

التعليم والأخلاق في الإسلام*

■ سيباستيان غونتر

حدّدت العديدُ من الآيات القرآنية ونصوص الأحاديث النبوية محتوى وأهداف التعليم والأخلاق في الإسلام، وكذلك روحه العملية والدينية. وكانت هذه المبادئ - المتعلقة بالتعليم والأخلاق في الإسلام - موضوعاً للعديد من الأمثال، والحكّم الموجزة، والمواعظ التي تضمنتها الكتابات ذات الطابع الإسلامي. وقدمت الكثير من الكتابات العربية والفارسية شروحاً علمية لقضايا التعليم والأخلاق، خاصّةً في الأعمال الفلسفية والدينية والأدبية والصوفية التي تنتمي إلى العصر الكلاسيكي للإسلام (من القرن التاسع حتى القرن الحادي عشر). كما أفصح الربط المتناوب بين التعليم والأخلاق - كما عكسته التصورات الإسلامية الكلاسيكية - عن العلاقات الواضحة - ضمن علاقات أخرى - مع مبادئ مفهوم التربية والتعليم اليوناني القديم، التي استقبلها المسلمون وطوّروها. ومن المهمّ تسجيل هذه الحقيقة، حتى لو كانت التصورات والحجج عن التعليم والأخلاق في العصر القديم ذات طابع فلسفي في المقام

* ترجمه عن الألمانية: رضوان ضاوي، أستاذ اللغة الألمانية، الرباط، المغرب.

■ أستاذ كرسي اللغة العربية والدراسات الإسلامية بجامعة غوتنغن بألمانيا.



الأول، وبالمقابل ذات طابع ديني في الإسلام ما زال مستمراً حتى اليوم. وفي العصر الحالي أصبحت الوسائط الإلكترونية تُستعمل أكثر في النقاشات حول التعليم والأخلاق، وهي نقاشات راهنة تسطر على المعنى الجوهرى للشواهد الكلاسيكية عن التعليم والأخلاق من جهة؛ لكنها تعكس - من جهة أخرى - التحديّات المتنوعة في سياق العولمة والهجرة، التي تواجه القوى الاجتماعية في العالم الإسلامي وفي الغرب أيضاً.

1 - شبه الجزيرة العربية القديمة: من الجاهلية الدينية إلى الإسلام

يجب التمعّن في تاريخ وصفات التعليم والأخلاق الإسلامية المميّزة في شبه الجزيرة العربية في الفترة قبل الإسلام بالخصوص. يُعدّ الشعر عند العرب القدماء «ديوان المعرفة» و«منتهى الحكمة»، بحسب ما أثبتته الراوي والنحوي ابن سالم الجمحي (ت: حوالى 846) من البصرة. وقد رفع العربُ مقامَ الشاعر بفضل قدرته الشعرية التي يصوغ بها القيم؛ فضلاً عن هذا، حظي الشّاعر بصيت عالٍ بوصفه شخصاً امتلك علماً خاصاً تُوحى إليه قوى خارقة¹. في الوقت ذاته يُعدُّ المسلمون العصر الذي يسبق مجيء الإسلام عصر جاهلية، حيث انتشرت في الجزيرة العربية الوثنية والشّرك، واتسمت بنزعة بارزة إلى تحقيق الذات في إطار رابطة القبيلة. وهو ما قام المسلمون بمساواته في الفترة المتأخّرة بالفوضى واللاثقافة والبربرية، وبموجبه قدّموا الأطروحة المعاكسة؛ أي النظام والثقافة والحضارة؛ نتيجة لهذا مثل الإسلام لأتباعه مجدّداً - بنمطه الجديد والفطري والمتكامل في الحياة الذي قدمه - الأهداف السامية للتعليم والأخلاق، ويُعدُّ المسلمون مرادفاً للتوير والإنسانية والتقدم الفكري. استندت التصورات عن أنظمة التفكير المعقّدة التي تمّت صياغتها في العصر الإسلامي الكلاسيكي عن التعليم والأخلاق إلى مبدئين: التعليم مدى الحياة بوصفه واجباً دينياً؛ ومبدأ الربط بين العلم والسلوك، متحدة مع المطلب الأخلاقي بأن العلم المكتسب يجب أن ينفع ليس الفرد وحده فقط؛

1 - انظر مقدمة ابن سلام في كتابه الكبير طبقات فحول الشعراء، 24، وأيضاً:

Fück: "Das Problem des Wissens", inders.: Vorträge über den Islam, 13-15.

إنما ينفعه وينفع المجتمع الإسلامي أو الإنسانية كلها. وعلى هذا الأساس تجلّت الأهداف الرئيسية للتعليم والتعلّم الإسلاميين في تلقّي الإنسان تعليماً عاماً متيناً، وتشربّه للقيم الإسلامية، أو ترسيخ حياته وفاعليته فيها بثبات. ويجب على هذه الوظيفة المزدوجة لتلقين العلم واكتسابه في الإسلام أن تضمن أن يعمل الفرد بنشاط لما فيه خيرٌ لمحيطه الخاص، وأيضاً لمصلحة الجماعة.

يعرّف الفقيه أبو حنيفة النعمان بن ثابت (ت: 767) - الذي ينتمي إلى العصر الإسلامي المبكر - مفهوم التعليم بتعريف يمثّل الطريقة التعليمية في العصر الكلاسيكي الإسلامي، فيقول: «الفقه معرفة النفس ما لها وما

يعرّف الفقيه أبو حنيفة النعمان بن ثابت - الذي ينتمي إلى العصر الإسلامي المبكر - مفهوم التعليم بتعريف يمثّل الطريقة التعليمية في العصر الكلاسيكي الإسلامي، فيقول: «الفقه معرفة النفس ما لها وما عليها».

عليها»²، وفعلاً، فإن «العلم دون استخدام عملي» (لا يُلمَس في سلوكات عملية) يكون غير مثمر. وقد شرح برهان الدين الزرنوخي أو برهان الإسلام الزرنوخي (ت: حوالي 1223) - المعروف بأعماله في مجال التربية - تحديد أبي حنيفة للمفهوم، فأبرز المظاهر الأخلاقية المتأصلة فيه: «فينبغي للإنسان ألا يفضّل عن نفسه، ما ينفعها وما يضرها، في أولها وآخرها، ويستجلب ما ينفعها ويتجنب ما يضرها؛ كي لا يكون عقله وعلمه حجة عليه فيزداد عقوبة»³.

2- القرآن والحديث النبوي: تعاليم ربّانية وحكمة نبوية

تكتسي الشواهد القرآنية عن التعليم أهميّة قصوى؛ فعلى ضوء التعليم تمّ التأكيد أنّ الله هو المُعلّم الأعلى للبشرية: ﴿عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ [العلق: 4-5]⁴. بهذه الكلمات - التي يُنظر إليها في التراث الإسلامي على أنها

2 - الزرنوخي: كتاب تعليم المتعلمين، 65. وعن المعنى الشرعي لمفهوم «فقه» في دلالته «فهم، علم، وذكاء»، انظر: Goldziher/Schacht, "Fikh", in: EI2II/885

3 - الزرنوخي، كتاب تعليم المتعلمين، 65.

4 - استعان الكاتب بترجمة رودّي بارت لمعاني القرآن الكريم في اقتباساته للآيات القرآنية.

أول ما نزل من الوحي القرآني - كلّف الله النبي محمد بقراءة وتلاوة القرآن باسم الله، من أجل تعليم الناس رسالة الله. وتوجد شواهد قرآنية كثيرة تُعلّم المسلمين شؤون الإيمان والممارسة الدينية. وكان التركيز أساساً على أنه فقط أولئك الذين اكتسبوا قدرًا معلومًا من التعليم يُمكّنهم فهم رسالة القرآن أو نواحيه وتعاليمه. بهذا المعنى تمّ طرح السؤال البلاغي: ﴿ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ [الزمر: 9]؛ وهو السؤال الذي رد عليه القرآن الكريم فوراً: ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ﴾ [فاطر: 28]. في الوقت نفسه فإن القادة السياسيين المثاليين هم فقط أولئك الذين زادهم الله ﴿ بَسْطَةَ فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ ﴾ [البقرة: 247]. وأكد القرآن الكريم - المرجع الأول في الإسلام التقدير العام للمعرفة بالكتابة والقراءة بوضوح: ﴿ يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا نَدَّيْنْتُمْ بِدِينِ اللَّهِ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُب بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا يَأْب كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ.... وَلَا تَسْمَعُوا أَنْ تَكْتُبُوهُ صَغِيرًا أَوْ كَبِيرًا إِلَىٰ أَجَلِهِ ﴾ [البقرة: 282]⁵. وإلى جانب شواهد روحية وفقهية وشرعية، تستحوذ القواعد الأخلاقية على أهمية مركزية واضحة في الرسالة القرآنية بالمعنى التالي: يُفهم سلوك الإنسان كله على أنه عبادة لله وفعل إيماني. وقد نزل القرآن من أجل تعليم الناس الإيمان، وخشية الله والسلوك الأخلاقي، ومن أجل النهي عن رمي النفس إلى التهلكة (التوبة: 105، النحل: 44). لهذا أعطى الله الناس القدرة على التمييز بين من هو آثم وخاطئ ومن هو على حق. وتكتسي لائحة أوامر ونواهي الله التي تضمنها القرآن مكانة كبيرة؛ ذلك أنها تعدّ شهادة ميلاد الأخلاق السامية. هذه اللائحة للأوامر تذكّرنا - من حيث المضمون والشكل - بالمراجع الواضحة للوصايا العشر في الإنجيل. وجاءت هذه الوصايا في القرآن الكريم على هذا النحو التالي (الإسراء: 17، 22 - 39):

- ﴿ لَا تَجْعَلْ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا ءَاخَرَ... ﴾.

- ﴿ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا ﴾.

5 - انظر: Fück: "Das Problem des Wissens", 12-20; Walker: "Knowledge and Learning", 1-5; sowie Günther: "Teaching", 200-05.

- ﴿وَأَتِ ذَا الْقُرْبَىٰ حَقَّهُ وَالْمِسْكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ﴾.
- ﴿وَأَمَّا نَعْرَضَنَّ عَنْهُمْ ابْتِغَاءَ رَحْمَةٍ مِّن رَّبِّكَ تَرْجُوهَا فَقُل لَّهُمْ قَوْلًا مَّيْسُورًا﴾.
- ﴿وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ﴾.
- ﴿وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلَاقٍ... إِنْ قَتَلْتُمْ كَانَ خِطَاً كَبِيراً﴾.
- ﴿وَلَا تَقْرُبُوا الزَّيْفَ﴾.
- ﴿وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ﴾.
- ﴿وَلَا تَقْرُبُوا مَالَ الْيَتِيمِ﴾.
- ﴿وَأَوْفُوا الْكَيْلَ إِذَا كَلْتُمْ وَزِنُوا بِالْقِسْطِاسِ الْمُسْتَقِيمِ﴾.
- ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنْ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ * وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرْحًا *.
- ﴿ذَلِكَ مِمَّا أَوْحَىٰ إِلَيْكَ رَبُّكَ مِنَ الْحِكْمَةِ﴾.
- ﴿وَلَا تَجْعَلْ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا آخَرَ﴾⁶.

تكتسي لائحة أوامر ونواهي الله التي تضمنها القرآن مكانة كبيرة؛ ذلك أنها تعدّ شهادة ميلاد الأخلاق السامية. هذه اللائحة للأوامر تذكّرنا - من حيث المضمون والشكل - بالمراجع الواضحة للوصايا العشر في الإنجيل.

وبالنسبة للمسلم ترتبط هذه الأوامر والنواهي بشكل وثيق بالتوجيه بـ «الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر»⁷. ومن السُنَّة النبوية نجد شواهد شرعية مشهورة تتضمن دلالة أخلاقية وتكتسب وضعاً شرعياً، ومنها الحديث النبوي «لا ضرر ولا ضرار»، و«إنما الأعمال بالنيات»، و«البيتة على من ادعى واليمين على من أنكر»⁸.

6 - Günther: "O People of the Scripture", 28-58; sowie ferner Izutsu: Ethico-Religious Concepts in the Qur'an, 16-22.

7 - Cook: "Commanding Right and Forbidding Wrong".

8 - ترجمة المقولة «لا ضرر ولا ضرار» هنا بحسب فهم الزغلي: الوجيز في أصول الفقه، 227، للتعلم في معنى هذا الحقل الدلالي لهذه القاعدة الشرعية انظر: ابن رجب الحنبلي: لا ضرر ولا ضرار. انظر: Badar: Islamic Law

الخاصة للعلماء، وكان «التعليم الشفوي» هو الشكل السائد للمحاضرات¹². وتضمن العلاقة الشخصية بين المعلم (يسمى عند المتصوفة «القائد الروحي/ الإمام الروحي) وتلامذته، وطلابه أو مريديه واقعية العلم المتوارث، كما يشير تصوّر نقل سلطوي شفوي للعلم في الإسلام - الذي ما يزال مستمراً حتى اليوم، خاصة في التخصصات الدينية - إلى مبدأ أساسي لتلقيين محتوى الدروس، واستعمل الأساتذة والطلبة في محاضراتهم ودروسهم - بشكل منظم - مذكرات مكتوبة وجمع من الأدوات كدعامة للتفكير منذ القرن السابع، وابتداءً من القرن التاسع ساعد استعمال الورق الرخيص نسبياً كي يصبح الكتاب وسيلة فعالة لحفظ المعارف ونقل العلوم، ممّا أفاد الثقافة والحضارة الإسلامية في النهاية¹³.

يُعدّ الحديث النبوي مكنزاً لغوياً ضخماً، وهو كل ما ورد عن النبي من قول أو فعل أو تقرير أو سيرة وردت عن حياته، ويقدم الحديث النبوي أهم مجموعة من النظريات ذات السلطة على سلوك المسلم ومعاملاته في الحياة وعن الدين.

وتطورت منذ القرن التاسع الحضارة الإسلامية - التي امتدت سلطتها في غضون ذلك من شبه الجزيرة العربية حتى الصين - إلى مجتمع منظم للمعرفة، تميز بالدينامية، وبمقدار كبير من التسامح الديني والانفتاح الفكري. فضلاً عن هذا لعبت العائلات ذات النفوذ دوراً مهماً أثناء تشييد المؤسسات التعليمية، وفي تعيين أطر التدريس، وفيما يخصّ الدعم التمويلي، ومراقبة

النخب المثقفة للمجتمعات الإسلامية في العصر الوسيط. وقاد المسيحيون الناطقون جيّداً للسريانية والعربية على الخصوص - من أتباع الكنيسة السريانية الأرثوذكسية وكنيسة الشرق الرسولية، الذين يقومون بأنشطة الترجمة خصوصاً من الأعمال الفلسفية والطبية وكتب العلوم الطبيعية للإرث

Fück: Muhammad ibn Ishaq, 6.

- 12

Günther: Quellenuntersuchungen, 24-48. عن اعتزاز المسلمين في العصر الوسيط بالكلمة

- 13

Schoeler: The Genesis of Literature in Islam، و Günther: "Praisetothebook", 125-43؛ انظر: Islam, 111-26. Ebenso Rosenthal: Knowledge Triumphant; Pedersen: The Arabic Book; und Endress: Organizing Knowledge.



الثقافي القديم اليوناني والإيراني والهندي - إلى نهضة عظيمة للعلوم في الإسلام أثرت في ممارسة التعليم في العصر الوسيط على نحو مفيد¹⁴.

ويتمُّ تدريس تخصصات لغوية - مثل النحو والجدل والبلاغة (إضافة إلى الشريعة والأخلاق؛ ما يماثل التريفيوم القديم)، وأيضاً التخصصات الرياضية مثل الحساب والهندسة والفلك، وفي بعض الأحيان الموسيقى (العلوم الأربعة القديمة) - في المؤسسة العلمية غير الرسمية ذات التوجّه الفلسفي في العصر الكلاسيكي للإسلام، وكانت دراسة فلسفة العلوم الطبيعية والميتافيزيقيا تُكْمَلُهَا¹⁵. وتحدد حركة التعليم الإسلامية المؤسساتية - كما تجري في المدارس أو «المدارس الشرعية» حتى اليوم في بعض المناطق - أولويات أخرى مختلفة؛ فهنا تركزت النقطة الرئيسة للدرس على ثلاثة مجالات للتخصصات الدينية بشكل تام: العلوم النقلية التي تستند للقرآن والأحاديث النبوية، والعلوم العقلية التي تعتمد على الملاحظة، التي توافق العقل والإدراك الحسي والاستنباط المنطقي، وأيضاً أصول الفقه.

1.3 - المكتبات، والأكاديميات والمدارس

كانت بغداد - التي بنيت سنة 762 بوصفها عاصمة للخلفاء العباسيين (750 - 1258) مركزاً تجارياً وثقافياً وفكرياً مزدهراً في العالم الإسلامي الوسيط¹⁶. وكان عصرًا مثمرًا على صعيد الأنشطة في مجالات العلوم الإنسانية والطبيعية. وبينما كانت الأكاديميات المشهورة خارج الحدود المحلية والمكتبات المشيئة الغنية بالكتب ومختبرات البحث المتميزة متحررةً بوضوح من القيود الثقافية والإتنية والمذهبية - على سبيل المثال - لم يكن بيت

14 - يقدم بيشرفلدت أوصافاً توضيحية بشكل خاص للمشكلة: «العلوم الهلينستية والثقافة العربية الإسلامية»؛ Hellenistische Wissenschaft und Arabisch-Islamische Kultur, 9-37

وأيضاً: Hirschler: The Written Word in Medieval Arabic Lands

15 - ، قارن أيضاً دراستي كل من أولريش ريشتوك وهایدرون أيشنر في هذا الكتاب.

Hendrich: Arabisch-Islamische Philosophie, 28.

16 - لمعرفة تفاصيل فترة التاريخ الفكري للإسلام مقارنة مع التاريخ الفكري الأوروبي، انظر: هاينريش 14 Orientalisches Mittelalter.

الحكمة - الذي أسسه الخليفة المأمون بن هارون الرشيد (حكم في الفترة 813-833) في بغداد - مكتبة خاصة بالخلفاء فقط؛ بل شمل أيضاً مرصداً فلكياً. وفي القاهرة أسس الخليفة الفاطمي الحاكم (حكم من 996 إلى 1021)، دار العلم سنة 1005، والتي تخصصت في العلوم غير الدينية¹⁷.

2.3 - التعليم الابتدائي

وكان التعليم الابتدائي للأطفال متاحاً منذ عمر الست أو السبع سنوات في الإسلام المبكر، في مؤسسات تسمى «كُتَّاباً» أو «مكتباً» (مكان مخصص للكتابة)، أو المدرسة الابتدائية أو المدرسة القرآنية. وتُلقى الدروس في باحة المسجد أو في مكان محمي مخصص ومناسب لإلقاء الدروس، أو بالقرب من بيت الأستاذ أو فيه. وقد نقل الفقيه محمد بن سحنون (ت: 870) من القيروان بتونس في كتابه «آداب المعلمين» معلومات ملموسة - تمثل عصر الإسلام المبكر - عن منهاج مدارس التعليم الأساسي. ومن بين المواد الأساسية الضرورية في المنهاج المذكور: التلاوة الصحيحة للنص القرآني، وأيضاً حفظ القرآن عن ظهر قلب، أو على الأقل حفظ بعض الأجزاء منه،

كانت بغداد - التي بنيت سنة 762 بوصفها عاصمة للخلفاء العباسيين (750 - 1258) مركزاً تجارياً وثقافياً وفكرياً مزدهراً في العالم الإسلامي الوسيط. وكان عصرها مثمراً على صعيد الأنشطة في مجالات العلوم الإنسانية والطبيعية.

والقراءة والكتابة، والأخلاق الدينية وقواعد السلوك الجيد بوصفه واجباً مع الله. ويجب أيضاً تدريس المواد التالية: الكتابة، والحساب، وأيضاً القواعد الأساسية للغة العربية والنحو، إضافة إلى الشعر العربي، وفن الخطابة. وكان الشباب على الخصوص هم رواد مدارس التعليم الأساسي في الإسلام الوسيط،

17 - إن فكرة أن «بيت الحكمة» في بغداد كان أكاديمية للترجمة - حيث تم عمل الترجمات العربية المهنية للأعمال الفلسفية والعلمية للتراث اليوناني القديم، كما هو ملاحظ في كثير من الأحيان في الأدبيات المتخصصة القديمة - لا يمكن إثباتها بشكل كاف؛ انظر جوتاس/بلادل:

«بيت الحكمة» Gutas/Bladel: Bayt Al-Hikma, 133-137

وانظر أيضاً هالم: خلفاء القاهرة، 207F Halm: Die Kalifen Von Kairo, 207F



وتَمَّ تعليم البنات في الغالب داخل العائلة في مجال تدبير شؤون المنزل (الاقتصاد المنزلي) وأيضاً في مجال الثقافة¹⁸.

3.3 - التعليم العالي

تُعَدُّ المدرسة - التي أخذت الاسم الألمانى Medrese إلى جانب المسجد - إحدى أهم مؤسسات التعليم الدينى العالى المعروفة حتى اليوم في الحضارة والثقافة الإسلامية منذ نهاية القرن الثامن. بلغت المدرسة الكلاسيكية أوجها منذ القرن الحادي عشر حتى القرن الرابع عشر بوصفها جامعة، أو كما تسمى اليوم (كلية) College، حيث يتمّ تكوين أطر الإدارة وخدمة الدولة بالخصوص. وحدد هذا التخصيص للمدرسة منهاجها الدراسي، الذي امتدّ في المقام الأول إلى المجالات التالية: المواد الدراسية الدينية مثل القرآن والحديث وتفسير القرآن، والشريعة الإسلامية التي تمثل المجال الرئيس للدراسة في المدرسة، واللغة العربية، وأخيراً المنطق، وهما التخصصان اللذان لا يمكن الاستغناء عنهما في دراسة الدين والشريعة. تموّل المدارس نفسها - تماماً مثل الأكاديميات المذكورة - من الأوقاف الخاصة بها التي أسّستها خصيصاً لهذا الغرض، فتدعمُ هيئةَ التدريس والطلبة مادياً. وتضمُّ بنايات المدرسة غرفاً للدراسة والسكن الخاصة بهيئة التدريس وبالطلبة معاً، وقام مدير شيخ أو أستاذ بالإشراف على إدارة المدرسة. وفي العادة يتم شغل مناصب أستاذ من خلال أشخاص متطوعين، غالباً ما يقرّرون بأنفسهم شغل هذه المكانة الرئيسية. ويتم تعيين العلماء في حلقات مثيرة للجدل يديرها أصحاب المصالح والأفراد في الغالب، وهم يحاولون ممارسة التأثير على المؤسسة الأكاديمية من خلال تبرعاتهم لوقف المدرسة، بينما يشرف الحاكم على التعيينات، لكنه في الحقيقة لا يديرها بنفسه على نحو نشيط، في حين

18 - Landau: "Kuttab", 567-70; Günther: "Advice For Teachers", 99-110; Baer: "Muslim Teaching Institutions", 73-102,

ويحتوي Hirschler: The Written Word, 82-123 على فصل منفصل عن التعليم الابتدائي في مصر وسوريا في زمن الأيوبيين (1171 - 1250) والمماليك (1250 - 1517).
انظر أيضاً: Biesterfeldt: Lese-Und Schreibunterricht Im Arabischen Sprachraum.

يتحفظ على العموم على تعيين الأساتذة / الأئمة في المدارس ممن كان منتسباً إلى مساجد الجمعة الكبرى. ورغم أن المدارس في العصر الوسيط كانت تمتلك بعداً سياسياً؛ فإن العلماء ظلوا - فيما يخص محتوى وآليات تلقين العلم - أحراراً إلى حد ما، وبعيدين عن مضايقة تدخلات الحكام السياسيين إلى حد بعيد¹⁹. وكان سير الدراسة غير رسمي، ودون إجراء امتحانات للطلبة الذين يلتحقون بأحد المجالس أو حلقات مراجعة مواد المجالس الدراسية. ويصادق الأستاذ على المشاركة الناجحة في دراسة نص معين بواسطة إجازة، وتعني هذه المصادقة أو تلك الإجازة ليس المشاركة

الناجحة للطالب في الدرس وحدها، بل تسمح له أيضاً بمواصلة إملء النص المعني بالأمر، أو بأن يقوم هو بنفسه بالتدريس.

كانت النظامية في بغداد - التي أسسها سنة 1066 الوزير السلجوقي نظام الملك (ت: 1092) المدرسة العليا الدينية الأكبر والأكثر شهرة، ذات التوجه الشُّني في الشرق مجال سلطة الإسلام الكلاسيكي، وكان الأستاذ الأكثر أهمية وشهرة في هذه المدرسة في تلك الفترة الصوفي والفقير ورجل الدين أبا حامد الغزالي (ت: 1111)، فكان يعطي محاضرات أمام أكثر من ثلاثمائة طالب، كما ترأس هذه المؤسسة التعليمية لسنوات عديدة.

ازدهرت المدارس ذات التوجه الشيعي في إيران بالخصوص في فترة الخلافة الصفوية (1501 - 1722)²⁰. أما الفاطميون فقد أسسوا الأكاديميات

رغم أن المدارس في العصر الوسيط كانت تمتلك بعداً سياسياً؛ فإن العلماء ظلوا - فيما يخص محتوى وآليات تلقين العلم - أحراراً إلى حد ما، وبعيدين عن مضايقة تدخلات الحكام السياسيين إلى حد بعيد.

19 - Vgl. Makdisi: The Rise of Colleges; Fück: "Die Rolle der Medrese im Bildungswesen des Islams", 161-84. Siehe darüber hinaus Berkey: The Transmission of Knowledge, 44-94; Chamberlain: Knowledge and Social Practice, 72-90, 106f.; Gilliot: "La transmission des sciences religieuses", 327-51; Mottahadeh: Der Mantel des Propheten, 79-81; und Zaman: The Ulama, 60-86.

20 - Mottahadeh: Der Mantel des Propheten, 81-90; Moazzen: Shi'ite Higher Learning, 36-73.



مبكراً كما أسلفنا؛ من أجل خُلِقَ توازُنٍ مع المدارس السنِّيَّة السُلجوقية في العراق على ما يبدو، والتقليل من تأثيرها في مجال التعليم. في هذا الإطار أسس الفاطميون الأزهر في القاهرة سنة 970 بوصفه مسجداً للخلفاء/الأئمة ولحاشيتهم في البلاط، وفي سنة 980 أمر الوزير ابن كلس (ت: 991) ببناء مبنى بجوار جامع الأزهر مباشرة لأهداف تعليمية من أجل تدريس الشريعة الإسلامية خاصَّة²¹. وبعد استيلاء الأيوبيين على السلطة (حكّموا بين 1171 و 1250) تحول الأزهر إلى مؤسسة تعليمية سنِّيَّة، وما زالت كذلك حتى اليوم، كما تطورت هذه المؤسسة إلى أن أصبحت من أهمّ الجامعات الدينية بلا منازع في العالم الإسلامي. وفضّل الزهادُ والمتصوفة وأتباع مدارس دينية معينة في تعليمهم نوعاً من الأبنية، وهي عبارة عن مؤسسات كبيرة من هذا النوع تسمى خانقاه، ويسكن فيها أتباع معلم معين، أو يسكنها هو لوحده، وتسمى زاوية. وتمّ ذكر هذه الأبنية أو الزوايا في المصادر التي تعود على الأقل إلى القرن العاشر، وما زالت موجودة حتى اليوم في كل مكان من العالم الإسلامي. وتتميّز الخانقاه عن المدارس ذات الطابع الرسمي، بأن فضاءها أصغر، ومؤسساتها التعليمية أقل تنظيمياً، وتستخدم لتكون فضاءات للتخفي أو للتكامل الداخلي. وإلى جانب بغداد والقاهرة تأسست مراكز مهمة للتدريس والدراسة في دمشق وحلب في سوريا، والبصرة والحلة وكربلاء والكوفة والنجف في العراق، وأيضاً فُهم ومشهد وأصفهان وفرغانة في إيران أو في أوزبكستان الحالية، وفي القيروان وتونس بجامعها الزيتونة، - مسجداً وجامعة - تعود إلى القرن الثامن، وأيضاً فاس في المغرب بجامع القرويين، وهي مؤسسة شيدت عام 859، وتضمُّ جامعاً ومدرسة، وأخيراً وليس آخراً في قرطبة وتوليدو في الأندلس، في الجزء الذي حكمه المسلمون بين 711 و 1492 في شبه الجزيرة الإيبيرية.

وبرزت (قم) في إيران والنجف في العراق بوصفهما أهم مركزين شيعيين لتلقين التعليم الديني، ولا يزالان نشيطين ومؤثرين حتى اليوم، وتمّ تأسيس

Vgl. Halm: The Fatimids, 44.

حوزة علمية في (قم) في القرن العاشر، أمّا نظيرتها في النجف فتعود إلى القرن الحادي عشر. والحوزة هي درس ديني بدافع التعليم الاجتماعي، الذي يلتزم بواجب تدريس وتعليم تاريخ الأئمة الاثني عشرية والشريعة الإسلامية ذات التوجه الشيعي. ومن المواد التدريسية الأخرى قواعد النحو العربي والبلاغة والمنطق وتفسير القرآن والحديث، وعلم الكلام، وأحياناً الفلسفة. وقد استغنى مرفق التدريس هذا عن التراتبية الإدارية الرسمية، واستند إلى هرم إداري صارم من رجال الدين الأكاديميين. والحوزة لا تتبع أي منهاج معياري؛ لكنها متأثرة بالمجالات الثلاثة الكبيرة في التعليم الديني

**فضّل الزهاد والمتصوفة
وأتباع مدارس دينية
معينة في تعليمهم نوعاً
من الأبنية، وهي عبارة
عن مؤسسات كبيرة من
هذا النوع تسمى خانقاه،
ويسكن فيها أتباع معلم
معين، أو يسكنها هو
لوحده، وتسمى زاوية.**

التقليدي، الذي تعتمد المدارس السنيّة بدورها (انظر أعلاه). وعلى كل حال تحتل دراسة الشريعة في الحركة التعليمية الشيعية دوراً خاصاً ومركزياً بسبب الدور المركزي للمجتهد - أي عالم الشريعة - المؤهل لتفسير الشريعة واتخاذ قرارات مستقلة. وباستطاعة الطلبة في الحوزة اختيار موادهم الدراسية، وسير الدراسة، ومدة الدراسة، وأيضاً أساتذتهم بأنفسهم، وهم يدرسون غالباً مدى الحياة، ما يعطي طابع رجال الدين للمرفق²².

4.3 - العلم والهوية: التعليم والأخلاق في إدراك الأقليات الدينية

لعب ويلعب نزوع الأقليات - مثل الزيدية والإسماعيلية والإباضية - نحو العلم دوراً مهماً جداً في وغيهم بالذات الدينية، فمن المهم أن يمتلك القائد الديني والسياسي - الإمام أو أمير المؤمنين، للزيدية أو الشيعة

Litvak: "Iraq: Shi'ite Seminaries in Iraq"; al-Ġarawī: al-Ḥauzaal- 'ilmīyafi- Naḡaf'al- ašraf; 22 Subtelny/ Khalidov: "The Curriculum of Khalidov: The Curriculum of Islamic Higher Learning in Timurid Iran", 210-36; Mervin: "La quête du savoir"; zur Schiaallg. s. den Beitrag von Rainer Brunner in diesem Band.



الخمسية خاصة ذوي الأصول اليمنية، منذ القرن التاسع - تأهيلاً أخلاقياً وثقافياً متميزاً، وهذا يتطلب تعليماً دينياً قوياً، وقدراً كبيراً من التقوى والأخلاق، والسلامة البدنية والشجاعة تماماً مثل القدرة على الاجتهاد²³. فحسب المذهب الإسماعيلي فإن الرسل الستة الذين جاءوا بالشرعية هم: آدم ونوح وإبراهيم وموسى وعيسى ومحمد يبلغون «المعنى الظاهر» للوحي إلى الأغلبية من الناس؛ بينما المعنى الباطن معروف لنخبة قليلة بواسطة ممثلين معتمدين. وبالنظر إلى مهمة النبي محمد يعد الإسماعيلية أئمتهم ودعاتهم المعلمين الأكثر أهمية لوصولهم للمعنى الباطن للشرعية التي أوحى بها الله، وهم المتبرعون الذين يتيحون للناس العلم والحكمة؛ مما يرضي طابعاً يوضح إلى أي حد تنتمي نزعة العلم (الديني) إلى الهوية الإسماعيلية²⁴. أما الإباضية فقد استندت إلى مدرسة فقهية خاصة بها (ليست مدرسة شيعية ولا سنية)، ويعود تاريخها إلى العصر المبكر للإسلام، وتنتشر اليوم على الخصوص في عُمان وأجزاء من شمال إفريقيا. كما قام الإباضية بالخطوة الأكثر أهمية؛ لتجعل العلم متاحاً ليس فقط للنخبة، ولكن لدائرة أوسع من الشعب، ويقود إدراك الإباضية الكوني لأهمية العلم إلى إعطائهم الأولوية - في نشر مذهبهم - للجهود المبذولة في التعليم على «الجهاد»²⁵ منذ القرن الحادي عشر، لما وُعى الإباضية أنهم لن يؤسسوا دولة خاصة بهم، طوروا بنياتهم الاجتماعية والتربوية على نحو يحميهم من ذوبانهم بواسطة جماعات أخرى. ولم يضمن نظام حلقة العزابة - «من رجال متقين قدموا حياتهم للدين» (عزابة) -، استقلال الإباضية الاجتماعي فقط، بل اهتم أيضاً بوضعهم التعليمي، وبقائمهم الأخلاقية وبصفائهم الروحي²⁶.

Haykel: Revival and Reform in Islam, 7. - 23

Halm: The Fatimids, 17-22, 28f. - 24

Schwartz: Die Anfänge der Ibaditen in Nordafrika, 66, 72-74, 95; siehe weiterhin Hulaifāt (Khleifat): an-Nuzūmal-ig̃timā'iyawa-t-tarbawīya 'indal-Ibādīya, 91-94. - 25

26 - حجازي، تطور الفكر التربوي الإباضي.

5.3 - مطلب إنساني للتعليم والأخلاق في الإسلام: مفهوم الأدب

يشكل التعبير العربي «أدب» مفهوماً محورياً، بحكم أنه يمثل المحتويات والأهداف الإنسانية للتعليم والأخلاق في الإسلام الكلاسيكي، وشملت هذه الكلمة في شبه الجزيرة العربية قبل الإسلام خاصة معايير السلوك الملموس، كما عرفت في العقود الأولى من الثقافة الإسلامية توسيعاً عظيماً لمعناها. ومع مجيء الإسلام - وخاصة في الفترة بين القرن التاسع والحادي عشر، أصبح معنى (أدب): التعليم الفكري والسلوك الأخلاقي في الحياة في أحسن صورة. ويدلّ المفهوم اليوم على المهارات والمعارف الضرورية لبعض المهن، والسلوك القويم والتربية الجيدة (للأطفال)، والسلوك الأخلاقي الحر، والتعامل اللطيف والتصرف المهذب²⁷. استعمل بعدها مفهوم «أدب» منذ القرن التاسع بالخصوص للدلالة على أهم النصوص الشعرية والنظرية المهمة في اللغة العربية، التي لها وظيفتان: تعليم القراء ومناقشتهم، ويعادله في اللغة الألمانية مفهوم «الأدب الجميلة». وتشمل النصوص الأدبية في اللغة العربية، والفارسية والتركية، ما يسمى بـ «أدب السلطان»؛ أي الكتب المؤلفة في أدب الملوك: «قواعد سلوك الملوك والأمراء الجيد»²⁸.

يشكل التعبير العربي «أدب» مفهوماً محورياً، بحكم أنه يمثل المحتويات والأهداف الإنسانية للتعليم والأخلاق في الإسلام الكلاسيكي، وشملت هذه الكلمة في شبه الجزيرة العربية قبل الإسلام خاصة معايير السلوك الملموس.

27 - Gutas: "Classical Arabic Wisdom Literature", 49-86 عن أدب الحكمة الكلاسيكي العربي انظر: Lapidus: "Knowledge, Virtue, and Action", 39-61.

28 - الأعمال المعروفة في هذا المجال هي: كتاب كليلة ودمنة، الذي ترجمه وحرره ابن المقفع عن الفارسية إلى العربية، وكتاب الأدب الصغير، وأيضاً كتب نصيحة الملوك/ أبو حامد الغزالي، وأبو الحسن الموردي وعبد الملك الثعالبي وابن الجوزية. وانظر أيضاً أعمال الباحثين بياتريس غريندلر وبربارا فنكلار.

Vgl. Black: The History, 108-14; Bosworth in Young (Hrsg.): Religion, Learning and Science, 165-67؛ (انظر أيضاً: حول مسألة نسبة الكتاب المذكور إلى الغزالي)؛

Zakeri: Persian Wisdom in Arabic Garb.



6.3 - منارات العلم: تعلم فردي وتعليم جماعي

يتوجب من ثمّ توضيح التطورات المتعددة التي لامست مجالات متنوعة من التعليم والأخلاق، بمساعدة بعض الممثلين المميزين للتعلم الإسلامي الواسع النطاق في العصر الوسيط؛ تميز بالخصوص محمد بن جرير الطبري (ت: 923) في مجالات كتابة التاريخ وتفسير القرآن، وألّف كتابه الضخم «جامع البيان عن تأويل القرآن» في شرح القرآن، ولقي احتراماً كبيراً حتى اليوم²⁹. كذلك يحتوي كتابه - في التاريخ بعنوان «تاريخ الرسل والملوك» في أربعة أجزاء، والذي توجد بالمناسبة ترجمة كاملة له إلى اللغة الإنجليزية - على بُعدٍ سياسي / أخلاقي حاسم؛ نظراً لأهميته الأساسية بالنسبة للتعليم التاريخي والديني. ولا يتجلّى هذا في النهاية في أن الكاتب يفسّر مصادر صعود وسقوط الدول على خلفية سقوط سلطة العباسيين؛ لكنه يؤكد أن أكبر خطر يهدد الكيان الإسلامي هو عدم اعتراف الدولة بما يعترى مصالح الناس من مشاكل دوغمائية، ولا تقوم بحلها في الوقت المناسب، فيتراخى من هذه الناحية ثباتها على التوحيد. إن جوهر حجّة الطبري تكمن في أن «أخلاق الموحدين» لا تكمن فقط في تشجيع ودعم الحكومة الراشدة والضرائب الراشدة، بل أيضاً في ضمان نجاح بنية المجتمع الإسلامية بالأساس. أما الشرك فإنه يساعد على ازدياد قوة السلطة المتفردة دون عوائق، وتفاقم الرشوة والسقوط العام للكيان الإسلامي، ولهذه الأسباب كان الشرك في الماضي يتدفق من الاضطرابات السياسية وانهيار إمبراطوريات كبيرة كاملة³⁰. ومع وجهات النظر هذه يجعل الطبري العمل التاريخي عملاً عظيماً مع مطلب تربوي أخلاقي لافت وتاريخي فلسفي تحليلي ومستشرف للمستقبل.

وقد كرّس عددٌ كبير من العلماء أعمالاً متنوعة ونصوصاً مختلفة وكثيرة لأسئلة الأخلاق والمعنويات. ويُعدّ الفيلسوف والمؤرخ أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب - ويعرف باسم مكسويه (ت: 1030) «أبا الأخلاق

Burtonin Young (Hrsg.): Religion, Learning and Science, 46.

- 29

Janin, The Pursuit of Learning, 62.

- 30

الإسلامية» على وجه الإجمال؛ فقد عرض في مؤلفه - الذي يحمل عنوان «تهذيب الأخلاق» - اقتراحاً ينظر به إلى تعليم الأخلاق على أنها «صنعة» يتوجب تعلّمها، وبواسطة يصبح بإمكان الإنسان التصرف على نحو سليم في كل حياته دون بذل مجهودات خاصة، كما يمكن تنشيط الطابع الإنساني بواسطة الالتزام، والموعظة، والتحذير، والتوجيه، ويمكن أن يحدث هذا في إطار الثواب الطبيعي. وفي تواصلٍ واضحٍ مع الفلسفة القديمة وبأستاذه البغدادي يحيى بن عدي (ت: 974) - وهو عالم مسيحي عربي - يرى ابن مسكويه أن الإنسان هو أيضاً أحد عناصر الطبيعة الاجتماعية، ويحتاج إلى

في تواصلٍ واضحٍ مع
الفلسفة القديمة وبأستاذه
البغدادي يحيى بن عدي
- وهو عالم مسيحي عربي -
يرى ابن مسكويه
أن الإنسان هو أيضاً
أحد عناصر الطبيعة
الاجتماعية، ويحتاج إلى
الناس الآخرين بالضرورة.

الناس الآخرين بالضرورة. وفقط في إطار التضامن الطيب يتحصل الفرد على غايته الحقيقية؛ وهي «السعادة»، وعلى هذا النحو يمكن له أن يطور تماماً فضائل مثل السخاء والاعتدال والعدالة³¹. كذلك تناول على نحو شامل المذكوران أعلاه - العالم والمتصوف أبو حامد الغزالي، وعالم الدين والشريعة المشهور شمس الدين بن قيم الجوزية (ت: 1350) - الأسئلة الأساسية للأخلاق الإسلامية، خاصة في كتاب ابن قيم الجوزية «الفوائد»³². وعرف أبو إسحاق الشاطبي (ت: 1388) القواعد الراهنة

للأخلاق الاجتماعية الإسلامية مرة أخرى على نحوٍ منهجيٍّ وحتى اليوم، في سياق «الأهداف الرئيسية لمقاصد الشريعة»³³.

31 - The Reformation of Morals, a parallel Arabic- [تهذيب الأخلاق] :Yaḥyā ibn 'Adī/Griffith English text; Miskawih; engl. Übers. Zurayk: The Refinement of Character.

32 - Bauer: Islamische Ethik; Ibn Qaiyimāl-Ġauzīya: Al-Fawā'id: A Collection of Wise Sayings, 81ff. Abul Quasem: The Ethics of al-Ghazālī; Abdul Samad: Al-Ghazālī on administrative ethics; Ali: Sexual ethics and Islam; Donaldson: Studies in Muslim Ethics; sowie Stelzer: "Ethics", 161-79.

33 - aš-Šāṭibī: The Reconciliation, bes. 10-19, 26-33, 103f.; siehe auch Sachedina: Islamic Biomedical Ethics 8-16, 30-3345, 180-183.

4 - علم التربية في العصر الكلاسيكي وما بعد العصر الكلاسيكي

تطور أدبٌ شامل باللغة العربية بين القرنين الثامن والتاسع عشر، واهتم هذا الأدب بشكل مباشر أو ضمناً بأسئلة التربية والتدريس. وكتب الفقيه التونسي محمد بن سحنون في القرن التاسع دليلاً للمعلمين بالعربية يعدُّ من الدلائل العربية المبكرة للمعلمين، ومن المراجع المبكرة في الموضوع. ويلقن هذا الكتاب الموسوم بـ «آداب المعلمين» العديد من الإرشادات الملموسة للأساتذة في مدارس التعليم الأساسي، التي تلامس الجوانب المختلفة، خاصة الشرعية والعملية للحياة التعليمية اليومية؛ مثل توظيف المعلم وأجرته، وتنظيم الدرس، والعمل مع تلاميذه في المحاضرة وفي الطريق إلى المدرسة، والتصرف السليم لدى التلاميذ، ومقبولية العقوبات، وواجب الإشراف والرقابة على قاعات الدرس والأدوات التعليمية المساعدة في المحاضرات، وأيضاً في النهاية الامتحانات والتخرج³⁴. واستنبط الفيلسوف وعالم الدين والأديب عمرو بن بحر الجاحظ (ت: 868) - في كتابه «كتاب المعلمين» - ضرورة أن يزود المعلمون طلبة الأقسام العليا بأساليب الحجاج المنطقي والاستدلال القياسي، ويعلموهم التعبير الكتابي الجيد. ويتم النصح بقراءة الكتب بصفاء ذهن؛ لأنها تشجع على التفكير الخلاق³⁵. ونادى الفيلسوف والمنطقي أبو نصر الفارابي (ت: 950) مرة أخرى - في كتابه «إحصاء العلوم» - بعملية تعليمية تشمل العلوم المحلية، أي المواد الإسلامية/الدينية التي تعتمد على القرآن وتفسيره، إلى جانب العلوم الأجنبية؛ أي المواد المستندة إلى الفلسفة اليونانية والتخصصات الدنيوية الأخرى. ولم يكن ممكناً لتصوُّر فكرة منهاج تكاملي له تأثير مهمٌّ على دراسة الفلاسفة (والأطباء) - الذين اتبعوا في حلقاتهم النقاشية والدراسية غير الرسمية بشكلٍ موسع، بوصفه عنصراً ثابتاً من عملية التعليم العالي الرسمية في الإسلام - أن يفرض نفسه³⁶. اهتم العلامة أبو علي بن سينا (ت: 1037) بالخصوص بتربية الأطفال؛ فقد تحدث

Günther: "BeMasters", 369-71.

- 34

Ibid., 371-73.

- 35

Ibid., 373-76.

- 36

- في كتابه الضخم «القانون في الطب» - بوضوح عن صياغة عملية تعليمية خاصة في السن المبكرة للأطفال بوصفها تجربة ممتعة ومشرفة، علاوة على ذلك ابن سينا يؤكد أن المحيط العاطفي والمستقر وأيضاً المراعاة اللائقة وحماية التطور النفسي والفيزيولوجي للطفل عموماً عوامل مهمة جداً لنجاح عملية التعلّم والتطور الفكري للطفل³⁷.

توجد دوافع جيدة عند أبي حامد الغزالي - أهم مهندس معماري للفكر التعليمي الإسلامي الكلاسيكي - حين قِيلَ بالمنطق اليوناني بوصفه وسيلةً محايدة للتعلّم، ونصح لهذا السبب طلبة التخصصات ذات التوجه الديني

استنبط الفيلسوف وعالم الدين والأديب عمرو بن بحر الجاحظ - في كتابه «كتاب المعلمين» - ضرورة أن يزود المعلمون طلبة الأقسام العليا بأساليب الحجاج المنطقي والاستدلال القياسي، ويعلموهم التعبير الكتابي الجيد.

- مثل علم الدين والشريعة - بالاهتمام بها والاستفادة منها. انعكست تجربة التعليم الغنية للغزالي في الكثير من الدراسات العلمية في أهمية العلم وأيضاً التدريس والتعلّم، ونصح الغزالي - في كتابه «إحياء علوم الدين» الأكثر أهمية - المتعلمين بـ «تطهير أرواحهم أولاً من الخُلُق السيئ والصفات المذمومة»، إذا أرادوا أن يتبوؤوا مكانة كريمة في تلقين العلم. ويتوجب على الطلبة التركيز التام والكلي على الدراسة، وأن يتجنبوا التكبر ضد فرع علمي معيّن أو أستاذ،

والبدء أولاً بدراسة مذهب علمي معين، قبل أن ينفثوا على تنوع الآراء العلمية؛ أولاً تلقي دراسة صلبة في تخصص معين، قبل التوجه إلى تخصصات أخرى، وعليهم في الختام ترتيب مخطط الدراسة جيداً، والبدء أولاً بالفروع العلمية الأكثر أهمية. ويتوجب عليهم أن يتعلموا الاستفادة من العلوم والحكم على قوة حجاجها وبعده التكامل الروحي، بدل النزوع إلى الافتتان الدنيوي والثروة. وينصح الغزالي المعلمين أن يشعروا بتلاميذهم، وأن «يعاملوهم كما لو كانوا أبناءهم على الحقيقة». كما يتوجب عليهم تدريس قديرتهم محمد

Ibid., 376-80.



النبي، وأن يتأكدوا أن كل متعلّم يعمل بحسب مستواه الفكري، وأن يحفظوا الأطفال والشباب بواسطة نصائح ودية، بدل احباطهم بنقد مباشر. كما يتوجب على المعلمين البهجة بالتعليم لتسهيل نجاحه، والتدريس للتلاميذ والطلبة ذوي الصعوبات في التعلم بما يناسب قدراتهم الفكرية، ويفضل لو أن المعلم عاش بنفسه الحُكْم الأخلاقية السامية التي يلقيها في درسه³⁸.

قدّم برهان الدين الزرغوني (توفي في النصف الأول من القرن الثالث عشر) - في كتابه الواسع الانتشار «تعليم المتعلم طريق التعلم» - نصائح مفصلة عن دراسة علم الدين وعن محتوى وتقنيات التعلّم (من بينها التكرار والتثبيت في الذاكرة التي تلعب دوراً مركزياً فيها)، فضلاً عن التعامل المحترم بين المعلمين والمتعلمين. ومثل الكثيرين من معاصريه والعلماء المتأخرين يؤكّد على سلطة العلم المحمي³⁹. قاد أبو الوليد محمد بن رشد (ت: 1198) - فيلسوف وطبيب إسباني/عربي - بشروحاته لأرسطو الاتجاه العقلاني إلى عصره الذهبي. ويكمن جوهر فكره التعليمي في عدّه تعلّم الفلسفة واجباً دينياً بالنسبة للفئة الصغيرة من المثقفين، بينما يرشد الدين الجمهور الواسع من الناس إلى الحقائق. ويرى ابن رشد في المنطق خاصة الطريق التي يستطيع بها الإنسان الوصول إلى المعرفة من خلال فكره. واحتوى كتاب ابن رشد المهم «فصل المقال» على هذه الشهادات وغيرها في نظريات التعليم وفي أهمية العقل في النظرية التعليمية⁴⁰. وميز المؤرخ عبد الرحمن بن محمد بن خلدون (ت: 1406) في كتابه المشهور «المقدمة» بين ثلاثة أنواع نظرية وعملية للعلم:

38 - Ibid., 376-80 zu al-Gazālīs Katalog pädagogischer Ratschläge für Lernende (in 10 Punkten) und Lehrer (in acht Punkten); siehe auch Marmura: “Ghazali’s Attitude to the Secular Sciences”, 100-11.

39 - Az-Zarnūgī: Kitāb ta’līm al-muta’allim, 65 (engl. Übers. von Abel/Grunebaum: Instruction of the Student).

40 - Günther: Averroes and Thomas Aquinas on Education, 4-10.

العنوان الكامل: فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال. ترجمة إنجليزية لـ G. Hourani: On the Harmony of Religion and Philosophy؛ وإلى الألمانية، نسخة ثنائية اللغة مع مقدمة تاريخية قام بها: F. Schupp: Die Entscheidende Abhandlung؛ وأيضاً: F. Griffel: Maßgebliche Abhandlung مع شرح مفصل لتاريخ التلقي للنص حتى القرن العشرين.

أ - علم الجوهر، ويقود إلى فهم الحقيقة الكامنة وراء الظواهر. ب - علم العالم الطبيعي والثقافة الإنسانية التي يعيش فيه ومراقبته وفي الختام ج - العلم المعنوي الذي يحيل على قدرة الإنسان على التفكير وتجميع التجارب. في هذا السياق شدد ابن خلدون على أهمية التجربة، والكفاءة الاجتماعية والقدرة على التعاون، حيث تناول في هذا المقام أيضاً علم الظواهر الطبيعية، والتي هي ضرورية من أجل التأثير على المحيط الطبيعي. هذه المعرفة تختلف مع علم العمران، وبالنسبة له - وبوصفه رائد علم الاجتماع - لها أهمية كبيرة. فضلاً عن هذا قدم ابن خلدون معلومات شاملة عن مختلف المهن أو الحرف

قادر أبو الوليد محمد بن رشد - فيلسوف وطبيب إسباني/عربي - بشروحاته لأرسطو الاتجاه العقلائي إلى عصره الذهبي. ويكمن جوهر فكره التعليمي في عده تعلم الفلسفة واجباً دينياً بالنسبة للفئة الصغيرة من المثقفين.

اليديوية وكيف يتم تعلّمها أو إنجازها، ومعلومات شاملة عن مختلف أنواع العلوم ومناهج التدريس، وأيضاً مختلف التخصصات الفكرية والأدبية، وحتى تفسير الأحلام والسحر⁴¹. وأصرّ الملا صدرا (ت: 1640) - من أهم مفكري الاثني عشرية وتربوي من شيراز - على وجوب أن تكون المعرفة العلمية متساوية مع المعرفة الشعورية. بهذا المعنى عرّف «العلم» أيضاً بأنه نوع من «نحو الوجود» أو «الطريق إلى الوجود»، وشدد على الجانب الأخروي للتعليم، وهي وجهة نظر لها تأثير مهم على النظرية والممارسة للتعليم الديني للأجيال المتأخرة⁴².

بالمقابل يؤيد علي الكراكي (ت: 1679) - رجل الدين الاثني عشري ذو التوجه الفلسفي - اتخاذ المتعلمين موقفاً متصالحاً مع العالم في المجتمع، فهم يسألون علماء الدين بوضوح كي يلتزموا اجتماعياً، ويعتنوا سياسياً بسلوك

41 - Black: The History, 165-82 "Ibn Khaldun: The Science of Civilizations and the Governance of Islam", insbes. 166f. Ibn Ḥaldūn: The Muqaddimah (englische Übersetzung von F. Rosenthal), insbes. 2: 309- 463 sowie Bd. 3.

طور ابن خلدون نموذجاً اجتماعياً من خلال تحليل التعايش الاجتماعي على ضوء التمييز بين طرق الحياة البدوية والمستقرة.

42 - Kalin: Knowledge in Later Islamic Philosophy, xv, 118-35; Rustom: The Triumph of Mercy, 55f.



الحكام؛ كي يعلموهم ويربوهم⁴³. أيضاً أثناء تأكيد المفكرين المسلمين الكلاسيكيين خاصة على شعار وروح البحث الإبداعي مع النزوع نحو التكامل والسعادة الإنسانية، يميل علماء العصر الوسيط المتأخر والعصر الحديث المبكر إلى وضع مركز الثقل على قداسة محتوى العلم الراسخ، وأيضاً التبليغ الصحيح من الناحية الشكلية⁴⁴. كما اهتمت أغلب نصوص الأدب الإسلامي ما قبل العصر الحديث بتعليم التلاميذ الذكور، غير أن شهادات متفرقة وردت - خاصة في المصادر التاريخية والسِّير - تخبرنا أنه لم يتم إقصاء الفتيات والنساء نهائياً من التعليم الأساسي والعالي، وأن تكوينهن لم يقتصر فقط على التربية الأخلاقية داخل العائلة، كما توجد أدلة في المصادر العربية تبرهن على أن النساء في المجتمع الإسلامي الوسيط شغلن مكانة مهمة في العملية التعليمية الاجتماعية للإسلام في العصر ما قبل الحديث، بسبب مشاركتهن في دراسة القرآن وتلقين الحديث النبوي، وأيضاً بشعرهن الإبداعي، وبمواهبهن كناسخات وموسقيات ومغنيات، وأخيراً وليس آخراً كمتصوفات وقائدات روحية⁴⁵.

5- عصر النهضة: التنوير، آلة الطباعة والإصلاح

أثرت أفكار حركات الإصلاح والوطنيين العلمانيين أيضاً على مجالات التعليم والأخلاق في القرن الثامن عشر على الخصوص منذ القرن التاسع عشر. وبحضور قوى الاستعمار الأوروبية في الشرق الأوسط وفي جنوب شرقي آسيا بدأ عصر تبادل الأفكار بين العالمين الإسلامي والغرب، فكان له تأثير واسع النطاق

43 - Moazzen: Shi'ite Higher Learning, 42f. (zual-Karakī) und 241-43 (zu Sabzavārī).

44 - Günther: "The Principles of Instruction", 16-19; ders. "Der Lebende, Sohn des Wachen", 271f.

عن تصور الإنسان الكامل في الإسلام:

sowie Biesterfeldt: "The Perfect Man", 101-13. Vgl. Rosenthal: The Techniques and Approaches of Muslim Scholarship.

45 - Geissinger: Gender in the Classical Tradition, 1-18; dies.: "The Portrayal of Hajj", 153-79.

عن إمكانيات وحدود تعليم الإناث في الإسلام:

Marín/Deguilhem (Hrsg.): Writing the Feminine; Walther: Die Frau im Islam, 77-112; Ende: "Sollen Frauen schreiben lernen?"; Robinson: "Education", 526-29; und Berkey: The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo, 161-81.

على المجتمعات الإسلامية⁴⁶. كرست الحركة الإصلاحية الفكرية للنهضة نفسها للتقدم العلمي نمطاً مفتوحاً للتفكير، رُوِّج في الوقت ذاته لاستبقاء أفكار القيم التقليدية للإسلام والحفاظ على الهوية الإسلامية. بذلك أمكن إحراز تقدُّم ملحوظ في العالم العربي أثناء الربط بين مجالات العلم الديني التقليدية بالعصرية. في مقابل ذلك مثلت السلفية مبدئياً تياراً محافظاً جداً، ومعادياً للاستعمار في توجهه الفكري؛ حيث يرى السلفيون تذكُّرهم الصارم للسلف وفي «الإسلام التأسيسي» السبيل الأوحَد للتغييرات السياسية والتطور الاجتماعي⁴⁷.

تم تشجيع ودعم التبادل العلمي بين العالمين الإسلامي والغرب بالخصوص، من

كرست الحركة الإصلاحية الفكرية للنهضة نفسها للتقدم العلمي نمطاً مفتوحاً للتفكير، رُوِّج في الوقت ذاته لاستبقاء أفكار القيم التقليدية للإسلام والحفاظ على الهوية الإسلامية. بذلك أمكن إحراز تقدُّم ملحوظ في العالم العربي.

خلال أنشطة التعليم التي قام بها المبشرون المسيحيون، وإدخال آلة الطباعة. وكانت تَمَّ مراكز مخصصة لهذا الغرض منذ 1780 مثل كلكوتا (بمنشورات بالعربية والفارسية والأردو)، وطهران وتبريز (بمنشورات بالفارسية)، واسطنبول (بمنشورات بالتركية)، وأيضاً بيروت والقاهرة (بمنشورات بالعربية) في القرن التاسع عشر. وسمحت هذه الثورات - في مجال التواصل والمعلومة - بظهور العديد من المجالات التعليمية المهمة؛ نذكر منها على الخصوص مجلة المقتطف، وهي صحيفة شهرية أسسها البروتستانت السوري

اللبناني يعقوب صروف وفارس نمر في بيروت سنة 1876، واستمر إصدارها من القاهرة في الفترة بين 1885 و 1958، ومجلة المنار ما بين 1898 و 1935 في القاهرة، وأسسها محمد رشيد رضا، وصحيفة العرفان، وهي إصدار شيعي⁴⁸.

46 - Vgl. Besonders Hourani: Arabic Thought in the Liberal Age; Buheiry: Intellectual Life in the Arab East.

47 - Vgl. dazu den Beitrag von Guido Steinberg in diesem Band.

48 - ومن المهم أيضاً: روضة المدارس المصرية، في القاهرة عام 1870 - 1878 تحرير رفاعه رافع علي الطهطاوي وابنه علي؛ والهلال، أسسها جرجي زيدان، كاتب سوري معروف من أصل أرثوذكسي يوناني وشخصية رئيسية في بناء صورة (رومانسية) تاريخية عربية؛ ومجلة الإسلام، =



كان من بين أهداف جهود الإصلاحات التي قام بها بعض الحكام والمفكرين رفع مستوى التعليم العام، من خلال إنجازات الباشا محمد علي (ت: 1849) في مصر والسultan عبد المجيد الأول (ت: 1861) في الإمبراطورية العثمانية. وطد سيد أحمد خان (ت: 1898) أبو الحداثة الإسلامية في شبه القارة الهندية في سنة 1878 «الكلية المحمدية الإنجلو - شرقية» في عليكره على غرار نموذج الجامعات في أكسفورد وكمبريدج، وارتقت إلى مصاف الجامعات سنة 1920. وفي 1886 نظم المؤتمر التعليمي المحمدي لعموم الهند لقاءً سنوياً في مختلف المدن. أما في تركيا فقد حقق مصطفى كمال أتاتورك (ت: 1938) - مؤسس الجمهورية التركية - فكرة أمة علمانية في بلد مسلم، وعلمن في هذا السياق نظام التعليم في البلد. دعا الإصلاحى التونسي خير الدين التونسي (ت: 1890) العرب والمسلمين إلى تبني تقدم الغرب نموذجاً⁴⁹. وبينما طالب محمد عبده (ت: 1905) - مؤسس الحداثة المصرية - مرة أخرى بصياغة جديدة للمذاهب الإسلامية على ضوء الفكر الحديث، كما دافع قاسم أمين (في 1908) عن حرية المرأة على الخصوص. وكانت إصلاحات التعليم قد بدأت في تونس مع محمد بيرم (ت: 1889)، وفي العراق مع محمود شكري الألويسى خاصة (في 1924)، وفي الجزائر مع ابن باديس (ت: 1940). وتبنى المصري حسن البنا (ت: 1949) - وهو معلم وناشط سياسي ومؤسس جماعة الإخوان السُّنية المحافظة التي تأسست سنة 1928، في السنوات المبكرة - التصور القائل بأن «تكوين الأخلاق» يتم إحرازه عبر التدريب العملي وليس بواسطة الدرس المجرد⁵⁰، وهو شعار يحتوي على أهمية خاصة بالنسبة لتصوير جماعة الاخوان المسلمين للتعليم. وكان حسن البنا سنة 1936 قد توجه إلى الملك المصري ورؤساء آخرين للدول العربية

= في القاهرة من 1894 - 1912 من قبل أحمد شاذلي، فيما يتعلق بدور الصحف والصحافة العربية المبكرة في المناقشات الاجتماعية والعلمية والسياسية والأخلاقية في الشرق العربي Glass: Und Seine Öffentlichkeit Der Muqataf، انظر المزيد وبالتحديد عن العرفان. نايف: «التوير»؛ عن المنار "Lighthouse" S. Ryad: A Printed Muslim

49 - Ziyād: al-Luġa as-siyāsīya 'inda Ḥair ad-Dīn at-Tūnisī, 139-58; sowie Chejne: The Arabic Language, 89. Zu Reformbewegungen in der islamischen Welt s.a. den Beitrag von Guido Steinberg in diesem Band.

Krämer: Hasan al-Banna, 9.

وآخرين - في مقالة بعنوان «نحو النور» - بالدعوة إلى معاقبة مرتكبي انتهاكات ضد «الأخلاق الإسلامية» (بحسب فهمه المحافظ على الخصوص) بقوة وفرض الرقابة على الأدب، والصحافة والأفلام والموسيقى، والفصل في التربية بين البنين والبنات في الفصول الدراسية، ووضع منهاج خاص للبنات والنساء. وطالب البنا أيضاً بضمّ المدارس الابتدائية الأساسية في القرى إلى الجوامع، ووضع التعليم الديني في مركز الدرس في المدارس والجامعات، واتباع سياسة تعليمية تقود إلى الربط الوثيق بين مختلف القوى الاجتماعية والثقافية للمجتمع في معنى الوطنية وقانون الأخلاق الصارم⁵¹. ولم تستمع أي حكومة من الحكومة

كان من بين أهداف جهود الإصلاحات التي قام بها بعض الحكام والمفكرين رفع مستوى التعليم العام، من خلال إنجازات الباشا محمد علي في مصر والسلطان عبد المجيد الأول في الإمبراطورية العثمانية.

لمثل هذه الدعوات؛ لكنها بقيت حتى اليوم مصدر إلهام ودليلاً سلوكياً عند العديد من القوى المحافظة في الإسلام. وعلى نحو مختلف قدم طه حسين (ت: 1973) - وهو واحد من أهم الكُتّاب المصريين في القرن العشرين وأهم إطار مُكوّن في التعليم في مصر الحديثة - حججه بصفته وزيراً للتربية، وشيد النظام التعليمي المصري وجعل كل المؤسسات التعليمية متاحة مجاناً لكل المواطنين، كما سمح للنساء بارتياح الجامعات دون قيود. وجدت سياسة طه حسين التعليمية المتطورة ذات

التوجه الاجتماعي في سنوات 1960 - في العالم العربي وحتى اليوم - صدى يتردد كثيراً في الحكمة الشعبية القائلة: «إن التعليم ضروري مثل الهواء الذي نستنشقه، والماء الذي نشربه، إنه حق لكل مواطن»⁵².

6 - التعليم والسياسة في العصر الحديث: دور العلماء

صيغت في القرن العشرين الأخلاق والتربية متأثرة بالجدل بين الإيديولوجيات العلمانية وذات التوجه الديني، وأيضاً بالتسييس المتصاعد

Vgl. Bannā: Naḥwaan-nūr, 291-94; and Wendell: Five Tracts, 126-30.

- 51

Vgl. Ḥusain: Mustaqbalaṭ-ṭaqāfa fī Miṣr, 88.

- 52

للدين في أجزاء كبيرة من العالم الإسلامي. وفي مصر تغيرت وضعية العلماء جذرياً بعد ثورة 1952، بعد أن قامت حكومة جمال عبد الناصر بتأميم المؤسسات الدينية، ومن ثم سحب الأساس التمويلي لجامعة الأزهر العريقة. وسعى إصلاح الأزهر لسنة 1961 على إدماج الجامعة الدينية وعلمائها فيما سمي بـ «المجتمع الحديث»، وأدت هذه الإصلاحات إلى تشييد كليات جديدة مثل كلية الطب والعلوم الطبيعية وكلية اللغات الأجنبية، التي تدعم المنهج ذا التوجه الديني التقليدي للأزهر بأهم الحقول العلمية الدنيوية. كذلك البرامج التعليمية الخاصة بكليات اللغة العربية، وعلوم الدين، والشريعة تم إعادة تنظيمها؛ لكي تساهم التغيير الدال لكلية الشريعة، حيث إلى جانب الشريعة يتم تدريس القانون أيضاً. أدت هذه الإصلاحات إلى إحكام سيطرة الدولة على القطاع الديني الذي كان مستقلاً حتى ذلك الوقت؛ إنها تعني فعلياً تأميم الأزهر، وتحويله من جامعة دينية إلى جامعة كاملة القيمة في واقع الأمر وربطها الثابت بنظام التعليم للدولة المصرية⁵³. لهذا أجبرت الحكومة العلماء على الخضوع للسلطة السياسية، ومن ناحية أخرى قدمت الإصلاحات أيضاً إمكانيات جديدة وأدوات للعلماء الدينيين من أجل الالتزام المتأثر بالطابع الإسلامي والمتمامي في المصلحة الاجتماعية في السنوات من 1970 إلى 1980. بينما يؤثر علماء الأزهر هؤلاء - ذوو التوجه التقليدي حتى حينه - خارج مجال سلطة الدولة وجهازها، شارك بعضهم - بوصفهم ممثلين لـ «إسلام الدولة» - بنشاط في التطورات الاجتماعية والمجتمعية المصرية، وشاركوا أيضاً في أسئلة التعليم والتربية⁵⁴. ومنذ سنوات 1990 - وخاصة بعد سقوط حسني مبارك في ربيع 2011 - سجلت ميولات أظهرت أن الأزهر أقل تجانساً، وأنه يفضل تنوعاً معيناً في الرأي فيما يخص المصلحة الأكاديمية والدينية، وأن الأزهر لم ينصب نفسه مؤسسة تعليمية سلطوية في العالم السني كله، وحتى في رد الفعل على اعتداءات

53 - عن تفاصيل هذا الإصلاح وعن تراجمه الجزئي في 1965 انظر: Lemke: maḥamud Šaltut 225-32؛

أيضاً: Skovgaard-Petersen: Defining Islam for the Egyptian State, 184-86

54 - Zeghal, "Religion and Politics in Egypt", 372-381؛ zur sozialen Rolle der 'ulamā' vgl. auch zudem Marsot, "The Ulama of Cairo in the Eighteenth and Nineteenth Centuries", 149-65.

الحادي عشر من سبتمبر 2001 من جهة، وحراك 2010 الذي أدى إلى «الربيع العربي»، من جهة أخرى، بوصفه حصناً ضد الإسلام الراديكالي، ويحاول إدماج نفسه على نحو حدائثي في مسلسل التجديد الاجتماعي في مصر⁵⁵.

تميزت التصورات الأساسية عن التعليم والأخلاق في الإسلام - خاصة منذ سنوات 1970 - بالنقاشات عن معنى «الحدائث» التي كانت غالباً ما تحمل حجاجاً أكاديمياً، بل تمت ممارستها من خلال جلبها للثورات الاجتماعية إلى الشعب. قادت التحديات السوسيو - اقتصادية والثقافية والبيئية - التي زادت بقوة كعلامة على العولمة، في الكثير من أجزاء العالم الإسلامي - إلى نموّ

تميزت التصورات الأساسية عن التعليم والأخلاق في الإسلام - خاصة منذ سنوات 1970 - بالنقاشات عن معنى «الحدائث» التي كانت غالباً ما تحمل حجاجاً أكاديمياً، بل تمت ممارستها من خلال جلبها للثورات الاجتماعية إلى الشعب.

واضح في أهمية مؤسسات التعليم المحافظة؛ أي ذات التوجه الديني الصارم (مثلاً المدارس). هذا التعليم العالي المؤسسي الإسلامي / الديني الحاسم يجري اليوم خاصة في المراكز التقليدية للتعليم الإسلامي في القاهرة ومكة والمدينة والنجف وقم وحيدر أباد، وذلك على سبيل المثال فقط. وتم تشييد جامعات إسلامية جديدة سنة 1980 في إسلام آباد و1983 في كوالا لمبور. وقدمت جامعات دولية معتمدة - مثل الجامعة الأمريكية في بيروت، والقاهرة والشارقة وأيضاً أغلب الجامعات الوطنية في عواصم الدول الإسلامية - مناهج علمانية مرة أخرى.

7 - القرن العشرون والحادي والعشرون: تفسير جديد للسنة في سياق العولمة

يُظهر الأدب الرئيس والثانوي باللغة العربية الصادر في العقود الأخيرة عن مسألة التعليم والأخلاق الإسلامية تنوعاً كبيراً في التصورات المنهجية

55 - انظر - من بين أمور أخرى الإعلان الرسمي لشيخ الأزهر أحمد الطيب، بشأن الحقوق الدينية والاجتماعية الأساسية، انظر: الأهرام (21 يونيو 2011، المجلد 135)، <http://www.dar-alifta.org/viewstatement.aspx?id=557&text> (2012/9/4)، ص 1، رقم (45887).



والمضامين. امتد هذا الأدب من سجن وضعي للتراث حتى التصورات عن التعليم والأخلاق الإبداعية التي يحملها الفكر الحداثي وما بعد الحداثي. ويمكن الاقتصار على بعض المثقفين المهمين لنذكرهم هنا؛ مثل ساطع الحصري (ت: 1968)، و«أبي التعليم العراقي»، الذي أقام أسس نظام تعليمي مركزي في العراق وصاغ منهاجاً يستند إلى العقل العلماني للقومية العربية⁵⁶. وروح محمد عبد الله دراز (ت: 1958) - وهو عالم أزهري مصري - لتصورٍ شامل وجامع للأساسيات الأخلاقية، استناداً إلى مبدأ القرآن ودعم «الشريعة الأخلاقية» المصونة نظرياً وممارسة⁵⁷. ويفهم زكي نجيب التراث العربي - بمعنى الأدب الكلاسيكي - بوصفه تركيباً لنموذج سلوكي أخلاقي محمي يسمح بالعيش في عالم حديث على نموذج السلف، مستعيناً في ذلك بالمنطق وبالوضعية وأيضاً بمنهج التفسير العلمي⁵⁸. ويمثل كل من محمد عابد الجابري (ت: 2010) - ما بعد الحداثي المغربي، وأحد أهم المفكرين في العالم العربي المعاصر⁵⁹ - والفيلسوف المصري حسن حنفي (وُلد في 1935) أهم نظرية في التعليم والأخلاق لإعادة اكتشاف «الهوية العربية المطمورة»⁶⁰. أخيراً وليس آخراً نذكر طلال أسد (ولد في 1933)، «أنثروبولوجيا العلمانية»⁶¹ السعودي المولود في نيويورك، وأيضاً عزيز أزميح (ولد في 1947) في سوريا، اللذين أغنيا النقاشات الراهنة عن الجدل بين الدين والعلمانية في السياق الإسلامي من خلال نماذج دينية جديدة. ويسجل أسد - على سبيل المثال - أنه «ما دام الدين أصبح عنصراً متكاملًا من السياسة الحديثة؛ فهو لم يعد محايداً تجاه النقاشات عن إدارة الاقتصاد ودعم المشاريع العلمية أو الأهداف الأساسية للنظام التعليمي

56 - Kenny: "Sāṭi' al-Ḥuṣrī's view son Arab nationalism", 231-56; Cleveland: The Making of an Arab Nationalist, 61-72; Efrati: "Competing Narratives", 449.

57 - Draz: La morale du Koran; ders.: The Moral World of the Qur'an.

58 - Maḥmūd: Taḡdīdal-fikr al-'arabī.

59 - Vgl. al-Jabri: Kritik der arabischen Vernunft; und die Kritik von al-Ġābirīs Ansichten durch Ṭarābīšī: Naẓarīyat al-'aql; siehe dazu Kassab: Contemporary Arab Thought, 162.

60 - Hildebrandt: Emanzipation oder Isolation vom westlichen Lehrer?; Ḥanafī: Islam in the Modern World.

61 - Asad: Formations of the Secular.

الوطني»، ويمكن إلغاء تصور الدين، والاقتصاد، والتعليم والعلم بوصفها ظواهر معزولة، وأن ينضم الدين بوضوح إلى تفسير الأسئلة الاجتماعية المتنوعة⁶².

8 - الهجرة والاندماج: التعليم الإسلامي والتربية في ألمانيا

طرح النقاشات المكثفة عن إدماج المسلمين في ألمانيا في السنوات الأخيرة السؤال عن الدور الذي يمكن أن تحققه التربية الدينية الإسلامية في المؤسسات الوطنية الألمانية مثل المدرسة والجامعة، أو ما هي الأسس التربوية التي يمكن أن تستخلص من دروس القرآن أو الدين في المساجد؛ لتكوين الأئمة

بدأ تدريس الإسلام في مدارس الجمهورية الاتحادية الألمانية منذ 1986 في الأصل باللغة التركية ومع أساتذة من تركيا، وقد تم تدريسه في البداية بصفته مادة مستقلة سنة 1999 باللغة الألمانية في مدارس ولاية شمال فستفاليا، وقد درّسها أساتذة مسلمون.

(المقيم على الصلاة الإسلامية ومدير المسجد) أهمية خاصة في ألمانيا؛ لأن التأهيل المتخصص وأيضاً «التوجيه الديني والسياسي» يسهم بشكل رئيس في عملية اندماج المساجد والإسلام في ألمانيا⁶³. وبدأ تدريس الإسلام في مدارس الجمهورية الاتحادية الألمانية منذ 1986 في الأصل باللغة التركية ومع أساتذة من تركيا، وقد تم تدريسه في البداية بصفته مادة مستقلة سنة 1999 باللغة الألمانية في مدارس ولاية شمال فستفاليا، وقد درّسها أساتذة مسلمون⁶⁴. وتطبيقاً لوصية المجلس العلمي للجمهورية الاتحادية الألمانية تم

تأسيس العديد من المراكز الخاصة بالدين الإسلامي منذ 2010 في العديد من الجامعات الوطنية في إرلانغن وفرانكفورت - غيسن ومونستر - أوسنابريك وتوبنغن. وتوجب على هذه المؤسسات البحث في الدين الإسلامي، ولعب دور

Asad: Formation of the Secular, 182f. - 62

Ceylan: "Türkische Imame in Deutschland", insbes. 183f.; idem: Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen; Ucar: Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. - 63

Gesetz zur Einführung von islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach - 64 (7. Schulrechtsänderungsgesetz) vom 22. Dezember 2011. Gesetz- und Verordnungsblatt (GV. NRW.). Ausgabe 2011, Nr. 34 vom 30/12/2011, 725-32.



مركزي في دعم الباحثين الشباب في الدراسات الإسلامية، في الوقت ذاته تقوم هذه المؤسسات بمسؤولية تكوين أساتذة وأستاذات في الدين الإسلامي، مع تدريب أساسي علمي للمعلمين الذين سيدمجون في النظام التعليمي العالي الوطني. «وقد راعى هذا التطوير للدراسات الإسلامية المرتبطة بالمذاهب في ألمانيا التعددية المتنامية في المعتقدات الدينية في ألمانيا، والطلب المزدد على الخبرة العلمية»⁶⁵. وتظهر النقاشات العامة لهذه الإشكالية - حيث «لا يكاد أي نقاش من هذا النوع يخلو من التناقضات الداخلية» - أن تحقيق هذه المهام على نحو واسع لا يطرح أسئلة أساسية شرعية ودينية فقط، بل أيضاً قضايا سياسية وأكاديمية؛ مثلاً عن علاقة الدراسات الإسلامية المرتبطة بالمذاهب (أو الدين الإسلامي) بكل الجامعات الألمانية الكبيرة التي تقطن فيها العلوم الإسلامية، التي تترسخ تاريخياً ونقدياً وفي سياق العلوم الإنسانية والثقافية⁶⁶. فالى أي حدّ يكون الأمل في أن تحقق بيداغوجيا الدين الإسلامي ومؤسسة أساتذة الدين الإسلامي في الجامعات الألمانية أهم القواعد الأساسية الشرعية والمؤسسية، حيث إن تقاليد التربية الإسلامية والأخلاقيات الإسلامية التي يبلغ عمرها 1400 سنة - الغنية والشاملة للطبقات الاجتماعية تعطي حوافز جديدة ومهمة وتسهم في التعايش السلمي والتقدم الاجتماعي في سياق المجتمعات متعددة الثقافات بشكل مزدد في أوروبا.

65 - Empfehlungen [des Wissenschaftsrates der Bundesrepublik Deutschland vom 29/1/2010], 7.

66 - Brunner: “(Islamische) Theologie an der Universität- warum eigentlich?”, 101.