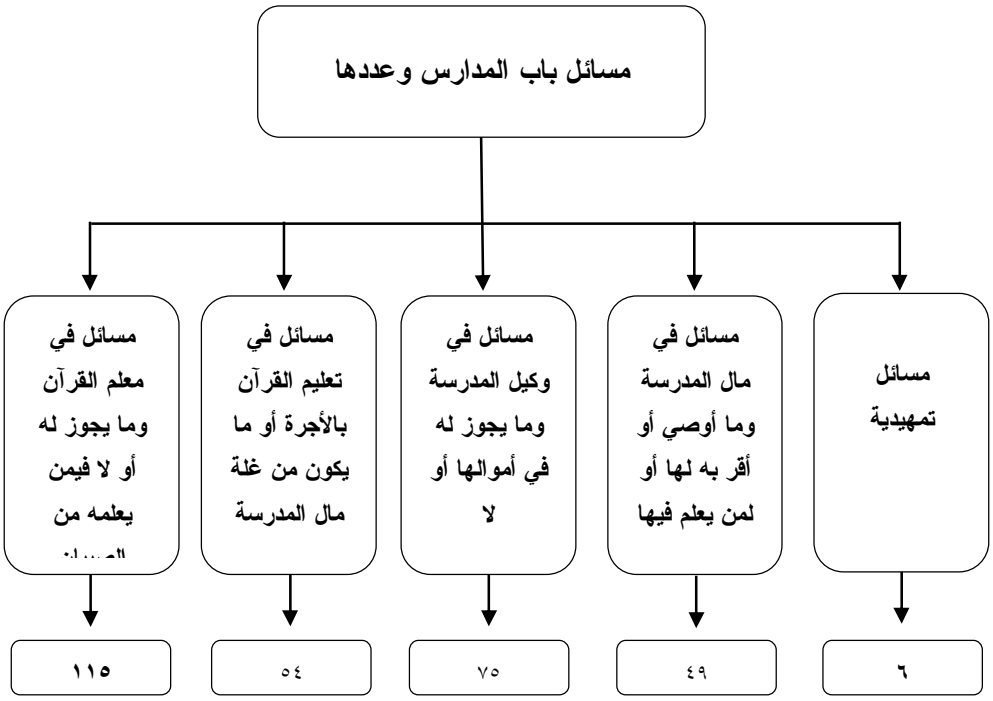
وقد وافت الشيخ المنية نهار الخميس الثالث من شهر ذي الحجة لعام سبع وثلاثين ومائتين وألف للهجرة (١٢٧٣هـ) ودفن على رأس فلج الحيل من بلدة العليا، أعلى مسجد العقيبة على سفح الجبل، بعد أن ألف العديد من المصنفات إضافة للكتب السابقة من أهمها: الدقاق لأعناق أهل النفاق، إيضاح البيان فيما يحل ويحرم من الحيوان، مسائل في الصيام، جوابات أبي نبهان وهي في سبعة أجزاء، أحكام الزكاة، كتاب الحج، كتاب المغانم في الخلاص من المظالم، القضايا في حل عويص الوصايا، المسائل المنثورة في أحكام الفقه، العدد وأحكامها، مناسك الحج، موسوعة أصول الدين في الخلاف والرد على المخالفين، مقاليد التنزيل في تفسير سورة الفاتحة، شرح قصيدة حياة المهج، شرح كتاب الجهالات للشيخ أبي عمار عبد الكافي الوارجلاني، عدة سير ومكاتبات ونصائح إلى ملوك زمانه وإلى العلماء والأمراء تشتمل على الإرشاد والتوجيه والنصائح (الهاشمي، ٢٠٠٧).

٢. التعريف بالباب الثالث في المدارس وأموالها والقول في المتعلمين فيها:

يعد كتاب المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها من أهم كتب الشيخ جاعد من حيث أنه لا يوجد مؤلف عماني مستقل في أحكام المساجد والمدارس والمحصنة قبل هذا الكتاب مما يعتبر سبقاً للشيخ جاعد ومنهجاً مستقلاً في التأليف. ويتصف الكتاب بدقة التنسيق لموضوعاته والمصنفة إلى أربعة أبواب شاملة للكثير من المسائل الفقهية عن المساجد والمدارس والمحصنة والتي في مجملها تشكل فكراً إسلامياً وإرثاً فقهياً كبيراً فهو كتاب جامع لمختلف العبادات والمعاملات والشرائع مما يجعل منه مصدراً للقراء وغاية للباحثين عن الأحكام الشرعية والفكر التربوي والعسكري على السواء ومرجعاً مهماً من المراجع العمانية.

ويحتوي كتاب المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها على باب كامل عن المدارس والمعلم. وقد عنون الشيخ جاعد الباب الثالث باسم " الباب الثالث في المدارس وأموالها والقول في المتعلمين فيها"حيث تكون هذا الباب من ٢٩٩ مسألة فقهية بدأ بست مسائل فقهية وأجوبتها كمقدمة للباب ثم تم تقسيم بقية المسائل تحت أربعة أقسام يبينها الشكل التالي:

الشكل رقم (١) أقسام مسائل باب المدارس:



٣. الأهمية التربوية لكتاب "المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها:

- يعتبر الباب الثالث أول كتاب عماني يتحدث عن مدارس القرآن الكريم بما لها وما عليها من أحكام وتشريعات كانت قائمة سابقاً.
- استخدم الشيخ جاعد أسلوب الحوار والمناقشة القائم على السجع في النصوص الواردة في الباب حيث قام الشيخ في هذا الباب بالنقل النصي للمسائل وأجوبتها من العلماء الذين سبقوه مع ذكر اسم العالم ثم يعلق عليها برأيه تحت عبارة "قال غيره" والتي يعني بها نفسه ثم يرجع للنقل مرة أخرى بقوله "رجع". كما يعبر الشيخ جاعد عن نفسه في المسائل التي هي من عنده بقوله: "عن مؤلفه"، وفي بعض المسائل يدخل الشيخ في تفاصيل هذه المسائل فيما عرف عنه باسم "تفريعات أبي نبهان" بمعنى أن يقوم بتفريع المسألة على هيئة حوار بين شخصين بعبارات "قال" و "قلت له" وهو يعني بها نفسه أي أنه هو من يفرع المسألة بمسائل فرعية قد ترد في

ذهن أي شخص، ثم يجيب بنفسه عنها مستخدماً السجع. ويعد أسلوب الحوار والمناقشة هذا من أجمل الأساليب في التعليم التي تعين طالب العلم أو القارئ على التعلم بيسر وسهولة.

- يتضمن هذا الباب العديد من المسائل الفقهية التربوية التي اعتمد الشيخ جاعد عليها نقلاً من مجموعة من الكتب أهمها "منهاج العدل" للشيخ عمر بن سعيد بن معد إضافة لكتاب بيان الشرع للعلامة محمد بن إبراهيم الكندي. وقد بلغ عدد العلماء الذين نقل الشيخ جاعد عنهم في الباب الثالث الخاص بالمدارس ستة عشر عالماً إضافة إلى ورود أسماء ثلاثة علماء في الجوابات هم الشيخ أحمد بن النضر، والشيخ محمد بن جعفر الإزكوي، والشيخ ناصر بن خميس الحمراشدي. وأما العلماء الذين نقل عنهم الشيخ جاعد المسائل الفقهية التربوية فهم الشيخ عمر بن سعيد بن معد البهلوي، والشيخ مداد بن عبد الله، والشيخ محمد بن عبدالله بن مداد، والشيخ محمد بن علي بن عبد الباقي، والشيخ سعيد بن بشير الصبحي، والشيخ محمد بن عبدالله بن جمعة بن عبيدان، والشيخ محمد بن عبدالله بن بشير المدادي، والشيخ عدي بن سليمان بن راشد الذهلي، والشيخ أحمد بن مداد، والشيخ صالح بن وضاح بن محمد، والشيخ أحمد بن مفرج، والإمام عبدالوهاب بن عبد الرحمن بن رستم، والإمام أفلح بن عبد الوهاب بن عبد الرحمن بن رستم، والشيخ محمد بن عمر بن أحمد النزوي، والشيخ جمعة بن أحمد الإزكوي، والشيخ صالح بن سعيد الزاملي.
- يتضمن هذا الباب ٢٩٩ مسألة فقهية متعلقة بالمدارس فيما يطلق عليها الباحث مصطلح فقه المدرسة أو فقه المدارس. وهذا المصطلح يمكن النظر إليه باعتباره مسلكاً يعين المسلم القائم على أمر التعليم سواء أكان مسؤولاً تربوياً أم معلماً من القيام بأمور التعليم والمدارس والمؤسسات التعليمية على الوجه الذي يقره الإسلام ويرتضيه. ويتميز هذا الباب بتناوله قضايا التعليم من ناحية دينية شرعية تحدد للمسلم حقوقه وواجباته في إدارة المدرسة والقيام بها وتعليم الطلاب وأخذ الأجرة على ذلك.
- يعتبر هذا الباب مرجعاً مهماً للتربويين فيما يحتاجون إليه من قضايا التعليم التي ترجع جذورها إلى التراث التربوي العماني، ومنطلقاً مهماً لدراسة الفكر التربوي العماني المتعلق بالمدرسة والطلاب.
- يبين هذا الباب اهتمام العمانيين بالتعليم والمؤسسات التعليمية وتعليم القرآن الكريم لدرجة أن الكتاب تناول بالتفصيل كل قضايا التعليم في المدرسة وإدارتها في ذلك الوقت.
- يعتبر الباب توثيقاً تاريخياً يبين شكل المدرسة في السابق وما كان يجري فيها من ممارسات وسلوكيات تربوية.

- أورد هذا الباب بعض المصطلحات التربوية التي كانت مستخدمة في الزمن القديم كالمحاسنة والمماصعة. وأشار أيضاً إلى ورود مصطلح الكُتَّاب عند بعض العمانيين حيث لا يوجد مرجع أشار إلى أن هذه التسمية كانت موجودة في عمان – على حسب علم المحقق – بل إن الدراسات تشير إلى أن هذه التسمية لم تعرف في عمان قديماً.
- يعتبر هذا الباب مصدراً مهماً لاشتقاق معايير وطنية لمهنة التعليم وعملية اختيار المعلمين الجدد ونظام ترخيص مهنة التعليم والتي تنبثق من حضارة المجتمع العماني وعاداته وتقاليده وفكره التربوي.
- يعتبر هذا الباب مصدراً مهماً لمؤسسات التعليم العالي للاستفادة منه في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم واعتماد هذه البرامج أكاديمياً.
- يؤكد هذا الباب على أهمية الوقف والوصية للتعليم والمدارس واهتمام العمانيين بهذا الجانب وأصالة هذا الفكر لديهم.
- يؤكد هذا الباب على دور المجتمع في توفير التعليم ونشره والإسهام في تمويله والاهتمام بتربية الأفراد وتنشئتهم اجتماعياً وتوفير احتياجات المؤسسات التعليمية وتقديم الدعم المادي والمعنوي للقائمين على العملية التربوية.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الكتب التي ألفها الشيخ جاعد بن خميس الخروصي والتي تناولت آراءه في العلم والتربية وهي:

١. المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها.
٢. المستطاب.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من كتاب المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها ليكون عينة ممثلة لمجتمع الدراسة وذلك لاحتوائه على باب كامل عن المدارس والمعلم.وقد قام الباحث بالاعتماد على ثماني نسخ موجودة للكتاب ثلاث نسخ موجودة في وزارة التراث والثقافة اثنتان منهما كتبتا في عامي ١٢٧٢ و١٢٩١ هجرية وخمس نسخ موجودة في مكتبة السيد محمد بن أحمد البوسعيدي وهي الأقدم زمنياً في التاريخ المدون بها حيث كتبت عام ١٢٥٢ هجرية ثم ١٢٦٦ هجرية. أما بقية النسخ فلا يوجد بها تاريخ كتابتها وقد تكون إحداها الأقدم من جميع النسخ. كما قام

الباحث بمراجعة الباب الثالث عن المدارس في جميع النسخ وتصحيح ما ورد فيه من أخطاء طباعية.

وقد عنون الشيخ جاعد الباب الثالث باسم "الباب الثالث في المدارس وأموالها والقول في المتعلمين فيها "حيث تكون هذا الباب من ٢٩٩ مسألة فقهية بدأ بست مسائل فقهية وأجوبتها كمقدمة للباب ثم تم تقسيم بقية المسائل تحت أربعة أقسام كالتالي: مسائل في مال المدرسة وما أوصي أو أقر به لها أو لمن يعلم فيها، مسائل في وكيل المدرسة وما يجوز له في أموالها أو لا، مسائل في تعليم القرآن بالأجرة أو ما يكون من غلة مال المدرسة، مسائل في معلم القرآن، وما يجوز له أو لا فيمن يعلمه من الصبيان.

أداة الدراسة:

اعتمد الباحث على أسلوب تحليل المحتوى وذلك بتصميم "بطاقة تحليل المحتوى" لنصوص المسائل الفقهية من كتاب المساجد والمدارس والمحصنة لاستخراج المضامين التربوية.

صدق أداة الدراسة "بطاقة تحليل المحتوى ":

تم التحقق من صدق الأداة عن طريق عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال البحث العلمي والإدارة التربوية والعلوم الإسلامية.

ثبات أداة الدراسة " بطاقة تحليل المحتوى":

للتأكد من ثبات تحليل المحتوى، قام الباحث بالاستعانة بمحلل آخر لتحليل كتاب المساجد والمدارس والمحصنة للشيخ جاعد وذلك في ثلاث خطوات:

الخطوة الأولى: تحديد مجموعة من المسائل الفقهية الواردة في الباب الثالث الخاص بالمدارس كعينة مختارة للتحليل.

الخطوة الثانية: استخراج المضامين التربوية من هذه المسائل.

الخطوة الثالثة: تحليل عينة مختارة من نصوص المسائل في هذا الباب واستخراج المضامين التربوية المتضمنة فيها.

وقد قام الباحث بإطلاع المحلل الآخر على طريقة ومنهجية التحليل وآلية استخراج المضامين من كل مسألة وضوابط التحليل التي يجب اتباعها في ذلك بعدها قارن الباحث نتائج التحليل مع نتائج المحلل الآخر، وقد بينت النتائج وجود نسبة اتفاق كبيرة تشير لثبات الأداة .

إجراءات تطبيق تحليل المحتوى:

قام الباحث بالتحليل وفقا للخطوات الآتية:

أ- تحقيق الباب الثالث الخاص بالمدارس من الكتاب وضبط النصوص الواردة فيه وتصحيح الأخطاء الإملائية الواردة في نسخ المخطوطات.

ب- التعريف بالمجال الرئيسي الذي يتم في ضوئه التحليل: حيث يتحدد هذا المجال فيهذه الدراسة في المضامين التربوية المستخرجة من كتاب "المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها"للشيخ جاعد الخروصي والمتعلقة بالمعلم.

ج- تحديد وحدات التحليل: وفي ضوء هذه الدراسة اعتبرت نصوص المسائل الفقهية وأجوبة الشيخ جاعد عنها الواردة في كتاب "المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها" هي وحدة التحليل .

د- تحديد معايير التحليل: تمثلت معايير التحليل في النظر في جوابات الشيخ جاعد في كتاب "المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها"في الباب الثالث وتحديد ما هو مرتبط بهذه الجوابات من مضامين تربوية واردة بشكل صريح أو ضمني، ثم تصنيف هذه المضامين التربوية في مجالات تربوية تنتمي إليها هذه المضامين.

ه- تحليل نصوص المسائل الفقهية لاستخراج المضامين التربوية الواردة في الكتاب.

و- حصر أعداد المضامين والمجالات المستخرجة من الباب الثالث لكتاب "المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها".

ز- تحديد مجالات التحليل: تمثلت مجالات التحليل في المجالات التربوية المتعلقة بالمعلم والمستنبطة من المضامين التربوية المستخرجة من نصوص المسائل الفقهية في الباب الثالث لكتاب "المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها".

ح- عرض النتائج وتحليلها، ومن ثم تفسيرها.

ط- تقديم المقترحات والتوصيات استناداً إلى نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما المضامين التربوية الواردة في كتاب "المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها "للشيخ جاعد بن خميس الخروصي والمتعلقة بالمعلم؟

تمثلت الإجابة عن هذا السؤال في استخراج المضامين التربوية الواردة في الباب الثالث من كتاب "المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها" للشيخ جاعد، حيث أظهرت نتائج التحليل وجود العديد من المضامين المتعلقة بالمعلم باعتبار أن الهيكل التنظيمي للمدرسة في ذلك الوقت كان بسيطاً ويرتكز على المعلم في أكثر أمور المدرسة. وبينت النتائج أيضاً الأدوار التربوية والتعليمية التي على المعلم القيام بها في التعليم وضرورة التزامه بأداء واجباته تجاه الطلاب والمدرسة التي يعمل فيها. إضافة إلى أدوار القائم على أمر المدرسة سواء الوكيل أو المعلم الذي عهدت إليه من الاهتمام بممتلكات المدرسة وصيانتها وتصريف أموال المدرسة واستثمارها فيما ينفع المدرسة والتعليم.

كما أظهرت النتائج أيضاً اهتمام الشيخ جاعد بتعليم القرآن الكريم ومراعاته لأحوال الطلاب في التعليم حيث حفل الكتاب بالعديد من النصوص التي تؤكد على وجوب أخذ إذن الأب أو الولي عند التعامل مع الطالب والتدرج في تعليمه من الأسهل إلى الأصعب وعدم تكليفه ما لا يطيق.

وفيما يلي المضامين التربوية التي تم استخراجها من المسائل الفقهية وأجوبة الشيخ جاعد في الباب الثالث في المدارس:

- اختلاف الحكم في أجرة المعلم على تعليم القرآن الكريم بين الجواز وعدمه.
- استحباب تعليم الولدان القرآن الكريم في القرى والبلدان.
- جواز استخدام الضرب مع الطالب الذي يتهاون عن الاجتهاد في التعليم بعد أن يتحقق المعلم من تهاونه بشرط أن يكون عن إذن أبيه وأن لا يكون الضرب مبرحاً أو مؤذياً ولا يزيد عن ثلاث ضربات.
- اشتراط التعليم لمدة سنة حتى يستوجب المعلم غلة المدرسة إلا إن ترك التعليم لما به يعذر فيجوز أن يكون له منها قدر ما علمه من أشهر السنة وأيامها.
- اشتراط الثقة في المعلم والأمانة مع المعرفة بالكتابة وتعليم القرآن الكريم.
- اشتراط إذن الأب في إشراك الطالب مع الآخرين في لوحه.

- الاختلاف في أجرة المعلم على تعليم القرآن الكريم ويرى الشيخ جاعد عدم جوازها مع عدم تخطئته لمن يرى جوازها. وعدم جواز أخذ الأجرة على تعليم القرآن الكريم ممن لا يجوز تعليمه في إجماع.
- الاختلاف في قبول شهادة المعلم الذي يأخذ أجرة على تعليم القرآن الكريم.
- اهتمام المعلم بالطلاب.
- الاهتمام المعلم بالمدرسة ومرافقها.
- الاهتمام المعلم باليتيم وبحالته النفسية.
- إعراض المعلم عن ضرب الطالب إن عصى المعلم فيما عليه من تطهير مكان النجاسة إلا إن كان سيؤدي إلى ضرر.
- إعراض المعلم عن ضرب الطالب إن عصى المعلم فيما عليه من طهارة بدنه وثوبه من الأقذار والنجاسة وتعلل بالنسيان أو بعدم القدرة.
- ضرورة إلمام المعلم بالأنظمة والتشريعات المالية المدرسية.
- التأكيد على حقوق الطالب التعليمية على المعلم.
- التدرج في التعامل مع الطلاب المشاغبين وغير الملتزمين.
- التدرج في التعليم من الأسهل والأخف إلى الأثقل.
- التربية الصحية للأطفال: أمر المعلم الطالب بإخراج القمل والتخلص منه.
- التربية الصحية للأطفال: أمر المعلم الطالب بتطهير البدن والثوب من الأقذار والنجاسة.
- التربية الصحية للأطفال: أمر المعلم الطالب بقص الأظفار وكحل العينين.
- التربية الصحية للأطفال: العمل على نظافة المكان الذي يجلس فيه الطفل وفيه نجاسة.
- التربية باستخدام اللعب.
- التزام المعلم بما عليه من واجبات تجاه الطلاب.
- التزام المعلم بما يشترط عليه في تعليم الطلاب وما يتعلق به من شيء لابد منه لمعرفته.
- تحديد العقوبة التي ينفذها المعلم في حق الطالب المتواني والمتأخر عن المجيء إلى المدرسة من غير وجود مانع له يعذر به معه.
- الجزاءات المالية والقانوينة على المعلم في حالة استبداله الأجرة.
- سماح المعلم للطلاب بالتحاسن في لوح الطالب إلا إذا لم يوافق الأب.
- العقوبات والجزاءات المالية والقانوينة على المعلم في حالة تخلفه عن التعليم في بعض الأيام أو نقصه عن تمام وقت التعليم.
- أصالة فكر الوصية في المجتمع العماني لاستئجار من يعلم في المدرسة.

- وجود فكر الوصية للمعلم في المجتمع العماني.
- الوصية للمعلم وإنفاقها حين إنفاذها، وجائز يوم موت الموصي بها على سبيل الوصية لا الأجرة.
- دور المعلم في إدارة ممتلكات المدرسة وإزالة الأذى منها وصيانتها.
- جواز امتهان بعض المعلمين لمهن أخرى إضافة للتعليم أو قيام بعضهم بواجباتهم تجاه مال المدرسة.
- قيام المعلم بتعليم أنواع مختلفة من العلم للصبيان.
- قيام المعلم بإعطاء إجازة للطلاب من الدراسة يومي الإثنين والجمعة.
- قيام المعلم بتعليم الكبار في مدارس تعليم القرآن الكريم.
- قيام المعلم بتعليم الكتابة في مدارس تعليم القرآن الكريم.
- تحديد أسس أحقية المعلم في أخذ المال من غلة المدرسة.
- أمر المعلم الطلاب بالتعاون فيما بينهم في أداء التكليفات التي يقررها عليهم.
- بيان أنواع الأجرة التي كانت تعطى للمعلم.
- تعامل المعلم مع الطالب الذي يتأخر في الرجوع للمدرسة بعد الاستئذان يكون باستخباره عن أسباب تأخره فإن لم يكن لديه عذر مقنع جاز للمعلم أن يغلظ له القول ويزجره فإن لم يلتزم الطالب جاز ضربه بحسب شروط الضرب التي أقرها الشيخ.
- قيام المعلم بتعليم الخط والأدب في مدارس تعليم القرآن الكريم.
- تفضيل استعمال المعلم النهي أو الأمر بالقول للطالب الذي يسيء الأدب أو يتهاون في التعليم قبل ضربه.
- إن التزم الطالب لم يجز ضربه.
- إن لم يلتزم الطالب فجائز ضرب المعلم له بعد إذن أبيه للمبررات التالية:
  - أبى من التعليم فامتنع في عصيانه.
  - ساء أدب الطالب.
  - رأى المعلم منه التهاون في التعليم.
  - تلهي الطالب عن التعليم بغيره في وقت التعليم.
  - التواني والتأخر عن المجيء إلى المدرسة من غير وجود مانع له يعذر به معه.
  - ألهى غيره من الطلاب عما به من التعليم.
  - آذى أحداً من الطلاب في حاله، أو أضر به في نفسه، أو ماله.
- توزيع أموال الوصية بالتساوي بين المعلمين إن كان من دون تحديد لمقدار ما يعلم.

- توزيع أموال الوصية بالتساوي بين المعلمين إن كان من دون تحديد لنوع العلم.
- جواز اشتغال المعلم بالأعمال اليسيرة في وقت التعليم إن كانت هذه الأعمال لا تمنعه من تأدية ما عليه لهم.
- جواز اشتغال المعلم بالأكل والشرب في وقت التعليم إن كانت هذه الأعمال لا تمنعه من تأدية ما عليه لهم.
- جواز اشتغال المعلم بالمطالعة في وقت التعليم لضرورة ملحة تقتضي علمه بمسألة أو تعليمه لها.
- جواز اشتغال المعلم بشيء من الأعمال عن التعليم في وقته المخصص له أو الوقت الذي أبدله المعلم عن خروجه من المدرسة وقت التعليم إن كانت هذه الأعمال لا تمنعه من تأدية ما عليه لهم. والواجب ترك هذه الأعمال إن أشغلته عن تأدية ما عليه.
- جواز اشتغال المعلم بعمل المداد والسفة والقلاد في وقت التعليم إن كانت هذه الأعمال لا تمنعه من تأدية ما عليه لهم.
- جواز أخذ المعلم الأجرة على تعليم القرآن في غير موضع لزومه على الشرط.
- جواز الأجرة لمعلم القرآن الكريم إن كان تعليمه على قعوده مع الطلاب وتعليمهم الخط والأدب.
- جواز أجرة المعلم على تعليم القرآن الكريم في غير موضوع لزومه.
- جواز أخذ المعلم الأجرة على تعليم اليتيم القرآن الكريم.
- جواز أخذ المعلم لغلة مال المدرسة إذا بقي في المدرسة ولم يأت إليه أحد على أن عليه أن يعلم كل من يأتي إليه في المدرسة في وقت التعليم.
- جواز أخذ المعلم لمال الوصية على تعليم القرآن.
- جواز أخذ معلم القرآن الكريم الأجرة على تأديبه وتعليمه الكتابة والخط.
- جواز ترك المعلم التعليم في وقته الذي يعلم فيه إن كان عليه أن يلي أمر جنازة شريطة أن يحل أحد محله يعلم الصبيان. (التزام المعلم بالدوام الرسمي المحدد له للتعليم).
- جواز ترك المعلم التعليم في وقته الذي يعلم فيه إن كان عليه أن يلي أمر جنازة شريطة أن يحل أحد محله يعلم الصبيان. وإن تعذر عليه أن يجد من يحل محله فعليه أن يعوض الطلاب عن الوقت الذي أضاعه. (التزام المعلم بالدوام الرسمي المحدد له للتعليم).
- جواز ترك المعلم التعليم في وقته الذي يعلم فيه إن كان له حاجة لابد منها بحيث يترتب على تأخيرها ضرر له شريطة أن يحل أحد محله يعلم الصبيان.

- جواز تصريف المال الفائض من الغلة التي يؤتجر بها للمعلم في إصلاح ممتلكات المدرسة.
- جواز قيام المعلم باستخدام أسلوب تعليم الأقران بإذن من آبائهم أو لاقتضاء المصلحة في ذلك وعدم جواز استخدامه إذا رفض آباؤهم ذلك.
- جواز خروج المعلم من المدرسة في وقت التعليم إن كان لضرورة على أن يبدل وقت التعليم الذي خرج فيه إلا إن كان مشروطاً حين قبوله التعليم ودخوله فيه بما يوجب خروجه فلا يبدل الوقت.
- جواز زجر المعلم الطالب بالقول من دون إذن أبيه.
- جواز ضرب المعلم الطالب إن عصى المعلم فيما عليه من طهارة بدنه وثوبه من الأقذار والنجاسة ومن التخلص من القمل وفيما عليه من قص أظفاره.
- جواز قبول المعلم هدية اليتيم بشرط أن يكون مقدارها أقل من دانق فضة. وفي حالة أنها تساوي دانق فضة فجائز أن يقبلها المعلم بشرط أن يعوض اليتيم بمثلها أو يهدي إليه خيراً منها.
- جواز قيام المعلم بالكتابة للطالب بقلمه من دواته على لوحه من دون أن يأذن أبوه للمعلم.
- جواز كسر المعلم ما يتلهى الطالب به عن التعليم إن كان لا فائدة له منه كنوع من العقاب له.
- جواز منع المعلم لمن لا يعطيه حقه من أجر.
- جواز نهي المعلم وزجره بالقول للصبيان من دون إذن آبائهم.
- حق المعلم فيما بذله به من ماله وجهده في عمار المدرسة ما دام فيه نفع لها.
- دفع الأجرة للمعلم عن عمله في الشهور والأيام من مال غلة الوصية إلا إن كان في الوصية ما يمنع ذلك.
- ضرب المعلم الطالب إن لم يلتزم بمثل ما هو لغير اليتيم.
- عدم انتفاع المعلم من ماء المدرسة والأموال المتحصلة من تأجير المال إلا إذا فضل الماء وصار لا ينتفع به للمدرسة.
- عدم جواز استبدال المعلم للأجرة التي تم الاشتراط عليها وجائز على قول في انعدام نوع الأجرة الذي تم الاتفاق عليه.
- عدم جواز استبدال المعلم للأجرة التي تم الاشتراط عليها، وجائز على قول في حالة التراضي بين الأطراف.
- عدم جواز اشتغال المعلم بأعمال في وقت التعليم إن كانت هذه الأعمال تمنعه من تأدية ما عليه لهم إلا إن كان لضرورة ملحة مع إبدال الوقت.

- عدم جواز اشتغال المعلم بقراءة في الآثار أو الحكم والأشعار أو بنسخ القرآن أو غيره في وقت التعليم لأن هذه الأعمال تمنعه من تأدية ما عليه لهم، فإن لم تمنعه فجائز.
- عدم جواز اشتغال المعلم بشيء من الأعمال عن التعليم في وقته المخصص له أو الوقت الذي أبدله المعلم عن خروجه من المدرسة وقت التعليم.
- عدم تكليف المعلم الطلاب ما لا يطيقونه أو إثقالهم بما لا طاقة لهم به.
- وجود ممارسة المعلم بإرسال الصبيان إلى بعضهم ليأتوا بهم إلى المعلم بشرط موافقة آبائهم في المجتمع العماني قديماً.
- عدم جواز إرسال المعلم الصبيان إلى بعضهم ليأتوا بهم إلى المعلم مخافة أن يتصرفوا تجاه الطالب بشيء يضره. (رأي الشخ جاعد). فإن آذوا الطالب بالضرب أو السحب حتى أثر فيه فالضمان على المعلم إن اشترط الأب على المعلم أن يرسل الصبيان له من غير ضرب.
- عدم جواز إشغال المعلم الطلاب في غير ما جاؤوا له من أمور التعليم إلا أن يكون من توابعه أو مستلزماته.
- عدم جواز أخذ المعلم لشيء من ممتلكات المدرسة لنفسه مادام منه فائدة وخرج عن ما هو مستحق له من أجرته.
- عدم جواز ترك المعلم التعليم في وقته الذي يعلم فيه إن كان عليه أن يعود المرضى. (التزام المعلم بالدوام الرسمي المحدد له للتعليم).
- عدم جواز تكليف المعلم الطلاب للقيام بشيء من أعماله إلا بإذن آبائهم.
- عدم جواز ضرب المعلم الصبيان إلا بإذن آبائهم.
- عدم جواز ضرب المعلم اليتيم إلا بإذن وليه أو أمر من وكيله أو من وصيّه.
- عدم جواز كسر المعلم ما يتلهى الطالب به عن التعليم إن كان فيه فائدة له مثل الرمي بالسهم لمن يريد به أن يكون من أهله.
- عدم جواز نهر المعلم الطالب وضربه إن كان متبعاً لما به يأمره المعلم ومجتهداً فيما يدلّه به.
- عدم لزوم تعليم القرآن الكريم غير البالغ.
- واجبات المعلم في أن يدل الطالب على ما ينفعه وجائز له أن يكتبه له.
- عدم جواز استخدام المعلم لأدوات الطالب إلا بإذن أبيه.
- عدم جواز تكليف المعلم الطالب أو استغلاله للقيام بأمور المعلم إلا أن يكون الطالب بالغاً فيرضى أو صبياً بإذن أبيه فيما يأذن الأب فيه.
- عدم جواز ضرب المعلم للطالب إذا كان صغيراً لا يتحمل ما يطلب منه أو كبيراً به علة.

- **مراعاة الطلاب في تكليفهم والحرص على أن لا يصيبهم سوء من هذه التكليفات.**
- **مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.**
- **مراعاة اهتمامات الطلاب واحتياجاتهم التعليمية.**
- **وجوب قيام المعلم بالعدل بين الطلاب ومساواته لهم في التعليم والوقت لمن يوفيه أجره.**
- **مقدار استحقاق المعلم لأجرته في حالة تركه التعليم وشروط استحقاقها.**
- **منع استخدام الحبس كعقاب للطالب في موضع لا يؤمن على مثله فيه.**
- **جواز استخدام المعلم للحبس في المدرسة كعقاب للطالب إن لم يؤد إلى ضرر به.**
- **وجوب أمر المعلم الطالب أن يطهر موضع النجاسة مخافة أن يضر بغيره.**
- **وجوب تحقق المعلم من شكوى الطلاب على بعضهم وعدم التسرع في الضرب أو العقاب.**
- **وجوب تعليم المعلم كل من يأتيه في المدرسة من الرجال أو الصبيان إلا إن كان هناك مانع يمنع من تعليمهم.**
- **وجوب تعليم المعلم اليتيم وإعطاء أجرة المعلم من ماله.**
- **وجوب قضاء ما فات المعلم من وقت التعليم إن نام عنه أو أداء ما نسيه مما هو عليه من أمر التعليم إن كان يأخذ ماله على التعليم من غلة المدرسة.**
- **استخدام المعلم لأسلوب التحاسن بين الطلاب في مدارس تعليم القرآن الكريم في عمان قديماً.**
- **استخدام المعلم لأسلوب المماصعة بين الطلاب في مدارس تعليم القرآن الكريم في عمان قديماً.**
- **جواز أمر المعلم الطلاب بالمماصعة إلا إذا لم يأذن آباؤهم قياساً على الضرب.**
- **استحباب ترك المماصعة مع جوازها خوفاً من الضرر والانتباه إلى أنها قد تثير مشاكل بين الطلاب.**

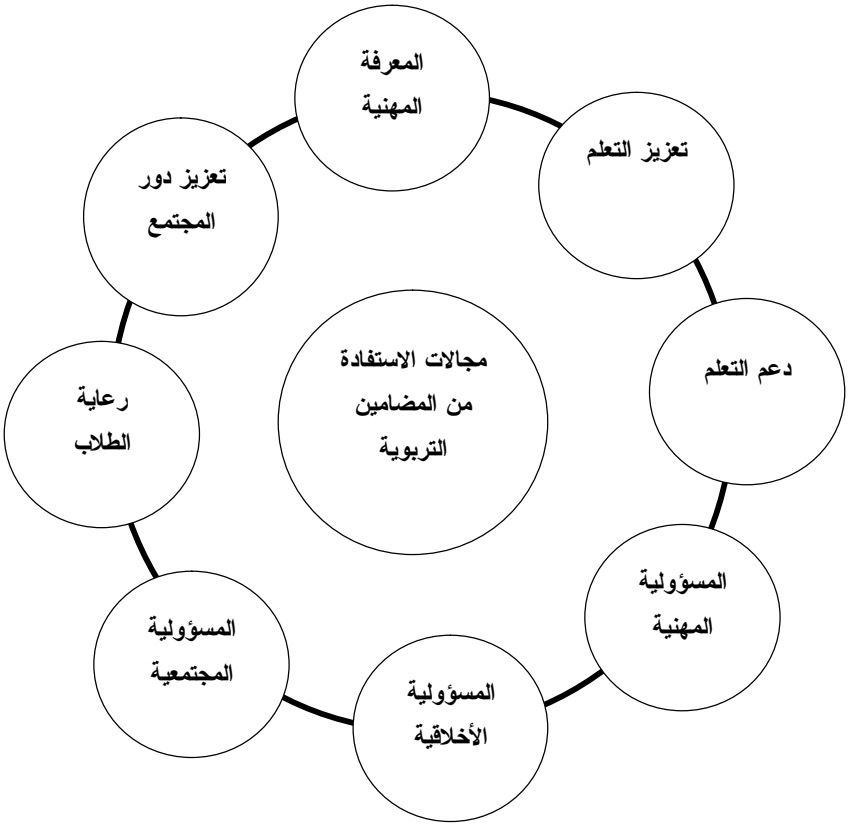
إجابة السؤال الثاني: ما مجالات الاستفادة من هذه المضامين في برامج إعداد المعلمين بمؤسسات التعليم العالي؟

يعد إعداد المعلم من العوامل الرئيسية التي تحقق النهضة التعليمية التي تؤدي بدورها إلى نهضة المجتمع اقتصادياً واجتماعيا وسياسياً وتعليمياً وتقنياً. ولقد ازدادت أهمية المعلم في العصر الحديث كموجه وميسر للمعرفة وتعلم الطلاب لاسيما مع التطور الهائل في العلم والتكنولوجيا، وثورة المعلومات والاتصالات مما تتطلب التأكيد على الدور الفاعل للمعلم في العملية التربوية وضرورة إعداده وتأهيله تأهيلاً جيداً يمكنه من القيام بأدواره في العصر الحديث.

ولما كانت الاتجاهات التربوية الحديثة لإعداد المعلم تصنف نظم برامج إعداد المعلمين في أغلب النظم التعليمية من حيث الشكل إلى صنفين هما النظام التكاملي والنظام التتابعي، فإن ربط هذين النظامين بفكر المجتمع وعاداته وتقاليده ومبادئه يعد مطلباً مهماً يمكن المعلم من التعامل بفاعلية مع المتغيرات والمستجدات الحديثة التي ألقت بظلالها على العملية التربوية وبنية المجتمعات. وبالنظر إلى شمول الفكر التربوي العماني للعديد من المضامين التربوية فإنه من الضروري تضمين برامج إعداد المعلم هذه المضامين والاستفادة منها في تكوين المعلم الذي يستمد فكره ومبادئه من فكر المجتمع العماني ومبادئه.

وتعتبر المضامين التربوية السابقة التي تم استخراجها من كتاب المساجد والمدارس والمحصنة من المضامين التربوية المهمة التي ينبغي تضمينها في برامج إعداد المعلم بسلطنة عمان من منطلق أنها تمثل أحد أهم المضامين التربوية التي أنتجها الفكر التربوي العماني وأسهمت في تشكيل المدرسة وعمل المعلم فيها ودوره كمربي في المجتمع العماني لفترة طويلة امتدت لأكثر من قرنين من الزمان.وتكمن الاستفادة من المضامين السابقة في برامج إعداد المعلم من حيث تناولها لمجالات الإعداد المهني للمعلم فهي تشمل عدة مجالات مرتبطة بالمعرفة المهنية وتعزيز التعلم ودعم التعلم والمسؤولية المهنية والمسؤولية الأخلاقية والمسؤولية المجتمعية ورعاية الطلاب وتعزيز دور المجتمع في تيسير عمل المعلم وتقدير مكانته. ويوضح الشكل التالي رقم (٢) مجالات الاستفادة من المضامين التربوية الواردة في كتاب المساجد والمدارس والمحصنة في برامج إعداد المعلم.

الشكل رقم (٢) مجالات الاستفادة من المضامين التربوية المتعلقة بالمعلم في باب المدارس:



وفيما يلي توضيح مختصر لكل مجال من المجالات السابقة:

المعرفة المهنية: تتضمن المعارف التي يحتاج إليها المعلم لإتاحة فرص تعليمية للطلاب ذات جودة عالية، والإلمام بمجال تعليم القرآن الكريم والقراءة والكتابة، والمعرفة بالطلاب وكيفية تعلمهم، والمعرفة بالمنهج، والإلمام بالمهارات اللغوية والحسابية الأساسية.ومن أمثلة ذلك اشتراط الثقة في المعلم والأمانة مع المعرفة بالكتابة وتعليم القرآن الكريم، والتزام المعلم بما يشترط عليه في تعليم الطلاب وما يتعلق به من شيء لابد منه لمعرفته.

تعزيز التعلم: يتضمن ممارسات المعلم الفعال والخيارات التي ينبغي له توفيرها لتيسير تعلم الطلاب، فهو يركز على المشاركة الصفية، والتعلم الذي يسعى المعلم لتعزيزه لدى طلابه، بالإضافة إلى ممارسات التقويم التي يستخدمها لمراقبة تعلم الطلاب

وتقديم التغذية الراجعة البناءة المفيدة .ومن أمثلة ذلك التأكيد على حقوق الطالب التعليمية على المعلم، والتدرج في التعامل مع الطلاب المشاغبين وغير الملتزمين، والتدرج في التعليم من الأسهل والأخف إلى الأثقل، وعدم تكليف الطلاب ما لا يطيقونه، والسماح للطلاب بالتحاسن في لوح الطالب إلا إذا لم يوافق الأب، والسماح للطلاب بأن يعلم أحدهم الآخر أو من دونه على رضاه إلا إذا لم يوافق الأب، وتعامل المعلم مع الطالب الذي يتأخر في الرجوع للمدرسة بعد الاستئذان أن يكون باستخباره عن أسباب تأخره فإن لم يكن لديه عذر مقنع جاز للمعلم أن يغلظ له القول ويزجره فإن لم يلتزم الطالب جاز ضربه بحسب شروط الضرب التي أقرها الشيخ جاعد.

دعم التعلم: يتناول البيئة الصفية التي ينشئها المعلم الفعال لدعم تعلم الطلاب، بحيث تشمل تهيئة بيئة صفية اجتماعية مفعمة بالثقة والاحترام ومحفزة على التفكير والتحدي الذهني في ضوء توقعات عالية من الطلاب للتعلم والتحصيل. ومن أمثلة ذلك تشجيع التعاون بين الطلاب إن كان ذلك من صلاحهم، وإتاحة التعليم لجميع الطلاب (تعليم القرآن الكريم لجميع الصبيان)، وتكافؤ الفرص التعليمية (معاملة الطلاب بالمساواة والمودة)، وأمر المعلم الطلاب بالتعاون فيما بينهم في أداء التكليفات التي يقررها عليهم، ومراعاة اهتمامات الطلاب واحتياجاتهم التعليمية، وجواز قبول المعلم هدية اليتيم بشرط أن يكون مقدارها أقل من دانق فضة وفي حالة أنها تساوي دانق فضة فجائز أن يقبلها المعلم بشرط أن يعوض اليتيم بمثلها أو يهدي إليه خيراً منها.

المسؤولية المهنية: تتضمن المسؤولية المهنية للمعلم داخل الصف وخارجه، من حيث تكوين علاقات طيبة مع أولياء أمور الطلاب، والإسهام في قيام المدرسة برسالتها التربوية، وتقويم ممارسات المعلم، والانخراط في التدريب المهني، وإعداد التقارير عن أداء الطلاب، وإنجاز المهام الأخرى في المدرسة. ومن أمثلة ذلك تحديد أسس التصرف في ممتلكات المدرسة، وتحديد كيفية التعامل مع احتياجات المدرسة، وجواز أخذ المعلم لغلة مال المدرسة إذا بقي في المدرسة ولم يأت إليه أحد على أن عليه أن يعلم كل من يأتي إليه في المدرسة في وقت التعليم، وعدم جواز استخدام المعلم لأدوات الطالب إلا بإذن أبيه.

المسؤولية الأخلاقية: تتضمن الواجبات والممارسات الأخلاقية التي على المعلم الالتزام بها داخل الصف والمدرسة. ومن أمثلة ذلك عدم اشتغال المعلم بشيء من الأعمال عن التعليم في وقته المخصص له أو الوقت الذي أبدله المعلم عن خروجه من المدرسة وقت التعليم، وعدم انتفاع المعلم من ماء المدرسة والأموال المتحصلة من تأجير المال إلا إذا فضل الماء وصار لا ينتفع به للمدرسة، وعدم جواز استبدال المعلم للأجرة التي تم الاشتراط عليها وجائز على قول في انعدام نوع الأجرة الذي تم الاتفاق

عليه، وعدم جواز استبدال المعلم للأجرة التي تم الاشتراط عليها، وجائز على قول في حالة التراضي بين الأطراف، وعدم جواز اشتغال المعلم بأعمال في وقت التعليم إن كانت هذه الأعمال تمنعه من تأدية ما عليه لهم إلا إن كان لضرورة ملحة، وعدم جواز اشتغال المعلم بقراءة في الآثار أو الحكم والأشعار أو بنسخ القرآن أو غيره في وقت التعليم لأن هذه الأعمال تمنعه من تأدية ما عليه لهم، فإن لم تمنعه فجائز، وعدم جواز تكليف المعلم الطالب أو استغلاله للقيام بأمور المعلم إلا أن يكون الطالب بالغاً فيرضى أو صبياً بإذن أبيه فيما يأذن الأب فيه.

المسؤولية المجتمعية: تتضمن الواجبات والمسؤوليات التي يقوم بها المعلم تجاه المجتمع بما يعزز دوره في خدمة المجتمع وتقوية العلاقة بين المدرسة والمجتمع. ومن أمثلة ذلك جواز ترك المعلم التعليم في وقته الذي يعلم فيه إن كان عليه أن يلي أمر جنازة شريطة أن يحل أحد محله يعلم الصبيان. وإن تعذر عليه أن يجد من يحل محله فعليه أن يعوض الطلاب عن الوقت الذي أضاعه.

تعزيز دور المجتمع في تيسير عمل المعلم وتقدير مكانته: يتناول هذا المجال تعزيز دور المجتمع في القيام بأمر المدرسة وشراكته مع القائمين عليها في إدارتها وتنظيم أمورها وتوفير احتياجاتها المادية والبشرية. ومن أمثلة ذلك قيام أفراد المجتمع بالوصية للمدرسة والمعلم والطلاب (الصبيان) ووقف أجزاء من أموالهم لخدمة التعليم والمدرسة.

رعاية الطلاب: تتضمن الواجبات والمهام التي على المعلم أن يقوم بها لرعاية الطلاب صحياً وبدنياً ونفسياً. ومن أمثلة ذلك وجوب أمر المعلم الطالب أن يطهر موضع النجاسة مخافة أن يضر بغيره، ووجوب أمر المعلم الطالب بإخراج القمل والتخلص منه، ووجوب أمر المعلم الطالب بتطهير البدن والثوب من الأقذار والنجاسة، ووجوب أمر المعلم الطالب بقص الأظفار وكحل العينين، والاهتمام باليتيم وبحالته النفسية،وعدم جواز كسر المعلم ما يتلهى الطالب به عن التعليم إن كان فيه فائدة له مثل الرمي بالسهم لمن يريد به أن يكون من أهله، وعدم جواز إرسال المعلم الصبيان إلى بعضهم ليأتوا بهم إلى المعلم مخافة أن يتصرفوا تجاه الطالب بشيء يضره، فإن آذوا الطالب بالضرب أو السحب حتى أثر فيه فالضمان على المعلم إن اشترط الأب على المعلم أن يرسل الصبيان له من غير ضرب.

وبناء على ما سبق فإن تضمين المجالات السابقة في برامج إعداد المعلم بمؤسسات التعليم العالي يسهم في تحقيق رسالة هذه البرامج وأهدافها وتعزيز مكانة المعلم في المؤسسات التربوية والمجتمع خاصة عندما تكون هذه المجالات مرتبطة بالإرث الفكري والحضاري للمجتمع ومتسقة مع خصائص المجتمع وعاداته وتقاليده.

التوصيات:

في ضوء النتائج فإن الدراسة توصي بما يلي:

- **تضمين المجالات التربوية التي تم توصل إليها في نتائج الدراسة في خطط وبرامج إعداد المعلم بمؤسسات التعليم العالي بعقد لجنة متخصصة تتولى تقنين هذه المجالات وضبطها ومراجعتها ثم دمجها في برامج إعداد المعلمين.**
- **أن يسعى القائمون على التعليم العالي إلى تفعيل المضامين التربوية التي أسفرت عنها الدراسة في تطوير برامج إعداد المعلمين.**
- **اشتقاق معايير وطنية لمهنة التعليم من المضامين التربوية الواردة في كتاب المساجد والمدارس والمحصنة للشيخ جاعد بن خميس الخروصي.**
- **الاستفادة من هذه المضامين التربوية في عملية اختيار المعلمين الجدد.**
- **العناية بمؤلفات الشيخ جاعد بن خميس الخروصي والاستفادة منها بإبراز آرائه التربوية في المجالات التربوية المختلفة.**
- **القيام بدراسات أخرى مشابهة للكتب والمؤلفات والمخطوطات العمانية لاستخلاص المضامين التربوية منها وتضمينها في برامج إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه.**

المراجع

القرآن الكريم.

الإبراشي، محمد عطية (د ت)، التربية في الإسلام، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية بوزارة الأوقاف، مصر.

إبراهيم، مفيدة (٢٠١٠)، أبو حامد الغزالي مربياً، دار مجلاوي للنشر والتوزيع، الأردن.

بني عواد، عبدالمنعم حسن محسن (٢٠٠٧)، أصول الفكر التربوي عند أبي حامد الغزالي وابن رشد وابن خلدون: دراسة تحليلية مقارنة مع الفكر التربوي الحديث، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

أحمد، لطفي بركات (١٩٨٢)، في الفكر التربوي الإسلامي، دار المريخ، المملكة العربية السعودية.

الحازمي، خالد حامد (٢٠٠٠)، أصول التربية الإسلامية، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

حجازي، عبد الرحمن عثمان (٢٠٠٨)، التربية الإسلامية بين الأصالة والحداثة، المكتبة العصرية، لبنان.

حوامدة، باسم علي وآخرون (٢٠٠٥)، تربية الأطفال في الإسلام، ط١، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن.

الخروصي، بدر بن حمود بن راشد (٢٠٠٧)، السيرة الذاتية للشيخ أبي نبهان، قراءات في فكر أبي نبهان: حصاد الندوة التي أقامها المنتدى الأدبي احتفاء بذكرى العلامة المرحوم أبي نبهان عام ١٩٩٦، المنتدى الأدبي، ط٢، سلطنة عمان.

الخروصي، جاعد بن خميس (١٢٥٢ هجرية)، المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها، مخطوطة بمكتبة السيد محمد بن أحمد البوسعيدي، سلطنة عمان.

الخروصي، جاعد بن خميس (١٢٦٦ هجرية)، المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها، مخطوطة بمكتبة السيد محمد بن أحمد البوسعيدي، سلطنة عمان.

الخروصي، جاعد بن خميس (١٢٧٢ هجرية)، المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها، مخطوطة بوزارة التراث والثقافة، سلطنة عمان.

الخروصي، جاعد بن خميس (١٢٩١ هجرية)، المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها، مخطوطة بوزارة التراث والثقافة، سلطنة عمان.

الخروصي، جاعد بن خميس (د ت)، المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها، مخطوطة بمكتبة السيد محمد بن أحمد البوسعيدي، سلطنة عمان.

الخروصي، جاعد بن خميس (د ت)، المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها، مخطوطة بمكتبة السيد محمد بن أحمد البوسعيدي، سلطنة عمان.

الخروصي، جاعد بن خميس (د ت)، المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها، مخطوطة بمكتبة السيد محمد بن أحمد البوسعيدي، سلطنة عمان.

الخروصي، جاعد بن خميس (د ت)، المساجد وأحكامها والمدارس وأقسامها والمحصنة وقوامها، مخطوطة بوزارة التراث والثقافة، سلطنة عمان.

خضر، فخري رشيد (٢٠٠١)، تطور الفكر التربوي، دارا لرشيد، سوريا.

الرشدان، عبد الله زاهي (٢٠٠٤)، الفكر التربوي الإسلامي، دار وائل للنشر، الأردن.

الجرجاوي، زياد بن علي محمود (٢٠٠٥)، آراء بعض علماء المسلمين في تربية الطفل،المؤتمر التربوي الثاني"الطفل الفلسطين يبين تحديات الواقع وطموحات المستقبل"، كلية التربية في الجامعة الإسلامية، ص ص ٩٧-١٢٢.

زيادة، مصطفى عبد القادر وآخرون (٢٠٠٦)، الفكر التربوي: مدارسه واتجاهات تطوره، ط٣، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية.

شمس الدين، عبد الأمير (١٩٩٠)، الفكر التربوي عند زين الدين بن أحمد، الشركة العالمية للكتاب، لبنان.

شمس الدين، عبد الأمير (١٩٩١)، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، الشركة العالمية للكتاب، لبنان.

شمس الدين، عبد الأمير (١٩٩٤)، الفكر التربوي عند ابن طفيل في كتابه حي بن يقظان، ط١، الشركة العالمية للكتاب، لبنان.

الشهاري، شرف أحمد (١٩٩٣)، الفكر التربوي عند البيحاني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

طه، حسن جميل (٢٠٠٧)، الفكر التربوي المعاصر وجذوره الفلسفية، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، الأردن.

الظفري، سعيد بن سليمان بن سبيح (٢٠٠٧)، العصر الذي عاش فيه الشيخ الرئيس أبو نبهان جاعد بن خميس الخروصي، قراءات في فكر أبي نبهان: حصاد الندوة التي أقامها المنتدى الأدبي احتفاء بذكرى العلامة المرحوم أبي نبهان عام ١٩٩٦، المنتدى الأدبي، ط٢، سلطنة عمان.

عبد الدائم، عبد الله (١٩٨٤)،التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط٥، دار العلم للملايين، بيروت.

عبد العال، حسن إبراهيم (١٩٨٤)، المعلم في الفكر التربوي لابن جماعة: كفاءته ومسؤولياته، رسالة الخليج العربي، السعودية، س ٤، ع ١٢، ص ص ٧١ – ١٢٥.

عبدوني، كامل (٢٠٠٥)، حقيقة المعلم والمتعلم في بالفكر التربوي الإسلامي، دار الكتاب الثقافي، الأردن.

علي، سعيد إسماعيل (١٩٩١)، اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي، دار الفكر العربي، القاهرة.

علي، سعيد إسماعيل (٢٠٠٦)، الفكر التربوي الإسلامي وتحديات المستقبل، ط١، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، جمهورية مصر العربية.

علي، سعيد إسماعيل (٢٠١٠)، موسوعة التطور الحضاري للتربية الإسلامية، ط١، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، جمهورية مصر العربية.

العمايرة، محمد حسن (٢٠٠٩)، الفكر التربوي الإسلامي، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

الغامدي، أحمد سعيد (١٤٠١هـ)العلاقات الإنسانية في الفكر الإداري الإسلامي ومضامينها وتطبيقاتها التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الغامدي، عبد الرحمن بن عبد الخالق حجر (١٩٩٣)، إعداد المعلم في ضوء خصائص التربية الإسلامية، المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في السعودية، مكة المكرمة، ص ص ٢٦٥-٣٢٨.

غباشنة، خالد علي محمود (٢٠٠٣)، مقارنة بين نموذجي الفكر التربوي عند إخوان الصفا والغزالي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن

القادري، أحمد رشيد و أبو شريخ، شاهر ذيب (٢٠٠٥)، الفكر التربوي الإسلامي، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن.

قريش، عبد العزيز (٢٠٠٦)،معالم تربوية عند ابن خلدون، ورقة قدمت في أشغال اليوم الدراسي حول الفكر التربوي عند ابن خلدون احتفاء بالذكرى الستمائة لوفاته، مدرسة أولاد هلال بنيابة مولاي يعقوب بفاس.

الكندري وآخرون (٢٠١٠)، المضامين التربوية لفكر الإمام الشافعي في ضوء المعطيات المعاصرة،

الكيلاني، ماجد عرسان (٢٠٠٥)، أهداف التربية الإسلامية، دار القلم، دولة الإمارات العربية المتحدة.

المحيلبي، بدر حمد (٢٠١١)، مقدمة في الفكر التربوي الإسلامي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، دولة الإمارات العربية المتحدة.

المرزوقي، آمال حمزة (١٩٩٥)، مضامين تربوية في سورة البقرة، مجلة دراسات تربوية، المجلد العاشر،ج ٧١، ص ص ١٥٩– ٢٠٥.

مرسي، محمد منير (٢٠٠٥)، التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية، عالم الكتب، مصر.

المعايطة، عبد العزيز (٢٠٠٩)، المدخل إلى أصول التربية الإسلامية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

الهاشمي، سعيد بن محمد بن سعيد (٢٠٠٧)، أبو نبهان جاعد بن خميس الخروصي: ثقافته، شيوخه، وتلاميذه، قراءات في فكر أبي نبهان: حصاد الندوة التي أقامها المنتدى الأدبي احتفاء بذكرى العلامة المرحوم أبي نبهان عام ١٩٩٦، المنتدى الأدبي، ط٢، سلطنة عمان.