نحو إحياء مفهوم التربية الأصيل

محمد أبو بكر المصلح
أستاذ مساعد في الدراسات الإسلامية -العميد المساعد للشؤون الأكاديمية
كلية الشريعة-جامعة قطر-قطر

ملخص البحث: يستجيب هذا البحث استجابة أولية أساسية لتحدي حالة التقليد غير البصير والتبعية غير الواعية للآخر - في المجال التربوي على وجه التحديد - وهي الحالة السائدة التي تحول دون الإبداع الذاتي والتطور النوعي الفعلي لأمتنا الإسلامية في مرحلتها الراهنة، والمتجسدة بأشد صورها دلالة في كون مفهوم التربية نفسه بات مشحوناً بدلالات مستوردة من نسق فكري مغاير إجمالاً - في منطلقاته الفلسفية والثقافية - للنسق الفكري الأصيل للأمة، مما أدى إلى غياب أو ضمور الدلالات الأصيلة للمفهوم فضلاً عن تجسيدها تطبيقاً في مؤسساتنا التربوية. تتمثل هذه الاستجابة في كون هذا البحث محاولة للتحرر من تلك الدلالات المستوردة عبر السعي لإحياء مفهوم التربية الأصيل وتحريره في ضوء القرآن الحكيم باعتباره المرجعية العليا للتأصيل وتأسيس المنظومة المفاهيمية الخاصة بالأمة الإسلامية؛ وذلك انطلاقاً من تحليل دلالي دقيق لجذور مفهوم التربية في المعاجم العربية، باعتباره خطوة منهجية تأسيسية في البحث التحليلي التأصيلي للمفهوم. وبهذه الانطلاقة المنهجية الحيوية يكشف هذا البحث مدى ثراء الدلالات الأصيلة لكلمة التربية، والذي يتعزز بما يكشف عنه البحث كذلك من أن التربية عُرِّفت في مراجع أصيلة مرتبطة بمعاني مفردات القرآن بصيغة مجملة تستوعب كل ذلك المخزون الدلالي الأصيل الثري للتربية؛ مما يدل على أن كلمة التربية كانت بالفعل تُتداول في تلك المراجع الأصيلة بحمولة دلالية أصيلة ثرية. وبتوظيف نتائج تحليل الدلالات الأصيلة وتحليل التعريف المجمل الأصيل للتربية يقدم هذا البحث تحريراً جامعاً مؤصلاً لمفهوم التربية، ومن ثم يحلل التعريف المجمل في ضوء القرآن.

الكلمات المفتاحية: مفهوم التربية الأصيل، التحليل الدلالي، المرجعية العليا للتأصيل.

Towards Reviving the Authentic Concept of "Tarbiyah"

Mohamed Abubakr A Al-Musleh
Assistant Professor of Islamic Studies-Associate Dean for Academic Affairs
College of Sharia-Qatar University- Qatar
malmusleh@qu.edu.qa

Abstract: This paper responds primarily to the problem of blind following and unconscious dependence, specifically in the field of education "tarbiyah". This phenomenon prevents independent innovation and qualitative development in our Islamic nation "Ummah". Furthermore, this phenomenon has manifested itself clearly in the concept of education "tarbiyah" because it is occupied by foreign connotations relating to philosophical and cultural foundations that differ significantly from the authentic intellectual system of the Islamic nation "Ummah". The genuine connotations of the concept have not only been left out of our educational organizations but have also nearly been lost entirely.

The response this paper brings forth is an attempt at liberation from these foreign connotations through the pursuit of reviving the authentic concept of "tarbiyah" in light of the Qur'anic teachings. The Qur'anic teachings were chosen as the reference point because of their importance in authenticating and constructing conceptual systems within the Islamic nation "Ummah". This was achieved first by conducting a precise semantic analysis of the word "tarbiyah" from the Arabic lexicons. This was an important process due to its significance as a methodological foundational step in the analytical authentication of the concept. This paper also aims to display the extent of the richness of the authentic connotations of the term "tarbiyah". The term "tarbiyah" is defined in the original references that explain the meanings of Qur'anic terminology because such terminology is used in those references with rich authentic connotations. By implementing these analytical processes, the paper presents a comprehensive examination for the authentic characterization of the concept "tarbiyah" and then analyzes this definition in light of the Qur'an.

Keywords: The authentic concept of "tarbiyah", semantic analysis, the supreme reference for authentication.
https://doi.org/10.29117/jcsis.2019.0218

© 2019 Al-Musleh, licencee JCSIS. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (CC BY-NC 4.0), which permits any noncommercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author(s) and sources are credited.

المقدمة:

على الرغم من أن هناك تحديات فكرية وثقافية كبرى عديدة أمام نهضة أمتنا في المرحلة الراهنة؛ إلا أنه لا يوجد في تقديرنا تحدٍ أخطر من تحدي حالة التقليد غير البصير والتبعية غير الواعية للآخر، ذلك أن هذه الحالة تحول دون الإبداع الذاتي والتطور النوعي وبالأخص في المجال التربوي. وليس غريباً أن نجد من يعدّ هذا التحدي هو السبب الأساس في أزمة «الفكر التربوي العربي المعاصر»(١)، ولا غرابة كذلك أن يبلغ هذا التحدي درجة من الإشكال في المجال التربوي على وجه التحديد دفعت إلى القول بأنه «لا يكاد يوجد فكر تربوي عربي أصيل»(٢) في عصرنا، وأن المطروح في هذا المجال ما هو إلا نتاج للتقليد والتبعية المفرطة للآخر، وإن أُلبس – ظاهرياً – لباساً عربياً(٣). ولا أدل على ذلك من كون مفهوم «التربية» نفسه بات مشحوناً بدلالات مستوردة من نسق فكري مغاير إجمالاً في منطلقاته الفلسفية والثقافية للنسق الفكري الأصيل للأمة(٤)؛ الأمر الذي أدى إلى غياب أو ضمور الدلالات الأصيلة لمفهوم التربية، فأصبحت التربية بدلالتها المعاصرة السائدة تعكس نفس دلالة المفهوم الغربي للتربية الذي يعبر عنه بكلمة (education)(٥)، والذي يمكن أن يُعد صورة من صور ما يُطلق عليه «الاحتلال المفاهيمي» والذي يقصد به تفريغ المفهوم من دلالاته الأصيلة شيئاً فشيئاً ثم ملئه بدلالات وافدة(٦)، والذي أدى بالتالي إلى كثير من اللبس والخلط والتشويش والاضطراب والاختلاف حتى في تناول المفهوم نفسه(٧)، كما أدى إلى ردود أفعال متباينة تبايناً حاداً تجاه تناول هذا المفهوم في سياقات معينة ومدى أصالة دلالاته السائدة، إلى حد أن خرج علينا من يزعم أن «لفظ (الفكر التربوي)، وما مشى على بساطه من مسميات دارجة باسم: التربية الإسلامية وغيرها؛ ليس له أصل في كتاب أو سنة أو تطريق عن سلفنا الصالح...»(٨)!

(١) انظر: محمد نبيل نوفل، دراسات في الفكر التربوي المعاصر، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٨م)، ص: ١٦.

(٢) المصدر السابق.

(٣) انظر: المصدر السابق.

(٤) انظر عرضاً لأمثلة من ذلك في: بدرية صالح عبد الرحمن الميمان، نحو تأصيل إسلامي لمفهومي التربية وأهدافها: دراسة في التأصيل الإسلامي للمفاهيم، (الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، ١٤٢٢هـ)، ص: ٩٤-١٠٥. وسيأتي مزيد بيان لهذه النقطة في المدخل المنهجي الاستهلالي.

(٥) في هذه النقطة نتفق مع الباحث محمد نقيب العطاس في كتابه باللغة الإنجليزية:

Syed Muhammd Naquib Al-Attas, *The Islamic Concept of Education: A Framework for an Islamic Philosophy of Eduaction*, (Kuala Lumpur: Ta'dib International, 2018) p. 28.

إلا أننا نختلف معه كلياً في نظرته لكلمة التربية، كما سيأتي في المبحث الثاني.

(٦) صلاح إسماعيل عبد الحق، توضيح المفاهيم: ضرورة معرفية، دراسة منشورة في إبراهيم البيومي غانم وآخرون، بناء المفاهيم: دراسة معرفية ونماذج تطبيقية، (القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ٢٠٠٨م)، ج: ١، ص: ٣٣.

(٧) انظر: الميمان، نحو تأصيل إسلامي لمفهومي التربية وأهدافها، ص: ٩٤-١٠٥، مصدر سابق.

(٨) ذياب بن سعد آل حمدان الغامدي، ظاهرة الفكر التربوي في القرن الخامس الهجري، (د.م، د.ن.، ١٤٣١هـ)، ص: ٢١.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات الحديثة فيما يطلق عليه «التربية الإسلامية»، إلا أن المحاولات لتعريف هذا المجال ما زالت في الغالب تفتقر إلى العمق والوضوح الدلالي الناجم عن إشكالات منهجية(١).

ومن هنا؛ تبرز الأهمية والحاجة لتأصيل منهجي لمفهوم التربية، والذي هو المفهوم المحوري في النسق الفكري التربوي للأمة الإسلامية. فالتأصيل المنهجي للمفاهيم ذات الصلة بالمجال التربوي بشكل عام - والتي يأتي على رأسها مفهوم التربية ذاته، من حيث إنه «المفهوم الحاكم لمنظومة المفاهيم التربوية»(٢) - هو حجر الزاوية في البناء الفكري التربوي المميِّز للأمة؛ ذلك أن المفاهيم هي اللبنات الأساس في البناء الفكري المميز لأي أمة(٣).

ومن خلال هذا البحث نطمح بعون الله في أن نسهم بفاعلية في تلبية تلك الحاجة، آملين أن نستكشف الدلالات الخاصة والفهم الخاص بأمتنا الإسلامية لهذا المفهوم المحوري، وذلك باعتبار أن اللفظ ما هو «إلا مستودع لما خَبرته الأمة طويلاً وتأملته بعيداً وحصّلت فيه فهماً خاصاً، ثم دمغت به اللغة دمغاً»(٤). وبهذا الاستكشاف المؤمَّل نطمح في أن نحي مفهوم التربية الأصيل ونحرره من أي حمولة فكرية مستمدة من نسق فكري مغاير إجمالاً للنسق الفكري الأصيل في الأمة، والذي هو أساس التحرر الفكري والعملي من حالة التقليد والتبعية في المجال التربوي التي استهللنا بالإشارة إليها في هذه المقدمة.

مدخل منهجي استهلالي

بناء على أن تأصيل أي مفهوم يقتضي منهجياً البناء على أصل أصيل، حيث إن التأصيل ما هو إلا تحقيق الصلة بالأصول(٥)، فإننا سنستند في هذا البحث أساساً إلى القرآن استنطاقاً واستنباطاً واستلهاماً؛ وذلك باعتباره المرجعية العليا للتأصيل وتأسيس المنظومة المفاهيمية والتصورات الفكرية الخاصة بالأمة الإسلامية، ودستورها الخالد الذي تؤسس في ضوئه مناهج حياتها كلها. فالقرآن في الأصل كتاب هداية للناس، يهدي من استرشد به للتي هي أقوم بإطلاق؛ وذلك وكما تدل عليه نصوص من القرآن نفسه، أصرحها قول الله تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي

(١) هذا ما لاحظه الباحث عبد الله شاهين بناء على مراجعته للعديد من هذه الدراسات، انظر بحثه باللغة الإنجليزية:
Abdullah Sahin, "*Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Values of Education*" in Religions, (Basel: Multidisciplinary Digital Publishing Institute (MDPI), 2018, 9, 335) p. 2.

(٢) الميهان، نحو تأصيل إسلامي لمفهومي التربية وأهدافها، ص: ٢٧٧، مصدر سابق.

(٣) عبد الحق، توضيح المفاهيم: ضرورة معرفية، ص: ٣١، مصدر سابق.

(٤) طه عبد الرحمن، فقه الفلسفة: القول الفلسفي - كتاب المفهوم والتأثيل، (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٥م)، ص: ١٢٩.

(٥) المصدر السابق، ص: ١٢٩.

هِيَ أَقْوَمُ﴾[1] (الإسراء:٩) - يقتضي أن تكون هدايته للتي هي أقوم في كل عصر من العصور، وفي كل مجال من مجالات الحياة، والتي من بينها بالضرورة المجال التربوي، ولا سيما وأن هذا المجال أحد أهم مجالات الحياة - إن لم يكن أهمها - وأحد أخطر المجالات التي يحتاج الناس فيها إلى هداية القرآن - إن لم يكن أخطرها -؛ حيث إنه مؤثر تأثيراً حيوياً في سائر المجالات الأخرى.

وبهذه الانطلاقة من تلك المرجعية العليا للتأصيل نجتهد قدر الوسع أن تكون بنية هذا البحث متجردة عن أي إسقاط متكلف لتصورات مسبقة أو إخضاع تحكمي لتوجهات قَبلية؛ وإنما يتوجه البحث وفق ما تفرضه منهجيته الدقيقة المختارة، وما تكشف عنه نتائجه في كل مرحلة من مراحله، سعياً لتحقيق الموضوعية البحثية التأصيلية، اللهم إلا ما تقتضيه منهجية التأصيل من الاستناد إلى أصل أصيل، ألا وهو القرآن باعتباره المرجعية العليا للتأصيل وفقاً للمنهجية المختارة.

وأوّل ما يتبادر إلى الذهن ونحن بصدد تأصيل مفهوم التربية هو التساؤل الأولي المنهجي الحيوي الآتي:

ما مفتاح البحث التأصيلي للمفهوم في ضوء القرآن باعتباره المرجعية العليا للتأصيل؟

إن أهم ما يجدر التنويه إليه - ابتداء- ونحن نتعاطى مع هذا التساؤل المنهجي هو أن مفتاح البحث هنا لا يصلح ألبتة أن يقتصر على كلمة التربية بلفظها؛ لأن هذا مدخل ضيق جداً لتأصيل المفهوم، ويؤدي بالضرورة إلى نتائج ناقصة واستنتاجات قاصرة وأحكام مغلوطة وتصورات مُلْبِسة.

ولبيان مدى إشكالية هذا المدخل الضيق نقول: إن القرآن تنزّل بلسان عربي مبين، والعربية لغة اشتقاقية بامتياز[2]، من حيث إن هناك علاقات اشتقاقية بين أغلب مفرداتها، وهي المفردات التي تشترك في أصولها أو

(١) وذلك بإطلاق، وكما يقول سيد قطب - رحمه الله - في تعليقه على هذه الآية: «هكذا على وجه الإطلاق فيمن يهديهم وفيما يهديهم، فيشمل الهدى أقواماً وأجيالاً بلا حدود من زمان أو مكان؛ ويشمل ما يهديهم إليه كل منهج وكل طريق، وكل خير يهتدي إليه البشر في كل زمان ومكان...» سيد قطب، في ظلال القرآن، (بيروت والقاهرة: دار الشروق، ١٩٧٨م)، ج: ٤، ص: ٢٢١٥. ويقول ابن عاشور تعليقاً على معنى هداية القرآن للتي هي أقوم: "ففيه إيماء إلى ضمان سلامة أمة القرآن من الحيدة عن الطريق الأقوم، لأن القرآن جاء بأسلوب من الإرشاد قويم ذي أفنان لا يحول دونه ودون الولوج إلى العقول حَائل، ولا يغادر مسلكاً إلى ناحية من نواحي الأخلاق والطبائع إلا سلكهُ إليها تحريضاً أو تحذيراً، بحيث لا يعدم المتدبر في معانيه اجتناء ثمار أفنانه. وهذا وصف إجمالي لمعنى هدايته إلى التي هي أقوم لو أريد تفصيله لاقتضى أسفاراً..." محمد الطاهر بن محمد بن عاشور، التحرير والتنوير، (تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م)، ج: ١٥، ص: ٤١.

(٢) يقول ابن فارس في الصاحبي: «أجمع أهل اللغة -إلا من شذ عنهم- أن للغة العرب قياساً، وأن العرب تشتق بعض الكلام من بعض، وأن اسم الجنّ مشتق من الاجتنان. وأن الجيم والنون تدُلاَّن أبداً عَلَى الستر. تقول العرب للدّرع: جُنَّة، وأجَنة الليل، وهذا جنين، أي هو فِي بطن أمّه أَوْ مقبور، وأن الإنس من الظهور؛ يقولون: آنَسْت الشيء: أبصرته. وَعَلَى هَذَا سائرُ كلام العَرَب، عَلم ذَلِكَ من عَلِم وجَهِلَه من جهله". أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م)، ص: ٣٥.

جذورها، أي تتفق في حروف موادها الأصلية عدداً وترتيباً، وتتناسب معها في المعنى، وإن تغيرت صيغها ووجوه تصريفاتها. ووجود هذه العلاقات الاشتقاقية بين هذه المفردات المتفقة في أصولها أو جذورها، ووجود هذا التناسب في معانيها التي تدور حول معاني أصولها أو جذورها - بل تستبطنها كذلك - يجعل هذه المفردات بالضرورة مترابطة أشد الترابط، مما يستلزم دراسة العلاقات الاشتقاقية بين هذه المفردات، والكشف عن التناسب في معانيها التي تدور حول معاني أصولها أو جذورها إن رمنا التدقيق والتعمق في تحليل المخزون الدلالي الأصيل لكل مفردة منها. وعليه؛ فإن مجرد الوقوف عند حدود لفظ التربية نفسه، والاقتصار على ذلك، وعدم الالتفات إلى الجذور التي تعود إليها كلمة التربية وعدم دراسة العلاقات الاشتقاقية بينها وبين المفردات التي تعود إلى نفس الجذور، يحول - من ناحية - دون التعمق في المخزون الدلالي الأصيل لكلمة التربية، كما يحول - من ناحية أخرى - دون التحقق من أصالتها، حيث إن من أبرز معايير أصالة الكلمات العربية أن تكون لها أصول أو جذور ترجع إليها، فالدخيل من الكلمات لا يوجد له أصول أو جذور في العربية.

ومما يؤكد القصور والإشكال المنهجي في الوقوف عند حدود كلمة التربية بلفظها والاقتصار على ذلك، وإشكالية عدم الالتفات إلى جذورها وعلاقاتها الاشتقاقية عند البحث عن دلالاتها الأصيلة في ضوء القرآن، هو أن لفظ «التربية» لم يرد في القرآن إلا في موضعين اثنين فقط، بصيغة «ربّياني» في الموضع الأول، وبصيغة «نُربِّك» في الموضع الثاني، وفي سياقين يفيدان معنى التنشئة والرعاية في الصغر: الأول في سياق الوصية بالإحسان إلى الوالدين في قوله تعالى: ﴿وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ (الإسراء:٢٤)، والثاني في سياق امتنان فرعون على موسى بتنشئته ورعايته في الصغر بقصره: ﴿قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا﴾ (الشعراء:١٨). وعليه؛ فإن الاقتصار في البحث على هذا يؤدي - بالضرورة - إلى تصور قاصر ومغلوط وخطير عن مفهوم التربية في ضوء القرآن[1]، مقارنة بالمدخل الأوسع الذي نرى أهمية - بل ضرورة - تبنيه في البحث المنهجي التأصيلي للمفهوم، ألا وهو تحليل الكلمة بجذورها ودراسة علاقاتها الاشتقاقية، باعتباره مدخلاً حيوياً وخطوة منهجية تأسيسية نحو تأصيل مفهوم التربية في ضوء القرآن؛ ذلك أن من شأن هذا المسلك التحليلي المنهجي بمدخله الواسع أن يكشف أبعاد الدلالات الأصيلة لمفهوم التربية وظلالها كشفاً عميقاً ودقيقاً من خلال تحليل العلاقة بين كلمة التربية وبين الأصل أو الجذر الذي تعود إليه، وتحليل العلاقة بينها وبين أخواتها من المفردات التي ترجع إلى نفس الأصل أو الجذر، وبالتالي معرفة مدى الاشتراك أو التناسب في المعنى فيما بينها جميعاً.

(١) انظر على سبيل المثال: الغامدي، ظاهرة الفكر التربوي في القرن الخامس الهجري، مصدر سابق، والذي يعد نموذجاً صارخاً لمثل هذا التصور المغلوط والخطير لمفهوم التربية في ضوء القرآن.

وما هذا التحليل الدلالي لكلمة التربية إلا توطئة منهجية حيوية لتأصيل المفهوم في ضوء القرآن، وهي توطئة ضرورية، منهجياً وعملياً، لتحقيق الغرض المؤمَّل من هذا البحث؛ إذ إن تحليل المخزون الدلالي الأصيل للفظ التربية لغوياً من شأنه أن يوفر عناصر جوهرية لبناء منطقي للقاعدة التي يرتكز عليها البحث وتتأسس عليها بنيته. فمن خلال هذه التوطئة من المرجح أن تبرز – من ناحية – مجموعة من الكلمات المفتاحية في موضوع البحث، والموجِّهة بموضوعية لمسارات البحث فيه، وأن يتحدد – من ناحية ثانية – نطاق البحث وحدوده الجامعة المانعة، وأن تتضح – من ناحية ثالثة – زاوية نظر البحث في الموضوع وأبعاده التي ينبغي وضعها في الاعتبار، وأن تنجلي – من ناحية رابعة – أبرز خصائص الموضوع المميزة له عن سائر الموضوعات.

فوق ذلك كله؛ فإن التحليل الدلالي للفظ التربية هو حجر الزاوية في تحرير ماهية التربية تحريراً تأصيلياً موفياً للغرض من البحث كما هو مؤمل. ذلك أن «التحليل الدلالي» لا يكتفي بمجرد تحديد معنى الكلمة، وإنما يعني بالحرف – «وكما يوحي به الوصف نفسه» – «تحليل بنية اللفظ بحسب الوجوه التي يتخذها تركيب معناه»[١]. فالتحليل بهذه المنهجية يتوقع منه أن يكشف الصفات والخصائص الأصيلة التي تحدد الموضوع الذي ينطبق عليه اللفظ، تحديداً يميزه عن الموضوعات الأخرى. وهذا هو حقيقة المفهوم بمعناه المنطقي، إذ هو عبارة عن «مجموعة الصفات والخصائص التي تحدد الموضوعات التي ينطبق عليها اللفظ تحديداً يكفي لتمييزها عن الموضوعات الأخرى»[٢]. إلا أن هناك نظرة أوسع للمفهوم من حيث إنه يتألف أيضاً من المعاني والمشاعر التي يستدعيها اللفظ في أذهان أصحابه عندما يسمعونه أو يقرؤونه، ولهذه النظرة الأوسع ميزة الإفساح للقول بأن الغالبية العظمى من المفاهيم لا تقبل تعريفاً جامعاً مانعاً بلغة المنطق[٣]، وذلك ما نبتناه في هذا البحث.

وعليه؛ فإنه باتباع هذه المنهجية المختارة نأمل أن نتمكن من بناء مفهوم «التربية» بناءً مؤصلاً ومتجرداً عن التصورات المسبقة غير المؤصَّلة من ناحية، وخارجاً عن تأطير التعريفات السائدة المحمَّلة بحمولات فكرية ومعايير وقيود مستمدة من مرجعيات غير أصيلة من ناحية ثانية، ومتجاوزاً من ناحية أخرى ما نراه – وكما سنكشف عنه في ثنايا هذا البحث بحول الله – قصوراً منهجياً فيما وقعنا عليه من محاولات تأصيلية سابقة[٤]، ومن المعلوم أن أي

(١) الاقتباس مترجم من الإنجليزية عن كتاب الباحث «توشيهيكو ازوتسو»
Toshihiko Izutsu, *The Structure of the Ethical Terms in the Koran: A Study in Semantics*, Toshihiko Izutsu, (Tokyo: Keio Institute of Philological Studies, 1959) p. 6.

(٢) عبد الحق، توضيح المفاهيم: ضرورة معرفية، ص: ٣٠، مصدر سابق.

(٣) عبد الحق، توضيح المفاهيم: ضرورة معرفية، ص: ٣٢، مصدر سابق، بتصرف.

(٤) انظر على سبيل المثال: الميهان، نحو تأصيل إسلامي لمفهومي التربية وأهدافها، مصدر سابق، وعبد الرحمن الباني، مدخل إلى التربية، (دمشق: المكتب الإسلامي، ١٩٨٣م).

قصور منهجي في أي بحث يؤدي بالضرورة إلى نتائج قاصرة أو غير دقيقة على أقل تقدير.

المبحث الأول: تحليل جذور مفهوم التربية

إن أول ما يلزم التنويه به والوقوف عليه في مستهل هذا المبحث التحليلي لجذور مفهوم التربية هو أن كلمة التربية تتعلق لغة بكل من الجذر «ربى»، و«ربأ»، و «ربّ»، وليس فقط -كما توهم بعض الباحثين [١] -بالجذر «ربّ». في هذا التنويه نستند إلى «معجم مقاييس اللغة» الذي يعد مرجعاً أساسياً أصيلاً في الكشف عن أصول مفردات اللغة العربية وجذورها. وبناء على ما أشرنا إليه في المدخل المنهجي الاستهلالي من أن وجود أصول أو جذور ترجع إليها الكلمات يعد من أبرز معايير أصالة الكلمات العربية، فإن هذا المعطى الأولي حول العلاقة الاشتقاقية الأصيلة والوثيقة بين كلمة التربية والجذور المذكورة يكشف - ابتداءً - أن كلمة التربية متجذرة في الأصالة، وليست حديثة أو وافدة. ونظراً لكون معاني الكلمات العربية تدور حول دلالات الجذور التي تعود إليها بل تستبطنها كذلك، كما تبين في مدخل هذا البحث أيضاً، فإن هذا المعطى اللغوي الأصيل يقتضي منا توسيع زاوية البحث في دلالات كلمة التربية لتستوعب ما تدل عليه معاني تلك الجذور المذكورة، ومعاني المشتقات التي تشترك في نفس الجذور. ومما يعزز ضرورة هذا التمشي المنهجي الأوسع للبحث في الدلالات الأصيلة لكلمة التربية هو أن الجذور المذكورة التي تعود إليها كلمة التربية، وبالأخص الجذر «ربّ»، استعملت في القرآن - بصيغ وتصريفات مختلفة - مرات عديدة، وفي سياقات متنوعة[٢]، على عكس كلمة التربية بلفظها، كما نوهنا في المدخل كذلك. وهذه الملاحظة لها دلالاتها العميقة التي ينبغي وضعها في الاعتبار في عملية تأصيل مفهوم التربية، وإغفالُ هذه الملاحظة يؤدي بلا ريب إلى نتائج مغلوطة وقاصرة. وهذا يقودنا إلى طرح التساؤل التالي:

ما هي المعاني الأصيلة التي تختزنها الجذور الثلاثة التي تعود إليها كلمة التربية وما يتصرف عنها من مفردات أصيلة؟

بالرجوع إلى المعاجم العربية الأصيلة نجد العديد من المعاني المكتَنَزَة في هذه الجذور الثلاثة وما يتصرف عنها من مفردات، كما يتضح جلياً من الاقتباسات الطويلة المهمة الآتية التي اقتبسناها من أهم وأوسع المعاجم العربية الأصيلة[٣]، والتي ننقلها بنصها وبشواهدها مع طولها لأهميتها فيما نحن بصدده، ولأنها قلما تذكر في الأدبيات التربوية العربية، ولأن تجاوزها أو الاقتصار على بعضها قد يؤدي إلى أحكام مغلوطة عن مفهوم التربية الأصيل.

(١) انظر على سبيل المثال: الميمان، نحو تأصيل إسلامي لمفهومي التربية وأهدافها، ص: ٢٧٧، مصدر سابق.

(٢) انظر: محمد فؤاد عبد الباقي، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، (القاهرة: دار الحديث، ١٩٩١م)، مادة «ر بّ»، ص: ٣٦٢-٣٨٠.

(٣) تحديداً معجم مقاييس اللغة لابن فارس، ولسان العرب لابن منظور، وقد اكتفينا بهما تجنباً للتكرار في الاقتباسات.

وهذه الاقتباسات يمكن تقسيمها بما يحقق غرضنا في هذا السياق ويسهل توظيفها والاستفادة منها في بحثنا إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: ويحوي الاقتباسات الثلاثة الآتية:

أولاً: مما أورده ابن فارس في معجم مقاييس اللغة تحت مادة «ربى / أ» نقتبس الآتي:

«الراء والباء والحرف المعتل[أي الجذر ربى] وكذلك المهموز منه [أي الجذر ربأ] يدل على أصل واحد، وهو الزيادة والنماء والعلو. تقول من ذلك: ربا الشيء يربو، إذا زاد. وربا الرابية يربوها، إذا علاها. وربا: أصابه الربو، والربو: علو النفس. والرَّبوة والرُّبوة: المكان المرتفع. ويقال: أربت الحنطة: زكت، وهي تربي. ويقال: ربَّيته وتربيته، إذا غذوته. وهذا مما يكون على معنيين: أحدهما من الذي ذكرنا، لأنه إذا رُبِّي نما وزكا وزاد. والمعنى الآخر من ربّيته من التربيب...»[1].

ثانياً: ومما أورده ابن منظور في لسان العرب تحت مادة «ربب» نقتبس الآتي:

«وربّ ولده والصبي، يرُبُّه رباً، وربَّه تربيباً تربَّة، ... بمعنى ربّاه. وفي الحديث: «لك نعمة ترُبُّها»[2]، أي تحفظها وتراعيها وتُربِّيها، كما يربي الرجل ولده. وتربَّبه، وارتبَّه، ورباه تربية، ... وترباه، ... أيضاً: أحسن القيام عليه، ووليه حتى يفارق الطفولية، كان ابنه أو لم يكن...»[3].

ثالثاً: ومما أورده ابن منظور في لسان العرب كذلك تحت مادة «ربا» نقتبس الآتي:

﴿ربا الشيء يربو ربوّاً ورِباء: زاد ونما، وأربيته: نميته. وفي التنزيل: ((وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ)) (البقرة:**٢٧٦**)، ومنه أخذ الربا الحرام، قال الله تعالى: ((وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ رِبًا لِيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلاَ يَرْبُو عِنْدَ الله)) (الروم:**٣٩**). وقوله عز وجل: في صفة الأرض ((اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ)) (الحج:**٥**)؛ قيل: معناه عظمت وانتفخت، وقرىء وربأت، فمن قرأ وربت فهو ربا يربو إذا زاد على أي الجهات زاد، ومن قرأ وربأت بالهمز فمعناه ارتفعت. والربو: النفس العالي. والربوة: كل ما ارتفع من الأرض. وفي الحديث: «الفردوس ربوة الجنة»[4] أي أرفعها. وربوت الرابية: علوتها،

(١) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، مادة «ربى / أ»، ج: ٢، ص: ٤٨٣، مصدر سابق.

(٢) نص الحديث كما رواه مسلم بإسناده عن أبي هريرة عن النبي صلى الله عليه و سلم: «أن رجلاً زار أخاً له في قرية أخرى، فأرصد الله له على مدرجته ملكاً، فلما أتى عليه قال: أين تريد؟ قال: أريد أخاً لي في هذه القرية، قال: هل لك عليه من نعمة تربها، قال: لا غير أني أحببته في الله عز وجل، قال: فإني رسول الله إليك بأن الله قد أحبك كما أحببته فيه. صحيح الإمام مسلم، كتاب البر والصلة، باب في فضل الحب في الله، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.)، ج: ٤، ص: ١٩٨٨.

(٣) ابن منظور، لسان العرب، مادة «ربب»، ج: ١، ص: ٤٠١، مصدر سابق.

(٤) الحديث رواه الإمام الترمذي بسنده عن أنس بن مالك أَنَّ الرُّبَيِّعَ بنتَ النَّضْرِ أَتَتِ النبيَّ صلى الله عليه و سلم، وكان ابنُها حارِثَةُ بنُ سُرَاقَةَ،

وأرض مربِية: طيبة. وقد ربوت في حجرهم: نشأت فيهم. الجوهري: ربيته تربية وتربيته أي غذوته، قال: هذا لكل ما يَنمي كالولد والزرع ونحوه...»[١].

القسم الثاني: ويحوي الاقتباسين الآتيين:

أولاً: مما أورده ابن فارس تحت مادة «رب» في معجم مقاييس اللغة نقتبس الآتي:

«الراء والباء يدل على أصول. فالأول إصلاح الشيءِ والقيامُ عليه. فالرّبُّ: المالكُ، والخالقُ، والصَّاحب. والرّبُّ: المُصْلِح للشّيء. يقال رَبَّ فلانٌ ضَيعتَه، إذا قام على إصلاحها. والرّبُّ: المُصْلِح للشّيء. والله جلّ ثناؤُه الرَّبُّ؛ لأنه مصلحُ أحوالِ خَلْقه. وربَبْتُ الصَّبيَّ أرُبُّه، وربَّبْتُه أربِّبُه. والرَّبيبة الحاضِنة. ورَبيبُ الرَّجُل: ابنُ امرأَتِه. والأصل الآخرُ لُزوم الشيءِ والإقامةُ عليه، وهو مناسبٌ للأصل الأوّل. يقال أربَّت السّحابةُ بهذه البلدةِ، إذا دامَتْ. ومن الباب الشّاةُ الرُّبَّى: التي تُحتَبسَ في البيت لِلَّبَنِ، فقد أربَّتْ، إذا لازمت البيتَ. ويقال هي التي وَضَعَتْ حديثاً. فإن كان كذا فهي التي تربِّي ولدها. وهو من الباب الأوّل. ويقال الإرباب: الدّنُوّ من الشَّيء. ويقال أربَّت الناقة، إذا لزِمت الفحلَ وأحبّتْه، وهي مُرِبٌّ..."[٢].

ثانياً: ومما أورده ابن منظور في لسان العرب تحت مادة «ربب»، نقتبس الآتي:

«والربيبة: الحاضنة؛ قال ثعلب: لأنها تصلح الشيء، وتقوم به، وتجمعه. وفي الحديث: «الرابّ كافل»[٣]؛ وهو زوج أم اليتيم، وهو اسم فاعل من ربَّه يرُبُّه أي أنه يكفل بأمره. وفي حديث مجاهد: «كان يكره أن يتزوج الرجل امرأة رابِّه»[٤]، يعنى امرأة زوج أمه، لأنه كان يربِّيه. وربيها: نماها، وزادها، وأتمها، وأصلحها. وربيت الأمر. أصلحته ومتنته. وربيت الدهن: طيبته، وأجدته...»[٥].

القسم الثالث: ويحوي ما أورده ابن منظور في لسان العرب تحت مادة «ربب» أيضاً، وتحديداً الآتي:

«والرَّبِّي والرَّباني: الحبر، ورب العلم، وقيل: الرَّبَّاني الذي يعبد الرب، زيدت الألف والنون للمبالغة في

وكان أُصِيبَ يومَ بَدْرٍ أصابه سَهْمٌ غَرَبٌ، فأَتَتْ رسولَ الله فقالت: «أَخْبِرْنِي عن حارِثَةَ لَئِنْ كان أصاب خيرًا احْتَسَبْتُ وصَبَرْتُ وإن لم يُصِبِ الخيرَ اجْتَهَدْتُ في الدعاءِ»، فقال النبيُّ صلى الله علَيه و سلم: «يا أُمَّ حارِثَةَ إنها جِنَانٌ في جنةٍ وإنَّ ابْنَكِ أصاب الفِرْدَوْسَ الْأَعْلَى والفِرْدَوْسُ رَبْوَةُ الجنةِ وأَوْسَطُها وأَفْضَلُها» محمد بن عيسى الترمذي، سنن الترمذي، (القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م)، ج: ٥، ص: ٣٢٧.

(١) ابن منظور، لسان العرب، مادة «ربا»، ج: ١٤، ص: ٣٠٧، مصدر سابق.

(٢) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، مادة «رب»، ج: ٢، ص: ٣٨١، مصدر سابق.

(٣) حاولنا البحث عن هذا النص في كتب السنة لكننا لم نفلح في الوصول إليه.

(٤) حاولنا البحث عن هذا النص في كتب السنة لكننا لم نفلح في الوصول إليه.

(٥) ابن منظور، لسان العرب، مادة «ربب»، ج: ١، ص: ٤٠٥، مصدر سابق.

النسب. وقال سيبويه: زادوا ألفاً ونوناً في الرباني إذا أرادوا تخصيصاً بعلم الرب دون غيره، كأن معناه: صاحب علم بالرب دون غيره من العلوم؛ وهو كما يقال: رجل شعراني، إذا خص بكثرة الشعر. فإذا نسبوا إلى الشعر، قالوا: شعري. والرَّبِّي: منسوب إلى الرب. والرباني: الموصوف بعلم الرب. ابن الأعرابي: الرباني العالم المعلِّم، الذي يغذو الناس بصغار العلم قبل كبارها. قال ابن الأثير: هو منسوب إلى الرب، بزيادة الألف والنون للمبالغة؛ قال وقيل: هو من الرَّبِّ، بمعنى التربية، كانوا يربون المتعلمين بصغار العلوم، قبل كبارها. والرباني: العالم الراسخ في العلم والدين، أو الذي يطلب بعلمه وجه الله، وقيل: العالم، العامل، المعلِّم؛ وقيل: الرباني: العالي الدرجة في العلم. وروي عن زر بن عبد الله، في قوله تعالى: ﴿كُونُواْ رَبَّانِيِّينَ﴾ (آل عمران:٧٩)، قال: حكماء علماء. غيره: الرباني، المتأله، العارف بالله تعالى...»[١].

استناداً إلى هذه المعاني الأصيلة المتعددة والوافرة التي تختزنها الجذور الثلاثة التي تعود إليها كلمة التربية، ومعاني ما يتصرف عنها من مفردات أصيلة، وبناء على أن دلالات الكلمة تستبطن معاني الجذور التي تعود إليها وتدور حولها، وتتناسب مع معاني المفردات التي ترجع إلى الجذور ذاتها، فإننا نستخلص أن كلمة التربية تستبطن وتختزن الدلالات الآتية، والتي يمكن ترتيبها في ثلاثة محاور مترابطة، كل محور منها يستند إلى قسم من الأقسام الثلاثة للاقتباسات التي عرضناها آنفاً وبنفس الترتيب:

المحور الأول: تنمية المربوب وتغذيته وزيادته وتمتينه وتعظيمه وتزكيته والإعلاء من شأنه. والمربوب يطلق لغة على كل ما يقع عليه حدث التربية[٢].

المحور الثاني: إحسان القيام على المربوب والمحافظة عليه وملازمته وتعهده ورعايته وإصلاحه وتطيبه وتجويده.

المحور الثالث: تعليم المربوب العلوم والمعارف والحكمة وترسيخه شيئاً فشيئاً.

وبالنظر فيما استخلصناه من دلالات أصيلة مستبطَنة أو مخزونة في كلمة التربية، والتي تدور حول المعاني الأصيلة المكتَنَزَة في الجذور التي تعود إليها الكلمة في الأصل، والمفردات المتصرفة عنها، فإننا نستنتج ما يلي:

كلمة التربية ثرية بالدلالات الأصيلة التي تستبطنها وتختزنها ثراءً لافتاً للنظر بحق، مما يؤكد تجذرها في تربة الأصالة تجذراً راسخاً، ومما يبين مدى غياب أو ضمور الدلالات الأصيلة لمفهوم التربية في الاستعمال المعاصر والذي أشرنا إليه في المقدمة.

(١) المصدر السابق، ج: ١، ص: ٤٠٤.

(٢) يقول ابن منظور: «والصبي مربوب ورببب، وكذلك الفرس، والمربوب: المُربَّى»، المصدر السابق، ج: ١، ص: ٤٠١.

كلمة التربية واسعة وعميقة جداً في دلالاتها الأصيلة، مما يجعلها أشمل في دلالاتها وأعم من المفردات التي كثيراً ما تعطف عليها عطفاً يوحي بالمغايرة أو تربط بها - في الاستعمال المعاصر - ربطاً ينم عن خلط أو عدم تدقيق في العلاقات الدلالية الأصيلة بينها وبين تلك المفردات، مثل التعليم والتزكية[١] والحكمة، مع أن معاني كلمة التربية، بناء على ما تفيده الدلالات المتعددة التي تستبطنها، تعم جميع معاني هذه المفردات، بل إن هذه الكلمات لمن أبرز المفردات التي تتضمنها دلالات كلمة التربية، كما تبين لنا في ضوء تحليل جذور كلمة التربية وعلاقاتها الاشتقاقية.

ومن مجموع الدلالات الأصيلة المستبطَنة في كلمة التربية نخلص إلى أن التربية عملية تنشئة متواصلة ورعاية دائمة وترقية متدرجة للمربوب. وذلك ما ينبغي توظيفه ونحن نسعى إلى تحرير مفهوم التربية تحريراً تأصيلياً، وإلا صار تحليل جذور الكلمة «هدراً بحثياً»، وتصبح أي محاولة لتأصيل المفهوم قاصرة منهجياً، كما نلاحظ في بعض المحاولات التأصيلية[٢]. وهنا يطرح السؤال التالي نفسه:

كيف نحرر مفهوم التربية تحريراً تأصيلياً يستوعب تلك الدلالات الأصيلة المستبطنة في كلمة التربية؟

هذا ما سنتعاطى معه في المبحث التالي.

المبحث الثاني: تحرير مفهوم التربية الأصيل

من خلال البحث في مراجع أصيلة مرتبطة بمعاني مفردات القرآن نجد أن التربية بلفظها عُرِّفت - في سياق العلاقة الاشتقاقية بين الكلمة وبين الجذر «ربّ» على وجه التحديد - بصيغة مجملة تستوعب عند التدقيق فيها كل المخزون الدلالي لكلمة التربية والذي تكشف لنا في المبحث الأول. ففي تحقيقه لمعاني مفردات ألفاظ القرآن الكريم، يقرر الراغب الأصفهاني (ت **٤٢٥**هـ) عند تناوله لمادة «رب» أن «الرب في الأصل: التربية، وهو إنشاء الشيء حالاً فحالاً إلى حد التمام...»[٣]، وقريباً من ذلك يقول الإمام البيضاوي (ت **٦٨٥**هـ) في تفسيره لقول

(١) كثيراً ما تعطف التربية في الأدبيات التربوية المعاصرة على التعليم وعلى التزكية - على وجه الخصوص - عطفاً يوحي بالمغايرة، فيقال: التربية والتعليم، وكذلك يقال: التربية والتزكية، مع أن دلالات التربية تشملها. فالتعليم يعود في الأصل إلى الجذر «علم» وهو «أصلٌ صحيح واحد، يدلُّ على أثَرٍ بالشيء يتميَّزُ به عن غيره» (ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، مادة «علم»، ج: ٤، ص: ١٠٩، مصدر سابق)، والتزكية تعود إلى الجذر «زكي» وهو «أصل واحد» كذلك (المصدر السابق، مادة «زكي»، ج: ٣، ص: ١٧)، ويدل على النَّماءِ والزيادة والطهارة والبركة (انظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة «زكا»، ج: ٤، ص: ٣٥٨، مصدر سابق)؛ وبالتدقيق في هذه الدلالات نلاحظ أن هناك علاقة دلالية بين كل من التزكية والتعليم، من حيث إن التعليم وسيلة للتزكية باعتبار أنه يثمر النماء الذي هو من دلالات التزكية، إلا أن التزكية تتضمن دلالات أخرى، مثل الطهارة والبركة. أما دلالات التربية فتشمل كل دلالات التعليم والتزكية، كما تبين معنا في تحليل الدلالات الأصيلة للكلمة. وعليه؛ يمكننا القول بأن كلاً من التعليم والتزكية من عناصر التربية.

(٢) انظر على سبيل المثال: الميمان، نحو تأصيل إسلامي لمفهومي التربية وأهدافها، مصدر سابق.

(٣) الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، (دمشق: دار القلم، ط٥، ١٤٣٣هـ/ ٢٠١١م)، مادة "رب"، ص: ٣٣٦.

الله تعالى ((رَبِّ الْعَالَمِين)) (الفاتحة:٢): "الرب في الأصل مصدر بمعنى التربية: وهي تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً..."[١].

وبالتدقيق في هذه الصيغة المجملة والجامعة والأصيلة لتعريف التربية يتبين لنا وبشكل لافت وجدير بالتنويه والبناء عليه أن كلمة التربية كانت بالفعل تُتداول وتُستعمل في مثل تلك المراجع الأصيلة بحمولة دلالية ثرية وعميقة تسع كل الدلالات المستَبطَنة في كلمة التربية التي تكشفت لنا في ضوء تحليل جذور الكلمة وعلاقاتها الاشتقاقية في المبحث الأول؛ ذلك أن كل تلك الدلالات تقتضيها وتستلزمها وتتضمنها «التنشئة لبلوغ الكمال».

وبناءً على أن «المفهوم يحوي أفراداً تندرج فيه بوصفه معنى كلياً يعمها جميعاً»[٢]؛ يمكننا توظيف هذه الصيغة الجامعة وما تتضمنه من دلالات أصيلة مستَبطَنة في كلمة التربية توظيفاً حيوياً في تحرير «مفهوم التربية الأصيل» تحريراً جامعاً تأصيلياً على النحو التالي:

«التربية عملية تنشئة متواصلة ورعاية دائمة وترقية متدرجة للمربوب إلى حد الكمال».

ويجدر بنا أن نحلل هذا التحرير الجامع لمفهوم التربية الأصيل تحليلاً تأصيلياً، من أجل مزيد من التعمق في هذا المفهوم الأصيل، ومن أجل تسليط الضوء أكثر على ما يكتنزه هذا المفهوم من أبعاد دلالية أصيلة.

إن أبرز ما يتكشف لنا – ابتداءً – عند تحليل هذه الصيغة الجامعة لمفهوم التربية الأصيل هو البعد المتعلق بالغاية من التربية؛ حيث إن هذه الصيغة الجامعة تتضمن غايةً كليّةً للتربية، ألا وهي بلوغ الكمال، وتلك الغاية – في تقديرنا – أهم ما ينبغي التركيز عليه في هذا المبحث ونحن نسعى للتعمق في مفهوم التربية الأصيل، إذ هي، وكما يظهر من هذه الصيغة الجامعة، المقصد الأعلى للتربية، والتعمق في المقاصد والغايات هو أولوية في بناء المفاهيم، فالأمور بمقاصدها وغاياتها، وما عداها من جوانب وأبعاد في المفهوم تنزل منزلة الوسائل والآليات التي يُتوسل بها للوصول إليها، ومرتبةُ الوسائل والآليات تأتي – بلا ريب – تبعاً للمقاصد والغايات، إضافة إلى أن المقاصد والغايات تنبني عليها نوعية الوسائل والآليات وتوجهها، كما تنبني عليها عملية تقويم مدى نجاعة الوسائل والآليات في تحقيق المقاصد والغايات.

إضافة إلى ذلك، فإن التعمق في هذه الغاية الكلية للتربية في ضوء القرآن من شأنه أن يكشف أبرز سمات التربية وخصائصها من منظور تلك المرجعية التأصيلية، وذلك من صميم عملية تحليل مفهوم التربية الأصيل. وهذا ما

(١) عبد الله بن عمر البيضاوي، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤١٨ هـ)، ج: ١، ص: ٢٨.
(٢) عبد الرحمن، فقه الفلسفة، ص: ١٧، مصدر سابق.

سنسعى لتحقيقه في المبحث الثالث.

ولكن قبل الشروع في المبحث الثالث يجدر أن نقف وقفة نقدية - في ضوء ما سبق -مع ما ذهب إليه الباحث سيد العطاس من أن كلمة التربية لا هي ملائمة ولا هي وافية -دلالياً -لغرض التعبير من منظور إسلامي عن المفهوم المقابل لمفهوم (Education)، وأن الكلمة الصحيحة للتعبير الوافي عن ذلك المفهوم من منظور إسلامي هي كلمة «تأديب»؛ وذلك في محاولته لأسلمة مفهوم (Education) [١]. ونجمل ملاحظاتنا النقدية على أطروحة العطاس في النقاط التالية:

انطلق العطاس في بحثه بتعريفه لمفهوم (Education) بأنه «عملية غرس شيء في بني الإنسان»، واستخلص من التعريف ثلاثة عناصر أساسية (١. طريقة ونظام، ٢. محتوى، ٣. مستقبل)، ثم بنى كامل بحثه على هذا التعريف وعناصره الأساسية، من غير أن يبين لنا من أين استمد هذا التعريف ولا أساسه المنهجي[٢]!!

حكم العطاس على لفظ التربية بناء على بعض دلالات اللفظ الواردة في بعض المعاجم العربية، ولكنه أهمل دلالات أخرى مهمة وردت في نفس المعاجم التي أحال إليها - وهي التي عرضناها في المبحث الأول - فجاء حكمه على دلالة التربية قاصراً، مثل القول بأن دلالة التربية لا تتضمن - أصالة - عنصر العلم، وأن غاية التربية - طبيعياً - حسية ومادية وكمية في النوع[٣]!! وهذا يختلف تماماً مع ما ظهر لنا من التحليل الدلالي للمفهوم من أن غاية التربية «بلوغ الكمال»، إذ دلالة الكمال لا تقتصر على الجانب الحسي والمادي والكمي.

اقتصر العطاس في احتجاجه باستعمالات القرآن المتعلقة بـ «رب» و«ربا» على الآيات الوارد فيها لفظ التربية فقط[٤]، وهذا ما اعتبرناه قصوراً منهجياً في «المدخل المنهجي الاستهلالي» أعلاه، وقلنا إن «الاقتصار على هذا يؤدي - بالضرورة - إلى تصور قاصر ومغلوط وخطير عن مفهوم التربية في ضوء القرآن»، مقارنة بالمدخل الأوسع الذي تبنيناه في هذا البحث.

البديل لكلمة التربية الذي يقترحه العطاس - وهو كلمة «تأديب» - أقصر في الدلالة من التربية في ضوء تحليلنا للكلمة أعلاه، فالتأديب أداة من أدوات التربية المحققة للكمال الذي هو غاية التربية كما اتضح لنا فيما سبق.

(١) انظر كتابه (*The Islamic Concept of Education*)، مصدر سابق، ص: ٢٨.

(٢) المصدر السابق، ص: ١٣.

(٣) المصدر السابق، ص: ٢٨.

(٤) المصدر السابق، ص: ٣١-٣٢.

المبحث الثالث: تحليل غاية التربية وجوهرها[1]

تحليل الغاية الكلية للتربية بمفهومها الأصيل – ألا وهي بلوغ الكمال كما تبين لنا في المبحث الثاني – يستلزم منا بالضرورة أن ننطلق من الدلالات الأصيلة لكلمة الكمال.

والكمال، لغة، مصدر كمُل وكمَل وكمِل بمعنى تمّ، فالكمال إذاً يعني، في الأصل، التمام. يقول ابن منظور: «الكَمَال: التَّمام، وقيل: التَّمام الذي تَجَزَّأَ منه أَجزاؤه... وأَكْمَلْت الشيء أَي أَجْمَلْتُه وأَتممته... والتَّكمِيل والإِكْمال: التمام. واستكْمله: استَتَمَّه»[2]. وجذر الكلمة (كمل) «أصل صحيح يدل على تمام الشيء»[3] كما يبين ابن فارس في «معجم مقاييس اللغة»، والمشتقات التي تعود إلى هذا الجذر تدور في دلالتها العامة حول معاني التمام؛ «يقال: كمَل الشيء وكمُل فهو كامل، أي تام»[4].

وبناء على هذه العلاقة بين الكمال والتمام، وفي ضوء معاني هذين اللفظين ومعاني المشتقات التي تعود إلى جذريهما[5] في اللغة وفي نصوص القرآن؛ يمكننا استنباط أن الكامل[6] في الأصل هو:

---

(١) نقصد بالجوهر في هذا السياق الركيزة الأساسية في المفهوم.

(٢) ابن منظور، لسان العرب، مادة «ك م ل»، ج: ١١، ص: ٥٩٨، مصدر سابق.

(٣) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، مادة «ك م ل»، ج: ٥، ص: ١٣٩، مصدر سابق.

(٤) المصدر السابق.

(٥) يقول ابن منظور في «لسان العرب» تحت مادة "ت م م": "وتَمامُ الشيء وتِمامَتُه وتَتِمَّتُه: ما تَمَّ به. وفي الحديث أَعوذ بكلمات الله التامَّاتِ؛ قال ابن الأَثير: إنما وصف كلامه بالتمام لأَنه لا يجوز أَن يكون في شيء من كلامه نَقْص أَو عَيْبٌ كما يكون في كلام الناس، وقيل: معنى التَّام ههنا أَنها تنفَع المُتَعَوِّذ بها وتَحْفَظه من الآفات وتَكْفيه. وفي حديث دُعاء الأَذان: "اللهمَّ رَبَّ هذه الدَّعْوة التامَّة"]رواه الإمام البخاري بسنده عن جابر بن عبد الله، صحيح الإمام البخاري، (د.م.، دار طوق النجاة، ١٤٢٢هـ)، كتاب أحاديث الأنبياء، ج: ٤، ص: ١٤٧[؛ وصَفَها بالتَّام لأَنها ذِكْر الله ويُدْعَى بها إلى عِبادته، وذلك هو الذي يستحِق صفَة الكمال والتمام. وتَتِمَّة كل شيء: ما يكون تَمام غايته كقولك هذه الدراهم تمام هذه المائة وتَتِمَّة هذه المائة. والتِّمُّ: الشيء التامُّ، وقوله عز وجل:)) وَإِذِ ابْتَلَى إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ بِكَلِمَاتٍ فَأَتَمَّهُنَّ(((البقرة:١٢٤)؛ قال الفراء: يريد فَعمِل بهنّ" (ابن منظور، لسان العرب، مادة "ت م م"، ج: ١٢، ص: ٦٧، مصدر سابق). ويقول الراغب الأصفهاني في "مفردات ألفاظ القرآن الكريم" تحت مادة (كمل): "كمال الشيء: حصول ما فيه الغرض منه. فإذا قيل: كمل ذلك، فمعناه: حصل ما هو الغرض منه، وقوله تعالى: ((وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلاَدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ)) (البقرة:٢٣٣) تنبيهاً أن ذلك غاية ما يتعلق به صلاح الولد. وقوله: ((لِيَحْمِلُواْ أَوْزَارَهُمْ كَامِلَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ)) (النحل:٢٥) تنبيهاً أنه يحصل لهم كمال العقوبة. وقوله: ((تِلْكَ عَشَرَةٌ كَامِلَةٌ)) (البقرة:١٩٦) قيل: إنما ذكر العشرة ووصفها بالكاملة لا ليعلمنا أن السبعة والثلاثة عشرة، بل ليبين أن بحصول صيام العشرة يحصل كمال الصوم القائم مقام الهدي، وقيل: إن وصفه العشرة بالكاملة استطراد في الكلام، وتنبيه على فضيلة له فيما بين علم العدد، وأن العشرة أول عقد ينتهي إليه العدد فيكمل، وما بعده يكون مكرراً مما قبله. فالعشرة هي العدد الكامل" (الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، مادة "كمل"، ص: ٧٢٦، مصدر سابق). ويقول الراغب الأصفهاني أيضاً تحت مادة (تمّ): "تمام الشيء: انتهاؤه إلى حد لا يحتاج إلى شيء خارج عنه، والناقص: ما يحتاج إلى شيء خارج عنه. ويقال ذلك للمعدود والممسوح، تقول: عدد تام وليل تام، قال تعالى: ((وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ)) (الأنعام:١١٥)، ((وَاللهُ مُتِمُّ نُورِهِ)) (الصف:٨)، ((وَأَتْمَمْنَاهَا بِعَشْرٍ فَتَمَّ مِيقَاتُ رَبِّهِ)) (الأعراف:١٤٢)" (الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن، مادة "تمّ"، ص: ١٦٨، مصدر سابق).

(٦) انظر وقارن: علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، (القاهرة: دار الفضيلة، د.ت)، ص: ١٨٧، مصدر سابق.

ما يكون تاماً في ذاته بحيث لا يكون فيه أي نقص،

وتاماً في وجوده بحيث لا يحتاج إلى شيء خارج عنه،

وتاماً في صفاته بحيث يكون متنزهاً عن كل عيب،

وتاماً في أفعاله بحيث لا يكون فيه أدنى عجز،

وتاماً في خصائصه وماهيته بحيث يحقق تمام الغاية من وجوده.

ومن خلال هذا المنطلق الدلالي الأصيل لكلمة الكمال، وتأسيساً عليه، نأتي إلى تحليل أبعاد مفهوم الكمال تحليلاً تأصيلياً في ضوء القرآن، لنلاحظ - أول وأهم ما نلاحظه - أن لمفهوم الكمال بعداً سامياً عميقاً يتمثل في أن الكمال المطلق هو لله وحده سبحانه. وكما يقول شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله في مطلع رسالته الأكملية: «الكمال ثابت لله، بل الثابت له هو أقصى ما يمكن من الأكملية، بحيث لا يكون وجود كمال لا نقص فيه إلا وهو ثابت للرب تعالى يستحقه بنفسه المقدسة، وثبوت ذلك مستلزم نفي نقيضه»[(١)]. وهذا البعد السامي في مفهوم الكمال مبثوث في القرآن الكريم في كل ما يتعلق بذات الله تبارك وتعالى وصفاته وكلماته وأفعاله؛ إذ هو وحده المتصف بمجامع صفات العظمة والجلال والجمال على وجه التمام والذي لا يماثله فيها شيء على الإطلاق، فله سبحانه المثل الأعلى، كما قال تعالى: ﴿وَلِلَّهِ الْمَثَلُ الأَعْلَى﴾[(٢)] (النحل: ٦٠)، وكلماته متصفة بالتمام، قال تعالى: ﴿وَتَمَّتْ كَلِمَتُ رَبِّكَ صِدْقًا وَعَدْلاً لاَّ مُبَدِّلِ لِكَلِمَاتِهِ وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيم﴾[(٣)] (الأنعام: ١١٥)، وشريعته متصفة بالكمال، كما قال تعالى: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الإِسْلاَمَ دِينًا﴾ (المائدة: ٣)، كما أن أفعاله متنزهة عن أي عجز، فالله وحده فعّال لما يريد، كما هو وصف نفسه: ﴿فَعَّالٌ لِّمَا يُرِيد﴾ (البروج: ١٦).

وبالتدقيق في هذا البعد السامي لمفهوم الكمال في ضوء القرآن يظهر لنا أن لهذا البعد دلالاته العميقة فيما يتعلق بالغاية الكلية للتربية، وأن استحضار هذا البعد السامي والتعمق فيه أمر يبدو لنا ذا أهمية قصوى ونحن نحلل أبعاد هذه الغاية. ومن أهم وأعمق دلالات هذا البعد السامي لمفهوم الكمال في ضوء القرآن هو أن معارج الكمالات ومراتبها في حق المربوبين لا متناهية؛ إذ فوق كل ذي كمال من هو أكمل منه[(٤)]، وأن معايير الكمالات بالنسبة إلى

(١) أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، الرسالة الأكملية في ما يجب لله من صفات الكمال، (القاهرة: مطبعة المدني، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م)، ص: ٧.

(٢) أي «الوصف الأعلى الذي ليس لغيره مثله قد عرف به...» الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، محمود بن عمرو الزمخشري (بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ)، ج: ٣، ص: ٤٧٧. و((الأعلى)): «معناه الأعظم البالغ نهاية حقيقة العظمة والقوة..» التحرير والتنوير، ج: ٢١، ص: ٨٤، مصدر سابق. ومن باب أولى؛ الله سبحانه منزه عن أي صفة نقص.

(٣) قال ابن الأثير: «إنما وصف كلامه بالتمام لأنه لا يجوز أن يكون في شيء من كلامه نَقْص أو عَيْبٌ كما يكون في كلام الناس» ابن منظور، لسان العرب، مادة «تمم»، ج: ١٢، ص: ٥٢٢، مصدر سابق.

(٤) على غرار ((وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيم)) (يوسف: ٧٦).

الكمال المطلق لا حد لها؛ فما من كمال يُتصور – دون الكمال المطلق – إلا ويمكن أن يكون أكمل في ضوء ذلك الكمال المطلق، وعلى نحو لا يرتقي أو يصل إليه ولا يماثله بطبيعة الحال.

وبذلك تكون الغاية الكلية للتربية بمفهومها الأصيل غاية لا متناهية في حق المربوبين، وتكون التربية في ضوء هذه الغاية عملية ترقية بنائية متصاعدة تتسم بالديمومة والاستمرارية؛ فما من مربوب – مهما بلغ رتبة – إلا ويمكن أن يترقى صعداً في معارج الكمالات بالتربية المتمثلة لهذه الغاية. والقرآن يؤكد على هذا المعنى ويحث عليه في آيات عديدة، بل إن السعي للترقي نحو الأكمل ليعد أحد أهم مقاصد الحياة الدنيوية التي كشف عنها القرآن، كما يشير إليه – على سبيل المثال – قوله تعالى: ﴿الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلاً﴾ (الملك:٢).

وعليه؛ تكون التربية المتمثلة لهذه الغاية الكلية حق التمثل متسقة بل ومحققة لهذا المقصد العلوي من مقاصد الحياة، وهذه يمكن أن تعد سمة مميزة للتربية بمفهومها الأصيل.

ولا ريب أن تمثل هذه الدلالة العميقة للبعد السامي للكمال ومترتباتها تمثلاً حقيقياً يثمر – من بين ما يثمر – التطلع الدائم للترقي المطرد في معارج الكمالات، وهو تطلع يحفزه وازع نفسي فطري يتمثل فيما جبلت عليه النفوس في أصل فطرتها التي فطرت عليه من حب وتوق وميل للكمال[١] وكراهية ونفور من النقص والعجز والقصور[٢].

ومما يحفز هذا التطلع كذلك، وبقوة، وازع ديني وجداني يتمثل في الاستشعار بأن الترقي في معارج الكمالات فيه قربى من ذي الكمال المطلق، والاستشعار بأن ذلك الترقي ما هو إلا أثر من آثار كماله سبحانه، كما يستفاد من مجمل نصوص الوحي[٣].

ووجود هذا التطلع وبقوة نحو الكمال له – في تقديرنا – أهمية كبرى في التربية؛ ذلك أن من شأنه أن يثمر الدافعية الذاتية للسعي الجاد والمتواصل في الترقي في معارج الكمالات، ومن ثم، تحقيق الغاية الكلية من التربية تحقيقاً فعّالاً. ويمكننا القول بأن وجود هذه الدافعية الذاتية في غاية الأهمية إذ هي أساس نجاح التربية الفعالة.

وإن من أهم ما يستنتج من الدلالة العميقة للبعد السامي لمفهوم الكمال وأهم ما ينبغي التركيز عليه والتعمق فيه – في تقديرنا – هو أن جوهر التربية في ضوء القرآن إنما هو الترقي في معارج الكمالات اللامتناهية في حق

(١) تأمل في هذا الصدد دلالة قصة آدم وإبليس و «شجرة الخلد» في القرآن.

(٢) إلى قريب من هذا المعنى يشير بيت الشعر العربي البليغ: ولم أر في عيوب الناس عيبا ... كعجز القادرين على التمام!

(٣) تأمل، على سبيل المثال، في قوله تعالى: ((نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مِّن نَّشَاء وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيم)) (يوسف:٧٦)، وقوله تعالى: ((يَرْفَعِ اللهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ)) (المجادلة:١١)، وقوله تعالى: ((بَلِ اللهُ يُزَكِّي مَن يَشَاء)) (النساء:٤٩)، والحديث القدسي: «وما تقرب إلي عبدي بشيء أحب إلي مما افترضته عليه، وما يزال عبدي يتقرب إلي بالنوافل حتى أحبه...» الحديث (رواه الإمام البخاري، صحيح الإمام البخاري، مصدر سابق، كتاب الرقاق، باب التواضع، ج: ٨، ص: ١٠٥).

المربوبين بالنسبة للكمال المطلق والمثل الأعلى للكمال.

وعلى الرغم من أهمية فكرة الترقي في معارج الكمالات في تحديد ماهية التربية بمفهومها الأصيل إلا أننا لم نقع على أي بحث وقف عندها وركز عليها وأوفاها حقها من الاهتمام[١] فضلاً عن اعتبارها جوهر مفهوم التربية الأصيل وربطها بالمثل الأعلى للكمال.

وتتأكد أهمية التركيز على هذه الفكرة المؤصّلة في كونها تميز جوهر مفهوم التربية الأصيل عن التصور الذي يقوم على اعتقاد أن جوهر التربية هو التفكير[٢]، وذلك تأثراً بالفكر التربوي الغربي السائد الذي يغالي في الجانب العقلي لدى الإنسان إلى حد الإفراط فيه والتفريط بغيره من الجوانب لا سيما الجانب الروحي الذي هو جوهر الإنسان والذي به يتحقق ترقيه الحقيقي في ضوء الوحي. وهذا يؤكد ما ذكرناه في مقدمة البحث من أن مفهوم «التربية» بات مشحوناً بدلالات مستوردة من نسق فكري مغاير إجمالاً - في منطلقاته الفلسفية والثقافية - للنسق الفكري الأصيل للأمة، كما يؤكد مجدداً مدى غياب أو ضمور الدلالات الأصيلة لمفهوم التربية في الاستعمال المعاصر حتى في جوهر المفهوم.

ومن هنا تأتي أهمية تحليل جوهر المفهوم الأصيل للتربية واستكشاف دلالاته الأصيلة. وفي هذا السياق يطرح السؤال الآتي نفسه:

ما أبعاد جوهر التربية في ضوء القرآن الحكيم الذي يقرر أن الكمال المطلق هو لله وحده سبحانه؟

في ضوء ما سبق من التعمق في الغاية الكلية للتربية، يتبين أن هناك علاقة وثيقة بين جوهر مفهوم التربية الأصيل - وهو الترقي في معارج الكمالات - وكون الكمال المطلق إنما هو لله وحده سبحانه، كما هو مقرر في القرآن الكريم. وعليه؛ فإن تحليل أبعاد جوهر التربية يقتضي منا الكشف عن حقيقة هذه العلاقة ودلالاتها في ضوء القرآن.

(١) اكتفى د. عبد الرحمن الباني بأن اعتبر أن أحد عناصر التربية هو «توجيه فطرة الناشىء ومواهبه» نحو صلاحها وكمالها اللائق بها. وكمال كل شيء بحسبه" الباني، مدخل إلى التربية، ص: ١٣، مصدر سابق.

(٢) أول ما تعرضنا لهذا التصور كان أثناء دراستنا لمقرَرَي «إدارة تعليمية» و«إدارة مدرسية» في مرحلة البكالوريوس بجامعة قطر حينما طرح أستاذ المقررين - وهو شقيقنا الأكبر الدكتور إسماعيل المصلح - أفكاراً جوهرية تعد بعض الركائز التي بنى عليها الأستاذ منهجا المقررين واللذان كانا يستندان على فهم عميق للفكر التربوي الغربي، وتمثّل لذلك الفكر بممارساته العملية، مطّعماً بتحليلات معمقة للأستاذ ونقد للممارسات السائدة في مؤسساتنا التعليمية، في ضوء فهمه العميق وخبرته العلمية والعملية الطويلة في المجال التربوي، وقد تناول أهمها بتوسع في بحث له بعنوان: «إدارة المدرسة القطرية من التسيير إلى التطوير»، والذي قدم في المؤتمر الأول حول «الإدارة التربوية والمتطلبات المستقبلية»، بكلية التربية بجامعة الكويت عام ١٩٩٩م. والذي يهمنا منها في هذا السياق تحديداً هو أن «جوهر التربية أو النظام التربوي [المقصود هنا النظام التربوي الحديث المستمد بالأساس من النظام التربوي الغربي] هو التفكير، وليس مجرد المعرفة". وقد كان هذا بذرة فكرة هذا البحث والتي مرت في مراحل مختلفة إلى أن تبلورت في البحث بشكله الراهن. ويجدر بي هنا أن أشكر كل من اطلع على المسودات الأولى للبحث في أي مرحلة من مراحله وأبدى لي ملاحظات نقدية وإثرائية أو كلمات تشجيعية، وهم كل من: أ.د. عدنان زرزور، أ.د. طه عبد الرحمن، أ.د. محمد آيدين، د. إسماعيل المصلح، د. محمد عياش الكبيسي، أ. ببهاء ولد بديوه، أ. سيدي محمد سيدي.

وبالتدقيق في دلالة هذه العلاقة في ضوء القرآن الكريم يظهر لنا أن الكمال المطلق، والذي هو لله وحده، إنما هو في الحقيقة المثل الأعلى المُوجِّه والهادي والمُلهِم والمُعين على ترق شامل ومتكامل في معارج الكمالات للمربوبين، بل إنه لا يتصور – في ضوء القرآن – أي ترق شامل ومتكامل في معارج الكمالات للمربوبين، ومن ثم تمثل أسمى لجوهر التربية، بدون الاستلهام والاستهداء والاستعانة بالمثل الأعلى للكمال الذي لا ند له.

وتتأكد هذه العلاقة باستحضار دلالة الترابط الاشتقاقي بين لفظ «الرب» ولفظي «التربية» و«المربوب»، من حيث إنها ألفاظ تشترك كلها في الجذر «ربّ». و«الرب» في اللغة العربية يطلق على المالك، والسيد، والمدبر، والقيم، والمنعم، والمربي، ولا يطلق غير مضاف – في الأصل – إلا على الله عز وجل الذي هو رب الأرباب والمربوبين على السواء، إذ له وحده الربوبية على جميع الخلق بإطلاق[1]، وهذا من دلالة الكمال المطلق. والقرآن يؤكد هذه الدلالة وترسخها وتعمقها، إذ يقرر أن الربوبية المطلقة لله وحده؛ فهو سبحانه (رب العالمين)، و«العالمين» عبارة عن كل موجود سوى الله تعالى، وإن كان للفظ «رب» معان عدة كلها تصح في حق الله تعالى كما أشير آنفاً إلا أن المراد هنا – على الأظهر كما رجح ابن عاشور– "أنه مدبِّر الخلائق وسائس أمورها ومبلغها غاية كمالها"[2]، فالله سبحانه – كما يوحي كتابه الحكيم – "لم يخلق الكون ثم يتركه هملاً، إنما هو يتصرف فيه بالإصلاح ويرعاه ويربيه، وكل العوالم والخلائق تحفظ وتُتعهد برعاية الله رب العالمين، والصلة بين الخالق والخلائق دائمة ممتدة قائمة في كل وقت وفي كل حالة"[3]، وهذا المعنى تؤكده دلالة صفة الله «الْقَيُّومُ»، أي «الدائم القيام بتدبير الخلق وحفظه»[4]، و«القائم بأمر الكون كله على الدوام والاستمرار، أي فما من شيء يتحرك أو يؤثر أو يتأثر إلا بفاعلية مباشرة منه في سائر الآناء واللحظات»[5]، فهو، كما ينص القرآن، ﴿يُدَبِّرُ الأَمْرَ مِنَ السَّمَاء إِلَى الأَرْضِ﴾ (السجدة:٥)، وهذا له دلالاته التربوية العميقة من حيث إنه – من بين ما يفيده – يولد الشعور بالاطمئنان إلى «رعاية الله الدائمة وربوبيته القائمة، وإلى أن هذه الرعاية لا تنقطع أبداً ولا تفتر ولا تغيب»[6]. وهنا مفرق طريق بين جوهر مفهوم التربية الأصيل الذي يتضمن هذه الدلالة العميقة وبين التصورات التربوية التي لا تقوم على أساس وجود رعاية عليا دائمة لهذا الكون.

وتتضح أبعاد دلالة العلاقة بين جوهر المفهوم الأصيل للتربية، أي الترقي في معارج الكمالات، وبين حقيقة

(١) انظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة «ربب»، ج: ١، ص: ٣٩٩، مصدر سابق.
(٢) ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج: ١، ص: ١٦٦، مصدر سابق.
(٣) قطب، في ظلال القرآن، ج: ١، ص: ٢٢، مصدر سابق.
(٤) الزمخشري، الكشاف، ج: ١، ص: ٣٠٠، مصدر سابق.
(٥) محمد سعيد رمضان البوطي، الحكم العطائية: شرح وتحليل، (دمشق: دار الفكر، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م)، ج: ١، ص: ٦٤.
(٦) قطب، في ظلال القرآن، ج: ١، ص: ٢٣، مصدر سابق.

كون الكمال المطلق إنما هو لله وحده سبحانه بالتعمق في مفهوم «الأحدية»[١] بكامل دلالاتها وشمول معانيها، الذي يُعد، باستقراء الوحي، أجمع مفهوم لتجليات الكمال في مثله الأعلى، وأبعاده ذات الصلة بجوهر التربية. «فالأحدية» حقيقة كبرى يثبتها القرآن ويركز عليها ويؤكدها، بأساليب متنوعة، وفي سياقات متعددة، لتكون عقيدة راسخة في الضمير، وأساساً لعالم الأفكار والتصورات، وأساساً لمنظومة العلاقات، وأساساً لتفسير الوجود كذلك. ولا ريب أن تفسير الوجود المبني على هذه الحقيقة الكبرى هو أبرز خصائص التربية المؤصَّلة في ضوء القرآن، وهذا يتجلى معنا أكثر وأكثر كلما تعمقنا في مفهوم «الأحدية» المبرزة لتجليات الكمال في مثله الأعلى، وأهم دلالاته التربوية، وانعكاساتها على جوهر مفهوم التربية الأصيل.

وبالبحث في دلالات «الأحدية» المثبتة في الوحي لله وحده سبحانه والمبرزة لكماله المطلق، يجد المتدبر في القرآن خمس دلالات كبرى مترابطة: الأحدية في الخلق، وفي الملك، وفي الألوهية، وفي الحكم، وفي الأسماء والصفات[٢]. وأساس تلك الدلالات هو تفرد الله سبحانه وتعالى بخاصية الخلق، فالله وحده خلق كل شيء ولم يشركه في الخلق أحد ﴿اللَّهُ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ﴾ (الزمر: ٦٢). وأحدية الله في الخلق في منتهى الكمال؛ ذلك أن الله بديع، كما قال هو عن نفسه سبحانه في كتابه ﴿بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ﴾ (البقرة:١١٧)، أي «موجدها من غير أصل ولا مثال احتذاها عليه»[٣]، وذلك هو منتهى الإبداع.

وتلك الخاصية تكشف - ابتداءً - عن حقيقة جوهرية لها دلالاتها العميقة في هذا السياق، ألا وهي أن كل شيء سوى الخالق الأحد مخلوق. وتلك الحقيقة الجوهرية تضع أساس منظومة العلاقات في هذا الكون. فهي تحدد - من ناحية - أساس العلاقة بين الله وبين كل الأشياء سواه؛ إنها بالأساس علاقة خالق متفرد بالخلق بمخاليق. وهذه العلاقة تضفي بعداً دينياً فلسفياً على جوهر مفهوم التربية المؤصّل في ضوء الوحي.

ومن ناحية أخرى؛ تلك الحقيقة الجوهرية تحدد - من ثم - أساس العلاقة بين كل شيء سوى الله عز وجل؛ إنها في الأصل علاقة مخلوق بمخلوق أياً كان هذا المخلوق. وينبني على أساس هذه العلاقة أنه لا فضل لمخلوق على غيره من المخلوقات - في الأصل - إلا بتفضيل الخالق له، وتكريمه إياه، واصطفائه له. وتفضيل الخالق لجنس

(١) القرآن الكريم قرر هذه الأحدية - ابتداءً - بإجمال في قوله تعالى: ((قُلْ هُوَ اللهُ أَحَد)) (الإخلاص:١). قال الأزهري: «لا يوصف شيء بالأحدية غير الله تعالى لا يقال: رجل أحد. كما يقال: رجل واحد، أي فرد بل (أحد) صفة من صفات الله تعالى استأثر بها فلا يشركه فيها شيء» نقلاً عن محمد بن عمر بن الحسن الرازي، مفاتيح الغيب، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٠ه، ج: ٣٢، ص: ٣٥٩-٣٦٠. ولفظ «أحد» أشمل من لفظ «واحد»؛ لأنه يضيف إلى معنى «واحد» أنه « لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ» (الشورى:١١).

(٢) لتفصيل هذه الدلالات، انظر: محمد عياش الكبيسي، المحكم في العقيدة، (الدوحة: أعلام للفكر والثقافة، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م)، ص: ٧٧-٨٢.

(٣) أبو جعفر الطبري، جامع البيان عن تأويل القرآن، تحقيق أحمد محمد شاكر (دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م)، ج: ٢، ص: ٤٦٥.

من الخلق دون غيره مبني على الحكمة الإلهية ومرهون بشروط وسنن، كما في قصة تكريم الله للإنسان في القرآن الكريم. وهذه العلاقة وما ينبني عليها ركيزة محورية في البعد الديني الفلسفي لجوهر مفهوم التربية الأصيل.

وخاصية تفرد الله بالخلق ترتكز على أساس تنزه الله عن الخلق عبثاً، والذي يقتضيه كماله المطلق، وإلى هذا المعنى يشير قوله تعالى: ﴿أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لاَ تُرْجَعُون، فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ لاَ إِلَهَ إِلاَّ هُوَ رَبُّ الْعَرْشِ الْكَرِيم﴾ (المؤمنون:١١٥-١١٦). والله سبحانه هو ﴿الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ﴾ (السجدة:٧) أي «أحكمه وأتقن صنعته»[١] وحسّنه؛ وهذ يستلزم أنه «ما من شيء خلقه إلا وهو مرتب على ما اقتضته الحكمة وأوجبته المصلحة؛ فجميع المخلوقات حسنة وإن تفاوتت من حسن وأحسن»[٢].

ومما يجدر التنبيه عليه هنا هو أن القرآن الكريم يكرر الدعوة إلى التأمل والنظر والاستكشاف لخلق الله، ولكيفية إبداعه وإتقانه لصنعه، وذلك في سياقات مختلفة؛ الأمر الذي يمكن أن يعد أحد المقاصد التربوية القرآنية الكبرى. ومما يجدر التنبيه عليه هنا كذلك أن هذا الموجِّه إن أُحسن توظيفه تربوياً فإن من شأنه أن يبث روحاً استكشافية لها بالغ الأثر في عملية التربية بأسرها.

واللاعبثية في حق الله تستلزم بالضرورة أن الله لم يخلق شيئاً إلا لحكم وأسرار ومقاصد عليا؛ علمها من علمها، وجهلها من جهلها. وعليه؛ فإن الجهل بمقاصد الخلق أو الغفلة عنها وعدم تمثلها والعمل بمقتضياتها في الحياة ليعد أمراً في غاية الخطورة. وتكمن تلك الخطورة في العبثية التي تنجم – ولا بد – من عدم تمثل مقاصد الخلق والعمل بمقتضياتها. ونظراً لتلك الخطورة؛ اهتم القرآن اهتماماً بالغاً بالتبصير بمقاصد الخلق والتنبيه بأهمية العمل بمقتضياتها، بل إن ذلك ليُعد من أهم مقاصد القرآن. ومن ثم؛ هو أحد أهم مقومات جوهر مفهوم التربية المؤصَّل في ضوء القرآن، إذ لا مطمع في الترقي في معارج الكمال – والذي هو جوهر مفهوم التربية الأصيل كما تكشف لنا آنفاً – دون تمثل تلك المقاصد؛ ذلك أن تحقق تمام الغاية من الشيء هو أحد أبعاد دلالات الكمال، كما مر معنا في سياق تحليل مفهوم الكمال بالمبحث الثاني. بل إن إنسانية الإنسان لا تتحقق إلا بقدر ما يحقق الإنسان من مقاصد خلقه، «فكل ما أُوجد لفعل فمتى لم يوجد منه ذلك الفعل كان في حكم المعدوم، ولذلك كثيراً ما يسلب عن الشيء اسمه إذا وجد فعله ناقصاً، كقولهم للفرس الرديء: ليس هذا بفرس وللإنسان ليس هذا بإنسان»[٣].

(١) ذهب بعض المفسرين إلى أن أحسن هنا من التحسين الذي هو بمعنى الجمال والحسن. وقد ناقش الإمام الطبري هذا القول قائلا: « فلما كان في خلقه ما لا يشكّ في قُبحه وسماجته، علم أنه لم يُعن به أنه أحسن كلّ ما خلق، ولكن معناه أنه أحكمه وأتقن صنعته» (الطبري، جامع البيان، ج: ٢٠، ص: ١٧١، مصدر سابق).

(٢) الزمخشري، الكشاف، ج: ٣، ص: ٥٠٨، مصدر سابق.

(٣) الراغب الأصفهاني، تفصيل النشأتين وتحصيل السعادتين، (بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٨٣م)، ص: ٧٩.

وعليه؛ فإن كل من قام بمقاصد خلقه وتمثلها استكمل إنسانيته، وكل من ضل عنها وعمل بخلافها انسلخ عن الإنسانية، وانحط إلى رتبة بهيمية أو دونها[1]، كما قرر الله تعالى في كتابه في سياق التشنيع على الكفار الذي انحرفوا عما خلقوا من أجله: ﴿أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ إِنْ هُمْ إِلاَّ كَالأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلاً﴾ (الفرقان: ٤٤).

ومن هنا؛ تتأكد ضرورة مراعاة مقاصد الخلق ومقتضياتها العملية في التربية. وهذه يمكن أن تعد سمة كبرى مميزة للتربية بمفهومها الأصيل إذ هي تتسق مع مقاصد الخلق بل ترمي إلى تمثلها وتحقيقها. وهذا ما يجدر أن نتناوله بتفصيل في بحث لاحق متمم لهذا البحث إن شاء الله.

الخاتمة

في ختام هذا البحث التحليلي التأصيلي لمفهوم التربية؛ نعرض أهم الاستنتاجات المنهجية والمفهومية والمعرفية التي توصلنا إليها في النقاط التالية:

التحليل الدلالي للفظ التربية وجذورها وعلاقاتها الاشتقاقية، والذي كان الخطوة المنهجية التأسيسية في البحث، كشف لنا أن كلمة التربية ثرية بالدلالات الأصيلة التي تدور حول المعاني المكتَنَزة في الجذور الثلاثة («ربى»، و«ربأ»، و«ربّ») التي تعود إليها الكلمة في الأصل والمفردات المتصرفة عنها والاشتقاقات المرتبطة بها. الأمر الذي يثبت أهمية تلك الخطوة - منهجياً - في البحث التحليلي التأصيلي لمفهوم التربية حيث إنها كانت خطوة حيوية في الكشف الشامل عن المخزون الدلالي الأصيل للكلمة، والذي قدم لنا قاعدة منهجية لتحرير مفهوم التربية تحريراً تأصيلياً وافياً، بدونه تصبح أي محاولة لتأصيل المفهوم قاصرة منهجياً، كما لاحظنا فيما وقعنا عليه من محاولات تأصيلية للمفهوم سابقة.

من مجموع الدلالات الأصيلة المخزونة في كلمة التربية التي توصلنا إليها عبر تلك الخطوة التأسيسية الحيوية خلصنا إلى أن «التربية عملية تنشئة متواصلة ورعاية دائمة وترقية متدرجة للمربوب». ومما عزز ما توصلنا إليه عبر تلك الخطوة هو أننا اكتشفنا أن هذه الدلالات الأصيلة تجمعها صيغة تعريفية أصيلة لمفهوم التربية وردت في مراجع أصيلة مرتبطة بمعاني مفردات القرآن - والذي هو المرجعية العليا للتأصيل وتأسيس المنظومة المفاهيمية الخاصة بالأمة الإسلامية - وتحديداً في سياق العلاقة الاشتقاقية بين الكلمة وبين أحد جذورها («ربّ»)، مما يدل على أن كلمة التربية كانت بالفعل تُتداول في تلك المراجع الأصيلة بحمولة دلالية أصيلة ثرية تسع كل الدلالات

(١) الفكرة هنا قريبة مما أورده الراغب الأصفهاني في تفصيل النشأتين، إلا أنه اقتصر على الذي لا يحقق مقصد العبادة، انظر: المصدر السابق.

التي تكشفت لنا في ضوء تحليل جذور الكلمة وعلاقاتها الاشتقاقية، ألا وهي الصيغة التالية: «التربية: تنشئة الشيء وتبليغه إلى كماله حالاً فحالاً».

ونظراً للأهمية المنهجية لاستثمار هذه الصيغة الجامعة وما تكتنزها من دلالات أصيلة في تأصيل مفهوم التربية؛ قمنا بتوظيفها في تحرير «مفهوم التربية الأصيل» تحريراً جامعاً مؤصلاً على النحو التالي: «التربية عملية تنشئة متواصلة ورعاية دائمة وترقية متدرجة للمربوب إلى حد الكمال». وبالتأمل في هذا التحرير الجامع لمفهوم التربية الأصيل والتدقيق فيه، تبين لنا أن الغاية الكلية الأصيلة من التربية هي بلوغ الكمال. وبعد تحليل دلالات هذه الغاية، انطلاقاً من البحث المعمق في الدلالات الأصيلة لمفهوم الكمال، ومن ثم تحليل أبعاد هذا المفهوم في ضوء المرجعية العليا للتأصيل، ظهر لنا أن معارج الكمالات ومراتبها الممكنة في حق المربوبين لا تعرف حدوداً تقف عندها، وبالتالي فإن الغاية الكلية للتربية بمفهومها الأصيل لا متناهية، وأن جوهر التربية الأصيل إنما هو الترقي في معارج تلك الكمالات الممكنة في حق المربوبين. وعند تحليلنا لجوهر التربية هذا، تبين أن هناك علاقة وثيقة بين جوهر التربية وكون الكمال المطلق إنما هو لله وحده سبحانه، كما هو مقرر في القرآن، من حيث إن ذلك الكمال المطلق إنما هو المثل الأعلى للترقي الشامل والمتكامل في معارج الكمالات.

ولإدراك أبعاد دلالة العلاقة بين جوهر التربية الأصيل وبين المثل الأعلى للكمال، قمنا بتحليل دلالات مفهوم «الأحدية» باعتباره أبرز مفهوم لتجليات الكمال في مثله الأعلى، والتي أساسها التفرد بخاصية الخلق المرتكزة على التنزه عن العبثية والذي يستلزم وجود مقاصد عليا في الخلق. وفي ضوء هذا التحليل، تكشف لنا أن تمثل مقاصد الخلق والعمل بمقتضياتها يعد أحد أهم مقومات جوهر التربية الأصيل، من حيث إنه لا يمكن تحقيق ذلك الجوهر – ألا وهو الترقي في معارج الكمال – من غير تمثل لتلك المقاصد وتحقيق مقتضياتها، بناءً على أن تحقق تمام الغاية من الشيء هو أحد أبرز دلالات الكمال كما تبين لنا في تحليل مفهوم الكمال. الأمر الذي يقتضي دراسة أبرز مقاصد الخلق في ضوء القرآن وبيان علاقة كل منها بجوهر التربية الأصيل، والذي يستحق أن نفرد له دراسة مستقلة متممة لهذا البحث بعون الله.

إن ما خلصنا إليه من نتائج البحث التحليلي التأصيلي لمفهوم التربية عبر الخطوات المنهجية التي اتبعناها كشف لنا جلياً – من ناحية أولى – مدى غياب أو ضمور الدلالات الأصيلة للمفهوم فضلاً عن تجسيدها تطبيقاً في مؤسساتنا التربوية، كما كشف لنا – من ناحية أخرى – مدى ثراء وعمق وسمو الدلالات الأصيلة للتربية في ضوء القرآن.

وبالنظر في هذه النتائج يمكننا القول بأن من شأن التربية بمفهومها الأصيل والمستهدية بالمثل الأعلى للكمال أن ترتقي بالإنسان ارتقاءً شاملاً - لكل جانب من جوانبه، وليس فقط الجانب الذهني التفكيري - نحو الكمال اللامتناهي في حقه والمتمثل لمقاصد الخلق، وذلك الترقي السامي هو جوهر مفهوم التربية الأصيل.

والآن حُق لنا - في ضوء هذه النتائج اللافتة - أن نقول: أما آن لنا أن نجسد تلك الدلالات الأصيلة السامية لمفهوم التربية بسماتها المميزة ومقتضياتها العملية في منظومة تربوية معاصرة مخصبة بثمرات تطور الخبرات البشرية التربوية التي لا تتعارض معها؟! ذلك الذي بات يشغلنا منذ أمد[1]، وحُق له أن يشغلنا.

وأخيراً؛ نتضرع إلى الله الذي له المثل الأعلى في الكمال والهادي إلى سواء السبيل - كما سخرنا وأعاننا بفضله وكرمه على إتمام هذا البحث - أن يسخرنا مع الغيورين من أبناء أمتنا الإسلامية على التعاطي مع ذلك التساؤل الذي بات يشغلنا تعاطياً كلياً وافياً يليق بسمو وعمق وثراء تلك الدلالات الأصيلة للتربية بأبعادها السامية؛ من أجل أن تتحرر أمتنا كلياً من حالة التقليد غير البصير والتبعية غير الواعية للآخر في المجال التربوي والتي تحول دون الإبداع الذاتي والتطور النوعي الفعلي للأمة في مرحلتها الراهنة، ومن أجل أن ترتقي أمتنا عبر البوابة التربوية التي هي المدخل الأهم لنهضة شاملة لأمتنا، وعسى أن يتحقق ذلك قريباً.

المصادرو المراجع

أولا- المصادرو المراجع العربية:

- القرآن الكريم
- ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، الرسالة الأكملية في ما يجب لله من صفات الكمال، (القاهرة: مطبعة المدني، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م).
- ابن عاشور، محمد الطاهر، التحرير والتنوير، (تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م).
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون (د.م.، دار الفكر، ١٩٧٩م).
- _____، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م)

(١) هذا الانشغال دفعنا إلى المبادرة بفكرة مشروع تطوير تصور نظري وتطبيقي لنظام تربوي أصيل وفعّال طموح، والتي أتاحت لنا فرصة التواصل والتفاكر والتعاون مع ثلة من أبرز الباحثين والرموز الفكرية والتربوية المعاصرة في العالم العربي، وقد مر المشروع بأطوار اتسمت بالوعي والجدية والتأني والنضج أثمرت - بتوفيق الله - وضع مقاربة تربوية نظرية للمشروع لها خصوصيتها وفرادتها، استحقت أن تسجل ملكيتها الفكرية في دولة قطر، والله تعالى نسأل أن يعين على توفير المتطلبات النوعية الخاصة لتجسيد تلك المقاربة على أرض الواقع، وعسى أن يكون ذلك قريباً.

- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، (بيروت: دار صادر، ١٤١٤هـ).
- الأصفهاني، الراغب، تفصيل النشأتين وتحصيل السعادتين، (بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٨٣م).
- _____، مفردات ألفاظ القرآن، (دمشق: دار القلم، ط٥، ١٤٣٣هـ/٢٠١١م).
- الباني، عبد الرحمن، مدخل إلى التربية، (دمشق: المكتب الإسلامي، ١٩٨٣م).
- البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح الإمام البخاري، (د.م.، دار طوق النجاة، ١٤٢٢هـ).
- البوطي، محمد سعيد رمضان، الحكم العطائية: شرح وتحليل، (دمشق: دار الفكر، ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م).
- البيضاوي، عبد الله بن عمر، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، (بيروت: دار إحياء التراث العربي،١٤١٨ هـ).
- الترمذي، محمد بن عيسى، سنن الترمذي، (القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م).
- الجرجاني، علي بن محمد، التعريفات، (القاهرة: دار الفضيلة، د.ت).
- الرازي، محمد بن عمر بن الحسن، مفاتيح الغيب، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٠هـ).
- الزمخشري، محمود بن عمرو، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، (بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ).
- الطبري، أبو جعفر، جامع البيان عن تأويل القرآن، تحقيق أحمد محمد شاكر (د.م. دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م).
- عبد الباقي، محمد فؤاد، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، (القاهرة: دار الحديث، ١٩٩١م).
- عبد الحق، صلاح إسماعيل، توضيح المفاهيم: ضرورة معرفية، دراسة منشورة في بناء المفاهيم: دراسة معرفية ونماذج تطبيقية، إبراهيم البيومي غانم وآخرون، (القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ٢٠٠٨م).
- عبد الرحمن، طه، فقه الفلسفة: القول الفلسفي – كتاب المفهوم والتأثيل، (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٥م).
- الغامدي، ذياب بن سعد آل حمدان، ظاهرة الفكر التربوي في القرن الخامس الهجري، (د.م.، د.ن.، ١٤٣١هـ).
- قطب، سيد، في ظلال القرآن، (بيروت والقاهرة: دار الشروق، ١٩٧٨م).
- الكبيسي، محمد عياش، المحكم في العقيدة، (الدوحة: أعلام للفكر والثقافة، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م).
- المصلح، إسماعيل أبوبكر، إدارة المدرسة القطرية من التسيير إلى التطوير، (دراسة منشورة في كتاب الدراسات

المقدمة للمؤتمر الأول حول (الإدارة التربوية والمتطلبات المستقبلية) بكلية التربية، جامعة الكويت، في الفترة ٧-٩ مارس ١٩٩٩م).

• الميهان، بدرية صالح عبد الرحمن، نحو تأصيل إسلامي لمفهومي التربية وأهدافها: دراسة في التأصيل الإسلامي للمفاهيم، (الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، ١٤٢٢هـ).

• نوفل، محمد نبيل، دراسات في الفكر التربوي المعاصر، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٨م).

• النيسابوري، مسلم بن الحجاج القشيري، صحيح الإمام مسلم، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.).

ثانيا: المصادر و المراجع الأجنبية:

References:

• Abd al-Baqi, Muḥammad Fuad, *al-Mujam al-Mufahras li al-Faẓ al-Quran al-Karim,* (in Arabic), (Cairo: Dar al-Ḥadith, 1991).

• Abd al-Ḥaq, Ṣalaḥ Ismail, *Tawḍiḥ al-Mafahim: Darurah Marifyyah*, (in Arabic), a study published in *Bina al-Mafahim: Dirasah Marifyyah wa Namathij Taṭbiqiyyah*, Ibrahim al-Bayyumi Ghanim & others (Cairo: Dar al-Salam li al-Ṭibaah wa al-Nashr wa al-Tawzi wa al-Tarjamah, 2008).

• Abd al-Raḥman Ṭaha, *Fiqh al-Falsafah: al-Qawl al-Falsafi Kitab al-Mafhum wa al-Tathil*, (in Arabic), (Casablanca: al-Markaz al-Thaqafi al-Arabi, 2005).

• Al-Attas, Syed Muhammd Naquib Al-Attas, The Islamic Concept of Education: A Framework for an Islamic Philosophy of Education, (Kuala Lumpur: Ta'dib International, 2018).

• Al-Aṣfahani, al-Raghib, *Mufradat al-Faẓ al-Quran*, (in Arabic), (Damascus: 1433 A.H./2011).

• Al-Aṣfahani, al-Raghib, T*afṣil al-Nashatayn wa Taḥsil al-Sadatayn*, (in Arabic), (Beirut: Dar Maktabat al-Ḥayah, 1983).

• Albani, Abd al-Raḥman, *Madkhal ila al-Tarbiyah*, (in Arabic), (Damascus: al-Maktab al-Islami, 1983).

• Al-Bayḍawi, Abdullah b. Umar, *Anwar al-Tanzil wa Asrar al-Tawil*, (in Arabic), (Beirut: Dar Iḥya al-Turath al-Arabi, 1418 A.H.).

• Al-Bukhari, Muḥammad b. Ismail, *Ṣaḥiḥ Al-Bukhari,* (in Arabic), (Dar Ṭawq al-Najah, 1422 A.H.).

• Al-Buṭi, Muḥammad Said Ramaḍan, *al-Ḥikam al-Aṭaiyyah: Sharḥ wa Taḥlil*, (in Arabic), (Damascus: Dar al-Fikr, 1430 A.H./2009).

• Al-Ghamidi, Thiyyab b. Sad al-Ḥamdan, *Ẓahirat al-Fikr al-Tarbawi fi al-Qarn al-Khamis al-Hijri*, (in Arabic), (n.d., n.p, 1431 A.H.).

• Al-Jurjani, Ali b. Muḥammad, *al-Tarifat*, (in Arabic), (Cairo: Dar al-Faḍilah, n.d.).

• Al-Kubaysi, Muḥammad Ayyash, *al-Muḥkam fi Al-Aqidah*, (in Arabic), (Doha: Alam li al-Fikr wa al-Thaqafah, 1424 A.H./2003).

• Al-Mayman, Badriyyah Ṣaliḥ Abdul-Raḥman, *Naḥwa Taṣil Islami li Mafhumay al-Tarbiyah wa Ahḍafiha: Dirasah fi Al-Taṣil al-Islami li al-Mafahim*, (in Arabic), (Riyadh: Dar Alam al-Kutub li al-Nashr wa al-Tawzi, 1422 A.H.).

• Al-Muṣliḥ, Ismail Abu Bakr, *Idarat al-Madrasah al-Qaṭariyyah min al-Tasyir ila al-Taṭwir*, (in Arabic), (a study published in the book of studies submitted for the conference on "Educational Leadership and Future Needs" in the College of Education, Kuwait University, in the period 7-9 March 1999).

• Al-Nisaburi, Muslim b. *al-Ḥajjaj al-Qushayri, Ṣaḥiḥ al-Imam Muslim*, (in Arabic), (Beirut: Dar Iḥya al-Turath al-Arabi, n.d.).

• Al-Razi, Muḥammad b. Umar b. al-Ḥasan, *Mafatiḥ al-Ghayb*, (in Arabic), (Beirut: Dar Iḥya al-Turath al-Arabi, 1420 A.H.).

• Al-Ṭabri, Abu Jafar, J*ami al-Bayan an Tawil al-Quran*, (in Arabic), ed. Aḥmad Muḥammad Shakir, (Dar Hajar li al-Ṭibah wa al-Nashr wa al-Tawzi, 1422 A.H./2001).

• Al-Tirmithi, Muḥammad b. Isa, S*unan al-Tirmithi,* (in Arabic), (Cairo: Maṭbay Muṣṭafa al-Babi al-Ḥalabi, 1395 A.H./1975).

• Al-Zamakhshari, Maḥmud b. Amr, a*l-Kashaf an Ḥaqaiq Ghawamid al-Tanzil*, (in Arabic), (Beirut: Dar al-Kitab al-Arabi, 1407 A.H.).

• Ibn Ashur, Muḥammad al-Ṭahir, *al-Taḥrir wa al-Tanwir,* (in Arabic), (Tunisia: al-Dar al-Tuwnisiyyah, 1984).

• Ibn Faris, Abu al-Ḥusayn Aḥmad, *Al-Sahibi fi Fiqh Allughah wa Masailiha wa Sunan Al-Arab fi Kalamiha*, (In Arabic), (Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, 1997).

• Ibn Faris, Abu al-Ḥusayn Aḥmad, *Mujam Maqayis al-Lughah*, (in Arabic), ed. Abd Al-Salam Harun, (N.P., Dar al-Fikr, 1979).

• Ibn Manẓur, Muḥammad b. Makram, *Lisan al-Arab*, (in Arabic), (Beirut: Dar Ṣadir, 1414 A.H.).

• Ibn Taymiyyah, Ahmad b. Abd Al-Halim, *al-Risalah al-Akmaliyyah fi ma yajibu lillahi min Ṣifat al-Kamal*, (in Arabic), (Cairo: Maṭbat al-Madani, 1403 A.H./1983).

• Izutsu, Toshihiko, The Structure of the Ethical Terms in the Koran: A Study in Semantics, Toshihiko Izutsu, (Tokyo: Keio Institute of Philological Studies, 1959).

• Nawfal, Muḥammad Nabil, *Dirasat fi al-Fikr al-Tarbawi al-Muaṣir*, (in Arabic), (Cairo: Alam al-Kutub, 1988).

• Quṭb, Sayyid, *Fi Ẓilal al-Quran*, (in Arabic), (Beirut & Cairo: Dar al-Shuruq, 1978).

• Sahin, Abdullah, "*Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Values of Education*" in Religions, (Basel: Multidisciplinary Digital Publishing Institute (MDPI), 2018, 9, 335).