المعلم لدى أعلام الفكر التربوي العربي الإسلامي

م.م. جعفر نجم نصر العُقيلي
الجامعة المستنصرية–كلية التربية الأساسية

لايمكن لأي باحث يريد الولوج إلى بواطن بحثه لكي يفسر غوامضه ويعرض حقائقه، إلا بمقدمات توضيحية أساسية يبتنى عليها البحث برمته، وذلك لكونها الأساس الذي ينطلق منها الباحث إلى صلب قضية بحثه المطروحة فضلاً عن كونها المسار الفكري لمراحل عرض الأفكار المعالجة لقضية البحث، فلابد لنا إذن من توضيح أهمية البحث وأهدافه، تشتمل أهمية البحث على محورين أساسيين، **أولاهما:** كونه يساهم في عرض وتوضيح التراث التربوي العربي الإسلامي للمفكرين المسلمين مبرزا على نحو الخصوص إسهاماتهم الفكرية في تصورهم لصفات المعلم وأخلاقه التربوية وصفات تأديته لعملية التعليم، التي هو رائدها ومحورها الأساس. **ثانيهما:** يحاول البحث أن يلفت نظر التربويين والتعليميين المعاصرين وفي شتى التخصصات إلى أهمية محاكاة هذا التراث التربوي العربي الإسلامي، ومدى إسهاماته على المناحي الشخصية والموضوعية لديهم، ما دام الطرفان متفقان على إنجاح العملية التربوية ومادام الأصل هو خدمة المجتمع وكل مؤسساته وعلى رأسها المؤسسة التربوية والتعليمية.

أما أهداف البحث فهي متضمنة ومتداخلة مع الإجابة عن أسئلة ثلاث رئيسية، تُعد الإجابة على السؤالين الأوليين منها كمقدمة أساسية وضرورية تسهل فيما بعد الإجابة عن السؤال الثالث، وهذه الأسئلة (الهدفية) هي:

اولاً: هل لقب المعلم كاصطلاح تربوي والذي أطلق على من يمتهن التربية والتعليم يتعارض مع الاصطلاحات التربوية الإسلامية الأخرى أبان المجتمع الإسلامي آنذاك كالمؤدب، والشيخ، والمدرس، أم أن كل هذه المصطلحات التربوية تشير إلى معنى واحد ألا وهو ممارسة مهنة التربية والتعليم ليس إلا؟

ثانياً: ما هي الركيزة الأساسية للعملية التربوية لدى أعلام الفكر التربوي العربي الإسلامي، والتي يلزمون بها المعلمين والمتعلمين في آن واحد؟

ثالثاً: ما هي الصفات التي يجب على المعلم ان يتحلى بها على المناحي الأخلاقية وعلى منحى تأديته للعملية التربوية لدى أعلام الفكر التربوي العربي الإسلامي؟

تبين لنا من خلال محاولة الإجابة على السؤال الأول، إن لقب معلم والذي يطلق على من يمارس مهنة التعليم لقب قديم جداً، إذ ثبت وجود معلمين عند العرب قبل الإسلام وهذا الرأي ما أكده محمود شكري الآلوسي في كتابه "بلوغ الإرب في معرفة أحوال العرب" وعد قائمة بأسماء أشراف المعلمين قبل الإسلام منهم: "عروة ابن زرارة، وغيلان ابن سلمة ابن معتب الذي اسلم يوم الطائف، وسفيان ابن امية واخرون". (٧، ص١٣)

وما أدل على ذلك من قول الرسول (صلى الله عليه وعلى آله وسلم): "إنما بعثت معلماً" (١٤، ص١٠)، أي انه (صلى الله عليه وعلى آله وسلم) يبين لهم أن دوره الرسالي في تأديته لتبليغ الرسالة الإسلامية سيكون كدور المعلم في التعليم والإرشاد والتوجيه ولكن لأشياء جديدة سيتعلمونها على يديه، وهذا التشبيه الذي وصف الرسول به نفسه دليل قاطع على أن العرب كانوا يعرفون المعلم ودوره التربوي، وفي الوقت نفسه يشير (صلى الله عليه وعلى آله وسلم) في قوله هذا إلى احترام وتبجيل ضمني لمهنة المعلم ولولا ذلك لما شبه نفسه بالمعلم.

وفي اللغة يأتي لقب المعلم تحت أسماء أخرى كالمُكتِب، والكُتاب الصبيان، وكان يأتي كذلك تحت اسم الكاتب وذلك لأنه يمارس المهام الكتابية والتعليمية في آن واحد، وذلك بدليل قول الرسول (صلى الله عليه وعلى آله وسلم) بكتابه الذي أرسله إلي أهل اليمن، إذ يقول فيه: "قد بعثت إليكم كاتباً من أصحابي، أراد عالماً، سمي به لأن الغالب على من كان يعرف الكتابة، ان عنده العلم والمعرفة" (١، ص٢١٧).

ولقد اطلق على المعلم كذلك اسم المؤدب وهو الذي يمارس مهنة التعليم مع أبناء الطبقة العليا من أولاد الأمراء والقادة والتجار والنبلاء، ولهذا نرى بعض الباحثين قد قسموا معلمي الكتاتيب الى قسمين:

القسم الأول: معلمو كتاتيب العامة، الذين كانوا يهتمون بتعليم أبناء الطبقة المتوسطة وسواد الشعب، والذين لا يحق لهم التعليم في الكتاتيب الخاصة.

القسم الثاني: معلمو أبناء الطبقة العليا والأمراء والنبلاء والأثرياء، وهؤلاء المعلمون هم الذين اطلق عليهم المؤدبون. (٧، ص٢٥-٢٦)

و(للجاحظ)[١]رأيٌ مخالف، إذ أنه عندما يورد أمثلة من معلمي أولاد الملوك مرة يسميهم المعلمين ومرة يسميهم المؤدبين (٦، ص١٤١)، وربما يكون إن مرجع اختلاف هذه التسميات يعود إلى كون المعلم رجل ممتهن للتعليم في الكتاتيب وينتدب ليكون مؤدباً

لأولاد الطبقة العليا لما أثبته من قدرة وجدارة في أن يتبوأ هذه المكانة، ولعل بروز لقب "المؤدب" آنذاك يرجع الى اتساع الفوارق الطبقية والتي أخذت تظهر أبان توسع الخلافة الاموية وما نتج عنه من موارد اقتصادية ضخمة أدت بدورها الى تضخم السلم السلطوي من جهة وبروز حاشيات وبطنات من التجار والسماسرة من جهة اخرى، مما ولد لديهم ميولاً إلى أن يتفرد أبناؤهم بتعليم خاص.

ويذهب محمد جواد رضا أبعد من ذلك في توضيح وجهة نظره حول المعاني العميقة للفلسفة التربوية (للأدب والتأديب) الذي يقوم بهما المؤدب، إذ يعتقد انهما يرمزان إلى توقعات مجتمع الراشدين من الناشئين، كما ينمان عن ميل غير موارب الى صياغة عقل الطفل وسلوكه وفقاً لهذه التوقعات ابتغاء السيطرة على عملية اندماجه في الوضع الاجتماعي القائم وضمان ولائه له، ويؤيد استخلاصه هذا حسب اعتقاده بان (الادب) في اللسان العربي يعني (الضرف وحسن التناول) وقولهم (أدبُه يعني علمّه فتأدب واستأدب) وبهذا يمتاز (الأدب) و(التأديب) من التربية –من حيث هي تنشئة– امتيازاً كبيراً ان التربية–بمعنى التنشئة– تذهب مذهباً مفارقاً لمعنى التأديب، وهي إذ تجتهد أن تيسر تلاؤم الفرد مع الجماعة – دينها واخلاقها ونظامها السياسي والاقتصادي – وهي في الوقت نفسه تعمل على أن توفر للفرد شروطاً نمو قدراته العقلية والنفسية بما يعطيه وجوداً فردياً محدداً داخل الجماعة (٩، ص٢٩–٣٠).

ان ما ذهب إليه الدكتور جواد في توضيحه لمعاني ودلالات دور التأديب وما تميز به عن دور التربية، يفتح أمامنا الرؤية لتعرض للأدبيات التربوية التي ميزت بين التعليم والتربية من جهة، والمعلم والمربي من جهةٍ أخرى.

اذ ان التعليم"instruire" في الفرنسية يشتق من فعل "struere" اللاتيني، ويعني التكديس، وهو في مفهومه الحرفي الضيق لا يعدو اذاً أن يكون (تكديساً) لمعلومات في الفكر تعتبر مفيدة، أو تجهيزه تجهيزاً خارجياً بمعارف لا تنفذ إلى صميمه، أما عمل التربية فأنفذ واعمق، إنها تعني ان تخرج (Ducere) في اللاتينية، من تربيه على جميع ضروب الغنى الكامنة فيه، وتظهرها بعد خفاء، وتفتحها حتى مداها (١٣، ص٥٠٦)، فالتربية هنا هي بمثابة محاكاة للقدرات الداخلية لأجل إخراجها وتطويرها، فضلاً عن كونها الوسيلة الرئيسية التي تساهم في تنمية البعد الخلقي وتعزيزه عبر عمليات التفاعل الاجتماعي للفرد داخل جماعته، تلك العمليات التي تتم ضمن أنماط تعامل وضوابط تربوية توجه أفكار

الفرد وسلوكياته، وهذا ما اكد عليه التربويون المسلمون ومارسوه في تأديتهم للعملية التربوية بكل اركانها، وهذا ما سنعالجه ونوضحه في متون البحث القادمة.

أما على صعيد التمييز بين مصطلحي المعلم والمربي، فنجد ان الفيلسوف الألماني (امانويل كنت)[٢] قد ميز بينهما بقوله ان مفردة معلم(precepteur) تختلف عن مفردة المربي (pedagogue)، إذ أن الاول هو مجرد مدرس، أما الثاني فهو مرشد، الأول لا يربي إلا من اجل المدرسة، والثاني يربي من اجل الحياة (٣، ص١٢٤)، ولعل تفريقه هذا بين المصطلحين متأتي من تقسيمه التربية إلى نوعين:

١) تربية خاصة.

٢) تربية عامة.

الأول هو الذي يتم في البيت عن طريق الأسرة أو المربي الخصوصي، والثاني هو الذي يتم في المدرسة، الأول يهدف إلى التكوين الأخلاقي في المقام الاول، والثاني الى التعليم والتحصيل (٣، ص١٢٣)، ومن المفيد القول ان المربي (pedagogue) الذي ذكره كنت والذي وصفه بكونه يربي ويرشد لأجل التكوين الأخلاقي لمواجهة شؤون الحياة هو يقوم بنفس مهام ما أطلق عليه في التراث التربوي العربي الإسلامي بـ (المؤدب)، وينبغي لفت الانتباه إلى إن المعلمين المسلمين في المجتمع الإسلامي آنذاك لم يكونوا ممارسين لمهنة التعليم فقط، وإنما كانوا تربويون فهم مرشدون ومربون أخلاقيون في آن واحد، ولم يكن لديهم فصلاً بين مهام تلقين وتدريس شتى العلوم، وبين التوجيه والإرشاد التربوي الأخلاقي، فهم مؤدبون ومعلمون في الوقت ذاته.

ولقد أطلق على المعلم كذلك لقبي او اسمي شيخ ومدرس، اما الاسم الأول فاعتقد انه أطلق على كبار السن من المعلمين وذوي الشيبة منهم خصوصاً، فترادف معناه مع معنى المعلم فيما بعد، بكونه يشير الى من يمارس او يمتهن التعليم، وما أدل على ذلك من كون ان الشيخ يعني في اللغة: الذي استبانت فيه السن وظهر عليه الشيب، وقيل: هو شيخ من خمسين الى آخر عمره، وقيل: هو من الخمسين الى الثمانين (١، ص٣٩١)، فضلاً عن كون ان اسم او لقب الشيخ الذي أطلق على المعلمين آنذاك انما لاجل الاحترام والإكبار والاجلال، وهذا ما يؤكده ابن منظور في مكان آخر فيقول: شيَّخته: دعوته شيخاً للتبجيل (١، ص٣٩١)، فاتفق اسم او لقب الشيخ فيما بعد ذلك حتى على المعلمين الشباب، واصبح ذلك شياعاً آنذاك.

ومن الواضح ان لقب او اسم مدرس من حيث كونه لقباً علمياً لممارس مهنة التربية والتعليم كان متأخراً في الظهور والاستعمال عن لقب او اسم الشيخ، ويظهر انه قد شاع واستخدم بعد ظهور المدرسة في أواخر القرن الرابع الهجري، فلقد عُدَ عام (٤٥٩ هـ) حداً فاصلاً بين عهدين في تاريخ المؤسسات التعليمية الإسلامية، ففي هذا العام أنشئت المدرسة النظامية في بغداد مؤذنة بعهد تعليمي جديد انتقلت فيه أماكن التعليم من الكتاتيب والقصور والمساجد ودور الحكمة وحوانيت الوراقين ومنازل العلماء الى المدارس المنظمة (٥، ص١٢٥) فكأنما لقب (مدرس) كتداول اصبح اكثر اقتراباً من كونه مشتقاً من اسم المدرسة لا الدرس، وذلك لكونه يمثل ارتباطاً بمَعلَم مؤسسي آنذاك اكثر من ارتباطه بأشتقاق لغوي، علماً ان اسم المدرسة مشتق من كلمة المَدرِسْ: وهو الموضع الذي يُدرس فيه، وجمعها مِدراس: وهي تعني البيت الذي يُدرس فيه القرآن (١، ص٩٦٨).

وهكذا نخلص الى القول ان اسم او لقب المعلم او المؤدب او الشيخ او المدرس انما هي القاب تربوية تعليمية تشير الى من يمارس مهنة التربية والتعليم دون سائر المهن، ولا فرق بين هذه المسميات التربوية التعليمية فيما بينها، ما دام انها تقوم على اساس تأدية العملية التربوية، والتي هي عبارة عن عملية تفاعل بين المعلم (المؤدب، الشيخ، المدرس) والمتعلم (الطالب) وترمي الى تعليم وتربية الطرف الثاني المتعلم وفق أسس وقواعد تربوية معينة ملزم بها كلا الطرفين، ومن يخل بشرط او ضابط من ضوابطها فإنما يخل بالعملية التربوية برمتها ويعرقل مسيرة التربية والتعليم في الوقت ذاته، فضلاً عن ان الركيزة الاساسية للعملية التربوية التي سنتعرض لها بالحديث في الجواب عن السؤال الثاني انما تدعو المعلم الى عدم التفريق بين تعليم الخاصة والعامة، مادام ان طلب العلم وتعليمه يقوم على مبدأ ان العلم وسيلة لأجل التقرب الى الله تعالى.

ولكي نجيب على السؤال الثاني، والذي يدور حول ماهية وحقيقة تلك الركيزة الاساسية التي تقوم عليها العملية التربوية لدى اعلام الفكر التربوي العربي الاسلامي، يستدعي ذلك منا القول ان الاسلام وحده كان القوة المنسقة والمقاربة بين أفكار المربين الاسلاميين، اذ هو المسؤول الوحيد عن درجة التشابه الكبير الذي كاد ان يكون تطابقاً في الاهداف التربوية التي سعوا اليها، وفي طرق التعليم التي مارسوها، أي انه كان هو المسؤول عن العملية التربوية برمتها.

فمن ابن سحنون[٣] (٢٠٢-٢٥٦ هـ) في المغرب الاقصى، الى اخوان الصفا[٤] في العراق (القرن الرابع الهجري)، الى القابسي[٥] (٣٢٤-٤٠٣ هـ)، الى ابن سينا[٦] (٣٧٠-٤٢٨ هـ)، الى الماوردي[٧] (٣٦٤-٤٥٠ هـ)، الى الغزالي[٨] (٤٥٠-٥٠٥ هـ)، الى الزرنوجي[٩] (.....، ٥٩١ هـ)، الى ابن جماعة[١٠] (٦٣٩-٧٣٣ هـ)، الى عبد الرحمن ابن خلدون[١١] (٧٣٢-٨٠٨ هـ)، نحن نتعامل مع مفكرين مسلمين جعلوا الاسلام مرجعهم ووسيلتهم للوصول الى غاياته، في بيئة المجتمع الاسلامي انذاك تحررت عقول هؤلاء المفكرين التربويين من الاعتبارات العرضية، لتتقيد باعتبار واحد، وهو الاسلام، وبهذا تجانست وتكاملت من ارض نيسابور الى قابس والقيروان مروراً ببغداد ودمشق والقاهرة وغيرها من حواضر الدولة الإسلامية، لقد املا هذا الاعتماد على الاسلام على التفكير التربوي عند المسلمين طبيعته واعطاه وجهته وهي وجهة دينية في الغالب.

تمثلت تلك الوجهة ببناء ركيزة اساسية تقوم عليها العملية التربوية وهذه الركيزة تقوم على ركنين مهمين وأساسيين وهما:

اولاً: ان طلب العلم والسعي الى تحصيله هو وسيلة وغايته اصلاح شؤون الحياة، لكي يسهل الوصول الى الحياة الآخرة والمتمثلة في نيل رضوان الله تعالى.

ثانياً: ان علوم القرآن والحديث والتفسير وعلم الفقه وعلم الكلام مقدمة على سائر العلوم، مادام انها تمثل مرجعاً رئيسياً للشؤون التربوية للفرد والمجتمع، وهي تؤدي في الوقت ذاته دورين وهما التربية والتعليم.

على صعيد **الركن الاول**، يقول الغزالي: "ان الشيء النفيس المرغوب فيه ينقسم الى ما يطلب لغيره والى ما يطلب لذاته والى ما يطلب لغيره ولذاته جميعاً... فما يطلب لذاته اشرف وافضل مما يطلب لغيره، والمطلوب لغيره: الدراهم والدنانير...، والذي يطلب لذاته فالسعادة في الاخرة ولذة النظر لوجه الله تعالى، والذي يطلب لذاته ولغيره فكسلامة البدن، وبهذا الاعتبار اذا نظرت الى العلم رأيته لذيذاً في نفسه فيكون مطلوباً لذاته، ووجدته وسيلة الى دار الاخرة وسعادتها وذريعة الى القرب من الله تعالى ولا يتوصل اليه الابه، واعظم الاشياء رتبة في حق الادمي السعادة الابدية، وافضل الاشياء ما هو وسيلة اليها، ولن يتوصل اليها الا بالعمل، ولا يتوصل الى العمل الا بالعلم بكيفية العمل، فأصل السعادة في الدنيا والآخرة هو العلم، فهو اذاً افضل الأعمال (١٤، ص١٢) فالغزالي هنا

عد العلم وسيلة تقربيه تسهل العمل لاجل نيل رضوان الله تعالى، يسايره في هذا الاتجاه اخوان الصفا، ولكن بصيغة تجعل من شتى العلوم وسائل معينة للوصول الى الاخرة، فنجدهم عند تقسيمهم الى اصناف العلوم فانهم يقدمون العلوم الرياضية على العلوم الشرعية والعلوم الفلسفية، وذلك لانهم عدوها: علم الاداب الذي وضع أكثرها لطلب المعاش، وصلاح أمر الحياة الدنيا، وهي تسعة أنواع: أولها علم الكتابة والقراءة ومنها علم اللغة والنحو، ومنها علم الحساب والمعاملات، ومنها علم الشعر والعروض، ومنها علم الحرف والصنائع، وعلم البيع والشراء والتجارة والحرث والنسل (١٩، ص٢٠٦)، فانهم على الرغم من تقديمهم لتلك العلوم فانهم يشترطون ان يكون العلم طريقاً إلى الاخرة، اذ يقولون: وأعلم يا أخي، بأن كل علم أدب لايؤدي صاحبه إلى طلب الآخرة، ولا يعينه على الوصول اليها، فهو وبال على صاحبه وحجة عليه يوم القيامة (١٩، ص٢١٤).

ومن ناحية اخرى، نجد ان التربويين المسلمين يولون اهمية بالغة للابعاد النفسية على طلب العلم والسعي لتحصيله ولا يكتفون بظاهر الطلب فقط، فلقد أكدوا على أهمية الباعث عليه، فالباعث (incentive) في أدبيات علم النفس يعني: موقف خارجي، مادي او اجتماعي يستجيب له الدافع (motive)، فالطعام باعث يستجيب له دافع الجوع، والماء باعث يستجيب له دافع العطش، ووجود جائزة او مكافئة او وظيفة معينة بواعث يستجيب لها –في مختلف الناس دوافع مختلفة، فالدافع قوة في داخل الفرد والباعث قوة خارجية (٨، ص٧٩)، وفي هذا المجال يقول الغزالي في كتابه "ايها الولد": ايها الولد، كم من ليالٍ احييتها بتكرار العلم ومطالعة الكتب، وحرمت على نفسك النوم –لااعلم ما كان الباعث فيه– ان كان في نيتك نيل عرض الدنيا وجذب حطامها، وتحصيل مناصبها والمباهاة على الاقران والامثال، فويل لك، ثم ويل لك، وان كان قصدك فيه احياء شرعة النبي عليه الصلاة والسلام، وتهذيب اخلاقك وكسر النفس الامارة بالسوء، فطوبى لك، ثم طوبى لك... (٩، ص ٦٥).

وللماوردي صياغة أخرى حول مسألة الباعث على طلب العلم اذ يقول: واعلم ان لكل مطلوب باعثاً، والباعث المطلوب شيئان: رغبة او رهبة، اما الرغبة ففي ثواب الله تعالى لطالبي مرضاته، وحافظي مفترضاته، واما الرهبة فمن عقاب الله تعالى لتاركي اوامره، ومهملي زواجره، فاذا اجتمعت الرغبة والرهبة، أدتا إلى كنه العلم وحقيقة الزهد، لان الرغبة أقوى الباعثين على العلم، والرهبة اقوى السببين في الزهد (١٨، ص٥٤–٥٥).

ونلاحظ هنا وجود اتفاقاً كبيراً بين الغزالي والماوردي على أهمية الباعث على طلب العلم لدى (المتعلم، الطالب)، وهذا يعكس بصورة عامة اهتمام التربويون المسلمون على صدق طالب العلم وان لايكون مدعياً لشيء لايملكه، فضلاً عن كون ذلك يعكس في الوقت نفسه اهتمامهم بمستوى التربية الاخلاقية العالية، وعلى نفس الاتجاه نلاحظ ان هذا التراث التربوي العربي الاسلامي يدلل بطروحاته هذه على ارتباط ميدان النظرية الاخلاقية بالميدان التربوي ارتباطاً كبيراً ويتمثل هذا في ناحيتين على الاقل. فمن ناحية نجد ان العملية التربوية السليمة لابد وان توجهها اهداف ومفاهيم وقيم اساسية ترتبط بما يجب ان يتجه اليه النمو الانساني الذي تعمل التربية على تحقيقه في افراد المجتمع، ومن ناحية اخرى تهدف التربية في نهاية المطاف وفي جميع عملياتها المختلفة وباساليبها المتنوعة الى تكوين الشخصية الاخلاقية لدى الصغار والمتعلمين، هذه الشخصية الاخلاقية التي تكتسب في النهاية سلوكاً اخلاقياً من نوع معين، وهنا كان على التربية ان تجد في الحالة الاولى المفاهيم والقيم والاهداف التي توجهها حتى تتضح امامها الرؤية الصافية في طريق التعليم، وفي الحالة الثانية عليها ان تعرف طبيعة الشخصية الاخلاقية التي تهدف٦ الى تكوينها، وطبيعة السلوك الاخلاقي التي تهدف الى اكسابه للتلاميذ (٢٠، ص١١٥-١١٦).

اما على صعيد **الركن الثاني** من اركان ركيزة العملية التربوية، والتي تتمثل بتقديم العلوم الدينية على سائر العلوم الاخرى، فنجد ان تسلسل تلك العلوم يرتبط بشرفيتها واهميتها في الوقت ذاته، وهذا ما طرحه ابن جماعة، فهو يقول: اذا تعددت الدروس قدم الاشرف فالاشرف والاهم فالاهم، فيقدم تفسير القرآن ثم الحديث ثم اصول الدين ثم اصول الفقه ثم المذهب ثم الخلاف أوالنحو أو الجدل (١٩، ص٣٩٠)، اما الغزالي فيكاد يتفق مع ابن جماعة في المنهج الدراسي، فنراه يضع مبدأ التدرج في التحصيل وبالشكل الآتي:

اولاً- البدء بتعلم القرآن: وعن طريقه يتم تعلم العلوم القرآنية الأخرى مثل "التفسير والناسخ والمنسوخ والموصول والمفصول والمحكم والمتشابه".

ثانياً- تعلم السنة: والسنة من العلوم الشرعية المستفادة من الأنبياء.

ثالثاً- الاشتغال بالفروع: يجيز الغزالي الاشتغال بالفروع لمذهب معين دون النظر في الخلاف، وذلك ليكون عمل الطالب مطابقاً لعلمه.

رابعاً- اصول الفقه: الا انه ينبه الى المحاذير والمزالق التي قد يؤدي اليها علم الفقه والكلام والمناظرة (١٥، ص٢١٦).

اما بالنسبة لابن خلدون فنجده لايستطيع الخروج من تلك الدائرة التعليمية التي احكمت سيطرتها على تسلسل العلوم آنذاك، فما كان له من بد الا ذكر تسلسلها بصيغة ذرائعية وبمقتضى هذه الصيغة أصبحت لديه ان العلوم المتعارف عليها صنفين، العلوم المقصودة بالذات مثل التفسير والحديث وعلم الكلام وعلوم الطبيعيات والفلسفة، (وهنا نلاحظ انه ادخل العلمين الآخرين لما كان لهما من منزلة علمية انذاك)، اما الصنف الثاني فهي العلوم المساعدة التي تشكل وسيلة آلية للعلوم الأولى مثل علوم العربية والحساب والمنطق، فإذا أريد تحصيل العلوم المقصودة فينبغي دراستها والتوسع فيها واستكشاف الأدلة والبراهين في أصولها وتفريعاتها واستبعاد العلوم المساعدة عن التمحيص الدقيق والدراسة المستوعبة وذلك "لأنها آلة للعلوم المقصودة بذاتها، فكلما خرجت عن ذلك، خرجت عن المقصود وصار الاشتغال بها لغواً، مع ما فيه من صعوبة الحصول على ملكتها بطولها وكثرة فروعها، وربما يكون ذلك عائقاً عن تحصيل العلوم المقصودة بالذات لطول وسائلها (٢، ص٥٣٦-٥٣٧).

إن إكمال الإجابة عن السؤالين السابقين، يمهد لنا للإجابة عن السؤال الاخير، اذ يمكن الإجابة عن السؤال الأول بكونها قامت بتوضيح مفاهيم البحث بشكل ضمني، أما الإجابة عن السؤال الثاني فلقد ساهمت بشكل أو بآخر في وضع قاعدة نظرية، والتي تمثلت بالركيزة الأساسية للعملية التربوية وهذا كله بدوره يمهد للانتقال إلى المرحلة الجوهرية من البحث والممثلة بالصفات الأخلاقية والمهنية للمعلم، واللتان لم يكن بالمستطاع توضيحهما إلا عبر الإجابة عن السؤالين الأوليين والذين هما مرحلتان فكريتان مهمتان للبحث برمته.

إن الإجابة عن السؤال الثالث والذي هو المرحلة الأخيرة والجوهرية في البحث تتطلب الإجابة عليه ان نتناول **محوران مهمان** يمكن لنا من خلالهما ذكر صفات المعلم الأخلاقية وصفات تأديته للعملية التربوية، وهذان المحوران هما: **المعلم واخلاقه التربوية، المعلم وطريقة التعليم.**

على صعيد المحور الأول يمكن لنا طرح **صفات المعلم الاخلاقية التربوية** على النحو الاتي:

الصفة الاولى: يحدد التربويون المسلمون صفة أخلاقية أساسية يجب على المعلم الالتزام بها وهي طاعة الله تعالى طاعة كاملة، فضلاً عن ما يصاحب ذلك من اخلاق حسنة على الصعيد السلوكي للمعلم وطريقة تعامله مع المتعلمين، اذ يقول ابن جماعة: انه على المعلم دوام مراقبة الله تعالى في السر والعلن والمحافظة على خوفه (أي الخوف من الله تعالى) في جميع حركاته وسكناته واقواله وافعاله، فانه امين على ما اودع من العلوم وما منح من الحواس والفهم (١٩، ص٣٨٣)، وهذا الامر بالتأكيد إنما يتبع القيام بتأدية الشعائر والواجبات الدينية، وهنا يقول ابن جماعة: ان على المعلم ان يحافظ على القيام بشعائر الاسلام وظواهر الاحكام كإقامة الصلاة في المساجد للجماعات، وإفشاء السلام للخواص والعوام، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر (١٩، ص٣٨٥)، وكذلك يرى انه على المعلم ان يحافظ على المندوبات الشرعية والقولية والفعلية فيلازم تلاوة القرآن وذكر الله تعالى بالقلب واللسان، وكذلك ما ورد من الدعوات والاذكار في اناء الليل والنهار (١٩، ص٣٨٥).

اما ابن سينا فنراه يدمج صفة التدين مع صفات اخلاقية تربوية اخرى يجب على المعلم وكما اسماه (المؤدب) ان يتحلى بها، اذ يقول في كتاب السياسة: وينبغي ان يكون مؤدب الصبي عاقلاً ذا دين، بصيراً برياضة الاخلاق، حاذقاً بتخريج الصبيان، وقوراً رزناً، بعيداً عن الخفة والسخف، قليل التبذل والاسترسال بحضرة الصبي، غير كزّ ولا جامد، بل حلواً لبيباً، ذا مروءة ونظافة ونزاهة (١٩، ص٢٨٥)، اما اخوان الصفا فيكادون ان يتفقون مع ابن سينا في صفات المعلم الاخلاقية التربوية، فلقد اشترطوا فيه الرشد والهداية والسداد والذكاء وجودة الطبع وحسن الخلق، وصفاء الذهن، وحب العلم طلباً للحق ونبذاً للتعصب (٩، ص١٠٢)، ويذهب الزرنوجي الى جعل صفة "الورع" من الصفات الواجبة لمن يتصدى لمهنة التعليم (١٩، ص٣٥٢).

الصفة الثانية: واتفق التربويون المسلمون على ضرورة ان ينزه المعلم نفسه عن الطمع والترزق بالعلم، اذ يرى ابن جماعة انه يجب على المعلم ان ينزه علمه عن جعله سلماً يتوصل به الى الأغراض الدنيوية من جاه أو مال أو سمعة أو شهرة او خدمة او تقدم على اقرانه (١٩، ص٣٨٤)، بل انه يذهب ابعد من ذلك اذ نراه يطالب المعلم ان يتنزه عن بعض الاعمال التي هي مصدر دخل ثاني للمعلم، اذ يرى ان على المعلم ان يتنزه عن دنيء المكاسب ورذيلها طبعاً وعن مكروهها عادة وشرعا كالحجامة والدباغة والصرف

والصياغة (١٩، ص٣٨٥)، ويجب على المعلم كذلك الابتعاد عن الاعمال المشبوهة، وان يقنع بمورده، وهذا ما ذهب اليه الماوردي اذ يعتقد انه يجب على العلماء تنزيه النفس عن شبه المكاسب، والقناعة بالميسور عن كد المطالب، فان شبه المكتسب اثم، وكد الطالب ذل (١٨، ص٩١-٩٢).

بل نرى ان التربويين المسلمين يبالغون في تنزه المعلم عن المال لدرجة مطالبتهم اياه ان يبذل العلم بدون اجر، وهذا ما ذهب اليه الغزالي، اذ يرى ان ضمن وظائف المرشد (المعلم) ان يقتدي بصاحب الشرع (صلى الله عليه وعلى آله)، فلا يطلب على افادة العلم اجراً، ولا يقصد به جزاء ولا شكراً، بل يُعلم لوجه الله تعالى وطلباً للتقرب اليه، ولا يرى لنفسه منة عليهم وان كانت المنة لازمة عليهم (١٤، ص٥٦)، والماوردي يذهب بنفس الاتجاه ويعده من اداب العلماء، اذ يرى: ان تعليم العلم بلا اجر من اداب العلماء وهم يقصدوا وجه الله تعالى بتعليم من علموا، ويطلبوا ثوابه بارشاد من ارشدوا، من غير ان يعتاضوا عليه عوضاً، ولا يلتمسوا عليه رزقاً (١٨، ص٩٢).

ونعتقد ان المبالغة بمطالبة المعلمين ان لا ياخذوا اجوراً على ممارسة مهنة التعليم ولاسيما لدى الماوردي والغزالي، انما هي مبالغة في رد الفعل آنذاك ضد أولئك الذين يستغلون العلم لأجل جمع الاموال والوصول الى المراكز العليا ليس الا، والذين تجاوزوا على الركن الاول من اركان الركيزة الاساسية للعملية التربوية، والتي هي طلب العلم لاجل نيل رضوان الله تعالى، علماً ان التربويين المسلمين السابقين امثال ابن سحنون والقابسي قد اجازا اخذ الاجر على التعليم، ينظر (١٩، ص٢٩-٨٩).

الصفة الثالثة: المعلمون هم رواد الحقيقة فعليهم تقبلها واحترامها والالتزام بها وكشفها في ان واحد، وان تلقوها ممن هم اصغر منهم سناً او علماً او منصباً، اذ يرى ابن جماعة: ان على المعلم ان لا يستنكف ان يستفيد ما لايعلمه ممن هو دونه منصباً او سناً، بل يكون حريصاً على الفائدة حيثما كانت (١٩، ص٣٨٧)، ويذهب الزرنوجي الى نفس القول لكن بصيغة اخرى، اذ يرى وجوباً على المعلم ان يكون مستفيداً في جميع الاحوال والاوقات من جميع الاشخاص (١٩، ص٣٦٥)، والواجب عليهم العمل بما علموا، فيرى الماوردي ان العالم (المعلم) ان يتجنب قول ما لا يفعل، وان يأمر بما لا يأتمر، وان يسر غير ما يظهر، فإن من قال ما لا يفعل فقد مكر، ومن امر بما لا يأتمر فقد خدع، ومن اسّر غير ما يظهر فقد نافق (١٨، ص٨٦)، وهذا ما اكد عليه الغزالي بقوله: ان يكون المعلم عاملاً

بعلمه، فلا يكذب قوله فعله لان العلم يدرك بالبصائر، والعمل يدرك بالابصار، وارباب الابصار اكثر (١٤، ص٥٨)، ولايقف الأمر عند هذا الحد في طريقة التعامل مع الحقيقة، بل يطالب ابن جماعة المعلم ان يزجر من تعدى (أي الطلاب) في بحثه او ظهر منه لدد في بحثه او سوء أدب او ترك الانصاف من بعد ظهور الحق (١٩، ص٣٩١).

الصفة الرابعة: من الصفات الواجب على المعلم التحلي بها هي التزام التسامح والشفقة والعدل بين المتعلمين (الطلاب)، وان لايستخدم العنف معهم الا لضرورة قصوى، فلقد اورد ابن سحنون حديثاً عن انس ابن مالك، قال: قال رسول الله (صلى الله عليه وعلى آله):"ايما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه الأمة فلم يعلمهم بالسوية، فقيرهم مع غنيهم، وغنيهم مع فقيرهم، حشر يوم القيامة مع الخائنين (١٩، ص ٢٠-٢١)"، ولقد جوز ابن سحنون ضرب المعلم للصبي، وذلك بما يجوز له ان يضربه اذا كان مثله يقوى على مثل ذلك (١٩، ص٣٢)، أي اذا تحمل الضرب، وحسب قدرته التحملية، وجواز الضرب متأتي هنا نتيجة اخلال الطلاب بتأدية واجباتهم او نتيجة سوء ادبهم، فعندئذ يجوز ضربهم.

اما القابسي فيطرح فلسفته التربوية حول مسالة العنف مع المتعلمين وما الواجب على المعلم اتباعه على النحو الاتي: يجب على المعلم ان يضع الامور مواضعها، لانه المأخوذ بأدب المتعلمين والناظر في زجرهم عما لايصلح لهم، والقائم بإكراههم على مثل منافعهم، فهو يسوسهم في كل ذلك بما بنفعهم، ولا يخرجهم ذلك من حسن رفقه بهم، ولا من رحمته إياهم، فإنما هو لهم عوضاً عن آبائهم (١٩، ص٩٥)، واذا استأهل الضرب فليعلم ان الضرب من واحدة الى ثلاث ، فليستعمل اجتهاده لئلا يزيد في رتبة فوق استئهالها (١٩، ص٩٦).

وإن هذا الضرب انما يأتي بعد التنبيه على الاخطاء التي وقع فيها المتعلم، اذ يرى القابسي: ان المتعلم اذا نبه مرة بعد مرة، فاكثر التغافل ولم يغن فيه العذل (اللوم) والتقريع (التوبيخ) بالكلام الذي فيه التواعد من غير شتم ولاسب لعرض، كقول من لايعرف لاطفال المؤمنين حقاً فيقول: يامسخ، ياقرد، فلا يفعل هذا ولا ما كان مثله في القبح، فان قلت له واحدة فلتستغفر الله منها ولتنته عن معاودتها (١٩، ص٩٦)، وهنا نلاحظ ان على اخلاق المعلم ان لاتخرج عن حدود الشرع والادب، حتى ولو كان لصالح العملية التربوية، ويحدد القابسي صفة الضرب: فيعرفه بانه ما يؤلم ولا يتعدى الالم الى التاثير المشنع، او الوهن المضر وفي الوقت نفسه يمنع المعلم من الضرب على الراس او الوجه (١٩، ص٩٧).

لعل المقدمات التي تسبق الضرب، والتي صاغها القابسي والمتمثلة بالتنبيه والتوبيخ والتواعد من غير شتم ولا سب لعرض، انما مقدمات تقارب وتشابه في بعض جوانبها مع المقدمات التي وضعها ابن سينا، اذ يرى من الواجب على المؤدب تجنيب الصبي (المتعلم) مقابح الاخلاق، وينكب عنه معايب العادات بالترهيب والترغيب، والاياس والايحاش، وبالاعراض والاقبال، وبالحمد مرة وبالتوبيخ أخرى، ما كان وافياً، فان احتاج الى الاستعانة باليد لم يحجم (يبتعد) عنه، وليكن أول الضرب قليلاً موجعاً، كما اشار به الحكماء من قبل، بعد التخويف الشديد، وبعد إعداد الشفعاء، فان الضربة الاولى اذا كانت موجعة، ساء ضن الصبي بما بعدها، واشتد خوفه، واذا كانت الاولى خفيفة غير مؤلمة، حسن ظنه بالباقي ، فلم يحفل به (١٩، ص٢٨٤).

ومن ناحية اخرى نجد ان ابن خلدون يغالي في تشاؤمه من استخدام الشدة والضرب مع المتعلمين، فيقرر ان الطرق التربوية والتعليمية التي تتسم بالشدة والقسوة تجاه المتعلمين مضرة بهم، ويعلل ذلك بسبب ان التطرف في التعليم وجعله وسيلة مرهقة وحدية من قبل (المعلمين) الذين يفتقرون الى طرق واساليب مرنة تقوم على التفهم والادراك الصحيح لمتطلبات الاطفال وتعليمهم، ان ذلك بالتاكيد يلحق ضرراً بعملية التعليم، لان من كانت تربيته، كما يقول: بالعسف والقهر من المتعلمين اطفالا او غيرهم لايستطيع الاستجابة لتلقي العلم، ويفتقد النشاط، ويخيم عليه الكسل، الامر الذي يؤدي به الى سلوك طريق الكذب والخبث، والتظاهر بغير ما في ضميره خوفاً، مما يلحق به من الاذى على أيدي هؤلاء المعلمين، وكذلك يتعلم المكر والخديعة، فتصبح لديه عادة وخلقاً، وبذلك تفسد المعاني الانسانية من حيث علاقاته بالمجتمع ومدى استجابته لاكتساب عادات جيدة، مثل الحمية وامكانية الدفاع عن نفسه ومنزله، ليصبح عيالاً على غيره، فتقصر همته عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل التي تتحدد غاياتها ومدى انسانيتها، فيعود في اسفل السافلين (٢، ص٥٤٠-٥٤١).

ويحدد ابن خلدون ما يجب على المعلم عمله في صدد استعمال الشدة تجاه المتعلمين من الاطفال والناشئة، فيقول: ينبغي على المعلم في متعلمه والوالد في ولده ان لايستبدا عليهما في التاديب، وقد نقل من كتاب محمد بن ابي يزيد الذي صنفه في حكم المعلمين والمتعلمين، انه لاينبغي لمؤدب الصبيان ان يزيد في ضربهم "الا اذا احتاجوا اليه على ثلاثة اسواط شيئاً" (٢، ص٥٤١).

وعلى الاتجاه نفسه يرى الماوردي ان من آداب العلماء (المعلمين) انهم لايعنفوا متعلماً، ولايحقروا ناشئاً، ولا يستصغروا مبتدئاً، فان ذلك ادعى اليهم، واعطف عليهم، أحث على الرغبة فيما لديهم، وروي عن النبي (صلى الله عليه وعلى آله وسلم) انه قال: "علموا ولا تعنفوا، فان المعلم خير من المعنف" وروي انه كذلك (صلى الله عليه وعلى آله وسلم) انه قال: " وقروا من تتعلمون منه، ووقروا من تعلمونه" (٨، ص٩٣)، وعلى السياق ذاته يجعل الغزالي الشفقة والرفق بالمتعلمين من الوظائف الأولى للمعلم، اذ يرى ان الشفقة واجبة للمتعلمين، وان يجريهم مجرى بنيه، ولذلك صار حق المعلم اعظم من حق الوالدين، فان الوالد سبب الوجود الحاضر والحياة الفانية، والمعلم سبب الحياة الباقية، ولولا المعلم لانساق ما حصل به من جهة الاب الى الهلاك الدائم، وانما المعلم هو المفيد للحياة الاخروية الدائمة (١٤، ص٥٥) وهذه العبارات الاخيرة تؤ كد لنا ان التربويين المسلمين لم يفصلوا طلب العلم خالصاً لله تعالى عن جعل حامل العلم (المعلم) كوسيلة تربوية موصلة الى الله تعالى في الوقت ذاته، فضلاً عن جعل دور المعلم اعظم من دور الاب، لكون المعلم أداة ناقلة للمعارف الى التلميذ وفي الوقت ذاته تحاول تربيته تربية عالية المستوى والاهداف والتي هي برمتها مستندة على الركيزة الاساسية للعملية التربوية انفة الذكر، فلهذا عد اخوان الصفا وباتفاقهم مع رؤية الغزالي، عدوا المعلم اباً للنفس وسبب لنشوءها، وعلة حياتها، كما ان الوالد اعطاك الصورة الجسدية، فان معلمك اعطاك صورة روحانية وذلك ان المعلم يغذي روحك بالعلوم ويربيها بالمعارف، ويهديها طريق النعيم واللذة والسرور والأبدية، والراحة السرمدية،كما أن أباك كان سبباً لكون جسدك في دار الدنيا ومربيك ومرشدك إلى طلب المعاش فيها التي هي دار الفناء، والتغير والسيلان، ساعة بساعة، فسل ياأخي ربك ان يوفق لك معلماً رشيدا هادياً سديداً (٩ص١٠٢-١٠٣).

وهكذا بصورة عامة نعتقد أن العقاب من قبل المعلمين للمتعلمين في تراث التربويين المسلمين، هو مشابه لما يدعو اليه الآن التربويون الغربيون المعاصرون، والذين يعتمدون مبدأ هو: ان العقاب الذي يتم داخل المؤسسات التعليمية، يجب أن يقوم على أساس الجزاء الطبيعي، كما يجب ان يحاط وينظم بالمشاعر الطيبة، وتحدد طبيعته في كل موقف بما يقتضيه الموقف، (١٠، ص٢٩٢) علماً ان التتبع التاريخي لمسألة العقاب في أوربا ليجعلنا أمام نماذج عنيفة ومدهشة ومحزنة لأنواع العقوبات التي كانت تستعمل ضد الطلبة من قبل المعلمين في اواخر القرنين السابقين ينظر (٣، ص١١٢-١١٣)،

وهذا يدلل على اختلاف وريادة التربويون المسلمون عن اقرانهم الأوربيون في تنظيم العقاب وشكله وبساطته من جهة، وعلى مشاعر الشفقة والرأفة التي كانت تدار بها آنذاك العملية التربوية من جهة اخرى.

الصفة الخامسة: على المعلم اجتناب اللجاجة والادعاء الكاذب لمعرفة ليس له اطلاع عليها، او التصدر لمركز علمي ليس له بأهل، وانما عليه التواضع وعدم مزاحمة الاكفاء، وفي هذه الصفة يقول ابن جماعة: ان على المعلم ان لا ينتصب للدرس اذا لم يكن اهلاً له، ولا يذكر الدرس من علم لا يعرفه، سواء أشرطه الواقف (أي المسؤول عن العملية التربوية) او لم يشرطه، فان ذلك لعب في الدين وازدراء بين الناس (١٩، ص٣٩٤)، اما الغزالي فيعد من يتصدر للتدريس وليس له باهل من افات العلم (١٩، ص٣٣٦) ويقرر ابن خلدون: ان المدرسين في العالم الإسلامي لا يتصدون للمسائل التي لاتدخل في اختصاصاتهم، او التي لايستطيعون الايفاء بموضوعاتها او ما يدخل في تفصيلاتها ودقائقها، ويشير الى انه ينبغي ان يكون لكل احد من المفتين والمدرسين زاجر من نفسه يمنعه عن التصدي لما ليس له بأهل (٢، ص٢٢٠).

ويذهب اخوان الصفا الى ابعد من ذلك، فهم يعدون من يتصدر لمنصب علمي ليس باهل له، ويتكلم بعلوم ليس له اطلاع عليها، بأنها من اسباب الخلاف داخل المجتمع، اذ يقولون: ان اشد بلية على الصناعة (يقصدون التخصص العلمي في فرع معين من فروع العلوم)، واعظم محنة على اهلها هو ان يتكلم عليها من ليس اهلها، ويحكم في فروعها ولا يعرف اصلها، فيُسمع منه قوله، ويُقبل منه حكمه، وهذا الباب من اجلّ اسباب الخلاف الذي وقع بين الناس في ارائهم ومذاهبهم (١٦، ص١٨٧)، وهكذا بصورة عامة نجد ان التربويين المسلمين يمنعون بعض المعلمين الذين ينتصبون للتدريس ان يمارسوا مهنتهم وذلك لأنهم غير ملمين بشؤون التدريس إلماماً مفصلاً وكاملاً، لأنهم يعدون ذلك محنة ومصيبة بحق العلم واهله، والذي قد يقود الى فتن وخلافات داخل المؤسسات التعليمية من جهة والمجتمع وشتى مؤسساته من جهة اخرى.

ولعل هذه الاشكالية الموغلة في القدم، هي التي دعت التربويون المعاصرون الى ان يعمدوا الى اعداد برامج للتدريب وللتطوير لاجل تكوين واعداد المعلمين اعداداً عالياً، فظهرت برامج اعداد المعلم على اساس الكفاءة (competency-based teacher ed) او على اساس الاداء (performance-based

teacher ed) وهما اسلوبان يستندان الى تحليل علمي لعملية التعليم، اساسه عدد من الكفايات اذا اجادها المعلم المتدرب زاد احتمال ان يكون معلماً ناجحاً، والكفاية التعليمية او التدريسية تؤدي الى احداث عدد من المهارات المركبة، او الانماط السلوكية او الخبرات المعرفية في فكر وسلوك المتعلم يمكن ملاحظتها او قياسها بوصفها نواتج لعملية التعليم (١١، ص١١٩) بل انهم يعتقدون ان أي نظام تربوي وتعليمي لايمكن ان يحقق تغيراً نوعياً نحو تطور اهدافه واساليبه، وبالتالي اسهامه في تطوير مجتمعه وتحسين شروط حياة افراده، الا اذا كان يملك العدد الكافي والنوعية المناسبة من المعلمين (١١، ص١١٥).

المحور الثاني/ المعلم وطريقة التعليم:

ان من الواضح لنا عند الاطلاع على تراث اعلام الفكر التربوي العربي الإسلامي نجد انهم قد أولوا اهتماماً كبيراً لصفات المعلم عند تاديته للعملية التربوية، ووضعوا شروطاً وقواعد يجب عليه ان يؤديها عند المباشرة في التعليم، وعدوا نجاح أي معلم انما هو متوقف على مدى التزامه بتلك الشروط والقواعد التي يجب ان يتمثلها كصفات يباشر بها عمله في مهنة التربية والتعليم، ويمكن لنا ذكر تلك الصفات على النحو الآتي:

الصفة الاولى: يجب على المعلم ان لايتعصب لعلم او مذهب دون علم او مذهب اخر لان هذا يضر بالعملية التربوية باركانها الاخلاقية والمعرفية، وانما يجب عليه التعامل مع شتى العلوم والمذاهب ويعطي لكل واحد منها حصته في التعليم، وهذا ما اوصى به اخوان الصفا اخوانهم وتلاميذهم، فهم يوصون بعدم معاداة علماً من العلوم، او هجران كتاباً من الكتب، وان لايتعصبوا على مذهب من المذاهب، وذلك لان رأيهم (أي راي اخوان الصفا) ومذهبهم يستغرق المذاهب كلها ويجمع العلوم جميعها (١٩، ص٢١٢)، اما الغزالي فيطرح تلك الصفة بصيغة اخرى مستعرضاً طبيعة العداء بين المتخصصين في العلوم، موصياً في الوقت نفسه بتدريس ما يدعو اليها جميعاً اذ يقول: ان المتكفل ببعض العلوم ينبغي ان لا يقبح في نفس المتعلم العلوم التي وراءه، كمعلم اللغة اذ عادته تقبيح علم الفقه، ومعلم علم الفقه الذي عادته تقبيح علمي الحديث والتفسير، فهذه اخلاق مذمومة للمعلمين، ينبغي ان تتجنب، بل المتكفل بعلم واحد ينبغي ان يوسع على المتعلم طريقة التعلم في غيره (١٤، ص٥٧)، اما ابن جماعة فيحذر المعلم من ان يبدأ درسه بطرح مسائل الاختلاف والفرقة، فنراه يقول: ليحذر المعلم من ان يبتدأ امره من الاشتغال في

الاختلاف بين العلماء او بين الناس مطلقاً، في العقليات والسمعيات، فانه يحير الذهن ويدهش العقل، بل يتقن اولاً كتاباً واحدا او كتباً في فنون معينة، ان كان يتحمل ذلك على طريقة واحدة يرتضيها له شيخه (أي أستاذ المعلم) فان كانت طريقة شيخه نقل المذاهب والاختلاف، ولم يكن له راي واحد، قال الغزالي: فليحذر منه فان ضرره اكثر من النفع به (١٩، ص٤١٨)، وهنا نلاحظ مدى تأثر ابن جماعة بالفكر التربوي للغزالي، وينبغي الاشارة الى ان التربويين المسلمين قد جعلوا الأولوية لعلوم القرآن والحديث وعلم الاصول والفلسفة، وفي الوقت نفسه لم يحاربوا العلوم الاخرى بقدر ما تعاملوا معها على انها علوماً ثانوية ليس الا.

الصفة الثانية: طالب التربويون المسلمون من المعلم ان يجتهد في تقريب المعرفة الى ادراك المتعلم، اخذاً بنظر الاعتبار عمره ومقدار نضجه العقلي، وذلك لاجل التدرج معه في طرح المعلومات، فاوجب الغزالي على المعلم ان يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقي اليه ما لا يبلغه عقله فينفره، او يخبط عليه عقله، ولهذا اوجب عليه ان يلقي الى المتعلم الجلي اللائق به ولا يذكر له وراء هذا تدقيقاً، وهو يدخره عنه (أي يخفيه) فان ذلك يفتر رغبته في الجلي، ويشوش عليه قلبه ويوهم اليه البخل به عنه (١٤، ص٥٨) ولقد اعتمد الغزالي اسلوب التدرج والتوجيه، وذلك مراعاة لسن المتعلم وقدراته وحاجاته فيعطيه من علوم ما يناسبه، "فاذا استقل بعلم رقي الى غيره بالتدريج" (١٥، ص٢١٨).

ولقد القى ابن خلدون اللوم على كثير من المعلمين في عصره وذلك لجهلهم برأيه بالطرق التربوية في التعليم اذ يقدمون للطلبة الكثير من المسائل والقوانين المعقدة والمقفلة ويطالبونهم بحلها ويحسبون ذلك مراناً لهم متجاهلين استعداداتهم للتقبل والفهم، ثم يخلص الى القول ان من المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم ان لايخلط على المتعلم علمان معاً، فانه حينئذ قلما يظفر بواحد منهما لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما الى تفهم الآخر، فيستغلقان معاً ويستصعبان (٢، ص٥٣٤).

ان بعض العلوم لاتجمع مع بعضها البعض في التعلم فضلاً عن ان العلم الواحد انما يكون تدريسه من الاسهل الى الاصعب ومن البسيط الى المعقد، وهذا ما عناه الماوردي بقوله: ان للعلوم اوائل تؤدي الى اواخرها، ومداخل تفضي الى حقائقها، فليبتديء طالب العلم بأوائلها لينتهي الى اواخرها وبمداخلها ليفضي الى حقائقها، ولا يطلب الاخر قبل الاول، ولا حقيقة قبل المدخل، فلا يدرك الاخر ولا يعرف الحقيقة، لان البناء على

غير اسس لايبنى (١٨، ص٥٥)، ولعلنا نجد تقارباً بين ما طرحه الماوردي وبين ما طرحه هربرت سبنسر[١٢] (١٨٢٠-١٩٠٣م) الفيلسوف التربوي الانكليزي والذي نادى بضرورة استعمال المباديء الآتية عند تدريس أي علماً من العلوم:

١. السير من البسيط الى المركب.
٢. السير من الغامض الى المحدد.
٣. السير من المحسوس الى المعنوي.
٤. السير من العملي الى النظري، ومن مستوى الخبرة العلمية الى مستوى التفكير العقلي (١٠، ص٢٩٦).

اما هذا التدرج في تلقين العلوم عند ابن خلدون والذي يعده من طرق التدريس عند المعلمين انذاك، فيتلخص في ثلاث مراحل، يمكن وصفها على النحو الاتي:

المرحلة الاولى: تقدم للمتعلمين مسائل عامة من كل باب من ابواب العلم، تتعلق باصوله واسسه، ويعنى في شرحها على سبيل الإجمال، وفي هذه المرحلة يكتسب المتعلم ملكة جزئية وضعيفة في ذلك العلم، غير أنها تعمل على تهيئته لفهم العلم وادراك قوانينه.

المرحلة الثانية: تقدم الشروح الواضحة بصورة مفصلة، وتذكر اوجه التشابه والاختلاف، فتتحسن ملكته.

المرحلة الثالثة: فتقوم على التفتيش عن المسائل والقوانين المعقدة والمهمة والمغلقة، فتوضح بشيء من التفصيل والاهتمام، حتى ينتهي المتعلم من استيعاب هذا العلم ومتطلباته (٢، ص٥٣٣-٥٣٦).

ونجد ان هنالك وجهة نظر مقاربة إلى ما قاله ابن خلدون لدى الفيلسوف الإنكليزي الفرد نورث وايتهد[١٣] (١٨٦١-١٩٤٧م) في كتابه "أهداف التربية" ولكن على افقاً أوسع، اذ انه حاول في كتابه هذا ان يقع على اسس مقنعة يقوم عليها تقسيم التعليم الى مراحل يتلو ويكمل بعضها بعضاً، ونعتقد ان هذه المراحل التي طرحها وايتهد تلتقي في بعض جوانبها مع ما قاله ابن خلدون، فلقد كان الرأي التربوي عند وايتهد، ان تخصص المرحلة الدراسية الأولى لما يشبه التحصيل العشوائي الذي يتبدى في فطرة الطفولة، ثم تخصص المرحلة الوسطى (الثانوية) لما يشبه تقعيد القواعد، أي إدراج الحصيلة الأولى تحت قواعد العلوم وقوانينها، واخيراً تاتي المرحلة الاخيرة متمثلة في التعليم الجامعي، فتنصب اهتمامها

لا على العلوم المختلفة من حيث هي مجموعات من قواعد وقوانين، بل على المباديء الاعم التي تشمل تلك العلوم كتطبيقات لها (١٦، ص٢٥).

الصفة الثالثة: على المعلم ان يشجع طلبته على التدوين والمواظبة على قراءة ما دونوه، وكذلك يجب تشجيعهم على المحاورة والمناظرة، فالزرنوجي يرى انه من الواجب على المعلم حث المتعلم على ان يكون مستفيداً في كل وقت، حتى يحصل له الفضل، وطريقة الاستفادة، ان يكون معه في كل وقت محبرة حتى يكتب ما يسمع من الفوائد، وهذا لا يتم الا بحمل المتعلم على جلب دفتر معه للتدوين لكي يكتب ما سمعه في الدرس (١٩، ص٣٧٣-٣٧٦)، ويطالب ابن جماعة المعلم أن يمتحن متعلميه ويعيدوا ضبطهم لما قدم لهم من القواعد المهمة والمسائل الغريبة، ويختبرهم بمسائل تبنى على أصل قرره أو دليل ذكره، فمن رآه مصيباً (أي من المتعلمين) في الجواب لم يخف عليه شدة الإعجاب شكره واثنى عليه بين اصحابه، ليبعثه واياهم على الاجتهاد في طلب الازدياد، ومن رآه مقصراً ولم يخف نفوره، عنفه على قصوره، وحرضه على علو الهمة، ونيل المنزلة في طلب العلم، لاسيما اذا كان ممن يزيده التعنيف نشاطاً والشكر انبساطاً، ويعيد ما يقتضي الحال اعادته ليفهمه الطالب فهماً راسخاً (١٩، ص٣٩٨).

ولقد ذهب اخوان الصفا الاتجاه نفسه من ناحية التأكيد على تكرار قراءة المادة العلمية والمواظبة عليها، فهم يقولون: ان النظر في العلوم والمداومة على البحث عليها، والدرس لها، والمذاكرة فيها، يقوي الحذق بها والرسوخ فيها (١٩، ص٢٢٩)، ان تأكيد التربويين المسلمين على مسالة تكرار المادة العلمية واختبار المعلم لهم، يلتقي مع ما أكد عليه التربويون النفسيون المعاصرون حول نفس المسألة، فهم يقولون: ان مراجعة "Review " المواد التي تعلمها التلميذ من قبل يساعد على حفظها، والمراجعة بنظرهم نوعان، وهذان النوعان تشابها مع ما طرحه التربويون المسلمون من قبل، فالنوع الاول: يكون في صورة اختبار يتطلب استرجاع ما درسه التلميذ، والنوع الثاني: يكون في صورة اعادة دراسة المادة التي سبق التلميذ تعلمها واستذكارها، وكلا النوعين يساعدان على الحفظ، ولكل طريقة على اية حال قيمتها الخاصة (٤، ص٣٨١).

ولا يقف الامر عند التدوين والتكرار والحفظ للمادة العلمية، بل نجد ابن خلدون يؤكد على وجود صفة (المحاورة والمناظرة والمفاوضة) لدى المعلم، وذلك لانها ستولد لدى المتعلم (ملكة التصرف) وملكة استنباط الفروع من الاصول) ولايمكن برايه الحصول على

تلك الملكتين الا عبر اطلاق اللسان بالحوار والمناقشة في المسائل العلمية لان "فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية يقرب شأنها ويحصل مرامها" (٢، ص٤٣١).

ولاشك في ان المعلم الذي لايشجع على اجواء المناظرة والمحاورة في درسه انما يخرج تلاميذاً لديهم قصراً علمياً واضحاً وذلك لانهم استندوا على الحفظ والتكرار دون المناقشات والحوارات العلمية، ويعزو ابن خلدون ذلك الى "رداءة طريقة التعليم وانقطاع سنده، وسوء المعلمين الذي يديرون العملية التعليمية ينظر (٢، ص٤٣١-٤٣٢).

بعد عرض صفات المعلم الأخلاقية التربوية، والصفات الواجب اتباعها في ادارته لعملية التعليم، نخلص الى القول بان ما طرحه اعلام الفكر التربوي العربي الاسلامي لهو عبارة عن تجربة تربوية سابقة فاقت في بعض جوانبها صفات المعلم في التربية المعاصرة مع شيء من الاختلافات الجانبية البسيطة، والتي ترجع الى بساطة الطرح والمنهجية التربوية لدى تربوبينا المسلمين، وكمقاربات تربوية معاصرة، نجد ان التراث التربوي العربي الاسلامي يقف على عتبة الريادة والسبق، وكمثال لذلك (وليس على سبيل الحصر) هو ما يطرح الآن في أدبيات التربية والتعليم في العالم، حول صفات المعلم الكفء والفعال، ففي دراسة للباحث الامريكي (Ryans) اشار الى وجود ثلاثة انواع من النماذج السلوكية التي يتصف بها المعلم الكفء وهي:

اولاً: نموذج المعلم المتفهم لطلابه الذي يتصف بالدفء، ويملك القدرة على اقامة صداقة مع طلابه.

ثانياً: نموذج المعلم الذي يشعر بالمسؤولية تجاه عمله ويهتم بتخطيطه وتنظيمه.

ثالثاً: نموذج المعلم المثير وصاحب الفكر والخيال.(١٧، ص٢٥٠)

فعلى صعيد النموذج الاول، لاحظنا كيف ان التربويين المسلمين قد جعلوا مقام المعلم من المتعلم، كمقام الاب من الابن، ولقد اوصوا المعلم بالرافة والرحمة، وان يجعل العنف خياره الاخير بعد التوبيخ والتواعد بالشتم والتهديد بالضرب، وحتى العنف كان لايتجاوز فيه الضرب عن ثلاثة ضربات، على ان لاتكون على الوجه والرأس، فضلاً عن التواضع الذي كان يتحلى به ويسلكه مع تلامذته، اما على صعيد النموذج الثاني، لاحظنا انهم أوصوا المعلم بتحديد دروسه ووضعوا له في الوقت نفسه تسلسل لتلك الدروس، مع اشتراطهم عليه ان يوصي المتعلمين (الطلاب) بجلب دواة (محبرة) ودفتر للتدوين، فضلاً

عن اختبارهم بما دونوه، واعادته لهم اذا صعب الفهم عليهم، وما يرافق ذلك من مشاعر حث ومديح للمتعلم الجيد، وتأنيب وتوبيخ للمتعلم السيء.

اما النموذج الثالث: فيتمثل في دعوة المعلمين الى ممارسة المناظرة والمحاورة مع طلابهم، وذلك لتحفيز واثارة عقولهم على السؤال، وعلى طرح الخلاف والاتفاق بشتى المسائل.

وعلى الاتجاه نفسه يعتقد بعض الباحثين ان المعلم الفعال لابد ان يكون مهتماً بثلاثة مجالات هي: المجال الشخصي، والمجال المعرفي، والمجال المهني، وهذه المجالات في الحقيقة تتداخل مع النماذج السلوكية الثلاث التي طرحها الباحث الامريكي رينز، وتدور هذه المجالات بشكل عام حول طريقة تعامل المعلم مع تلاميذه، وما هي الطرائق التدريسية التي يعتمدها في تدريسه ، فضلاً عن كونها تهتم بالصفات التربوية التي يتركها المعلم على تلامذته، وكيف يمثلونها كسلوك في حياتهم اليومية، وتسهم في الوقت ذاته في احداث التوازن والتكامل داخل شخصياتهم (١٢، ص٧٨).

وهكذا نجد ان الفكر التربوي المعاصر ورغم تقدمه وامتلاكه تجارب تربوية كبيرة ومتنوعة، فضلاً عن احتوائه لغة ومنهجية عالية المستوى، إلا أن المضمون العام لما قدمه بشكل او بآخر سبقه به الفكر التربوي العربي الإسلامي الذي كان متقدماً على عصره آنذاك، وارتقى في الوقت نفسه مرتقاً صعباً وعالياً في سبيل إيجاد معلمين أكفاء يعبرون عن روح الإسلام المتمثلة بـ (الطاعة الخالصة لله تعالى) ويعبرون في الوقت ذاته عن حاجة المجتمع الى أجيال تحمل الأخلاق والمعرفة.

الهوامش

(١) الجاحظ: هو أبى عثمان بن عمرو بن بحر، ولد في البصرة عام ١٦٢هـ/٧٧٥م وتوفي في بغداد عام ٢٥٥هـ/٨٦٨م، وهو أديب وفيلسوف مشهور، له مؤلفات كثيرة من اشهرها كتاب الحيوان، والبيان والتبيين، ولقد ضمن في كتابه (الحيوان) آراء كثيرة حول التربية والمعرفة بشكل عام، للاستزادة ينظر كتاب: المعقول واللامعقول في تراثنا الفكري للدكتور: زكي نجيب محمود، طبع دار الشروق – بيروت، ص١٨٦-١٨٧.

(٢) امانويل كنت (Immanuel Kant) (١٧٢٤-١٨٠٤) فيلسوف وعالم الماني، مؤسس المثالية الكلاسيكية الالمانية، ويعد كتابه "نقد العقل الخاص" عام ١٧٨١م من الكتب المهمة ويتبعه في الاهمية كتابه "نقد العقل العملي" في عام ١٧٨٨م، ثم كتابه "نقد ملكة الحكم" ١٧٩٠م، للاستزادة تنظر الموسوعة الفلسفية، وضع لجنة من

العلماء والأكاديميين السوفيت، دار الطليعة للطباعة والنشر ، بيروت، ط٣، ١٩٨١، ص٣٨٧.

(٣) ابن سحنون: هو ابو عبد الله بن عبد السلام سحنون بن سعيد بن حبيب التنوخي القيرواني، والمعروف بابن سحنون، ولد في القيروان عام ٢٠٢هـ ٨١٩ م، وتوفي في منطقة الساحل عام ٢٥٦ هـ ٨٧٠ م، كان فقيهاً وعالماً ومؤرخاً، فقد ألف كتباً في فقه المالكية اسماها "الرسالة السحنونية" و"آداب المتناظرين"، كما وضع كتاباً في التاريخ بستة اجزاء، وكتاب آخر في السيرة بعشرين جزءً، أما رسالته في التربية هي "آداب المعلمين" موجودة كاملة في كتاب الفكر التربوي العربي الإسلامي، الجزء الثاني من قراءات في الفكر التربوي للدكتور "محمد ناصر"، نشر وكالة المطبوعات، الكويت، ط١، ١٩٧٧.

(٤) أخوان الصفا: هم جماعة من المفكرين والفلاسفة الذين ظهروا في البصرة في القرن العاشر الميلادي، والفوا جماعة سرية كانت تدين بمذهب سياسي معين، واشهرهم ابو سليمان محمد بن معشر البستي، ويعرف بالمقدسي، وابو الحسن علي بن هارون الزنجاني، وابو احمد المهرجاني، والصوفي وغيرهم، ولهم احدى وخمسون رسالة تبين ارائهم وفلسفتهم. يراجع كتاب: المعقول واللا معقول في تراثنا الفكري، د. زكي نجيب محمود، نشر دار الشروق، ص١٧٥.

(٥) هو الأمام ابو الحسن علي بن خلف القابسي، ولد عام (٣٢٤ هـ – ٩٣٥م) في القيروان، وتوفي عام (٤٠٣ هـ)، وهو فقيه وعالم ومحدث له مؤلفات بلغت خمسة عشر كتاباً، في الفقه واحكام الديانة وغيرها، من مؤلفاته في التربية كتاب: "الرسالة المفصلة لاحوال المتعلمين والمعلمين" وهي عبارة عن ثلاثة اجزاء، الجزء الأول: ما يأخذه المعلمون على المتعلمين، الجزء الثاني: سياسة معلم الصبيان، الجزء الثالث: الاحكام بين المعلمين والصبيان، وادب الرجل وزوجته وولده وعبد وشكواه، وولده الكبير، موجودة تلك الرسالة في كتاب د. محمد ناصر السابق الذكر، ص٧٧.

(٦) ابن سينا: هو الشيخ الرئيس ابو علي الحسين بن عبد الله بن الحسن بن علي ابن سينا، وكان من اهل "بلخ"، ولد في قرية "أفشنة" إحدى قرى "نجارى" سنة (٣٧٣هـ)، وقيل سنة (٣٧٠ هـ)، وتوفي في "همدان" سنة ٤٢٨ هـ، وقيل سنة (٤٢٧هـ)، وله كتب كثيرة في الطب والفلسفة والفلك وغيرها، وجاءت آرائه التربوية في كتابه "كتاب

السياسة"، ينظر كتاب: مراقد المعارف، تأليف: محمد حرز الدين، الجزء الاول، ط١، مطبعة الاداب في النجف الاشرف، ١٩٦٩، ص٦٦-٦٧.

(٧) الماوردي:هو ابو الحسن علي بن محمد بن حبيب الماوردي الشافعي البصري البغدادي، ولقد لقب ابو الحسن بالماوردي نسبة الى عمل ماء الورد وبيعه، ولد الماوردي سنة (٣٦٤ هـ – ٩٧٤ م) في البصرة وتوفي في بغداد سنة ٤٥٠ هـ/ ١٥٠٨ م، ولقد وردت آرائه التربوية في كتابه أدب الدنيا والدين، يراجع كتاب أدب الدنيا والدين، المحقق والمعلق عليه من قبل الاستاذ مصطفى السقا، طبع دار العلوم الحديثة، بيروت، سنة ١٩٨٣، ص١٢.

(٨) الغزالي: هو الشيخ ابو حامد بن محمد الغزالي الطوسي النيسابوري الفقيه الصوفي الشافعي الاشعري، ولد في طوس سنة (٤٥٠ هـ) وتوفي في الطايران (قصبة من قصبات طوس) تمام سنة (٥٠٥ هـ)، ورسالته التربوية الرئيسية هي كتاب "ايها الولد"، ولكنه عالج التربية معالجة مفصلة في كتاب احياء علوم الدين،ينظر الكتابين للاستزادة.

(٩) الزرنوجي:هو برهان الدين الزرنوجي، احد علماء القرن السادس الهجري، وقد اشتهر بوضعه رسالة في التربية بعنوان "تعليم المتعلم طريق التعلم"، وقد لخص الزرنوجي في هذه الرسالة اهم الاراء التربوية لمن سبقوه من التربويين المسلمين، والرسالة موجودة في كتاب د. محمد ناصر سابق الذكر، ص٣٤٣.

(١٠) ابن جماعة: هو أبو عبد الله محمد بن ابراهيم بن سعد الله بن جماعة بن علي بن جماعة بن حازم بن صخر، قاضي القضاة بدر الدين الكناني الحموي الشافعي، ولد في حماة عام (٦٣٩ هـ) وفيها توفي سنة (٧٣٣ هـ) ورسالته في التربية هي "تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم"، وتعد من الرسائل التربوية المهمة والرئيسية في التراث التربوي العربي الاسلامي، وهي موجودة كاملة في كتاب د. محمد ناصر سابق الذكر.

(١١) ابن خلدون: هو عبد الرحمن بن محمد بن محمد بن الحسن بن محمد بن جابر بن محمد بن محمد بن ابراهيم بن عبد الرحمن بن خلدون الحصري التونسي (٧٣٢ هـ/ ١٣٣٢ م) والمتوفي (٨٠٨ هـ/ ١٤٠٦م)، وقد اشتهر ابن خلدون بالمقدمة الكبيرة التي قدم بها لموسوعته التاريخية المعروفة باسم "كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في ايام

العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر"، وفي هذه المقدمة وردت اراء ابن خلدون التربوية، ينظر كتاب "التفكير الاجتماعي" تأليف د. احمد الخشاب، طبع دار المعارف، مصر، ١٩٧٠، ص٩٧.

(١٢) هربرت سبنسر: هو عالم اجتماعي وفيلسوف ومهندس وأديب إنكليزي، ولد في انكلترا عام (١٨٢٠ م)، وتوفي عام (١٩٠٣م)، وجاءت ارائه التربوية في كتابه الضخم "نسق من الفلسفة التركيبية"، ينظر كتاب: "تطور النظريات والافكار التربوية": للدكتور عمر محمد التومي الشيباني، نشر وطبع الدار العربية للكتاب، ط٣، ١٩٨٤، الجماهيرية العربية الليبية، ص٢٩٢.

(١٣) الفرد نورث وايتهد: هو فيلسوف انكليزي مشهور، ولد عام (١٨٦١م) في مدينة رافترجيت بمقاطعة كنت بإنكلترا، وتوفي عام (١٩٤٧م)، وهو صاحب مؤلفات مهمة كثيرة من اشهرها: "مغامرات الافكار" عام (١٩٢٣م)، و "انماط التفكير" عام (١٩٣٨م)، وله مؤلفات كثيرة في الرياضيات وظهرت ارائه التربوية بوضوح في كتابه "اهداف التربية"، للاستزادة عن حياته يراجع كتاب د. علي عبد المعطي محمد، وعنوانه: "الفرد نورث وايتهد، فلسفته وميتافيزيقاه"، المطبعة العصرية، الاسكندرية، ١٩٨٠، من ص٢١ الى ص٤٨.

المصادر

١. ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل، لسان العرب المحيط، طبع دار لسان العرب، بيروت، لبنان، د.ت.
٢. ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، طبع دار القلم، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٧٨م.
٣. بدوي، د. عبد الرحمن، فلسفة الدين والتربية عند كنت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٨٠م.
٤. جابر، د. جابر عبد الحميد، علم النفس التربوي، الناشر: دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ط١، ١٩٧٧م.
٥. الجبار، د. سيد ابراهيم، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، الناشر: مكتبة الغريب، القاهرة، مصر، د.ت.
٦. الجاحظ، ابي عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د.ت.

٧. الجندي، د. نزيه احمد، تاريخ التربية وعلم النفس عند العرب، منشورات جامعة دمشق، ط١، ١٩٩٧م.
٨. راجح، د. احمد عزت، اصول علم النفس، الناشر: المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر، ط٨، ١٩٧٠م.
٩. رضا، د. محمد جواد، ائمة الفكر التربوي العربي الاسلامي، قراءة ثانية، ذات السلاسل للطباعة والنشر والتوزيع، الكويت، ط١، ١٩٨٩م.
١٠. الشيباني، د. عمر محمد التومي، تطور النظريات والافكار التربوية، الدار العربية للكتاب، الجماهيرية العربية الليبية، ط٣، ١٩٨٢م.
١١. طه، د. حسن جميل، نحو تكوين جديد للمعلم العربي، مجلة الفكر التربوي العربي، بغداد، العراق، العدد الثاني، تشرين الثاني، ١٩٨٨م.
١٢. علاونة، شفيق فلاح، السمات المميزة للمعلم الفعال من وجهة نظر الطلبة، مجلة بحوث جامعة تعز، اليمن، العدد الثاني، ١٩٩٨م.
١٣. عبد الدايم، د. عبد الله، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى اوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط٢، ١٩٧٥م.
١٤. الغزالي، الامام ابي حامد محمد بن محمد، احياء علوم الدين، الجزء الاول، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، د.ت.
١٥. فرحان، محمد جلوب، دراسات في فلسفة التربية، طبع مطابع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الموصل، العراق، ط١، ١٩٨٩م.
١٦. محمود، د. زكي نجيب، المعقول واللامعقول في تراثنا الفكري، طبع دار الشروق، بيروت، لبنان، د.ت.
١٧. مقابلة، د. نصر، العلاقة بين سلوك المعلم ودرجة تأثيره في التحصيل الاكاديمي للطالب، مجلة دراسات تربوية، عمان الاردن، سلسلة ابحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة، المجلد الرابع/ الجزء ١٨، ابريل – مايو – ١٩٨٩م.
١٨. الماوردي، ابي الحسن علي بن محمد، ادب الدنيا والدين، طبع دار العلوم الحديثة، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٨٣م.
١٩. ناصر، د. محمد، الفكر التربوي العربي الاسلامي، الجزء الثاني من قراءات في الفكر التربوي، الناشر: وكالة المطبوعات، الكويت، ط١، ١٩٧٧م.

٢٠. النجيحي، د. محمد لبيب، في الفكر التربوي، المطبعة الفنية الحديثة، القاهرة، مصر، ط١، ١٩٧٠م.