قراءات ومراجعات

قراءة لسلسلة
التّراث التربوي الإسلامي*
تأليف: فتحي حسن ملكاوي**

مصدّق الجليدي***

أوّلاً: إطلالة عامّة حول مكوّنات السّلسلة

أصدر المعهد العالمي للفكر الإسلامي في مطلع (2018) سلسلة تربوية تراثية (سلسلة التّراث التّربوي الإسلامي) من ثلاثة كتب امتدت صفحاتها إلى 1650 صفحة. ومؤلّف هذه الكتب الثلاثة المترابطة والمتكاملة هو الدكتور فتحي حسن ملكاوي تربوي وأستاذ جامعي أردني متحصّل على شهادة الدكتوراه في التربية العلميّة وفلسفة العلوم من جامعة ولاية ميشجان الأمريكية.

هذه السلسلة موجّهة أساساً لأساتذة الجامعات الذين يدرّسون مادّة في التّراث التربوي الإسلامي، أو التربية في الإسلام، أو الفكر التربوي الإسلامي، أو تاريخ التعليم في الإسلام، أو أيّ جزئية متعلقة بهذه العناوين.

---

* ملكاوي، فتحي حسن. سلسلة التراث التربوي الإسلامي: "التّراث التّربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوّره، وقطوف من نصوصه ومدارسه"."نصوصٌ من التراث التربوي الإسلامي". "مشروعات بحثيّة في التّراث التّربوي الإسلامي". الأردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2018م.

** دكتواره في التربية العلمية وفلسفة العلوم، أستاذ جامعي سابقاً، رئيس تحرير مجلة إسلامية المعرفة (مجلة الفكر الإسلامي المعاصر) سابقاً، عضو مجمع اللغة العربية الأردني. البريد الإلكتروني: fathihmalkawi@gmail.com

*** دكتوراه في علوم التربية، من جامعة تونس، سنة 2008، أستاذ في جامعة الزيتونة، أكاديمي وخبير دولي في بناء الأنظمة التربوية وتقييمها. رئيس تحرير مجلة الفاعل التربوي التي تصدرها جمعية تطوير التربية المدرسية في تونس. البريد الإلكتروني: msaddakj2@gmail.com

تم تسلم القراءة بتاريخ 2018/8/10م، وقُبلت للنشر بتاريخ 2018/10/20م.

عنوان الكتاب الأوّل: "التّراث التّربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوّره، وقطوف من نصوصه ومدارسه". ويمتدّ هذا الكتاب إلى 600 صفحة.

يصرّح المؤلّف بأن الغرض من الكتاب الأوّل هو "بناء رؤية تكامليّة للتّراث التربوي الإسلامي، عن طريق عرض خريطة مناسبة لمجمل التّراث، تتكامل فيه توجّهاته الفكرية والمذهبية، وتنوّعُ ممارساته من قوّة وضعف." و"كما كانت الرّؤية التّكامليّة للتّراث هدفاً من أهداف هذا الكتاب، فإنّها كانت كذلك منهجاً في تناول موضوعاته وفصوله؛" فقد تمّ الالتجاء إلى "التّكامل بين العرض والتّحليل والنّقد، والجمع بين عوالم الأشخاص والأفكار والأشياء والمؤسّسات، وملاحظة السياقات الزّمانيّة والمكانيّة للوقائع والأحداث."

أمّا الكتاب الثاني فهو يقع في 680 صفحة، ويجمع نصوصاً من التراث التربوي الإسلامي وجاء بعنوان: "نصوصٌ من التراث التربوي الإسلامي". وهذا التراث التربوي لا يوجد فقط في كتب ورسائل ممحّضة لقضايا التربية والتعليم، مثل كتاب "آداب المعلّمين" لابن سحنون، أو كتاب "تعليم المتعلّم طريق التعلّم" للزرنوجي، بل هو مبثوث كذلك في كتب في الفقه والحديث (مثل كتاب "قناطر الخيرات" لابن موسى الجيطالي) والأدب (مثل رسالة "المعلّمين" للجاحظ) والتاريخ والعمران البشري (مثل "مقدّمة" ابن خلدون) والفلسفة (مثل كتاب "السياسة" لابن سينا). و"يكشف الكتاب عن بعض تجلّيات هذا التنوّع والتعدّد، في تخصّصات المصنّفين واهتماماتهم، ومدارسهم الفكرية."

ولم يكتف المؤلّف باختيار نصوص من مذهب بعينه، بل انفتح على المذاهب الفقهية السنّية الأربعة، ومذاهب الاثني عشريّة والزيديّة والإباضيّة والظاهريّة. كما أتحف القرّاء بمثال تربوي على الفقه اللامذهبي، إضافة إلى ما استجلبه من التوجّهات الفكريّة والعلميّة: الحديثيّة، والفلسفيّة، والتاريخيّة، والأدبيّة، والطبيّة. ولضمان هذا التمثيل المتنوّع وصل عددُ النّصوص المختارة إلى عشرين نصّاً لعشرين عالماً.

هذا، ويمكن أن يلاحظ القارئ بيسر تكرّر بعض عناوين الفصل الثالث من الكتاب الأوّل الذي جاء تحت عنوان "نصوص مختارة من التّراث التّربوي الإسلامي" في الكتاب الثاني الذي اتخذ له عنواناً "نصوص من التراث التربوي الإسلامي". وهذا التكرار له وظيفة مركّبة معلومة، وهي التوسّع والتّدقيق والاستفاضة والتنويع. فما جاء في الكتاب الأوّل من تلك النّصوص (ثلاثة عشر نصاً) إنما هو من أجل التمثيل الأوّلي المختصر على التّراث التربوي الإسلامي. أما الأمثلة التي جاءت في الكتاب الثاني فهي أكثر عدداً (عشرون نصاً) وأطول مدداً وأكثر تنويعاً وتفصيلاً، مع تعريف أوفى بأصحابها ومصادرها ومناسبات كتابتها.

الكتاب الثالث يقع في 368 صفحة، وعنوانه "مشروعات بحثيّة في التّراث التّربوي الإسلامي". هذه المشروعات صاغها المؤلّف في شكل خارطة تمهّد الطريق للباحثين الذين يرومون إجراء بحوث في ميدان التّراث التّربوي الإسلامي. ورغم أنها تترك في الذهن انطباعاً باكتمالها، إلّا أنّ المؤلّف يحكم بخلاف ذلك؛ إذ هي لديه "أقرب إلى الخطط البحثية التي يمكن أن يتحوّل كلّ منها إلى كتاب مرجعيّ من مئات الصّفحات." وهذا حكم صائب في حقيقة الأمر. وقد حُدّدت الموضوعات التي شكّلت فصول هذا الكتاب بحسب درجة الاهتمام بها قديماً وحديثاً، مثل طُرق التعليم وتقويمه وتمويله، ولكن مضامينها وطريقة عرضها، وحتى اصطلاحاتها، في الغالب الأعم، تظلّ دائماً تتعلّق بالتّراث التّربوي الإسلامي ولا تتعدّاه إلى التربية الحديثة، فذاك مما يخرج عن نطاق الكتاب والسلسلة ككل. وقد وُفّق المؤلّف في تجنّب الإسقاط المعرفي على موضوعات التراث التربوي وبقيت عُدّته وثقافته التربوية الحديثة منهجاً خفياً ساعده على انتقاء تلك الموضوعات وتبويبها وترتيبها دون المساس من روح الأصالة التّربوية التي طبعت الكتاب. أما التّحاليل والاستخلاصات فلا ريب أنها متأثّرة بالفكر التربوي الحديث ومناهجه؛ إذ لا يمكن الاستفادة من التراث بمجرّد تكراره، بل بإعادة تثمينه من منظور معاصر؛ أي بحسب الاحتياجات الوظيفية العمرانية الراهنة.

هذا الجزء الأخير من السلسلة له فائدة عامّة ولكنه يمكن أن يفيد بصفة خاصّة طلبة المرحلة الجامعية الثالثة وطلبة الدكتوراه والأساتذة الجامعيين الذين يرغبون في إجراء بحوث في مجال التراث التربوي من أجل مزيد الترقّي في مستواهم العلمي وتدرّجهم المهني.

لقد جاءت هذه السلسلة لتسدّ فراغاً في المكتبة العربية، رغم وجود كتب أخرى شبيهة، مثل كتاب الباحثيْن إبراهيم النجّار والبشير الزريبي "الفكر التربوي عند العرب" (تونس، 1985)، أو كتاب "من أعلام التربية العربية الإسلامية" (أربعة مجلّدات نشرها مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1988)، أو كتاب "الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1987)، وقد نوّه المؤلِّف بهذه المراجع، وبكثير من الكتب والدراسات التي نشرت في نفس هذا المجال، وقدّمها تقديماً أميناً ورصيناً، ولكن هذه السّلسلة تميّزت عن تلك الكتب والدراسات بشموليّتها وتكامليّتها مضموناً ومنهجاً، وبعدم اكتفائها بالأسلوب التقريظي، وتطبيقها بدلاً من ذلك لرؤية تحليلية نقدية إيجابية، واتّساعها لمباحث وأغراض لم توجد في غيرها، مثل تقويمها لحالة البحث في التراث التربوي الإسلامي واقتراحها مجموعة من المشروعات البحثية في هذا التراث.

ثانياً: القضايا والإشكاليات التي تطرقت إليها السلسلة

تُمثّل الكتب الثّلاثة المكوّنة لهذه السّلسلة حلقاتٍ مترابطةً ومتكاملة على نحو متدرّج. ولذا لا غرابة أن يحوي الكتاب الأوّل قضايا عامّة ذات علاقة بالتّراث التربوي الإسلامي، بدْءاً بحالة البحث في هذا المجال، وانتهاء إلى مقترحات لمنهجية التعامل معه، مروراً بالتّمثيل عليه بأعلام ونصوص متميّزة من حقول معرفية مختلفة، وبلمحات من تطوّره وتنوُّع مدارسه، وبكشف لرؤى تحليلية لموضوعاته.

عنوان هذه السلسلة يتضمّن ثلاثة مفاهيم أساسية: التّراث، والتّربية، والإسلام ثقافة وتراثاً لا ماديّاً. فكان لزاماً على صاحب هذه الموسوعة التّربوية الأصيلة أن يبدأ عمله

المفهومي بالاشتغال على مفهوم التراث، ليشرّع له إطاراً عاماً لمجال بحثه، فوضّح أنَّ "قضية التراث ارتبطت بقضيّة النّهضة، وأنَّ قضيّة النّهضة ارتبطت بما سمّي "صدمة" الاتّصال بالغرب." وقد كانت ردود الأفعال التي عقبت هذه الصّدمة من نوعين: "النوع الأوّل هو ضرورة اقتباس التّجربة التي أوصلت الغرب إلى التقدّم والرّقيّ الحضاري، والنّوع الثّاني من الاستجابة، كان في الغالب ردّ فعل على النّوع الأوّل، وهو إحياء التّراث الذي كان، يوماً ما، أساس التقدّم الذي شهده العالم الإسلامي، في وقت كانت أوروبا غارقة في ظلام الجهل والتخلّف." وقد نتج عن هذين الاتجاهين من التراث حركة فكرية وثقافية نشطة راكمت إنتاجاً معتبراً انطلاقاً من التراث استيعاباً واستعادة ونقداً وتجاوزاً. وكانت هنالك فروق منهجية واضحة بين الذين اعتمدوا مناهج بحثية تراثية صرفة، والذين اختاروا مناهج غربية حديثة ومعاصرة. وقد مثّل الكاتب على مختلف الاتجاهات التراثية والحديثة من التراث. وانتهى إلى الحكم بتنسيب مختلف هذه الاتجاهات وهذا التنسيب يقرّ بوجود قيم حيّة ومقوّمات أساسية "لا يمكن الاستغناء عنها،" رغم ما في التراث من عوامل تخلف العقل والانحطاط الحضاري.

بناء على هذه النتيجة انصرف المؤلف إلى تقويم "حالة البحث في التراث التربوي الإسلامي"، وهذا أمر مفهوم ومطلوب. "فليس من الحكمة – كما يقرّ بذلك الباحث– "عندما يبدأ المؤلّف في التّخطيط لتأليف كتاب في موضوع ما" "أن يبدأ من نقطة الصّفر، وكأنّ الموضوع لم يتعرّض له أحد من قبل." وقد أولى الكتاب عناية بتقديم وتقويم "الجهود المشتركة لعدد من المؤسسات التربوية الرسمية" مثل الألكسو، ومكتب التربية لدول الخليج، والمجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، ولبعض الأطروحات الأكاديمية لطلبة الدراسات العليا، ولطائفة من الأبحاث المنشورة في مجلات تربوية معروفة، ولعدد من الكتب لبعض المؤلفين في مجالات التراث التربوي. وهذه الجهات الأربع تمثل بحقّ الجهود المؤسّسيّة والفردية في مجال البحث العلمي في التراث التربوي. وما انتهى إليه المؤلف إثر عرض نماذج ممثلة لتلك المجهودات البحثية هو تأكيد على أهمية التراث التربوي عبر العصور، "بل وازدياد الحاجة إليه في زماننا هذا، وحجم إسهام

تراثنا الإسلامي في تطوّر الفكر التربوي الإنساني في شتّى المجالات، وقدرة هذا التراث على أن يسهم من جديد في صياغة الفكر الإنساني."

وحيث إنّ المدوّنة التربوية التراثية مدوّنة ثريّة وطريفة ولا تتوفّر بيسر للدّارسين والباحثين بحكم كونها موزّعة على اختصاصات معرفية وعلمية متنوّعة ومبثوثة في بطون كتب الفقه والحديث والمواعظ والتاريخ والأدب والفلسفة لمختلف المذاهب الفقهية والمدارس الأدبية والفلسفية، فإنّ تقريبها إليهم، من خلال نماذج متعدّدة المشارب ومعبّرة عن روح الثقافة الإسلامية في ثراء ينابيعها وتأويلياتها المختلفة للنص الديني ورسالة الإسلام، يغدو أمراً في غاية الأهمية. وهو ما حرص المؤلّف على ضمانه جزئياً في الكتاب الأوّل وبأكثر توسّع في الكتاب الثاني من خلال عشرين نصاً لعشرين عَلَماً من أعلام الثقافة الإسلامية، كالمحاسبي، والجاحظ، وابن سحنون، والقابسي، وابن حزم، ومسكويه، والغزالي، والزرنوجي، وابن جماعة، وابن خلدون، والهيتمي، والشوكاني، وغيرهم من الفقهاء والمحدّثين والفلاسفة والأطباء والعلماء. وقد حرص المؤلّف، في الكتاب الأوّل، على إبراز الهويّة المذهبية لبعض هؤلاء التربويين المسلمين القدامى، وذلك إظهاراً لتنوّع المدونة التربوية التراثية التي يمكن التعاطي معها. ويبدو أنه قد خصّ بذلك الإبراز من لم يكن منهم سُنيّاً أشعرياً، أي على خلاف ابن خلدون على سبيل المثال. فذكر ابن حزم الظاهري والحسين بن المنصور بالله القاسم الزيدي العلوي المعتزلي.

التنوع والتعدّد اللذان طبعا المدونة التربوية التراثية لم يكونا محكومين بالعامل المذهبي فقط، بل كان هنالك تنوّع عائد للاختصاصات العلمية والمعرفيّة. وقد اشتقّ منها المؤلف ستّ مدارس تربوية عرضها وعرّف بها في الكتاب الأوّل: مدرسة الحديث؛ والمدرسة الفقهية؛ والمدرسة الكلامية؛ والمدرسة الصّوفية؛ والمدرسة الفلسفية؛ ومدرسة المؤرّخين. وفي هذا الكتاب قدّم المؤلف "لمحات من تطوّر التّعليم في المجتمع الإسلامي" الذي "ارتبط بتطوّر العلوم إلى حدّ كبير". والمسار التاريخي للتعليم الأصيل تقفّاه الباحث على خمس سرعات متوازية: سرعة ظهور العلوم من طورها الشفهي البسيط إلى طورها الكتابي المتشعّب، وسرعة تكوّن المؤسسات التربوية "من الكتّاب

والمسجد إلى مجالس التّأديب ثمّ إلى المدارس ومراكز البحوث"، وسرعة الفنون التأليفية التعليمية من المتون إلى الشّروح والمختصرات والمنظومات، وسرعة مراحل التّكوين التعليمي من التّأديب إلى التعليم، وأخيراً سرعة مكانة المعلّم من السموّ والوقار إلى الحمق والغباء.

وفي فصل مستقلّ من الكتاب الأوّل عاد المؤلّف بالتحليل على نصوص التراث التربوي الإسلامي، ليستنتج منها خاصيات هذا التراث ومقوماته والمرجعية في تقويمه وجدل المناهج التي حكمته والجانب المؤسسي الرّسمي فيه.

في آخر الكتاب الأوّل طرح المؤلّف تساؤلاً مهمّاً حول منهجية التعامل مع التراث التي ترجمها إلى المبادئ والقيم الحاكمة عليه، وهي مبادئ الوظيفة الاجتماعية للتعليم، والتخصّص، والتكامل المعرفي؛ وقيم استمرار الاجتهاد وتنوع نتائجه، وحرية الاختلاف، والقدوة الحسنة، والتصحيح والتقويم، وإعمال المرجعية، والرؤية التوحيدية للعالم، وروح التجديد.

في الكتاب الثالث، يرشّح المؤلّف سبعة مشروعات بحثيّة في التراث التربوي الإسلامي ويرسم لكل منها خارطة بحثية يمضي في طرق شعابها أشواطاً ويترك للباحثين المهتمين مهمّة التعمق فيها أكثر وسدّ فراغاتها المتروكة. وهذه المشروعات البحثية في التراث التربوي الإسلامي هي: مكانة المعلّم؛ والمناهج التعليمية؛ وطرق التدريس؛ والأدب والتأديب؛ وأماكن التعليم؛ والأوقاف التعليمية؛ وإجازات التعليم.

إضافة لكلّ هذه الموضوعات والقضايا وضع المؤلف ملحقاً في الكتاب الأوّل تضمن مائة وثمانية مصنفات (108) كتبها تسعون (90) عالماً ضمن المدة الزمنية المحددة للتراث في المشروع، وعرّف بكل مؤلف وبما في كل مصنف من عناصر التراث التربوي، وهي ما استطاع المؤلف أن يصل إليه. وأضاف إلى ذلك ملحقين آخرين أحدهما لتصنيف هذه المصنفات على أساس المدرسة التربوية، والثاني لتصنيفها على أساس القرون الزمنية التي كتبت فيها. انظر ذلك في الكتاب الأول ص503–558. كما

أفرد المؤلف بنداً خاصاً للحديث عن التراث المطبوع والمخطوط والضائع. انظر الكتاب الثاني في السلسلة "نصوص في التراث التربوي الإسلامي"، ص19–20.

ثالثاً: الإضافات الفكرية والمعرفية المستخلصة من السلسلة ضمن الدائرة التربوية والفكرية

الإضافات الفكرية والمعرفية التي يمكن استخلاصها من السلسلة الراهنة كثيرة وثمينة، وهي مبثوثة في السّلسة بشكل صريح أحياناً (في الكتابين الأوّل والثالث) وبشكل ضمني، مُمهّد له بالتصريح في الكتاب الأوّل (في الكتاب الثاني). غير أننا سنجمل أهمّها وأبرزها، كما تتراءى لنا، في ثلاث نقاط كبرى، نعرضها على التوالي فيما يأتي:

1. التكامل المعرفي إطاراً مرجعياً لدراسة التراث التربوي:

هنالك إضافة في مستوى الإطار المرجعي لموضوعات التراث التربوي الإسلامي. هذا الإطار المرجعي "يستند إلى منهجيّة التكامل المعرفي في الرؤية الحضارية الإسلامية، بمعنى التّكامل بين مصادر المعرفة ووسائلها، للجمع بين أركان أربعة، هي:

- الرّكن الأوّل، هو ما ورد عن الموضوع في القرآن الكريم من آيات بنصّها أو دلالاتها.

- الرّكن الثّاني، هو ما ورد في السّنّة النّبويّة الشّريفة من نصوص ترشد إلى مقاصد النّصوص القرآنيّة وحالات تنزيلها على الواقع في عصر الرّسالة.

- الرّكن الثّالث، هو ما ورد من اجتهادات علماء المسلمين حول الموضوع في العصور اللاحقة، سواءٌ أكانت هذه الاجتهادات نصوصاً معياريّة لما يجب أن تكون عليه الأمور أم نصوصاً وصفيّة لما كانت عليه الممارسات العلميّة.

- الرّكن الرّابع، هو الحالة المعرفيّة الرّاهنة للموضوع وما قادت إليه الخبرة البشريّة المعاصرة من نظريّات وممارسات."

وبيّنٌ أن التّراث التربوي يتنزّل ضمن الرّكن الثالث من هذا الإطار المرجعي؛ أي إنّه مؤطّر بمرجعيتين يتفاعل مع كلّ منهما اقتباساً وفهماً وتأويلاً وتأليفاً جدلياً؛ بأخذه من النصوص الدينية وتفاعله معها ينحو البحث في التراث التربوي منحى إصلاحياً؛ وبأخذه عن المعرفة التربوية المختصّة المعاصرة، ينحو هذا البحث منحى "حداثياً وما بعد حداثيّ." وبالجمع بينهما في تسليط الأضواء على اجتهادات علماء المسلمين، يتموقع في إطار الحداثة الأصيلة أو الأصالة المبدعة والمتجدّدة.[1]

ضمن هذا الإطار المرجعي نفسه المستند إلى قاعدة التكامل المعرفي، يتّخذ المؤلّف موقفاً متوازناً من التّراث ضمن الجدل الدائر حوله. فلا هو من الزاهدين فيه، الباخسين لقدره وفائدته، ولا هو من المقدّسين له، المدنّسين لما جاء بعده من "العلوم الحكمية" (عبارة رواد النهضة العربية) والعلوم الإنسانية الحديثة والمعاصرة. فالمؤلّف يتّخذ موقفاً نقدياً إيجابياً إزاء التراث، أو لنقل إنه يتبناه تبنّياً نقديّاً؛ أي تبنّياً واعياً؛ واعياً بوعوده، وواعياً بحدوده.

2. التنوّع المذهبي والمدرسي:

ممّا يُحسب لهذه السّلسلة هو خروجها من غلاف التمذهب الضيّق، والانفتاح على مذاهب غير المذهب الذي قد ينتمي إليه المؤلّف. وهذا ملمح جيّد في شخصيّة الباحث، يدلّ على حسّه المعرفي المرهف الذي يدفعه نحو الاستزادة من أنوار الفكر البشري خارج أسوار المذهب، بل وحتى خارج حصون الملّة، بما أنه قد جعل من الخبرة البشرية بعامّة ركناً رابعاً في الإطار المرجعي الذي نزّل فيه موضوعات البحث في التّراث التّربوي.

كما أنّ الباحث قد تمثّل بوضوح وبمسؤولية علمية جانباً آخر في ذلك الإطار المرجعي الذي جاء تحت عنوان "التكامل المعرفي"، وهو خروجه عن اختصاصه

[1] الحداثة الأصيلة أو الأصالة المبدعة موجودان ضمن نسيج هذه السلسلة الفكري، وقد ورد مصطلح "الحداثة الأصيلة" في بعض كتابات الباحث التربوي مصدّق الجليدي، مثل:

– الجليدي، مصدق. **أنوار حداثية أصيلة**، تونس: الدار المتوسطية للنشر، 2014. أما مصطلح "الأصالة المبدعة" فقد اشترك فيها ذلك الكتاب مع السلسلة التربوية التراثية الراهنة.

الأكاديمي الضّيق (العلوم والتربية العلمية) ليتقصّى آثار الفكر التربوي في مختلف المدارس المعرفية (معرفة عقلية ومعرفة ذوقية)، فتكونت لديه المرجعية التربوية التراثية، بالجمع بين الروح "اللامذهبية" والروح "اللامدرسيّة"، من سبع مرجعيّات فرعيّة: المذاهب الفقهية السّنّية، والمذاهب الفقهية غير السّنّية، والفقه اللامذهبي، والمدرسة الفلسفيّة، والمدرسة الصّوفية، والمدرسة الأدبيّة، والمدرسة التاريخيّة.

وبذلك جمعت هذه المرجعية المركّبة بين موادّ معرفية معياريّة مستجلبة من الفقه (معرفة قانونية سلوكية، التي تُعدّ من علوم العبارة) ومن التصوّف (معرفة ذوقية، التي تُعدّ من علوم الإشارة)، ومواد معرفية وصفية قد تختلط بما هو معياري (الأدب)، ومواد معرفية وصفية قد تختلط بالتحليل (التاريخ)، ومواد معرفية تحليلية نقدية وقد تمتزج بقدر من المعيارية في ابستيمية العصر الوسيط (الفلسفة).

3. منهجيّة التعامل مع التّراث التربوي الإسلامي:

إلى جانب مبدأ التكامل المعرفي في الفكر والتراث، اعتمد المؤلّف مبدأً آخر ضمن منهجية التعامل مع التّراث التربوي الإسلامي. يتمثّل هذا المبدأ في منظومة قيم حاكمة. وهي: قيم استمرار الاجتهاد وتنوع نتائجه، وحرية الاختلاف، والقدوة الحسنة، والتّصحيح والتقويم، وإعمال المرجعية، والرؤية التوحيدية للعالم، وروح التّجديد.

ويمكن إعادة ترتيبها بحسب التدرّج الفلسفي والوظيفي على النحو الآتي: الرؤية التوحيدية للعالم (قيمة عقدية وفلسفية وجودية وأكسيولوجية)- إعمال المرجعية (قيمة معرفية وحضارية)- روح التّجديد (وتشمل قيمة الاجتهاد، وتفترض قيمة حرية الاختلاف، وقيمة التّصحيح والتقويم: وهي قيم منهجية)- وقيمة القدوة الحسنة (قيمة عملية).

إدماج هذه المنظومة القيمية في منهجية التّعامل مع التراث التربوي، يعدُّ قيمة مضافة، وعنصر تجديد، خاصة بالمقارنة مع الفكر التربوي المعاصر، الذي وإن كان يتحلّى ضرورة بروح الإبداع والتجديد، إلّا أنه محكوم خاصّة بمبدأ النجاعة والمردودية، تأثراً بفلسفة نفعية مستجلبة من عالم التجارة والاقتصاد.

رابعاً: الفئة المعنيّة بمادّة السّلسلة، وكيف يمكن لهذه الفئة أن تستفيد منها؟

"هذه السلسلة موجّهة أساساً لأساتذة الجامعات الذين يدرّسون مادّة في التّراث التّربوي الإسلامي أو التربية في الإسلام، أو الفكر التربوي الإسلامي، أو تاريخ التعليم في الإسلام، أو أيّ جزئية من جزئيات هذه العناوين، مثل مؤسسات التّعليم الإسلامي، أو الأوقاف التّعليميّة في الحضارة العربيّة الإسلامية، أو الإجازات التعليمية في الحضارة العربيّة الإسلامية، أو مناهج التّعليم الإسلامي، أو فلسفة التّعليم الإسلامي، وأمثال هذه الموضوعات. وهي موجّهة لطلبة الدّراسات الجامعيّة العليا، الذين يدرسون مثل هذه الموضوعات، أو يجعلون أطروحاتهم في مثلها. وهي كذلك للعلماء والباحثين بهذه الموضوعات بصورة مباشرة أو المهتمّين بربطها بقضايا الفكر التربوي الإسلامي المعاصر."

هكذا تصوّر المؤلّف الفئة المستهدفة لهذه السلسلة، ولكن توجد أصناف أخرى من الفاعلين التربويين الذين تهمّهم هذه السلسلة لم يذكرهم المؤلّف لدى تقديمه لها. من هؤلاء نذكر مؤسّسات البحث العلمي والدّراسات في التربية التابعة لوزرات التربية والتعليم العالي، أو الملحقة بمنظمات دولية في التربية والثقافة والعلوم، والجمعيات المدنية التربوية التي تروم تأصيل الفعل التربوي في التّراث، ومراكز التكوين والتدريب التربوي. كما توجد مؤسسات خاصّة ترغب في بعث مشاريع تربوية أصيلة وتبحث عن مراجع مثل هذه السلسلة لصياغة رؤيتها ورسالتها التربوية وتستلهم مناهجها التعليمية وطرقها وأساليبها التدريسية. لا بل إنّ منظمات دولية مثل المنتدى الدّولي لمكافحة الإرهاب قد احتاج لتنظيم ندوة حول مكافحة الإرهاب والتطرف الديني إلى ورقات علمية حول التعليم الأصيل وتاريخ تطوّر المؤسسات التربوية الأصيلة ودورها في ترسيخ قيم السلم والإخاء والتسامح في نفوس الناشئة.[2]

[2] دُعِي كاتب هذا المقال إلى المشاركة في ورشة دولية بالرباط يومي 1 و2 تشرين الثاني/نوفمبر 2016 نظمها المنتدى الدولي لمكافحة الإرهاب بالشراكة مع منظمة التعاون الإسلامي والمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم، بورقة علمية حول تاريخ المؤسسات التعليمية الإسلامية. وهذا الموضوع هو أحد الموضوعات التي

أوجه الاستفادة من هذه السلسلة متعدّدة ومتنوّعة، ويمكن أن نحصي أهمّها في الأغراض الآتية:

1. الاستغناء عن البحث المطوّل في بطون كتب التراث عن نصوص ممثّلة للتراث التربوي الإسلامي. فمن يذكر الفكر التربوي الإسلامي يخطر بباله القابسي وابن سحنون وابن جماعة وابن الجزار والزرنوجي ومسكويه وابن خلدون والعاملي وابن سينا...وكلّ هؤلاء ممثلون بترجماتهم ونماذج معبّرة من نصوصهم. وكذلك الأمر لمن يرغب في عقد مقارنات بين المذاهب السُّنية وغير السُّنية في مجال الفكر التربوي. أو المقارنة بين مقاربات المدارس التربوية المختلفة: الفقهية، والأدبية، والصوفية، والفلسفية، والتاريخية. والأمر نفسه لمن يريد عقد مقارنات بين اتجاهات تقليدية وأخرى تجديدية في التراث التربوي الإسلامي.[3] تفيد العودة للنصوص التربوية التراثية الواردة في السلسلة في المقارنة كذلك بين الفكر التربوي الأصيل والفكر التربوي الحديث.

2. الاستئناس بالخطط البحثية التي اقترحها المؤلف لدراسة بعض موضوعات التراث التربوي الإسلامي في كتابه الثالث، التي سمّاها خرائط بحثية. وقبل ذلك اختيار موضوعات بحث في التراث التربوي الإسلامي كالتي جاءت في هذه السلسلة، مثل المناهج التّعليمية في التّراث الإسلامي، أو أماكن ومؤسسات التعليم في التّراث الإسلامي، أو الأوقاف التعليمية في التراث الإسلامي. والموضوع الأخير على سبيل المثال، على غاية من الأهمية في ظلّ العجز المتزايد لميزانيات الدول العربية النامية في تحمّل عبء نفقات التعليم العمومي.

3. التعرّف على حالة البحث في مجال التراث التربوي الإسلامي والاسترشاد عن أهم الدراسات السابقة فيه قبل الشروع في القيام ببحث جديد في أحد موضوعاته. ويكون

تضمّنتها سلسلة التراث التربوي الإسلامي. كما شارك كاتب هذا المقال في أشغال الإعداد لبناء نظام تربوي أصيل في أحد البلدان العربية، وهو ما تطلب منه العودة إلى عشرات المصادر والمراجع ذات العلاقة. وهو من الأمثلة الدالة على اتّساع الحاجة إلى مثل هذه السلسلة في التراث التربوي الإسلامي.

[3] على سبيل المثال: فعل كاتب هذا المقال ذلك لدى إبرازه للمناحي التجديدية في فكر ابن خلدون التربوي مقارنة بما جاء لدى ابن سحنون والقابسي انظر:

– الجليدي، مصدق. **رواد الإصلاح التربوي في تونس**، تونس: دار سحر، 2009.

ذلك بطبيعة الحال للتنبّه إلى وجود تلك الدراسات وبمثابة الضمانة الأولية التي لا تغني عن العودة إليها في مصادرها الأصلية.

4. استكمال الباحثين والمدرّسين لمرحلة كبرى من تاريخ التعليم في البلدان الإسلامية؛ إذ كثيراً ما يتمّ غضّ الطرف عنها في منهاج تاريخ التربية، في اختصاص علوم التربية بالجامعة، خاصة في البلدان المتأثرة بنماذج التعليم في البلدان الأوروبية التي استعمرتها؛ إذ يتمّ القفز من التربية في العصور القديمة (الرومانية مثلاً) إلى التربية الحديثة، دون التوقف عند تاريخ التربية الأصيلة في التراث الإسلامي.

5. التعرّف على منظومة القيم الأصيلة التي حكمت التربية في التراث الإسلامي، لاستحضارها لدى الإقدام على إصلاحات تربوية في البلدان الإسلامية ولدى إعادة صياغة التوجهات التربوية والمناهج التربوية العامة المتضمّنة بالضرورة غايات التربية ومبادئها.

6. الردّ على التوجّهات التربوية المتطرّفة كالتي نجدها لدى الجماعات المتشدّدة المعاصرة، التي تعتمد العلاقة السلطوية التسلّطية والعنف والشدّة على المتعلمين، وعلى المبالغة في كبت الغرائز وإهمال الميولات الفردية والاعتماد الكلّي على الحفظ والتّكرار. فيقع الالتجاء إلى الجاحظ وابن الجزار والزرنوجي وابن خلدون على سبيل المثال لتقديم نماذج مستنيرة من التعليم المقدّم لإعمال الفكر وفتق اللسان بالمحاورة على مجرّد الحفظ والتكرار من دون كثير فهم ودراية، والممتنع عن الشدّة بالمتعلمين والتعسّف عليهم حتى لا يورث في أنفسهم النفاق والجبن وحتى لا يفقدهم أخلاق الإنسانية والمروءة.

7. تأصيل بعض الطرق والممارسات التربوية المرغوب فيها لتأكّد نفعها. فمعلوم أن جمهور المعلّمين غالباً ما يواجهون مساعي وبرامج التجديد التربوي بالمقاومة والرّفض، بدافع المحافظة والرغبة في الاقتصاد في الجهد، وبحُجّة التصدّي للغزو الثقافي الغربي. فعندما تقدّم لهم وجوه التجديد في إطار أصيل فإنهم يكونون أقلّ مقاومة لها وأكثر اعتزازاً بها.

خامساً: كيف يمكننا استكمال هذا المتن المعرفي

1. فنياً ضمن الحقل التربوي:

- ضمن الإطار المرجعي الذي ضبطته السلسلة لنفسها، توجد مرجعية الخبرة الإنسانية، التي يتفاعل معها الفكر الإسلامي التجديدي عموماً والفكر التربوي الإسلامي التجديدي خصوصاً، وبما أن الغاية النهائية من هذا المشروع المعرفي هو المساعدة على بناء هذا الفكر التربوي الأصيل المبدع والإضافة إليه، فإنّ عقد مقارنات بين مضامينه في التراث والمضامين التربوية الحديثة، قيمياً ومعرفياً ومنهجياً ومنهاجياً وفنياً، يصبح أمراً متحتّماً بحكم ذلك الإطار المرجعي المركّب. ولهذا الغرض نقترح دراسة "جوانب الالتقاء والتمايز بين معطيات الفكر التربوي في التراث وفي الفكر الإنساني الحديث، والاستفادة منها في استجلاء القيمة المضافة التي يحققها النظام التربوي الأصيل المبدع المنشود."

- حدّد مؤلف كتب هذه السلسلة إطاراً زمنيا لما يعدّه من مادة التراث التي شملتها الكتب الثلاثة، وهو ما كتبه علماء المسلمين منذ بدء التدوين في القرن الثاني الهجري إلى بدايات القرن الثالث عشر الهجري، ونهاية هذا المدة تقابل بالتقريب مطلع القرن التاسع عشر الميلادي، وتحديداً تاريخ احتلال نابليون لمصر عام 1798م، فالعوامل المحدِّدة لمادة التراث حتى ذلك التاريخ كانت تقتصر إلى حد كبير على الداخل الثقافي الإسلامي، أما بعد ذلك فبدأت كتابات العلماء تتأثر بالصدمة الحضارية التي تعرّض لها العالم الإسلامي مع اطّلاعه على ما عند الغرب من علوم وثقافة وحضارة. ونستنتج من هذا الاختيار المنهجي أن المؤلّف قد تعامل مع هذه الآثار التربوية على أساس نقاوتها من شائبة الدّخيل الثقافي، لكونها جاءت قبل أن يصاب العالم بصدمة الحداثة مع نابليون في مصر، وهذا اختيار منطقي ووجيه، غير أن الحقيقة التاريخية أنّ صدمة العالم الإسلامي مع حملة بونابرت على مصر لم تكن هي الأولى في تاريخه، فقد سبق أن استفزته علوم اليونان أيام احتكّوا بحضارتها عبر الرّوم، وقد انبهروا بتلك العلوم التي سموها "حكميّة" وتعاملوا معها بكل شغف حتى في أعلى مستويات الدولة. فقد ذكر ابن

خلدون في الفصل 20 من مقدمته الذي خصّصه "للعلوم العقليّة وأصنافها" أن هذه العلوم غير مختصّة بملّة، وأن المسلمين قد تخلّصوا من كتب فارس بأمر من الخليفة عمر ابن الخطاب لما وقعت أيديهم عليها، ولكنهم تصرّفوا على العكس من ذلك مع كتب الروم واليونان، فقد بعث الخليفة أبو جعفر المنصور إلى ملك الروم أن يبعث إليه بكتب التعاليم مترجمة، كما أوفد المأمون بعد ذلك الرُّسل على ملوك الروم لاستخراج علوم اليونانيين واستنساخها بالخط العربي، وبعث المترجمين لذلك فأوعى واستوعب، و"عكف عليها النظّار من أهل الإسلام، وحذقوا في فنونها، وانتهت إلى الغاية أنظارهم فيها...وأربو على من تقدمهم في هذه العلوم... ودخل على الملّة من هذه العلوم وأهلها داخلة، واستهوت الكثير من الناس بما جنحوا إليها، وقلّدوا آراءاها."[4]

ولذا نحن نخالف الرأي الذي عبّر عنه المؤرّخ والفيلسوف الالماني شبنغلر مثلاً الذي يقول بالانفصال الكامل للثقافات عن بعضها البعض. ورفضنا لرأي شبنغلر يظل لدينا صحيحاً في القديم والحديث. لهذا السبب، ولكون الإطار المرجعي للسلسلة يمتدّ إلى الخبرة البشرية المعاصرة، وبما أن الغاية في الأخير هي المساعدة على تأهيل الفكر التربوي الإسلامي المعاصر للردّ على التحديات المطروحة عليه، فإننا نوصي بإضافة نماذج من الحلقة التي تصل الفكر التربوي في التراث بالمنجز التربوي الحديث، وهي حلقة الفكر الإصلاحي أو ما يعرف بالجهود الفكرية لرواد النّهضة العربية الذين تشبعوا بروح الثقافة الإسلامية من جهة، واطّلعوا بمقادير متفاوتة على الفكر الحديث من جهة أخرى. ضمن هذا الطّور شهد العالم الإسلامي محاولات إصلاحية للتعليم الأصيل؛ مثلما حدث في جامعة الزيتونة في تونس على يد عدد من علمائها ومشائخها، أمثال سالم بوحاجب ومحمد النجار والنخلي وبوعتّور ومحمد الطاهر بن عاشور. ومن أبرز المشاريع الإصلاحية التي وصلتنا هو ذاك الذي تضمّنه كتاب "أليس الصبح بقريب؟" للشيخ ابن عاشور. وقد طبّق ابن عاشور جانباً مهماً من مشروعه الإصلاحي في الزيتونة من خلال إحداثه للشعبة العصرية فيه في مطلع الخمسينات من القرن الماضي.

[4] ابن خلدون، عبد الرحمن. **المقدمة**، دمشق: دار البلخي، ط1، 2004، ج 2، ص251.

على كلّ حال، وردت في السلسلة إشارة على علاقة بهذا المعنى وتبشّر بإنجاز كتاب مستقل حول "الفكر التربوي الإسلامي المعاصر."[5]

- في إطار التقييمات والتقويمات والمراجعات والإصلاحات التي تُقدم عليها بعض النظم التربوية في البلدان الإسلامية، يجد أصحاب القرار والخبراء والباحثون والفنيون أنفسهم أمام مشكل التطابق مع دساتير بلدانهم في الاختيارات التقييمية والمنهجية والقيمية التربوية الجديدة المزمع اعتمادها؛ إذ تنصّ هذه الدساتير عموماً على الهوية الإسلامية وتتبناها، ولكنها لا تجد دائماً الطريق إلى تنزيلها تربوياً بشكل ملائم بما يحقق نجاعة النظام التربوي وتميز أدائه المؤسسي والتعليمي من جهة أولى، والتجذّر في منظومة القيم الأصيلة والتشبّع بروح الثقافة الإسلامية التوحيدية الاستخلافية من جهة ثانية. وللمساعدة على تحقيق هذا الغرض لمن يطلبه، نقترح وضع دليل منهجي في كيفية الاستفادة الإجرائية من التراث التربوي الإسلامي، يوجّه ويرافق عمليات التقييم والتقويم والإصلاح التربوي المتحتّمة في البلدان العربية والإسلامية. وهو ما يتطلب ثلاث عمليات متتالية:

- الكشف عن هذا التراث (وهو ما تحملته هذه السلسلة بشكل واف، ولكنه قابل لمزيد التوسع والتعمّق).

- تقويم هذا التراث معرفياً (ابستمولوجياً) في ضوء تقدّم المعرفة العلمية على الصّعيد الكوني، وتقويمه إجرائياً في ضوء تراكم خبرات الأنظمة التربوية في شتى بلدان العالم، وخاصة البلدان ذات الأنظمة التربوية المتميّزة.

---

[5] ورد ذلك في مقدمة السلسلة في الكتاب الأول ص14 ونصّها كالآتي:
"وأخيراً فإنَّ الذي دعا إلى كل هذا الاهتمام بالتراث التربوي هو تقدير ضرورته وحاجتنا إليه، في تصورنا للفكر التربوي الإسلامي المعاصر الذي نريد أن نُبَلْوِرَه ونُطوِّرَه. ذلك أن مسح الكتب المتوفرة حول الفكر التربوي الإسلامي يشير إلى أنها تعطي النصيب الأكبر لمادة التراث، وتعطي شيئاً من الاهتمام بما ورد عن التعليم والتربية في القرآن والسنة، وقلَّما تتعامل مع هذه المصادر الثلاثة: القرآن والسنة والتراث، للغرض الذي تشتد الحاجة إليه، وهو بناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر. الذي نأمُل أن يكون كتاباً مستقلاً نجتهد في إنجازه قريباً إن شاء الله."

- إعادة إخراج المادّة التربوية التراثية وصوغها بناء على التقويم المضاعف سالف الذّكر، بحيث تصبح قابلة للتوظيف والإدماج في مشاريع التقويم والإصلاح التربوي الراهنة، وذلك بالاعتماد على ما هو قيمة ثابتة في التراث وعلى حصيلة الجهد التجديدي المعاصر فيه.

كما يمكن أن يكون البحث المقارِن الذي سبقت الإشارة إليه أعلاه طوراً من أطوار التمشّي البنائي التجديدي للفكر التربوي الأصيل أو مندرجاً ضمن الخطوتين الثانية والثالثة من ذلك التمشي.

- ثمّة مفهوم مؤسسي أساسي بارز لم يعترضنا البتّة في هذه السلسلة أو لم ننتبه إليه بوضوح. وهو مفهوم النظام التربوي أو المنظومة التربوية. صحيح أن الكتاب الأول قد تعرّض لقضية "مسؤولية الدولة في الإنفاق على التّعليم" وتعرّض لاتّجاهين متعارضين في التراث ولدى الباحثين فيه إزاء هذه القضية: واحد يمثّله أبو الحسن القابسي الذي نسب تنظيم التعليم وحلقات التأدّب للأهالي (المجتمع الأهلي)، وآخر يقدّم أمثلة مختلفة على رعاية الحكام المسلمين للمعلمين وللمدارس التعليمية في فترات مختلفة من التاريخ الإسلامي، ولكن مناقشة هذه القضية ومتابعتها لم يتمّ من خلال مفهوم النظام التربوي. لم يطرح المؤلّف بوضوح وبشكل صريح إن كان هنالك نظام تربوي أصيل في التراث الإسلامي أم أنه لم يكن يوجد إلّا بعض العناصر التعليمية (معلمون- أماكن تعليم- مناهج...إلخ) الخليقة بأن تشكّل بعض مكوّنات نظام تربوي أصيل ممكن. وهو ما يدفعنا إلى طرح النقطة الموالية المتعلقة بالشّكل المدرسي.

- لقد خصّص الكتاب الأوّل من السلسلة فصلاً لتقديم "لمحات من تطوّر التعليم في المجتمع الإسلامي" (الفصل الخامس) وتعرّض ضمنياً للشّكل المدرسي الذي انتظمت فيه الدروس والأنشطة التعليمية والعلمية، فذكر الكُتّاب والمسجد ومجالس التأديب والمدارس...إلخ، لكنه لم يفعل ذلك من خلال المفهوم الدقيق للشكل المدرسي scholar form وتتبّع تطوّر هذا الشكل من خلال خصائصه ومعاييره. إن "الشكل المدرسي" للتربية هو تنظيم لتعليم منهجي بما هو نقطة عبور اضطرارية

[للمتعلمين] في مكان وزمان مخصوصين، يقيم منوال تنشئة اجتماعية دائم في تشكيلة تاريخية معينة. وهذا الشّكل/ التنظيم يختص بـ" مجموعة متجانسة من الملامح، التي نجد في مقدمتها إقامة عالم منفصل للطفولة، وأهمية الالتزام بقواعد معينة في التعلّم، والتنظيم العقلاني للزمن."[6] من الناحية التاريخية، لم يتشكّل الشكل المدرسي دفعة واحدة ولا في مكان واحد، ولكنه ظهر على التّدريج وفي أماكن مختلفة (ربما بشكل ما لدى اليونان والرومان،، ثم لدى المسلمين). وقد اختفى هذا الشّكل (في أشكاله الأولى) لمدة قرون، ثم عاود الظهور في أوروبا خلال القرن السادس عشر للميلاد واستقر بصفة نهائية وبصفة صريحة وواضحة منوالاً عالمياً للتربية.

من أهم خصائص الشكل المدرسي للتربية:

– إقامة ظرف مكاني– زماني (المدرسة– السنة الدراسية) معيّن حيث يوزّع الأطفال في مجموعات بحسب سنّهم ومستوياتهم التعليمية، للارتقاء تدريجياً في السُّلّم الدّراسي.

– تلقّي معارف مقسّمة وموزّعة على موادّ مدرسية بحسب سلّم زمني مُعيّن.

– يتعامل مع هذه المعارف كما لو أنها مستقرّة لا تتبدّل ولا تتطوّر، ولذا فهي تودع في مناهج (من مدخل المحتويات) وفي كتب مدرسية يتم العمل بها لسنوات مديدة.

كان بالإمكان إذن تقويم "الشّكل المدرسي في التّراث الإسلامي" بناء على مدى توفّره على هذه الخصائص وكذلك من خلال إبراز تفرّده بخصائص أخرى غير معروفة أو غير معمّمة في النّظم التربوية المعاصرة، مثل اختيار الطلبة لشيوخهم، واختيارهم لمناهج التعليم، وعدم التزامهم بمكان واحد للتعلّم وعدم إجبارهم على ذلك، ولذلك كان هنالك ما يعرف بـ"الرّحلة في طلب العلم" و"الصّحبة"، فضلاً عن التنقّل الحر في ذات الفضاء المسجدي من حلقة علم إلى أخرى.

[6] VINCENT G. ET AL. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon, PUF, 1994, p. 39.

2. موضوعياً ضمن الفكر الإسلامي:

تتضمّن السلسلة وعياً ضمنياً بأهمية القراءة المقاصدية للنّصوص الدينية: قرآناً كريماً وسنّة نبوية شريفة ثابتة. ولكن مسألة المقاصد لم تبرز في هذه السلسلة بشكل واضح ومستقل. وكان بالإمكان التنبّه إليها، أو التنبيه إلى أن مختلف الاجتهادات الفكرية التي ظهرت في التراث، بما في ذلك الاجتهادات في حقل التربية والتعليم، إن هي في نهاية المطاف إلّا تمثّلات وتنزيلات بكيفيّات ما مختلفة لمقاصد المكلِّف (الشّارع) ومقاصد المكلَّفين (المشرَّع لهم). وأن تلك التمثّلات شهدت تطوّراً عبر التاريخ، بسرعات متفاوتة. ولعلّ آخر طور وصل إليه الوعي الإسلامي في قضية المقاصد، هو ذلك الطّور الذي جمع في نفس الزمن الفقيه الأصولي الشاطبي والمؤرخ العلامة ابن خلدون. وقد أعاد ابن خلدون صياغة المقاصد ضمن إبستيمية ما بعد غيبية وما بعد كلامية ورسّخها في علم العمران البشري، عندما ساوى بين المقاصد الشرعية والحاجات الوظيفية للعمران البشري. وهو ما دفع بالشيخ الطاهر بن عاشور في العصر الحديث، إلى التّوسعة في مفهوم الفطرة الذي تستند إليه الشريعة، ليستوعب إلى جانب أصل التّكوين الخِلقي للأفراد، "المجرّبات التي ألفتها نفوس الجماهير" لما ثبت من فائدتها لهم. فجمع إلى الطبيعة الإنسانية طبائع العمران البشري.

وبناء عليه، يمكن، إلى جانب مبدأ التكامل المعرفي والمنظومة القيمية الحاكمة، ضمن الإطار النظري المرجعي للتعامل مع التراث بصفة عامة والتراث التربوي بصفة خاصة، إضافة هذا التوجّه المقاصدي بمقصده الجديد، أي كما استوعبه الشيخ الطاهر ابن عاشور عن كل من الشّاطبي وابن خلدون، حيث يُنتبه إلى تطابق مقاصد الشارع مع مقاصد المكلَّف الموضوعية؛ أي حاجاته الوظيفية الفطرية والعمرانية، بحكم أن الشّريعة وضعية، بمعنى كونها وُضعت لرعاية مصالح الناس. هذا المنهج المقاصدي بمعناه الوظيفي العمراني، يمكن أن يفيد كثيراً في التعامل مع التراث. وذلك في مستويين: في مستوى تقويمه، وفي مستوى استحضاره وتنزيله.

لهذا المنهج المعرفي المقاصدي تطبيقاته في مجال التربية والتعليم. من ذلك بناء المناهج التربوية على أساس تحقيق جملة المقاصد الشرعية/العمرانية. وهو ما سيقود حتماً إلى تجاوز المناهج التقليدية التي كانت تستجيب لعدد محدود من الحاجات الوظيفية العمرانية إلى مناهج أخرى أكثر تشعّباً وتجدّداً وتشابكاً.

نقترح للاستفادة من القراءة المقاصدية للنّصوص في مجال التربية النظر في مدى استجابة التراث التربوي الإسلامي في مختلف مراحله وبمختلف مذاهبه ومدارسه لمقاصد الشريعة بالمعنيين القديم والمتجدّد؛ أي مدى تفعيل هذا التراث للمقاصد. كما نقترح دراسة الكيفية التي يمكن التعامل بها مع التراث التربوي من أجل توظيفه من زاوية مقاصدية في بناء نظام تربوي أصيل مبدع.