دراسة تحليلية لبعض الآراء التربوية لعينة من الفلاسفة الإسلاميين والغربيين

المقدمة:

من الحقائق الثابتة عند التربويين أن التربية نبتٌ لا يصلح إلا في بيئتــه ولا ينمو إلا من ري أهله، ولا فائدة فيه للمجتمع إذا فقد جذورهُ الأصيلة المتصلة بعقيــدة وتراث وماضي وحاضر ومستقبل المجتمع المراد زرع التربية في بيئته، فــإذا كــان استيراد المواد والآلات والبضائع في مجالات الصناعة والتجارة يحمل معــه بــصورة مباشرة أو غير مباشرة أفكاراً وثقافات صانعيها ومورديهــا، فــأن اســتيراد الــنظم والقوانين والشرائع في مجالات السياسة والاقتصاد والتربية أعظم أثراً وأشد خطــراً، وعليه فان الباحث تناول في هذا البحث أبرز رجال الفكر التربوي الإسلامي أولاً، ثــم غير الإسلامي ثانياً موضحاً بصورة شبه مفصلة نظرياتهم التربوية، فالمسلمون جميعاً تقع عليهم مسؤولية كبيرة ألا وهي حماية الدين الإسلامي عقيــدةً وفكــراً وتــشريعاً، وتكون أكبر عندما يصل البحث إلى سيرة المفكرين والتربويين الإسلاميين الذين نذروا أنفسهم للدفاع عن حياة هذا الدين العظيم، فحماية الدين الإسلامي لا يكفي فيها حماية الكتب الإسلامية ولا يكفي حمايته من خلال وسائل الإعلام والنشر والإذاعة والتلفزيون والانترنيت وإنما يجب أن تبدأ الحماية والتحصين والتكوين للمفكر المسلم ذاته، ويكون ذلك بإبراز الصفحات المشرقة والمضيئة من تأريخ عظماء الفكر التربوي الإســلامي وأن يكون أولئك الرجال *، هم المصادر التي يستقي منهــا رجــال الفكــر التربــوي الإسلامي في واقعنا الحاضر نظريتهم الإسلامية، وأن لا يلتفتوا إلى النظريات الوضعية والأخلاقيات العلمانية والسموم الإستشراقية؛ لأن في تاريخنا وتراثنا الإسلامي ما يوفي ويعطي أبرز وأقوى نظرية تربوية متكاملة الأبعاد تجمع بين الجانب الروحي والجانــب المادي.

وقد قسمت هذا البحث إلى مبحثين الأول أبرز المنظرين التربويين الإســلاميين، وسيتم الكلام عن الأمام الغزالي رحمه الله والعلامة الاجتماعي ابن خلدون، أمــا فــي المبحث الثاني والذي يتضمن أبرز المنظرين التربويين الغربيين وآرائهم، فــسيتناول الباحث آراء أربعة من أشهر المنظرين الغربيين آخذاً بنظر الاعتبــار تنــوع أفكــارهم

* أهم مصادر الفكر التربوي الإسلامي هي القرآن والسنة إلا إن ما ذكرناه من كون أولئك الرجــال هــم المصدر لعلم الباحث بأنهم ما نظروا أسس ومبادئ في التربية إلا استقاءً من الكتاب والسنة وآثــار السلف.

وتباين أوقات ظهورهم على الساحة الفكرية، زيادة في الفائدة وليكون القارئ على بينة من تلك الآراء، وهم كل من أفلاطون وروسو وجون ديوي.

مبررات اختيار الموضوع:

١. إخفاق أكثر الدراسات البحثية الحديثة في مجالات التربية في المجتمع المسلم في وضع الحلول المناسبة وتحديد أسباب المشكلة التي يعاني منها المجتمع المسلم المعاصر المتمثلة بالغزو التربوي الوضعي وتأثيراته الآنية والمستقبلية على المسلم المعاصر.

٢. بيان الآثار السلبية المترتبة على التعاطي مع المناهج المستوردة والتي فرضت على مؤسساتنا التعليمية من خلال النخب المسيطرة على الواقع التربوي.

٣. اعتقاد بعض المسلمين أن الإسلام لا يمتلك منهجاً تربوياً متكاملاً، لذلك لابد لهم من الأخذ بالحضارة والتربية الغربية لمجاراة حالة التطور التقني والعلمي التي توصل إليها الغرب، إلا أن الواقع يشير إلى أن المسلمين وصلوا إلى القمة في التطور يوم اخذوا بالشريعة الإسلامية قولاً وعلماً وعملاً وتطبيقاً، لذلك فان الإسلام يمتلك مقومات منهج تربوي متكامل قادر على النهوض وحلحلة جميع المشاكل التي تعتري مجتمعه في أي زمان ومكان.

مشكلة الدراسة:

يعد تناول الفكر التربوي الإسلامي نوعاً من إحياء التراث والتنقيب عما فيه من كنوز يمكن للاستفادة منها في تعديل الواقع وتطويره في مجالات مختلفة، ويتميز كل عصر بفكره وفلسفه حياته، والمسلمون الأوائل خلفوا تراثاً فكرياً وتربوياً ينبغي أن نعتز به، لأنه يعكس صورة الماضي، وبالتالي يضيء لنا طريق الحاضر والمستقبل، بقدر رجوعنا إليه واستشهادنا به، وأن نأخذ منه ما يتفق مع ظروفنا الراهنة وقضايانا المعاصرة فإننا للأسف لا نعرف إلا القليل من تراثنا عن جهل، أو تقليد للتربية الغربية، لذا وجب علينا ونحن في بدايات القرن الحادي والعشرين أن نعود إلى فكرنا وتراثنا العربي الإسلامي، وأن نستفيد منه لأن العمل للحاضر والمستقبل لا يتم إلا بالرجوع إلى الماضي وذلك "لأن حاضرنا لا يستغني عن ماضينا، وعن الفحص الدقيق لأرضه التي يقوم عليها البناء الجديد" (عبد الرحمن، ١٩٧٠، ص ١٣٨). ومن هنا تبدو مشكلة هذه الدراسة ف محاولة الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

١. ما طبيعة بعض الآراء التربوية لعينة من الفلاسفة الإسلاميين مقارنة بعينة من الفلاسفة الغربيين؟

أهداف الدراسة:

١. اطلاع الباحثين والمختصين والعاملين في حقول التربية على أنماط الفكر التربوي الإسلامي وغير الإسلامي.

٢. إبراز آراء بعض المنظرين التربويين المسلمين وبيان أقوالهم في مجمل العملية التربوية وكذلك آراء بعض المنظرين الوضعيين وبيان افتراءاتهم في فصل الدين على العلم حيث تتناقض أقوالهم مع أفعالهم.

نطاق الدراسة:

تتمحور الدراسة حول الفكر التربوي الوضعي وأثره في المسلم المعاصر، حيث يتم بحث الفكر التربوي الوضعي بدراسة لآراء بعض من كبار التربويين الوضعيين الغربيين مع الأخذ بنظر الاعتبار تباين ظهورهم واختلاف آرائهم، فضلاً عن أن الآثار المترتبة على الفكر التربوي الوضعي والتي ستوضع بمشيئة الله في هذه الدراسة سيكون محورها المسلم المعاصر، وكيف يواجه هذه الهجمة الفكرية الشرسة والتي تستهدفهُ عقائدياً وسياسياً واقتصادياً وأخلاقيا.

مَنْهجيةُ الْدِراسَة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي: وذلك ببيان ابرز الآراء التربوية لأبرز المنظرين التربويين الإسلاميين والغربيين، كما اعتمد المنهج التحليلي: وذلك بتحليل هذه الآراء وبيان أهميتها التربوية، وأخيراً المنهج النقدي: حيث قام الباحث بنقد الآراء التربوية الواردة في البحث، نقداً يتعرض للسلبيات والإيجابيات وذلك من باب الأمانة العلمية.

واعتمد الباحث بالاستدلال على الأساليب التربوية بآيات القرآن الكريم والسنة النبوية كذلك الأخذ من المصادر التاريخية للتربية،كما أفاد الباحث من كتب الدعوة والتربية الإسلامية بشكل وكذلك الكتب الأجنبية المترجمة.

الدراسات السابقة:

١. دراسة أحمد نايل العزام وآخرون (٢٠١٤) هدف البحث إلى بيان مفهوم الأخلاق عند الغزالي وعلاقتها بالتصوف مع بيان بعض التطبيقات التربوية المعاصرة للنظرية الأخلاقية للغزالي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي والاستنباطي التحليلي، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن الغزالي يفرق بين الخلق كسجية وطبع وبين حسن الخلق، لذا الأخلاق عند الغزالي لها جانبان: فطري

ومكتسب وأن هناك وسائل للتربية الأخلاقية ومراحل، وتتفق النظرية الأخلاقية للغزالي مع نظريات التربية الأخلاقية المعاصرة[1].

٢. دراسة خميس حربي حسن العجيلي (٢٠١٠): حتمية التغيير في فكر ابن خلدون دراسة سوسيولوجية لظاهرة التغيير في التاريخ العربي، تكونت الدراسة من مقدمة، ثم المبحث الأول الذي تناول عصر ابن خلدون، يليه المبحث الثاني الذي عرض لحتمية التغيير، والمبحث الثالث الذي تناول التنظير الخلدوني بين التاريخ والسوسيولوجيا، ثم جاء المبحث الرابع بعنوان أسباب التغيير ومنها الظلم والترف والعامل الاقتصادي، ثم بعض النتائج التي منها: أولاً: التغيير سنة كونية تسير جميع المجتمعات إليها، ولا سبيل إلى إيقافها، وقد انطلق ابن خلدون في تحليله هذه الظاهرة من منطلق الحتمية التاريخية، التي يرى فيها، أن الظواهر الاجتماعية، ومنها ظاهرة التغيير لا تشذ عن ظواهر الكون الأخرى. ثانياً: إن المنطلق الحتمي في فكر ابن خلدون، والنظرية التي يضعها، طريفة ورائدة، قياساً بالمرحلة التاريخية التي عاشها، بسياقاتها الفكرية والعلمية، وأن دراسة الظواهر الاجتماعية بهذا التنظير لم يفطن لها أحد قبله من المفكرين. ثالثاً: – تظهر حتمية التغيير في فكر ابن خلدون من خلال مقارباته وأطروحاته السوسيولوجية في دراسة ظواهر المجتمع، وذلك من خلال الدورة التاريخية التي بحثها في كتاب المقدمة، والتي أكد من خلالها أن هناك قانوناً يحكم سير المجتمعات الإنسانية، هو قانون الحركة والتطور والتغيير المستمر . رابعاً: – إن آراء ابن خلدون وأطروحاته في حتمية التغيير، لاشك أنها جاءت نتيجة لتجاربه السياسية، ورؤيته للأحداث بصورة مباشرة، من خلال معايشته للمجتمع بصورة مباشرة، وبصورة غير مباشرة من خلال اطلاعه على كتب التاريخ، وكان في رؤيته هذه يصور ما كان يحدث من انقلابات ومؤامرات وثورات متلاحقة، وسقوط دول وقيام أخرى، وإن تحليل الآراء التي جاء بها يكشف لنا أول ما يكشف عن منهج فكر قائم على الملاحظة، والمقارنة، ومن ثم الاستنتاج والنقد والتحليل، وصولاً إلى مرحلة البحث العلمي الشمولي. خامساً: – لم يغفل ابن خلدون وهو يتحدث عن ظاهرة التغيير من الإشارة إلى الأسباب التي تؤدي إلى قيامها، محذراً في الوقت نفسه ولاة الأمور منها، ومبيناً أن هذه الأسباب هي التي تؤدي إلى ضعف الدولة وتدهورها، ومن ثم

[1] محمد نايل العزام، وأحلام مطالقة، وابتسام ربايعة، التربية الأخلاقية وعلاقتها بالتصوف وتطبيقاتها المعاصرة، مجلة المنار، العدد ٢٠، المجلد١، ٢٠١٤.

تبدأ المطالب بالتغيير، ومن هذه الأسباب، الظلم والترف الذي يتعدى حدوده، علاوة على العوامل الاقتصادية التي تؤدي دورها الفاعل في التغيير [٢].

٣. دراسة عبد الله إبراهيم صلاح الدين (٢٠٠٩) منهج الإمام الغزالي في المعرفة نشأته وتطوره، تناولت في الدراسة في المبحث الأول: إمكانية الوصول إلى المعرفة، حدودها، وصحتها، وفي المبحث الثاني: وسيلة المعرفة، وفي المبحث الثالث طبيعة المعرفة ثم تطبيقات تربوية لمنهج الغزالي في المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها واعتمد الغزالي في منهجه على ما سماه –في عرفه– بخاصية النبوة أو الولاية أو نور البصيرة أو المشاهدة أو الكشف أو الإلهام واعتبره أهم وسائل المعرفة لأنها بمثابة نور يقذفه الله في قلب عبد من عباده به يعرف صدق الأنبياء لأنه قد انفتحت بصيرته واستطاع أن يستفيد من علوم الوحي المنزلة على الأنبياء ، غير أن الغزالي يرى أن هذه الولاية لا تنال إلا بتزكية النفس وتهذيب الأخلاق وتبدل الصفات ، ولا يتأتى كل ذلك إلا بالعلم والعمل المؤديان إلى السعادة الأبدية، ويلاحظ أن الغزالي جعل منهجه في المعرفة متكاملا لا يرى الاستغناء بوسيلة دون أخرى وإن كان على اعتقاد أن بعضها أصدق من بعض ، ولعل هذا أيضا يعد ميزة أخرى لمنهجه على منهج الغرب في المعرفة[٣].

٤. دراسة ابن علي بلعزوز، وعبد الكريم قندوز (٢٠٠٦) حاولت هذه الدراسة التطرق لبعض الأفكار الاقتصادية التي تناولها ابن خلدون مركزين على واحدة منها والتي تمثل في نظرنا مظهراً من مظاهر عبقرية هذا الرجل وهي اثر الضريبة على النشاط الاقتصادي، وتوصلت إلى أنه باختصار يمكن أن نقول أن نظريات ابن خلدون السياسية والاقتصادية والاجتماعية، يمكن أن تكون طريقاً نستدل بها على الطرق المثلى للإصلاح السياسي والاقتصادي والاجتماعي الذي تسعى إليه حكوماتنا وشعوبنا، ولا أدل على ذلك الإصلاح الضريبي في الولايات المتحدة الأمريكية لسنتي ١٩٨٢ و١٩٨٦ والذي اعتمد مبدأ أساسي هو تخفيض الضغط الضريبي لزيادة الحصيلة بفضل حفز النشاط الاقتصادي...وهو الذي يشتهر بأثر لافر والذي نسميه نحن أثر ابن خلدون. كما أكدت أنه كانت شخصية ابن خلدون ولا تزال جذابة من كل جوانبها، الفكرية والثقافية والسياسية والاقتصادية ويعتبر الجانب الاقتصادي

[2] خميس غربي حسين العجيلي: حتمية التغيير في فكر ابن خلدون دراسة سوسيولوجية لظاهرة التغيير في التاريخ العربي، كلية الآداب، جامعة تكريت، ٢٠١٠م.

[3] عبد الله إبراهيم صلاح الدين: منهج الإمام الغزالي في المعرفة، نشأته وتطوره، التكامل المعرفي بين علوم الوحي وعلوم الكون، جامعة القرآن الكريم، مركز بحوث القرآن الكريم والسنة النبوية المؤتمر العلمي العالمي الثاني، ٢٠٠٩م.

واحداً من الجوانب التي كانت ولا تزال أكثر جذباً...و بهذا الخصوص تتميز نظرياته الاقتصادية في مجملها بأنها صالحة للتطبيق حتى في زماننا هذا ومكان لأنَّها مستقاة من القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة، فهذا المؤرخ العلامة حفظ أو ما حفظ القرآن الكريم، ثُمَّ الحديث النبوي الشريف، ودرس التفسير والفقه، واللغة العربية والأدب، ثُمَّ غاص في أعماق معاني القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، واستقى منهما نظرياته في العمران، والدولة والاقتصاد، والتاريخ، والتربية، وعلم الاجتماع[٤].

٥. دراسة ياسر الحوراني (٢٠٠٣) الفكر الاقتصادي عند الإمام الغزالي: استخدم الباحث المنهج التاريخي، وتألفت الرسالة من بابين: الأول للتعريف بالغزالي، والآخر للفكر الاقتصادي عنده. ويتضمن الباب الثاني خمسة فصول: الأول للملكية والكسب والعمل، والثاني للنقود والتوظيف المالي (الضرائب)، والثالث للسوق والعرض والطلب والتجارة والائتمان وتدخل الدولة، والرابع للدخل والإنفاق والادخار والإنتاج والتخصص وتقسيم العمل، والخامس للفقر وحد الكفاف وحد الكفاية[٥].

٦. دراسة كاميليا بستاني (١٩٩٥): عن الجوانب التربوية في فكر جان جاك روسو، حيث هدفت إلى إبراز بعض القيم التربوية المهمة التي قدمها روسو كصاحب خيال مرهف وإحساس عميق تجاه الطبيعة وحرة وكرامة الإنسان، وأظهرت النتائج أن الهدف الذي ابتغاه روسو من مشروعه التربوي هو تنشئة إميل في تربة صالحة من خلال إقصائه إلى الريف بعيداً عن فساد المدينة، وإنقاذاً لطبيعته البريئة المفطور عليها، وأن روسو مجد في فكره الحرية، وعمل طويلاً من أجل القضاء على الظلم والاستبداد، ولعل روسو غالى في نظراته لأنه أراد أن يفضح زيف العادات والتقاليد التي سيطرت على عقول ومؤسسات عصره[٦].

٧. دراسة حسن حسن كامل إبراهيم (د.ت) العلم حدوثه وطبيعته عند أفلاطون، وتوصلت إلى ما يلي: ١ – استعان أفلاطون بالآلهة والإلهات اليونانية عندما هم بتناول مسألة " قدم العالم وحدوثه "، وهذا يدل على أنه خلط منذ بداية بحثه عن هذه المسألة بين التفكر العقلي والأسطورة اليونانية. ٢ – قسم أفلاطون الوجود إلى

---

[4] ابن علي بلعزوز، وعبد الكريم قندوز، " مبدأ "الضريبة تقتل الضريبة" بين ابن خلدون ولافر"، المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب، مدريد، ٢٠٠٦م.

[5] ياسر الحوراني: الفكر الاقتصادي عند الإمام الغزالي، رسالة دكتورة منشورة بدار مجدلاوي بعمان، ٢٠٠٣، جامعة أم درمان، السودان ١٩٩٧.

[6] كاميليا بستاني: الفكر التربوي في كتابات جان جاك روسو، مجلة بحوث، جامعة حلب، ١٩٩٥م.

وجودين: ما هو معقول وما هو محسوس، الأول: يمثل حقائق الأشياء، والثاني: وهم وخداع بصر، الأول: يدرك بواسطة العقل، والثاني: يعرف عن طريق الحواس. ٣ – ما نراه من حوادث في هذا العالم تكون لسبب ما بالضرورة، وفيما يتعلق بالعالم ككل فإنه عند أفلاطون أبدع طبقا للضرورة والعقل، إنه الأجمل والأفضل؛ لأن الصانع عند تكوينه احتذى الأزلي، وذلك لخيرية الصانع. ٤ – أوجد الصانع أو المهندس – المنظم – هذا العالم من الفوضى والاضطراب عندما أخرج النظام منهما. أقصد أنه أخرج العالم من المادة المضطربة القديمة على غرار المثل، وهكذا يكون الحدوث إعادة تشكيل مادة قديمة لا خلق عن عدم محض كما ينص على ذلك الإسلام. ٥ – الصانع يعتني بما صنع، ويدل على ذلك أنه بث في العالم النفس والعقل، وعناية الصانع تقتصر على تفاصيل بنية الكون فحسب. ٦– أحدث الصانع العالم على شكل حيوان كامل، وهو يشتمل على كل الموجودات المشاهدة، واستنفذ حدوث العالم كل العناصر الأربعة، والعالم تام الأجزاء، ولا يصاب بالهرم والأمراض. ولقد صنع العالم على شكل كرة، وهو مستدير، وسطحه أملس، وهو مكتف بذاته ، وقد صنعه الصانع إلهيا مميزا. ٧– أوجد الصانع العالم بواسطة آلهة أزليين، وهو حي، وباق، ومحسوس، ومتحرك، وأبدي لكن أبديته تختلف عن أبدية المعقول، وقد يفني ولا يفنيه سوى الصانع. ٨– الزمن على غرار العالم له بداية ومصنوع مثله، وهو لا يسري على ما هو معقول في حين يسري على ما هو محسوس[٧].

التعليق على الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تبحث في الآراء التربوية لأبرز المنظرين التربويين بشكل عام، مع اختلاف طريقة تناولهم للموضوع، إلا أن هذه الدراسة حاولت بيان مدى ارتباط الآراء التربوية للمنظرين التربويين الإسلاميين بالمنظرين الغربيين، وإبراز الجهد الملموس للفكر التربوي الإسلامي في تطوير وتحقيق التقدم في عصور ازدهاره.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على بعض الآراء التربوية لعينة من الفلاسفة المسلمين ممثلين في الغزالي، وابن خلدون، وعينة من الفلاسفة الغربيين ممثلين في أفلاطون، وجان جاك روسو، وجون ديوي.

[7] حسن حسن كامل إبراهيم (د.ت)، العلم حدوثه وطبيعته عند أفلاطون، كلية البنات، جامعة عين شمس.

الإطار النظري للدراسة:

المبحث الأول: أبرز رجال الفكر التربوي الإسلامي وآراءهم

تقر المناهج التربوية البشرية – باعتراف أصحابها – أنها تسعى إلى تكوين المواطن الصالح، أما الإسلام فإنه بادئ ذي بدء يسعى إلى تكوين الإنسان الصالح، وهذا فارق رئيسي وكبير جداً بين مناهج التربية الأرضية الوضعية وبين منهج التربية الرباني.

قد يبدو لنا لأول وهلة أنه لا يوجد فارق حقيقي فالمواطن الصالح لابد أن يكون إنساناً صالحاً، والحقيقة أن هناك فرقاً شاسعاً بين الاثنين فالإنسان الصالح، صالحٌ من حيث أنه إنسان، لا من حيث هو مواطن في هذا البلد أو ذاك[٨].

ونستطيع أن نوضح معنى ذلك من خلال نموذج من أروع نماذج التربية الوضعية في الأرض، وهي التربية الانكليزية قبل الحرب العالمية الثانية بالضبط، لأن المجتمع الانكليزي بعد الحرب قد بدأ ينحل ويصيبه ما أصاب المجتمع الغربي من تحلل وفساد وعدم انضباط.

لكن التربية الانكليزية حتى الحرب الكبرى الثانية كانت نموذجاً عالياً من نماذج التربية الأرضية فقد كانت تخرج إنسانا متوازناً منضبط السلوك، أنساناً له ضمير، له وازع داخلي يدفعه إلى العمل، مهذباً مؤدباً صادقاً أميناً، لا يغش لا يخدع لا يتدخل في شؤون غيره، إلا أن هذه الخصال لا تمارس إلا في داخل الجزر البريطانية فإذا ما خرج ذلك المواطن – وأقول المواطن – خارج أرضه وساح في الأرض فلا شيء يمنعهُ على الإطلاق من أن يتحول وحشاً كاسراً، يسفك الدماء ويسرق الأموال ويعبث بخيرات الناس ويحرمهم منها دون أن يتأثر، فتتغير قيمه وأخلاقياته لأنه على ذلك تربى على أن يكون مواطناً صالحاً في وطنه لا إنساناً صالحاً على الأرض كلها[٩].

والآن لنرى ما هي آراء أصحاب التربية الربانية والتي تخرج إنساناً صالحاً وليس مواطناً صالحاً فقط.

---

[٨]قطب، محمد، الإسلام كبديل عن الأفكار والعقائد المستوردة ، بدون مكان طبع ، بدون تاريخ طبع ، ص٦٤.

[٩] قطب، محمد، ص ٦٤-٦٥.

المطلب الأول: الإمام أبو حامد الغزالي[١٠] – رحمه الله–

يعد الإمام الغزالي من أشهر الفلاسفة المسلمين وأكثرهم تأثيراً في الفكر التربوي الإسلامي، ومن أشهر مؤلفاته " إحياء علوم الدين " وله رسائل مختصرة مثل " أيها الولد " [١١].

فضلاً عن أنه واحدٌ من عظماء الفكر الإنساني بلا منازع، فهو مفكر وعالم متعدد الجوانب حيث امتد علمه فشمل الفلسفة، والفقه وأصوله، والتصوف، ويعتبر الغزالي أحد فلاسفة التربية والأخلاق الذين جاءوا لهذا العالم عبر تأريخ البشرية الطويل فأناروا السبيل لبني آدم، ومهدوا لهم الطريق، وعلموا الناس الخير، وهدوهم إلى سواء الطريق، لقد كان حجة الإسلام أبو حامد الغزالي – بحق – المعلم الناصح المخلص، والمربي القدير الذي وهب نفسه لله.

وكان الإمام الغزالي "رحمه الله" يركز على الجانب الخلقي في تعليم الأولاد وتربيتهم، وفي العلاقة بين المعلم والتلميذ، وفي حديثه عن الأخلاق وقابليتها للتغير ما لهذه المواضيع من أهمية قصوى في مجال التربية الأخلاقية [١٢].

الأهداف التربوية عند الغزالي

يرى الغزالي أن الأخلاق هي الوسيلة للوصول إلى الله تعالى[١٣] وان الغاية من التربية هي التقرب إلى الله عز وجل والدليل على ذلك طلب العلوم ومحاسن الأخلاق، وغاية الأخلاق عنده حب الله وحب لقائه والبعد عن الدنيا، وكذلك تهدف التربية إلى تحقيق السعادة للإنسان والسعادة المقصودة هي السعادة الأخروية بالإضافة إلى الدنيوية.

---

[١٠] أبو حامد الغزالي هو الإمام زين الدين أبو حامد محمد بن محمد بن أحمد الطوسي الشافعي ولد عام (٤٥٠هـ) في طوس بخراسان، درس علم الكلام في نيسابور على يد أمام الحرمين (ت ٤٧٨هـ) ثم انتقل إلى بغداد وفيها ولاه نظام الملك التدريس في المدرسة النظامية ببغداد، ثم بعد ذلك انقطع عن التدريس، وعكف على التأمل، ثم بعد ذلك سافر إلى المدينة المنورة ومكة والقدس والإسكندرية ودمشق حيث قضى عشر سنوات متنقلاً بين هذه المدن، عاد بعدها ليسكن مسقط رأسه في طوس، ودرّس في المدرسة النظامية بنيسابور، وتوفي في طوس (٥٠٥هـ) حيث كان عمره خمس وخمسين سنة.

[١١] العمايرة، محمد حسن، ص ٢٦٩.

[١٢] القاضي، أحمد عرفات، خصائص الفكر التربوي عند الأمام الغزالي ، مجلة الأحمدية ، العدد الثالث عشر ، ١٤٢٤ هـ ، ٢٠٠٣م، ص ٣٥٠.

[١٣] القاضي، أحمد عرفات، ص٣٥٣.

وأصل السعادة في الدنيا والآخرة هو العلم، فهو اشرف وأفضل الأعمال، وبذلك فإن غاية العلم هي التقرب من الله ونيل الأجر والحصول على الفضيلة، كما أن الغرض من التعلم هو التقرب من الله، مع عدم إهمال الجانب المادي والحياة الدنيوية، فهذا الجانب تتأتي ضرورته وأهميته بقدر خدمته للجانب الروحي الأخروي، وينطلق الغزالي في ذلك من نظرته إلى النفس الإنسانية والمعرفة لذلك فمن البديهي ان يرى العلم من خلال الضرورات الدينية[١٤].

ومما نبتغية من العلم تبليغ النفس كمالها لتسعد بكمالها مبتهجة بما لها من البهاء والجمال أبد الدهر))[١٥] مع التأكيد على أهمية تزكية النفس وتربيتها لنيل الفضائل فإذا عرف أن السعادة تنال بتزكية النفس وتكميلها، وأن تكميلها باكتساب الفضائل كلها، فلابد من أن يعرف الفضائل جملة وتفصيلاً))[١٦].

لذا كان الغزالي – رحمه الله – ينصح السلاطين بالتوجه نحو الآخرة، بقوله: واعلم أيها السلطان أن راحة الدنيا أيام قلائل وأكثرها منغص بالتعب مشوب بالنصب، وبسببها تفوت راحة الآخرة التي هي الدائمة الباقية، والملك الذي لا نهاية له ولا فناء، فيسهل على العاقل أن يصبر في هوة الأيام القلائل لينال راحة دائمة بلا انقضاء)[١٧].

لذلك نرى أن الغزالي رسم هدفه التربوي وفقاً لنظرته للحياة وما فيها من قيم، ثم وضع المنهج العلمي الذي رآه مناسباً لهدفه وغرضه من التربية فصنف العلوم وقسمها وأعطاها قيمتها وبين فوائدها للمتعلم ثم رتبها ونظمها حسب أهميتها وفائدتها، وبعد ذلك بين المبادئ التي ينبغي للمعلم أن يسير عليها في أثناء تأديته وظيفته التربوية كما يؤدي الوظيفة على أكمل وجه، ولما كان الإرشاد الديني والتهذيب الخلقي من أهم غاياته ومقاصده فقد اهتم ببيان الطريقة السليمة للتربية الدينية، ولتهذيب الأخلاق وتطهير النفوس مبتغياً من وراء ذلك تكوين أفراد يمتازون بالفضيلة والتقوى وبهذا تعم الفضيلة في المجتمع[١٨].

---

[١٤]العمايرة، محمد حسن ص٢٧٤-٢٧٥.

[١٥]الغزالي، أبو حامد ،ميزان العمل، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٨٩، ص٤٩.

[١٦] المصدر السابق ، ص٦٧.

[١٧]الغزالي، أبو حامد، التبر المسبوك في نصيحة الملوك، بيروت: دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٩٨٨م، ص٣١.

[١٨]سلمان، فتحية حسن ،مذاهب في التربية بحث في المذهب التربوي عند الغزالي، القاهرة: مكتبة نهضة مصر، ط٢، ١٩٦٤، ص١٤.

المعلم في نظر الغزالي

يؤكد الغزالي على أهمية الاشتغال بالتعليم، ويعلي من قدر أصحابه ويعظم من شأن وخطر المسؤولية الملقاة عليهم، ولقد فطن الغزالي إلى أهمية العلم والعلماء، فافتتح كتابة "إحياء علوم الدين" بباب عن العلم متحدثاً فيه عن فضل العلم ومكانته، ومرتبة العلماء ومنزلتهم عند الله، ويستشهد على ذلك بالأدلة النقلية من الكتاب والسنة والآثار المروية عن السلف الصالح، ويتضح لنا ((أن أهم ما يسترعي الانتباه في دراسة الغزالي من الناحية التربوية هو شدة اهتمامه بالعلم والتعليم وقوة عقيدته في أن التعليم الصحيح هو السبيل إلى القرب من الله وسعادة الدنيا والآخرة وبهذا رفع الغزالي مكانة المعلم ووضع ثقته في المعلم الصالح الذي اعتبره خير مرشد ومهذب))[١٩]

أهم وظائف المعلم عند الغزالي

١- الشفقة على المتعلمين وان يجاريهم مجرى بنيه، قال رسول الله ﷺ: ((إنما أنا لكم مثل الوالد لولده))[٢٠]، وذلك بأن يقصد إنقاذهم من نار الآخرة وهو أهم من إنقاذ الوالدين ولدهما من نار الدنيا، ولذلك صار حق المعلم أعظم من حق الوالدين فإن الوالد سبب الوجود الحاضر والحياة الفانية، والمعلم سبب الحياة الباقية.

٢- أن يقتدي بصاحب الشرع صلوات الله عليه وسلامه، ولا يطلب على إفادة العلم أجراً ولا يقصد به جزاءً ولا شكراً، بل يعلّم لوجه الله تعالى وطلباً للتقرب إليه ولا يرى لنفسه منه عليهم.

٣- أن لا يدع من نصح المتعلم شيئاً وذلك بأن يمنعه من التصدي لرتبة قبل استحقاقها والتشاغل بعلم خفي قبل الفراغ من الجلي ثم ينبههُ على أن الفرض بطلب العلوم القرب إلى الله دون الرئاسة والمباهاة.

٤- من دقائق صناعة التعليم أن يزجر المتعلم سوء الأخلاق بطريق التعريض ما أمكن ولا يصرح له بذلك، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ؛ لأن التعريض يميل بالنفوس الفاضلة والأذهان الذكية إلى استنباط معانيه فيفيد فرح التفطن لمعناه رغبة في العلم، ليعلم أن ذلك مما لا يخفى عن المعلم.

---

[١٩] سلمان، فتحية حسن، مذاهب في التربية، بحث في المذهب التربوي عند الغزالي، القاهرة: نهضة مصر،الطبعة الثانية، ١٩٦٤م، ص١٤.

[٢٠] رواه ابن خزيمة عن أبي هريرة ، ج-١ ، ص ٤٣ .

٥- إن معلم بعض العلوم ينبغي عليه أن لا يقبح في نفس المتعلم بعض العلوم التي لا يعلمها هو، كمعلم اللغة عادته تقبيح علم الفقه، ومعلم الفقه يقبح علم الحديث والتفسير، فهذه أخلاق مذمومة للمعلمين ينبغي عليهم أن يجتنبوها، وعليهم أن يراعوا التدرج في ترقية المتعلم من رتبة إلى رتبة.

٦- أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله فلا ينبغي أن يفشي العالم كل ما يعلم إلى كل احد، هذا إذا كان يفهمه المتعلم ولم يكن أهلاً للانتفاع به، فكيف فيما لا يفهمه ؟ [٢١]

٧- أن يكون المعلم قدوة حسنة، وان يطابق قوله فعله وان يكون متحلياً بالورع والتقوى؛ لأن أعين الصبيان إليه ناظرة وآذانهم إليه مصغية.

٨- أن يكون المعلم عاملاً بعلمه، فلا يكذِّب قوله فعله؛ لأن العلم يدرك بالبصائر والعمل يدرك بالأبصار، وأرباب الأبصار أكثر، فإذا خالف العمل العلم منع الرشد.

٩- المتعلم القاصر ينبغي أن يلقى إليه الجلي اللائق به، ولا يذكر له وراء هذا تدقيقاً، فإذ ذلك يفتر رغبته في الجلي ويشوش عليه [٢٢]

آداب المتعلم عند الغزالي:

وضع الغزالي – رحمة الله – للمتعلم آداباً ينبغي لطالب العلم أن يلتزم بها إن أراد الفلاح في التعلم، منها:

١. إبراز العنصر الأخلاقي وأهميته في العملية التعليمية، وتوضيح أهمية العلم باعتباره صلاة الباطن، في مقابل صلاة الظاهر التي تحتل المرتبة الثانية في قواعد الإسلام الخمس، وان الطهارة الخلقية بالنسبة للمتعلم كالطهارة البدنية من الخبائث والأحداث[٢٣].

حيث يقول الغزالي – رحمه الله – في رسالته (أيها الولد) ((إذا قرأت العلم أو طالعته ينبغي أن يكون علمك يُصلح قلبك، ويزكي نفسك، كما لو علمت أنَّ عمرك ما يبقى غير أسبوع، فبالضرورة لا تشتغل فيها بعلم الفقه والأخلاق والأصول والكلام وأمثالها، لأنك تعلم أن هذه العلوم لا تغنيك، بل تشغلك

---

[٢١]الغزالي، أبو حامد، إحياء علوم الدين ، لبنان ، دار الكتب العلمية ، ط١ ، ١٤٠٦هـ – ١٩٨٦م ، ج/١ ص ٦٩-٧١ .

[٢٢]العمايرة، محمد حسن، ص ٢٧٩ .

[٢٣]العمايرة، محمد حسن، ص ٢٨٠ .

بمراقبة القلب ومعرفة صفات النفس والإعراض عن علائق الدنيا وتزكي نفسك عن الأخلاق الذميمة، وتشتغل بمحبة الله تعالى وعبادته، والاتصاف بالأوصاف الحسنة)) [٢٤].

٢. أن يقلل من الاشتغال بالدنيا، ولذلك يحث الغزالي المتعلم إلى السفر والبعد عن الأهل والوطن لان العلائق تشغله عن طلب العلم ويستشهد بقوله تعالى ﴿ مَا جَعَلَ اللَّهُ لِرَجُلٍ مِنْ قَلْبَيْنِ فِي جَوْفِهِ ﴾ [٢٥]، فطالب العلم إذا ما ابتعد عن الأهل والأوطان يكون أكثر تفرغاً لطلب العلم والدراسة والحفظ والإتقان[٢٦]، وهنا يريد الغزالي من طالب العلم التفرغ لطلب العلم من اجل الزيادة في الإبداع والاكتشاف، ففي واقعنا المعاصر لا يحتاج الطالب لعناء السفر، فالعالم اليوم عبارة عن قرية صغيرة بين يديه بواسطة وسائل الاتصال الحديثة المختلفة.

٣. أن لا يتكبر على العلم ولا يتأمّر على معلم بل يلقي إليه زمام أمره بالكلية في كل تفصيل ويذعن لنصيحته إذعان المريض الجاهل للطبيب المشفق الحاذق، وينبغي التواضع للمعلم ويطلب الثواب والشرف بخدمته.

٤. ويحذر الغزالي المتعلم من الخوض في العلوم المختلف عليها من قبل الناس، سواء كان ذلك من علوم الدنيا أو الآخرة، فان ذلك يحير عقله ويفتر رأيه ويؤيسه عن الاطلاع والإدراك.

٥. أن لا يدع طالب العلم فناً من العلوم المحمودة ولا نوعاً من أنواعه إلا وينظر فيه نظراً يطلع به على مقصده وغايته، فان العلوم متعاونة وبعضها مرتبط ببعضها الآخر. [٢٧]

٦. بعد أن يختار طالب العلم مجال تخصصه عليه أن يمهد للدخول فيه، فيبتدئ بالتعرف على معالمه الرئيسية دون الدخول في التفاصيل مرة واحدة، فعلى طالب العلم أن لا يخوض في فنون العلم دفعة بل يراعي الترتيب ويبتدئ

---

[٢٤] الغزالي ، أبو حامد، أيها الولد، ترجمة إلى الفرنسية توفيق الصباغ، بيروت، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، ط٣ ، ١٩٦٩ – ص ٥٣.

[٢٥] سورة الأحزاب، الآية : ٤ .

[٢٦] الغزالي، أبو حامد ،إحياء علوم الدين، ج/١ ــ ص ٦٣ .

[٢٧] الغزالي، أبو حامد ، إحياء علوم الدين، ج/١ ــ ص ٦٣-٦٥ .

بالأهم، فإن العمر إذا كان لا يتسع لجميع العلوم غالباً فالحزم أن يأخذ من كل شيء أحسنه))[٢٨].

٧. مراعاة الترتيب الضروري في الربط بين العلوم، وذلك أن يتقن طالب العلم المجال الذي اختارهُ وتخصص فيه، ثم ينتقل إلى ما هو قريب من تخصصه، لأنّ العلوم مرتبة ترتيباً ضرورياً.

٨. التعمق في مجال التخصص، وذلك عن طريق مطالبة المتعلم بالغوص في أعماق مجاله الذي تخصص فيه، حتى يدرك ويشعر بشرف العلم.

٩. مراعاة وجه الله سبحانه، والإخلاص إليه في طلب العلم وان يتحلى باطنه بالفضيلة حال التعلم والقرب من الله سبحانه، وان لا يكون هدفه مُنْصَبَّاً فقط على تحقيق الأغراض الدنيوية من رياسة وجاه وجمع مال ومباهاة على الأقران ومجادلة الخصوم.

١٠. الاهتمام بأمور الدنيا وعدم إهمالها، وذلك عن طريق أن يعدل المتعلم بين الاثنتين: الدنيا والآخرة، بما يوصله إلى الفوز بهما عن طريق الجمع بين ملاذ الدنيا ونعيم الآخرة كما نطق بها القرآن[٢٩]، وهذا ما يسمى في الوقت الحاضر الموازنة بين الجانب المادي والروحي.

تربية الطفل عند الغزالي:

يهتم الغزالي بتربية الصبيان، إذ يرى أنها من أهم الأمور وأوكدها؛ لأن الصبي أمانة عند والديه، فان عوده أبواه ومعلموه على الخير نشأ ونما عليه، وصارا شريكيه في ثواب ذلك، وإن عوداه الشر أو أهملاه صار شقياً وتحملا الوزر في ذلك[٣٠].

وتدور تربية الطفل عند الغزالي على ثلاثة محاور:

١- البدء بالتعليم في الصغر: ينبغي أن يبدأ تعليم الصبيان من صغرهم وقديماً قالوا: التعليم في الصغر كالنقش على الحجر، فقلب الصبي طاهر وجوهره نفسية ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نقش عليه))[٣١].

---

[٢٨] الغزالي، أبو حامد ، إحياء علوم الدين، ج/١ ــ ص٦٥.

[٢٩] القاضي، أحمد عرفات، خصائص الفكر العربي عند الغزالي، ص٣٨٢.

[٣٠] المصدر السابق، ص٣٧٠.

[٣١] العمايرة، محمد حسن، ص٢٧٩.

٢- مراعاة الصبي والتدرج في تعليمه: فلا بد من فهم المعلم لطبيعة الصبي وهذا يتأتى من دراسته لنفسية الصبيان الذين يعلمهم فهم ليسوا سواء وهذه الدراسة تساعده من ناحية أخرى على إيجاد الصلة الإنسانية بينه وبينهم، وعلى المعلم أن يأخذ بنظر الاعتبار التدرج في تعليم الصبي وان يبدأ معه من السهل إلى الصعب، وعلى المعلم ألا يخوض في العلم دفعة واحدة، بل عليه أن يتدرج في ذلك مع مراعاة الترتيب والابتداء بالأهم، وان الابتداء بالصعب يتسبب في الارتباك العقلي والنفور من التعلم[٣٢].

لذلك فإن الصبي بجوهره خلق قابلٌ للخير والشر جميعاً، وإنما أبواه يميلان به إلى أحد الجانبين أي أما إلى الخير والصلاح وإما إلى الشر والفساد، ومما يؤكد كلام الغزالي قول رسول الله ﷺ { كل مولود يولد على الفطرة وأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه}[٣٣]

٣- الترويح واللعب: عَدَّ الغزالي اللعب الوسيلة التي يعبر بها الصغار عن فطرتهم، لذا نجده ينصح بأن يلعب الصبي لعباً جميلاً بعد انصرافه من الكتّاب، فلا يمنع أن يؤذن للطفل بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعباً جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب، بحيث لا يتعب في اللعب، فان منع الصبي عن اللعب وإرهاقه بالعلم يميت قلبه، ويبطل ذكاءه، وينغص عليه العيش))[٣٤].

وعلى المعلم أن يتجنب استعمال القسوة في تهذيب السلوك، بل يزجر عن سوء الأخلاق بطريق التعريض ما أمكن ولا يصرح، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ، وكذلك عدم التمادي في استخدام العقوبة والتأنيب لان ذلك يقلل من قيمة العقوبة في نفسية الصبي مما يؤدي إلى تماديه لعدم خوفه من العقوبة [٣٥].

ومن الطرق التي يراها الغزالي مؤدية إلى أبعاد الطفل عن العبث والمجون شغل أوقات فراغه، وأحسن الوسائل لشغل أوقات الفراغ هي تعويد الطفل القراءة، وخاصة قراءة القرآن وأحاديث الأخبار، وحكايات الأبرار، أما من ناحية الثواب والعقاب فيجب تكريم الطفل ومدحه على ما يأتي من أفعال حسنة، وما يتحلى به من خلق حميد، كما يجب مجازاته جزاءً طيباً ومدحه أمام ذوي الشأن وأصحاب المكانة تشجيعاً له، لكنه إذا ما أتى أمراً مذموماً على خلاف عادته فيحسن التغافل عنه، خصوصاً إذا ما لوحظ

---

[٣٢] العمايرة، محمد حسن، ص٢٧٩ ــ ٢٨٠.

[٣٣] رواه البخاري في صحيحه، رقم ١٢٩٣ ، ج١/ ص٤٥٦ .

[٣٤] العمايرة، محمد حسن، ص ٢٨٠.

[٣٥] مكتب التربية العربي لدول الخليج، من أعلام التربية العربية الإسلامية ، المجلد الثالث، ص٤٠ .

حياء الطفل، أما إذا تعود الطفل ارتكاب الأخطاء الخلقية، فينبغي أن يعاقب سراً، ويحذر من العودة لمثل هذه الأخطاء، وإلا كشف أمره أمام الناس مع تأكيده رحمه الله على عدم التمادي في العقوبة والتأنيب[٣٦].

أنواع العلوم عند الغزالي:

يقسم الغزالي العلوم على تقسيمات عديدة، فيقسم العلوم إلى فرض عين وفرض كفاية أما فرض العين وهو علم المعاملة أي العلم بكيفية عمل الواجب فهو بدوره ينقسم على ثلاثة أقسام، الأول هو الاعتقادات وأعمال القلوب والثاني الأوامر التي أمر الله سبحانه بها عباده أن يفعلوها والثالث النواهي التي نهى الله سبحانه عباده أن يقربوها[٣٧].

وأما العلم الذي هو فرض كفاية فيقسم إلى قسمين الشرعية وغير الشرعية، ويعني بالشرعية ما استفيد من الأنبياء صلوات الله عليهم وسلامه، ولا يرشد العقل إليه مثل الحساب، ولا التجربة مثل الطب، ولا السماع مثل اللغة)[٣٨].

وأما العلوم التي ليست شرعية تنقسم إلى ما هو محمود وإلى ما هو مذموم وإلى ما هو مباح، فالمحمود ما يرتبط به مصالح أمور الدنيا كالطب والحساب وهو بدوره ينقسم إلى كفاية وإلى ما هو فضيلة وليس فريضة، فأما الأول فهو علم لا يستغني عنه في قوام الدنيا كالطب، فإذا قام به واحد كفى وسقط الفرض عن الآخرين، وأما ما يعد فضيلة وليس فريضة فالتعمق في دقائق الحساب وحقائق الطب وغير ذلك مما يستغنى عنه، وأما القسم الثاني من العلوم غير الشرعية فهو المباح وهو العلم بالأشعار التي لا سخف فيها وتواريخ الأخبار وما يجري مجراه، وأما الثالث وهو المذموم فيشمل علم السحر والطلسمات وعلم الشعوذة والتلبيسات[٣٩].

أما العلوم الشرعية فهي على أربعة أضرب، الأصول والفروع والمقدمات والمتممات، أما الضرب الأول من العلوم الشرعية وهي الأصول فينقسم إلى أربعة أقسام كتاب الله وسنة رسول الله ﷺ وإجماع الأمة وآثار الصحابة، وأما الضرب الثاني الفروع وهو ما فهم من هذه الأصول وهذا على ضربين: أحدهما: – ما يتعلق بمصالح

---

[٣٦] شفشق ،محمود عبد الرزاق، ومنير عطا الله سليمان، تأريخ التربية ، القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٦٨، بدون طبعة ، ص٢٢١.

[٣٧]الغزالي، أبو حامد، إحياء علوم الدين، ج/١ ــ ص٢٧.

[٣٨]الغزالي، أبو حامد ،إحياء علوم الدين، ج/١ ــ ص٢٧.

[٣٩] المصدر السابق ، ج/١ ــ ص٢٨.

الدنيا ويحويه كتب الفقه، وثانيهما: – ما يتعلق بمصالح الآخرة وهو علم أحوال القلب وأخلاقه المحمودة والمذمومة وما هو مرضي عند الله تعالى.

والضرب الثالث من العلوم الشرعية المقدمات وهي التي تجري مجرى الآلات كعلم اللغة والنحو، فأنهما آلة لعلم كتاب الله تعالى وسنة نبيه ﷺ، وليست اللغة والنحو من العلوم الشرعية في أنفسهما، ولكن يجب الخوض بهما لأن هذه الشريعة جاءت بلغة العرب.

وأما الضرب الرابع فهي المتممات وهي ما يتعلق بعلوم القرآن وما يتعلق بالآثار والأخبار، فأما ما يتعلق بعلوم القرآن فمنه ما يتعلق باللفظ كتعلم القراءات ومخارج الحروف ومنه ما يتعلق بالمعنى كالتفسير ومنه ما يتعلق بأحكامه كمعرفة الناسخ والمنسوخ والعام والخاص وأما المتممات في الآثار والأخبار كالعلم بالرجال وأسمائهم وأنسابهم وأسماء الصحابة وصفاتهم والعلم بالعدالة في الرواة[٤٠].

وهناك تقسيم ثانٍ للعلوم عند الغزالي، وهذا يكون باعتبار بيان القدر المحمود من العلوم المحمودة وهذا ينقسم إلى ثلاثة أقسام، فالأول هو العلم المحمود قليلهُ وكثيره وكلما كان أكثر كان أحسن وأفضل، وهو العلم بالله تعالى وصفاته وأفعاله، وسنته في خلقه وحكمته في ترتيب الآخرة على الدنيا، وأما القسم الثاني فهو العلم المذموم قليله وكثيره وهو مما لا فائدة منه في دنيا ولا دين، إذ فيه ضرر يغلب نفعه كعلم السحر[٤١] والطلسمات والنجوم، فبعضه لا فائدة فيه أصلاً، وأما العلم الثالث المقصود بهذا التقسيم فهو الذي لا يحمد منه إلا مقدار مخصوص وهي العلوم التي أوردها في فروض الكفاية في التقسيم الأول للعلوم[٤٢].

أما في كتاب ميزان العمل فيقسم الغزالي العلم إلى قسمين عملي ونظري أما النظري فكثير، ولكن كل علم يتصور أن يختلف بالأمصار والبلدان والأمم فلا يورث كما لا يبقى في النفس أبد الدهر، وإنما تميز العلوم التي تبقى معلومات أبد الآبدين لا تزول ولا تحول ومثل ذلك لا يختلف باختلاف الأمصار والأمم، وذلك يرجع إلى العلم بالله وصفاته وملائكته وكتبه ورسله وملكوت السموات والأرض وعجائب النفوس الإنسانية والحيوانية من حيث أنها مرتبطة بقدره الله عز وجل لا من حيث ذواتها[٤٣].

وأما القسم العملي وهو ثلاثة علوم: الأول علم النفس بصفاتها وأخلاقها، وهو الرياضة ومجاهدة الهوى والثاني علمها بكيفية المعيشة مع الأهل والولد والخدم

---

[٤٠] الغزالي، أبو حامد، إحياء علوم الدين، ج/١ ــ ص٢٧-٢٨.

[٤١] السحر والطلسمات تسمى علماً لأنها تكتسب بالتعلم وإلا فهي دجل وشعوذة محرمة.

[٤٢] الغزالي، أبو حامد، ص٥١.

[٤٣] المصدر السابق، ص٤٩.

والعبيد والثالث سياسة أهل البلد والناحية وضبطهم ولأجله يراد علم الفقه في الأكثر إلا ما يتعلق بربع العبادات من جملة العبادات الخاصة بالنفس، ومنه آداب القضاء، ولا يتم إلا بمعرفة ربع النكاح والبيع والخراج[٤٤].

المطلب الثاني: ابن خلدون* – رحمه الله –

وردت آراء بن خلدون التربوية في مقدمته المسماة "مقدمة بن خلدون" ولم تكن تلك الآراء مترابطة بشكل منهج بل كانت مبادئ وملاحظات عامة نجدها هنا أو هناك، ويرى ابن خلدون أن التعليم ضروري وطبيعي في البشر لحاجة الإنسان إلى معرفة العلوم المختلفة والتي لا تتيسر بالفهم والوعي فقط[٤٥].

قضى ابن خلدون معظم حياته في تأليف كتاب واحد هو " كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر" وهو ثلاثة كتب في سبعة مجلدات:

١. الكتاب الأول: – في العمران وما يعرض فيه من أحوال الملك والكسب والمعاش والصناعات والعلوم وما لذلك من العلل والأسباب، وهذا الكتاب هو الذي عرف بالمقدمة، وبها وحدها نال ابن خلدون شهرتهُ الكبرى.
٢. الكتاب الثاني: – في أخبار العرب وأجيالهم ودولهم منذ الخليقة إلى عهده.
٣. الكتاب الثالث: – في أخبار البربر وما كان لهم بديار المغرب من الدول[٤٦].

والدارس لهذا الكتاب يجد فيه ملامح أصيلة للعلم الذي نسميه اليوم بعلم الاجتماع، لأن هذا العلم يقوم على دراسة الظواهر الاجتماعية، ويرى ابن خلدون أن العلم والتعليم له علاقة بالعمران، فحيثما يعظم العمران يزدهر العلم[٤٧].

---

[٤٤] المصدر السابق، ص٥٠.

* ابن خلدون:– هو ولي الدين أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن محمد بن محمد بن محمد بن الحسن بن محمد بن جابر بن محمد بن إبراهيم، محمد بن عبد الرحيم الحضرمي الاشبيلي المالكي المعروف بابن خلدون، ولد سنة ٧٣٢هـ بتونس وتلقى العلم على يد أبيه، وعند بعض علماء تونس، وفي السادسة عشرة من عمره كان قد استوفى أكثر علومه الدينية واللغوية، ثم توسع في علوم المنطق والفلسفة ورحل إلى غرناطة سنة ٧٦٩هـ، وتنقل بين تلمسان ومراكش وتونس ومصر، متسلماً وظائف ومناصب عليا، رحل بعدها إلى الأندلس، وكانت وفاته في القاهرة سنة ٨٠٨هـ، ودفن في مقابر الصوفية وله ست وسبعون سنة.

[٤٥] العمايرة، محمد حسن ،ص٣٥٩.

[٤٦] عبد الدائم، عبد الله، ص ٢٤٣.

الهدف التربوي عند ابن خلدون

١. عَدَّ الهدف من التعليم هو إعطاء الفرصة للفكر كي ينشط ويعمل، إذ اعتبر هذا النشاط ضرورياً لتفتح الفكر ونضجه فيعود هذا النضج على المجتمع بالفائدة، فالفكر الناضج أداة لتقدم العلوم والصنائع والنظم الاجتماعية.

٢. الإلمام بنواحي المعرفة المختلفة والتي تعتبر وسيلة تساعدهُ على أن يحيا حياةً طيبة في مجتمع راقٍ متحضر[٤٨].

٣. تربية الملكات حيث (أن الملكات صفات للنفس وألوان، فلا تزحم دفعة، ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعداداً لحصولها)، وهذه الملكة، سواء " فكرية أو حركية" هي النواة التي ينتج عنها صناعة، أي صناعة، سيمتهنها الفرد، كوسيلة له للارتزاق "العيش" هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى ستسهم في العمران البشري والبناء الحضاري للمجتمعات[٤٩]. فيؤكد بذلك اتجاهه الواقعي النفعي الذي استمده من فلسفته الاجتماعية فجعل التعليم مهنة يمكن استغلالها للارتزاق، وهذا يخالف الكتاب والفلاسفة الأقدمين أمثال أفلاطون وأرسطو كما يخالف الأئمة المسلمين مثل الغزالي وغيره في الرأي لاعتباره أن تعليم الولد يجب أن يكون مهنة تساعد على كسب العيش وأن الإنسان لا يطلب العلم لمجرد السمو بالعقل والروح[٥٠].

مكانة التعليم عند ابن خلدون

يرى ابن خلدون أن العلم والتعليم أمرٌ طبيعي في العمران البشري؛ لأن الإنسان إنما يتميز عن الحيوان بالفكر الذي يهتدي به ليحصل معاشه، ويشير إلى أنه لابد للعلم من التعليم، وأن التعليم للعلم من جملة الصنائع[٥١]، حيث أن الإنسان قد شاركته جميع الحيوانات في حيوانيته من الحس والحركة والغذاء، وإنما تميز عنها بالفكر الذي يهتدي به [٥٢].

---

[٤٧] أحمد، سعد مرسي ،وسعيد إسماعيل علي، ص ١٣٤.

[٤٨] سلمان، فتحية حسن ،مذاهب في التربية بحث في المذهب التربوي عند ابن خلدون، مصر: دار الهنا، بدون طبعة وسنة ط، ص ٢٧.

[٤٩] شمس الدين، عبد الأمير، ص٩٠.

[٥٠] سلمان، فتحية حسن ص٢٧-٢٨.

[٥١] عبد الدائم، عبد الله ،ص ٢٤٦.

[٥٢] جعفر، نوري ،آراء ومواقف تربوية ونفسية صائبة في التراث العربي الإسلامي، بغداد : دار الرشيد للنشر، ١٩٨٢، ص ١٦.

ويؤكد ابن خلدون على أهمية ومكانة التعليم للاستفادة منه في واقعنا التعليمي المعاصر، من خلال ما يلي:

١. ضرورة تحقيق الفرص المتكافئة بين الأفراد في التعليم.
٢. ضرورة تذويب الفوارق بين مراحل التعليم وبرامجه.
٣. ضرورة الأخذ بالتخطيط العلمي المدروس، وهذا يعني تصوير احتياجات واقعنا التعليمي من الخدمات التعليمية والتربوية، وكم نحن بحاجة إلى سياسة تربوية بتخطيط على مستوى عال بحيث يكون فعالاً ويعطي نتائج وثماراً طيبة، لا كما نرى اليوم من سياسات تربوية متخبطة.
٤. ضرورة السعي نحو التغيير الصادق؛ لأن الطبيعة الإنسانية ليست جامدة وساكنة وإنما متغيرة ومتحركة.
٥. ضرورة تحديث المجتمع وتعصيره وذلك للحد من التمركز حول السمات الحضارية والعشائرية والحد من العصبية القبلية.
٦. ضرورة التعليم المنتج النافع اجتماعياً.
٧. الأخذ بمبدأ التعليم المستمر[٥٣].

الطرائق التعليمية والتربوية عند ابن خلدون

يشير ابن خلدون إلى جملة من الطرائق الواجب إتباعها في التعليم، وأهم المبادئ التي يضعها في هذا المجال ما يلي: –

١. التدرج من السهل إلى الصعب حيث يؤكد على تلقين العلوم للمتعلمين شيئاً فشيئاً، بحيث يبدأ المعلم بمسائل الفن العامة وأصوله المجملة[٥٤]، وتكون الفائدة من هذه المرحلة أنها أمدت المتعلم بقدر من الأساسيات والمفاهيم العامة وهيأته للتعامل مع العلوم التي تليها، ثم يطلب من المعلم أن يعود بالمتعلم إلى العلم الذي تعلمهُ ثانيةً، فيرتفع به إلى مرحلة أعلى في التعامل مع ذلك العلم، ويقوم المعلم باستخدام الشرح والتفسير، ويعمد إلى أظهار أوجه الشبه والاختلاف في ذلك العلم إلى أن ينتهي إلى آخر العلم وبذلك يصل المتعلم إلى مرحلة متقدمة يستطيع معرفة أوجه الشبه والاختلاف من خلالها

---

[٥٣]أحمد، لطفي بركات ،في الفكر التربوي الإسلامي، " الرياض: دار المريخ للنشر، الطبعة الأولى ١٤٠٢هـ ١٩٨٢ م، ص ١٥٩-١٦١".

[٥٤]عبد الدائم، عبد الله ،ص ٢٤٨.

إلى الفن ثالثة، وهنا يتحقق للمتعلم فهم العلم، حيث يتناول المعلم القضايا المبهمة والصعبة ويضعها بشكل مفصل[٥٥].

ومع أن ابن خلدون اقترح هذه التكرارات الثلاثة إلا أنه أشار إلى أنه يمكن لبعض المتعلمين الفهم في أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه[٥٦]؛ لان (بعض المتعلمين قد يستولون على ملكة الفن في أقل من ثلاثة تكرارات وذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه)[٥٧]، وهذا ما يطلق بعالمنا المعاصر" مراعاة الفروق الفردية ".

٢. التشجيع على استخدام طريقة المناقشة (المحاورة والمناظرة) فالتعليم يهدف إلى حصول المتعلم على ملكة العلم حيث يصبح فيه على درجة عالية من الفهم والارتقاء، وليس مجرد استظهار العلم وحفظه دون فهم وتعمق[٥٨]، وهذه الطريقة تعد من أهم أساليب التربية الحديثة لأنها تثير الفكر وتجعله يعمل باستمرار دونما توقف فيبدع العقل بالأفكار العظيمة.

٣. الاعتماد في أول الأمر على الأمثلة الحسية، والانتقال من المحسوس إلى المجرد، ذلك أن المبتدئ في أول أمره ضعيف الفهم قليل الإدراك ولا يعينه على فهم ما يلقى عليه إلا الأمثلة الحسية[٥٩]، وهذا ما نسميه في وقتنا الحاضر " وسائل الإيضاح" ما لهذه الوسائل من أهمية قصوى في تنمية فكر المتعلم وتطويرهُ.

٤. ألا يطول على المتعلم في الفن الواحد، وذلك بتفريق المجالس وتقطيع ما بينها، ذلك أن هذا التفريق والتقطيع مجلبة للنسيان وذريعة لانقطاع وسائل الفن بعضها من بعض.

٥. ألا يُخْلط على المتعلم علْمين معاً فإنه حينئذ قلَّ أن يظفر بواحد منهما؛ لأن في خلطها معاً في التعليم، تقسيمٌ للبال فيصعبان على المتعلم ويعود منهما بالخيبة، وإذا ما تفرغ الفكر لتعليم علم بمفرده نجح بتعلمه وكان أجدر بتحصيله [٦٠].

---

[٥٥]العمايرة، محمد حسن ،ص ٣٦٢.

[٥٦]العمايرة، محمد حسن، ص ٣٦٢ – ٣٦٣.

[٥٧]أحمد، سعد مرسي ،وسعيد إسماعيل علي، ص ١٣٩.

[٥٨]العمايرة، محمد حسن ،ص ٣٦٨.

[٥٩]عبد الدائم، عبد الله، ص ٢٤٨.

[٦٠] المصدر السابق، ص ٢٤٩.

٦. عدم الشدة على المتعلمين، لما للشدة والقسوة على الطالب وخاصةً على المبتدئ من نتائج سلبية، فالتعسف أو القهر مع المتعلم، يسبب إذلالاً للنفس يؤدي بعده إلى اللجوء للأخلاق والعادات الذميمة[٦١]، حيث أن المتعلم تميل نفسه وهواه مع المعلم الذي يلاطفه ويعطف ويحنو عليه لا مع المعلم القاسي الذي يؤدي إلى نفور الطالب منه وربما بغضهُ وهرب من درسه.

نظرة ابن خلدون للمعلم والمتعلم

يرى ابن خلدون أن العلم واحد ولكن صناعة العلم هي التي تختلف وبقدر ما يكون القائمون بهذه الصناعة قادرين على الإحاطة بطرقها ومبادئها وقوانينها ومهارتها واستنباط فروعها من أصولها تكون هذه الصناعة مزدهرة ومحققة لأهدافها وينسحب هذا على القائمين بها كماً وكيفاً، فالمعلمون هم سند هذه الصناعة لذا لابد من أن تتوفر فيهم شروط وقوانين لنجاح هذه الصناعة ومن بين هذه الشروط التي يجب أن تتوفر للمعلم هي: -

١- قيام الجدل والحوار بين المعلم والمتعلم وهذا دور يجب أن يضطلع به المعلم وأن يشجع المتعلم على القيام بالمحاورة والمناقشة والمجادلة[٦٢]، وهو ما يسمى في حاضرنا الحوار الهادف البناء.

٢- اختيار الأنسب للمتعلم من الفن الواحد؛ لأن سبب قصور العلم من وجهة نظره تكون بكثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقه وفي مطالبة المتعلم باستحضارها جميعاً حفظاً بالرغم من تكرارها ووحدة معناها لذلك توجب على المعلمين أن يختاروا لطلابهم ما يفي بالغرض ويحقق الهدف مقتصرين على المسائل الأساسية دون الدخول في الشروح المتنافرة[٦٣].

٣- محاولة تقريب الأهداف للطالب وتوضيحها، فهناك ضرر في لجوء المعلمين إلى التلخيص والاختصار، ذلك أن حشو كثير من المعاني في قليل من الكلمات يؤدي إلى صعوبة في الفهم، وفساد في التعليم، وإقلال بالتحصيل، وتخليط على المبتدئ وضياع الغايات من العلم، ثم أن في ذلك تشتيت لفكر الطالب وانشغاله بما لا يفيد الهدف التربوي [٦٤].

---

[٦١] شمس الدين، عبد الأمير، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، بيروت: دار أقرأ، ط٢ ، ١٤٠٦ هـ ـ ١٩٨٦م ، ص٨٦.

[٦٢] المصدر نفسه، ص٧٩-٨٠.

[٦٣] المصدر نفسه، ص٨٠-٨١.

[٦٤] شمس الدين، عبد الأمير، ص٨١.

٤- مراعاة مقدرة الطالب ومساعدته على الفهم؛ لأن من الواجب على المعلم أن يعطي بحسب قدرات الطالب من المعلومات ومساعدته على استيعابها، وبالتالي عدم تعريضه للنسيان.

وهكذا يكون ابن خلدون قد راعى المتعلم وظروفه ومقدرته مستبقاً النظرية التربوية الحديثة والتي أحدثت انقلاباً بالتربية[٦٥].

أما فيما يخص طالب العلم نجده يوحي إليه بما يلي:

١. تلقي العلم مباشرة من أصحابه: فالتعلم يكون تارة تعلماً والقاءً، وطوراً محاكاة وتلقيناً بالمباشرة والممارسة، وفي الثانية أكثر ترسيخاً وأشد استحكاماً؛ لأن الاصطلاحات تترك عند المتعلم التباساً وعدم تميز أحياناً وتساؤلات.

٢. عدم الغوص بعيداً أو الإمعان في التجريد والتعميم، حيث أن العلماء تكثر اخطاؤهم بسبب إمعانهم في الغوص على المعاني وتجريدها من محسوساتها وإطلاق أحكامها بشكل قوانين عامة[٦٦].

---

[٦٥] المصدر السابق، ص٨٣.

[٦٦] شمس الدين، عبد الأمير، ص٧٧-٧٨.

المبحث الثاني: أبرز رجال الفكر التربوي الغربي ونظرياتهم

يعتبر رجال الفكر الوضعي العلماني الغربي، أن القيم تقوم على مبدأ "الحرية" التي تكفل لكل فرد القيام بأي شيء يحقق أهدافه بغض النظر على الاعتراضات على ما يقوم به من أفعال [٦٧].

أما الجائز وغير الجائز فيتم تحديده من خلال مبدأ "نسبية القيم" وهذا المبدأ له عدة ركائز.

أولاً: – النسبية المكانية للقيم: لما كان لكل ثقافة معاييرها الخاصة بها فإن الأمر" المرغوب فيه" يختلف تبعاً لذلك من ثقافة إلى ثقافة، ومن ثم تختلف القيم من ثقافة إلى أخرى.

ثانياً: – النسبية الزمانية للقيم: أي أنها تختلف وتتغير في المجتمع الواحد بما يطرأ على نظمه من تطور وتغيّر بمرور الزمن، وإطلاق خاصية النسبية الزمانية بهذه الصورة يوضح سبب اهتمام الاتجاه العلماني للنظرية الداروينية، كما أن الخاصية تمكن أصحاب هذه الاتجاه من وصف القيم الإسلامية بأنها غير صالحة لمواكبة التطورات، وعليه – كما يرون – فإن مدة صلاحيتها انتهت ويجب استبدالها بقيم جديدة صالحة لملابسات الحقبة[٦٨].

ثالثاً: – صلاحية القيم: أن كل ما تصطلح الثقافة على أنه خير يخضع دائماً في اختياره إلى مبلغ فائدته الاجتماعية لهذه الثقافة بالذات، فالقيم يقاس مدى صلاحها أو فسادها تبعاً لدرجة قدرتها على إشباع الحاجات الأساسية، البيولوجية والاجتماعية للناس في الثقافة المعينة[٦٩].

لذلك فإن الثقافة التي يدعو إليها العلمانيون هي ثقافة غربية انحلالية، ومن خلال خاصية صلاحية القيم تكون تلك الثقافة هي الحكم على تصرفات الإنسان في المجتمع[٧٠].

إضافة لذلك كلما ازداد انحلال الثقافة، ازدادت دائرة المرغوب فيه، وهي بطبيعة الحال انحلالية أيضاً، ومن خلال وسائل العلمانيين ذات التأثير المباشر في

---

[٦٧] زعفان، الهيثم، العلمانية الانحلالية ومنظومة القيم الإسلامية، مجلة البيان، العدد ١٩٤، السنة الثامنة عشرة، شوال ١٤٢٤هـ ـ ديسمبر ٢٠٠٣م، ص٧٣.

[٦٨] المصدر نفسه ص ٧٣.

[٦٩] المصدر نفسه، ص ٧٣–٧٤.

[٧٠] زعفان، الهيثم، ص٧٤.

اهتزاز منظومة القيم نجح الاستعمار الأجنبي في صناعة فئة أطلق عليها "النخبوية" تتبوأ مناصب قيادية داخل المجتمعات الإسلامية قلوبهم في الغرب وأصابعهم على أزرار صنع القرار[٧١]، تهدف إلى تنفيذ الأفكار التربوية الغربية وزرعها في قلوب الأجيال الشابة.

وسيحاول الباحث في هذا المبحث تسليط بعض الضوء على النظريات التربوية الوضعية لدى أهم المفكرين التربويين الوضعيين كأفلاطون وروسو وجون ديوي.

ومن الفلسفة المادية نشأت كل النظريات الغربية الحديثة وكل الفلسفات المسيطرة عليها منها نشأت شيوعية كارل ماركس في الشرق وفلسفة فرويد في أوروبا وكلها تمثل أصلاً واحداً وإنْ اختلفت المظاهر والفروع، إن الظروف التي نشأت فيها هذه الفلسفة تجعل نشوءَها أمراً منطقياً مع الظروف مما جعل المروجين لها يصفونها بالعلمية تارة وبالموضوعية أو المنطقية تارة أخرى.

المطلب الأول: أفلاطون: (٤٢٩ ق.م ــ ٣٤٧ ق.م)*

تعتبر نقطة الابتداء عند أفلاطون أن تنظيم المجتمع يتوقف في آخر الأمر على معرفة غاية الوجود، فإن لم نعرفها لم يعد بأيدينا معيار نقرر به بصورة معقولة طريقة تنظيم الأوضاع الاجتماعية[٧٢].

ويذهب أفلاطون إلى أن الحقائق العامة ليست ميسورة إلا للذين وهبَ الله لهم كفاءة ممتازة وخصهم بحاسة سادسة هي حاسة إدراك العلم الصحيح، زاعماً أن المعلومات لا تصل إلى النفوس عن طريق المشاهدة والاستنباط وإنما تجئ عن طريق الإلهام والفيض على أصحابها فيضاً وقد دفعهُ هذا الشعور إلى تعيين طبقة خاصة من الأفراد لدرس العلوم العالية على اعتبار أن تلك العلوم حكراً على أمثال هؤلاء والذين منحتهم الطبيعة قسطاً وافراً من الذكاء يؤهلهم إلى إدراك العلوم العالية ومن ثم رأى أن

---

[٧١] المصدر نفسه، ص ٧٤.

* أفلاطون (٤٢٩ ق. م ــ ٣٤٧ ق. م) ولد من أسرة ارستقراطية وتتلمذ على يد سقراط في سن العشرين بينما كانت الحرب مشتعلة بين الجارتين أثينا وإسبرطة، وأنشأ أكاديمية وجلس يعلم الناس بلا مقابل واختار من بين تلامذته ثمانية كان يلقنهم الدروس في بعض الأحيان في منزله الخاص حيث كان من بينهم الفيلسوف أرسطو ، كتب أفلاطون كتب كثيرة أهمها " الجمهورية" و" القوانين".

[٧٢] ناصر، محمد، قراءات في الفكر التربوي، " الكويت: وكالة المطبوعات، الطبعة الثانية، ١٩٧٧ م ــ ج، ١ ، ص٥١١".

يكون رجال الحكم والسياسة من الحكماء والفلاسفة والذين أوتوا من الحكمة شيئاً كثيراً [٧٣].

ويرى أفلاطون أن وظيفة المجتمع اقتصادية وحربية وتشريعية لسلامة الحكم، ووجد مثالاً لهذا المجتمع في مدينة الدولة الإغريقية، ولكي تنجح وظائف المجتمع يجب أن يستشعر كل فرد السعادة في عمله، وذلك يأتي من خلال إتقان هذا العمل، فالصناع عليهم أن يجيدوا صناعاتهم وحرفهم حتى يقبل الناس على شرائها، وكذا الأمر بالنسبة للشرطة والجيش، فعلى كل عامل بهما أن يعتز بعمله ويسعد ويقبل عليه حتى يتحقق للدولة النصر الخارجي والأمن والنظام في الداخل، وإلا دبت الفوضى أو خضعت المدينة لسيطرة دولة أخرى[٧٤].

ويعتقد أفلاطون أن هناك خصال تحول بين الأفراد وبين القيام بالواجب، فهناك الحب الأبوي الذي يجعل الوالدين يحولان بين ابنهما وبين الخدمة العسكرية خوفاً عليه من الموت، فهم يضنون به على المدينة، ولكي يمنع ذلك يرى وجوب إلغاء الأسرة، والوسيلة المتاحة لذلك هو إلغاء الزواج، ومعنى ذلك إما الفوضى وإما أن تنظم الدولة العلاقة بين الرجل والمرأة، فأما الأول فهو شر وأما الثاني فهو الذي يجب أن يتبع، أي أن تشرف الحكومة على العلاقة بين الرجال والنساء، فيرى أن ذلك كافياً لهدم العلاقة بين الأب وابنه ولكن تبقى العلاقة بين الأم وابنها، فيكون حل المشكلة أن تستأثر الحكومة بالأولاد والبنات منذ ولادتهم وتقوم على تربيتهم بحيث أن الشاب أو الشابة عندما ينشؤون لا يعرفون لهم أباً أو أماً غير المدينة، وبذلك يكونون معطاءً في المدينة وأذكياؤهم يكونون حكاماً [٧٥].

ويربط أفلاطون بين التربية والسياسة فيقرر أن هناك ترابطاً وثيقاً بين التربية والنظام السياسي واعتماد الثاني على الأول في قوته وضعفه، حتى عزا كل فساد النظام السياسي في عصره، إلى انحطاط التربية [٧٦].

---

[٧٣] عبد الكريم السكري، تدرج المذاهب في التربية ونزعة سبنسر، مطبعة الاستقلال ببني سويف، ط١ ، ١٣٤٧ هـ ـ ١٩٢٨م ، ص ٣٩.

[٧٤]أحمد، سعد مرسي، وعلي، سعيد إسماعيل، ص ٥٢-٥٣.

[٧٥]السكري، عبد الكريم أحمد، ص ٤٤-٤٥.

[٧٦]رضا، محمد جواد، العرب والتربية والحضارة، " الكويت : مكتبة المنهل ، دون طبعة ، دون سنة طبع ، ص ١٢٣".

أقسام الفضيلة عند أفلاطون:

قرر أفلاطون إن الفضيلة الحقة ليست مجرد عمل الحق، فإن عمل الحق قد يصدر عن أساس باطل، إنما الفضيلة الحقة هي عمل الخير الذي يصدر عن علم بما هو حق، ومن ثم قسم الفضيلة إلى عادية وإلى فلسفية، فأما العادية فهي العمل الخيّر الذي نشأ عن عرف أو عن تقاليد أو عن غريزة أو عن شعور طيب، وهو فضيلة العامة وأشباههم، وأما الفضيلة الفلسفية هي العمل الخيّر الذي أسس على العقل وصدر عن مبدأ اعتنق بعد تفكير، وهي فضيلة الفلاسفة ونوابغ الناس، ولا يمكن للإنسان أن يصل للفضيلة الفلسفية دون المرور بالفضيلة العادية ومن بعدها يرقى إلى الفضيلة الفلسفية[٧٧].

أما أصول الفضائل عنده فهي أربعة: الحكمة والشجاعة والعفة والعدل، ففي الإنسان قوى ثلاث وهي:

١. قوة عاقلة وفضيلتها الحكمة.
٢. قوة غضبية وفضيلتها الشجاعة.
٣. قوة شهوانية وفضيلتها العفة[٧٨].

ويصل الإنسان إلى الفضيلة الرابعة باعتدال هذه الفضائل الثلاث فالعدل تتصف به النفس عند أداء هذه القوى الثلاث وظائفها باعتدال وعندما تكون متساندة بحيث تتعاون كل قوة مع الأخرى[٧٩].

تربية الأطفال والشباب

ساير أفلاطون النظام القائم في وضعه خطة تربية الأطفال والشباب وكان يعتقد أن أعمال قدماء الإغريق كانت خيراً من معارفهم، فكانت خطته أن يحتفظ بما يراه القدامى عفواً أو عن غير قصد[٨٠].

وقسم أفلاطون مراحل التعليم إلى خمس مراحل يتدرج فيها الدارس من الميلاد حتى الخمسين عام فمن اجتاز هذه المراحل بنجاح استطاع أن يكون فيلسوفاً ملكاً لأنه

---

[٧٧]أمين، أحمد، الأخلاق، بيروت: دار الكتاب العربي ، بدون طبعة ــ ١٩٦٩م ، ص ١٩٥".

[٧٨]شفشق، محمود عبد الرزاق، منير عطا الله سليمان، ص٧٠.

[٧٩]أمين، أحمد، ص ١٩٥-١٩٦.

[٨٠]شفشق، محمود عبد الرزاق، منير عطا الله سليمان، ص٧١.

في هذه المرحلة يفهم الأسرار والإرادة والمشيئة الإلهية ويكون قادراً على نشر العدالة والمساواة بكونهِ حاكماً عادلاً يستطيع أن يسعد شعبه[٨١].

فالمرحلة الأولى تبدأ بسن السابعة وتستمر حتى سن السادسة عشر أو السابعة عشر، ويتعلم فيها ضروب الرياضة البدنية والموسيقى، والغرض من الرياضة إصلاح البدن، أما الموسيقى فهي من أجل انسجام الروح[٨٢]، وأما المرحلة الثانية فتبدأ بسن السابعة عشر أو الثامنة عشر، وفيها يدرب الشباب تدريبات عسكرية وجسمية عنيفة، وتستمر هذه الدراسة إلى سن العشرين، وفي هذا السن يستبعد من الشباب من يثبت أنه غير قادر على مواصلة الدرس والتحصيل، وهؤلاء ينتظمون في صفوف عامة الشعب الذين يكونون جماعات الزراع وأصحاب الحرف والمهن[٨٣].

وفي المرحلة الثالثة امتحان قاس صارم يُسمح للناجحين بدراسة تستمر عشر سنوات تربى فيها أجسامهم وعقولهم ونفوسهم، يتعلمون الرياضيات والفلك ولكنهم لا يتعلمونها بقصد الكسب المادي أو العمل اليدوي، وإنما تتعلم لغرض التمعن والتأمل المعنوي المجرد للعلوم البحتة، فالقائد العسكري يتعلم لكي يستطيع تنظيم جنوده في وحدات متناسقة عليه أن يتقن الأرقام[٨٤].

أما المرحلة الرابعة فتجري في سن الثلاثين بعد أجراء امتحان صعب وعسير، فينظم الراسبون فيه إلى طبقة الشرطة والجند بقصد الدفاع عن الوطن داخلياً وخارجياً، أما الناجحون فهم يواصلون الدراسة رجالاً ونساءً، في الفلسفة لمدة خمس سنوات[٨٥].

وتبدأ المرحلة الخامسة من سن الخامسة والثلاثين إلى سن الخمسين، وفيها يعين الناجحون في المرحلة الرابعة في مناصب حكومية حيث يتدربون على الحكم الصالح وسياسة الدولة تدريباً عملياً حتى سن الخمسين، وهذه هي السن التي يصلح فيه الدارس أن يكون ملكاً فيلسوفاً، والحكام الفلاسفة منزهون عن الشهوات الدنيوية التي يعرفها أفراد الطبقة الدنيا، فهم لا يتملكون، ويتناولون الطعام في مقاصف ولا يسكنون القصور وإنما يبيتون في قاعات مشتركة[٨٦].

---

[٨١]سلطان، محمود السيد، مسيرة الفكر التربوي عبر التأريخ " مصر : دار المعارف ، بدون طبعة ، ١٩٧٩، ص٤٥-٤٦".

[٨٢]شفشق، محمود عبد الرزاق، ص ٧١.

[٨٣]أحمد، سعد مرسي، وعلي، سعيد إسماعيل، ص ٥٧-٥٨.

[٨٤]المصدر السابق، ص٥٨.

[٨٥]أحمد، سعد مرسي، وعلي، سعيد إسماعيل، ص ٥٨ – ٥٩ .

[٨٦]المصدر السابق، ص ٥٩.

أما في ما يتعلق بالرجل والمرأة فقد فكر بالمساواة بين الرجل والمرأة، ويؤكد أن لا فرق بين الرجل والمرأة من وجهة نظر طبيعتهما، وإذن لا يجب أن يكون هناك فرق لا في الحقوق ولا في الواجبات، أي أن تتمتع المرأة بما يتمتع به الرجل من الحقوق وتؤدي ما يؤديه الرجل من الواجبات[٨٧].

تلك هي فلسفة أفلاطون خيالٌ في أطار الحقيقة وحقيقة في خيال ولقد تجرد من الواقع محاولاً اكتشاف النفس البشرية بعيداً عن قيوده منطلقاً من حرية تامة في إطار الحق الخالص، فكتب فكراً مثالياً بعيداً عن الواقع وبمعنى آخر يبتعد عن الواقع كثيراً[٨٨].

المطلب الثاني: جان جاك روسو: (١٧١٢ – ١٧٧٨ م)*

بين روسو في مؤلفه " منشأ عدم التساوي بين البشر" ظروف المساواة التي كانت تسود المجتمع البدائي، ومن مؤلفاته الأخرى " العقد الاجتماعي" وتقوم فكرتهُ الأساسية على تصور وضع السلطة الحاكمة والعلاقة بين الشعب والحكومة وهي في

---

[٨٧]السكري، عبد الكريم أحمد، ص٤٤.

[٨٨]سلطان، محمود السيد، ص ٤٧.

* روسو : ولد في جنيف بسويسرا من أسرة فرنسية الأصل تعتنق المذهب البروتستانتي، توفي والداه وهو صغير، فشق طريقه في الحياة بنفسه وبمعاونة بعض أقاربه، فتعرض في حياته الأولى لكثير من ألوان المشقة والهوان نتيجة لظروف أسرته ومعيشته، وقد اشتغل روسو ببعض الأعمال في شبابه وتنقل بين مدن سويسرا وايطاليا وفرنسا "عرفات عبد العزيز سليمان، اتجاهات التربية عبر العصور– دراسة تحليلية مقارنة – " القاهرة: مكتبة الانجلو– المصرية، الطبعة الأولى، ١٩٧٧م ، ص ٢٠٣"، قرأ للفلاسفة، ثم سافر إلى البندقية فكان فيها كاتباً لسفير فرنساً، وعاد إلى باريس وهو في الثالثة والثلاثين، وفي صيف ١٧٤٩م قرأ في أحدى الصحف أن أكاديمية ديجون تعرض للمسابقة هذه المسألة: هل أعانت الفنون والعلوم على تصفيه الأخلاق، فخطر له الجواب بالسلب وشرع يكتب وقدم للأكاديمية ما كتب وأحرز الجائزة وهذا أصل كتابه الأول " مقال في العلوم والفنون " والذي نشر عام (١٧٥٠م) ونال بسببه، شهرة كبيرة " محمود عبد الرزاق شفشق، منير عطا الله سليمان، ص ٣٠٨"، وفي عام (١٧٦٢م) نشر كتابين أحدهما " العقد الاجتماعي " والأخر " أميل أو في التربية"، فأنكر سلطان باريس الكتاب الأخير وهمّ باعتقال روسو، ففرَّ إلى سويسرا، إلا أن السلطات السويسرية طردتهُ فلجأ إلى انجلترا، ثم ما لبث أن عاد إلى باريس فسمح له بالإقامة بفرنسا،فقضى بقية أيامه في حالة من الاضطراب، وأقام في كوخ في أحدى الغابات حتى توفي عام (١٧٧٨م)، ودفن بالقرب من المكان الذي ولد فيه، ثم نقل جثمانه سنة ١٧٨٩م إلى مقبرة العظماء بباريس " محمود عبد الرزاق شفشق، منير عطا الله سليمان، تأريخ التربية، ص ٣٠٩".

نظره عقد بين الشعب وبين الهيئة التي يختارها الشعب لتحكمهُ، ويتعهد فيه الطرفان بالتزامات نحو بعضهما وحقوق وواجبات يرتبط بها كل من الطرفين[٨٩].

روسو والتربية الحديثة

إن لروسو أثراً كبيراً في التربية الحديثة اليوم، فهو أول من نادى بدراسة الأطفال، حيث قال مخاطباً المدرس: "أدرس الطفل " فأول شيء ينبغي للمعلم فعله من وجهة نظر روسو هو دراسة الطفل نفسياً، ودراسة العالم في نظر الطفل ولكي تدرس الطفل يجب أن تدرس عقلية الطفل وغرائزه وميوله، وما يحبهُ وما يكرهه[٩٠].

فكثير من المدرسين ينسون أن الطفل طفل، وأن ما يلائم أحد الأطفال لا يلائم الآخر، ولا غرابة إذا وجد مدرس في مدرسة ابتدائية يخطب في أطفال، ويبرهن لهم على كروية الأرض، أو يشرح لهم الوجود والقدم والبقاء، والعدم والحدوث والفناء، وإعراب الكلمات وغير ذلك من الأمور الفلسفية، والتي لا يعرف الطفل لها معنى، ولا يجد فيها لذة [٩١]، ولذلك يرى روسو أن الأطفال لا يستطيعون أن يفهموا الأمور المعنوية المجردة عن صورتها، فعلى المدرس عندما يدرس الأمور المعنوية أن يصطحب معه نموذجاً أو صورة ليفهم الأطفال عن ماذا يتكلم المدرس [٩٢].

التربية الدينية عند روسو

يرى روسو أنه من الأفضل إرجاء الحديث عن الأمور الدينية حتى سن السادسة عشرة والثامنة عشرة؛ وذلك لأن الطفل بما يتمتع به من خيال مرهف، ميال بطبعه إلى العبادة ميلاً حتمياً، فإذا ما تحدثنا عن الله، تكونت في فكر الطفل فكرة مليئة بالأوهام، وإذا ما انغمس فكر الطفل بالأوهام لم يستطع النجاة منها، لذلك من الواجب الانتظار ريثما ينضج عقل الطفل، ويملك فكراً قوياً على أن يدرك فكرة الله إدراكاً حقيقياً خالصاً من كل قناع حسي وغشاوة مادية[٩٣].

وفي فلسفة روسو الدينية بالنسبة للطفل هناك سلبيات عديدة يمكن أن توجه له، منها أن الطفل إذ استغنى عن معرفة الدين حتى سن الثامنة عشر، يجد أنه من الطبيعي

---

[٨٩]سلميان، عرفات عبد العزيز، ص ٢٠٣-٢٠٤.

[٩٠]الابراشي، محمد عطية، أصول التربية لجان جاك روسو، " القاهرة : دار الكاتب العربي، دون طبعة ، ١٩٦٧، ص ٣٠".

[٩١] المصدر السابق، ص ٣١.

[٩٢]الابراشي، محمد عطية، ص ٣٨.

[٩٣]عبد الدائم، عبد الله، ص ٣٩٢.

والسهل جداً الاستغناء عن الدين بعد ذلك، ثم من الممكن أن يشك بدلاً من أن يعتقد، ثم إذا اعتبرنا جدلاً أنه وصل إلى الإيمان بعد الثامنة عشرة أليس يكون إيمانه بالله واهياً لا سند قوي له، والطفل بطبعه فضولي، فهل يستطيع الانتظار حتى سن الثامنة عشرة ليسأل عن موجد الكون، وكيف وجد؟ أليس من الممكن أن يخلق إلها في مخيلته وعلى هواه[٩٤].

أهم الآراء التربوية عند روسو

١. تجنب كثرة الإرشاد لأن ذلك مُضر بالطفل، وأن الإفراط في الأوامر والنواهي يميت شعور الطفل وقوة التفكير لديه، كأن يقال له: تعال هنا، اذهب هناك، قف، افعل هذا، ولا تفعل ذاك، ويقاد في كل عمل يريد الطفل أن يعمله، ولا يترك له فرصة للتفكير[٩٥].

٢. يجب أن لا يكون التعليم أدبياً ولا لغوياً، فلا ينصح بتعليم الأدب أو اللغات، لأن الأدب روحه الخيال، والطفل يفكر في عالم الحقيقة لا في عالم الخيال، واللغة روحها العبارات والألفاظ، وهو لا يفكر في الألفاظ أو العبارات، ولكنه يفكر في عالم الطبيعة، ويفكر في المعاني)[٩٦].

٣. الاهتمام بنشاط الطفل ونصحه بمده بالوسائل التي يظهر فيها هذا النشاط، واستغلال حواس الطفل والحرص على تربيتها منذ الطفولة [٩٧].

٤. ترك الطفل للطبيعة كي يتعلم ما فيها من أسرار ويدرس ما فيها من نبات وحيوان وجماد حتى يقدر قدرة الخالق، والطبيعة في نظره خيّره وأن الشر إنما يأتي إلى الإنسان من جرّاء احتكاكه بالناس[٩٨].

٥. استعمال اليدين في اللعب كوسيلة للتعلم، حتى يستطيع المتعلم أن ينتفع بيديه وحواسه، كما ينتفع بعقله، وبهذا يتجه التعليم إلى الناحية العملية، كالصناعة والزراعة والتجارة والأشغال اليدوية وغيرها [٩٩].

٦. أن لا يعتمد الأطفال على الكتب وحدها في التعلم، وإنما على مشاركة الحديقة والبستان والبيئة والآثار والأشغال اليدوية والانتفاع بها[١٠٠].

---

[٩٤] عبد الدائم، عبد الله، ص ٣٩٢.

[٩٥] الابراشي، محمد عطية، ص ٤٧.

[٩٦] المصدر السابق ، ص ٥٤.

[٩٧] أحمد، سعد مرسي، وعلي، سعيد إسماعيل، ص٢٠٦.

[٩٨] المصدر السابق، ص٢٠٦.

[٩٩] الابراشي، محمد عطية، ص ٥٥.

٧. على الأطفال أن لا يلبسوا ملابس ثقيلة تدفئهم شتاءً وأنْ يسيروا ورؤوسهم عارية، وأن يناموا مبكراً ويستيقظوا في وقت مبكر، والنوم ثماني ساعات، وذلك لكي ينمو الأطفال نمواً جسمياً صحيحاً[١٠١].

تربية روسو في كتابه " إميل "

وهو كتاب معقد فيه كثير من التناقض[١٠٢]، وضع فيه روسو المبدأ الأساسي الذي يؤمن به، في أن كل شيء من صنع الطبيعة، وكل شيء يلحقهُ الدمار إذا ما مسته يد الإنسان، وأن التربية تستمد من ثلاثة مصادر: الطبيعة، والإنسان، والأشياء، وإذا لم تتلاءم التربية الصادرة عن تلك المصادر ساءت التربية والعكس صحيح [١٠٣].

وقد عبر روسو عن آرائه التربوية في هذا الكتاب، و(إميل) شخصية رباها روسو في كتابه، ولم يقترح نظاماً للتعليم، ولكنه ترك الطبيعة تأخذ مجراها، والكثير من الآراء التي أوردها لا يمكن تطبيقها اليوم، فهو بعيد عن الواقع العملي التربوي، وكتاب إميل يقع في خمسة أجزاء وهي:

١. الجزء الأول: من الميلاد إلى الخامسة، وينصح بأن ينقل الطفل إلى الريف وسط الطبيعة، دون أن يتدخل في تربيته أحد، بل يترك لتقوم الطبيعة بتهيئة الظروف للنمو الداخلي لمواهب الطفل وأعضائه، وينصح بأن لا يلف الطفل بعد ولادته بالأربطة واللفافات، فهو أمر معوق لنمو جسده[١٠٤].

٢. الجزء الثاني: من سن الخامسة إلى الثانية عشرة: وتقوم التربية في هذا المرحلة على دعامتين، الأولى هي التربية السلبية، أما الثانية فهي التربية الخلقية ويجب أن تتم عن طريق الجزاء الطبيعي، ويظهر روسو في هذه المرحلة عداوته واحتقاره لنوع التربية السائدة في ذلك الوقت، فهو ينادي في أن يكون الأطفال أطفالاً قبل أن يكونوا رجالاً، والتربية في هذه المرحلة يجب ألا تعدو تربية الحواس كتلك التربية الناتجة عن الاحتكاك بقوة الطبيعة ومظاهرها[١٠٥].

---

[١٠٠] المصدر السابق ، ص٥٥.

[١٠١] أحمد، سعد مرسي، وعلي، سعيد إسماعيل ، ص٢٠٦.

[١٠٢] الابراشي، محمد عطية، ص ٦٦.

[١٠٣] شفشق، محمود عبد الرزاق، وسليمان، منير عطا الله ، ص ٣١٥.

[١٠٤] أحمد، سعد مرسي ، وعلي، سعيد إسماعيل ، ص٢١٠ – ٢١١.

[١٠٥] شفشق، محمود عبد الرزاق، وسليمان ، منير عطا الله، ص ٣٢١ – ٣٢٢.

٣. الجزء الثالث: من الثانية عشر إلى الخامسة عشر، وهذه المرحلة هي مرحلة البلوغ، ويراها روسو بأنها مرحلة للتفكير والدراسة، ومرحلة للعمل والتعليم، والاعتماد على الطبيعة، وأن لا نلجأ إلى الكتاب؛ لأن العالم المحيط بالطفل هو كتابه، وينصح روسو بتعليم إميل الجغرافية، والفلك والجبر والطبيعة ويكون تعلمها بطريقة عملية، ويدعو إلى التقشف في هذه المرحلة [١٠٦].

٤. الجزء الرابع: – من الخامسة عشر إلى العشرين، فبعد أن أخذ إميل قسطاً كافياً من التربية الجسمية والعقلية، أصبح لزاماً أن يربى إميل تربية دينية وأخلاقية حتى يدرك صلته بالناس وعلاقته بالله، ويرى في ضرورة التقليل من النصائح والإرشادات الطريقة المثلى، وزيادة إتباع الطرق العملية واقتدائه بالمثل الصالحة والتي يلمسها في سير أبطال التأريخ، وأن لا يبدأ تعليم الدين إلا في سن الخامسة عشرة، ويفيد إميل من احتكاكه بذوي الخلق السيئ ليتعرف على نتائج السلوك الخاطئ، وفي هذه المرحلة يبدأ إميل بتذوق القراءة والفن[١٠٧].

٥. الجزء الخامس: وهو مختص بتربية المرأة، فقد كبر إميل وبدأ يبحث عن زوجه فوجد صوفي[١٠٨]، ويرى روسو أن تكون تربيتها جسمية فضلاً عن تعلم الطهي والتطريز والموسيقى والعناية بالطفل، مع عدم الاهتمام بالعلوم العقلية، فوظيفة المرأة تتمثل في إسعاد الرجل وإرضائه والقيام بتربية الأطفال، ويتجلى رأي روسو في تعليم المرأة في تلك العبارة المشهورة، إن المرأة المثقفة وبال لزوجها وأطفالها وخدمها ولكل فرد [١٠٩].

التربية التجنبية عند روسو

وهي لا تتكون من تلقين مبادئ الحق والفضيلة، ولكن قوامها المحافظة على القلب من الرذيلة وعلى العقل من الزلل[١١٠]، لذا نرى مُربي إميل شاهداً عاطلاً وناظراً صامتاً

---

[١٠٦]أحمد، سعد مرسي ، وعلي، سعيد إسماعيل ، ص ٢١١ – ٢١٢.

[١٠٧] المصدر السابق، ص٢١٢.

[١٠٨]أحمد، سعد مرسي ، وعلي، سعيد إسماعيل ، ص٢١٢.

[١٠٩]شفشق، محمود عبد الرزاق، وسليمان ، منير عطا الله، ص٣٢٥.

[١١٠] المصدر السابق، ص٣١٧.

لعمل الطبيعة، ولو ذهب روسو إلى غاية مذهبه ونهاية رأيه لكان عليه أن يحذف المربي نفسه، وأن يدع الطفل وشأنه يربي نفسه بنفسه[١١١].

ففي تلك المرة لا يقوم المربي بالتدريس له، بل يعلمه إضاعة الوقت فهي لا تحتوي بث فضيلة، بل صيانة من الرذيلة، فلا يلبث أن يصير أحكم الناس، وأنتم إذ تبدأون بعدم صنع شيء تكونون قد أتيتم بتربية ذات إعجاز)[١١٢].

إلا أن هناك بعض المآخذ موجهه لهذا النوع من التربية منها:

١- إن قيمة هذا المبدأ تتوقف على قدرة التلميذ على ربط الأسباب بالنتائج، من أجل ذلك يمكننا أن نقول أن مثل هذا الطفل سوف لا يجني شيئاً من الناحية الخلقية إذا ما طبق هذا القانون.

٢- أننا لا نستطيع أن نضمن أن تكون نتائج التربية والتي ستقع على عاتق فرد من الأفراد هي نتائج إيجابية من الناحية الخلقية.

٣- أن الفضائل الايجابية لا يمكن أن تتكون نتيجة لتجنب الرذائل فقط لذا أصبح من الصعب علينا تصور كيف تساعد هذه التربية على بناء الأخلاق بطريقة إيجابية.

٤- إن أتباع هذه الطريقة في التربية لابد وأن يؤدي إلى أنواع من الأذى لا يمكن تلا فيها قبل أن يربى الطفل.

٥- بالرغم من أن روسو قد رفض ذلك الاتجاه القديم في التربية الذي يرمي إلى معاملة الطفل كما يعامل البالغ، إلا أنه بالغ كثيراً حيث أكد بأن نمو الطفل يكون في مرات محدودة وواضحة وغير مرتبطة ببعضها البعض، وإن لكل مرحلة لونا خاصاً من التربية[١١٣].

---

[١١١] عبد الدائم ، عبد الله، التربية عبر التأريخ، ص٣٨٢.

[١١٢] ناصر، محمد ،ص٣٤٩.

[١١٣] شفشق، محمود عبد الرزاق، وسليمان، منير عطا الله ، ص٣١٩-٣٢٠.

المطلب الرابع: جون ديوي (١٨٥٩م- ١٩٥٢م)*

ترك جون ديوي تأثيراً في الفلسفة والفكر والتربية المعاصرة أكثر مما تركه أي فيلسوف معاصر، ورفع لواء الفلسفة[١١٤] البراجماتيكية**.

ودعا ديوي إلى ربط التربية بالمجتمع بشكل يجعل المدرسة أداة مهمة من أدوات المحافظة على نمو المجتمع وتطويره من جهة وأن يهيئ المجتمع المجال للمدرسة لإنْ تربي الأجيال الجديدة بحيث يحققون للمجتمع الاستقرار والتطور من جهة أخرى[١١٥].

ولم يقف نشاط ديوي عند الفلسفة أو التربية أو علم النفس بل تجاوزها إلى السياسة، فقد كان من المؤمنين أيماناً عميقاً بالديمقراطية، ودافع عنها، كما أرسى قواعدها على أسس فلسفية وربطها بالتربية حتى ينشأ الطفل منذ صغره على عشق الديمقراطية ومحبة الحرية)[١١٦]

ونجح ديوي في نشر فلسفته التربوية لأنه آمن بها وكتبها ولخصها في كتابه "عقيدتي التربوية" في سنة ١٨٩٧، ويمكن تلخيص نظرية التربية كما نشرها في عقيدته التربوية بما يلي: -

١- أن التربية ظاهرة طبيعية في الجنس البشري وبمقتضى تلك التربية يصبح المرء وريثاً لما خلفته الإنسانية من حضارة.

٢- تتم هذه التربية لا شعورياً، عن طريق المحاكاة بحكم وجود الفرد في المجتمع، وبذلك تنتقل الحضارة من جيل إلى آخر.

---

* جون ديوي: ولد في العشرين من أكتوبر سنة ١٨٥٩ في مدينة بيرلنجتون بولاية فيرمونت بالولايات المتحدة، وكان والده تاجراً متوسط الحال ملماً ببعض الثقافة، وكانت أمه من أسرة ثرية وعلى جانب كبير من الثقافة، نشأ ديوي محباً للقراءة والاطلاع وكان يقضي جل وقته في المكتبات بقراءة الكتب، وبعد أن أتم المرحلة الابتدائية والثانوية التحق بجامعة فيرمونت ولم يتجاوز سنه الخامسة عشرة، وفيها درس اللغة اليونانية والتاريخ والرياضة والعلوم الطبيعية ونظرية التطور وعلم النفس والفلسفة وخاصة فلسفة أفلاطون.

[١١٤] ناصر، محمد، قراءات في الفكر التربوي، ج١، ص٤٤٩.

** البراجماتيكية: ويطلق عليها أحياناً الفلسفة الأدائية أوالوظيفية أو التجريبية، ويرى أصحابها أن الطبيعة الإنسانية مرنة، وان الحقيقة يمكن معرفتها من نتائجها التجريبية وعندما توضع في موقف عملي فعلي.

[١١٥] ناصر، محمد، قراءات في الفكر التربوي، ج،١، ص٤٤٩.

[١١٦] شفشق، محمود عبد الرزاق، وسليمان، منير عطا الله، ص٣٧٣.

٣- التربية المقصودة تقوم على العلم بنفسية الطفل من جهة ومطالب المجتمع من جهة أخرى، فالتربية ثمرة علمين مهمين هما علم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة إذن[١١٧] تؤدي وظيفة هامة للحضارة من وجهة نظر ديوي، وتتشكل الحضارات بحسب الفلسفات الاقتصادية والسياسية والدينية والعلمية والتي يحملها الأفراد على أكتافهم، وينبغي أن يتعلم كل فرد كيف يعيش وسط هذه البيئة الحضارية التي يوجد فيها[١١٨].

وفيما يخص البيئة التي يعيش فيها الفرد كان يؤكد على أهمية تلك البيئة ودورها الحيوي في التأثير في تربية الشخص ويضرب لذلك مثالاً في كتابه" الخبرة والتربية " فيقول: وليس يشك أحد في أن الطفل في بيت حقير له خبرة مخالفة لخبرة الطفل في بيت مثقف، وأن صبي الريف له نوع من الخبرة تختلف عن صبي المدينة، وأن الولد على شاطئ البحر له خبرة مغايرة لخبرة الولد الذي ينشأ في البراري الداخلية)[١١٩].

وكان يمدح النظام السياسي الديمقراطي ويؤكد أنه نظام استخلص من البيئة المحيطة به، فالديمقراطية خير النظم الاجتماعية كلها، وربما نكون قد تمثلنا هذه الفكرة مما يحيط بنا حتى أصحبت جزءً عادياً في تكويننا العقلي والخلقي، لكن هناك بواعث مماثلة قد وصلت بأشخاص آخرين في أوساط متغايرة إلى نتائج مختلفة إلى تفضيل الفاشية مثلاً، فالباعث على تفضيلنا لها شيء آخر غير السبب الذي من أجله ينبغي أن نفضلها)[١٢٠].

وكان يحث الأمة على التجديد، فهو يعلق ديمومة الأمة على كونها مجددة فيقول في كتابة "الديمقراطية والتربية" (إن الأمة إنما تعيش بالتجديد، وإن عمل التجديد يقوم على تعليم الصغار، إن هذه الأمة بطرقٍ متنوعة تكون من الأفراد الأمين ورثة صالحين لوسائلها، ونظرية حياتها، وتصوغهم في قوالب عقائدها، ومناهج حياتها)[١٢١].

---

[١١٧]شفشق، محمود عبد الرزاق، وسليمان، منير عطا الله، ص٣٧٨-٣٧٩.

[١١٨]المصدر السابق، ص٣٧٩-٣٨٠.

[١١٩] ديوي، جون، الخبرة والتربية، ترجمة محمود البسيوني، يوسف الحمادي، "مصر، دار المعارف، ١٩٥٤، ص٣٨".

[١٢٠] المصدر نفسه، ص٣٠.

[١٢١] ديوي، جون ، الديمقراطية والتربية، نقلا عن عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، غزو في الصميم، (دمشق: دار العلم، ط٢، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م، ص١٩.

وظيفة المدرسة عند ديوي

يؤكد ديوي ان السبيل الوحيد للسيطرة على التربية هو السيطرة على البيئة المحيطة، وأن التربية لا تكون مباشرة بل بأسلوب غير مباشر وذلك باللجوء إلى البيئة، وصياغتها بالشكل الذي نريده لتهذيب أفراد المجتمع، والمدارس مازالت هي نموذج البيئات المعدّة للجماعة للتأثير في ميول أفرادها العقلية والخلقية[١٢٢].

يرى ديوي أن للمدرسة ثلاث وظائف مهمة جديرة بالذكر:

١- من الصعب فهم حضارة معقدة التركيب واستيعابها بجملتها بل لابد من تفكيكها إلى أجزاء وتناولها جزءً جزءً في ترتيب وتدرج، ولذلك كانت أولى وظائف هذه الأداة الاجتماعية والتي نطلق عليها اسم المدرسة تهيئة بيئة مبسطة تختار للناشئة ما يمكن أن يستجيبوا له من النواحي الهامة للحياة تم تعد نظاماً متدرجاً تستخدم فيه ما يقتبسه الناشئون أول الأمر لتفهم ما هو أكثر اشتباكاً وتعقيداً.

٢- إبعاد المظاهر الشائعة في بيئة التلاميذ الحاضرة حتى لا تؤثر في تكوين عاداتهم العقلية أي إنها تخلق لهم وسطاً مصفى يعملون فيه.

٣- إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية وإتاحة الفرصة لكل فرد حتى يتحرر من قيود الجماعة التي نشأ فيها، ويتصل ببيئة أوسع بها اتصالاً حياً[١٢٣].

وينبه ديوي في كتابه "مدارس المستقبل" على ثلاثة أمور ينبغي للمدارس القديمة أن تعالجها إذا هي أرادت أن تعكس صورة حقيقية عن المجتمع الحديث، أولها: مادة الدراسة فهي لن يتغير أسمها، ولسوف نشعر دائماً بالحاجة إلى القراءة والكتابة والحساب والجغرافية، ولكن محتويات هذه المواد الدراسية وما تشتمل عليه سوف يتغير تغيراً كبيراً، كما ينبغي أن يضاف إلى هذه المادة الشيء الكثير، فالمجتمع الحديث يضع في اعتباره الأول أن العناية بالجسم ونموه، تعادل العناية بالعقل ونموه، وثاني الأمور الواجب مراعاتها في المدارس القديمة الطريقة التي يعالج بها المعلمون المادة الدراسية، وثالثها الطريقة التي يعالج بها التلاميذ هذه المادة الدراسية أيضاً، وإذا فإن المدارس ستصبح أماكن يتعلم فيها الأطفال كيف يعيشون من الناحية الجسمية والعقلية في وقت معاً، أضف إلى ذلك إننا بحاجة إلى أن نعرف كيف نقرأ وكيف نكتب

---

[١٢٢] ديوي، جون، الديمقراطية والتربية وهو مقدمة في فلسفة التربية، ترجمة منى عقراوي وزكريا ميخائيل، القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٣٦٥هـ - ١٩٤٦م، ص٢٠.

[١٢٣] ديوي، جون، الديمقراطية والتربية، ص٢١-٢٢.

وكيف نركب السيارة وكيف نتجنب ارتياد الأماكن الخطيرة، بيد أن المدارس القديمة تعلم القراءة والكتابة كما لو أنها هدفاً وغالباً في حد ذاته، وكما لو كانت مجرد كماليات يكتسبها التلاميذ[١٢٤].

ويعترف ديوي بأن عالمنا الذي نعيش فيه قد اتسعت أرجاؤه وتعقدت أساليب المعيشة فيه، وتشابكت المصالح بين الناس وأن الشعور بمشاركة الجيران قد ازدادت الدوافع إليه، ويرجع الفضل في ذلك كله إلى ما أحدثته الآلة من تغيرات في عاداتنا وما يحيط بنا، ولذا فإن أي منهج من مناهج الدراسة بالمدرسة ينبغي أن يوضح هذا اللون من النمو وإلا كان نجاحه نجاحاً جزئياً ليس إلا فالمادة الدراسية التي يتعلمها أولادنا داخل جدران الفصول ينبغي أن يتسع مداها بحيث تشمل كل العناصر والاحتياجات الجديدة التي يتطلبها المجتمع، وهذا يمكن تحقيقه دون إرهاق التلاميذ بفرض نوعي التغيرات الثاني والثالث واللذين سبق الإشارة إليهما[١٢٥].

إذن كانت التربية في عهد ديوي تعيش في أحضان الفلسفة، متقوقعة لا تخرج عن دائرتها متقيدة بدروب مذاهبها المتشعبة، وتتشكل حسب مقتضيات مدارسها المختلفة، فجاء ديوي ليقلب المعادلة، وزعم أن التربية هي التي تكوِّن الفلسفة، وليس العكس، واعتبر الفلسفة تابعة للتربية، متناسياً أن التربية التي نادى بها هي في حقيقتها تنتسب إلى فلسفته البرجماتية، ولا تنسب فلسفته إلى تربية[١٢٦].

كما أن ديوي لم ينتبه إلى بوادر أزمة الحضارة، ولعله لم يلاحظ بوادر إخفاق البدائل التي تم العمل بها، وغطت أغلب المجتمعات الحديثة، والحقيقة المماثلة أن ذاكرته ما تزال عالقة بظروف أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين حين كانت البدائل والتي وجدت في تربية ديوي محط آمال المفكرين باختلاف مذاهبهم وفلسفاتهم، بحيث لم يكن بمقدوره التنبؤ بخيبتها، والتنبؤ بإخفاقها في أي مجال من مجالات الحياة الروحية والمادية والحضارية[١٢٧].

---

[١٢٤] ديوي، جون ايفلين ديوي، مدارس المستقبل، ترجمة عبد الفتاح المنياوي، "القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، بدون طبعة، بدون عام طبع، ص٢١٢-٢١٣".

[١٢٥] جون ديوي، ايفلين ديوي، مدارس المستقبل ، ص٢١٣، ٢١٤.

[١٢٦] مدني، عباسي، حاجات النظام التربوي إلى الإصلاح، مجلة البيان، العدد٢٠٣، السنة التاسعة عشرة رجب ١٤٢٥هـ - أغسطس، آب ٢٠٠٤م، ص٢٥.

[١٢٧] المصدر نفسه، ص٢٥-٢٦.

نتائج الدراسة

بعد أن تتبعنا ما جال في خواطر علماء التربية من أفكار تتعلق بالتربية تحديداً يمكن القول بما يلي:

١- إن المنطلقات التي ينطلق كنها أصحاب كل فكر تختلف باختلاف معتقدهم، فالفلسفات تعود كلها إلى أفكار ومعتقدات أصحابها، وعليه فان علماء التربية الإسلامية ينطلقون من العقيدة الإسلامية والتي مرجعها الأساس القران الكريم والسنة النبوية، بينما علماء التربية الغربية ينطلقون كلا من عقيدته ونظرته إلى الكون والإنسا.ن والحياة، والفلسفات الغربية في ذلك متناقضة.

٢- أن علماء المسلمين وضعوا أسساً تربوية فيها نوع من الدقة والواقعية وسهولة التطبيق، بل تم تطبيق كثير من أفكارها، وذلك لأنها تنطلق من شريعة الإسلام وأحكامه، بينما التربية الغربية فيها كثير من الخيال والتنظير وصعوبة التطبيق، وذلك لأنها نابعة من أفكار أشخاص لديهم كثير من الأخطاء وقليل من الصواب.

٣- لا يمنع المسلم من اخذ العلوم والمعارف من عند غيره ما لم تتصادم مع القواعد والأسس الإسلامية المتفق عليها، فالحكمة ضالة المؤمن أنّا وجدها التقطها، وعليه لا ننكر الأخذ ببعض الوسائل والأساليب التي قدمها علماء التربية الغربيون ما دام أنها لا تتصادم مع ديننا، بل ربما تكون موافقة أو مؤيدة لما عندنا.

٤- تدور كثير من الأفكار التربوية الغربية على المصالح والمفاسد من منظار أصحابها ومصالح دولهم ومجتمعاتهم، وهذه المصالح قابلة للتغير والتبدل وعليه يمكن أن تتغير المبادئ والأفكار المطروحة، بينما في التربية الإسلامية تدور المصالح والمفاسد على وفق ما قرره الشارع الحكيم، فالحسن ما حسنة الشرع والقبيح ما قبحة الشرع، لا العقل والهوى والمصالح الضيقة.

٥- يمكن القول وبكل تجرد أن علماء التربية المسلمين قد قدموا تربية شبه متكاملة؛ لأنها تنطلق من مبادئ الدين الإسلامي الحنيف الكامل الشامل، بينما علماء التربية الغربيون قد قدموا تربية جزئية ومتناقضة أحياناً بل وخيالة في كثير من الأحيان؛ لأنها تستند إلى أفكار بشرية محضة قابلة للخطأ والصواب.

قائمة المصـــادر والمراجع

ـ القرآن الكريم

ـ أولا الكتب

١. الإبراشي، محمد عطية، أصول التربية المثالية لجان جاك روسو، القاهرة: دار الكاتب العربي،د.ط، ١٩٦٧م.

٢. احمد، سعد مرسي وسعيد إسماعيل علي، تأريخ التربية والتعليم، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٤م.

٣. أحمد، لطفي بركات، دراسات تربوية نفسية في الوطن العربي، الريـــاض: دار المريخ، ط١، ١٤٠١هـــ ـــ ١٩٨١م.

٤. احمد، لطفي بركات، في الفكر التربوي الإســـلامي، الريـــاض: دار المـــريخ، الطبعة الأولى، ١٤٠٢هـــ ـــ ١٩٨٢م.

٥. أمين، احمد، الأخلاق، بيروت، دار الكتاب العربي، بدون طبعة، ١٩٦٩ م.

٦. بديوي، يوسف ومحمد محمد قاررط، تربية الأطفال في ضوء القـــرآن والـــسنة دمشق، دار المكتبي للطباعة، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـــ ـــ ٢٠٠١م.

٧. بن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، لسان العرب، بيروت: دار صادر، بدون طبعة، بدون تاريخ.

٨. الجندي، أنور، سموم الاستشراق والمستشرقين، بيروت: دار الجيل، الطبعة الثانية، ١٩٨٥.

٩. الجوهري، محمد الجوهري حمد الجـــوهري، العولمـــة والثقافـــة الإســـلامية، القاهرة: دار الأمين، ط١،ـــ٢٠٠٢م.

١٠.حبنكة، عبد الرحمن حسن، غزو في الصميم، دمـــشق: دار القلـــم، الطبعـــة الثانية، ١٤٠٥هـــ ـــ ١٩٨٥ م.

١١.ديوي، جون وايفلين ديوي، مدارس المستقبل، ترجمة عبد الفتـــاح المنيـــاوي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، بدون تأريخ.

١٢. ديوي، جون، الخبرة والتربية، ترجمة محمود البسيوني ويوســـف الحمـــادي، مصر: دار المعارف، ١٩٥٤.

١٣. ديوي، جون، الديمقراطية والتربية ــ مقدمة في فلسفة التربية ــ ترجمة منى عقراوي وزكريا ميخائيل، القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة، ١٣٦٥هـ ــ ١٩٤٦م.

١٤. رضا، محمد جواد، العرب والتربية والحضارة، دراسة في الفكر التربوي المقارن، الكويت: مكتبة المنهل، ط١، ١٩٧٩م.

١٥. سابق، السيد، إسلامنا، بيروت، دار الكتاب العربي، بدون طبعة، بدون تاريخ نشر.

١٦. السكري، عبد الكريم احمد، تدرج المذاهب في التربية ونزعة سبنسر، بني سويف، مطبعة الاستقلال، الطبعة الأولى، ١٣٤٧هـ ــ ١٩٢٨م.

١٧. السلطان، محمود السيد، مسيرة الفكر التربوي عبر التأريخ، القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٧٩م.

١٨. سلمان، فتحية حسن، مذاهب في التربية ــ بحث في المذهب التربوي عند ابن خلدون ــ مصر: دار الهنا، ب.ت.

١٩. سلمان، فتحية حسن، مذاهب في التربية، المذهب التربوي عند الغزالي ــ القاهرة: نهضة مصر، ط٢، ١٩٦٤م.

٢٠. سيد احمد، علي علي، التعليم والمتعلمون، بيروت: دار بن حزم، بدون طبعة، بدون تأريخ.

٢١. شفشق، محمود عبد الرزاق ومنير عطا الله سليمان، تأريخ التربية – دراسة تأريخية ثقافية اجتماعية – القاهرة: دار النهضة العربية ١٩٦٨م.

٢٢. شمس الدين، عبد الأمير، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، بيروت: دار اقرأ للنشر، الطبعة الثانية، ١٤٠٦هـ ــ ١٩٨٦م.

٢٣. عبد الدائم، عبد الله، التربية عبر التأريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، بيروت: دار العلم للملايين، الطبعة الثالثة، ١٩٧٨م.

٢٤. عبد العزيز، عرفات، اتجاهات التربية عبر العصور، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، الطبعة الأولى، ١٩٧٧م.

٢٥. العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري، تحقيق عبد العزيز بن باز، بيروت: دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤١٠هـ ــ ١٩٨٩م.

٢٦. علي، سعيد إسماعيل، القرآن الكريم رؤية تربوية، القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ ـ ٢٠٠٠م.

٢٧. العمايرة، محمد حسن، الفكر التربوي الإسلامي، عمان ـ الأردن ،: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ ـ ٢٠٠٠م.

٢٨. الغزالي، أبو حامد، إحياء علوم الدين، لبنان : دار الكتب، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ ـ ١٩٨٦م.

٢٩. الغزالي، أبو حامد، أيها الولد، ترجمه إلى الفرنسية، توفيق الصباغ، بيروت، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، الطبعة الثالثة، ١٩٦٩م.

٣٠. الغزالي، أبو حامد، التبر المسبوك في نصيحة الملوك، بيروت: دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٩٨٨م.

٣١. الغزالي، أبو حامد، ميزان العمل، بيروت: دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٩٨٩م.

٣٢. الغزالي، محمد، ظلام من الغرب، مصر: دار الكاتب العربي، بدون طبعة، بدون تأريخ.

٣٣.قطب، محمد، الإسلام كبديل عن الأفكار والعقائد المستوردة، بدون مكان طبع، بدون تأريخ طبع.

٣٤. قطب، محمد، منهج التربية الإسلامية، القاهرة: دار القلم، بدون تأريخ.

٣٥.محمود، علي عبد الحليم، التربية الاجتماعية الإسلامية، القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية ، ط١، ٢٠٠١م.

٣٦.محمود، علي عبد الحليم، الغزو الفكري وأثره في المجتمع الإسلامي المعاصر، الكويت، دار البحوث العلمية، الطبعة الأولى، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م.

٣٧.ناصر، إبراهيم، مقدمة في التربية، عمان، الأردن، بدون طبعة، ١٩٧٩م.

٣٨. ناصر، محمد، قراءات في الفكر التربوي، الكويت: وكالة المطبوعات، الطبعة الثانية، ١٩٧٧م.

٣٩.الندوي، أبو الحسن علي الحسني، أبحاث حول التعليم والتربية الإسلامية، إعداد سيد عبد الماجد الغوري، دمشق: دار ابن كثير للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ ـ ٢٠٠٢م.

ثانياً: البحوث والمجلات والدوريات

١. إبراهيم، حسن حسن كامل (د.ت)، العلم حدوثه وطبيعته عند أفلاطون، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٢. بستاني، كاميليا: الفكر التربوي في كتابات جان جاك روسو، مجلة بحوث، جامعة حلب، ١٩٩٥م.

٣. بلعزوز، ابن علي، وقنددوز، عبد الكريم: " مبدأ "الضريبة تقتل الضريبة" بين ابن خلدون ولافر"، المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب، مدريد، ٢٠٠٦م.

٤. الحوراني، ياسر: الفكر الاقتصادي عند الإمام الغزالي، رسالة دكتورة منشورة بدار مجدلاوي بعمان، ٢٠٠٣، جامعة أم درمان، السودان ١٩٩٧.

٥. زعفان، الهيثم، العلمانية الانحلالية ومنظومة القيم الإسلامية، مجلة البيان، العدد ١٩٤، السنة التاسعة عشرة، الرياض: المنتدى الإسلامي، شوال ١٤٢٤هـ ـ ديسمبر ٢٠٠٣م.

٦. صلاح الدين، عبد الله إبراهيم: منهج الإمام الغزالي في المعرفة، نشأته وتطوره، التكامل المعرفي بين علوم الوحي وعلوم الكون، جامعة القرآن الكريم، مركز بحوث القرآن الكريم والسنة النبوية المؤتمر العلمي العالمي الثاني، ٢٠٠٩م.

٧. الصمدي، خالد، مستقبل التربية على القيم، مجلة البيان، العدد ١٩٤، السنة التاسعة عشرة، الرياض: المنتدى الإسلامي، شوال ١٤٢٤هـ ـ ديسمبر ٢٠٠٣م.

٨. العجيلي، خميس غربي حسين: حتمية التغيير في فكر ابن خلدون دراسة سوسيولوجية لظاهرة التغيير في التاريخ العربي، كلية الآداب، جامعة تكريت، ٢٠١٠م.

٩. العزام، محمد نايل، ومطالقة، أحلام، وربايعة، ابتسام، التربية الأخلاقية وعلاقتها بالتصوف وتطبيقاتها المعاصرة، مجلة المنار، العدد ٢٠، المجلد١، ٢٠١٤.

١٠. القاضي، احمد بن عبد الرحمن، معالم في البناء التربوي، مجلة البيان، العدد ٢٠٣، السنة التاسعة عشرة، الرياض: المنتدى الإسلامي، ١٤٢٥هـ ـ ٢٠٠٤م.

١١. القاضي، احمد عرفات، خصائص الفكر التربوي عند الإمام الغزالي، مجلة الاحمدية، العدد الثالث عشر، ١٤٢٤هـ ـ ٢٠٠٣م.

١٢. الماحي، عبد الرحمن عمر، أثر الفكر التربوي الوضعي في المسلم المعاصر، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، العدد الخامس، رمضان ١٤١٤هـ ـ آذار ١٩٩٤م.

١٣. مدني، عباسي، حاجات النظام التربوي إلى الإصلاح، مجلة البيان، السنة التاسعة عشرة، العدد ٢٠٤، ١٤٢٥هـ ـ ٢٠٠٤م.

ثالثاً: المنشورات

١. التويجري، عبد العزيز بن عثمان، الأمة الإسلامية في مواجهة التحدي الحضاري، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ـ ايسيسكو ـ الرباط، الملكة المغربية: مطبعة المعارف الحديثة، ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م.

٢. كامل، عبد العزيز، الإعلام الديني والتربية، ماذا يريد التربويون من الإعلاميين، الجزء الثاني، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، بدون سنة طبع.

٣. مدني، عباسي، النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية ـ دراسة ابستملوجية للمعرفة التربوية ـ الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، بدون سنة طبع.

٤. مكتب التربية العربي لدول الخليج، من أعلام التربية العربية الإسلامية، المجلد الثالث والرابع، الرياض، بدون سنة طبع.