كتاب المؤتمر الدولي الثاني في موضوع:

المنهاج التربوي في التراث الإسلامي:

بين الأصالة والامتداد

المنهاج التربوى فى التراث الإسلامى

بين الأصالة والامتداد

المنهاج التربوي في التراث الإسلامي

بين الأصالة والامتداد

تنسيق:

- د. الحسن قايدة - د. رضوان نسيبة

- د. محمد بوكلاح - د. حميد الداودي

الناشر:

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة الشرق

الطبع:

مكتبة قرطبة - وجدة

الطبعة

الأولى 2025

رقم الإيداع القانوني :

ردمك :

فهرس الكتاب

الكلمة الافتتاحية للسيد المدير المساعد المكلف بالتكوين المستمر والبحث العلمي التربوي النظري والتطبيقي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

د. محمد بوكلاع ..... أ

الكلمة الموجهة لإشغال المؤتمر

د. الحسن قايدة..... ح

الباب الأول
أسس المنهاج التربوي وتجلياتها في التراث الإسلامي

الفصل الأول: من القرن 5هـ إلى نهاية القرن 6هـ.....3

المنهاج التّربوي التعليمي في المدرسة النّظامية ببغداد

د. عمر خويا.....5

جهود علماء السلف في خدمة المنهاج التربوي من خلال التجربة العلمية والصوفية: أبو حامد الغزالي نموذجا

د.ة هجر شفيق.....37

الأسس الفلسفية والركائز المعرفية للمنهاج التربوي عند ابن طُفَيل، نماذج وقضايا

د. عبد الرزاق الفراوزي.....64

د. اسماعيل العاتية 64

المقومات النظرية للعملية التعليمية في الفكر التربوي لدى الزرنوجي وأثرها في بلورة المنهاج التعليمي

د. إلياس الهاني 84

الفصل الثاني: من بداية القرن 6هـ إلى أواسط القرن 7هـ.....113

الأساس الفلسفي للمنهاج التعليمي عند ابن رشد

ذ. عبد الكريم أبو لطيفة 114

الأساس النفسي والاجتماعي لتلقي العلوم في السياقات الأندلسية: قراءة في مقدمة المختصر في المنطق لأبي الحجاج ابن طلموس الشقري

د. إبراهيم بوحولين 146

العزّ بن عبد السلام وإسهامه في تنظيم التفكير الفقهي

د. عبد اللطيف بوعبدلاوي.....162

التربية العرفانية وممكنات التطوير المنهاجي: "مثنوي" مولانا جلال الدين الرومي أنموذجا

د. مزايط مولود هيدالله 192

الجهود اللغوية "لابن مالك" في تيسير النحو وتسهيل تعلمه

د. محمد دخيسي.....228

دور الرياضيات في بناء المناهج التربوية وتنزيلها من القرن الخامس إلى أواسط القرن الحادي عشر الهجريين: مؤلّفات ابن البنّا المرّاكشي أنموذجا

ذ. محمد مغبر.....259

الفصل الثالث: من نهاية القرن 7هـ إلى أواسط القرن 9هـ.....299

آثار المنهاج التعليمي في شروح المتن النحوي: شرح بدر الدين ابن جماعة على كافية ابن الحاجب أنموذجا

د. محمد النبوي 300

النوازل الفقهية بالغرب الإسلامي خلال ق 7و8 هـ وضمان حق المتعلم والمعلم

د. الطاهر قدوري 321

إسهامات علماء الاجتماع في التأسيس للنظرية التربوية الإسلامية: عبد الرحمن بن خلدون أنموذجا

ذ. عبد الجواد مسعودي 341

منهاج تعليم الشعر وتعلّمه عند ابن خلدون

د. محمد ايت حمو 359

جهود الأصوليين في إرساء المنهاج التربوي: ابن غازي المكناسي أنموذجا

ذ. محمد بوعنونو..... 379

الكلمة الافتتاحية للسيد المدير المساعد المكلف بالتكوين المستمر والبحث العلمي التربوي النظري والتطبيقي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

د. محمد بوكلاخ

مدير مساعد

الحمد لله والصلاة والسلام على مولانا رسول الله وآله وصحبه؛

السيد مدير المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق؛

السيد عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة؛

السيد رئيس مختبر الشرق للدراسات والبحوث التربوية والانسانية؛

السيد رئيس مختبر مناهج العلوم في الحضارة الإسلامية وتجديد التراث؛

السيدات والسادة الأساتذة المشاركين في فعاليات هذا المؤتمر كل باسمه وصفته؛

عزيزاتي أعزائي الطلبة والأطر التربوية المتدربة بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق؛

أيها الحضور الكريم،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

أود في البداية أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى القائمين على تنظيم هذا المؤتمر في نسخته الثانية، كل من مختبر الشرق للدراسات والبحوث التربوية والإنسانية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق بشراكة وتعاون مع مختبر مناهج العلوم في الحضارة الإسلامية وتجديد التراث بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة

محمد الأول بوجدة وفريق البحث في طرق ومناهج تدريس التعليم الأصيل والتربية الإسلامية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة ، كما أتوجه بالشكر أيضا إلى جميع المتدخلين، وإلى مسيري الجلسات ومقرريها، والشكر موصول كذلك لأعضاء اللجنة العلمية واللجنة التنظيمية لهذا المؤتمر.

يسعدني أن أشارك في افتتاح أشغال فعاليات هذا المؤتمر ، وهو مؤتمر لا يمكن القول عنه سوى أنه مثل ثمرة شراكة فريدة من نوعها جمعت بين قطاع التربية الوطنية، متمثلا في مركزين جهويين لمهن التربية والتكوين، وقطاع التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، متمثلا بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، في مجال البحث في مناهج العلوم بأسسها الفلسفية وركائزها المعرفية بين الأصالة والامتداد وربط جسور الماضي بالحاضر بغية الارتقاء وتجويد منهاج تربوي يرقى إلى مستوى تطلعات ناشئتنا ومتعلمينا في زمن الرقمنة والذكاء الاصطناعي ومهارات القرن الواحد والعشرين .

وإذ نرحب بكافة المشاركات والمشاركين سواء من وجددة أو الذين قدموا من بعيد، من مدن مراكش والراشيدية والدار البيضاء وبني ملال ومكناس وفاس وتجشموا عناء السفر وأبوا إلا ان يحضروا هذا اللقاء العلمي المائز، دون أن ننسى أشقاءنا من دول عربية شقيقة والذين سيشاركون معنا عن بعد عبر المناظرة المرئية، فإننا نعرب أيضا عن امتناننا وتقديرنا لكل الساهرين على إنجاح أشغاله الذي نرجو من العلي القدير أن تتكلل بالتوفيق والسداد.

حضرات السيدات والسادة

إن في سياق ما نعيش تفاصيله يوميا من السباق الدولي نحو الرقي والنهضة والتنمية الشاملة، لا يسعنا إلا أن نقر بأن المدرسة والجامعة هي مصنع المستقبل وآلة إعداد رجاله ونسائه؛ كما تعد المناهج التربوية روح تلك الآلة التي تبعث فيها الحركة وتمدها بالطاقة الحيوية.

ومن ثم فإن المناهج التربوية إحدى أهم أدوات المجتمع في تربية أبنائه وتكوينهم لمجابهة مشكلات الحياة، لذلك فهي تحتاج إلى المراجعة المستمرة للتأكد من مدى تبليغها لرسالتها التربوية، ومن صلاحيتها وجدواها في زخم التحولات الاجتماعية والعلمية

والقيمية محليا وعالميا.

وقد اهتمت التربية الحديثة بمسألة المناهج بناء وتطويرا، منذ نشوء مصطلح المنهاج Curriculum في عشرينيات القرن الماضي، حتى أضحت "هندسة المنهاج" علما قائما بذاته، أخرج التربية من الممارسات العشوائية والتقديرات الانطباعية، إلى التنظيم المحكم المؤسس على الاختيارات الواعية التي تستقي مادتها من هوية المجتمع وفلسفته، ومن طبيعة المعرفة وتنوعها، ومن محاولة فهم سيكولوجية الفرد ونظريات التعلم...

والتجربة التربوية المغربية، في قطاع التربية الوطنية، لا شك أنها استفادت من هذا الزخم النظري والتطبيقات الدولية للمناهج التربوية، حيث عرف المنهاج المغربي عدة تطورات، انطلاقا من المنهاج المرتبط بالمحتويات الدراسية، والذي يركز على المعارف والشحن العلمي، إلى المنهاج الذي يركز على مركزية المتعلم وعلى استجاباته للمثيرات التي يفرزها السياق التعليمي ضمن بيداغوجيا الأهداف، إلى المنهاج المطور القائم على المرتكزات الأساسية المرتبطة بثوابت الدولة المغربية، وبمدخل الكفايات والتربية على القيم.

وإن كانت التجربة المغربية بحكم ارتباطها بالنموذج الفرنكفوني الذي يهتم أكثر بديداكتيك المواد، -عكس ما تعرفه التوجهات الأنكلوسكسونية التي تعتبر المنهاج تخطيطا كليا متقدما على المواد الدراسية وهي التي تنضبط له وليس العكس- قلت، وإن كانت التجربة المغربية تجعل لكل مادة دراسية منهاجا تربويا خاصا بها، إلا أنها تحاول التوفيق بين المناهج المتعددة من خلال جعلها تحتكم إلى نفس المبادئ والقواسم المشتركة، كما تعتمد التطوير المستمر للمناهج والمواءمة بينها، بإيجاد الامتدادات والتقاطعات، وتتدارك التناقضات،

والتربية الإسلامية بصفتها مادة دراسية أساسية من المواد التي يشملها المنهاج المغربي، ومن حيث كونها تدرس في كل الأسلاك التعليمية، قد أولاها واضعو المنهاج عناية خاصة، حيث عرفت تعديلات مستمرة، انطلاقا من انفصالها عن مادة اللغة العربية واختصاصها ببرنامجها الخاص، ثم تدرجها في استراتيجيات تدريسها من

المكونات الشرعية (كمكون العقيدة ومكون علوم القرآن والفقه والأصول...)، إلى الوحدات التربوية (كوحدة التربية التعبدية، والتربية الخلقية، والتربية المالية...)، إلى المداخل الخمسة (مدخل التزكية، ومدخل الاقتداء، ثم الاستجابة، والحكمة، والقسط)، وهي المداخل التي نص عليها المنهاج الأخير الصادر في يونيو 2016 بقطاع التربية الوطنية.

وتأتي أهمية مراجعة وتنقيح المنهاج التربوي الاسلامي واستثمار التجارب الناجحة في تراثنا بغية بناء منهاج تربوي متكامل العناصر واضح المعالم يرقى إلى مستوى مجتمع متحضر بكل مقوماته. والدراسات الإسلامية، بكونها مادة حاملة للقيم بامتياز، ينبغي أن تراجع برامجها وطرق تدريسها بما يخدم تلك القيم ويجليها، ويجعلها حاضرة في حياة المتعلم وبيئته الدراسية، وينفي عن المادة الجوانب الشكلية والصور النمطية التي تحد من فاعليتها، ويحصرها في مجرد معارف ومضامين مجزأة يتلقاها المتعلمون والطلبة استعدادا للاختبارات والتقويمات فحسب.

كما أن الدراسات الإسلامية تتجاوز كونها مادة دراسية محدودة، لترقى إلى مستوى الشأن العام، الذي تهتم به الأسر والمجتمع والإعلام، لما لها من ارتباط بالهوية وتأثير في توجيه السلوك وفق مبادئ الشرع الإسلامي الحنيف.

في هذا السياق، تصبح مراجعة المنهاج وتطويره المستمر أمرا ضروريا، ينبغي أن يحظى بعناية أهل الاختصاص والفاعلين التربويين. وهذا المؤتمر واحد من تلك الجهود الأساسية المهمة التي ينبغي أن ترافق إصدار المنهاج وتتبعه بالنقد والتعديل والتقويم المستمر.

حضرات السيدات والسادة؛

في ختام هذه الكلمة لا يسعني إلا أن أشكر عمادة كلية الآداب والعلوم الإنسانية التي وفر ت لنا هذا الفضاء البهي واحتضنت هذه الثلة من الباحثين المجددين لعرض انتاجاتهم وتقاسم أبحاثهم، كما أشكر إدارة المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين على دعمها المادي لهذا النشاط وسعها في تشجيع مثل هذه الفعاليات العلمية والتربوية الهادفة؛ وتعمل جاهدة على دعمها ونشرها لتعم بها الفائدة، كما أجدد شكري لجميع

القائمين على توفير هذه الظروف المثلى للعمل ولدعم البحث وتطويره. وفسح المجال أمام الباحثين لبسط أفكارهم الطموحة والواعدة بالتغيير والتجديد والتطلع إلى مستقبل أفضل.

نسأل الله العلي القدير أن يكلل جهود الجميع بالتوفيق، وأن ترفل بلادنا ومنظومتنا التربوية في ظلل التقدم والازدهار تحت القيادة الحكيمة المتبصرة لصاحب الجلالة الملك محمد السادس نصره الله .والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الكلمة الموجهة لإشغال المؤتمر

د. الحسن قايدة

منسق اللجنة العلمية

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد:

السيد عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية وجدة

السيد مدير المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

السيد المدير المساعد المكلف بالتكوين المستمر والبحث التربوي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين

السادة الأساتذة الباحثون الذين حضّروا وحضروا وصبروا وصابروا ورابطوا على ثغر البحث والتنقيب.

السادة أعضاء الهيئات الشريكة في التنظيم والتنسيق

طلبتنا الأعزاء الجيل الوارث لأمانة البحث العلمي والتربوي

أيها الحضور الكريم:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

كم يسعدني غاية السعادة باسمي وباسم اللجنة العلمية، أن نرحب بكم جميعا، ونتقدمَ إليكم بفائق الشكر، وعظيمِ الامتنان على تلبية الدعوة لشهود هذا المؤتمر العلمي التربوي في نسخته الثانية، الذي ينظمه مختبر الشرق للدراسات والبحوث التربوية والإنسانية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، بشراكة وتعاون

مع مختبر مناهج العلوم في الحضارة الإسلامية وتجديد التراث بكلية الآداب وجدة، وفريق البحث في طرق ومناهج تدريس مواد التعليم الأصيل والتربية الإسلامية بالمركز الجهوي لهن التربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة

تحت عنوان:

المنهاج التربوي في التراث الإسلامي بين الأصالة والامتداد

"النسخة الثانية"

أيها السادة الأعزاء:

إن منظومتنا في التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي لن يكتب لها النجاح في أهدافها، والنجاعة في منطلقاتها؛ حتى تبنى على تجاربنا التراثية الرائدة، بالتبصر في خصائصها من حيث أهدافها ومقاصدها، وطرقها وأساليبها في التدريس والتقويم. لا يمكن تحقيق الإقلاع الحضاري، والنهضةِ العلمية بدون السير في الأرض، والإبحارِ في التاريخ للنظر في إنجازات القرون الخوالي، وعطاءاتِ الأمة في عصورها الذهبية، ومجدِها التليد، لا مندوحة من وقفة الاعتبار والاستبصار؛ للوقوف على السنن الاجتماعية الربانية، والنظرِ كيف بدأ الأمرُ؟ وكيف كانت العاقبة والمآل؟ كيف جرت السننُ في الذين خلوا من قبلنا؟ وكيف هي تجري الآن؟

يقول الدكتور عبد الوهاب المسيري رحمه الله: «لابد من تبني رؤية منهجية نابعة من إدراكنا لهويتنا وللأبعاد المعرفية والوجودية في تجربتنا. ومن لا يهتم بتجربته الحياتية والتاريخية، ويكتفي باقتباس ما يقوله الآخرون، ويطبقه على نفسه، لا يمكنه أن يصنع حضارة، أو يواكب العصر، أو يستوعب إنجازاتِه الفكرية والتقنية، ويسقط في التبعية الإدراكية، أو ما سماه أحد العلماء الأمريكيين "إمبرياليات المقولات" أي: أن يستخدم الباحث المقولاتِ التحليلية للآخر دون وعي، ودون إدراك لتضميناتها»[1].

اسمحوا لي في افتتاح هذا المؤتمر أن أثير بين أيديكم طبيعة علاقتنِا بالتراث منذ

[1] - الثقافة والمنهج، حوارات مع الدكتور عبد الوهب المسيري، الدكتورة سوزان حرفي، دار الفكر دمشق، الطبعة السادسة 2018. ص: 225-226

الاستقلال إلى اليوم في مجال التربية والتعليم؛ إذ الملاحظ أن التعامل مع التراث في مناهجنا الدراسية لم يخرج في الغالب الأعم عن مقاربة" اقتباس المقولات والنماذج التربوية الجاهزة من تجارب الغرب، والتي وضعها التربويون لحل مشكلات الإنسان الغربي نفسيا وعقليا وسلوكيا؛ والنتيجة الطبيعية، بعد هذه السلسلة المتتالية من الإصلاحات البيداغوجية، أن المدرسة لم تصب أهدافها، لا في حفظ الهوية، ولا في تحقيق التنمية، من حيث هما رهانا كل مدرسة في الدنيا. ومن هنا تحتم إعادة إثارة سؤال "نحن والتراث" في علاقته بالتجديد التربوي أملا في تجاوز أعطاب المنظومات التربوية في الأمة الإسلامية التي أصبحت مزمنة، وبنيوية، وعميقة، للأسف الشديد!

«فمشكلتنا أننا حينما رفعنا شعار اللحاق بالغرب قتلنا الإبداع في أنفسنا وفي الأجيال القادمة؛ إذ أصبحت القضية هي كيف نفهم الغرب حق الفهم؟ كيف ننقله للأجيال؟ فهذا هو سبيل الخلاص؛ ومن هنا سقطننا في الموضوعية المتلقية السلبيةِ الكسولة، وعجزنا عن رصد الجوانب السلبية في هذا النموذج، كما عجزنا أن نرى نتائجه السلبية والعدمية. وهذا يعني أن نُسكت ذواتِنا ووجودَنا وذاكرتنا ونتلقى المعلوماتِ والأفكار ونسجلها دون تساؤل أو تقييم».[2]

يأتي هذا المؤتمر ليسائل التراث عن كنوزه وكوامن أسراره وعن رصيد الخبرة فيه؛ إذ هو تراث غني وثري بنى الأمجاد والبطولات في كل الميادين والمجالات.

والمشكلة عندنا مشكلة منهاج موجود في تراثنا، غائب عن واقعنا، حاضر في وجداننا وضمائرنا، غريب في برامجنا ومناهجنا؛ مما يحتم ضرورة تضافر الجهود لاستخراج هذا المنهاج باستقراء كتب التراث في مختلف التخصصات حتى يتم جمع المتفرق، وتركيب المفكك، وضم الشريد، وتقريب البعيد؛ ليتسنى لنا الحديث عن منهاج متكامل في التربية والتعليم واضحِ العناصر، جليِ الأركان تماما كما يتحدث الناس اليوم عن المنهاج في عالم التربية والتعليم..

وقد تقرر أن تنكب البحوث في النسخة الثانية من هذا المؤتمر على فترة القرون

---

[2]- الثقافة والمنهج، للدكتور المسيري: 247

الممتدة من بداية القرن الخامس إلى أواسط القرن الحادي عشر للهجرة، بعد قرون النسخة الأول الممتدة إلى نهاية القرن الرابع الهجري، فإذا كانت النسخة الأولى، قد انكبت على استخراج ملامح المنهاج في القرون التي استقرت فيها العلوم الإسلامية وضعا، وتدوينا، ومعالجة لإشكالات البيان والدلالة اللغوية والشرعية عموما، كما هو مقرر في "كيف البيان" عند الشافعي الإمام، فإن القرون الخمسة موضوع مؤتمرنا اليوم قد اتسمت بتحديات ومعوقات جديدة، لابد أن تكون عند الباحثين نصب العين.

اسمحوا لي مرة أخرى، أن أثير بين أيديكم بعض الإضاءات الخفيفة الكاشفة عن السمات المميزة لقرون المرحلة المدروسة معرفيا وفكريا وفلسفيا، كما نقل على لسان أهلها؛ وقد علم أن النظرية التربوية تبنى على النظرية المعرفية.

أولا: في مجال العلوم الشرعية.

- يجب التنبيه على استفحال الخلاف بين المعتزلة والأشاعرة في مسألة خلق القرآن وغيرها مع القاضيين: قاضي المعتزلة -القاضي عبد الجبار، 415هـ - وقاضي السنة أبي بكر الباقلاني 403هـ-، مع استحضار ما أحدثه الرجلان من تأثير واضح في طرائق تناول قضايا علم الأصول الممزوجة بمسائل علم الكلام..[3]

- بدء ركوب المسالك الوعرة في الحد والبرهان مع الجويني 478هـ إمام الحرميين؛ بسبب الانفتاح على علوم اليونان، ثم اتساع الخرق على الراقع مع أبي حامد الغزالي 505هـ، عندما صرح في المستصفى بأن من لم يحط بعلم المنطق لا يوثق بعلمه؛ ولذلك أصبح المدار في الحد عند اتجاه المزج والخلط المذهبيين على الماهيات والحقائق والذاتيات في المقام الأول، خلافا للقرون السابقة. ولقد أقر أبو حامد رحمه الله بما حصل من إسراف في الخلط والدمج بين العلمين، مع تأكيده على عدم القدرة من التخلص من شيء من ذلك[4]

---

[3] - الفكر الاصولي دراسة تحليلية نقدية د. عبد الوهاب إبراهيم أبو سليمان، دار الشروق، الطبعة الأولى 1983م ص: 194 وما بعدها.

[4] - المستصفى في علم الأصول لابي حامد الغزالي، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى 1993.ص: 9 والفكر الأصولي: 338.

-تشوف الضبط في بناء المفهوم وبلوغِ الغاية حملا على إدخال التصورات المنطقية؛ فبدأ الخوض فيما لا يليق بعلم أصول الفقه وغيره، نحو القول في أقسام العلوم، وحدِ الضروري منها والمكتسب، وتوليدِ النظر، كما أكد صاحب المعتمد أبو الحسين البصري 436 هـ.[5]

-لم يشفع للمتكلمين الأصوليين عند العلماء المجددين حرصُهم على التماس الحجة العقلية لتعضيد حقائق العقيدة ودفعِ الشبهات عنها، بل عارضوهم أشد ما تكون المعارضة، مع التشنيع بهذا المسلك المتماهي مع طرائق اليونان في الحد والبرهان.

-الصراع المذهبي فرض نفسه لأجيالٍ مديدة؛ مما أثر على المفاهيم والتصورات؛ إلى حد أن المصطلحات الأصولية صارت مسكونة بالمخزون الدلالي الكلامي والمنطقي والفلسفي.[6]

-لابد أن نسجل آفة الوهن والدخن التي أصابت العلوم الشرعية، باصطلاح الدكتور أحمد الريسوني؛ بسبب هيمنة علمي الكلام والمنطق على الأصول الشرعية؛ مما أدخل الأصوليين في مزالقَ ومضايق على ما أكده العلامة الأمير الصنعاني رحمه الله 1182هـ[7]. وهو واقع حتم ظهور تيارِ التجديد المنهجي مع ابن تيمية في المشرق، والشاطبي في المغرب وغيرهما، وترددت فكرة الدعوةِ إلى تحاشي مناهج المتأخرين التي ورثت التخلف العلمي، والدخول في عهد التقليد والاجترار.[8]

---

[5] - المعتد في أصول الفقه لابي الحسين البصري، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى 1983. 3/1.

[6] - انظر المصطلح الأصولي في كتاب البرهان لإمام الحرمين أبي المعالي الجويني. بحث لنيل شهادة الدكتوراه، إعداد الدكتور رشيد مولودي، بكلية الآداب مكناس، موسم 2009-2010. ص: 108.

[7] - انظر كتاب" علم أصول الفقه في ضوء مقاصده، الأعمال الكاملة الدكتور أحم الريسوني، دار الكلمة للنشر والتوزيع، مصر القاهرة، 2017. 49.

[8] -انظر مقال: " فتوى أبي إسحاق الشاطبي في عدم الاعتماد على كتب المتأخرين في سياق مشروعه الإصلاحي"، الدكتور الحسن قايدة، من أعمال الندوة الدولية التي نظمها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الشرق، بتعاون مع مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية وجدة، منشورات المركز الجهوي، سلسلة ندوات وأيام دراسية (6)، الطبعة الأولى:2019..

-الطاهر ابن عاشور رحمه الله يشخص ما آلت إليه العلوم في الأمة في أواخر المرحلة المدروسة، وبعدها من تشتيت لمقاصد مسائل العلوم، وحينئذ يقع للعلم الاختلاطُ، ثم نقصانُ الفوائد، وهذا هو الذي اشتكى منه بإجمال ابن خلدون، والشاطبي في الموافقات[9].

ثانيا: على مستوى الفلسفة المشائية

- نسجل انتحال واستعمال مقولة "قياس الغائب على الشاهد" وتوسعَ الجدل حول الصفات الإلهية، الذي لم يكن في سلف الأمة.

-ابن رشد الحفيد 595هـ، يجعل من أرسطو الإنسان الأكملَ والمفكر الأعظم الذي وصل إلى الحق الذي لا يشوبه باطلٌ، حتى لو كُشفت أشياء جديدة في الفلك والطبيعة لما غير ذلك من هذا الحكم شيئا، وهذه لا شك مبالغة وغلو، وتعبير عن قلق فكري، انتقد عليه كثيرا.[10]

- انتعاش الفلسفة على عهد أبي يعقوب الموحدي في المغرب؛ فأصبحت الفلسفة مفرطةَ الشياع مشهورة البيع والابتياع بقيادة ابن رشد الحفيد، ثم دارت على الفلاسفة الدائرة؛ فأصبحوا موضع النقمة والغضب والحذر بأمر من السلطان المنصور الموحدي.[11]

-رسائل إخوان الصفا وتضمنها لمختلف العناصر غير المتجانسة: من عناصرَ

---

[9]- أليس الصبح بقريب، التعليم العربي الإسلامي، دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، تأليف فضيلة الشيخ محمد الطاهر بن عاشور، دار السلام للطباعة والنشر، ودار سحنون للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة (1436هـ-2010م).. ص: 154

[10] - تفسير ما بعد الطبيعة لابن رشد، تحقيق الأب موريس بويج، المطبعة الكاثوليكية بيروت، 1938. 1497/3.

[11] - للتفصيل يرجع لمبحث: بعث الفكر المشائي الأرسطي، أو ابن رشد الشارح الكبير لفلسفة أرسطو، من كتاب الفقهاء والفلاسفة في الغرب الإسلامي في القرنين السادس والسابع الهجريين جدلية القبول والرفض، الدكتور الأمين بوخبزة، الناشر حركة التوحيد والإصلاح، الطبعة الأولى. 2021. ص. 99 وما بعدها

اعتزاليه، وفيتاغورية، وأفلوطينية، وغنوصية، ثم عمِلوا على عرضها في نسق فكري، ولم تكن بغاية العلم ولا الفلسفة، وإنما بغاية تكوين ثقافة معينة، لنحو من السياسة معين، وجب الاحتياطُ منها.[12]

-إن الكثير من الكتب التي نسبت إلى الفلاسفة اليونان منحولةٌ، لا أصل لها؛ لأن أحوال النقلة مجهولة ومتلبسة بأغراض سياسية وغنوصية على ما أكده أبو بكر بن العربي في العواصم من القواصم؛ ولذلك فأن النقل عن اليونان وغيرهم من الأمم كالفرس والروم والقبط لا يمكن التسليم بأمانته ونزاهته؛ لأن البرامكة الباطنية أسندوا القيام بهذا الشرف لليهود والنصارى والملاحدة، وهم من هم في سوء مقصدهم، وخبث طويتهم.[13]

-السيوطي 910هـ في صون المنطق والكلام يدعو لجعل العقول غاياتٍ للأصول، وليس جعلُ الأصول غاياتٍ للعقول، ملقيا باللوم على دولة بني العباس القائمة على الفرس والرياسة فيهم؛ إذ أحدثوا في الإسلام الحوادث المؤذنة بالهلاك، وأولى تلك الحوادث، إخراج كتب اليونان إلى أرض الإسلام، فترجمت بالعربية وشاعت في أيدي المسلمين..[14]

أيها الباحثون الأعزاء، الحضور الكريم

انطلاقا مما سبق؛ يحق لنا أن نسأل، ونحن نبحث عن المنهاج التربوي في التراث الإسلامي سؤالات إشكالية كثيرة من قبيل:

- ❖ كيف صاغ التربويون لهذا العهد المنهاج التربوي في ضوء تلك السياقات والملابسات؟

---

[12] - مقدمة الدكتور طه حسين علي، المطبعة العربية بمثر للرسائل، ص: 14

[13] - العواصم من القواصم، نسختان، التي نشرها الشيخ عبد الحميد ابن باديس، قسطنطينية الجزائر والتي حققها ونشرها عمر الطالبي، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر. ص: 94

[14] - انظر: صون المنطق والكلام عن فني المنطق والكلام، جلال الدين السيوطي، تحقيق الدكتور علي سامي النشار، سلسلة إحياء التراث الإسلامي، مجمع البحوث الإسلامية مصر. ص: 39

- ❖ وما هي الأسس المعرفية والفلسفية والنفسية الموجهةُ للمنهاج التربوي حينئذ؟
- ❖ كيف انعكست تلك الأسس على عناصر المنهاج التربوي أهدافا وطرقا في التدريس والتقويم، وعلى البرامج والمقررات التعليمية؟
- ❖ ماهي فرص الإفادة والاستمداد من هذا التراث التربوي؟
- ❖ وهل من محاذير ومنزلقات يجب اجتنابها وتحاشيها؟
- ❖ كيف يمكن توظيف ذلك كله في صناعة النموذج التربوي الحالي؟

أسئلة كثيرة توجه لهذه النخبة الباحثة الواعدة التي تلتقي للمرة الثانية في رحاب أنشطة المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، مع الجهات الشريكة في التنظيم والتنسيق. وذلك للتفاعل معها من خلال بحوثهم القيمة، على مدار ثلاثة أيام في ثماني جلسات علمية.

ولقد عملنا على احترام الترتيب الزمني في الجلسات والمداخلات سواء في الجلسات المنكبة على أسس المنهاج التربوي، أو الجلسات المعنية باستخراج عناصر المنهاج؛ وذلك من أجل رصد التطور الحاصل في المنهاج التربوي من حيث الأسسُ والعناصرُ، وكلُ القضايا والظواهر المؤثرةِ في العملية التربوية.

وإننا، إذ نعقد هذا المؤتمر في نسخته الثانية، ونحن في غمرة البحث عن النموذج التربوي الفعال، وعن التجديد التربوي لجدير بنا أن نستلهم التوجيه كذلك – بعد الاستلهام التراثي - من النموذج التنموي المغربي الجديد 2021 في طموحاته الكبرى وهو يدعو إلى التعلق بكل ما يشكل خصوصيةَ المملكة: في عمقها التاريخي، وهويتها الوطنية الغنية بروافدها وقيمها الثقافية والدينية، داعيا المدرسة المغربية التواقة إلى التكوين وتنمية الكفاءات، إلى ضرورة تكريس دورها فيما يتعلق بترسيخ القيم التي تندرج ضمن المرجعية التاريخية والدينية لبلادنا.

لقد آن الأوان للمدرسة العربية الإسلامية أن تعود لتراثها بعد هذا الغياب الطويل، وأن تنفتح عليه انفتاحا صادقا، لا من أجل إعادة استنساخه بحلوه ومره، أو

تَكرار مخرجاته وتطبيقاته، فتلك أمة قد خلت، وإنما العودة لاستلهام مقومات نهوضه، وروح فعاليته، وأسرار عطائه ومدده؛ لأن روحه مستمدة من أنوار الوحي المحمدي؛ والوحي روح من أمر الله، والروح سبب الحياة، وسبيل تجددها في كل وقت وحين.

أشكركم جميعا، وأشكر بشكل خاص عمادة كلية الآداب والعلوم الإنسانية على إسهامها المتميز في إنجاح هذه التظاهرة العلمية التربوية، كما نشكر إدارة المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة الشرق شكرا جزيلا على أن يسرت لنا كل الظروف والإمكانات المادية والمعنوية ليمر النشاط في ظروف مريحة، والشكر موصول للهيئات الشريكة في الإعداد والتنزيل والمتابعة.

والله نسأل أن ييسر لنا سبل السداد والرشاد حتى نحقق مقاصد هذا المؤتمر فضلا منه ونعمة.

والحمد لله رب العالمين.

الباب الأول
أسس المنهاج التربوى وتجلياتها فى التراث الإسلامى

الفصل الأول:

من القرن 5هـ إلى نهاية القرن 6هـ

المنهاج التربوي التعليمي في المدرسة النظامية ببغداد

د. عمر خويا

أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي، الراشيدية

ملخص البحث

تجلّت عناصر المنهاج التّربوي التّعليمي متكاملة من خلال تجربة المدرسة النظامية ببغداد؛ وهي واحدة من أشهر مدارس العصر العبّاسي التي أنشئت في القرن الخامس الهجري، وبنيت لها فروع في مختلف حواضر المشرق الإسلامي. أنشأها الوزير نظام الملك الحسن بن علي الطوسي (ت485هـ) سنة 459هـ على عهد السلطان السلجوقي ألب أرسلان (ت465هـ). ومبعث ريادتها وشهرتها هو تصميمها البديع في البناء ونظامها المحكم في التّسيير ونجاح منهجها في التّدريس، بالإضافة إلى رسالة المدرسة الواضحة في خدمة غاية الدّولة في تنوير أفهام النّاس وهدايتهم إلى ما تراه خيرا، ومحاربة ما تحسبه ضلالا وتقصد به الفكر الشيعي الباطني المتغلغل في المجتمع.

والشّاهد على حسن صيتها هو جلالة قدر العلماء الذين حاضروا فيها والطلبة الذين تخرّجوا من فصولها؛ فقد عرِف أساتذتها عبر التاريخ الإسلامي بتضلّعهم في العلم وبراعتهم في التّأليف والتّصنيف، ومنهم أبو إسحاق الشيرازي (ت476هـ) والكيا الهراسي (ت504هـ) وأبو حامد الغزالي (ت505هـ). وعرِف طلبتها بعلوّ الكعب في العلم وتولي المناصب كالقضاء والحسبة والخطابة والفتيا في مختلف ربوع الدولة، ومنهم أبو الفتح المقدسي (ت493هـ) وأبو القاسم العكبري (ت516هـ) والفيروز آبادي (ت817هـ)، كما وُصف نظامها في التّدبير والتّخرّج بالإحكام والتّميّز. وإنّ المؤسّسة العلمية التي كان هذا شأنها لجديرة بالدّراسة والفهم، لأجل الاستفادة والتزوّد من منهاجها التّربوي التّعليمي الذي تعاضدت عناصره لبلوغ الغاية من إيجادها؛ فنحن أحوج ما نكون إلى تملّك أدوات خاصّة بنا، تتيح لنا قراءة واقعنا التّعليمي المعطوب قراءة نقدية تقويمية، تمكّننا من تمثّل حقيقة كون التّعليم هو أساس نهضة الأمم وانبعاثها من ركام التّخلّف والتّبعية

من جديد.

الكلمات المفتاحية: المنهاج التربوي - المدرسة النّظامية – نظام الملك – بغداد.

مقدمة

إنّ من شأن المنهاج التّربوي التّعليمي في أيّ مجتمع، إذا ما أحسن تنزيله، أن يسهم، بشكل كبير، في صياغة شخصية أفراده. والشّاهد عليه في هذا المقام هو الدّعوة إلى النّبش في حضور معالمه في التراث التّربوي الإسلامي، الذي هو تراث عملي أكثر منه تنظيري، لعلّ وضوحها يسهم في اتّخاذها منطلقا من منطلقات إصلاح التعليم. والحقّ أنّ التّاريخ الإسلامي في جانبه التّربويّ والتعليمي حافل بمحطّات مشرقة يستضاء بدراستها لإزالة العتمة المخيّمة على مناهجنا الدّراسية اليوم، لأنّ في نسغها روح الهوية والمرجعية التي تحفظ للأمّة خصوصيتها وتميّز نظامها عن غيره من النّظم؛ ومن هذه المحطّات "المدرسة النظامية" ببغداد زمن العبّاسيين وبعده، حيث ارتسمت معالم منهاجها التربوي متكاملة، وصار مثالا يُحتذى بما تختزنه من مقوّمات يمكن أن تحيا وتمتدّ إلى يومنا هذا. لذلك جعلتُ عبارة "المنهاج التّربوي التعليمي في "المدرسة النّظامية" ببغداد" عنوانا للبحث وأساسا لتسليط الضوء على مكامن القوة في نظامها لنستقي منها، ومكامن الضّعف لنتّقيها ونبحث لها عن بديل أحسن.

إنّ مجتمعنا اليوم يكابد أزمة مسترسلة في التعليم، استُدعيت له وصفات علاجية متنوعة رام كثير منها التّنكّر للدّين والتّراث الإسلامي بدعوى التّقادم وقلّة الجدوى. وفي المقابل سلّمت بما جاد به الغرب من نظريّات تربويّة فاغترفت منها على غير هدى مستقيم، فلم تراوح الأزمة مكانها، بل إنّ قيمة استقلال الهوية أضحت في مهبّ الرّيح. هنالك طفا سؤال الهوية والمرجعية وصار ملحّا عند التنظير لعملية الإصلاح والإقلاع الحقيقيين، وصار معه إشكال كيفية الاستمداد من التّراث ومناهجه وتجاربه التّربوية بحثا عن الجدوى واردا وحقيقيا؛ لذلك يقوم هذا البحث على فرضية أنّ ما اختلف يمكن تأليفه بالنّظر الرّشيد في تجربة تربوية تعليمية رائدة في التّراث الإسلامي.

المدرسة النظامية ببغداد هي مؤسسة حكومية رائدة، وهي واحدة من أشهر مدارس العصر العبّاسي إلى جانب المدرسة المستنصرية التي أسّسها الخليفة المستنصر بالله سنة631هـ. أنشأها الوزير نظام الملك الحسن بن علي بن إسحاق الطوسي (ت485هـ) سنة 459هـ على عهد السلطان السلجوقي ألب أرسلان (ت465هـ). وكان مبعث ريادتها وشهرتها هو تصميمها البديع في البناء ونظامها المحكم في التّسيير ونجاح منهجها في التّدريس، بالإضافة إلى رسالة المدرسة الواضحة في خدمة غاية الدّولة في تنوير أفهام النّاس وهدايتهم إلى ما تراه خيرا، ومحاربة ما تحسبه ضلالا وفتنة.

والشّاهد على حسن صيتها هو جلالة قدر العلماء الذين حاضروا فيها والطلبة الذين تخرّجوا من فصولها؛ فقد عرِف أساتذتها عبر التاريخ الإسلامي بتضلّعهم في العلم وبراعتهم في التّأليف والتّصنيف. وعرِف طلبتها بعلوّ الكعب في العلم وتولي المناصب العليا كالقضاء والحسبة والخطابة والفتيا في مختلف ربوع الدولة، كما وُصف نظامها في التّدبير والتّخرّج بالإحكام والتّميّز. وإنّ المؤسّسة العلمية التي كان هذا شأنها لجدير منهاجها بالدّراسة والفهم لأجل الاستفادة والتزوّد؛ فنحن أحوج ما نكون إلى بعث الحياة في نظامنا التّعليمي المترهّل، كيف لا والتّعليم هو الذي على أساسه تنهض الأمم وتنبعث من جديد؛ لذلك فالأهداف المرجوّ بلوغها من هذه الورقات هي:

- كشف جانب مشرق من تاريخ أمّتنا التّعليمي، بعرض ملامح منهاج تربوي متميّز في مؤسسة أوجدتها الدولة لصالح النّاس.

- رفع الملام عن تراثنا المتّهم بالعقم والعجز عن توليد مقوّمات تصلح لأن تكون أساسا للنّهوض من جديد.

- استلهام الدروس واستخراج العبر من تجارب السّلف لأجل تقويم ما اعوجّ من واقع الخلف في ميدان التّعليم.

- التّنبيه إلى أنّ التّطوير والتّجديد لا بدّ أن يحفظ للأمة كرامتها وهويتها واستقلالها، بعيدا عن الصّيحات التي تنادي، دون كلل، بالتّسليم بما عند الآخر والقطع نهائيا مع التّراث ومرجعياته.

وتبعا لذلك فإنّ محاور البحث هي كما يلي:

المبحث الأوّل: السياق التاريخي لظهور "المدرسة النظامية" ببغداد.

المبحث الثّاني: منهاج "المدرسة النظامية" في أداء رسالتها التعليمية.

المبحث الثّالث: تقويم منهاج "المدرسة النّظامية" في التّدريس.

وتُنبئ طريقة صياغة هذه المحاور بالمنهج الرّئيس المعتمد في البحث وهو المنهج الوصفي التّاريخي، حيث يجمع في الدراسة بين تتبّع الوقائع التّاريخية كما هي نظرا لطبيعة الموضوع، وبين وصفها بعرضها وتحليلها واستنتاج معالم المنهاج التّربوي التّعليمي منها، ثمّ تقويمه على أساس أنّ لكلّ مجهود إنساني جوانب من القصور والضعف. وبما أنّ الغاية من البحث هي الاستفادة من تجارب السّلف، فإنّ تحليل المعطيات التّاريخية يستدعي أحيانا قياس واقعنا التّربوي على منهاج المدرسة النّظامية لأجل الاعتبار والإسهام في تصحيح المسار.

لم أقف على دراسة مختصّة بحثت في المنهاج التربوي والتّعليمي في المدرسة النّظامية ببغداد، وإنّما وجدت كتبا ومقالات تناولت بالوصف والتّتبّع التاريخي المدرسة النّظامية بشكل عامّ، وأدرجت في مباحثها بعضا من عناصر المنهاج بما يخدم غرضها. من ذلك:

- كتاب "المدرسة النظامية" لعامر حميد حمود السامرائي، نشره مركز البحوث والدراسات الإسلامية بتاريخ 2012/01/01م. وتناول فيه الكاتب المدرسة النظامية باعتبارها من مفاخر بغداد الثّقافية في العصر العباسي، وعرض لمراحل تدريس العلم قبل النّظامية، ثمّ أخذ في وصف بناء المدرسة وهندستها ونظامها التدريسي وعلمائها وأثرها في نشر الثقافة الإسلامية.

- كتاب "مدارس بغداد في العصر العباسي"، صدر سنة 1966م لمؤلفه عماد عبد السّلام رؤوف، تناول فيه أشهر مدارس بغداد العلمية، من حيث تأسيسها والهدف منه ومبانيها وتمويلها والعاملين فيها مدرسين وطلابا وأعوانا. وخصّ بالذّكر اهتمام الوزير نظام الملك بإنشاء مدارس نظامية لغايات محدّدة وإبداعه في تدبيرها.

- كتاب "دراسات تراثية في التربية الإسلامية" المنشور سنة 1985م من قبل دار الثّقافة بالدّوحة، لصاحبه محمود قمبر، عرض فيه ظروف نشأة المدارس في التراث الإسلامي، واستقصى طريقة تمويلها وأهدافها التعليمية ونظمها المعمارية وشروط استمرارها. وتحدّث عن بديع أداء النّظاميات لرسالاتها التربوية لقوّة تنظيمها وتميّز تسييرها الذّاتي ومدرّسيها والمتخرّجين منها.

- كتاب "مؤسسات التعليم في العراق بين القرنين الخامس والسّابع الهجريين" الذي نشرته مؤسّسة آل البيت سنة 1989م لكاتبه بشار عواد، قرن فيه بين الدّور التّعليمي للمسجد ودور المدارس المستقلّة، وضرب مثلا بالمدارس التي أنشأها نظام الملك وطريقة اشتغالها.

- كتاب "نظام الملك كبير الوزراء في الأمة الإسلامية: دراسة تاريخية في سيرته وأهم أعماله خلال استيزاره" لمؤلّفه عبد الهادي محمّد رضا محبوبة. نشرته الدّار المصرية اللّبنانية سنة 1998م. واستحضر فيه تاريخ نظام الوزارة في المشرق الإسلامي، والحالة العامة في عصر الوزير نظام الملك السلجوقي، ثم بسط القول في بيان مناقب الوزير وإنجازاته، خاصّة المدارس النظامية المنتشرة في مختلف المدن الإسلامية، فوقف عندها ليصف نظام سيرها وآثارها الثقافية في الساحة العلمية.

أمّا المقالات في هذا الصّدد فهي كثيرة نقتصر منها على ما يلي:

- "المدارس النّظامية في بغداد ودورها في الفكر العربي الإسلامي" لكاتبه محمد أحمد هربود حمد العيساوي بمجلّة (سرّ من رأى) العراقية، المجلد 7 من العدد 24، السنة السابعة، كانون الثّاني 2011م، الصّفحات من 151 إلى 163. وحرص فيه على الاستشهاد على أهمّية طلب العلم من التّراث، من خلال ذكر مجالس ومؤسّسات تُعنى به كالمساجد والمدارس. وخصّ المدرسة النّظامية بالحديث عن نشأتها وأهمّيتها ومكتبتها وأسلوب التّدريس فيها وأشهر مدرّسيها.

- "من تراث التركمان الحضارية في العراق" لكاتبه نجات كوثر أوغلو[1]، وتناول

---

[1] اطلعت عليه بتاريخ 2024/01/04م https://archive.ph/NnSoe .- من موقع

فيه أثر العنصر التركماني في بناء الحضارة الإسلامية في العراق، خاصة في عهد الدولة السلجوقية حيث آل إليهم الحكم، فازدهر العمران وتحسّنت أحوال النّاس ونشطت الحركة العلمية ببناء المدارس النظامية والمكتبات الضخمة الملحقة بها.

- "أهمّ المدارس النّظامية في العصر السّلجوقي في القرن الخامس الهجري الحادي عشر الميلادي" لكاتبه بوعبدلي المسعود عبد الوهاب، المنشور في مجلّة العلوم الإنسانية والحضارة، المجلّد 4، العدد 02، السّنة 2022م، ص من 67 إلى 82. وسرد فيه المدارس النّظامية التي أسّسها الوزير نظام الملك في القرن الخامس الهجري في ربوع الدّولة السلجوقية، وذكر أهمّ مدرّسيها والغاية من إنشائها وعظم مكتباتها. ثمّ ختم ببيان أثرها في تحقيق النّهضة العلمية في مختلف الأمصار الإسلامية آنئذ.

- رسالة ماجستير في أصول التّربية في كلية الدّراسات العليا بالجامعة الأردنية بعنوان: "تمويل مدارس بغداد في العصر العباسي 132هـ – 656هـ. 750م – 1258م" لصاحبها أحمد عقل الساري السالم، نوقشت وأجيزت تحت إشراف الدكتور عبد الله عويدات سنة 1993م. وفي مقدّمتها بيّن كيف درج المسلمون منذ فجر الإسلام على التّعليم لأنّه مركب لبلوغ غايات الإصلاح، بتكييفه مع ما استجدّ من اتّساع رقعة الدّولة وتناسل العلوم واختلاف المذاهب. ثمّ قسّم المؤسّسات التعليمية إلى قسمين لاعتبارين متعلّقين بالتّمويل؛ الأوّل هي المدارس التي تعتمد في تمويلها على الدّولة من بيت المال أو من الحكّام، والثّاني هي المموّلة من الخواصّ لغاية يرجونها. وشفع لكلّ صنف بنماذج ذكر لكلّ منها مصادر تحصيل الأموال وسبل إنفاقها.

المبحث الأول: السّياق التاريخي لظهور "المدرسة النّظامية" ببغداد

يفيد ذكر السّياق التّاريخي لظهور نظامية بغداد في فهم عظم الهدف المرسوم من إنشائها، وإدراك خطّ سير منهاجها التّربوي في طريق تحقيقه. والأمر وثيق الصّلة بظهور الدولة السّلجوقية التي نسبت إلى سلجوق بن بغاق القائد التّركي الذي هاجر إلى بلاد المسلمين خوفا من بطش ملكهم، فأسلم وعلا شأنه وشأن أبنائه. وقاد حفيده طغرلبك غزواته ضد مخالفيه من الغزنويين والبويهيين في خراسان وفارس، فوصل إلى

مشارف عاصمة الخلافة بغداد[2]. وكانت الخلافة العبّاسية من الضّعف بحيث إنّ المتغلّب على العاصمة يحفظ حياة الخليفة لأنّه يرمز وجوده في وجدان النّاس إلى وحدة الأمة واستمرار الدّولة الإسلامية.

آلت السلطة الفعلية للبويهيين بعد أن استقدمهم الخليفة المستكفي بالله عونا له على الأزمة المالية والإدارية المستحكمة ببغداد سنة 334هـ. وعلى النقيض من مذهب الدولة العباسية السنيّ، انتهز الوافدون الفرصة فأعلنوا تشيّعهم وأظهروا شعائرهم ونشروا كتبهم بين الناس، ووصف علي محمد الصلابي هذا الحال بقوله: «وكتَب الشّيعةُ في بغداد بأمر معزّ الدولة على المساجد بلعن معاوية والخلفاء الثلاثة، والخليفة العباسي لا يقدر على منع ذلك. وفي سنة (352هـ) أمر معزّ الدولة النّاس أن يغلقوا دكاكينهم ويبطلوا الأسواق والبيع والشراء، وأن يظهروا النّياحة وأن تخرج النّساء منتشرات الشعور، مسودات الوجوه، يدرن في البلد بالنوائح ويلطمن وجوههن على الحسين بن علي - رضي الله عنه - ففعل الناس ذلك ولم يكن للسّنّة قدرة على المنع منه لكثرة الشّيعة ولأن السلطان معهم، وهذا أوّل ما نيح عليه»[3]. وهكذا «لم يمض وقت طويل حتى بدأت الفتن العارمة التي نجم عنها العديد من المعارك الدّاخلية وحالات الاقتتال الطائفي تأخذ مداها بين أهل السنّة والشّيعة. ويعتبر ربض الكرخ، الذي يمثل من النّاحية التّاريخية والأثرية من خطط بغداد [...] وقد كان الغالب على سكّانه التشيّع العلوي، [...] منطلق الفتن والاضطرابات الطائفية خلال العصر البويهي بين السّنّة والشيعة»[4]. وأنشأوا لهم مكتبات ضخمة «كان الغرض منها حثّ علماء الشّيعة على الاطّلاع والتأليف، من بينها دار العلم ببغداد، وهي دار ابتاعها الوزير أبو نصر سابور بن

---

[2] - البداية والنهاية، ابن كثير. حقّقه ودقّق أصوله وعلّق على حواشيه: علي شيري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1408 هـ - 1988م. 12/60-61.

[3] - دولة السلاجقة وبروز مشروع إسلامي لمقاومة التغلغل الباطني والغزو الصليبي، عَلي محمد الصلابي، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة – القاهرة، 1427 هـ - 2006 م. ص32.

[4] - الحياة العلمية في العراق خلال العصر البويهي 334هـ. 447هـ أطروحة دكتوراه في الحضارة والنظم الإسلامية 1410هـ.1990م رشاد عباس معتوق إشراف الدكتور حسام الدين السامرائي كلية الشريعة والدراسات الإسلامية جامعة أم القرى مكة المكرمة ص 70.

أردشير سنة 383هـ»[5]. إضافة إلى ذلك: «أنشأ البويهيون خلال مدّة حكمهم العديد من مراكز التّشيّع، واعتنوا عناية كبيرة بتلك التي كانت موجودة وقائمة قبل وصولهم. ووجدت هذه المراكز في كلّ من كرخ بغداد والكوفة والنّجف وكربلاء والكاظمية والبصرة والحلّة»[6]. بل إن عصرهم «اتّسم بكثرة الآراء الفلسفية والإلحادية وكثرة المشتغلين بعلوم المنطق والفلسفة والتّنجيم، ذلك أنّهم وجدوا ظروفا مواتية لإظهار آرائهم وأفكارهم وتعضيد علومهم، وقد تمثّلت الظّروف في معاضدة ومناصرة أمراء بني بويه لهم بسبب ميولهم الفارسية وعقيدتهم الشّيعية ورغبتهم في جرف المجتمع الإسلامي بشتى الوسائل المتاحة»[7].

وبعد أن دبّ الانقسام في البيت البويهي، ضعفت شوكتهم في مقابل تنامي قوّة السلاجقة، فدخل القائد السلجوقي طغرل بك بغداد سنة (447هـ) في عهد الخليفة العبّاسي القائم بأمر الله، فأنهى سلطة البويهيين، وقبل السلطنة تحت إمرته. وتوافق نهج القائد السّلجوقي مع هبّة الخليفة العبّاسي ومن قبله الخليفة القادر بالله بنصرة أهل السنّة والجماعة ومحاربة المبتدعين «وقد عرف الخليفة القائم بأمر الله بدوره في إسناد أهل السّنّة والجماعة والدّفاع عن العقيدة، كما عرف باتّزانه واعتداله وعمق نظرته، وحرصه على الرّعيّة، ومقاومته للفساد والفتن الطائفية والبدع»[8].

ولم يغفل السّلاجقة عن حقيقة أنّ العاصمة بغداد هي البؤرة والمنطلق؛ ففيها يرفع المنتصر من الطّوائف لواء السّيطرة على مقاليد الأمور، ومنها يبثّ عقائده وأفكاره لتشيع في غيرها من حواضر الدّولة ونواحيها. فقد انتبهوا إلى مكمن الدّاء فتفنّنوا في معالجته، ونأوا بأنفسهم عن مقارعة المدّ الشّيعي والباطني بالسّلاح فقط؛ وكانت خطّتهم هي استغلال كلّ المنابر المتاحة، خاصّة المدارس، لتثبيت وجودهم بالمناطق المفتوحة، فدعوا إلى ما يدينون به وهو العقيدة الأشعرية والمذهب الشافعي السّنّي،

---

[5] - رشاد عباس، المرجع السابق. ص 108.

[6] - المرجع نفسه. ص 109.

[7] - المرجع السابق. ص 140.

[8] - المرجع السابق. ص 168.

وكان قصدهم هو تحويل ولاء العامّة والخاصّة من التّشيّع إلى مذهبهم، فقدّموا للعلماء كلّ ما يحتاجونه من الدّعم المادّي والمعنوي لأجل ذلك. وكان نصيب بغداد، حاضرة الدّولة، وافرا من المدارس والمكتبات والعلماء الأفذاذ، من ذلك المدرسة التي أنشأها بها الوزير السلجوقي نظام الملك سنة 457هـ للغاية ذاتها.

لقد تنبّه السّلاجقة إلى أنّ العدل هو أساس الملك، لذلك عمل حكّامهم على تحسين سيرتهم في رعيّتهم؛ فهذه سيرة السّلطان ألب أرسلان في النّاس يرويها لنا ابن كثير في تاريخه: «وكان عادلا يسير في النّاس سيرة حسنة، كريما رحيما شفوقا على الرّعية، رفيقا على الفقراء، بارّا بأهله وأصحابه ومماليكه، كثير الدّعاء بدوام النّعم به عليه، كثير الصّدقات، يتفقّد الفقراء في كلّ رمضان بخمسة عشر ألف دينار، ولا يعرف في زمانه جناية ولا مصادرة، بل كان يقنع من الرّعية بالخراج في قسطين رفقا بهم»[9]. وكان من حكمته أن اختار لوزارته رجلا كفؤا هو نظام الملك، والذي مكث في الوزارة من (455هـ) إلى أن مات السّلطان سنة (465هـ)، وظلّ فيها مدة حكم ابنه ملكشاه إلى سنة (485هـ). وذُكِر من صفات السّلطان الجديد ما يلي: «وكان من أحسن الملوك سيرة، ولذلك كان يُلقَّب بالسّلطان العادل، وكان منصورًا في حروبه، مغرى بالعمائر؛ حفر الأنهار وعمّر الأسوار والقناطر، وعمَّر جامعًا ببغداد وهو جامع السّلطان، وأبطل المكُوس [...] في جميع بلاده»[10]. ولا بدّ لهذه السّيرة الحسنة للسّلطانين أن تكون سندا معنويا ومادّيا لإبراز الوزير كفاءته في حسن تدبير شؤون الوزارة.

والوزير نظام الملك هو أبو علي الحسن بن علي بن إسحاق الطّوسي الملقّب بنظام الملك. وُلد بطوس سنة (408هـ) واشتغل بطلب الحديث والفقه. ثم عمل كاتبا عند علي بن شاذان بمدينة بلخ. وقصد داود بن ميكائيل بن سلجوق، والد السّلطان ألب أرسلان فظهر له منه النّصح والمحبّة، فسلّمه إلى ولده ألب أرسلان. ولما ملك ألب أرسلان دّبر أمره فأحسن التّدبير، وبقي في خدمته عشر سنين. ولما مات وازدحم أولاده على الملك،

---

[9] - البداية والنهاية. 130/12.

[10] - تاريخ الإسلام وَوَفيات المشاهير وَالأعلام، الذهبي شمس الدين. تحقيق: بشار عوّاد معروف.، دار الغرب الإسلامي، 2003 م، 552/10.

وطّد نظام الملك المملكة لولده ملكشاه فعلت يده في تدبير أمور الدّولة. وأقام على هذا عشرين سنة حتّى قتله الباطنيّون سنة 485هـ.[11]

شهد على كفاءة الرّجل أخلاقه وواقعُ إنجازاته قبل الوزارة وبعدها طيلة ثلاثين سنة، فقد عُرف عنه حسن تديّنه، حيث كان يراعي أوقات الصلوات ويصوم الاثنين والخميس ويكثر الصدقة، وكان له الحلم والوقار. و من أحسن خلاله مراعاةُ العلماء، وتربية العلم، وبناء المدارس والمساجد ودور الكتب والوقوف عليها. وحدّث بمرو ونيسابور والرّيّ وأصبهان وبغداد، وأملى في جامع المهدي وفي مدرسته، وكان يقول: إني لأعلم أنى لست أهلا للرّواية، ولكني أريد أن أربط نفسي على قطار النّقلة لحديث رسول الله ﷺ. وحدّث عنه جماعة منهم أبو الفضل الأرموي[12]، وآخر من روى عنه أبو القاسم العكبري[13]. وأكثرَ الناسُ مدحَ أيّامه بعد موته حيث ختم له بالشّهادة فكفاه الله أمر آخرته كما كفى أهل العلم أمر دنياهم، ورثاه شبل الدولة مقاتل بن عطية[14]، فقال:

كان الوزير نظام الملك لؤلؤة... يتيمة صاغها الرحمن من شرف

عزت فلم تعرف الأيام قيمتها... فردها غيرة منه إلى الصــدف[15]

---

[11] - وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ابن خلكان. تحقيق: إحسان عباس. دار صادر – بيروت. 2 / 128-130.

[12] - محمد بن عمر بن يوسف أبو الفضل الأرموي الشافعي، قال عنه أبو سعد السمعاني: هو فقيه إمام متدين ثقة صالح حسن الكلام في المسائل كثير التلاوة للقرآن، تفقه على الشيخ أبي إسحاق الشيرازي، ولي قضاء دير العاقول، وتوفي= سنة547هـ.(طبقات الشافعيين، ابن كثير، تحقيق: أحمد عمر هاشم ومحمد زينهم محمد عزب، مكتبة الثقافة الدينية، تاريخ النشر: 1413 هـ - 1993 م. ص 637-638).

[13] - نصر بن نصر بن عليّ أبو القاسم العكبرِي الشافعي. قال ابن السمعاني: شيخ واعظ، متودّد، متواضع. سمع جماعة منهم نظام الملك أبو علي الوزير، تُوُفيّ سنة 552هـ (تاريخ الإسلام. 12 / 59).

[14] - مقاتل بن عطية بن مقاتل، أبو الهيجاء البكريّ، الحجازي، الأمير شبْل الدّولة، لازم الوزير نظام الملك وصاهره وله "ديوان" في الشعر. مات سنة505هـ (تاريخ الإسلام. 11 / 71).

[15] - المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي

نستفيد ممّا سبق ذكره أنّ التّكليف بإدارة قطاعات حيوية في الدّولة كقطاع التّعليم، تلزمه سعة في حريّة التّصرّف، وشخصية كنظام الملك حيث الهمّة والدّين والعلم وحسن الخلق، وهي شروط أهّلته كي يحسن تدبير معضلة كبرى كادت أن تعصف بكيان الدّولة، فانبرى لها بأن أنشأ مدارس نظامية في مختلف الحواضر الإسلامية لمقارعة الفكر الشّيعي الباطني المتغلغل في المجتمع بفكر مثله، بعيدا عن لغة العنف والسّلاح. فأبدع لذلك منهاجا تربويّا لنظامية بغداد، ورعاه حتّى أينع وظهرت ثماره جليّة للعيان.

المبحث الثاني: منهاج "المدرسة النظامية" في أداء رسالتها التعليمية

برع المسلمون أيام رفعتهم وازدهارهم في مختلف العلوم: النّقلية منها كالتفسير والفقه والحديث والقراءات والكلام واللّغة والنّحو والبيان والأدب، والعقلية كالفلسفة والرياضيات والهندسة والطّبّ والجغرافيا والكيمياء والنّجوم. وكانت النّتيجة الطّبيعية للازدهار العلمي والفكري أن تكثر المماحكات والمناظرات واللّقاءات بين العلماء وأرباب المذاهب الفكرية والفقهية والعقدية.

ومن السّنن الاجتماعية التي تجلّت في العصر العبّاسي أنّ الحاكم يبذل غاية وسعه كي يدين النّاس بمذهبه وعقيدته طوعا أو كرها. وكان هذا حال الخليفة المأمون العبّاسي لما اعتنق مذهب الاعتزال، والبويهيين حين تشيّعوا، والوزير نظام الملك لما اختار العقيدة الأشعرية وفقه الشافعية عقيدة ومذهبا للدّولة السّلجوقية. وكانت طريقته في الحدّ من مدّ تشيّع البويهيين وكنسه من المجتمع هو نفس طريقتهم؛ «وقد أدرك النظام هذه الحقيقة وفهمها أكثر من غيره حينذاك، فما عليه إلا أن يأتي مناوئيه من السّبيل الذي ولجوه، ويفسد عليهم خططهم بتخريج جماعات مسلّحة بمختلف ثقافات العصر، مزوّدة بالإيمان مع العلم. فلم يتسلّم منصبه الوزاري حتّى شرع في تأسيس مدارسه النّظامية في أمّهات المدن والأمصار من العراق وفارس إلى ما وراء النهر، وسلّم منابر التّدريس فيها إلى علماء الشّافعية من الأشعرية، وبهذا انتصرت هذه كما انتشرت

(ت 597هـ)، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، مصطفى عبد القادر عطا دار الكتب العلمية، بيروت، 1412 هـ - 1992 م. 16/ 302- 307. (بتصرف غير مخلّ بالمضمون والمعنى).

تلك ولاسيما في إيران على يد النظام».[16]

ويدلّ هذا النّصر المحقّق أنّ المنهاج التّربوي المعتمد قد بلغ أهدافه المرسومة. ولنا أن نفكّك بنيته لنقف على فلسفته وخصائصه ومنطلقاته، لعلّنا نستفيد منه لرأب الصّدع الواقع في مناهجنا التّعليمية اليوم.

●هندسة المنهاج التربوي التّعليمي في المدرسة النّظامية: «تتضمّن هندسة المنهج القيام بعمليات التّصميم والتّخطيط والبناء والتّطوير والتّقويم اللاّزمة لجعل نظام المنهج يؤدّي وظيفته في المدرسة»[17] وبما أنّ التّربية هي قوام استقرار المجتمع وتحضّره، فإنّ المنهاج هو أداة هذه التّربية ووسيلته لتحقيق الهدف. وهذا يستلزم براعة في التّخطيط بحيث يستوعب السّياق ويفقه المبتغى ويقدّر المتطلّبات تقديرا دقيقا، كما يستلزم قوّة في التّنفيذ تجابه التّحدّيات وتطوّعها، وجرأة في النّقد المستمرّ للذّات تقوّم اعوجاجها وتصحّح مسارها.

وتمثّلت هذه الصّفات في الوزير نظام الملك لمّا خطّط لإنشاء مدارسه النّظامية، لغاية في نفسه توافق غاية السّلطان ألب أرسلان في تثبيت دعائم ملكه وازدهاره؛ فقد حفظ القرآن صغيرا، وتلقّى علوم النّقل وهو لمّا يزل حدثا، خصوصا العربية والفقه والحديث، وأوتي قسطا من العلوم العقلية كالحساب والمنطق. وأنِس بصحبة أستاذه هبة الله النيسابوري هو وزميليه عمر الخيام (ت526ه)، الرياضي والفيلسوف والشّاعر، وحسن الصّباح (518ه)، مؤسّس فرقة الحشّاشين الإسماعيلية، وقال عنه: «كان رحمه الله من كبار علماء خراسان، وكان رجلا مباركا محترما، وقد نيّف عمره

---

[16] - نظام الملك الحسن بن علي بن إسحاق الطوسي (408ه - 485ه) كبير الوزراء في الأمة الإسلامية دراسة تاريخية في سيرته وأهم أعماله خلال استيزاره، عبد الهادي محمد رضا محبوبة، الدار المصرية اللبنانية، رمضان 1419ه - يناير 1999م. ص 354.

[17] - المنهج التّربوي. خالد خميس السّرّ. (دار النّشر غير مثبتة) الطبعة السّابعة، 1437ه – 2016م، ص 123. العنوان الالكتروني:

https://www.researchgate.net/profile/Profkhaled-Elserr/publication/337389638_almnhj_altrbwy/links/5dde81194585159aa44cae73/almnhj-altrbwy.pdf

اطلعت عليه بتاريخ 2024/01/09م.

الشّريف على الخامسة والثّمانين، وقد اشتهر عن تعليمه التّفاؤل واليمن حتّى قيل: "إنّ كلّ طالب يدرس على يديه يبلغ الدّولة والسّلطان"»[18]. لأنّه يتلقّى عنده من العلوم واستنهاض الهمّة ما يؤهّله للقيادة، فإن وافقا في المتلقّي الجلد والنّباهة اللاّزمين بلغ من السّلطان ما بلّغه اجتهاده.

كان نظام الملك في الفروع على مذهب الشّافعي، وفي الأصول على مذهب الأشاعرة. وعُرف بسخائه وتديّنه ومجالسته العلماء والانتصاح بهم. وحزّ في نفسه ما شهدته دولة الإسلام، في النّصف الأوّل من القرن الخامس الهجري، من اضطراب واحتراب بين الطّوائف باسم الدّين ورعاية مصالح العباد، وما نتج عنها من ضعف وتفرّق وضياع؛ فتجسّمت في نفسه فكرة توسيع رقعة الإسلام، وإصلاح أحوالها بالعدل في الحكم، وتوحيد النّاس بحملهم على مذهب واحد؛ فسعى لتحقيق حلمه بما أوتي من جهد، سالكا في ذلك مسلك الشّدة مع المتمرّدين في الدّاخل بمحاربتهم، ومسلك الرّفق مع الرّعية بتعليمهم ما اعتقد أنّه سبيل الوحدة والرّشاد، بإنشائه المدارس النّظامية في معظم حواضر الإسلام. وأوصله دهاؤه وحنكته السياسية الإيجابية إلى مرتبة الوزارة ونيل رضى السّلطان، فحاز من الشّرف في خدمة الدّين والدّولة ما خلّدته كتب التّاريخ عن الوزراء وآثارهم. وقد قرن ما بيده من مال وسلطة بالعدل والسّماحة فحسنت سيرته، وكان يقول لسلطانه في معرض الحديث عن البلاء والمرض: «إن لا خلاص منهما إلاّ بالعدل والرّحمة»[19]. استوزره السّلطان ألب أرسلان سنة 455هـ بعد أن خبر كفاءته وإخلاصه، ثمّ عيّنه قيّما على ابنه ملكشاه وهو مطمئنّ إلى أمانته وحسن رعايته، ولمّا تولّى الابن السّلطنة حفظه وزيرا لديه فثبّت أركان الدّولة وصان استقرارها. وهذا الوزير الذي شهد له السّلطان بالكفاءة ومن بعده ابنه ثمّ كتب التّاريخ، هو الذي سيكون مهندس منهاج التدريس في المدارس النّظامية، كي تؤدّي وظيفة هي من الخطورة بحيث إنّ مصير الدّولة مرهون بها. وأرى أنّ الشّرط الأساس لكفاءته واستحقاقه هو قوّته وهمّته المقرونة بما يحمله من غيرة على الدّين والوطن، ثمّ قبوله للنّصيحة وأمانته في

---

[18] - نظام الملك الحسن بن علي بن إسحاق الطوسي كبير الوزراء في الأمة الإسلامية. ص239 - 240.

[19] - نظام الملك كبير الوزراء في الأمة الإسلامية. ص 274. ومناقب نظام الملك منشورة بين ثنايا الكتاب.

أداء ما أنيط به من مهامّ. وما وطّأ طريق نجاحه فيما كُلّف به هو ما أوتي من حرّية وسلطة ومال، أمّا قبوله بنصيحة ما أحاط به نفسه من العلماء والوعّاظ وذوي الرأي فقد مكّنه من اتّخاذ القرار الصّائب في ملمّات تدبير أمور الدّولة.

●وضوح الغاية من إنشاء المدرسة ووضع المنهاج الدّراسي: كان الفكر الشّيعي مقترنا بالبويهيين والفاطميين أعداء الدّولة السّلجوقية السّنّية النّاشئة، وكان لا بدّ من محاربتهم استجابة لطلب الخليفة العبّاسي القائم بأمر الله السّنّيّ المذهب سنة 447هـ، والمتوافق مع مطمح التّوسّع لديهم بعدما اختلّ ميزان الدّولة في العراق بعد بسط الباطنية سجفها عليه. وبانت مطامع الدّولة الفاطمية في الخلافة عند استيلائهم على عاصمة الخلافة بغداد سنة 450هـ. ووصف المقدسي أحوال العراق في تلك الفترة بقوله: «إنّه بيت الفتن والغلاء، وإنّه في كلّ يوم إلى وراء، ومن الجور والضّرائب في جهد وبلاء، مع ثمار قليلة وفواحش كثيرة ومؤن ثقيلة»[20].

ولم يكن إصلاح هذا الوضع بالأمر الهيّن، لأنّ عقائد الإسماعيلية الباطنية قد تغلغلت جذورها في تربة العالم الإسلامي شرقا وغربا، وانبثّت مدارسها في الأمصار كما في دار الحكمة والأزهر في القاهرة، وآلى دعاتها على أنفسهم أن يقنعوا النّاس بالحجّة والبرهان، وصار حمَلتُه الفاطميّون ندّا قويّا للخلافة العباسية ينازعونها العاصمة بغداد. ولمّا استتبّ الملك للسّلاجقة انبرى وزيرهم المشهور نظام الملك للتصدّي لهذا الفكر بنفس وسائله، فأسّس مدارس نظامية في بغداد وغيرها من حواضر الإسلام كنيسابور وأصبهان والبصرة والموصل، وجعل فيها دار كتب وألحق بها أوقافا ووكّل منابر التّدريس فيها لذوي العلم من الشّافعية؛ يقول علي محمد الصلابي: «لقد بدأ التّفكير الفعلي في إنشاء هذه المدارس النّظامية للوقوف أمام المدّ الشّيعي، الإمامي والإسماعيلي الباطني، عقب اعتلاء السلطان ألب أرسلان عرش السلاجقة في عام (455هـ)، فقد استوزر هذا السّلطان رجلاً قديراً وسنّياً متحمّساً هو الحسن بن علي بن إسحاق الطوسي، الملقّب بنظام الملك، فرأى هذا الوزير أنّ الاقتصار على مقاومة الشّيعة

---

[20] - أحسن التّقاسيم في معرفة الأقاليم، أبو عبد الله محمّد بن أحمد المقدسي المعروف بالبشاري. الناشر: مكتبة مدبولي - القاهرة، الطّبعة الثّالثة، 1411هـ - 1991م. ص 113.

الإمامية والإسماعيلية الباطنية سياسياً لن يكتب له النّجاح إلاّ إذا وازى هذه المقاومة السّياسية مقاومة فكرية، ذلك أنّ الشّيعة - إمامية كانوا أو إسماعيلية - نشطوا في هذه الفترة وما قبلها إلى الدعوة لمذهبهم بوسائل فكرية متعددة»[21]. والمقصد الأصلي من إنشائها هو الحدّ من انتشار المذهب الشّيعي الباطني، وفي المقابل، الانتصار للعقيدة الأشعرية والمذهب الشافعي السّنّيين، والتّمكين لهما في أوساط الخاصّة أولا، ليكونوا وسائل للدّعاية له في أوساط العامّة بعد ذلك، ومن ثم، توحيد الدّولة بوحدة مذهبها العقديّ والفقهي، ومخالفة مذهب الخصوم والعمل على اجتثاثه لما جلبه من فتن على المجتمع. وإذا وجد النّاظر أن ثمارا أخرى للمدرسة قد أينعت فإنما هي مقصودة بالتّبع، من مثل تخريج كفاية أجهزة الدّولة من الموظّفين الأكفاء، كالقضاة والعمال والكتّاب، وتنشيط الحركة العلمية والأدبية والثّقافية في الأمّة. وهذه أهداف واضحة ومشروعة ولا غبار عليه، تهفو إليها نفوس النّاس للانعتاق من حالة الضّياع في ظل الأزمات الدّينية والاقتصادية والسّياسية المتكالبة عليهم.

ولمّا تكن الغاية من إنشاء المدرسة ووضع المنهاج الدّراسي واضحة، بحيث تسير شؤون الدّولة ورعاية مصالح النّاس في توافق، فإنّ الجهود تتكاثف، والإمكانات المسخّرة تتعاظم، وبالتّالي يصير تحقيقها سهلا ميسّرا، لأنّ الجميع متواطئون على نفعها ولزوم التّعاون لأجل بلوغها. أما إذا لابس الغاية من المدرسة والمنهاج غبش أو غموض سارع أهل الأهواء من المتنفّذين لاستغلالها لصالحهم. وإذا فارقت الغاية منها سياسةَ الدّولة في تدبيرها لمرافق أخرى كما الإعلام، فإن الهدم يغلب على البناء فتضيع المسؤوليات وتُهدَر الطاقات، وتذهب الأموال سدى فيصبح قطاع التربية والتّعليم عبئا ثقيلا لا خلاص منه.

●اختيار المكان المناسب للمدرسة: فأوّل مدرسة نظامية بنيت هي مدرسة بغداد. وبغداد حينئذ هي الحاضرة الأولى في العالم، وهي مركز الخلافة ومركز القيادة والتّوجيه الفكري الذي يراهن عليه كل من أراد أن يملك كلّ مناطقها الشاسعة. فالبويهيون ركّزوا على بغداد لنشر الفكر الشّيعي وضمان ولاء أهلها لهم، ومن ثم التّدبير الفعلي لمقاليد

[21] - دولة السلاجقة وبروز مشروع إسلامي لمقاومة التغلغل الباطني والغزو الصليبي. ص 280.

أمور دولة الخلافة بدل الخليفة الذي صار دوره شكليا فقط؛ من ثَمّ يكون نجاح رسالة المدرسة بهذه المدينة هو ذاته نجاحها في باقي المناطق مهما بعدت، لأن عامّة المسلمين يدينون بالولاء للخليفة ببغداد، ويعتبرون مذهب أهل بغداد في العقيدة والفقه والفكر هو المذهب الغالب على غيره من المذاهب في الأطراف.

أمّا اختيار مكان عمارتها فيفصح عن حسن تقدير الوزير للعلم والعلماء أوّلا، ولرسالة المدرسة الخطيرة ثانيا؛ فقد بناها على الجانب الشّرقي من المدينة على أرض مطلّة على نهر دجلة، وهي من أفخم وأفضل المحلاّت في بغداد[22]. ووسّعها بحيث تضمّ أغلب المرافق التي يحتاجها العالم والمتعلّم أو تكون قريبة منه، وزّينها وجمّلها بحيث تنشّط قاطنها ومرتادها على الدّرس فلا يتسرّب الملل إلى نفسه.

وهكذا يكون للاختيار الأمثل لموقع المؤسسات التعليمية أثر كبير على أدائها لرسالتها النبيلة في المجتمع وبالشكل المطلوب؛ وحسن تقدير الموقع دليل على رفعة العلم وعزّة أهله في النّفوس. وإكرام المعلّمين والمتعلّمين والعاملين في ميدان العلم بتهيئة أجواء عملهم وتعهّدها بالنّقاء شاهد على تحضّر المجتمع. وما أحوجنا إلى هذه الالتفاتة التي أسهم ضعف رعايتها في تخلّف المنهاج عن أداء رسالته في الإصلاح.

●تمويل المدرسة: عرف التّعليم في بدايات عصور الإسلام بمجّانيته، فكان الطّالب يختار من الدّروس والمدرّسين ما شاء ووقتما شاء، لكن تلزمه نفقات معيشته وإيوائه. وعادة ما ينفق عليه أهله إن كان صغيرا، أو ينفق عليه أحد من ذوي الإحسان، أو ينفق هو على نفسه إن كانت له فضلة مال، وإذا افتقر وكانت لديه عزيمة على المزيد تدبّر أمره بنفسه بأن يمضي فضول وقته في عمل يكسب منه مالا. وقد يضطرّ إلى بيع بعض ما يملك للغاية ذاتها، كما فعل ربيعة الرّأي لمّا باع خشب سقف بيته في طلب

---

[22] - بوعبدلي المسعود عبد الوهاب، مقال " أهمّ المدارس النّظامية في العصر السّلجوقي في القرن الخامس الهجري الحادي عشر الميلادي" ضمن مجلة العلوم الإنسانية والحضارة، المجلد 4، العدد 2، السنة 2022م، ص 68. (المقال من ص67 إلى 82). الموقع:
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/197545
اطلعت عليه بتاريخ 16 يناير 2024م.

العلم[23]. بعد ذلك شاع الإنفاق على العلم وأهله في العصر العبّاسي، بظهور عنايتهم الكبيرة بالتّعليم ومؤسّساته أيّا كان الدّافع إليها. وقد حفظ لنا التّاريخ اهتمامهم بإنشاء المدارس وتنظيمها وهندسة مناهجها والإنفاق عليها، ومن أظهر النّماذج: نظامية بغداد وما بُني من نظاميات في مختلف الحواضر لأجل بلوغ ما سُطّر لها من أهداف سالفة الذّكر.

استغرق بناء المدرسة النّظامية عامين، وتكفّل الوزير نظام الملك بنفقاته. وافتتحت سنة 459هـ في حفل كبير. ولمّا كان الوقف مزدهرا في هذه الفترة من تاريخ الإسلام، وكانت عادة المدارس أنّ تكاليف تسييرها بعد بنائها تستخلص من صنوف الأملاك الموقوفة عليها، تنبّه الوزير إلى هذا الأمر فبنى حول المدرسة سوقا، وابتاع ضيعا وحمّامات ومخازن ودكاكين أوقفها عليها، وكان الأساتذة والطلاب والخدم والحراس يتقاضون منها رواتبهم، بل ويحصلون منها على الطعام والمبيت لمن يحتاجه منهم[24]. ويعبّر عُمران المدرسة وهندستها عن حجم الأموال المصروفة في توفير وسائل الرّاحة والتحصيل العلمي للطّلبة والمدرّسين والخدم، ففيها مخازن ومطبخ ودورات مياه وحجرات دراسية وأخرى للمبيت، وتوجد بها مكتبة ضخمة يشفي ما بها من كتب غليل العلماء والمتعلّمين.

من المعهود أن يتقاضى المدرّسون أجورهم من الطّلبة، لكنّ نظام الملك ألغى هذه العادة، وقدّر أرزاق الأساتذة والطّلبة والقيّمين على المدرسة والخدم، فحوّل بذلك نظام الإشراف من الخواصّ إلى الدّولة. وأوجد بالوقف ضمانا ثابتا لنفقاتها، وكفاية تشبع الحاجات الضّرورية والكمالية للذين سلف ذكرهم، حتّى يمحّض الجميع جهودهم واهتماماتهم لتحقيق أهداف إنشاء المدرسة. وزاد من تعزيز هذا الشّرط أنّ حسّ التّكافل الاجتماعي بالتبرّع على المدارس وطلبة العلم كان متّقدا؛ فكانت الأموال تنهال من الموسرين على المدرسة، وأوّلهم نظام الملك، حيث كان ينفق كلّ سنة على طلبة العلم

---

[23] - جامع بيان العلم وفضله، أبو عمر يوسف بن عبد البر القرطبي. دار الكتب العلمية، بيروت 1398هـ - 1978م، 98/1.

[24] - رحلة ابن جبير، محمد بن أحمد بن جبير الأندلسي، دار صادر – بيروت، (د.ت.) ص205.

ستمائة ألف دينار[25]. وهو بسلوكاته تلك يثبت أنّ مجانية التّعليم مفيدة جدّا في تنشيط الحركة العلمية، واستقطاب كفاءات تنتمي إلى الفئات الفقيرة، يمكن أن يستفيد منها المجتمع بعد تخرّجها واستيفاء تكوينها.

من هنا نستنتج أنّ نظام التّمويل وإن كان تابعا للدّولة فهو نظام مستقلّ، ينفعه استقلاله في تجنب التّقلّبات الذي قد تطرأ على الدّولة فتؤثّر على خزينتها، ويمتدّ الأثر ليصل إلى النّظام التّعليمي فتتباطأ أو تضيع. بالإضافة إلى أنّ ضمان التّمويل الكافي هو المرتكز الأساس لقيام المؤسّسة التّعليمية بمهامّها المنوطة بها واستمرارها وجذب النّاس إليها. وإنّ إقدام الدّولة على إنشاء مدرسة ما لتحقيق غاية محدّدة يتطلّب أموالا بواسطتها تدبّر أمورها المادّية، وتحفظ للمشتغلين بها كرامتهم بأن تكفيهم همّ الانشغال بسدّ ما قد تعانيه من خصاص في الأجور، وإلاّ فلا سلطة كاملة لها على المؤسّسة لفقدها مرتكز الوصاية وهو التّكفّل بنفقات تدبير أمورها. لذلك فإنّ وضوح الهدف والعزم على إدراكه في وقته، هما شرطان إذا توافرا فإنّهما يهوّنان على المسؤولين مصاعب الطريق، فتُسلك لبلوغه المسالك الصّحيحة والميسّرة والمختصرة، تماما كما فعل نظام الملك في تدبير الشّأن المالي لنظامية بغداد.

●هيئة التّدريس: من عوامل نجاح المدرسة النّظامية ببغداد في أداء رسالتها: انتقاء هيئة التّدريس من العلماء المتمكّنين: حيث يجرى اختبار حقيقي للمرشّح بمساءلته لمعرفة مدى تمكّنه من العلوم المطلوبة، ثم مناظرته لثلة من العلماء المعروفين لكشف حنكته في المحاججة وخبرته في الدّفاع عن مواقفه. وهذا ما فعله الوزير النّظام مع الإمام الغزالي حيث «ناظر الأقران بحضرته، فظهر اسمُه، وشاع أمره، فولّاه النّظّام تدريس مدرسته ببغداد، ورسَم لَهُ بالمصير إليها، فقدِمها، وأعجبَ الكُلّ

[25] - تمويل مدارس بغداد في العصر العبّاسي 132هـ – 656هـ، رسالة لنيل الماجستير في أصول التّربية بكلية الدّراسات العليا في الجامعة الأردنية، للطّالب أحمد عقل السّاري سالم، إشراف الدّكتور عبد الله عويدات. ونوقشت وأجيزت بتاريخ: 14 يونيو 1993م. ص 45.

مناظرته»[26]. كما أن نظام الملك اختار أبا إسحاق الشيرازي[27] مديرا للمدرسة حين افتتاحها اعترافا بريادته في العلم، وعدّله الذهبي بوصفه إيّاه قائلا: «صنَّف في الأصول والفروع والخلاف والمذهب، وكان زاهدا، ورعا، متواضعا، ظريفا، كريما، جوادا، طلق الوجه، دائم البشر، مليح المحاورة»[28]. وفي بعض الأحيان يختار نظام الملك المدرّس إذا وثق بمؤهلاته، فقد «كان بابه مجمع الفضلاء، وملجأ العلماء، وكان نافذا بصيراً ينقب عن أحوال كل منهم، فمن تفرّس فيه صلاحية الولاية ولاّه... ومن رأى الانتفاع بعلمه أغناه، ورتّب له ما يكفيه حتى ينقطع إلى إفادة العلم ونشره وتدريسه، وربما سيّره إلى إقليم خال من العلم ليحلِّي به عاطله ويحيي به حقّه ويميت به باطله»[29].

وإذا ما قبلت الجهة الحكومية الوصية بأهلية المترشح «صدر الأمر بالتعيين[...] وسار المدرّس إلى الجهة التي اختير لها، فإذا كان إلى بغداد مثلا توجّه إلى دار الخلافة عند وصوله حيث يوافق على التّعيين، ثم يخلع عليه طرحة زرقاء وأهبة سوداء، ويحتفل به في المدرسة حين يقدم لأول مرّة ويحضر درسه كبار رجال الدّولة والأساتذة والشّعراء. وحين ينتهي من درسه تلقى الخطب والقصائد في التّرحيب به والثّناء عليه»[30]. وتستمرّ الدّولة في العناية بهم حفظا لمكانتهم، «وكان نظام الملك يحوط هؤلاء العلماء برعايته ويمدّهم بتأييده، حتّى احتلوا منزلة عليا في البلاد التي حلّوا بها، وصار لبعضهم وجاهة في بلاط السّلطان كأبي إسحاق الشيرازي الذي اختاره الخليفة المقتدي في عام 475هـ

---

[26] - تاريخ الإسلام، 62/11.

[27] - الشيخ جمال الدين أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي، قال الحافظ السمعاني: كان الشيخ أبو إسحاق إمام الشافعية، شيخ الدهر وإمام العصر، وكان زاهدًا ورعًا متواضعًا ظريفًا كريمًا جوادًا سخيًا طلق الوجه دائم البشر، حسن المجالسة مليح المحاورة، صنف في الأصول والفروع والخلاف والمذهب. وكان الوزير أبو علي نظام الملك يثني عليه. وهو أول من درس في المدرسة النظامية ببغداد إلى أن توفي. وكان عامة المدرسين بالعراق والجبال تلاميذه وأشياعه وأتباعه. توفي سنة 476هـ ببغداد. (طبقات الشافعيين 1 / 462).

[28] - سير أعلام النبلاء، الذهبي (ت 748هـ)، تحقيق مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط مؤسسة الرسالة الطبعة: الثالثة، 1405 هـ / 1985 م 454/18.

[29] - دولة السلاجقة. ص 285.

[30] - نظام الملك كبير الوزراء في الأمة الإسلامية. ص. 365 – 357.

ليحمل شكواه من عميد العراق أبي الفتح بن أبي اللّيث إلى السّلطان ملكشاه ووزيره نظام الملك، فأكرماه وأجيب إلى جميع ما التمسه»[31]. وهذا تعبير عن العناية الكبيرة بهذا الشأن حيث النّظام سائد، والتّشجيع والاحتفاء بالأهلية قائم من قبل ذوي الشّأن المعتبرين بين النّاس.

وهذا شأن المدرسة التي ترسم لها طريقا إلى النّجاح: مكافأة المتميزين من المدرّسين تشجيعا لهم وتحفيزا لغيرهم، واعتبار الكفاءة الأخلاقية والمعرفية والعلمية والعقلية واللّغوية في أساتذتها، وإلاّ فإنّ الحياد عن شروط الكفاءة المعلومة يُصيّر المدرّس حملا ثقيلا عديم الهيبة وضعيف التأثير، ويطوي صفحة المدرسة والمجتمع فلا يكون لهما كبير ذكر في كتب التّاريخ والتّراث الإسلامي.

ومن عوامل نجاح المدرسة أيضا، تمتين بنية هيئة التدريس؛ فهي مرتّبة من الأعلى إلى الأدنى كما يلي:

– المدرّس: وهو الذي وقع تعيينه بالطريقة المذكورة سابقا. وهو إن لازمته كفاءتُه وثبتت قَدمه في التّدريس ولم تزلّ، بقي في منصبه إن شاء حتّى الوفاة، وهو ما حدث لأبي إسحاق الشيرازي والكيا الهراسي، أما الغزالي فقد اختار مغادرة المدرسة بعد سنوات من التّدريس والعطاء ليفرغ إلى العبادة ومراجعة النّفس.

– النائب: وهو المكلّف بالتّدريس محلّ المدرّس إذا عرضه عارض منعه من أداء مهمّته. ولا بدّ أن يكون النّائب مؤهلا للتّدريس وهو دون مرتبة المدرّس.

– المعيد: ووظيفته هي إعادة الدّروس ومساعدة المتعلّمين على فهمها، لذلك فالمدرّس يختاره من بين طلبته النّابغين وواسعي الاطلاع. وقد يكون لمدرّس واحد معيدون كثر بحسب حاجته.

كما أن المتعلّمين أيضا درجات، منهم المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم. ومن أكمَلَ دروسه ولازم أستاذه سمي

---

[31] - دولة السلاجقة. ص. 286.

(صاحبا) وقد يحظى بفرصة اختياره معيدا أو ناسخا لمؤلفات شيخه تحت إشرافه.[32]

المستفاد مما سبق أنّه لا مجال لإهدار أوقات المتعلّمين في المدرسة؛ فالمدرّس يمنعه حياؤه، وإذا عرض له طارئ منعه الحضور، ناب عنه نائبه، وهو ذو أهلية لتعويضه، وإلاّ فالمعيد يشغل الوقت بتثبيت الدّرس ومناقشة ما استغلق منه على الأفهام مع الأقران. وقد يفهم الطّالب عن القرين ما لم يتسنّ له استيعابه مع الأستاذ. والمستفاد أيضا أنّ التّنافس بين الطلبة لتولّي منصب المعيد قائم. والمعيد تتاح له فرصة تجريب قدراته وإبراز مهاراته حين إعادة الدّروس، فهو بهذا مشروع مدرّس يكتسب الكفاءة ويُعدّ نفسه عمليا للتّدريس في المستقبل. وكلّ أولئك غايتهم طلب العلم وبذله لشرفه وعلوّ مقامه بينهم، ولم نقف على خبر يوثق أنّهم سخّروا العلم في طلب المال وسلكوا إليه كلّ مسلك ولو كان حراما، كما الغشّ والمحسوبية المستشرية في نظم التّعليم اليوم.

●أصالة الكتاب المدرسي: أقصد بذلك أنّ الكتاب المعتمد في الدّرس هو مجموع محاضرات الأستاذ العالم؛ فهو ذاته الذي يقوم بعملية "النّقل الدّيداكتيكي"، ينقل المعرفة العالمة التي أنتجها إلى معرفة يدرّسها هو بنفسه. وهو قبل أن يتولّى التّدريس مشهود له من قبل الأكفاء بالأهلية بتولّي هذا المنصب، تماما كما فعل الإمام الغزالي حين أقبل إلى المدرسة النّظامية ببغداد مدرّسا، فقد ناظر الأقران بحضرة نظام الملك؛ فظهر اسمُه، وشاع أمره، فولّاه التّدريس بها، فقدِمها وأعجبَ الكُلّ مناظرته. والبديع في الأمر أنّ من أنتج المعرفة هو ذاته من تولّى عملية النّقل الدّيداكتيكي لها حتّى تصير معرفة متعلَّمة، فلا وسيط يتدخّل في الأمر، والوسيط، بالرّغم من افتراض خبرته في النّقل، قد تعترضه عوائق تمنع من الانتقال الأمثل للمعرفة إلى نهايتها المقصودة، ترجع بالأساس إلى تصرّفه في المعرفة العالمة التي لم ينتجها بالانتقاء.

والمدرّس غالبا هو شخصية معروفة بالتأليف، لأنّ الإنتاج العلمي هو من الأسس المعتمدة في اختيار المدرّس بنظامية بغداد خاصة في عهد الوزير نظام الملك. وكان الطّلبة

---

[32]- نظام الملك كبير الوزراء في الأمة الإسلامية. ص. 356-357.

ينسخون ما يسمعون ويتبادلون النسخ المصحّحة أو المجازة من مؤلفها، ثم يتناولونها بالمناقشة والمدارسة والتّداول. بل إنّهم كانوا يتلقّفون الأصيل والجيّد من تعليقات الأستاذ حفظا ونقلا ومدارسة وتدوينا. وهذا الجهد الكبير من الطّلبة كفيل بسدّ ما لدى بعضهم من خصاص في التّعلّم، لأنّ الأخذ عن الأقران أريح وآنس وأنجع في ممارسة التّقويم الذّاتي للمكتسبات، حيث يسهُل على الكثير استيعابُ ما لم يستطعه مع المدرّس، إذ تزول عنه المعيقات النّفسية والموضوعية التي تكون عادة في قاعة الدّرس مع الأستاذ.

وجرت العادة في الأساتذة أنه إذا أتمّ أحدهم كتابا احتفلوا به ودعوا لصاحبه؛ من ذلك احتفال الجويني بتصنيف كتاب "نهاية المطلب في دراسة المذهب" الذي درّسه للخواصّ من تلاميذه، وعقد مجلسا حضره كبار الأئمة لأجل ختمه[33]. وهذا الاحتفاء هو اعتراف بتكريم الله تعالى للعلم والعلماء، وتحفيز للأستاذ على المزيد من الإبداع والعطاء. وغياب مثل هذه المبادرات لدينا يقعد ذوي الكفاءة من المدرّسين عن أن يجودوا بما لديهم لخدمة المصلحة العليا للتّلاميذ والمجتمع. ونشهد بنفاسة بعض تصانيف أساتذة النّظامية إذ مازالت تُدرج ضمن مصادر ومراجع موادّنا الدّراسية إلى الآن.

ولا يعني اعتماد مؤلّف الأستاذ في التّدريس أنّ المتعلّمين يقصرون النّظر عن البحث في غيره، بل إنّ لديهم في النّظامية مكتبة ضخمة، هي عصب المدرسة، يأخذون منها بغيتهم. ويقوم عليها مشرف وخازن ومناول، وهي مرتّبة كتبها ومبوّبة حسب فنون العلم، يسهل على الباحث إيجادها وتناولها، ثمّ نسخ ما يريده في أوراق وبأقلام يوفّرها القائمون عليها عند الحاجة[34].

وهكذا يكون الكتاب المدرسي عاملا ومظهرا من مظاهر نجاح المدرسة، فهو إنتاج خالص ورفيع وأصيل للمدرّس والطلبة، وهو من المحاور الفعّالة في العملية التّعليمية

---

[33] - نظام الملك كبير الوزراء في الأمة الإسلامية. ص. 358-359.

[34] - المدارس الإسلامية في العصر العبّاسي وأثرها في تطوير التّعليم، الدكتور حسين أمين، جامعة بغداد ن كلية الآداب. موقع: https://www.noor-book.com. اطلعت عليه يومه 2023/12/21.

تلقّيا ومدارسة ونقدا ونسخا وإجازة. والأكيد أن مضمونه يخدم الغاية من إنشاء المدرسة ابتداء، وإلاّ لما أجيز لأنّ خطر تمدّد الفكر الشّيعي محدق وواجبُ كنسه في عقول النّاس مستعجل. أمّا جمع المدرّس بين التّأليف وتدريس ما ألّفه فهو إبداع رائق يفضي إلى تجنّب الكثير من مزالق النّقل الدّيداكتيكي في رحلته من المعرفة العالمة إلى المعرفة المتعلّمة، إذ إنّ تلك الرّحلة اليوم فيها عدد من الوسطاء متعدّدي المشارب ومختلفي التّكوين، ولا يسلم ما نقلوه سقطات تعود في الأصل إلى التّحدّيات التي تعرفها عملية النّقل تلك.

●تنوّع طرق التّدريس: يقوم الدّرس بالنظامية أساسا على الإلقاء؛ فَحوْل المدرس يتحلّق التلاميذ، يلقي عليهم محاضرته فيتلقونها منه، بأن يقرأ أحد المجيدين عليه من مؤلّفه، فيعود على المقروء بالشّرح والتّقرير. وهذه طريقة فعّالة في تحقيق المطلوب، لأنها تكون مصحوبة أو متبوعة بالمساءلة والاستفسار والنّقد من قبل الطلبة، فنجد أنّ أهداف الدّرس قد تقرّرت في أذهانهم بعدما كشف الأستاذ ما استغلق على الأفهام. وبعد انفضاض المجلس تكون المراجعة من أجل التّصحيح والتّثبيت والحصول على الإجازة من الأستاذ. تجلّت هذه التّفاصيل فيما حكاه الرحّالة ابن جبير عن مشاهدته لدرس من دروس نظامية بغداد، حيث قال: «فأوّل من شاهدنا مجلسه منهم الشّيخ الإمام رضيّ الدين القزويني رئيس الشّافعية وفقيه المدرسة النّظامية، والمشار إليه بالتّقديم في العلوم الأصولية. حضرنا مجلسه بالمدرسة المذكورة إثر صلاة العصر من يوم الجمعة الخامس لصفر المذكور، فصعد المنبر وأخذ القرّاء أمامه في القراءة على كراسي موضوعة فتوقوا وشوقوا، وأتوا بتلاحين معجبة ونغمات محرجة- أراد بها مشجية- مطربة. ثم اندفع الشّيخ الإمام المذكور فخطب خطبة سكون ووقار، وتصرّف في أفانين من العلوم من تفسير كتاب الله عز وجلّ وإيراد حديث رسوله ﷺ والتكلّم على معانيه، ثم رشقته شآبيب المسائل من كلّ جانب فأجاب وما قصّر، وتقدّم وما تأخّر، ودُفعت إليه عدة رقاع فيها فجمعها جملة في يده وجعل يجاوب على كلّ واحدة منها[...] إلى أن فرغ منها».[35]

---

[35] - رحلة ابن جبير. ص 195.

ركّز منهج التّدريس في النّظامية على فقه الإمام الشافعي وأصوله بالإضافة إلى أصول عقيدة أبي الحسن الأشعري، أما باقي العلوم الإسلامية الأخرى كالقرآن والحديث والكلام والنّحو والبلاغة فهي مكمّلة لكنّها لازمة. وفيما يتعلق بأجرأة هذه المواد فقد ذكر صاحب كتاب "نظام الملك كبير الوزراء في الأمة الإسلامية": «وكان تسلسل المنهج وتطبيقه تربويا سليما إلى حدّ كبير؛ فقد دلّتنا التّراتيب التّعليمية التي وصلتنا على أنّ مناهج الدّروس الّتي يسير بموجبها الطّلبة تتدرّج من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المركّب، إذ تبتدئ بالعلوم النقلية التي تعتمد على اللّسان ومقوّماته، ثم تنتقل بالطّالب إلى العلوم العقلية التي تعتمد على التّفكير.. ومن هنا كان النّحو والصّرف بداية المرحلة الدّراسية الطّويلة، وكان الفقه وأصوله هما النّهاية التي ترافق الطّالب إلى اللّحد.. وذلك لأنّ الفقه بمعناه الخاصّ فلسفة التّشريع على اختلاف مذاهبه، وهي مرحلة الاجتهاد في الحقوق والمعاملات التي تستغرق بقيّة العمر».[36]

وذكر أنّ الدّروس تكون في حلقات دائرية حول الأستاذ وهو على منصّته. وقد يكثر الطلبة بحيث لا يبقى فراغ في الدائرة، ويحضرها أحيانا أساتذة وطالبات. ثم يضيف عن أساليب التّدريس قائلا: «وتدلّنا الأساليب الباقية لتلك الحلقات أن الطّلبة كانوا أحرارا في اختيار أساتذة المادّة التي يرغبون التّخصّص فيها، وأن اختيارهم هذا كان موفّقا ومجديا، وأنّ المناقشة والجدل، وبخاصة في مسائل الخلاف، من أهمّ الوسائل التّعليمية آنذاك، وأنّ الطّلبة كانوا أحرارا في مناقشتهم على ألا يتعدّى حدود الآداب المألوفة، حتى ألّف المعنيون بالتّربية وأصول التّدريس كتبا فيها. وكانت المحاضرات تتخلّلها الدّعابات والنّوادر بحيث اتخذ الأساتذة من الشّيخ أبي إسحاق الشّيرازي مثالا على ذلك»[37]. ثم ذكر بأن لدى الأساتذة حرّية واستقلالا ضمن القواعد العامّة للنّظامية كي يختار الطّريقة المناسبة لإنجاز درسه، وللطّلبة أن يفاضلوا بينهم بموجبها، قال أبو الفتح المقدسي: «صحبت إمام الحرمين الجويني[38]، ثم قدمت العراق فصحبت

---

[36] - نظام الملك كبير الوزراء في الأمة الإسلامية. ص 359- 360.

[37] - نفسه. ص 360- 361.

[38] - عبد الملك بن عبد الله بن يوسف، إمام الحرمين أبو المعالي الجويني. رئيس الشّافعيّة بنيسابور. درّس بنظاميّة نيسابور قريبًا من ثلاثين سنة، تولّى فيها الإمامة والخطابة والوعظ والتّدريس. حضر

الشيرازي فكانت طريقته عندي أفضل من طريقة أبي المعالي»[39].

تبين مما سلف أن طرائق التّدريس وإن كان الإلقاء سيّدها فإنّ القرائن التي تحيط به تجعله جديرا بتلك المنزلة، ومنها:

– فصاحة اللّسان وطلاقته: فالمدرّس من شرائط انتخابه: حسن إقناع المخاطب، إذ كيف يناظر غيره ويدوم درسه ويكثر مريدوه إذا لم يكن متأنّيا في الكلام فصيح اللّسان باللغة العربية طليقه.

– الإقبال على الطلبة والقرب منهم: ويولّد لدى الطّرفين ارتباطا عاطفيا وثيقا لا يخلو من تهيّب ووقار. والدّليل على تحقّقه هو شكل مجلس الدّرس الذي يكون دائريا والأستاذ يتوسّطه، ثمّ إقبال المتلقيّن على الاستفسار عمّا أشكل بعد الدّرس.

– التّنويع في الأسلوب: حتّى لا يملّ الطّالب ويدخله الفتور. فهذا أبو إسحاق الشيرازي شيخ النّظامية يُدخل في درسه الملاطفة والنّوادر والمداعبات، فوصفه الذهبي في سير أعلام النبلاء بأنّه «طلق الوجه، دائم البشر، مليح المحاورة»، بالإضافة إلى أن السّؤال والاستفسار ممكن عند الدّرس، حيث ينفتح باب التّفاعل والحوار والمناقشة.

– اقتران العلم بالعمل: فإذا كانت غاية المدرسة النّظامية هي نشر الخير وهداية النّاس إلى طريق الحقّ، فالأولى بالتزام الخير واتّباع الحقّ هو الأستاذ. فهو القدوة لتلاميذه، يرون في حاله ما ينطق به مقاله فيتّبعونه. أما إذا خلا قلبه من الإخلاص لله وخالف قوله فعله، فلن يكون لنصحه ودلالته على الخير أثر، ولن يبقى في حلقته طالب علم. وقد كانت شمائل أساتذة النظامية تنبئ عن حسن سيرتهم في النّاس واجتهادهم في تطبيق أوامر الشّرع. ولنقرأ سيرة أبي إسحاق الشيرازي والغزالي وأبي نصر بن الصبّاغ

درسَه الأكابر والْجمع العظيم من الطَلبة، وكان يقعد بين يديه كل يومٍ نحو من ثلاثمائة رجل. له تصانيف في الفقه والأصول والعقيدة. اشتغل أوّل عهده بالكلام ثم رجع عنه. توفي سنة 478هـ.(تاريخ الإسلام 10 / 424)

[39] - طبقات الشافعية الكبرى، تاج الدين بن علي بن عبد الكافي السبكي. تحقيق: محمود محمد الطناحي وعبد الفتاح محمد الحلو. دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع . الطبعة الثانية: 1413هـ 353/5.

وغيرهم ففيها الدّليل.

– الأدب الجمّ للعالم والمتعلم: وهذا معلوم في مجالس الدّرس، وتدلّ عليه المكانة التي كانت للعلماء في قلوب الحكّام والتّلاميذ وعامّة النّاس على السّواء، قال الذهبي: «لما قدم أبو إسحاق نيسابور رسولا تلقّوه، وحمل إمام الحرمين غاشيته[40] ومشى بين يديه وقال: أفتخر بهذا»[41].

●جودة خريجي المدرسة: بسبب توافر أسباب الجودة في التّكوين من خلال ما سبق عرضه، والتي صادفت إقبال النّابهين ذوي الهمم على التّعلّم فيها بغض النّظر عن سنّهم، يبدؤون الدّرس فيها وقد تفتّقت مواهبهم في مرحلة تعلّمهم الأولى بين المساجد والكتاتيب خارج النّظامية.

وبعد سنوات من الدّرس، لا تقلّ عن أربع، ولمّا يأنس الطّالب أنّه قادر على التّصدّي للعلم، يعلن ذلك بين شيوخه وزملائه، فتعقد له جلسة خاصة للاختبار، ويمنح الإجازة في الميدان الذي برع فيه. فإذا أجيز صار مهيّأ لأن يحظى بمنصب في الوعظ أو التّدريس أو القضاء أو الإفتاء، وقد يجمع بينها أو بين بعضها في آن واحد، خصوصا إذا تولّى التّدريس في بلد فيه خصاص. وله أن يكون محدّثا أو متكلّما مناظرا أو إماما وخطيبا في أحد المساجد[42].

وعند مراجعة تراجم المتخرّجين من المدرسة تجد أغلبهم قد تولّى منصبا مرموقا في الدّولة كالقضاء والحسبة والفتيا، دليل ذلك ما قاله أبو إسحاق الشيرازي: «ما دخلت قرية أو بلدة في خراسان إلا وكان قاضيها أو مفتيها أو خطيبها تلميذي أو

---

[40] - غطاء سرج الفرس (لسان العرب. 12 / 126).

[41] - سير أعلام النبلاء. 456/18.

[42] - نظام الملك كبير الوزراء في الأمة الإسلامية. ص 364.

صاحبي»[43]، ومنهم أبو علي الفارقي[44] وأبو العباس الجرجاني[45] وغيرهما كثير[46]. وأغلبهم، عند قراءة تراجمهم، نجدهم قد تولّوا منصبا من المناصب السّالفة الذّكر.

وهذا يعتبر دليلا على أنّ المدرسة حقّقت أهدافها بتخريج دفعات متوالية من الأطر ذوي الكفاءة العالية، وفّرت للدّولة كفايتها في مختلف المناصب المتعلّقة بتدبير أمور النّاس، وكان لها دور محوري في تسريع الغاية الكبرى من إنشاء المدرسة، حيث ضيّقت الخناق على الفكر الشّيعي في ربوع الدّولة في وقت وجيز، وأحلّت محلّه العقيدة الأشعرية والفقه الشّافعي، فثبتت أركان الدّولة وتوحّد النّاس على هذا النّهج.

وحاصل الكلام في هذه المسألة أن استثمار الوزير نظام الملك في التّعليم يدلّ على حصافته، فقد كان مجديا وبلغ به ما كان يرجوه ويأمله، ولم يخرج به عن طريق أداء مهمّة الاستخلاف التي تقتضي الإصلاح في الأرض ودرء الفساد. لذلك فالموارد البشرية إذا ما أحسن إعدادها وتكوينها صارت هي الرّأسمال الأغلى لنهضة الأمم، ويأتي على إثرها الرّأسمال المادّي ليخدمها ويكمّلها. وبحسب جودة التّكوين يكون الرّقيّ في سلّم التّحضّر، حيث يتعاون جميع أفراد المجتمع في السّير في طريق التّعبّد والإعمار وخدمة مصالح الإنسانية بمختلف أطيافها. أمّا إذا أزرى المجتمع بأفراده، فاستصغر مهمّة تجويد تعليمهم وحسن إعدادهم، فإنّ نظام التّعليم لديه يصير عبئا عليه، ومصدر همّ واضطراب ينوء بحِمله. وبدل أن يدفعه إلى تسنّم درجات الرّقيّ يهوي به إلى دركات التّخلّف وعدم الاستقرار.

---

[43] - نظام الملك كبير الوزراء في الأمة الإسلامية. ص 373- 374.

[44] - الحسن بن إبراهيم بن علي أبو علي الفارقي الفقيه الشافعي؛ كان من شيوخه ببغداد أبو إسحاق الشيرازي وأبو نصر ابن الصباغ. تولى القضاء بواسط. وكان زاهداً متورعاً. له كتاب " الفوائد " على المهذب. كانت وفاته سنة 528هـ(وفيات الأعيان. 2 / 77).

[45] - أحمد بن محمد بن أحمد أبو العباس الجرجاني، قاضي البصرة وشيخ الشافعية بها، وهو مصنف كتاب (المعاياة) و(التحرير) و(الشافي)، تفقه على الشيخ أبي إسحاق الشيرازي، وكان من أعيان الأدباء. توفي سنة 482هـ. (طبقات الشافعيين. ص 475).

[46] - نظام الملك كبير الوزراء في الأمة الإسلامية. ص 374.

لم يكن للطّالب أن ينضمّ إلى ركب المتعلّمين في نظامية بغداد إلاّ بعد أن يملك ناصية الكتابة والقراءة ومبادئ العلوم التي تُتلقّى في المدرسة. بمعنى أنّ نظامها التّعليمي أقرب ما يكون إلى النّظام الجامعي، وبنسبة أقلّ إلى نظام الثّانوي التّأهيلي عندنا في المغرب على الأقلّ فيما يتعلّق بالمستوى العمريّ للمستفيدين منه. وأيّا كان الأمر فإنّ المدرسة وفّت بما وعدت به من ثمرات، حيث تضافر التّفاعل بين عناصر منهاجها التّربويّ ليتمخّض عنه أصالة إطفاء شعلة التّشيّع المتّقدة في الدّولة، ويتمخّض عنه تبعا نهوض مشهود بالمستوى العلمي، بتخريج دفعات من العلماء استضاءت الأمّة بعلمهم وحسن تدبيرهم لما أسند إليهم من تكاليف. بل وتطاول نورهم حتّى وصل إلينا من خلال تراثهم العلميّ الزّاخر.

ولم تكن هذه المدرسة، التي استمرّت إلى نهاية القرن التّاسع الهجري[47]، لتسلم من عيوب لم تثنها عن بلوغ ما رُسم لها من أهداف، ومنها:

-الأول: أنّ قصْر البرنامج الدّراسي على الفقه الشافعي والعقيدة الأشعرية وما يخدمهما من العلوم هو ضرب من ضروب التعصّب المذهبي. وقد ظهر أنّ هدف الوزير من إنشاء المعهد هو محاربة الفكر الشيعي والعقائد المنحرفة، ويمكن ذلك بتوسيع الدائرة إلى باقي المذاهب الفقهية السّنية المنتشرة كما في المدرسة المستنصرية ببغداد. ولا أرى اختيار نظام الملك إلاّ ردّة فعل قويّة تجاه ما كانت تموج به حواضر الإسلام من سيطرة للمدارس الشّيعية وتمدّد للفكر الباطني، حيث قرّر توحيد النّاس على مذهب واحد يميل إليه، ويعتبره أنّه هو السّبيل لدرء فتنة التشيّع، أمّا تعدّد المذاهب فقد يفضي إلى التّفرّق والتّنازع، في مثل هذا الظّرف الذي علا فيه صوت التّعصّب بين المذاهب الفقهية السّنّية ذاتها.

-الثاني: خلوّ البرنامج الدّراسي من العلوم العقلية؛ فبالرغم من نبوغ جل خرّيجي

---

[47] - والشّاهد على ذلك أنّ آخر من درّس بها ممّا حفظته الأخبار صاحب القاموس المحيط الفيروز آبادي المتوفّى سنة 817هـ. شذرات الذّهب في أخبار من ذهب، ابن العماد. تحقيق عبد القادر الأرناؤوط ومحمّد الأرناؤوط. الطبعة الأولى، 1989م، دار ابن كثير، دمشق وبيروت، المجلّد 9 / 186.

المدرسة النظامية في تخصّصاتهم، فإنهم لما حرموا من دراسة العلوم العقلية وجانب مهمّ من العلوم النقلية بالتأكيد سيعانون من محدودية الفكر والاطلاع، وسيؤثر هذا على قدرتهم على مناظرة المخالفين والخصوم في زمانهم المتميّز بالتّدافع الشّديد بين المذاهب الفقهية والعقدية. بالإضافة إلى أن حاجة الدّولة إلى سدّ خصاصها في مختلف التّخصّصات الأخرى ثابت، كما في الطّبّ والصّيدلة والرّياضيات وعلم الكلام والفلسفة والأدب. وهي مجالات قد تسهم في بلوغ المدرسة أهدافها من خلال تبجيل النّاس للعلماء والاقتداء بهم.

-الثالث: الإشراف المباشر من الحاكم على المدرسة؛ كما في نظام الملك وأبنائه من بعده. فقد يكون هذا العمل مثلبة تحدّ من الإبداع في التّدبير والتّسيير، إذ إنّ تبعية المدرسة للدّولة مادّيا ومعنويا أحيانا يفقدها استقلالها وحريتها في المبادرة والإنجاز، لأنها قد تُسيّر وفق أهواء الحكّام ومصالحهم، خاصّة إذا ضعف وازع الدّين فيهم وتغلّبت المصالح الخاصّة والشّخصية على المصلحة العامة، بالرّغم من تسطير مواثيق تحدّد خطّة سيرها، إلاّ أنّ الهفوات تظهر حين محاولة فهم النّصوص المؤطّرة أو حين العمل على أجرأتها. لكن هذا العيب خفّت وطأتُه في عهد نظام الملك نظرا لصلاحه المشهود وصدق نيته في تصحيح الأوضاع، بالإضافة إلى اعتماده في تعيين المدرّسين على الكفاءة الخُلقية والعلمية. وهذه شروط نحن اليوم في حاجة ماسّة إلى إعادة تقييمها وإصلاح ما فسد منها لأجل تجويد استثمار الموارد البشرية في جهود الإصلاح.

لا ضير أن تنشئ الدولة السلجوقية المدرسة النظامية وتسعى من خلالها لخدمة مصالحها مادامت تتوافق مع مصلحة المحكومين وتخدمهم. والشيء الضروري الذي لا تنازل عنه هو استقامة من يتولّى شؤون المسلمين وأهليته لذلك، فالمسؤول الفاضل يظهر فضله في مجال مسؤولياته، على غرار نظام الملك الذي جهرت بسيرته الحسنة وسيرة مدرسته البحوث وكتب التراجم.

خـاتـمـة

نجمل أهم نتائج البحث التي تخصّ المنهاج التربوي للمدرسة النّظامية ببغداد في أربع هي:

●إن شرط القوّة الأخلاقية والعلمية لازم في ولاية المناصب عموما والمناصب العلمية خصوصا. وإذا تحقّق هذا الشّرط، وساد معه جوّ الحرية والتحفيز، تفتقت عبقرية المبدعين من الأطر الإدارية والتّربوية والمتعلّمين، وانطلقوا نحو التّحضّر والرّقيّ.

●إنّ وضوح الأهداف عند التخطيط للمشاريع، كمشروع برنامج دراسي أو مؤسسة تعليمية، شرط مطلوب في إبداع الوسائل التي تفضي إلى بلوغ الغايات. ويقتضي الوضوح فيها ضرورة انسجامها مع المصالح الحقيقية لعموم أفراد المجتمع دون تفييئ.

●إنّ الدّعم المادي والمعنوي للمدرّس الكفء يثمر الإبداع والتميّز في الإنجاز. وهو ذاته الذي حصل في المدرسة النظامية ببغداد، حيث خلّف مدرسوها وطلبتها ميراثا علميا ضخما ما زلنا ننتفع به بعد قرون من ظهوره.

●إنّ التّعييب الذي لقيه أسلوب الإلقاء في التدريس مجانب للصواب، فهو أسلوب أصيل في تراثنا الإسلامي، لكن يفتقد إلى شروط نجاحه التي يمكن الاشتغال على إيجادها في واقعنا المعيش. وأهمّ شروطه هو النّية الصّادقة في الإصلاح من مختلف الفاعلين في العملية التّعليمية التّعلّمية، بالإضافة إلى الأدب الجمّ من المعلّم والمتعلّم.

●إنّ خصوصيات عناصر المنهاج التّربوي المنشود يمكن لنا أن نستفيدها بالنّبش في التّراث التّربوي الإسلامي، لأنّ روح الذين أبدعوها ما زالت تسكننا، غير أنّنا كففنا عن الإيمان بقدرتنا على الإبداع بناء على ما نمتلكه، وارتمينا في أحضان مناهج غريبة عن روحنا فامتثلناها دون تمحيص، فبخلت علينا بما جادت به عليهم. ولم نستطع بعد الإجابة عن سؤال المرجعية في التّنظير للخروج من التخبّط الذي نعيشه في مجال التّربية والتّعليم.

- أحسن التّقاسيم في معرفة الأقاليم، أبو عبد الله محمّد بن أحمد المقدسي المعروف بالبشاري. الناشر: مكتبة مدبولي – القاهرة، الطّبعة الثّالثة، 1411هـ – 1991م.
- البداية والنهاية، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي (ت 774هـ) حقّقه ودقّق أصوله وعلّق على حواشيه: علي شيري، دار إحياء التراث العربي الطبعة الاولى، 1408هـ - 1988 م.
- تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي (ت 748هـ). تحقيق: بشار عوّاد معروف. دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى، 2003م.
- تمويل مدارس بغداد في العصر العبّاسي 132هـ – 656هـ، رسالة لنيل الماجستير في أصول التّربية بكلية الدّراسات العليا في الجامعة الأردنية، للطّالب أحمد عقل السّاري سالم، إشراف الدّكتور عبد الله عويدات. ونوقشت وأجيزت بتاريخ: 14 يونيو 1993م.
- جامع بيان العلم وفضله، أبو عمر يوسف بن عبد البر القرطبي. دار الكتب العلمية، بيروت 1398هـ - 1978م.
- الحياة العلمية في العراق خلال العصر البويهي 334هـ. 447هـ أطروحة دكتوراه في الحضارة والنظم الإسلامية 1410هـ . 1990م رشاد عباس معتوق إشراف الدكتور حسام الدين السامرائي،كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- دولة السلاجقة وبروز مشروع إسلامي لمقاومة التغلغل الباطني والغزو الصليبي، عَلي محمد الصلابي، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة – القاهرة، الطبعة الأولى، 1427هـ-2006م
- رحلة ابن جبير، أبو الحسين محمد بن أحمد بن جبير الكناني الأندلسي (ت 614هـ) دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، الطبعة الأولى (دت).
- سير أعلام النبلاء، الذهبي (ت 748هـ)، تحقيق مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط. مؤسسة الرسالة الطبعة الثالثة، 1405 هـ / 1985م.
- شذرات الذّهب في أخبار من ذهب، ابن العماد. تحقيق عبد القادر الأرناؤوط ومحمّد الأرناؤوط. الطبعة الأولى، 1989م، دار ابن كثير، دمشق وبيروت.
- طبقات الشافعية الكبرى، تاج الدين بن علي بن عبد الكافي السبكي. تحقيق: محمود محمد الطناحي وعبد الفتاح محمد الحلو. دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع . الطبعة الثانية:

1413هـ.
- طبقات الشافعيين، ابن كثير. تحقيق: أحمد عمر هاشم ومحمد زينهم محمد عزب. مكتبة الثقافة الدينية. تاريخ النشر: 1413 هـ - 1993 م.
- المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (ت 597هـ)، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، مصطفى عبد القادر عطا دار الكتب العلمية، بيروت الطبعة الأولى، 1412 هـ - 1992 م.
- نظام الملك الحسن بن علي بن إسحاق الطوسي (408هـ - 485هـ) كبير الوزراء في الأمة الإسلامية دراسة تاريخية في سيرته وأهم أعماله خلال استيزاره، عبد الهادي محمد رضا محبوبة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى: رمضان 1419هـ - يناير 1999م.
- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن خلكان البرمكي (ت681هـ) تحقيق: إحسان عباس، دار صادر – بيروت.
- المدارس الإسلامية في العصر العبّاسي وأثرها في تطوير التّعليم، الدكتور حسين أمين، جامعة بغداد ن كلية الآداب. موقع: https://www.noor-book.com اطلعت عليه يومه 2023/12/21.
- المنهج التّربوي. خالد خميس السّرّ. (دار النّشر غير مثبتة) الطبعة السّابعة، 1437هـ – 2016م، ص 123. العنوان الالكتروني:
https://www.researchgate.net/profile/Profkhaled-Elserr/publication/337389638_almnhj_altrbwy/links/5dde81194585159aa44cae73/almnhj-altrbwy.pdf
اطلعت عليه بتاريخ 2024/01/09م.
- مقال " أهمّ المدارس النّظامية في العصر السّلجوقي في القرن الخامس الهجري الحادي عشر الميلادي" بوعبدلي المسعود عبد الوهاب، مجلة العلوم الإنسانية والحضارة، المجلد 4، العدد 2، السنة 2022م، ص 68. (المقال من ص67 إلى 82). الموقع:
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/197545 اطلعت عليه بتاريخ 16 يناير 2024م.
- مقال "من تراث التركمان الحضارية في العراق" لكاتبه نجات كوثر أوغلو. موقع: https://archive.ph/NnSoe اطلعت عليه بتاريخ 2024/01/04م.

جهود علماء السلف في خدمة المنهاج التربوي من خلال التجربة العلمية والصوفية: أبو حامد الغزالي نموذجا

د.ة هجر شفيق

أستاذة التعليم الثانوي التأهيلي، سلا

ملخص البحث

يحاول هذا البحث استقراء عناصر المنهاج التربوي بمفهومه الحديث، من كتب التراث الإسلامي القديم، ومحاولة جمع متفرقه للاستفادة من مضامينه، وقد وقع الاختيار على الإمام أبي حامد محمد الغزالي من خلال كتابيه النفيسين: كتاب أيها الولد وكتاب: إحياء علوم الدين، في القرن الخامس الهجري.

وقد تم تقسيم البحث إلى مقدمة تتحدث عن أهمية موضوع البحث وقيمته العلمية والتربوية، ثم نبذة موجزة عن سيرة أبي حامد الغزالي بما يخدم موضوعه، ومبحثين، يعنى المبحث الأول بالتأصيل العلمي لعناصر المنهاج التربوي المعاصر من خلال مؤلفات أبي حامد الغزالي، ويتحدث المبحث الثاني عن المنهاج التربوي المعاصر بين مفهومي الأصالة والامتداد، ثم خاتمة تضم أهم خلاصات البحث واستنتاجاته.

الكلمات المفتاحية

أبو حامد الغزالي-منهاج تربوي – أصالة -امتداد

تمهيد:

لقد عني علماء السلف عناية شديدة بالتأصيل لمختلف العلوم والمعارف بإرجاعها للأصول الشرعية أو المعرفية الحقيقية، ووضع الحدود والمفاهيم التي تؤطرها، ومن ثمة تحديد أقسامها وأنواعها التي تتفرع عنها، وما حق له أن يدخل في

مجالها، وما يُمنع من ذلك، والغايات الكبرى من مدارستها، ثم اجتهدوا في وضع قواعدها وضوابطها وأحكامها، ووجدنا ذلك مبثوثا في كتبهم ومؤلفاتهم، فكان لزاما على المتأخرين العودة إليها لأنها جهود معتبرة توضح الرؤية، وتصحح المسار بمعرفة المنطلقات الأولى، وتفيد من خبرات وتجارب كبيرة لعلماء أجلاء عمروا أوقاتهم بطلب العلم، فالعودة إلى التراث تساعد أولا على فهم الواقع، وتدارك أخطائه، لتحقيق الإقلاع الحضاري المنشود الذي يلامس كل مجالات الحياة عامة.

ومما حفلت به كتب المتقدمين تلك المواضيع المرتبطة بالعملية التعليمية التعلمية، وما يحيط بها من أحكام تتعلق بالعلم نفسه والمعلم والمتعلم، ولكننا نجدها متفرقة في ثنايا هذه الكتب، دون أن يحدد لها مصطلح يجمع متفرقها في إطار ما أصبح يسمى اليوم بعلم التدريس أو المنهاج التربوي، ومن هؤلاء الأعلام الذين كتبوا في هذا الشأن نجد الإمام أبا حامد الغزالي.

فكيف أصل أبو حامد الغزالي لعلم المنهاج التربوي من خلال كتبه؟ هل يوجد في هذه المصنفات ما يستوجب من المنهاج التربوي بمفهومه الحالي العودة إليها، للاسترشاد بهديها، أم أنها مضامين متجاوزة، وغير مجدية بالمرة؟

تأتي هذه الورقة البحثية للإجابة عن هذه التساؤلات من خلال التوسل بآليات المنهج الوصفي لاستقراء مؤلفات أبي حامد الغزالي العلمية في مجال التعليم والتعلم والأحكام المرتبطة بها من حيث خصائص العلم أو البرنامج التعليمي وخصائص المعلم والمتعلم، والأهداف التربوية وطرق التدريس وأساليب التقويم، إلى غير ذلك من المجالات المرتبطة بعملية التدريس والتمدرس، بالإضافة إلى طريقه الصوفي وما يحفل به من آداب تتعلق بالشيخ المربي والمريد والسلوك التربوي، وذلك من خلال إنتاجاته العلمية، ثم اعتماد المنهج التحليلي للحكم على هذه المضامين في ارتباط بالمنهاج التربوي الحالي من حيث أصالتها واستشراف واعد لامتداداتها المستقبلية، ونقترح الاعتماد على كتابي: إحياء علوم الدين، ثم: أيها الولد.

وعلى ضوء هذه الأهداف، آثرت تقسيم هذا البحث إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة.

المقدمة: في ذكر نبذة موجزة عن سيرة أبي حامد الغزالي بما يخدم

موضوع البحث

المبحث الأول: التأصيل العلمي لعناصر المنهاج التربوي المعاصر من خلال مؤلفات أبي حامد الغزالي

المبحث الثاني: المنهاج التربوي المعاصر بين مفهومي الأصالة والامتداد

الخاتمة: في ذكر أهم الخلاصات والاستنتاجات التي آلت إليها نتائج البحث، ثم توصياته.

المقدمة: نبذة موجزة عن سيرة أبي حامد الغزالي

مولده ونسبه

أبو حامد محمد بن محمد بن محمد بن أحمد الغزالي، الملقب بحجة الإسلام زين الدين الطوسي، نسبته إلى صناعة الغزل عند من يقول بتشديد الزاي، أو إلى غزالة من قرى طوس عند من يقول بالتخفيف، ولد بطوس سنة خمسين وأربعمائة.

علمه وفقهه

فقيه شافعي المذهب، قرأ الفقه ببلده على أحمد بن محمد الراذكاني ثم سافر إلى جرجان، ومنها إلى نيسابور ولازم إمام الحرمين أبي المعالي الجويني، وجد في الاشتغال حتى تخرج في مدة قريبة، وصار من الأعيان المشار إليهم في زمن أستاذه وكان يتبجح به وكان إمام الحرمين يصف تلامذته فيقول: الغزالي بحر مغرق، ولم يزل ملازما له إلى أن توفي الجويني، ولم يزل يجد ويجتهد حتى برع المذهب و الكلام والجدل والخلاف والمنطق، وقرأ الحكمة والفلسفة وأحكم كل ذلك، وفهم كلام أرباب هذه العلوم وتصدى للرد عليهم وإبطال دعاويهم وصنف في كل فن من هذه العلوم كتبا أحسن تأليفها وأجاد وضعها وترصيفها، كان شديد الذكاء والفطنة، عجيب الفطرة مفرط الإدراك، ناظر الأئمة والعلماء في مجلسه حتى أصبح أنظر أهل زمانه وظهر كلامه على الجميع واعترفوا بفضله.

تصوفه وتدريسه

درس الغزالي بنظامية نيسابور، قبل أن يقدم إلى بغداد، حيث أقبل عليه نظام الملك الوزير، وسر بوجوده، وناظر الكبار بحضرته، فانبهر له وشاع أمره، فولاه النظام تدريس نظامية بغداد فقدمها وباشر إلقاء الدروس بها، وكان ذلك بعد الثمانين وأربع مائة وسنه نحو الثلاثين، وأعجب به أهل العراق وارتفعت عندهم منزلته، فعظم جاهه ولكنه رفض الرئاسة، ثم ترك كل ذلك وراء ظهره وسلك طريق الزهد والانقطاع وقصد بيت الله الحرام فحج واستناب عنه أخاه أحمد في التدريس، فلما رجع توجه إلى الشام في ذي القعدة سنة ثمان وثمانين، واعتكف في زاويته بالجامع الأموي المعروفة اليوم بالغزالية نسبة إليه يذكر الدروس في الجانب الغربي منه، وجاور بيت المقدس واجتهد في العبادة وزيارة المشاهد والمواضع المعظمة، ثم قصد مصر وأقام بالاسكندرية مدة، ويقال إنه قصد منها الركوب في البحر إلى بلاد المغرب على عزم الاجتماع بالأمير يوسف بن تاشفين بمراكش، فبينا هو كذلك بلغه نعيه، فصرف عزمه عن تلك الناحية، ثم رجع إلى بلده طوس حافظا لوقته، مكبا على العلم وصنف الكتب المفيدة، ثم ألزم بالعودة إلى نيسابور والتدريس بها بالمدرسة النظامية وأجاب إلى ذلك بعد تكرار المعاودات، ثم ترك ذلك وعاد إلى وطنه واتخذ مدرسة للفقهاء والطلبة، وخانقاه للصوفية، ووزع أوقاته على ختم القرآن، ومجالسة الصوفية، والتدريس، وملازمة العبادات، وكانت خاتمة أمره إقباله على طلب الحديث ومجالسة أهله، ومطالعة "الصحيحين".

عرف عن الإمام الغزالي زهده وورعه، وإعراضه عن السلطة، وانشغاله بإصلاح أعطاب النفس.[1]

---

[1] طبقات الشافعية لابن السبكي، تحقيق عبد الفتاح محمد الحلو ومحمود محمد الطناحي، دار إحياء الكتب العربية-مصر، ط:1، 1383هـ/1964م، ج:6، ص: 201/195/ سير أعلام النبلاء للذهبي، تحقيق حسان عبد المنان، بيت الأفكار الدولية للنشر-لبنان، ط:1424هـ/2004م، ص: 3676.

تصانيفه

صنف الغزالي التآليف الكثيرة في الفقه والجدل والفلسفة ثم التصوف، أشهرها: "إحياء علوم الدين"، وهو من أنفس الكتب وأجملها في معرفة قواعد الأحكام وبيان الحلال والحرام، وجمع فيه دقائق الأسرار.

وله في أصول الفقه: "المستصفى" و"شفاء العليل" و"المنخول في علم الأصول" و"الخلاصة" المسمى خلاصة المختصر ونقاوة المعتصر.

"الوجيز" وهو في فروع الشافعية و"تحصين المآخذ" و"البسيط" و"الوسيط" في الفقه

"الأربعين في أصول الدين" في العقيدة

وله: "المنحول" و"المنتحل" و" القسطاس المستقيم" في علم الجدل و "محك النظر" في المنطق

و"تهافت الفلاسفة"

"المنقذ من الظلال" في تجربته الروحية مع الفلاسفة وأهل الكلام والباطنية والصوفية

و"المقصد الأسنى في شرح معاني أسماء الله الحسنى"

منهاج العابدين، وقيل أنه آخر تآليفه، وكتبه كثيرة وكلها نافعة.

وفاته

توفي رحمه الله يوم الاثنين رابع عشر جمادى الآخرة، سنة خمسمائة وخمسة، ودفن بظاهر الطابران، وهي قصبة في بلدته طوس.[2]

---

[2] وفيات الأعيان لابن خلكان، تحقيق إحسان عباس، دار صادر-بيروت، ط: 1398هـ/1978م، ج: 4، ص: 218/216.

المبحث الأول: التأصيل العلمي لعناصر المنهاج التربوي المعاصر من خلال مؤلفات أبي حامد الغزالي

لعل أهم ما يميز التجربة الصوفية في خدمة المنهاج التربوي هو التركيز على الأسس التربوية، والنفسية الوجدانية التي تنطلق منها فلسفة التعليم والتعلم، وهي عناصر مهمة وموجهة لتحقيق أهداف التعلم بوسائل مؤثرة وناجحة، كما أنها تكشف عن دقائق الصفات التي تضبط علاقة المعلم بالمتعلم من أجل تحقيق نتائج التعلم، الآنية والمصاحبة له مدى العمر، وهي أسس بنائية يجب أن يُحرص عليها أشد الحرص في مراحل التعلم الأولى وإلا ضاعت وضاع معها الخير كله، والفضل كله.

منطلقات تربوية:

لاشك أن التعلم لا تتحصل منافعه ولا تتحقق مراميه دونا عن فضيلة التربية التي تمهد له البناء على أسس متينة وقوية، لذلك لا يمكن الفصل بينهما عمليا، ولكن يمكن ترتيبهما منهجيا من حيث الأولوية الاعتبارية والمنطقية، فلا يكاد يختلف المعلمون والمربون اليوم وفي سائر الأوقات في اعتبار عملية التعليم أسهل وألين مع المتعلمين الذين يعتدل سلوكهم ويحسن، فلا يكون سوء الخلق معيقا في تحقيق مكتسبات التعلم، لذلك سنعطي الأولوية في عملية استخراج عناصر المنهاج التربوي من مصنفات الإمام الغزالي رحمه الله من الموجهات التربوية الأولى التي يُحتاج إلى تثبيتها وغرسها في سلوك الأطفال في سن مبكرة، ثم ننتقل إلى الشق المتعلق بالتعليم والتعلم.

لقد حرص الغزالي قبل البدء في تعداد طرق تربية الأبناء تربية سليمة وسبل النجاح فيها، على بيان أهمية ما تكتسيه المراحل الأولى التي يبدأ فيها الطفل في الفهم والتقليد والمحاكاة، واعتماد ما يلقنه الآباء والمربون في سنه الصغيرة، معتبرا إياه أمانة تميل لكل ما يمال به إليه، قابل للنقش والتشكيل، يقول الغزالي: " فإذا كان النشوء صالحا كان هذا الكلام نافعا عند البلوغ، يثبت في قلبه كما يثبت النقش في الحجر، فإن الصبي بجوهره خلق قابل للخير والشر جميعا، وإنما أبواه يميلان به إلى أحد الجانبين،

قال ﷺ: "كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه".[3]

وسنرتب هذه التوجيهات التربوية من حيث التقديم والتأخير، مع جمع متفرق الكلام في نفس الموضوع الذي جلبه أصالة أو عرضا.

تعليمه القرآن الكريم وأحاديث الأخبار وحكايات الأبرار وأحوالهم حتى يتعلم حب الصالحين.

مهما بلغ سن التمييز فينبغي ألا يسامح في ترك الطهارة والصلاة، ويؤمر بالصوم في بعض أيام رمضان ويعلم كل ما يحتاجه من حدود الشرع.

ينبغي أن يعلم طاعة والديه ومعلمه ومؤدبه ومن هو أكبر منه سنا من قريب أو أجنبي، وأن ينظر إليهم بعين الجلالة والتعظيم، وأن يترك اللعب بين أيديهم، وليكن الأب حافظا لهيبة الكلام معه فلا يوبخه إلا أحيانا، والأم تخوفه بالأب وتزجره عن القبائح.

ينبغي إذا ضربه المعلم ألا يكثر الصراخ والشغب ولا يستشفع بأحد بل يصبر ويذكر له أن ذلك دأب الشجعان والرجال.

تأديبه وتعليمه وتهذيبه وحفظه من قرناء السوء

مهما بدا فيه من مخايل التمييز فينبغي أن يحسن مراقبته، وأما الصبي المستحي فلا ينبغي أن يهمل بل يستعان على تأديبه بحيائه.

إكرامه على ما يظهر من خلق جميل وفعل محمود ومجازاته ومدحه أمام الناس.

التغافل عن مخالفته لكل فعل محمود وعدم مكاشفته به لاسيما إذا ستره

---

[3] إحياء علوم الدين لأبي حامد محمد الغزالي، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ط:1، سنة 1426هـ/2005م، ص: 955/ 958، في بيان الطريق في رياضة الصبيان ووجه تأديبهم وتحسين أخلاقهم، والحديث أخرجه البخاري في صحيحه، ج:1، كتاب الجنائز، ص: 416، رقم ح:1358(الجامع المسند الصحيح، المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه لأبي عبد الله محمد بن اسماعيل البخاري، تحقيق: محب الدين الخطيب ومحمد فؤاد عبد الباقي، المكتبة السلفية-مصر، ط:1، 1400هـ-1980م).

الصبي، فإن إظهاره يزيد جسارته فلا يبالي بإخفائه، فإن عاد ثانيا ينبغي أن يعاتب سرا.

عدم إكثار الملامة والعتاب حتى لا يهون عليه سماع ذلك ويسقط وقع الكلام من قلبه.

عدم تعويده على النعم وعدم تحبيب الرفاهية والزينة إليه حتى لا يضيع عمره في طلبها.

يمنع أن يفتخر على أقرانه بشيء مما يملكه بل يعود التواضع والإكرام والتلطف في الكلام، ويمنع أن يأخذ من الصبيان شيئا بدا له بل يعلم أن الرفعة في العطاء لا في الأخذ.

يخوف من السرقة وأكل الحرام والخيانة والكذب والفحش.

آداب الجلوس:

يعود ألا يبصق في مجلسه ولا يتثاءب في حضرة غيره ولا يستدبر غيره ولا يضع رجلا على رجل ولا يدع كفه تحت ذقنه ولا يعمد رأسه بساعده، فإن ذلك دليل الكسل، ويعلم كيفية الجلوس.

آداب الكلام:

يمنع كثرة الكلام ويمنع اليمين رأسا كاذبا أو صادقا حتى لا يعتاد ذلك منذ الصغر، ويمنع أن يبتدئ بالكلام، ويعلم ألا يتكلم إلا جوابا ويقدر السؤال، وأن يحسن الاستماع مهما تكلم غيره ممن هو أكبر منه سنا، وأن يقوم لمن هو فوقه ويوسع له المكان، ويجلس بين يديه، ويمنع من لغو الكلام وفحشه ومن اللعن والسب ومخالطة قرناء السوء ممن يجري على لسانهم شيء من ذلك.

آداب الطعام:

ألا يأخذ الطعام إلا بيمينه، وأن يقول عليه: بسم الله عند أخذه، وأن يأكل مما يليه، وألا يبادر إلى الطعام قبل غيره، وألا يحدق النظر إليه أو إلى من يأكل، وألا يسرع في الأكل، وأن يجيد المضغ، وألا يوالي بين اللقم، وألا يلطخ يده ولا ثوبه.

أن يحبب إليه الإيثار بالطعام وقلة المبالاة به والقناعة بأي طعام كان.

أن يذم بين يديه الصبي الذي يكثر الأكل ويمدح عنده الصبي المتأدب القليل الأكل.

يذكر له أن الأطعمة أدوية يقوى بها على طاعة الله عز وجل، وأن الدنيا دار ممر لا دار مقر وأن الموت يقطع نعيمها.

آداب اللباس:

أن يحبب إليه الثياب البيض دون الملون والإبريسم،[4] ويقرر عنده أن ذلك شأن المخنثين والنساء.

حفظ الصبي عن الصبيان الذين عودوا التنعم والرفاهية ولبس الثياب الفاخرة.

في الرياضة واللعب:

تعويده المشي والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل.

ينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعبا جميلا يستريح إليه من تعب المكتب، فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه إلى التعلم دائما يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه رأسا.

موجهات تعليمية تعلمية:

لقد حرص الإمام الغزالي رحمه الله في كتاب إحياء علوم الدين على التركيز على أسرار العلوم الفقهية والسلوكية التي تدوم للعبد بعد أن تنقضي مدة عيشه في دنياه، فكانت غايته إعمال الجهد في المطالعة والتلطف في اجتذاب القلوب إلى العلم الذي يفيد حياة الأبد، وهو أهم من التلطف في اجتذابها إلى الطب الذي لا يفيد إلا صحة الجسد، فثمرة هذا العلم طب القلوب والأرواح، المتوصل به إلى حياة تدوم أبد الآباد، فأين منه الطب الذي يعالج به الأجساد وهي معرضة بالضرورة للفساد في أقرب

---

[4] أجود أنواع الحرير.

الآماد؟[5]، وهو إذ ينتصر للعلم الشرعي باعتبار قداسته وأولويته في التعلم، وباعتباره من فروض الكفاية، لا يلغي الالتفات إلى تعلم بقية العلوم الضرورية وقد صنفها بحسب أهميتها وأكثرها اعتبارا ونظرا، وآكدها طلبا وتعلما، مقدما لذلك كله بديباجة ملفتة لأهمية العلماء في الإسلام، وما يحضون به من الرفعة والمكانة لأنهم أهل العلم، وملقنوه للناس، والموقعون باسم الشارع الحكيم، يقول الغزالي مستشهدا بقول النبي ﷺ: "العلماء ورثة الأنبياء"[6]:)ومعلوم أنه لا رتبة فوق رتبة النبوة، ولا شرف فوق شرف الوراثة لتلك الرتبة).[7]

مؤكدا على فضيلة المزاوجة بين العلم النافع والعمل به وإلا فلا فائدة من التعلم، يقول الغزالي: لو قرأ رجل مائة ألف مسألة علمية وعلمها وتعلمها، ولم يعمل بها، لا تفيده إلا بالعمل، ومثاله: لو كان لرجل حرارة ومرض صفراوي، يكون علاجه بالسكنجبين والكشكاب[8]، فلا يحصل البرء إلا باستعمالهما،[9] ولذلك كان تصنيف كتاب إحياء علوم الدين طريقة في التأليف غير المعهود في زمن الغزالي، لأنه أراد استنهاض الهمم لمعرفة أسرر العبادات والمعاملات ودورها الحقيقي الذي شرعت لأجله في تحقيق التغيير الإيجابي في السلوك، ولذلك عنون بقية الأبواب الفقهية في الكتاب، بقوله مثلا: أسرار الصلاة ومهماتها، أسرار الزكاة، أو قوله: حقيقة النية ومعناها، إلى غير ذلك مما يستوجب الالتفات إلى الجانب المقاصدي في العبادات والأعمال الموصلة إليها، للعمل بها حقا وتحقيقا.

مع مراعاة ما يناسب المتعلم من التعلمات دونا عن غيرها، وذلك يتم إما عن طلب

---

[5] إحياء علوم الدين، ص: 10.

[6] حديث صحيح، (سنن الترمذي، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني ومشهور بن حسن آل سلمان، مكتبة المعارف للنشر-الرياض، ط:1، 1417هـ، كتاب العلم عن رسول الله ﷺ، رقم ح: 2682، ص: 604).

[7] إحياء علوم الدين، ص: 12.

[8] السكنجبين: خليط من خل وعسل، والكشكاب ماء الشعير.

[9] أيها الولد لأبي حامد محمد الغزالي، دار المنهاج للدراسات والتحقيق العلمي، لبنان-بيروت، ط:2، 1435هـ/2014م، ص: 40.

من المتعلم نفسه، أو من المعلم الذي عرف ما يحتاج إليه وما ينقصه، إذ كتاب أيها الولد، كان تحت طلب من تلميذ لأستاذه يريد أن يجمع فيه ما تفرق في غيره، مختصرا، بحيث يسهل العودة إليه والإفادة منه.

قال أبو حامد الغزالي متأملا في حديث الرسول ﷺ: "اعمل لدنياك بقدر مقامك فيها، واعمل لآخرتك بقدر بقائك فيها، واعمل لله بقدر حاجتك إليه، واعمل للنار بقدر صبرك عليها"[10]، إذا عملت بهذا الحديث لا حاجة لك إلى العلم الكثير، لأن العلم الكثير وتحصيله من فرض الكفاية.[11]

فضل المعلم:

إن المعلم متصرف في قلوب البشر ونفوسهم، وأشرف موجود على الأرض جنس الإنس، وأشرف جزء من جواهر قلبه، والمعلم مشتغل بتكميله وتجليته وتطهيره، فإن الله تعالى قد فتح على قلب العالم العلم الذي هو أخص صفته، فهو كالخازن لأنفس خزائنه، وهو مأذون له في الإنفاق منه على كل محتاج إليه.[12]

فضيلة التعلم:

يمكن إجمال فضيلة التعلم عند الغزالي في ضرورة الحرص على طلبه، ومجالسة أصحابه، وسؤال أهله لمعرفة الجواب، قال تعالى: "فاسألُوا أهلَ الذكرِ إن كنتم لا تعلمونَ" سورة النحل، الآية: 43، وقال ﷺ: "من سلك طريقا يطلب فيه علما سلك الله به طريقا إلى الجنة".[13]

---

[10] لم يثبت هذا الحديث في كتب الصحاح أو كتب الحديث المعتبرة.

[11] أيها الولد، ص: 54/53.

[12] الإحياء، ص: 21.

[13] الإحياء، ص: 15، حديث صحيح، أخرجه الترمذي.(سنن الترمذي، كتاب: العلم عن رسول الله ﷺ، رقم ح:2682، ص: 604).

فضيلة التعليم:

وتجمل أفضلية التعليم في تصور الغزالي في ضرورة عدم كتمانه، وإفادة الناس به، قال تعالى: "وإن فريقا منهم ليكتمون الحق وهم يعلمون"، سورة البقرة، الآية: 146، وقال ﷺ: "من علم علما فكتمه ألجمه الله يوم القيامة بلجام من نار".[14]

تصنيف العلوم

يصنف أبو حامد الغزالي، العلم إلى نوعين: علم شرعي، وهو المستفاد من الأنبياء والمرسلين، وعلم غير شرعي، وهو ثلاثة أصناف: علم محمود وعلم مباح وعلم مذموم، فالمحمود ما ترتبط به مصالح أمور الدنيا كالطب والحساب، وذلك ينقسم إلى فرض كفاية، وإلى ما هو فضيلة وليس بفريضة، أما فرض الكفاية فهو علم لا يستغنى عنه في قوم أمور الدنيا كالطب الضروري لحاجة بقاء الأبدان، والحساب لضرورته في المعاملات، وأما ما يعد فضيلة فهو التعمق في دقائق الحساب وحقائق الطب مما يمكن الاستغناء عنه ولكن يفيد زيادة قوة في القدر المحتاج إليه، [15]ثم العلم المذموم الذي ذم لضرره، أو لا فائدة منه.[16]

ثم يصنف الفلسفة، إلى أربعة أقسام: الهندسة والحساب ويعتبرهما من العلم المباح، ثم المنطق، ثم الإلهيات أو علم الكلام، والطبيعيات وهو البحث في صفات الأجسام وخواصها وكيفية استحالتها.[17]

مواصفات المعلم والمربي:

أن يكون عالما، متخلقا بالأخلاق الحسنة، بادئا بنفسه في الوعظ، مجتنبا

---

[14] الإحياء، ص: 17، حديث حسن، أخرجه الترمذي. (سنن الترمذي، كتاب: العلم عن رسول الله ﷺ، رقم ح: 2649، ص: 597).

[15] الإحياء، ص: 24.

[16] الإحياء، ص: 41.

[17] الإحياء، ص: 31.

للتكلف في الفعل والقول.[18]

وظائف المرشد المعلم:

الشفقة على المتعلمين بأن يجريهم مجرى أبنائه بأن يقصد إنقاذهم من نار الآخرة، سواء كان معلم علوم الآخرة، أو علوم الدنيا على قصد الآخرة.

أن يقتدي بالرسول ﷺ، فلا يقصد على إفادة العلم أجرا بل وجه الله تعالى، ولا يرى لنفسه منة عليهم فلولا المتعلم ما نال هذا الثواب.

ألا يدع النصح للمتعلم بالاشتغال بالتعلم حسب أهميته وأولوياته.

أن يزجر المتعلم عن سوء الخلق تعريضا ما أمكنه ذلك ولا يصرح، بطريق الرحمة وليس التوبيخ، فإن التصريح يهتك حجاب الهيئة ويورث الجرأة على الهجوم ويهيج الحرص على الإصرار.

ألا يقبح في نفس المتعلم بقية العلوم التي لا يعلمها هو.

أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله فينفر منه، ولذلك قيل "كِل لكل عبد بمعيار عقله وزن له بميزان فهمه حتى تسلم منه وينتفع بك، وإلا وقع الإنكار لتفاوت المعيار".

أن يلقي إلى المتعلم القاصر الجلي اللائق به، ولا يذكر له أن له وراء هذا تدقيقا يدخره عنه، لأن ذلك يفتر رغبته في الجلي ويشوش عليه قلبه ويوهم إليه البخل به عنه.

أن يكون عاملا بعلمه، فلا يكذب قوله فعله، فإذا خالف العمل العلم منع الرشد، لذلك كان وزر العالِم في معصيته أكبر من وزر الجاهل لأن الناس تقتدي به.[19]

مواصفات المتعلم:

احترام المربي ظاهرا وباطنا: أي كلما يسمع منه، ويقبل منه في الظاهر ما لا ينكره

---

[18] أيها الولد، ص: 70.

[19] الإحياء، ص: 71.

في الباطن.

الابتعاد عن رفاق السوء[20].

قبول النصيحة، وعدم الاستعجال بالسؤال[21]، وأن يكون سؤاله من أجل الاستفادة لا من أجل الاعتراض والحسد والتعنت والامتحان، وأن يكون مسترشدا، وكل ما لا يفهم من كلام الأكابر يحمله على قصور فهمه.[22]

المزاوجة بين العلم والعمل، والعمل بمقتضى العلم من أجل تزكية النفس وإصلاح القلب.[23]

تعظيم شأن العلماء فهم أدلة الطريق وورثة الأنبياء، وقد أصبحوا قلة في هذا الزمان.[24]

وظائف المتعلم:

تقديم طهارة النفس على رذائل الأخلاق، إذ العلم عبادة القلب وصلاة السر وقربة الباطن إلى الله تعالى.

تقليل علائقه من الاشتغال بالدنيا والابتعاد عن الأهل والوطن، فإن العلائق صارفة وشاغلة، قال تعالى: "ما جعل الله لرجل من قلبين في جوفه" سورة الأحزاب، الآية: 4.

ألا يتكبر على العلم ولا يتأمر على معلم، بل يلقي إليه زمام أمره، ويذعن لنصيحته إذعان المريض الجاهل للطبيب المشفق الحاذق، وأن يتواضع لمعلمه ويلقي السمع إليه، مصداقا لقوله تعالى: "إن في ذلك لذكرى لمن كان له قلب أو ألقى السمع

---

[20] أيها الولد، ص: 62/61.

[21] نفسه، ص: 65.

[22] نفسه، ص: 70/69.

[23] أحياء علوم الدين، ص: 8.

[24] نفسه، ص: 8.

وهو شهيد" سورة ق، الآية: 37. وذو القلب: القابل للفهم، الحاضر ليستقبل كل ما ألقي إليه بحسن الإصغاء والضراعة والشكر والفرح وقبول المنة، ويذعن لرأي معلمه ويترك رأيه...إذ التجربة تطلع على دقائق يستغرب سماعها مع أنه يعظم نفعها، وبالجملة فكل متعلم استبقى لنفسه رأيا دون اختيار المعلم فاحكم عليه بالإخفاق والخسران، وأما السؤال فهو مأمور به، ولكن فيما يأذن به المعلم، فإن السؤال عما لم تبلغ مرتبتك إليه مذموم، أو السؤال فيما لم يحن أوانه بعد، وفي قصة موسى عليه السلام والخضر بيان لذلك.

الاحتراز عن الإنصات إلى اختلاف الناس في المسألة سواء كان ذلك من علوم الدنيا أو الآخرة، لأن ذلك سيحير ذهنه ويؤيسه عن الإدراك، بل ينبغي أن يتقن الطريق الحميدة عند أستاذه، ثم بعد ذلك ينصت إلى المذاهب والشبه.

ألا يدع فنا من العلوم المحمودة إلا وينظر فيه، ثم إن ساعده العمر التبحر فيه، وإلا اشتغل بالأهم منه واستوفاه، لأن العلوم متعاونة وبعضها مرتبط ببعض، فيبتعد عن عداوة العلوم له، فإن الناس أعداء ما جهلوا.

ألا يخوض في كل العلوم دفعة واحدة بل يراعي ترتيبها وأهميتها، وينتصر الغزالي لعلوم الآخرة وهي قسمي المعاملة والمكاشفة، لأن أشرف العلوم معرفة الله عز وجل، كما سبق بيانه.

أن يعرف السبب الذي به يدرك، بالنسبة لشرف نتائجه وقوة أدلته.

أن يقصد بعلمه في الحال تحلية باطنه وتجميله بالفضيلة، وفي المآل القرب من الله تعالى ولا يقصد به الرياسة والمال والجاه ومباهاة الأقران، وألا ينظر بعين الحقارة إلى سائر العلوم.[25]

---

[25] الإحياء، ص: 65

مميزات الدرس التربوي والتعليمي في كتب الغزالي

بالنظر للتوجيهات التربوية الواردة في مصنفات الإمام الغزالي يلاحظ أنه ينطلق من العناية الفائقة بتحديد أهداف التعلم وهي البدء بالهدف الأخروي وربط الأهداف الدنيوية بها دائما، ويركز على مبدأ وظيفية التعلمات من أجل العمل بها وتمثلها سلوكيا ووجدانيا، كما يعترف مبدئيا بنظرية تكامل العلوم والمعارف، وعدم التفريق بينها ويحذر المعلم من ذم إحداها على مسمع تلاميذه، بل يستحثهم على النهل من مختلف العلوم المفيدة وعدم الاقتصار على واحدة منها بداعي التخصص، حتى لا يكون الطالب عدوا لما يجهله منها.

ثم يحدد شروط ومواصفات عناصر العملية التعليمية التعلمية التي تتألف من المعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي، مع التمهيد الأسبق للخطط المرحلية الأولى التي تسبق كل واحدة منها قبل خوض غمار الخطوات الإجرائية، كتوجيه المعلم لمراعاة النقل المعرفي المناسب لتلاميذه وتقديم المعارف حسب ترتيبها المناسب، وتوجيه طالب العلم لتحمل تعب ومشقة التعلم كالسفر والاغتراب عن الأهل والوطن لشرف قصده ونبل غايته، والثقة في معلمه باعتماد منهجه في التعليم قبل الانفتاح على مختلف المناهج الأخرى.

كما يحرص الغزالي على ضرورة تربية الأبناء تربية إسلامية أصيلة تنهل من معين المنبع الأول وهو القرآن الكريم، وتعزز دور التربية بالقدوة حتى يتأسى بها الناشئة منذ المراحل العمرية الأولى، وهي الاقتداء بسيد المرسلين نبينا محمد ﷺ قبل كل شيء، ثم العناية بمطالعة أخبار الصالحين الذين ظلوا منارة يهتدى بها في القول والعمل عبر سائر العصور والأزمان.

ثم الاهتمام بتعليم الأطفال تعاليم دينهم من العبادات وعلى رأسها، الصلاة التي شرع تعليمها للأبناء دون سن البلوغ، واعتماد آلية التدرج في الاستئناس بعبادة الصيام من أجل القدرة على تحمل الإمساك عن الشهوات من خلال توجيه الأطفال لصيام

بعض الأيام من شهر رمضان، أو الاتفاق على تحديد عدد ساعات الصيام في اليوم حتى يقبل على هذه العبادة برغبة لا رهبة، ويدرك مقاصدها، مع الحرص على إشعار الطفل بإلزامية توقير واحترام جناب الوالدين، وسائر المربين والمعلمين والمؤدبين مع تعليمه قبول العقوبة من المعلم باستشعاره لخطئه وذم شكواه منها، ثم العناية الشديدة بتلقين مكارم الأخلاق كالصدق والأمانة والتواضع، دون إغفال دقائق الآداب الإسلامية الرفيعة كآداب الطعام والكلام واللباس والمجلس، وهي آداب غاية في الإتقان والإحسان، لو يلتفت إليها الآباء والمهتمون بالشأن التربوي اليوم لتحصلنا على ناشئة على درجة عالية من الانضباط والنظام، فضلا عن التحذير من رفاق السوء لما لهم من تأثير واضح على سلوك الطفل، وانحراف جلي عن طريق التربية السليمة التي حددها الوالدان والأقربون، ويكفي في ذلك ما ورد من النصوص والآثار الشرعية في هذا الباب، منها قول النبي عليه الصلاة والسلام: "المرء على دين خليله فلينظر أحدكم من يخالل".[26]

يبدو كذلك من خلال التنظير التعليمي والتربوي للإمام الغزالي أنه تنظير واقعي مجرب ينبع من احتكاك كبير بالصغار والكبار على حد سواء وخبرة طويلة في مجال التدريس، ثم أنه تصور دقيق يعنى بخطوات محكمة وفعالة وأكيدة الآثار بالنظر إلى الميل الإنساني الفطري إليها، كاستخدام آلية التحفيز والتشجيع وترتيب المكافأة على كل سلوك أو فعل مطلوب، يراعي فيه مركزية المعلم في تحقيق الأهداف مثل التقيد بشروط تقديم النصح والتوجيه، كالنصح سرا لا أمام الأقران والأتراب، وتجنب اللوم والعتاب المتكرر الذي يضجر منه المنصوح له فلا يلقي له بالا، ثم يراعي أيضا حق العناصر المتميزة، التي قد يتم إهمالها بسبب ارتياح المعلم من جانبه، وإنما يحث على مراقبتها وتتبعها والعناية بها بنفس القدر حتى لا تتغير أحوالها من الحسن إلى السيء.

كما أنه تنظير متكامل يأخذ بعين النظر والاعتبار الحق النفسي والجسدي معا في التعاطي مع متطلباتهما دون تغليب جانب واحد على حساب الآخر، كحق البدن في الرياضة واللعب والاستجمام، وحق النفس في التغذية الدينية والروحية، لتحقيق

---

[26] حديث حسن، أخرجه الترمذي. (سنن الترمذي، كتاب الزهد عن رسول الله ﷺ، رقم ح:1378، ص: 535).

شخصية متوازنة ماديا ونفسيا.

وهكذا يبدو أن الغزالي يراعي مجموعة من خصائص المنهاج التربوي بمفهومه المعاصر مثل: تحديد فلسفة التعلم وأهدافه من حيث العناية بمختلف جوانب الشخصية المعرفية والوجدانية والمهارية، وتمثل التعلمات في الحياة العامة، وبيان أهمية العلم والتعلم والتعليم، وتحديد وظائف المعلم والمتعلم ومواصفاتهما، وخصائص المحتوى بالنظر إلى حاجات المتعلمين من المعارف أو ما بات يعرف اليوم بنظرية الميل أي أن يكون المحتوى منسجما مع دوافع المتعلمين[27] وتنظيمه بحيث يراعى المعلوم قبل المجهول والسهل قبل الصعب والبسيط قبل المركب...[28] وتحديد أنواعه، وما يرتبط به من نظرية تآخي العلوم، أو المعارف المتعاونة، وطرق وأساليب التدريس ومراعاة خصائص الفئة المستهدفة وهو ما يستند حديثا إلى نظريات ذات مرجعية نفسية أو سيكولوجية تدرس سلوك المتعلم كنتيجة وتربطه بالأسباب التي أوجدته[29] وهو ما بدا اعتماده عند الغزالي حينما يتوقع نفور الطفل أو قبوله على التعلمات والنصائح التربوية الموجهة إليه لسبب من الأسباب يجب على المعلم معرفتها ليحصل على أفضل النتائج، ووسائل التعلم كالخبرة المباشرة وغير المباشرة التي يسميها الغزالي ب'التفكير' وتحصل بغلبة نور العقل على أوصاف الحس، واعتماد مجموعة من البيداغوجيات المعروفة اليوم كالبيداغوجية الفارقة أو ما يعرف بتفريد التعليم، حيث شبه الغزالي المربي بالطبيب الذي لو عالج جميع مرضاه بنفس الدواء لقتلهم جميعهم، مع التركيز على مختلف المهارات الضرورية لإحقاق العملية التعليمية التعلمية بصفة فعالة من طرف المعلم والمتعلم معا، كمهارة النقل الديداكتيكي، والعقد الديداكتيكي، ومهارة التحفيز لتبني مواقف إيجابية، كما أن توجهاته منظمة بصفة تهيئه ليكون منهاجا مناسبا من حيث عناصره وأهدافه وخصائصه، فهو نظام رباني المصدر

---

[27] المنهاج الدراسي: أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية لعبد الرحمن صالح عبد الله، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض-السعودية، ط:1، 1405هـ/1985م، ص: 111.

[28] المنهاج الدراسي: أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، ص: 115.

[29] علم النفس التربوي، أو سيكولوجيا التربية لبيتر ساندیفورد، ترجمة فريد نجار، مطبعة الحكومة-بغداد، ط: 1935م، ص: 9.

والوجهة، ومقاصدي، ونابع من خبرة ومعرفة وعلم، متكامل، وواقعي.

المناهج التربوية الحديثة بين الأصالة والمعاصرة.

يحيل مفهوم الأصالة على معاني تدور حول المنابع الأولى، التي يصدر منها كل أمر ثان، والأساسي الذي يتبعه الثانوي، والقديم الذي يستحدث منه كل جديد، ومن ثمة فلا تعارض مع منطق الحكمة في العودة إليه أولا، قبل اتباع أي مسار من المسارات المتاحة بعده، حتى تتضح الرؤية، ولا تتفرق السبل بالراغب في الانفتاح على كل الاحتمالات الأخرى، لأي سبب من الأسباب، وعلى هذا الأساس يحسن اختيار الأنسب والأجدى بعدها، وأما المعاصرة فتعني الاستجابة لظروف الواقع المعاش، بالنسبة إلى العصر الآني من حيث الرؤية وتحليل القضية أو الظاهرة، وتبني المواقف والاختيارات، أما المعاصرة في التربية، فمعناها تحقيق التربية لأهدافها في زمن معين وفقا لمعطياته وحاجاته وأدواته.[30]

وبالنظر إلى المجال التربوي والتعليمي من حيث العناصر التي تشكل مجموعه، والأجزاء التي تبني كله منذ تكوينه الأول، نجد أنه مثل البنيان الذي تتراص لبناته لتشكيل معماره، وأن أي نقص أو قصور يعتري هذا البنيان، قد يكون سببا في انهياره، فهو ذو أساس وقاعدة لا يبنى دونها، وأركان ودعائم لا يتصور في غيابها، ثم هيئة وهندسة في الاتباع، ووسائل وعدة للاشتغال، ثم بواعث داعية إلى التحسين والتجميل والإتقان، لتحقيق كمال الصورة والمنظر. لذلك يعرف المنهاج التربوي، الذي اصطلح عليه للتعريف بكل ما ينبني عليه هذا المجال، أو ينتمي إليه لتحقيق غاياته، بأنه نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة، والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها بقصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال التي هيأهم الله لها وتحقيق الأهداف المنشودة فيها.[31]

---

[30] مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها للدكتور علي أحمد مذكور، دار الفكر العربي، القاهرة، ط: 1421هـ/2001م، ص: 32.

[31] مناهج التربية لعلي أحمد مذكور، ص: 14.

ويستند المنهاج التربوي اليوم، شأن أي مجال علمي ومعرفي، خاضع لقانون التطوير إلى الأفضل، من أجل الاستفادة منه إلى أبعد مدى، وتجويد النتائج المحصل عليها والرفع من مستوى فاعليتها ونجاحها، إلى نظريات تربوية تفسر وتحلل الظواهر الإنسانية عن طريق المشاهدة والتجريب، غايتها تحسين عملية التعليم وجعلها أكثر دقة بناء على حكم مسبق أو فرضية معينة، ويلاحظ أن القدامى قد شكلوا مفهوما خاصا لهذه النظرية بناء على معطيات إسلامية حكيمة مبثوثة في الكتاب والسنة النبوية،[32] وهذا ما لاحظناه مع الإمام أبي حامد الغزالي من خلال مصنفاته في هذا الباب.

يمكننا الحديث عن مبدأين أساسين في واقع التربية والتعليم اليوم، وهما الثبات والتحول، فالثبات يهم اعتماد نمط توجيهي تربوي محدد، واضح الأهداف والطريقة والنتائج، وهو مرتبط في المجتمع المسلم بهويته الدينية، المستمدة من تعاليم القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وهي مصادر التشريع التي يركن إليها المسلم نظريا ويؤمن بفعاليتها تطبيقيا، إذ لا يمكن الفصل بين عملية التربية والتعليم كما أسلفنا الذكر، لأن التقصير في الجانب التربوي يرخي بظلاله القاتمة على التعلم، ويحول دون تحقيق المكتسبات، ولأن التعلم لا يستمد قيمته الاعتبارية إلا من خلال تمثل المتعلم للقيم الأخلاقية الفاضلة التي اتفقت جميع الشرائع السماوية على تعظيم شأنها، ولذلك اتجهت العديد من الدراسات إلى إعادة الاعتبار لمنظومة القيم في مجال التربية باعتبارها المنطلق الذي تستوحى منه الحلول للعديد من إكراهات المنظومة التربوية، مع تزايد نسبة العنف المادي والمعنوي في الفصول الدراسية، على اعتبار أن القيم التربوية حينما تتحول إلى قيم جماعية على درجة كبيرة من الجودة تسعى لتجاوز التحديات، وتحقيق النهوض، ومستمدة من ثوابت المجتمع نفسه، تساهم في تحقيق الازدهار المنشود.[33]

---

[32] المنهاج الدراسي: أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، ص: 73/70.

[33] أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية لإبراهيم رمضان الديب، مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع-مصر، ط:2، سنة 2007م، ص: 15.

أما التحديات التي تواجه مشروع النهضة الإسلامي والعربي في مجال التنمية البشرية وبناء الإنسان ومجتمع النهضة فمرده إلى عوامل داخلية وأخرى خارجية، يأتي في مقدمتها حالة التبعية الثقافية والقيمية، وغياب ثقافة إعداد إنسان النهضة، والإحساس بالدونية نحو الآخر، وتراجع قيمة المعلم، وتخلي أغلب شركاء التربية عن أدوارهم، ثم التفاوت الكبير بين العالم العربي والعالم الغربي في الإمكانات الاقتصادية والتكنولوجية.[34]

وأما التحول فنعني به، إلزامية الخضوع للمتغيرات المتعلقة بالمجتمع والمحيط الذي يحيط بالمدرسة، أو ما يعرف بسوسيولوجيا المدرسة، وهي تأثير المجتمع على العملية التربوية والتعلمية، مما يجعل الآن الضرورة ملحة للاستفادة من مختلف الأبحاث التربوية التي تجرى في هذا الشأن لجعل المجتمع طرفا فعالا ومساعدا في المنظومة التربوية، بمختلف أطيافه ومختلف وسائله المتاحة والمستحدثة ونعني بذلك المؤسسات التربوية والأسر والمؤسسات الإعلامية والثقافية والفنية والمؤسسات الاقتصادية والخدمية والإنتاجية، والتجمعات السياسية المختلفة، وذلك بإنشاء معاهد خاصة بالبحث التربوي تتولى زمام هذا المهمة، وتعتمد أبحاثها بشكل جاد لأجرأة نتائجها من خلال الجهات ذات الشأن السلطوي في ذلك، وتكون هذه المعاهد تحت إشراف متخصصين بعلم نفس الطفل، إلى مرحلة المراهقة، ولكل منهم مختبره ومساعدوه التابعون له، وكل من هؤلاء على صلة وثيقة بالمشكلات التربوية، وتسري نتائج هذه الأبحاث وتصبح في أيدي المربين الذين هم في مجال الممارسة.[35]

ومع تزايد التحديات التي أصبح يعيشها إنسان العصر الحديث، فإن نظام وفلسفة المنهاج التربوي يجب أن تكون مرنة إلى أبعد الحدود وفق هذه التغيرات، فإذا كان نزيف المشاكل الاقتصادية والاجتماعية والأسرية لا يتوقف، فإن حضور الموجه

---

[34] أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية، ص: 19/18.

[35] علم التربية وسيكولوجيا الطفل، لعبد العالي الجسماني، الدار العربية للعلوم، بيروت-لبنان، ط:1، 1414هـ/ 1994م، ص: 26/ 27

النفسي والمساعد الاجتماعي أصبح ضرورة ملحة في المدارس التعليمية،[36] حتى يتحقق مبدأ المصاحبة، والمساعدة على تجاوز التحديات الكثيرة التي تحول دون تحقيق الرغبة في التعلم، أمام إكراهات المعلم اليوم الملزم بإنهاء البرامج والمقررات في ظرفية محددة، إذ بالرغم من حرص المناهج التربوية على إثبات أهدافها التعليمية التعلمية قبل كل شيء، حتى يتم تقييم وتقويم النتائج فيما بعد من خلالها، فإن المجتمع يبثها بشكل تلقائي، من خلال سلطة اللغة والتقاليد وتأثير الأسرة، والإعلام، والضروريات الاقتصادية...

بالإضافة إلى إلزامية تبني طرائق ووسائل التعليم التي يقبل عليها المتعلم الآن كالطرق التبصيرية، أو الطرائق المبرمجة المبتكرة، [37]التي تستجيب لمعايير التطور التكنولوجي الذي يعرفه العالم، بتخصيص عائدات مالية مهمة من أجل جاهزية المؤسسات التعليمية بهذه المعدات، وتكوين المعلم لأجل استخدامها في الممارسة الصفية، وتعميم ذلك.

لقد كان تصنيف العلوم واحدا عند القدامى من حيث أولويته وأهميته وفائدته، قبل أن تستقل في القوالب المعرفية والمنهجية التي تخصها وتنتمي إليها حاليا، وهي على كثرتها وتطورها الآن، تشترك في المساعي والغايات المرتبطة بفهم الحياة على ما هي عليه في الواقع ومبررات وجود الإنسان فيها، من أجل العمل بمقتضاها، والإنسان بذلك في رحلة مستمرة من البحث وطلب الاستزادة منه بما يتناسب مع حاجاته من العلم الآنية والمنتظرة من أجل تحسين ظروف عيشه، واستقراره على المستوى الفكري والروحي والبدني، لذلك فإن جميع العلوم أيا كانت مشاربها واهتماماتها تشترك ضرورة في تحقيق رفاهية المجتمعات، ومن المعلوم اليوم، أن الأمم أصبحت تتنافس بمقدار ما وصلت إليه من العلوم والمعارف والأبحاث العلمية، التي يتم توظيفها بشكل فعال ومثمر يخدم حاجات المجتمع ويحولها إلى وسيلة للتأثير في المجتمع الدولي بشكل إيجابي، يسعى لتحقيق ازدهارها، بل يعد مقياسا لتقدمها ونموها، وتظهر أهمية البحث العلمي أيضا

---

[36] علم التربية وسيكولوجيا الطفل، ص: 132.

[37] نفسه، ص: 96/91

في أنه يقدم للناس خلاصة جهد متواصل وجاد من ذوي الاختصاص والخبرة، مما يساعد على تقدم المجتمعات الإنسانية في جوانبها المختلفة، وتقديم معلومات صحيحة مبنية على أسس علمية تساعدهم في نشر الفكر الصحيح بين الناس.[38]

لذلك كان لابد للعالم الإسلامي أن يحقق النهوض من خلال اختيار طريق صحيح، نابع من أصوله الأولى التي تربط سعادة الإنسان بفلاحه في الدنيا والآخرة، من خلال ضوابط الشرع الحكيم الذي منحه من القوانين ما يناسبه لأجل تحقيق هذه الغاية، وأن يجدد العزم على إعادة مجده من خلال حضارة حقيقية لا مزعومة، تبنى بسواعد أبنائه وجهدهم الذاتي النابع من استحقاق مبني على الكفاءة العلمية والأخلاقية والوطنية الصادقة، مع التحسيس بخطورة العولمة وآلياتها، على الهوية الدينية والثقافية في المجتمع المسلم، المطالب اليوم بإحداث نوع من الاتصال بالعالم الغربي والاستفادة من إيجابيات تطوره، دون الانغماس في وحل سلبياته، ثم الاستفادة من اهتمام القدامى بما ينفع أبناءهم خاصة، دونا عن غيرهم وهذا لا يعني إلغاء الاستفادة من أبحاث المعاصرين، وإنما أخذ ما يفيد منها فقط مع مراعاة خصوصية البلدان الإسلامية من حيث الأسس الاعتقادية والهوية الاجتماعية، فقد انطلقت مصنفات الغزالي من موجهات دينية وأخلاقية ونفسية ثم واقعية لتحديد فلسفة التربية، وبدت منسجمة مع واقعه الاجتماعي إلى حد كبير، يقول علي أحمد مذكور: إن الفلسفة التربوية الواضحة المنبثقة عن فلسفة اجتماعية شاملة، أو عن تصور متكامل لحقائق الألوهية والكون والإنسان والحياة، هي بداية أي إصلاح اجتماعي.[39]

الخاتمة:

من خلال ما آلت إليه نتائج هذا البحث الذي عني باستقراء بعض كتابات الإمام أبي حامد الغزالي، وتتبع أبرز ما جاء فيها من النظريات التربوية والتعليمية، ومقارنتها بتصورات المناهج التربوية الحديثة، يظهر بجلاء أن كتب التراث الإسلامي تحفل

---

[38] "البحث العلمي، خطته وأصالته ونتائجه"، لحسين مطاوع الترتوري، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات-فلسطين، العدد 20، يونيو 2010م، ص: 92.

[39] مناهج التربية لعلي أحمد مذكور، ص: 10.

بمضامين مهمة في هذا الباب، وهي معطيات صالحة لكل زمان ومكان، لأنها ظلت مرتبطة بالأصول الربانية المقاصدية والواقعية والشاملة لمختلف جوانب الشخصية الإنسانية المتوازنة، التي تسعى لتحقيق رفعة الإنسان وتحقيق كماله الدنيوي والأخروي، على اعتبار أن علوم الدنيا نابعة من علوم الدين، من خلال إعداد الإنسان معرفيا وتربويا ووجدانيا.

لقد أراد الغزالي بناء شخصية كادحة قوية من حيث بناء العقل والضمير والوجدان قادرة على مواجهة كل الصعاب، من خلال العناية بإعداد تصور متكامل عن غايات التربية والتعليم السامية، وطرق تنزيلها من طرف الآباء والمربين والمعلمين، واعتبار من يتصدى للتربية والتعليم صاحب أمانة ومسؤولية عظمى لذلك أحيط بشروط ومواصفات متعددة، واعتبر ذلك لا يفي بالغرض بشكل مستقل عن المتعلم الذي تجمع النظريات التربوية الحديثة على أنه محور العملية التعليمية التعلمية، وذلك بالتزامه بمجموعة من الضوابط أيضا، مع مراعاة حقه في المصاحبة والإرشاد والتقويم، من أجل تهيئة الإنسان المتكامل، المستحق للتكريم الإلهي في الأرض، وهي مضامين ترفع شأن الإنسان وتهتم به وتمنحه قدرا كبيرا من الكرامة والحرية والإرادة وتحترم ذكاءه وشعوره، من حيث كونه معلما أو متعلما على حد سواء، مبينا أن سبيل تحقيق الإنجازات الكبرى يتطلب صبرا وكدحا وتغربا عن الأهل والأوطان، وكراهة لحياة البذخ والترف المادي المطلق وإعلاء لشأن العلم والتعلم والتربية بالقدوة، وهي مفاهيم قد تبدو متعارضة مع مبادئ أجنبية دخيلة ذات مرجعيات مغايرة، قد تعتمد في تشكيل ملامح المنهاج التربوي الحديث المعتمد في البلاد الإسلامية، لذلك وجب إدراك الفرق الدقيق بين الغزو الأجنبي والتفاعل الحضاري، في عملية الاستفادة من مختلف الروافد الحضارية العالمية الآنية، والتحرر من أي تبعية أو حيرة أو ارتباك قد يعيق مسار التطور الإيجابي والفعال للمجتمعات الإسلامية، والاطمئنان لخصوصيتها وفرادتها في هذا المجال.

إن تغيير المناهج التعليمية والتربوية أصبح ضرورة حتمية بالنظر لاختلاف استعدادات الإنسان وقدرته على التعلم والوسائل المتغيرة التي يقبل عليها دون غيرها

وخضوع المجتمعات الإنسانية لمنطق التحول لا الثبات، بالإضافة إلى خضوعها لقانون تطور مختلف العلوم والمعارف، ولكنه يجب أن يكون على يد أشخاص على درجة عالية من الكفاءة في المجال تستمد من تكوينهم الشرعي والتربوي، ومزاولتهم الفعلية لمهام التدريس واحتكاكهم بالفئة المستهدفة، قبل أي خبرة خاصة ترتبط بمجال تخصصهم، المسندة إلى أبحاثهم العلمية وتصانيف العلماء المسلمين في العصور السالفة الذين نذروا حياتهم لطلب العلم، وكانوا سببا في ازدهار الحضارة الإسلامية في ذلك الوقت، إذ أن التراث الإسلامي مبعث فخر، لا يجب أن ينظر إليه على أنه متجاوز وتقليدي وقديم، كما يفعل الغرب الذي لم يجد في ماضيه ما يدعوه لذلك.

التوصيات

ضرورة التشجيع على الأبحاث التربوية الجادة التي تعنى باستخراج عناصر المنهاج التربوي من كتب التراث الإسلامي، واعتماد مخرجاتها كمرجع لكل الإصلاحات والتعديلات التي تهم الشأن التربوي بالبلاد الإسلامية، من أجل ربط الحاضر بالماضي المشرف على جميع الميادين.

ضرورة اعتماد مواد وفصول خاصة بتدريس طرق القدامى في التعامل مع القضايا المرتبطة بالتربية والتعليم ضمن المقررات المعتمدة في معاهد ومراكز التربية، وإنشاء مراكز بحث متخصصة في هذا الموضوع في الجامعات.

ضرورة إعادة الاعتبار لهيئة التدريس ومنحها قيمتها الاعتبارية داخل المجتمع، بتمكينها كفايتها من الحرية والإبداع واتخاذ القرار والتصنيف ثم منحها التحفيزات المادية والمعنوية على ذلك، لأنها أساس كل تقدم فيه، لتحقيق الفاعلية المنشودة في تغييره وإنقاذه من براثن الجهل والانحدار.

ضرورة إشراك كل الفاعلين والمؤثرين في عملية التربية والتعليم في الوقت الراهن في التحسيس بخطورة أدوارها لتوجيه تربوي جماعي فعال وسليم، ينأى بالمتعلم عن كل سلوك مذموم ويرغبه في كل فعل محمود أخلاقيا وعلميا.

ضرورة تحقيق الاستقلالية التامة في تبني القرارات المحلية المرتبطة بمنظومة

التربية والتكوين، وقطع العلاقة مع التبعية التامة للعالم الغربي، والحفاظ على الهوية الدينية والثقافية والاجتماعية للعالم الإسلامي، من أخطار العولمة.

ضرورة الانفتاح على مختلف النظريات التربوية الحديثة من حيث طرق ووسائل التدريس والتقويم والاستفادة من التجارب والخبرات الناجحة، مع الإبقاء على أصول التربية الإسلامية وثوابتها من حيث أهداف التعلم، ومركزية أدوار المعلم والمتعلم فيها كأبرز أعمدتها.

لائحة المصادروالمراجع

-إحياء علوم الدين لأبي حامد محمد الغزالي، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ط:1، سنة 1426هـ/2005م.

- أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية لإبراهيم رمضان الديب، مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع-مصر، ط:2، سنة 2007م.

-أيها الولد لأبي حامد محمد الغزالي، دار المنهاج للدراسات والتحقيق العلمي، لبنان-بيروت، ط:2، 1435هـ/2014م.

- "البحث العلمي، خطته وأصالته ونتائجه"، لحسين مطاوع الترتوري، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات-فلسطين، العدد 20، يونيو 2010م، من الصفحة: 81 إلى الصفحة:115.

- الجامع المسند الصحيح، المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه لأبي عبد الله محمد بن اسماعيل البخاري، تحقيق: محب الدين الخطيب ومحمد فؤاد عبد الباقي، المكتبة السلفية-مصر، ط:1، 1400هـ-1980م.

- سير أعلام النبلاء للذهبي، تحقيق حسان عبد المنان، بيت الأفكار الدولية للنشر-لبنان، ط:1424هـ/2004م.

- طبقات الشافعية لابن السبكي، تحقيق عبد الفتاح محمد الحلو ومحمود محمد الطناحي، دار إحياء الكتب العربية-مصر، ط:1، 1383هـ/1964م.

- علم التربية وسيكولوجيا الطفل، لعبد العالي الجسماني، الدار العربية للعلوم، بيروت-

لبنان، ط:1، 1414هـ/ 1994م.

- علم النفس التربوي، أو سيكولوجيا التربية لبيتر ساندیفورد، ترجمة فريد نجار، مطبعة الحكومة-بغداد، ط: 1935م.

- سنن الترمذي، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني ومشهور بن حسن آل سلمان، مكتبة المعارف للنشر-الرياض، ط:1، 1417هـ.

-مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها للدكتور علي أحمد مذكور، دار الفكر العربي، القاهرة، ط: 1421هـ/2001م.

- المنهاج الدراسي: أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية لعبد الرحمن صالح عبد الله، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض-السعودية، ط:1، 1405هـ/1985م.

- وفيات الأعيان لابن خلكان، تحقيق إحسان عباس، دار صادر-بيروت، ط: 1398هـ/1978م.

الأسس الفلسفية والركائز المعرفية للمنهاج التربوي عند ابن طفيل، نماذج وقضايا

د. عبد الرزاق الفراوني

أستاذ مكوّن، المركز الجهوي بني ملال خنيفرة

د. اسماعيل العاتية

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس الرباط

ملخص الورقة

رمنا في هذه الورقة البحثية استخراج أهم القضايا التربوية، الظاهرة والمضمرة، كما تبلورت في طروحات ابن طفيل الأندلسي (ت580هـ) من خلال قصته "حي بن يقظان"، بغرض إعادة قراءة أجزائها، وجمع متفرقها، وتركيب مفكهها، ومحاولة تنظيمها، والموازنة بين قضاياها التربوية، لتجلية ملامح المنهاج التربوي الثاوي بين ثناياها.

وقد توصلت الورقة البحثية إلى أنّ:

- ابن طفيل طرح فلسفة تربوية، غايتها بناء الإنسان، معتمداً في ذلك منهجا يقوم على إعمال العقل والنظر والتأمل والبحث وتجاوز التقليد؛

- أفكار ابن طفيل مليئة بإشارات فلسفية وصوفية وعلمية ذات صلة بالنظرية التربوية، بشكل عام، وبالمنهاج التربوي بشكل خاص، من مثل تعظيم شأن التربية وتحديد غاياتها وأهدافها، ومصادرها، وإبراز استراتيجيات التعليم، والتعلم الذاتي، وغيرها من قضايا المنهاج؛ مبرزاً أهمية الاستعدادات العقلية وفاعلية الدافعية؛

- تربية الطفل (المتعلم) يجب أن ترتكز على بيداغوجيا الإرشاد وتقديم الرعاية له، وتلبية احتياجاته، وتوفير بيئة تربوية تعينه على النمو السليم، والتكيف مع البيئة؛

- ابن طفيل ذهب إلى أن عملية التعلّم تبدأ من الحواس الخمس: السمع والبصر والشم واللمس والذوق، في احترام تام للخصائص النمائية للإنسان؛ وتعتمد التدرج العلمي من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المعقول، ومن الظاهر إلى الباطن؛

-الأفكار التربوية في حي بن يقظان شكلت منبعاً للفكر الطبيعي في الفلسفة والتربية، ومنبعا للتعلم الذاتي، فعدَّ بحق رائد النظرية الطبيعية في التربية قبل جان جاك روسو، ورائد النظرية البنائية قبل بياجي.

الكلمات المفاتيح: التربية-المنهاج- المنهاج التربوي-ابن طفيل.

تقديم عام

إن الحديث عن المنهاج التربوي يستدعي بداهة التسليم بوجود فلسفة ناظمة له، وبعد حضاري مؤسس لقضاياه، ونظرية تربوية مؤطرة له، ونماذج بيداغوجية مفعِّلة لمقتضياته، وموضحة لرؤيته للمعرفة وللمعلم وللمتعلم. فخلف كل نظرية تربوية رؤية محددة للإنسان، ونموذج تفسيري للعلاقات الاجتماعية، وتصور حضاري يوجه فلسفة التربية وغاياتها وأغراضها، وتصورها للإنسان وللوجود وللكون، ومضامين ناقلة للقيم والثقافة والفكر.

وقد جرت سفن مناهج التربية، بما تفرضه غلبة السياق الحضاري والنسق المعرفي العولمي المؤطر له، أن فُرضَت نظرياتٌ على المجتمعات المسلمة بتصوراتِها الوجودية وفلسفاتها التربوية، وبمناهج تربوية تسلكها في بناء ناشئتها، وترسم قيمها، وتنتصر لثقافتها. وهو ما بات يستدعي، في إطار التدافع الحضاري، وفي سياق الاستنهاض الفكري والتربوي البحث في مصنفات المنظرين المسلمين، لاستخراج الدرر التربوية الناظمة لطروحاتهم الفلسفية والثقافية والنظرية. ذلك، أن فحص كتاباتهم التربوية وتتبع آرائهم وتصوراتهم سيُمكِّننا، بالتأكيد، من صياغة نظريات تربوية كامنة في فلسفاتهم، وتسطير مناهج موجهة لنسقهم الفكري والحضاري.

لذلك، فإلقاء نظرة سريعة على الإسهامات الجليلة للمفكرين المسلمين في الحقل التربوي والتعليمي، ستمكننا من توصيف الممارسات التربوية والتعليمية في التراث

العربي الإسلامي، واستنباط نظريات تربوية متضمنة لفلسفة إسلامية متقدمة[1]، وقيم إنسانية واضحة وأصيلة مازالت الحاجة قائمة لها. ونستحضر، هنا، تساوقا مع ورقتنا، الفيلسوف ابن طفيل الذي يمكن اعتباره صاحب نظرية تربوية أصيلة بمنطلقاتها واتجاهاتها، متفردة بمقتضياتها الفلسفية والبيداغوجية والقيمية. حيث عمل من خلال قصته على طرح منهاج تربوي، حدد فيه فلسفة التربية القائمة على توظيف السؤال في البحث عن الحقيقة، وبين فيه استراتيجيات التعلم وطرقه، مستحضرا الخصائص النمائية للطفل وأهمية الانطلاق منها في بناء تعلماته واكتشاف الحقائق.

بناء عليه، تهدف، هذه الورقة، إلى تجلية معالم المنهاج التربوي في قصة حي بن يقظان، وإبراز أهميتها في المنظومة التربوية، وبيان مدى الحاجة إلى مبادئها ومداخلها وقيمها التربوية الأصيلة.

وسنحاول الإجابة عن الإشكالية التالية: إلى أي حد يمكننا القول بوجود منهاج تربوي عند ابن طفيل؟ وتترتب عن هذه الإشكالية مجموعة من الأسئلة: ما مقومات هذا المنهاج التربوي؟ وما أسسه الفلسفية والنظرية؟ وما ركائزه العلمية؟ وما نظرياته التعليمية؟ وكيف يحدث التعلم وما استراتيجياته؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، سنتبع منهجا وصفيا وتحليليا ومقارنا، بحيث نقدم خلاصة لقصة حي بن يقظان، ونحلل أفكارها الفلسفية لاستخراج عناصر المنهاج التربوي، ونقارن بعض مكوناته مع نظريات تربوية معاصرة.

ونشير، في هذا السياق، أن دراسات متعددة تناولت قصة حي بن يقظان في أبعادها الفلسفية والرمزية والأدبية، وقليلة هي التي سلطت الضوء على أبعادها التربوية، وكشفت عن المنهاج التربوي، ومن هذه الدراسات أذكر كتاب "الفكر التربوي عند ابن طفيل في كتابه حي ابن يقظان"، لصاحبه عبد الأمير شمس الدين، الذي بين

---

[1] - تستشهد هنا بأعمال طه عبد الرحمن، خاصة في كتابيه: (سؤال الأخلاق-مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية) و(من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر). وهي أعمال استأنف فيها طه عبد الرحمن القول في كثير من القضايا المرتبطة بالعقل وبالغيب وبالوحي، وبفقه التربية، وبأسس بناء نظرية تربوية دينية تمتح من الفكر الإسلامي.

فيه دواعي كتابة القصة، وسياقها التاريخي، وأعراضها الكبرى، وقد فصل في مذهب ابن طفيل التربوي، وبين أبعاده الفلسفية، كما استخرج مقوماته المنهاجية. وأشار إلى أنها "قصة فلسفية رمزية، تهدف أول ما تهدف إليه تحديد نظرية أو فلسفة للمعرفة، وسلوك نهج معين للوصول إلى الحقيقة، حيث تعددت إليها السبل واختلفت المناهج، بالرغم من كونها واحدة. برز فيها ابن طفيل صاحب فلسفة محددة وواضحة إلى جانب كونه صاحب نهج فكري جلي ومنسجم"[2].

مدخل مفاهيمي

يعد تحديد المفاهيم، في كل المجالات العلمية، من مستلزمات البحث العلمي، فهي المنطلق الأساس للوصول إلى المعرفة الجامعة، بها يتأسس المعمار المعرفي لأي علم من العلوم، بحيث لا تستقيم هذه الأخيرة ولا تنجلي دون ضبط مصطلحات العلم ودون تحديد مفاهيمه، فلطالما كان الغموض المفاهيمي عائقاً أمام البحث العلمي، وسبباً لسوء الفهم الموضوعي وما يترتب عن ذلك من نزوعات خاطئة وتصورات مشوهة وملتبسة.

وفي هذه الورقة سنفحص دلالات مصطلحي التربية والمنهاج، لنؤسس عليه تصورنا لطبيعة الفكر الناظم للمنهاج التربوي كما تبلور في قصة حي بن يقظان.

في مفهوم التربية

إن التساؤل عن ماهية التربية، هو في جوهره، تساؤل عن ماهية الإنسان، باعتباره ذاتًا فاعلة في التاريخ، وبانية للحضارة، وبوصفه كائنًا مفكرًا مفارقًا لعالم باقي الكائنات الحية، يعقل وجوده ويؤثر فيه ويتأثر به، كما أنه تساؤل عن علاقة الإنسان ببنية المجتمع وبتوجهاته الثقافية واختياراته السياسية والفكرية والاقتصادية والقيمية وغيرها.

ولعل مشروعية هذه التساؤلات، تجد منهلها، في التمييز الذي خصَّه الله تعالى

---

[2] - عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن طفيل في كتابه حي بن يقظان، الشركة العالمية للكتاب، ط1، ص19.

للإنسان حين فضَّله عن باقي المخلوقات وخلقه في أحسن صورة، قال تعالى: "لَقَدْ خَلَقْنا الإِنْسانَ في أَحْسَنِ تَقْويم" (سورة التين، الآية 4)، لذلك، استخلفه، سبحانه وتعالى، في الأرض، وكلّفه بالأمانة؛ وهي أمانة عظيمة تتطلب الالتزام بإنسانية الإنسان لإعمار الأرض، والاتصاف بصفات الخير ومجاهدة هوى النفس وتوجيهها، ومجاهدة مستمرة للسمو بها في مدار الكمال، وتربيتها على الفضيلة.

وفي هذه السياق، نشير أن المسلمين انشغلوا، كغيرهم، بموضوع التربية وأبدعوا فيه، فقدموا مصنفات تبرز وعيهم بأهميته، ولا أدل على ذلك ما تفصح عنه عناوين كتبهم، ويكفي أن نستشهد بكتاب آداب المعلمين لابن سحنون(256هـ)، وبكتاب (تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق) لابن مسكويه(421هـ)...الخ، وهي كتابات تستقي أصولها من الثقافة الإسلامية، وتستند في مرجعياتها على ما ورد في كتاب الله وسنة رسوله، فقدموا اجتهادات في الأمر، اختلفت من باحث إلى آخر. لذلك، لا خلاف في كون دلالات التربية تعددت وتنوعت، تبعا للتصورات حول الطفل والأساليب المُتَّبعة في تربيته، وكذا رؤية المجتمع لهذه التربية، فمنهم من يرى بأنها امتداد لوجهة نظر فلسفية معينة وتطبيق عملي لها، وهناك من يرى بأنها تصور محدد للحياة يتمكن الفرد من خلالها من رسم أهداف معينة في حياته، وآخرون يرون بأنها الوسيلة العملية لتحقيق المثل العليا، إلى غير ذلك من الرؤى والتوجهات، بمعنى أن هناك اختلافا، مرده إلى نظرة هؤلاء المربين إلى الحياة، وإلى تباين مقاييسهم ووجهات نظرهم، بحيث "يدل الاختلاف في تعريف التربية على تباين الغايات المرجوة منها واختلاف طرقها ووسائلها. ويعود إلى نوع التصور المقام عن الإنسان الذي يسعى المجتمع إلى خلقه من خلال التربية (إنسان محافظ، إنسان التقنية، إنسان وجودي، إنسان عضوي"[3]. وقد أشار الغامدي عبد الرحمن بن حجر في كتابه: (مدخل إلى التربية الإسلامية)، كذلك، إلى نفس الفكرة، بقوله: "يرى كثير من رجال التربية والتعليم أن مصطلح التربية لا يخضع لتعريف محدد، بسبب تعقد العملية التربوية من جانب، وتأثرها بالعادات والتقاليد، والقيم والديانات والأعراف، والأهداف من جانب آخر، بالإضافة أنها عملية متطورة متغيرة بتغير الزمان والمكان. كما

---

[3] - عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، ط3،2001، ص 90.

يرجع ذلك الاختلاف أيضا في النظرة إلى الإنسان، فكل فيلسوف أو مربٍّ ينظر إليه من وجهة نظر معينة"[4]. ويمدنا تاريخ المجتمعات بتلك الاختلافات النابعة من النظرة إلى للطفل، وطبيعة التربية الواجب اتباعها معه، فقد ساد الاعتقاد، في فترة من فترات التاريخ الإنساني، بأن الطفل كائن سلبي، بل خطيئة يقتضي أن يخضع لتربية قائمة على العقاب والتأديب والانضباط للقواعد الأخلاقية لمجتمع الكبار، وفرض أنواع من طرق التلقين والشحن ودفعه لتملكها لإعداده للحياة الاجتماعية وللقيام بالأدوار المنوطة به ضمن النسق المجتمعي، وهي تصورات روج لها الكثير من الباحثين، فها هو مسكويه يقول في كتابه تهذيب الأخلاق: "أن الطفل في ابتداء نشوئه يكون على الأكثر قبيح الأفعال إما كلها أو أكثرها...فإنه يكون كذوبا يحكي ويخبر ما لم يسمعه ولم يره، ويكون طروقا نماما لجوجا ذا فضول أضر شيء بنفسه وبكل أمر يلابسه"[5]. وبالمقابل نلفي تصورات تحترم طبيعة الطفل وتدعو إلى احترام قدراته، نمثل لذلك بأفكار ابن طفيل ومذهبه الطبيعي، وبآراء روسو الذي دعا إلى تربية الطفل تربية تقوم على الحرية، وتدريبه على الفضيلة كما يرى أفلاطون، ومساعدته على تأدية واجباته العامة والخاصة.

وقبل تقديم تعاريف للتربية، كما وردت عند بعض المفكرين المسلمين، نشير أن لفظة "التربية" في اللغة العربية تنفتح على ثلاثة معاني:

- المعنى الأول يحيل إلى الزيادة والنمو. ففعل ربا يربو: نقول ربا الشيء أي زاد ونما. وتقرأ في القرآن الكريم "وترى الأرض هامدة فإذا أنزلنا عليها الماء اهترت وربت" (سورة الحج، الآية 5) أي نمت، وفي قوله تعالى: "ومن آياته أنك ترى الأرض خاشعة فإذا أنزلنا عليها الماء اهترت وربت"(سورة فصّلت، الآية39) وفي سورة البقرة "ويربي الصدقات"(سورة البقرة، الآية 276) أي يزيدها ويضاعف أجرها.

---

[4] - الغامدي، عبد الرحمان بن حجر، مدخل إلى التربية الإسلامية، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، 1418هـ، ص3.

[5] - خالد المير وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1994، العدد 1، ص47

- المعنى الثاني يدل على الترعرع، ففعل ربى يربى بوزن خفي يخفى ومعناه نشأ وترعرع.

-المعنى الثالث يحيل إلى دلالة الإصلاح، ففعل ربَّ يربي بمعنى أصلحه وتولى أمره وساسه وقام عليه، والله هو الرب لأنه مصلح أحوال خلقه يسوسهم ويرعاهم. ويرى الفنيش أحمد علي أنّ التربية " لفظ مشتق إما من" رَبَّى" فيقال رَبي في بني فلان ربوا ورُبوءا بمعنى نشأ فيهم؛ وإما من "ربا" فيقال: ربا الشيء ربوا وربوءا بمعنى نما وزاد، ربا فلان غذاءه ونشأه. وربَّا بمعنى نمَّى قواه الجسدية والعقلية والخلقية". وإما من "ربَّ" فيقال ربَّ القوم أي ساسهم وقادهم، وربَّ النعمة أي زادها، وربَّ الولد بمعنى رباه حتى كبر. فالتربية تعني إذن السياسة والقيادة والتنمية"[6].

يمكن أن نخلص من الاشتقاقات اللغوية للفظ التربية إلى أن هناك تداخلا بين دلالة النمو والزيادة ودلالة الرعاية والإصلاح. وهي دلالات امتدت لترسم بظلالها معاني التربية في الفكر الاسلامي، فها هو البيضاوي ت (685ه) يعرف التربية، بقوله: «الرب في الأصل مصدر بمعنى التربية، وهي تبليغ الشيء إلى كماله شيئا فشيئا"[7].كما عرفها الراغب الأصفهاني ت (502ه) في مفرداته بقوله: الرب في الأصل التربية، وهو إنشاء الشيء حالا فحالا إلى حد التمام، يقال ربه ورباه، وربيه"[8] واعتبر ابن سينا ت (427ه) أن التربية "وسيلة إعداد الناشئ للدين والدنيا في آن واحد وتكوينه عقلياً وخلقياً وجعله قادر على اكتساب صناعة تناسب ميوله وطبيعته وتمكنه من كسب عيشه"[9].

---

[6] - عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، ط3، 2001، ص89.

[7] - البيضاوي، ناصر الدين، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق محمد صبحي حلاق ومحمود أحمد الأطرش، دار الرشيد دمشق، ط1، 2000م، مج 13/1.

[8] - الأصفهاني، الراغب، مفردات القرآن، تحقيق محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1412ه، كتاب الراء، ص184.

[9] - الزنتاني، عبد الحميد الصيد، أسس التربية الإسلامية في السيرة النبوية، الدار العربية للكتاب، ط2، ليبيا-تونس، 1993م، ص24.

في مفهوم المنهاج

يدل لفظ المنهاج في اللغة، في إحدى معانيه، على الطريق المستقيم، قال ابن فارس: "النون والهاء والجيم أصلان متباينان، الأول: النهج، الطريق. ونهج لي الأمر: أوضحه. وهو مستقيم المنهاج. والمنهج الطريق أيضا، والجمع المناهج"[10]، ويقصد بالمنهج، كما ذكر ذلك طه عبد الرحمن، "جملة الطرق والأساليب التي يتوصل بها إلى نتائج معينة"[11]. ويراد بالمنهاج في الميدان التربوي، مجموع الوسائل المستخدمة لبلوغ أهداف تربوية معينة. ويذكر عبد الكريم غريب في معجمه أن المنهاج عُرِّف "من زوايا مختلفة، فقد عرف في مفهوم شائع على أنه مجموع المواد الدراسية، وعرف على أنه خبرات المتعلم، وأنه سلسلة من الأشياء التي ينبغي للأطفال واليافعين القيام بها، وعرف كذلك على أنه خطة"[12]، أو كلا مركبا، يشمل العديد من العناصر، أو المكونات والوظائف المترابطة فيما بينها بعلاقات وعمليات تقود بفعل صيرورتها الداخلية إلى تحقيق غاية ما. ويمكن تحديد هذه المكونات في الأهداف والمحتويات والطرائق والوسائل والتقويم والدعم. إلى جانب المدرس والمتعلم والعلاقة بينهما في إطار مؤسسة تعليمية معينة. وللإشارة فهذه التعاريف تحيل إلى المقاربة التقليدية للمناهج الدراسية.

أما بالنسبة للمنهاج بالمفهوم الحديث، فينظر إليه باعتباره اتفاقا سياسيا واجتماعيا يعكس الرؤية المشتركة لمجتمع ما، ينطلق من الاحتياجات والانتظارات، ويبلور الغايات والمرامي. ويتأسس على مجموع الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المنظومة التربوية، وتسعى إلى تنزيلها عبر برامج دراسية ليكتسبها المتعلمون. ويحيل، كذلك، إلى كل ما تقدمه المؤسسة من معارف ومهارات واتجاهات ومواقف وقيم لمساعدة المتعلم على النمو المتوازن والسليم في جميع جوانب شخصيته. وهو يشمل كل من المدخلات والعمليات والمخرجات التي تنتظم

---

[10] - ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1979، ج5، ص362.

[11] - طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، ط4، 2012، ص86.

[12] - عبد الكريم غريب وآخرون، مرجع سابق، ص58.

وتتداخل بشكل تركيبي متناسق. وتتحدد عناصره ومكوناته في الآتي: الغايات والأغراض والأهداف العامة والكفايات التعلمية المراد تحقيقها، البرامج والمناهج التعليمية بما في ذلك مضامين ومحتويات المواد الدراسية وطرائق تدريسها والأساليب البيداغوجية والعدد الديداكتيكية، الكتب المدرسية وأشكال التتبع والتقويم والدعم...الخ. "إنه تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر التعليمي. فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات التربية، وأنشطة التعليم والتعلم، وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم والتعلم"[13]. ولا ينأى المنهاج عن الواقع بمختلف أبعاده، حيث يعكس مشروع المدرسة، ويمثل مرآة لمشروع المجتمع، بحيث يتأثر بالنسق التربوي الذي يستمد غاياته وتوجهاته من المحيط الاجتماعي. ببنياته السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تشكل السياسة التربوية لذلك النسق. وكثيرا ما تطلق المناهج التربوية أو البيداغوجية على الطرائق التي ابتكرها بعض فلاسفة التربية.

ونشير، في هذا السياق، أن الانتاجات التربوية عند المفكرين المسلمين تميزت بالتنوع والغنى، فنجد "نتاجات تغلب عليها النظرة الفقهية أو الكلامية لقضايا التربية والتعليم، حيث اهتمت بمسائل الأحكام والمعاملات أو بقضايا العقيدة (ابن جماعة، ابن سحنون، القابسي...)، ونتاجات غلبت عليها النظرة الفلسفية لمسائل التربية، ثم نتاجات غلبت عليها النظرة الصوفية حيث ركزت على الجانب الأخلاقي والسلوكي"[14]. وبمثل، كذلك، بما قدمه ابن خلدون، في هذا المضمار، حينما تحدث عن الملكة، أو الكفاية بتعبيرنا الراهن، وجعلها جسمية وعقلية، "فلم يفرق بين تعليم عقلي وآخر عملي؛ بل ربط القوى العقلية والجسمانية، وجعلها تتعاون في اكتساب الملكة. أما من الناحية العملية فقد وضع مبدأين صحيحين؛ هما مبدأ المباشرة ومبدأ المعاينة. ويعني بالمباشرة القيام بالفعالية العملية؛ فمن يريد تعلم فعالية عملية، يجب عليه أن يباشرها بنفسه، لا أن يكتفي بمعاينة من يقومون بها، أو الإصغاء إلى كلام من يتحدثون عنها. ولكن المعاينة ضرورية مع ذلك× لأنها الطريق إلى المباشرة"[15]. ويواصل عبد الكريم

---

[13] - عبد الكريم غريب وآخرون، مرجع سابق، ص59/58.

[14] - عبد الكريم غريب وآخرون، مرجع سابق، ص91/90.

[15]- محمد الدريج، المنهاج المندمج، أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين،

غريب القول بأن الفكر التربوي الإسلامي قد عالج "العديد من القضايا ذات العلاقة بمسائل التربية والتعليم، سواء كانت هذه المسائل نظرية أو عملية تطبيقية...، مشكلات تهم جوانب الجوانب البيداغوجية في عملية التعليم ذاتها إذ أكدت معظم آراء الفكر التربوي الإسلامي على ضرورة مراعاة المدرس للقدرات العقلية للمتعلم...، مسألة العقاب حيث قرر مبادئ عامة ومتدرجة"[16].

ابن طفيل الفيلسوف: سيرة مفكر

ولد أبو بكر محمد بن عبد الملك بن محمد بن طفيل القيسي الأندلسي في وادي (آش) Gudix حاليا لا تبعد أكثر من 55 كلم عن قرطبة في اسبانيا. في عام لم يحدده المؤرخون بدقة، فذكروه ما بين عامي 495 و505 هجرية. في أسرة لم يذكر المؤرخون عنها شيئا، ينتمي إلى قبيلة قيس من أصل عربي من غير اليمن"[17].

ويذكر شمس الدين، أن ابن طفيل تتلمذ على جماعة من المحققين لعلم الفلسفة، تأثر بفلسفة ابن باجة، كما درس العلوم الدينية والعقلية والفلك والطب، وقد كان معاصرا لابن رشد. وقد تقلد مهاما عديدة ووظائف متعددة، فاشتغل في البداية كاتباً في ديوان والي غرناطة، ثم حاكما لها، وأصبح وزيراً وطبيباً للسلطان الموحدي "أبي يعقوب يوسف". وكانت له حظوة كبيرة عند الخلفاء.

ويقال إن ابن طفيل كان له تأثير كبير على الخليفة، وقد استغل ذلك في جلب العلماء إلى البلاط. ونذكر منهم بصفة خاصة الفيلسوف والطبيب ابن رشد الذي قدمه ابن طفيل عندما تقدم به السن إلى السلطان ليقوم بشرح كتب أرسطو، وليخلفه في عمله كطبيب. وقد ظل ابن طفيل في بلاط السلطان إلى أن توفي بمدينة مراكش عام 581هـ/1185م.

منشورات مجلة علوم التربية، ط1، 2015ص170

[16] - عبد الكريم غريب وآخرون، مرجع سابق، ص91.

[17] - عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن طفيل في كتابه حي بن يقطان، الشركة العامة للكتاب، ط1، (د.ت)، ص11

لقد ترك ابن طفيل أثارا علمية في الطب والفلك والفلسفة، ففي مجال الطب له أرجوزة مؤلفة من 7700 بيت، وله آراء متقدمة في علم الفلك، كما له تصورات تربوية وتعليمية. وتعد قصته حي بن يقظان التي أودع فيها تصوراته الفلسفية والتربوية من المصنفات التي شغلت القدامى والمحدثين، فترجمت إلى لغات عدة، ونشرتها دور نشر متعددة.

مكونات المنهاج التربوي عند ابن طفيل

لقد حدد ابن طفيل مبادئ الاتجاه الطبيعي في التربية، وغرس بذوره وبيّن معالمه الكبرى من خلال قصته "حي بن يقظان" التي أودع فيه خلاصات أفكاره وزبدة تصوراته الفلسفية التي وظف فيها العقل منهجا والتجربة استكشافا، والطبيعة ميدانا للاختبار، فها هو "ابن طفيل الفيلسوف، في محاولته التوفيقية ما بين العقل والوحي، يعثر على الحلقة المفقودة فيربط العلة بالغاية والسبب بالنتيجة، فينشئ ويربي تلميذه "حي" وفق أنموذج لإنسان كان قد وضعه في فكره، ووجد في التربية أداة قادرة على تحقيق الإنسان الذي يريد، فكان الإنسان عنده هو الموضوع والغاية"[18]. وقبل التفصيل في مكونات المنهاج التربوي لابن طفيل، يجدر بنا أن نقدم خلاصة عامة لقصة حي بن يقظان، التي وصف فيها كيف تربى وكيف تعلم، وكيف انتقل من حال إلى حال، وكيف توصل إلى ما توصل إليه من نتائج واستنتاجات.

تدور أحداث القصة في جزيرة من جزائر الهند التي هي تحت خط الاستواء. ويطرح فيها ابن طفيل فرضيتين حول أصل حي بن يقظان. يرى في الافتراض الأول أنه تولّد من الأرض في تلك الجزيرة بلا أم ولا أب، ذلك أن بطنا من أرض الجزيرة تخمرت فيه طينه على مر السنين والأعوام حتى امتزج فيها الحار بالبارد والرطب باليابس امتزاج تكافؤ وتعادل. أما الافتراض الثاني فيرى فيه ابن طفيل أن حيا طفل غير شرعي وضعته أمه خوفا من الفضيحة في تابوت أحكمت زمّه ورمته ساحل البحر، فوصل إلى تلك الجزيرة فتلقفته ظبية كانت قد فقدت طلاه فألقمته لبنا سائغا، ومازالت تتعهده وتربيه وتدفع عنه الأذى. ويواصل ابن طفيل قصته مع الافتراض الثاني، حيث ألف الطفل تلك

---

[18] - عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن طفيل في كتابه حي بن يقظان، ص6.

الظبية، ونما واغتدى بلبنها إلى أن أتم له حولان، وتدرج في المشي وأثغر، فكان يتبع تلك الظبية، وكانت هي ترفق به وترحمه وتحمله إلى مواضع فيها شجر مثمر، فكانت تطعمه وإذا ظمئ تورده. وقد ترعرع في تلك الجزيرة بين الطيور والحيوانات فبدأ يحاكي أصواتها ويقلد حركاتها، وبدأ يكتشف نفسه والعالم الذي حوله عن طريق المشاهدة الحسية والتأمل والتفكير، فثبت في نفسه أمثلة الأشياء بعد مغيبها عن مشاهدته حدث له نزوع إلى بعضها وكراهية لبعض، وكان يقارن شكله مع أشكال الحيوانات وينظر في ضعف عدوه وفي قلة بطشه. ولما ماتت أمه(الظبية) تبين له أنها فانية وأن جسدها عاطل، وأن الذي خرج من جسدها هو بخار حار(الروح). فانتقل من النظر في الجسد إلى خالق الجسد. وسرعان ما بدا يطرح الأسئلة الفلسفية الكبرى التي تتعلق بالمعقولات وبأصل الوجود، وفي غمرة اكتشافاته للأشياء وللنار وتصفحه للأجسام وللكواكب... ومازال في تفكيره يبحث عن حدوث العالم ومحدِثِه، توصل إلى أنه لا يمكن إدراكه بالحواس ولا بالتخييل، لأن المتخيل ليس إلا صورة للمحسوسات، واعتقد بقدم العالم وبأنه أزلي وغير مسبوق بالعدم، ومازال يتأمل جميع الموجودات على طريقة الاعتبار في قدرة فاعلها. فتوصل إلى أن ذلك لا يصدر إلا عن فاعل في غاية الكمال وفوق الكمال. وما زال يتتبع صفات الكمال فيراها صادرة عنه وأنه أحق بها من كل ما يوصف بها دونه.

لقد توصل حي بن يقظان باستراتيجيته القائمة على النظر العقلي والتجربة الحسية، وبالمقارنة بين الأشكال والأجسام ومدارسته الصفات، وبمحض فطرته، إلى اكتشاف العلاقة السببية بين العلة والمعلول والفاعل والمفعول بين الحادث والمحدِث، واستنتج أن الكون واحد، وأن هذه الوحدة ناجمة عن وحدة الخالق ووحدة التكوين.

1-3- فلسفة التربية وغايتها عند ابن طفيل

يمكن الجزم، في البدء، أن فلسفة ابن طفيل في قصته تجعل من الاتجاه الطبيعي مبدأ في التربية، ومن العقل أداة للوصول إلى الحقيقة، ومن الملاحظة والتجربة والخبرة منهجا في التعلم. ومن التفاعل بين العقل والحواس. فسيرورة الأحداث تبدأ في الطبيعة حيت تولد حي من الطين في الجزيرة وترعرع فيها، وحاكى موجوداتها، وانطلق من فطرته في التعلم والبحث والاستكشاف وبناء المفاهيم وتنمية المهارات واكتساب

الملكات. فقدم، بذلك، ابن طفيل فلسفة تربوية متقدمة قائمة على نزعة طبيعية، ونموذج ابستمولوجي بنائي، هدفه بناء الإنسان على أسس التجربة الحسية والنظر العقلي عبر التفاعل مع المحيط بكل مكوناته. حيث لعبت التجربة دور الفاحص للأسئلة الكبرى التي ما فتئ حي بن يقظان يطرحها في رحلته الوجودية. مضمنا في نظريته التربوية غايات واضحة وأهداف محددة، مقدما فيها نسقا فكريا وتربويا وفلسفيا، يستعرض فيه دور التأمل في الطبيعة في تنمية الفكر وتحريك العقل، وتشكيل التصورات حول الوجود والكون. وموضحا استراتيجيات التعلم، وكيفية حدوثه، وتشكل المعرفة. محاولا التوفيق بين المعرفة الدينية والمعرفية العقلية، استجابة للسياق الثقافي لعصره وهو سياق الأسئلة الكبرى حول طبيعة العلاقة بين العقل والنقل، أو بين الدين والفلسفة، ومدى قدرة العقل في الوصول إلى حقيقة الله سبحانه وتعالى.

2-3- نظرية النمو عند ابن طفيل

شكلت مراحل النمو لدى الباحثين في قضايا التربية مبحثا جوهريا، اعتبارا لأهميتها القصوى في معرفة الخصائص النمائية-الجسمية، العقلية والوجدانية، والاجتماعية- التي تسمح بمعرفة نوع المعارف والمهارات والمواقف المناسبة لكل مرحلة مرحلة. وفي هذا الصدد، نشير أن ابن طفيل قد قدّم في حكايته "حي بن يقظان" مراحل النمو الإنساني وجعلها خمس مراحل تشمل الأبعاد الجسدية، والنفسية، والعقلية، والاجتماعية.

المرحلة الأولى حي والظبية:

قدّم فيها ابن طفيل الشروط الجغرافية والمادية التي ترعرع فيها حي بن يقظان، وبيّن طبيعة العلاقة التي ربطته مع بيئته، والتي جمعت بينه وبين الظبية التي تعهدته بالرعاية. وقدمت له الغذاء، وتعلقت به وتعلق بها، فإن غابت اشتد بكاؤه وإن هي حضرت أبدى فرحته. وإن هي سمعته طارت إليه ولامسته ومن لبنها أرضعته. ولما بلغ الطفل الحولين من العمر تدرج في المشي وأثغر، فكان يتبع الظبية ويرافقها. ويمكن اعتبار الأمر بمنطق نظرية النمو كتعبير عن تطور البعد المهاري والحس-حركي.

وقد ذكر ابن طفيل أن الظبية كانت ترفق به، وترحمه. وكان يحاكي أصوات الطيور والحيوانات الأخرى، ويبدي مظاهر الخوف والانفعال والتقبل والرفض، كنتيجة مباشرة لنمو جانبه الوجداني-الانفعالي. فأصبح في هذه المرحلة مهيأ للحياة ومستعدا لها. ويمكن تسمية هذه المرحلة بمرحلة الذكاء الحسي-الحركي، بتعبير جان بياجي.

المرحلة الثانية:

وتمتد هذه المرحلة من السنتين حتى السابعة من العمر. وقد ظهرت بوادر الاستقلالية لدى حي بن يقظان، وبدأ بالتدرج في التكيف مع المحيط، وانتهت بدخول حي بن يقظان تجربة المحاكاة. وفي هذه المرحلة بدأ يقارن نفسه مع باقي الحيوانات، ولا يجد لنفسه شبيها، فاهتدى إلى طرق لتجاوز ضعفه وقصوره للحفاظ على وجوده، وقد وظف في هذه المرحلة الملاحظة والمقارنة والتجربة الحسية. فاكتشف الفروقات بين الكائنات الحية التي تحيط به. كما تطورت لديه انفعالات وجدانية وعواطف سلبية في هذه المرحلة. "فكان له عن طريق: الملاحظة والمقارنة، والمشاهدة والتفكر والتأمل بالديالكتيك سواء مع الذات أو مع البيئة الخارجية، ما مكنه من تحقيق بعض ذاته، وكان له ما هو ضروري وأساسي ليحفظ بقاءه واستمراره في تلك المرحلة على مستوى جميع أبعاد الشخصية في هذه المرحلة"[19].

المرحلة الثالثة:

تبدأ هذه المرحلة من السابعة حتى الحادية والعشرين من العمر. وهي مرحلة مرتبطة بما سبقها، تطورت فيها الأبعاد الجسمية والعقلية والوجدانية لحي بن يقظان. ويمكن اعتبارها مرحلة العمليات المجردة، بتعبير بياجي، حيث تمكن حي عن طريق التأمل العقلي من إدراك مفهوم الموت والعلاقة القائمة بين الجسد والروح، وبأن الجسد فانٍ؛ فهو مجرد آلة لها محركها. ورأى أن الروح أسمى من الجسد،"... فلما جزم الحُكم بأن العضو الذي نزلت به الآفة إنما هو في صدرها، أجمع على البحث عليه والتنقير

---

[19] - عبد الأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص27.

عنه...فإن خرج هذا الروح بجملته عن الجسد أو فَنِيَ أو تحلّل بوجه من الوجوه تعطّل الجسد كله وصار إلى حالة الموت"[20]، وتطور إدراكه فتعرف على وظائف الأعضاء وطبيعتها واختلافها، و"كان يرى إذا أغمض عينيه أو لعله يظفر به ويرى آفته فيزيلها حجبهما بشيء لا يبصر حتى يزول ذلك العائق، وكان كذلك يرى أنه إذا أدخل أصبعه في أذنيه وسدها لا يسمع شيئا حتى يزول ذلك العارض، وإذا أمسك أنفه بيده لا يشم شيئا من الروائح حتى يفتح أنفه"[21]. وأصبحت له القدرة على التمييز بين الجزء والكل، وعلاقة كلامهما بالآخر. وفي هذه المرحلة كذلك، نما بعده العاطفي فتحسر لموت أمه، وتعلم من الغراب عملية الدفن باعتبارها فعلا اجتماعيا ونفسيا، وبرز حبه للظبية التي عطفت عليه. كما تطورت مدارج التفكير عنده في هذه المرحلة فأعمل عقله وطور فكره، واستطاع أن ينظر في الموجودات ويقيم العلاقات بينها. فاكتشف طبيعة العلاقة بين الجسد والروح، وتعرف على خصائص المادة (ماء، وهواء، وتراب، ونار)، يقول ابن طفيل:" ثم ينظر إلى الأجسام التي لا تحس ولا تغتذي ولا تنمو من الحجارة والتراب والماء والهواء واللهب فيرى أنها أجسام مقدّر لها طول وعرض وعمق وأنها لا تختلف، إلا أن بعضها دون لون وبعضها لا لون له وبعضها حار والآخر بارد ونحو ذلك من الاختلافات"[22].

المرحلة الرابعة:

وتبدأ من الحادية والعشرين حتى الثامنة والعشرين من عمره، وتعد من المراحل المهمة، حيث طور فيها حي بن يقظان إدراكاته العقلية، ومهارته، وعواطفه، فتوسع مجال تفكيره، فنظر في مواضيع أخرى تتعلق بالفلك والكواكب وحركيتها، "وما زال يتصفح حركة القمر فيراها آخذة من المغرب إلى المشرق، وحركات السيارة كذلك، حتى تبين له قدر كبير من علم الهيئة وظهر له أن حركتها لا تكون إلا بأفلاك كثيرة كلها مضمنة في فلك واحد هو أعلاها، وهو الذي يحرك الكل من المشرق إلى المغرب في اليوم

---

[20] - ابن طفيل، حي بن بقظان، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2016، ص 17/13.

[21] - نفسه، ص16.

[22] - نفسه، ص20.

والليلة، وشرح كيفية انتقاله"[23]، وناقش عالم الروح والعقل، وتأمل في الوجود وقدمه وحدوثه ومحدثه. وقد بلغ حي بن يقظان في هذه المرحلة درجات عليا من المعرفة.

المرحلة الخامسة:

وهي المرحلة التي تقع بين الثامنة والعشرين والخمسين من العمر. بلغ فيها حي بن يقظان من النضج مبلغا متقدما، حيث تمكن من الوصول إلى الحقائق، فتحرر من سلاسل الجسد وأعلى من صورة العقل، واتحد مع الكون وأدرك معنى الله ومعنى الألوهية. وأنه لا تعارض بين الوحي والعقل، ولا بين النقل والعقل. "فانتهت به المعرفة إلى هذا الحد على رأس خمسة أسابيع من منشئه، وذلك خمسة وثلاثون عاما. وقد رسخ في قلبه من أمر الفاعل ما شغله عن الفكرة في كل شيء إلا فيه، وذهل عما كان فيه من تصفح الموجودات والبحث عنها حتى صار بحيث لايقع بصره على شيء من الأشياء إلا ويرى فيه أثر الصنعة من حينه، فينتقل بفكره على الفور إلى الصانع ويترك المصنوع، حتى اشتد شوقه إليه، وانزعج قلبه بالكلية عن العالم الأدنى المحسوس، وتعلق بالعالم الأرفع المعقول"[24].

3-3- استراتيجيات التعلم عند ابن طفيل

يدل مفهوم التعلم على التعديل الحاصل في التصرف والسلوك الذي يطرأ على الشخصية جراء التفاعل القائم بين الذات وموضوع التعلم، ويمثل تعديل/ تغيير السلوك المؤشر الحقيقي على حدوث التعلم، وتختلف طرقه باختلاف المواقف والسياقات والوضعيات، ويرتبط التعلم بالنمو والنضج والتدريب. لذلك، فالتعلم لا يمكن ملاحظته بشكل مباشر، ولكن يستدل عليه من السلوك، ويتكون نتيجة الممارسة، ويظهر في تغير الأداء. كما أن التعلم سيرورة بنائية، في عرف النظرية التكوينية لجان بياجيه، يرتبط بالاستعدادات والميولات والحاجات ويتقوى بالحافز والدافعية.

وبالعودة إلى قصة حي بن يقظان نجد أن ابن طفيل قد أشار إلى مجموع التغيرات

---

[23] - ابن طفيل، مرجع سابق، ص 27.

[24] - نفسه، ص31.

المعرفية والتطورات المهارية التي عرفها حي في رحلة تعلمه، بحيث تطورت لديه عمليات التفكير تدريجيا، وهو ينمو فتحول من التعامل بالمحسوس إلى التعامل بالمجردات. كما أن التعلمات نشأت بفعل الاستعدادات الداخلية لحي بن يقظان ورغبته الذاتية في كشف الحقائق وتجليتها. وفي هذا الصدد، نلفي أن ابن طفيل قد حرص على بيان أهمية الاستعدادات العقلية والوجدانية، ودورها في حدوث التعلم والإدراك، وبناء على هذا المعطى العلمي والسيكولوجي، تمكن حي بن يقظان من تعرف المحسوسات وإدراك المعقولات، فقد كان مهيأ باستعداد فطري للتوصل إلى الحقائق، وبيان طبيعة العلاقة القائمة بين الأجسام والموجودات: بين الخالق والمخلوق، بين الجسد والروح، بين المتشابهات والمختلفات. وقد شكلت الطبيعة عاملا حاسما وملهما في صقل موهبته وتطوير ملاحظاته وتجاربه. حيث كانت المجال الذي تبلورت فيه التعلمات وتطورت المفاهيم، واكتُسبت المهارات. مما يعد معه ابن طفيل صاحب المذهب الطبيعي والمؤسس له، قبل ظهور أفكار جان جاك روسو في كتابه (إميل أو التربية).

وتعد هذه الاستراتيجيات، من أهم استراتيجيات التعلم التي وظفت في التراث الإسلامي، ويمكن أن نستدل، على ذلك، بما قاله ابن خلدون: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا، إذا كان على التدريج، شيئا فشيئا وقليلا قليلا، يُلقى أولا مسائلُ من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب. ويقرَّبُ له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوةُ عقله واستعدادُه لقبول ما يوردُ عليه، حتّى ينتهيَ إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصلُ له ملكة العلم"[25]، ويقول كذلك: "وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفادته، ويُحضِرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلّها، ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه، ويُكلِّفونه رعي ذلك وتحصيلَه، فيخلطون عليه بما يُلقون له من غايات الفنون في مبادئها، وقبل أن يستعد لفهمها؛ فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجا. ويكون المتعلم أوّل الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة،

---

[25] - عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط8، 2002، ص458.

إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال. وبالأمثال الحسية. ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا، بمخالطة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه، والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه، حتى تتم الملكة في الاستعداد؛ ثم في التحصيل"[26].

3-4- بيداغوجيا التعلم

تنهض بيداغوجيا التعلم في الخطاب التربوي المعاصر، على مبدأ المصاحبة والمراقبة والتتبع والإرشاد والتعلم الذاتي، بمراعاة للخصائص النمائية للمتعلم، في أبعادها المعرفية، والمهارية، والوجدانية، والاجتماعية. والناظر في طرق التعلم ومنهجه لدى ابن طفيل، سوف يقف على مدى براعته في ذلك، حيث بين أن حيا بن يقظان، وهو يتعلم بشكل ذاتي عبر تفاعله مع موضوعات التعلم (الوجود والموجودات)، كان ينتقل في ملاحظاته واستقراءاته من البسيط إلى المركب في معرفة الكائنات والمخلوقات والأشياء والظواهر، ويتحول من الأمر الظاهر إلى الباطن المجرد، ومن المحسوس إلى المعقول، وهو يطرح سؤال السببية ويبحث في ماهية الأشياء وفي أصلها وخالقها. معتمدا في ذلك على الخبرة المباشرة، والتعلم بالفطرة، التي يتعلم من خلالها الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، والملاحظة واستخدام الحواس، (والله أخْرجَكُم مِن بُطونِ أمُّهاتِكُم لا تعْلَمون شَيئًا وجَعَلَ لكُم السَّمْعَ والأبْصار والأَفئِدةَ لَعلَّكُم تَشْكُرون" (سورة النحل، الآية 78). فعمل، بذلك، ابن طفيل على تأصيل نظرية تربوية ضمن مشروعه الفلسفي القائم على توظيف العقل مرجعا ومبدأ، والملاحظة والتجربة منهجا في الحصول على المعرفة. وهو مشروع يتقاطع مع كثير من تصورات الفلاسفة المسلمين أمثال ابن خلدون(808هـ) الذي حدد في مشروعه الحضاري القائم على العمران البشري، منهجا تربويا بفلسفته وغاياته، واستراتيجيات التعلم والطرق التي يتوجب أن يُعلِّم بها المعلمُ المُتعلِّمَ، يقول في ذلك: "وذلك أنّ إرهاف الحدّ بالتّعليم مضرّ بالمتعلّم سيّما في أصاغر الولد لأنّه من سوء الملكة. ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلّمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيّق عن النّفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث وهو التّظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه

[26] - عبد الرحمن بن خلدون، المرجع نفسه. ص458.

وعلّمه المكر والخديعة لذلك صارت له هذه عادة وخلقا، وفسدت معاني الإنسانيّة الّتي له من حيث الاجتماع والتّمدّن"[27].

خاتمة عامة

نخلص القول إلى أن ابن طفيل استطاع من خلال قصته (حي بن يقظان)، بين دور العقل في كشف الحقائق العلمية وبناء المعرفة، وأكد أنه يمكن عن طريق الملاحظة والتجربة والتأمل، وعبر طرح الأسئلة الكبرى يمكن التعرف على الحقائق وبناء التصورات الفلسفية والتربوية والعلمية.

وقد توصّل، ابن طفيل، عبر رحلة حي بن يقظان العلمية، إلى أن تحصيل العلوم والمعارف يقتضي التحرر من القيود التي تكبح هذا العقل وتعطل عمله، وأنّ التعلم عملية مستمرة ومتواصلة تبنى بشكل ذاتي من خلال التفاعل مع موضوع التعلم، وتكتسب عبر التجربة والخبرة والتأمل العقلي. كما أنه يبنى وفق استراتيجيات تراعي الخصائص الإدراكية والنفسية والجسمية والاجتماعية للمتعلم.

ولعل ما يمكن استنتاجه هو أن المنهاج التربوي، كما طرحه ابن طفيل، ينطلق من أهم خصائص الفطرة الإنسانية، ويركز على تنمية جوانب شخصية حي بن يقظان العقلية والجسمية والنفسية بشكل متوازن، ويجعل من التربية القائمة على الحرية والقيم الأخلاقية، ومحاكاة الطبيعة منهجا مناسبا لتنمية المهارات.

ولا بد من التنبيه، أخيرا، إلى ضرورة استلهام الأفكار المتضمنة في التراث الإسلامي، والاعتماد عليها في بناء أنظمتنا التربوية ومناهجنا، كي يأخذ هذا التراث حقه من العناية اللازمة، للتحرر من التبعية الثقافية والتربوية للتصورات الغربية في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية.

---

[27] - عبد الرحمن بن خلدون، مرجع سابق، ص463.

-القرآن الكريم.

-الأصفهاني، الراغب، مفردات القرآن، تحقيق محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت، ط1، 1412هـ.

-ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط8، 2002.

-ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1979.

- ابن طفيل، حي بن يقظان، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2016.

-البيضاوي، ناصر الدين، أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تحقيق محمد صبحي حلاق ومحمود أحمد الأطرش، دار الرشيد دمشق، ط1، 2000.

- خالد المير وآخرون، سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، 1994.

-الزنتاني، عبد الحميد الصيد، أسس التربية الإسلامية في السيرة النبوية، الدار العربية للكتاب، ط2، ليبيا-تونس، 1993م.

-طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، ط4، 2012.

محمد الدريج، المنهاج المندمج، أطروحات في الإصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، منشورات مجلة علوم التربية، ط1، 2015.

-عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن طفيل في كتابه حي بن يقطان، الشركة العامة للكتاب، ط1، (د.ت).

-عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، منشورات علوم التربية، ط3، 2001.

-الغامدي، عبد الرحمان بن حجر، مدخل إلى التربية الإسلامية، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، 1418هـ.

المقومات النظرية للعملية التعليمية في الفكر التربوي لدى الزرنوجي وأثرها في بلورة المنهاج التعليمي

د. إلياس الهاني

باحث في الفكر الإسلامي

ملخص:

يعدّ برهان الدين الزرنوجي (ت591هـ) أحد أعلام الفكر التربوي الإسلامي الغني بمعالم حضارية جسّدها كتابه التربوي القيّم الذي انحصر فيه تراثه العلمي وهو: "تعليم المتعلم طريق التعلم" الذي ضمّنه رؤاه وتصوراته حول ما يتعلق بالخطوات المنهجية الإجرائية التي توصل العالم والمتعلم إلى الغاية المقصودة والهدف المنشود من عملية التعلم؛ إذ لابد للمتعلم - باعتباره أحد أركان العملية التربوية – من تحقيق الأهداف الموضوعة للوصول إليها.

وممّا تجدر الإشارة إليه أن جلّ ما قدمه الزرنوجي من آراء تربوية لا تزال سارية المفعول إلى الوقت الحاضر، وقد وقع الاختيار على كتابه لما يتسم به من دقة في المعلومات، وقصر في العبارات، إضافة إلى ما يقدمه من توجيهات ما زالت الحاجة إليها ماسة إلى اليوم فضلا على ما اتسم به من خلاصات جامعة في التربية الإسلامية خصوصا وفي الثقافة العربية الإسلامية القديمة عموما، مما جعله يحظى بمكانة علمية كبيرة وترجمات واسعة.

ويهدف هذا البحث إلى رصد وتتبع المقومات النظرية للعملية التعليمية المضمنة في الكتاب المذكور، والذي يشكل بمجموعه رؤية متكاملة بين الجانب الفكري والتطبيقي لعملية التعليم وأثر ذلك كله في صياغة منهاج تعليمي احتوت عناصره على عدة مكونات مثل أهداف التعليم، والبرنامج التعليمي، ومواصفات للمعلم والمتعلم، وطرائق التدريس وأساليبه، والأنشطة التعليمية، وطرائق للتقويم وغيرها، وذلك من خلال

التوسل بمنهج الوصف والتحليل لكتابه للخروج بنتائج وأهداف تصبو إلى تبيان معالم الفكر التربوي الإسلامي في جانبه النظري عند أحد أعلام التربية عند المسلمين بعد أن كان متداولا بالتطبيق عملا عبر مختلف الأساليب التربوية والآداب العامة وطرائق التدريس والتعليم الذاتي، والجمع بين الممارسة الإيمانية والسلوكية لتجسيد الصورة الحقيقية للنموذج الحضاري الإسلامي.

الكلمات المفتاحية: المقومات النظرية –العملية التعليمية – الفكر التربوي- الزرنوجي.

مقدمة:

يتأسس الفعل التربوي القويم على مدى إمكانية تحريك الأركان الداخلية المكونة له وتفعيل أجزائه الثقافية التي تتألف غالبا من الأبعاد التراثية ذات الصلة بالجوانب الحضارية للأمم والشعوب، ولمّا كان التراث الإسلامي التربوي هو إحدى التجليات الكبرى لعملية التفاعل والإبداع مع المسألة التربوية، فقد أولاها علماء التربية المسلمين مساحة واسعة من الاهتمام والبحث والتدوين؛ مستكشفين لمعالمه االمقاصدية، وإشكالاتها التي تعترضها، ومقتضياتها البيداغوجية، سواء ما يتعلق بجانبها النظري أو تنزيلاتها التطبيقية، ولهذا أخذت المسألة التربوية عموما نصيبا وافرا في المصنفات بالنظر إلى ما تشكله من أهمية ومكانة لدى المسلمين، ويبرز أثر ذلك في المدونات المرجعية لمختلف صنوف المعرفة الإسلامية الفقهية والكلامية والتفسيرية والأدبية والحديثية وغيرها، والتي احتوت على رصيد كبير من تبيان للكثير مما يرتبط بالجانب التربوي.

وبالنظر إلى مركزية المسألة التربوية في الحضارة الإسلامية، فقد تم إفرادها بالتأليف من طرف العديد من علماء التربية المسلمين، فجاءت مصنفاتهم تلبية لحاجة المتعلمين في الاسترشاد بمناهج الإجراءات العملية التي توصلهم إلى غايات التحصيل، وتومض الطريق حول طرائق التحصيل والأساليب المتعلقة بها، وبكل ما يرتبط بها من قضايا المنهاج التعليمي، ومن هنا يأتي النظر في كتاب العلامة المتألق برهان الدين

الزرنوجي: "تعليم المتعلم طريق التعلم" الذي أفاد فيه وأجاد في طرح المنهاج التعليمي ومدارسته؛ فأبدع في رصد عناصره ومحتوياته، عارضا بذلك لخطوات متقدمة في وضع نظرية تربوية للعملية التعليمية.

إشكالية البحث وأسئلته:

انطلاقا مما سبق، يمكن أن يتأسس الإشكال العام للموضوع في رصد وتتبع المنهاج التعليمي لدى الزرنوجي من خلال المقومات النظرية للعملية التعليمية المبثوثة في كتابه، وعليه يتفرع مجموعة من الأسئلة الفرعية وهي: كيف تتأسس الرؤية التربوية لدى الزرنوجي؟ وما تجلياتها الفكرية؟ وما هي عناصر المنهاج التعليمي التي بثّها في كتابه؟ وما تأثيرها على العملية التعليمية؟ وعلى أي أساس يرتكز المنهاج التعليمي في بناء التعلمات لدى المتعلم؟

أهداف البحث:

يهدف على هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من المرامي التي يمكن تلخصيها في:

أولا: معرفة معالم من الفكر التربوي لدى برهان الدين الزرنوجي الذي يقدمه في كتابه تعليم المتعلم طريق التعلم، واستكشاف ملامحه التأسيسية.

ثانيا: استخراج عناصر المنهاج التعليمي: (أهداف التعليم، البرنامج التعليمي، مواصفات المعلم والمتعلم، طرائق التدريس وأساليبه، الأنشطة التعليمية، طرائق التقويم،...) والمبثوث في كتاب الزرنوجي مع إبراز تطبيقاته التربوية.

ثالثا: إبراز الآثار التربوية والسلوكية للمنهاج التعليمي عند الزرنوجي في عملية بناء التعلمات لدى المتعلمين.

المنهج المعتمد:

وقد تم التوسل في مقاربة هذا الموضوع بمنهج يجمع بين وصف النصوص التربوية للزرنوجي واستنباط المكونات الأساسية لعناصر المنهاج، مع تحليلها وتفسيرها وفق منهجية دقيقة تساعد على الفهم السليم للرؤية التربوية الكامنة عند الزرنوجي، مع

الاستدلال ببعض الشواهد التاريخية لدراسة الأحداث والوقائع المرتبطة بطبيعة النص المؤسس لكتاب تعليم المتعلم، وتحليلها قصد التوصل لفهم مجريات البناء النسقي له، ومنه فقد اقتضى البحث بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التاريخي.

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والأبحاث التي تناولت كتاب الزرنوجي التربوي تعليم المتعلم طريق المتعلم، إلا أنها اقتصرت على تحقيق الكتاب ودراسته وشرحه، مع استخراج فكره التربوي، ومن أبرزها:

أولا: كتاب "**تعليم المتعلم طريق التعلم**" للزرنوجي بتحقيق مروان قباني الذي ضمنه بمقدمة ودراسة وافية عن الزرنونجي وتألقه التربوي، وهو من مطبوعات المكتب الإسلامي ببيروت.

ثانيا: "**شرح تعليم المتعلم**" للشيخ إبراهيم بن إسماعيل، وهو عبارة عن شرح مفصل لمتن الزرنوجي، متتبعا لكل المقتضيات اللغوية والشرعية والتربوية التي احتواها بالترتيب الذي سار عليه الزرنوجي، من غير تصنيف للقضايا التربوية، وهو من مطبوعات دار البصائر بالقاهرة.

ثالثا: "**الفكر التربوي عند برهان الدين الزرنوجي في كتاب تعليم المتعلم طريق التعلم**"، وهي دراسة تكميلية لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة مقدمة في كلية التربية بجامعة أم القرى بالسعودية، من إعداد الطالبة فايزة عطا الله محمد آل عبد الله سنة 1416هـ، وهي محاولة جادّة في ترتيب وتصنيف المقتضيات التربوية.

رابعا: "**الفكر التربوي عند برهان الإسلام الزرنوجي وتطبيقاته التربوية**"، وهي رسالة ماجستير في المناهج وأصول التربية، قدمت استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية من كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية سنة 1990م، من إعداد أحمد عياد الوحيدي، وهي دراسة استقرائية لمعالم التطبيقات العملية للفكر التربوي للزرنوجي برؤية استشرافية حديثة.

ومنه، فإن هذه الدراسة ستقتصر على تبيان المعالم الكبرى للمقومات النظرية للعملية التعليمية التي تجسد أهم العناصر التي أرساها الزرنوجي للمنهاج التعليمي، مع التطرق إلى كل ما من شأنه أن يساعد على استخراج هذه العناصر.

خطة البحث:

ومن أجل الوصول إلى تحقيق تلك الأهداف، واستخراج معالم المنهاج التعليمي لدى الزرنوجي، فإن الدراسة ستعتمد على خطة منهجية مكونة من ثلاثة مباحث:

مقدمة: وتحتوي على مدخل عام وإشكالية البحث وأسئلته وأهدافه والمنهج المعتمد والدراسات السابقة وخطة البحث:

المبحث الأول: النظرية التعليمية لدى الزرنونجي وتجلياتها الفكرية:

المطلب الأول: الجهود التربوية للزرنوجي وآثارها في بلورة النظرية التعليمية:

المطلب الثاني: تجليات النظرية التعليمية عند الزرنوجي:

المبحث الثاني: عناصر المنهاج التعليمي عند الزرنوجي ومكوناته:

المطلب الأول: عناصر المنهاج التعليمي عند الزرنوجي:

المطلب الثاني: مكونات المنهاج التعليمي عند الزرنوجي:

المبحث الثالث: آثار المنهاج التعليمي عند الزرنوجي في بناء التعلمات:

المطلب الأول: الآثار النفسية والسلوكية للمنهاج التعليمي عند الزرنوجي:

المطلب الثاني: الآثار العلمية والبيداغوجية للمنهاج التعليمي عند الزرنوجي:

خاتمة: وتحتوي على نتائج البحث المتوصل إليها والتوصيات.

المبحث الأول: النظرية التعليمية لدى الزرنوجي وتجلياتها الفكرية:

تقوم النظريات التعليمية عموما على جملة من الركائز التربوية التي تقدم مختلف الأنشطة التي تتعلق أساسا بالعملية التعليمية من حيث طبيعة الإرشادات والتوجيهات التي تستند على مقومات فكرية معينة تستقي منها مفاهيمها وتصوراتها ومناهجها، وذلك بقصد توطيد دعائم التعلم وتطوير الأداء، وبالتالي التركيز على ما يُقدم من مناهج وخطط وبرامج تعليمية، وتستوي في ذلك كافة الفلسفات النظرية، ومن ذلك النظرية التربوية الإسلامية التي تعتمد على الإنتاج التربوي لعلماء المسلمين.

ولمّا كان برهان الدين الزرنوجي أحد أعلام الفكر التربوي الإسلامي الذي ضمّ في ثنايا كتابه تعليم المتعلم طريق التعلم، منهجية علمية «تدور حول مفاهيم مركزية ثلاثة، تمثل أركان العملية التربوية قديما وحديثا، وما لكل منها من فضل ومنزلة، وهذه المفاهيم هي: العلم، والتعلم، والتعليم[1]» تُمثل بمجموعها نظرية تعليمية ارتكزت على جهوده المبذولة في هذا الكتاب، ويتجلى ذلك فيما احتواه من دعائم ومعالم لتوظيفها في عملية التحصيل.

المطلب الأول: الجهود التربوية للزرنوجي وآثارها في بلورة النظرية التعليمية:

لا شك أن للسياقات الاجتماعية والسياسية والحضارية الأثر الواضح في تشكل الوعي الذاتي اتجاه مختلف الأحداث والقضايا الرائجة في الواقع؛ «والزرنوجي ككل إنسان غالبا ابن عصره وبيئته بأفكاره وعلومه ومعتقداته وهو أيضا ككل مثقف وكاتب أو مشارك في ثقافة عصره يتأثر بواقع بيئته السياسي والاجتماعي والعلمي والحضاري ليقدم نتاجا يؤثر في واقعه على اختلاف في درجة التأثير والتغيير[2]»، والذي أسهمت

---

[1]- الفكر التربوي الإسلامي المعاصر مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه، فتحي حسن ملكاوي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، أمريكا، ط1، 2020، ص262.

[2] - تعليم المتعلم طريق التعلم، برهان الإسلام الزرنوجي، تحقيق برهان قباني، المكتب الإسلامي، بيروت، ط1، 1981، ص25.

بشكل واضح في بلورة نظريته التعليمية، خاصة إذا عُلم أن الزرنوجي عاش في القرن السادس الهجري وسط اضطراب سياسي قوي، حيث بدأت الجيوش الصليبية تسيطر على بلاد المسلمين، وبدأت الجبهة الداخلية لبلاد الأناضول تتفكك؛ على الرغم من ازدهار العلوم والمكتبات وحلق التدريس وانتشار المعرفة بشكل واسع في هذه الفترة التاريخية، الأمر الذي أثار في وعي الزرنوجي ردات فعل اتسمت بتأليفه لكتاب تعليم المتعلم، حيث لا يُذكر الزرنوجي إلا مقرونا به، ولا يُذكر من كتاب له غيره، إذ تبقى سيرته مجهولة، ولم تذكر المصادر عن ولادته ونشأته وطلبه للعلم شيئا سوى ما ذكره هو في كتابه تعليم المتعلم حيث يعتبر المصدر الوحيد الذي يصور ملامح من شخصيته وبعض شيوخه وطبيعة تكوينه الذي تلقاه وثقافته التي يتمتع بها، وغالبا ما يتم الاكتفاء من المترجمين بانتسابه للمذهب الحنفي وتأليفه للكتاب التربوي المذكور، كما فعل صاحب موسوعة الفوائد البهية في تراجم الحنفية بالقول: «الزرنوجي صاحب كتاب تعليم المتعلم وهو كتاب نفيس مفيد مشتمل على فصول قليل الحجم، كثير المنافع[3]»، وعلى هذا الأساس ذاع صيت الكتاب بين علماء المسلمين، حتى تم اعتباره من أبرز المدونات التربوية في الفكر الإسلامي التي طرحت قضية التعليم بإشكالاتها ومباحثها وقضاياها، ويتضح ذلك جليا من الفصول التي ضمنها في كتابه وهي: ماهية العلم والفقه وفضله، والنية في حال التعلم، واختيار العلم والأستاذ والشريك والثبات، وتعظيم العلم وأهله، والجد والمواظبة والهمّة، وبداية السبق وقدره وترتيبه، والتوكل، وقت التحصيل، والشفقة والنصيحة، والاستفادة واقتباس الأدب، والورع في حالة التعلم، وفيما يورث الحفظ، وفيما يورث النسيان، وفيما يجلب الرزق، وفيما يمنع، وما يزيد في العمر، وما ينقص.

إن هذا النتاج التربوي في كتاب تعليم المتعلم جعله في مقدمة الكتب النابضة بنظريات تعليمية متقدمة؛ «فقد نجد بعض المؤلفين يعيرون اهتماما كبيرا لوصف الأسس الفلسفية لنظرياتهم التربوية، بينما نجد البعض الآخر يركز أكثر على وصف

---

[3]- الفوائد البهية في تراجم الحنفية، لمحمد عبد الحي اللكنوي الهندي، تحقيق أبو فراس النعساني، مطبعة السعادة، مصر، ط1، 1324هـ، ص54.

الإستراتيجيات البيداغوجية المعاصرة لتغيير الواقع اليومي[4]»، بينما نجد أن الزرنوجي يجمع بين اعتماده القويم على الأسس الفلسفية للتربية عند المسلمين المستقاة من المرجعية القرآنية والحديثية ومجموع التراث الفكري لعلماء المسلمين وتجاربهم، وبين التفصيل الدقيق للمنهج التربوي الذي يرسم فيه أهداف التعليم والخطوات اللازمة اتباعها لتحقيق النتائج المرجوة من عملية التعلم الهادفة بالأساس لتنشئة الأجيال بالطابع التربوي الإسلامي، مدركا لأهمية التعليم وأدواره التربوية في إعادة دورة الحضارة الإسلامية في تألقها، إذ يقول في مقدمة كتابه: «فلما رأيت كثيرا من طلاب العلم في زماننا يجدون إلى العلم ولا يصلون، ومن منافعه وثمراته وهي العمل به والنشر يحرمون، لما أنهم أخطأوا طريقه وتركوا شرائطه، وكل من أخطأ الطريق ضلّ، ولا ينال المقصود قلّ أو جلّ، فأردت وأحببت أن أبين لهم طريق التعلم على ما رأيت في الكتب وسمعت من أساتذتي أولي العلم والحكم[5]»، ومن هنا تأتي أهمية كتاب الزرنوجي الذي يسعى إلى تجسيد معالم النظرية التربوية الإسلامية التي يعرض فيها كل ما يتعلق بأسسها ومصادرها ومناهجها، وبالتالي فإن كل ما يعرضه الزرنوجيفي كتابه «ينطبع بطابعها ويتصف بأهم صفاتها ومميزاتها ويحقق أهدافها، ويبنى على أسسها وتصوراتها الفكرية عن الكون والحياة والإنسان[6]»، لتشكل بذلك إحدى الركائز الأساسية في النظرية التعليمية عند الزرنوجي، وهي استنادها على الرؤية الإسلامية، كما أن للجهود التربوية التي بذلها الزرنوجي من أجل تبيان الطرق الموصلة إلى النبوغ المعرفي والعلمي، تعكس بدورها الواقع الذي تبلور فيه كتابه؛ بقدر ما حاول فيه أن يرصّ نظرية تعليمية قويمة مبناها على التصورات الفكرية التي دأب عليها علماء المسلمين من أجل استثمارها في عملية التعلم، إلا أنها بمقابل ذلك «يعكس حالة الركود التي انتهى إليها مفهوم التربية

---

[4]- النظريات التربوية المعاصرة، برتراند، ترجمة محمد بوعلاق، مطبعة الكرامة، الرباط، ط1، 2007، ص12.

[5]- تعليم المتعلم طريق التعلم، الزرنوجي، الدار السودانية للكتب، السودان، ط1، 2004، ص5.

[6]- أصول التربية الإسلامية وأساليبها، عبد الرحمن النحلاوي، دار الفكر، دمشق، ط30، 2015، ص159.

في زمانه[7]»، وذلك بالنظر إلى النقول وطبيعة المعلومات التي أوردها، فهو صدى لتلك الأحوال التي كانت تعتمل بتألقه وانتكاساته.

وعليه فقد زخر كتاب تعليم المتعلم برؤية منهجية لمجموعة من القضايا المرتبطة بالنظريات التربوية، مما أورده تحت كل فصل، سواء ما تعلق منها بالتوجيهات والاختيارات التي أوردها أو طبيعة الاستشهادات المتنوعة المعززة للأفكار الموجهة، أو ما يؤكد به تصوراته، على الرغم من بعض القضايا المتعلقة بالأطعمة والأقوال المستشهَد بها، مما لا يمكن وصفه إلا بكونه نتيجة الثقافة السائدة حينئذ، والتي تعبر عن الركود الحضاري الذي وُجد فيه الزرنوجي، وهو ما يجعل كتابة محاولة جادّة في طريق الانطلاق من ذلك الواقع إلى واقع أرحب، فهو يمثل نقطة وسطية بين الواقع المزري الذي غلبت عليه التقليد والتعصب للمذهب والخرافات، وبين محاولة إرساء نموذج ينهض بعملية التعليم.

المطلب الثاني: تجليات النظرية التعليمية عند الزرنوجي:

استطاع الزرنوجي أن ينسج مجموعة من الآليات التي تتداخل فيما بينها لإحداث عملية التعلم، وقد استند في ذلك على الرؤية الإسلامية وفلسفتها العامة المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية ومن التجارب الإنسانية التي اصطبغت بالثقافة الإسلامية، ويتجلى ذلك في جملة من الإيرادات التي ابتنت عليه طريقة اكتساب التعلم، مما جعله يضع من الاختيارات المنهجية التي راعى فيها الخصوصيات التربوية عنده؛ فقد اشتمل كتابه على تجليات يربط بينها لحصول التعلم، ويمكن إجمال ذلك في إشاراته في الفصول التي يتضح فيها بشكل جلي معالم النظرية التعليمية.

يبتدأ الزرنوجي كتابه بقضية العلم، ويورد نصوصا تتعلق بمقدار التحصيل، ذلك بأنه «لا يفترض على كل مسلم، طلب كل علم، وإنما يفترض عليه طلب علم الحال

---

[7]- تطور مفهوم التربية الإسلامية، ماجد عرسان الكيلاني، دار ابن كثير، بيروت، ط2، 1985، ص188.

كما يقال، وأفضل العلم علم الحال، وأفضل العمل حفظ الحال[8]»، وعلم الحال المقصود به هي العلوم الدينية التي يقف بدونها جانب الاعتقاد والعبادات، فهي من الضرورة التي «يفترض على المسلم طلب ما يقع له في حاله، في أي حال كان، فإنه لابد له من الصلاة فيفترض عليه علم ما يقع له في صلاته بقدر ما يؤدي به فرض الصلاة[9]»، وهو ما يشير إلى إلزامية التعليم، حينما يلزم الإنسان المسلم بما يقوم عليه دينه من معرفة للأحكام والشرائع والاعتقادات، لذا كانت التعليم واجبا ضروريا لا غنى عنه بأي حال من الأحوال، وعلى الرغم من الصبغة الدينية التي أُعطيت للجانب الإلزامي للمسألة العلمية إلا أنها تبقى من الجوانب النظرية التي تؤكد حضورها القوي.

كما يشير إلى جملة من القضايا النظرية التي تستلزم العملية التعليمية التي تمتد طيلة الحياة، ولا يتوقف عند حد، ويورد شروطا للتعلم منها النية الخالصة وابتغاء الدار الآخرة، إذ «ينبغي أن ينوي المتعلم بطلب العلم رضاء الله والدار الآخرة، وإزالة الجهل عن نفسه، وعن سائر الجهال، وإحياء الدين وإبقاء الإسلام، فإن بقاء الإسلام بالعلم، ولا يصح الزهد والتقوى مع الجهل[10]»، وهو الأمر الذي يدفع المتعلم لمواصلة المجهودات تلوى الأخرى، وهو عمل كبير وجهد كثير لا يتأتى سوى بالنية التي تمكنه من الإخلاص والإتقان وراحة الضمير.

ويأخذ الزرنوجي بيد المتعلم لإرشاده نحو طبيعة العلوم التي ينبغي تحصيلها، ويرسم له خطوط سيره من حيث اختيار المدرس والأصحاب والشركاء الذين يعينون على تحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعليم، مستندا في ذلك على بعض الأقوال المأثورة، كما يومضه بمجموعة الاختيارات المنهجية كحرية اختيار الأستاذ وإعمال الشورى في كل الأحوال.

ويحرص الزرنوجي على المتعلم من حيث اعتبار الجانب النفسي والسلوكي اتجاه المدرسين؛ من خلال إبداء احترامهم وتقديرهم وتعظيمهم، لأنهم الواسطة بين المتعلم

---

[8]- تعليم المتعلم طريق التعلم، الزرنوجي، ص8.

[9]- نفسه، ص8.

[10]- نفسه، ص14.

وبين العلم؛ ويورد في ذلك عدة موجهّات تربوية تعين المتعلم على ذلك، وتمثل تلك الآداب ثقافة ذلك العصر، وتصور نظرة الزرنوجي نحو المعلم، الأمر الذي يجعل حلق العلم مفعمة بالمحبة والتعاون والتضامن، ما يستلزم ذلك من تعظيم للزملاء والشركاء حيث تؤسس للاحترام المتبادل بين المتعلمين وتحقق روح الحيوية والعطاء والجدية بينهم.

ويشير الزرنوجي إلى عِظم شأن العلم ومشقة تحصيله، والتي لا يمكن تحقيقها إلا «بالجد والمواظبة والملازمة لطالب العلم[11]»، بالإضافة إلى توطيد البيئة الاجتماعية المعينة في البيت، ذلك أنه «يحتاج في التعلم والتفقه إلى جد ثلاثة: المتعلم، والأستاذ، والأب، إن كان في الأحياء[12]»، وهذه المعينات هي التي تترك في نفس المتعلم آثاره الباقية؛ فـ«العلم النافع يحصل به حسن الذكر ويبقى ذلك بعد وفاته فإنه حياة أبدية[13]»، وكذلك فإن النظر والتأمل في فضائل العلم ومنافعه، وما يحصّله تجعل أمره هيّنا على طالبيه؛ ذلك أن «الكسل من قلة التأمل في مناقب العلم وفضائله، فينبغي أن يتعب نفسه على التحصيل والجد، والمواظبة بالتأمل في فضائل العلم، فإن العلم يبقى ببقاء المعلومات والمال يفنى[14]»، وهو الأمر الذي قد يجعل طريقه سهلا في نفس المتعلم.

ويضع الزرنوجي في رؤيته تحديدات تراعي وضعية المتعلم من حيث قدرته الذهنية، ونشاطاته الفكرية، وأوقاته التلقينية، وظروف عمله بما يتناسب مع وقته ووضعه الاجتماعي؛ فكل الأعذار تنجلي أمام الرغبة الجامحة والهمة العالية والآداب الجامعة والطرق الموصلة؛ فـ«ليس لصحيح العقل والبدن عذر في ترك التعلم والتفقه[15]»؛ فلا وجه لسن التعليم، ولا انقطاع عنه إلا لعذر قاهر؛ فـ«لا يكون لطالب العلم فترة فإنها آفة[16]»، ولذا فاستمرار التحصيل لا يتم فقط بالانتساب إلى الحلق، وإنما يتجاوز ذلك إلى التحصيل الذاتي عبر محفزات نفسية وأخرى عملية يكتسبها عن

---

[11]- تعليم المتعلم طريق التعلم، الزرنوجي، ص34.

[12]- نفسه، ص34-35.

[13]- نفسه، ص42.

[14]- نفسه، ص42.

[15] - نفسه، ص55

[16]- نفسه، ص60.

طريق الدربة والتكرار.

ولا شك أن وضوح الطريق، والابتعاد عن الهوى، والانشغال بالخير، وإخلاص النية، والتفرغ للعلم، والارتحال إليه، والمواظبة عليه، وإدراك قيمة الوقت، والإعداد النفسي والسلوكي، وترتيب الوسائل واقتناء الكتب، والتدرج في الطلب، والاهتمام بكتابة العلم وتحصيله من أفواه الرجال، واستثمار كل ما يعين على توفير السكون والهدوء، والاستفادة من خبرات الأساتذة والشيوخ، ومن تجاربهم في الحياة التي حكوها في كتبهم أو نقلت عنهم، والورع عن اللهو وطلب الخير واجتناب الشر، واستحضار الأدوات، ومجاورة الصالحين تُشكل للمتعلم قواعد وقوانين تسهم في تعزيز فكرة العلوم وتدعمها، ومنها يتمكن من عملية استنباط الأحكام التي تهدف إلى ربط نتائج التعليم بمبادئه.

فهذه جملة من المعالم الكبرى التي ضمنها الزرنوجي في نظريته التعليمية، تعين سالك طريق التعلم نحو مرامي العلم وأهدافه، ويجعل منها مقياسا تجريبيا من خلال الاعتماد على الشواهد التي يوردها، والوقائع التي يستدل بها، يبعد فيها التجريد، ليضمها نحو استثمار الاستعدادات النفسية والميول الغريزية لتصبح مواهب يبلغ بصاحبها نحو مدارج السالكين للتعلم.

المبحث الثاني: عناصر المنهاج التعليمي عند الزرنوجي ومكوناته:

تعددت التعريفات الحديثة التي عملت على تحديد مفهوم المنهاج التعليمي وتفكيكه إلى حد التطابق في بعض الأحيان، ويمكن القول أنه مجموعة متركبة من العناصر المنظمة لتحقيق وأداء مجموعة من الأهداف التربوية التي يتم تحديدها؛ وقد بزغ مفهوم المنهاج التعليمي نتيجة مجموعة من التحولات التي عرفتها العلوم الإنسانية والاجتماعية والتطورات التي رافقتها، مما كان له الأثر البارز في بلورة رؤى جديدة للأنساق التقليدية، وقد «نجم عن تأثير تلك المتغيرات السابقة تغير جذري في النظرة إلى طبيعتها، ومن ثم جاءت مجمل التعاريف متقاربة إلى حد كبير حتى أن بعضا منها يكاد

يكون مطابقا للأخرى في مؤشراته ومتغيراته[17]»، وكذا في عناصره ومكوناته.

ولمّا كان المنهاج التعليمي بما هو رؤية كلّية لعملية التعليم برمّتها تصب فيها مختلف العناصر والمكونات، والتي ترتكز الجوانب الحضارية للأمم، فإن الزرنوجي لم يعرضها بأبعادها النظرية وإنما اكتفى بالإشارة إلى الجوانب التطبيقية، ومن هنا يأتي النظر في البحث عن أهم العناصر المنهاجية التي دبجها الزرنوجي في كتابه في شكلها الحديث، وكذا التعرف على أبرز المكونات المعينة في عملية التعليم.

المطلب الأول: عناصر المنهاج التعليمي عند الزرنوجي:

المتأمل في كتاب تعليم المتعلم يجد أن الكثير من عناصر المنهاج التعليمي الواردة فيه تترابط بالشكل الذي يفرز نظاما متكاملا بين عناصره، وذلك لتحقيق التطلعات والمرامي التي يصبو إليها الزرنوجي في ذات المتعلم؛ وعلى الرغم من تداخل هذه العناصر وعدم تنظيمها وبسطها، إلا أن المستقرئ والمتتبع للفصول التي تترجم دلالة المعاني لعناصر المنهاج الحديثة يجدها متوافرة ومتواترة بالمستوى الذي لا يخرج عن السياق التاريخي والوضع الحضاري لبيئة التي عاش فيها الزرنوجي، وعليه يتأسس المنهاج التعليمي عند الزرنوجي على أربع عناصر وهي:

أولا: الأهداف التعليمية: تمثل الأهداف المراد تحقيقها الأساس الذي ينبني عليه المنهاج التعليمي؛ فهو «وصف للتغيرات التي يراد إحداثها في سلوك المتعلمين في نهاية العملية التعليمية، وتمثل نواتج عملية التعلم[18]»، وعليه ترتكز الأهداف التعليمية لدى الزرنوجي من مجموع الأغراض والنصوص التي ساقها، والتي يحددها في إعداد الإنسان المسلم الساعي إلى نشر العلوم بين الناس، وبلوغ الكمال الديني؛ «فشرف العلم بكونه وسيلة إلى البر والتقوى، الذي يستحق بها المرء الكرامة عند الله،

---

[17]- المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل، برو محمد ورحموني دليلة، مجلة الممارسات اللغوية، مختبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر العدد31، مارس 2015، ص158.

[18]- مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم، عبد الرحمن عبد الهاشمي ومحسن علي عطية، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين، 2009، ص100.

والسعادة الأبدية[19]»، فهو الوجهة الأساسية لعملية التعلم، وعليها المعتمد وفي سبيله تُتحصل باقي الوسائل، ومن الهدف الديني تتفرع باقي الأهداف الإجرائية، التي أجملها في محاربة الجهل، وطلب رضا الله والآخرة، التي لا تتم سوى بتعلم أركان الإسلام والابتعاد عن الشهوات والشبهات، وإبقاء الإسلام منصورا، وطلب اليقين الذي لا يتأتى سوى بإعمال الفكر والاستدلال؛ إذ«يعرف الله تعالى بالدليل، فإن إيمان المقلد وإن كان صحيحا عندنا لكن يكون آثما بترك الاستدلال[20]»، وكذا التدرب على المهارات الذهنية؛ إذ «ينبغي لطالب العلم أن يتفكر في ذلك، فإنه يتعلم العلم بجهد كثير، فلا يصرفه إلى الدنيا الحقيرة القليلة الفانية[21]»، وجودة الكتابة، واحترام العلم والمواظبة الجادّة، وهكذا تتأسس مجموعة من الأهداف التعليمية عند الزرنوجي، والتي يرنو بها لتحقيق السمو الروحي والديني كغاية أولية لتتبعا باقي الأهداف الفرعية.

ثانيا: المحتوى التعليمي: يعتبر المحتوى المقدم للمتعلمين عنصرا مهما في المنهاج التعليمي؛ فهو «جوهر التدريس أي ما يقوم المعلم بتدريسه، وبدونه لا يتم التدريس أو التعلم[22]»، والذي ينعكس على المتعلمين بالقدر الذي يراد به تمكنيهم منه من معلومات ومقررات ومفاهيم وفنون وعلوم وكتب، وقد اختار الزرنوجي المحتوى التعليمي وفق ما يخدم أهدافه، وقد ارتكز هذا المحتوى على جملة من العلوم اللازمة للمتعلم، وعلى رأسها القرآن الكريم حفظا وقراءة وتدبرا، وعلم التوحيد، وعلم مصطلح الحديث بقوله: «يختار العتيق دون المحدثات[23]»، وهو ما فسره إبراهيم بن إسماعيل بالقول: «العتيق أي القديم وهو علم النبي ﷺ وأصحابه والتابعين وتابع التابعين[24]» وكذلك علم الفقه الذي يقوم عليه التكليفات، والتفنن بكلام الشعر، وباقي العلوم الشرعية المبثوثة في البيت الشعري: «واطلب علوم الشرع واجهد واستعن.. بالطيبات

---

[19]- تعليم المتعلم طريق التعلم، الزرنوجي، ص9.

[20]- نفسه، ص19.

[21] - نفسه، ص16.

[22] - أسس المناهج المعاصرة، طاهر محمد الهادي، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2012، ص149.

[23]- تعليم المتعلم طريق التعلم، الزرنوجي، ص19.

[24]- شرح تعليم المتعلم، إبراهيم بن إسماعيل، دار البصائر، مصر، ط4، 2015، ص33.

تصر فقيها حافظا»، كما أشار إلى جملة من العلوم الأخرى مثل الفلك والطب والأخلاق والخط التي تُقرَرَ للمتعلم، وعلى مستوى مقررات الكتب التي يتأسس عليه وعي المتعلم وإدراكه، فقد اشتملت على كتاب الأخلاق للإمام ناصر الدين السمرقندي، وكتاب الوصية لأبي حنيفة، وهكذا يرمي المحتوى التعليمي إلى المقاصد العلّية التي ضمنها الزرنوجي في الأهداف.

ثالثا: الأنشطة والخبرات: ترمي الأنشطة والخبرات التي يتم دمجها في العملية التعليمية إلى تنظيم السيرورة العامة بالطريقة التي تسعى إلى «تنظيم المادة التعليمية في مواقف التعليم لتسهيل عملية التعلم على الطلاب[25]»، فهي تؤسس لقدر من الحيوية والفعالية المنتجة لعملية التعلم، بفضل «الجهد العقلي والبدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ هدف ما[26]»، وسعيا منه لتحقيق الأهداف فقد رسم الزرنوجي الكثير من الأنشطة التي لزم على المتعلم أن يتحراها، وتشكل بمجموعها رؤية متقّدة للأثر الذي تعلمه في نفس المتعلم ودورها الحيوية في بلوغ الأهداف، مثل المطارحة والمذاكرة والمناظرة والمشاورة، وهي صور حيّة لحل المشكلات ومبادلة الرأي والعصف الذهني؛ إذ يقول في نص نفيس له: «لابد لطالب العلم من المذاكرة، والمناظرة، والمطارحة، فينبغي أن يكون كل منها بالإنصاف والتأني والتأمل، ويتحرز عن الشغب، والغضب، فإن المناظرة والمذاكرة مشاورة، والمشاورة إنما تكون لاستخراج الصواب وذلك إنما يحصل بالتأمل والتأني والإنصاف، ولا يحصل بالغضب والشغب[27]»، وهذه الأنشطة المفعمة بالعمليات الذهنية ترسي جملة من القيم الجماعية عند التأمل والتفكر فيها، كما تجعل المتعلم دائبا على اقتناص الفرص التي تسمح له بالمزيد من التحصيل، وكذا بتسجيل هذه الخبرات التي تنمي فيه حس الإبداع والتألق والجدّ والاجتهاد.

---

[25]- المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير، فايز رزق بطاينة، دار الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2006، ص41.

[26]- نفسه، ص41.

[27] - تعليم المتعلم طريق التعلم، الزرنوجي، ص51-52.

رابعا: التقويم: ومن أجل قياس مدى تمكن الأهداف المسطرة من المتعلمين، وكذا وضع معايير يتم من خلالها تقويم الأداء والأنشطة لتطويرها، تأتي عملية التقويم باعتبارها «العملية التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها في تحقيق الأهداف المرجوة[28]»، وعلى هذا المنوال وضع الزرنوجي معيارا يؤسس من خلاله لمنهجية تعليمية قوامها على إتقان المتعلم لعلومه، والذي يبدأ بتدرج المتعلم أثناء تحصيله، و«يختار من كل علم أحسنه وما يحتاج إليه في أمر دينه في الحال، ثم ما يحتاج إليه في المآل[29]»، وبعدها ينتقل الزرنوجي إلى معيار آخر يجد أنه الميزان الذي يصيب الكثير من المتعلمين في التعثر العلمي ويسقطهم في ظواهر التقهقر والتراجع عن التعلم، وهو فوضى التسرع والانتقال السريع بين العلوم دون إتقانها، ولذا يؤكد الزرنوجي للمتعلم أنه «ينبغي أن يثبت ويصبر على أستاذ وعلى كتاب حتى لا يتركه أبتر، وعلى فن حتى لا يشتغل بفن آخر قبل أن يتقن الأول، وعلى بلد حتى لا ينتقل إلى بلد آخر من غير ضرورة، فإن ذلك كله يفرق الأمور ويشغل القلب ويضيع الأوقات ويؤذي المعلم[30]»، وبالتالي فإن تقويم المتعلم عند الزرنوجي مرهون بمدى تمكنه وإتقانه للمعلوم، فإذا كانت التربية الحديثة تضع معايير معينة لتقويم المتعلمين، فإن الزرنوجي يضع مؤشر الإتقان معيارا أساسيا ومحددا لتقويم المتعلم.

المطلب الثاني: مكونات المنهاج التعليمي عند الزرنوجي:

اشتمل كتاب الزرنوجي على عدة مكونات منهاجية ترافق العملية التعليمية برمّتها، وهي مُدخلات أساسية تقوم على ربطها بالعناصر لتشكل بمجموعها منهاجا متكاملا، يسعى من خلاله الزرنونجي إلى تطلع المتعلمين نحو التعلم، وقد ارتكزت هذه المكونات على المواصفات المرعية التي ينبغي الاتصاف بها سواء من طرف المعلم والمتعلم، وكذا الرابطة الواصلة بينهما وهي الطرائق التي يتم بها التعليم، وهي من جملة الأركان

---

[28]- المنهاج التعليمي والتوجه الأيديولوجي النظرية والتطبيق، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلال، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006، ص95.

[29]- تعليم المتعلم طريق التعلم، الزرنوجي، ص19.

[30]- نفسه، ص22.

التي تقوم عليها العملية التعليمية الحديثة، وبهذا فإن النظر إلى هذه المكونات قمين بأن يسهم في استكشاف المقومات النظرية للمنهاج التعليمي، وهي:

أولا: صفات المعلم: أدرك الزرنوجي أهمية المعلم ودوره المحوري في العملية التعليمية، ولذا أولاه عناية خاصة، كونه المثل الأعلى للمتعلم الذي يقضي معه معظم أوقاته، وبهذا فإن من الأمور الواجبة في حق المعلم أن يتصف بالأخلاق الحسنة مثل الرحمة والشفقة بالمتعلمين، وأن يتورع عن الحرام مثل أخذ أموال الناس بالباطل، وأن يعمل على محاربة الجهل عن العلوم التي يدرسها، ويتدرج في تلقين العلوم؛ فيبدأ باليسير ثم ما هو أكثر صعوبة وفق رؤية منهجية تراتبية تراعي الجانب الإدراكي للمتعلمين، وقد أورد في ذلك نموذج العقيلي الذي أخذ ممن سبقه من المدرسين هذا المبدأ القائم على الاختيار «للمبتدئين صغارات المبسوط، لأنه أقرب إلى الفهم والضبط وأبعد من الملالة، وأكثر وقوعا بين الناس[31]»، هذا بالإضافة إلى الوثوق من استيعاب المتعلمين وفهمهم للعلوم، فلا يمكن له الانتقال إلى من علم إلى علم آخر إلا بعد التأكد التام من ذلك، وكذا تسهيل عملية الفهم والقراءة من خلال تجويد الخط وتحسينه، واختبار المتعلمين بالتطبيقات أي بنقلهم من الجانب التجريدي النظري إلى الجانب التطبيقي العملي، مع تنويعه لأساليب التعليم لتجديد الفاعلية لدى المتعلمين، ومحاربة السأم الذي يطالهم، وأن يمزج بين الآراء لإثارة النشاط في نفوسهم، وهذه الإجراءات العملية تنبئ عن تمثلٍ أصيل للمعلم في الحضارة الإسلامية.

ثانيا: صفات المتعلم: يؤكد الزرنوجي على جملة من الصفات التي يجب على طالب العلم التحلي بها ابتداء قبل أن يقبل على حلق العلم؛ فبالنيّة الخالصة يصرف المتعلم جهده للهدف الأسمى للتعلم وهو ابتغاء وجه الله والدار الآخرة، والابتعاد عن الصفات الذميمة، ومصاحبة الشريك المجدّ الذي يعين المتعلم على طريق التعلم، والمواظبة والهمة العالية «فإن المرء يطير بهمته كالطير يطير بجناحيه[32]»، وتحمل المشاق والصعاب أثناء عملية التعلم؛ فهو لا يحصل بسهولة، ولذا «ينبغي أن يجتهد في

---

[31]- تعليم المتعلم طريق التعلم، الزرنوجي، ص49.

[32] - نفسه، ص39.

الفهم عن الأستاذ بالتأمل وبالتفكر وكثرة التكرار، فإنه إذا قلّ السبق وكثر التكرار والتأمل يدرك ويفهم[33]»، مع ما يرافقه من الرفق واللين، وكثرة التأمل والتفكر في الزيادة في التحصيل، واحترام المعلم وتوقيره، والانصراف إلى العلم بالجدّية واستصغار الصعاب والتحديات التي غالبا ما تحصل للمتعلمين، وتجنب كل ما من شأنه أن يلهي عن طريق التعلم مثل اللهو والغيبة والنميمة واستراق الأخبار، والمحافظة على أداء الواجبات والآداب العامة للمجالس، وتعظيم العلم، وترتيب لوازمه، والانقطاع نحو القراءة، وتحصيل الكتب، وتقييد العلم بالكتابة، والتحلي بالورع والتقوى، والتكسب من عمل اليد، واختيار الأوقات المناسبة للتحصيل؛ فـ«أفضل الأوقات شرخ الشباب، ووقت السحر، وما بين العشاءين، وينبغي أن يستغرق جميع أوقاته، فإذا مل من علم انتقل يشتغل بعلم آخر[34]»، ومدار الأمر كله الصبر والثبات وحسن التوكل والتفويض.

ثالثا: طرائق التدريس: تنبع أهمية طرائق التدريس وتنويعها في كونها الوسيلة التي تؤدي بالمعلم لاكتساب ما يرغب المتعلم من تحصيله أثناء العملية التعليمية، ولذا عني الزرنوجي بها في الكثير من المواضيع، بحيث تعكس البيئة التربوية التي نهل منها، بالإضافة إلى زياداته حسب ما ارتضاه، وتعد طرائق التدريس التي دبّجها الزرنوجي والتي تعتمد على التنويع بين كل من التفكر، والتدبر، والمذاكرة، والمناظرة، والمشاورة، والتكرار، والحفظ، أساليب مرتبطة بنظرية التعلم في القرآن الكريم؛ «فالمتعلم في المنظور الإسلامي يتأثر بالمؤثرات الخارجية، لكنه أيضا يؤثر فيها من خلال خصائص شخصيته، وكذا من خلال تأثيره في هذه المؤثرات عبر التفكر والتدبر والاعتبار والنظر وغير ذلك من الأفعال[35]»، ولا يخفى أصالة هذه الأساليب وحيويتها في بعث الهمّة لدى المتعلم، والتفت الزرنوجي إلى عدة طرائق تسهل من عملية التعلم، وتوجه المتعلمين نحو قابليته للتعلم عبر التدرج في التعليم، وتوجيه المتعلم الميول العلمية، والتشجيع على طلب العلم واكتسابه دون النظر إلى سن محددة، وتمثل القدوة الصالحة من المعلم

---

[33] - تعليم المتعلم طريق التعلم، الزرنوجي، ص50.

[34] - نفسه، ص50.

[35]- نظرية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي، سعيد حليم، مطبعة أنفو برانت، فاس، ط1، 2015، ص89.

فإن له الأثر البارز في السير بالمتعلم نحو الطريق الصحيح، كما يعتبر أسلوب النصح والتوجيه والموعظة والإرشاد من أغنى الأساليب التي غلبت على نص الزرنوجي؛ وذلك بالتفنن وانتقاء القصص والأمثلة والأشعار والأقوال والعبر، بالإضافة إلى التنويع في مواد التعليم وفي الكتب المنتقاة والأماكن التي يُتحصل فيه والأزمة التي يتم فيها التعلم.

رابعا: الآداب العامة: اشتمل كتاب الزرنوجي على العديد من التوجيهات الأدبية التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية؛ والمغزى من إيرادها أنها تشكل لبنة في الهيكل العام للعملية التعليمية، والتي ترتبط بكافة العناصر والمكونات المنهجية؛ والجدير بالذكر أن جلّ ما قدمه الزرنوجي من آداب لا تزال سارية المفعول في التربية الحديثة، وحاضرة في المناهج التربوية، فهي عصارة تفكير وتجربة يضمنه الزرنوجي للمتعلمين، لتوجيههم نحو العلوم النافعة واستثمار الفرص والأوقات المتاحة، والتعليم المستمر غير المنقطع بظرف أو زمان أو مكان، والمحافظة على الشخصية الإسلامية الحضارية، وحرية اختيار المعلم والمواد الدراسية والزملاء، والمداومة والمشاورة في التعلم، والالتزام بالعفة ومكارم الأخلاق، واعتماد العقل في التعلم، والتقويم الذاتي للمحصل العلمي، والاعتدال في الأمور، والابتعاد عن رفاق السر، والإنفاق على العلم، وإدراك قيمة الوقت، والاستفادة من تجارب الناجحين وخبراتهم، والاهتمام بالجانب الصحي والجسمي، والعناية بالنظافة والملبس، وأداء الحقوق والواجبات، والالتزام بالمقررات التي يرشد إليها المعلم، والتفاني في طلب العلم بكل الإمكانيات والوسائل التقنية والتربوية، فهذه المبادئ التربوية للزرنوجي تشكل مكونا مهما من المنهاج التعليمي، ذلك أنها متكاملة وظيفيا لتزويد المنهاج بالفعالية الهادفة.

المبحث الثالث: آثار المنهاج التعليمي عند الزرنوجي في بناء التعلمات:

إن للمعالم الكبرى للمنهاج التعليمي التي بثها الزرنوجي في كتابه غايات، تتضح جليا من مجموع الإشارات التربوية التي كان يختم بها فصول الكتاب، ويمكن تصنيف تلك الآثار إلى مستويين اثنين؛ آثار على المستوى البيداغوجي بحيث ينسج الزرنونجي في إرساء مجموعة من المهارات والقدرات التي ينبغي أن يتصف بها الفضاء التعليمي، وآثار أخرى على المستوى العلمي وذلك من خلال تركيزه على مجموعة من المسالك العلمية

باعتبار تحصيلها هدفا وغاية في الآن ذاته؛ فـ«لكل علم أساليب تفكيره، ووسائل فهمه، ومناهج الوصول إلى حقائقه، لأن الأمر أصبح واضحا، ويكفي أن نقول: بأن علماءنا ابتكروا من المناهج والآليات بمقدار ما احتاجوا إليه للوصول إلى العلوم والمعارف في التفسير، والحديث، والفقه، واللغة، فلكل علم منهجه[36]»، وبالتالي فإن ما وضعه الزرنوجي من قضايا منهاجية لها الأثر في بناء التعلمات لدى المتعلمين.

وعليه يمكن القول إن النظر فيما يترتب عن المنهاج التعليمي، يشكل حلقة وصل بكافة أبعاده، إلا أنه تم الاقتصار على الآثار على المستويين المذكورين لما فيه من الإفادة على العملية التعليمية، وتبيانا لجهود الزرنوجي.

المطلب الأول: الآثار البيداغوجية للمنهاج التعليمي عند الزرنوجي:

من المفاهيم الحديثة التي اختصت به النظرية التعليمية المعاصرة هو الجانب الفلسفي التي تنطلق منها لتأسيس كافة الجوانب المتعلقة بالعملية التعليمية، وهو ما أطلق عليه بالبيداغوجيا الذي يرتبط «بما له علاقة بالجانب النظري مما له تعلق بالعملية التعليمية التعلمية؛ من حيث وضع النظريات والمبادئ والتصورات[37]»، وهو المصطلح الذي يقابله الديداكتيك أي علم التدريس، وذلك عندما يتم إطلاقهما معا، فيكون للبيداغوجيا حظ الجانب الفكري وللديداكتيك الجانب التطبيقي، ومن هذا المنطلق يقدم الزرنوجي مادته المنهاجية انطلاقا من الفلسفة العامة التي تؤطر عناصره ومكوناته، لـ«تعمل على بقاء النوع البشري من خلال إحكام علاقات إنسان التربية الإسلامية بالخالق والكون والإنسان والحياة والآخرة، ومن خلال تصورها الأشمل للحاجات الإنسانية الجسدية والمعنوية ثم تكامل هذه الحاجات والعلاقات في سلّم قيمي تجسد فيه الحاجات الجسدية هدف الحفاظ على النوع الإنساني، وتجسد الحاجات المعنوية هدف رقي هذا النوع[38]»، بسبب ذلك انطلقت كافة النظريات

---

[36]- مقومات الشخصية المسلمة أو الإنسان الصالح، ماجد عرسان الكيلاني، طبعة رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية، قطر، ط1، 1991، ص18.

[37]- مدخل إلى علم التدريس، سعيد حليم، مطبعة أنفو برانت، فاس، ط1، 2015، ص17.

[38]-فلسفة التربية الإسلامية دراسة مقارنة بين أصول التربية الإسلامية والفلسفات التربوية

التربوية الحديثة والمعاصرة التي امتحت من رؤيتها المرجعية والفكرية لتؤسس لأنماط متعددة من المفاهيم والتصورات البيداغوجية؛ فبالنظر إلى تاريخ المجتمعات البشرية نجدها تمر بمراحل متعاقبة من الحضارات الفكرية والثقافية تبرز تأثيرتها السلوكية والمادية على واقع الحياة ويحصل معها نوع من التأثير والتأثر منذ العصور الأولى للإنسانية، «بمعنى أن حركة الفكر والعلم تحدث داخل إطار عقدي يحدد للإنسان تصوره العام للحياة والواقع والكون[39]»، وبالتالي فإن كل مناهج التربية تعتمد على نظريات ترشدها وتوجه سلوكها، كل نظرية تعتمد على فلسفة أو أكثر تستمد مبادئها ومفاهيمها منها، والزرنوجي باعتباره يمثل نموذ العالم المتفاعل مع بيئته وعصره، يسمع ويجيب، وينتظر من المتعلمين من يستجيب لرؤيته البيداغوجية التي يوجه بها ويضبط الممارسات التربوية المختلفة وعناصرها المتعددة، والتي يستقيها من المنظومة الشمولية للكون والحياة والإنسان والمصير، للنظرية التربوية الإسلامية المسترشدة بالأفكار والمعايير والممارسات ذات القيمة الباقية في التراث الإسلامي؛ ليفسر بها مجموعة من المبادئ والتصورات والمفاهيم التعليمية ويضعها في نسق علمي مترابط تساير الرؤية الحضارية الإسلامية التي تتميز بمنهجها الرباني.

ومنه فإن ما جسده الزرنوجي في المنهاج التعليمي من تصورات وأفكار ينبئ عن رؤيته التربوية، التي حاول أن يضع بها حلا للإشكالات البيداغوجية المعروضة في عصره، وبالتالي فهي صدى للأوضاع السياسية والاجتماعية والتربوية سواء تألقا وتقدما وازدهارا كما هي حالة الكثير من المحطات التاريخية أو خفوقا وركودا وتخلفا في عصر الزرنوجي، وقد عبّر الزرنوجيب ذلك عن تفاعل قوي مع المسألة التعليمية؛ فـ«ما من شك أن ما تواجهه المجتمعات الإسلامية من ضخامة التحديات وتزاحم المشكلات سببه ما في النفوس من مفاهيم وتصورات، وقيم واتجاهات؛ لذلك كانت دراسة النظم التربوية التي تفرز هذه المحتويات النفسية وتوجهها أمرا يأتي في رأس قائمة الواجبات التي تتطلبها المسؤوليات المفروضة لأن في تغييرها تغيير لما في المجتمع من أحوال

المعاصرة، ماجد عرسان الكيلاني، دار القلم، دبي، ط1، 2008، ص509.

[39]- الرؤية المعرفية القرآنية للإنسان والعمران، محمد عالي الجماني، طبعة الكرامة، الرباط، ط1، 2015، ص179.

اجتماعية واقتصادية وأزمات سياسية وغير ذلك[40]»، وهو الأمر الذي تصدى له الزرنوجي وأبانفيه عن خصائص ميزت رؤيته البيداغوجية مما كان له أثر واضح على طبيعة العناصر والمكونات للمنهاج التعليمي المطروح، و«لما كان الزرنوجي قد عاش في أواسط القرن السادس الهجري وهو القرن الذي ضعفت فيه جبهة المسلمين الداخلية مما حرض الصليبيين على غزواتهم المتكررة على ديار الإسلام، ونظرا لظهور كثير من الفرق في عصره والتي تسربت إليها كثير من الآراء غير الإسلامية، فقد رأى مثله مثل كثير من المخلصين في ذلك العصر ضرورة العودة إلى الكتاب والسنة وذلك عن طريق التربية والتعليم، وكان كتاب تعليم المتعلم طريق المتعلم واحدا من الكتب التي أسهمت في تحقيق هذا الهدف[41]»، بما ضمه من آثار تتعلق بالتصورات البيداغوجية تشترك مع المناهج الحديثة من حيث الأهداف التربوية التي يصبو إليها الزرنوجي، والمبادئ التربوية التي تختص بكافة الجوانب التعليمية، وصفات المعلم وآدابه، وكذا صفات المتعلم وآدابه، والمناهج والمقررات الدراسية، والأساليب التربوية، وشروط الحفظ والتعلم، ولا يتأتى ذلك سوبفهم الركن الأساسي للزرنوجي المتمثل في مؤلَّفه القيم تعليم المتعلم طريق التعلم، باعتباره مشروعا مؤسسا، لا يمكن فهم فكر الزرنونجي أو مدارسته إلا باستحضاره، وأي محاولة تسعى لمدارسة المشروع بعيدًا عن هذا الركن، مما يجعل الفكر التربوي للزرنوجي، يمثل مشروعا منهجيًّا جديدًا للمقومات النظرية التعليمية، يَخلُص عبر قراءة منهجية سطرها إلى أن القضايا البيداغوجية إنما هي ضرورة ونتيجة يمليها التاريخ وقوانين العمران البشري لتحصيل منهج قويم.

لقد بات واضحا أن للزرنوجي رؤية بيداغوجية يستقيها من مجموع الفكر التربوي عند علماء المسلمين، ليؤسس بها لعناصر ومكونات، ومنها تنبع القضايا البيداغوجية للمنهاج؛ فقد كان له الأثر في بلورة هذه الأثار وتفصيلها وتأصيلها وكذا تفسيرها وشرح معالم تنزيلها؛ لنخلص إلى كون التصورات البيداغوجية للزرنوجي هي انعكاس للمنهاج التعليمي المؤسس على الرؤية الإسلامية في قضية التربية والتعليم، ومنها يستقي كافة ما

---

[40]- تطور مفهوم التربية الاسلامية، ماجد عرسان الكيلاني، ص 11.

[41]- الفكر التربوي عند برهان الدين الزرنوجي في كتاب تعليم المتعلم طريق المتعلم، فايزة عطا الله محمد آل عبد الله، رسالة ماجستير في كلية التربية بجامعة أم القرى، السعودية، 1416هـ، ص31.

يرتبط بها من موجهات ومقومات أراد بها انتشال الأوضاع الحضارية في بيئته، وارتفاع شأن العلم.

المطلب الثاني: الآثار العلمية للمنهاج التعليمي عند الزرنوجي:

زخر كتاب تعليم المتعلم بمصطلحات تعليمية يستقيها الزرنوجي من التراث العلمي للحضارة الإسلامية، والتي تمثل الوعاء للتصورات والأفكار المراد إيصالها، ولا شك أن للمنهاج التعليمي الذي صاغه الزرنوجي جهاز من المفاهيم المرتبطة بكل عنصر أو مكون، «وإنما تتبلور مفاهيم العلوم عند ولادتها في مصطلحات؛ وتعبر عن نضجها حين تنضج بمصطلحات، وتبلغ أشدها حين تبلغه بأنساق من المصطلحات[42]»، وعليه فإن للمصطلحات التعليمية التي أوردها الزرنوجي حمولة فكرية ومعرفية وسلوكية، تشير إلى نمط من الشخصيات التي يريد تجسيدها في المتعلم، «فإذا كانت اللغة هي الوعاء الحضاري لشخصية الأمة فإن المصطلحات هي تجليات ملامح تلك الشخصية فيها[43]»، والتي تعكس الممارسات والتجليات، و«النظريات والمناهج التربوية في الدائرة العربية الإسلامية بضوابطها من الشرع الحنيف، ومن القيم الناظمة لشخصية الأمة ولمسار حركتها الحضارية[44]»، ليبرز الزرنوجي هذه المصطلحات التي ناهزت المائتين، والتي تتوزع على عناصر ومكونات المنهاج الثمانية المذكورة تجسيدا عمليا لأثر المنهاج التعليمي في جمع المصطلحات ورصها وتطويرها؛ فهو «يعطينا فهمه وتصور عصره للملامح العملية لكيفية تطبيق أسس النظرية التربوية الإسلامية، وهو في عرضه لتلك الملامح يتبنى بعض ما كان معروفا قبله من الكتب والأبواب والفصول المتخصصة في العلم والتربية، كما يصف الملاحظات المبنية على التجارب الشخصية وخبرة

---

[42]- دراسات مصطلحية، الشاهد البوشيخي، دار السلام، مصر، ط2، 2012، ص44.

[43]- مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي، إشراف خالد الصمدي، منظمة الإيسسكو، الرباط، 2008، ص7.

[44]- مقومات المنهاج التربوي في الإسلام، أسعد السحمراني، مجلة البصيرة التربوية، المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية، الرباط، العدد1، 2006، ص30.

معلميه[45]»،وبالتالي يرمي من خلال مصطلحاته المفعمة بالمفاهيم والإطلاقات إلى بناء رؤية تربوية للتعليم، لتصبح المعبر الحقيقي عن المنهاج التعليمي بما يحمله، وعلى الرغم من بساطة المصطلحات وانتمائها إلى الجهاز المعرفي التربوي التراثي سواء المفردة منها أو المركبة أو النسقية في موضوع ما، فإن «في المصطلحات البسيطة الصغيرة تسكن صغار العلم وجزئياته، وفي المصطلحات المركبة الكبيرة تختزن كبار العلم وكلياته، وفي الأنساق المصطلحية العامة تتمثل أشجار مفاهيم العلوم وأشكال بنائها، ومن تلك الأنساق المتضمنة لمعاجم العلوم وأجهزتها المصطلحية يمكن استخلاص رؤيتها[46]» وتجلياتها العملية، والتي تثير مجموعة من القضايا؛ إذ لكل مصطلح أورده الزرنوجي مدلوله اللغوي ورمزيته ومعناه وأثره.

فالمصطلحات التعليمية من قبيل الحرية، والمشاورة، والتدرج، ومراعاة الفروق الفردية، والتأمل، والفهم، والتكرار، والكتب، هي إشارات جليلة تحمل معاني من الفكر التربوي عند الزرنوجي، وللمصطلحات المرتبطة بالمعلم كاتصافه بالعلم، والتقوى، والتواضع، والصبر، والتوكل، والحلم، والورع، والإرشاد، والنصيحة، والتوجيه، وغيرها سمات تؤسس لمركزية المعلم ودوره في العملية التعليمية، وكذلك مصطلحات النية، والتوكل، والورع، والشكر، والدعاء، والقيام بالصلاة، والأخلاق والمرتبطة بالمتعلم، وما أورده من شروط وطرق وأساليب تعليمية من قبيل المناظرة، والمطارحة، والمذاكرة، والسؤال، والفهم، والتفكير، والتأمل، والتكرار، والرحلة، والكتابة، والتعظيم، والشريك، واختيار الشريك، والهمة العالية، والمواظبة، والحفظ، وكذلك ما أورده من مصطلحات تتعلق بمجالات الصحة، واللباس، والمحيط الداخلي والخارجي، وأصناف من الأطعمة والمعينات النفسية والجسدية، كلها تطبيقات ترتبط بالجهاز المفاهيمي للمنهاج التعليمي، إلا أنها تعبير عملي عن الآثار التي تتركها في المقومات التعليمية ومفاهيمها.

وعليه فقد تركت المصطلحات التعليمية للزرنوجي أثرها الواضح في العملية

---

[45]- تعليم المتعلم طريق التعلم، برهان الإسلام الزرنوجي، تحقيق برهان قباني، ص30.

[46]- دراسات مصطلحية، الشاهد البوشيخي، ص44.

التعليمية، والتي اتخذتها الكثير من الفلسفات التعليمية الحديثة أركانا للعملية التربوية المتعلقة بأهداف التعليم وغاياته، وبالمنهج وطرائق التدريس، ويتضح ذلك جليا عند المقارنة بين ما تحمله الآثار العلمية للزرنوجي في حرية اختيار المتعلم ومسؤوليته اتجاه العلم والمعلم، ومركزية العلوم وأهميتها، وما تستلزمه من تعظيم وتوقير وأنشطة مرتبطة به، واستمرار للتعلم في كل الأحوال والظروف، والفهم القويم الذي يورث الاستيعاب والفطنة، وشعور المتعلم بلذة العلم والتحصيل، والتدرج أثناء سلوك مراتبه، والأدوار الأخلاقية التي تسهم في عملية التعليم، وبين الرؤى التربوية الحديثة مثل ما بثه الفرنسي لجان جاك روسو، والإيطالي جوهان بستالوتزي، والطبيبة الإيطالية ماريا منتسوري، والأمريكي جون ديوي التي تجمع وتؤكد على مركزية هذه المعاني في أثناء عملية التعليم سواء ما يتعلق بالمعلم أو المتعلم أو المادة المدروسة أو طرائق التعليم، مع تكييفها وفق مقاربات جديدة نابعة من العلوم الإنسانية والاجتماعية المعاصرة، ولم يكن الزرنوجي لينهل سوى من المعالم التربوية للحضارة الإسلامية في رؤيتها لمسألة التعلم ليشكل بها المنهاج التعليمي الذي يتأسس على «معالجة الكائن البشري كله معالجة شاملة لا تترك منه شيئا ولا تغفل عن شيء، جسمه وعقله وروحه، حياته المادية والمعنوية، وكل نشاطه على الأرض، إنه يأخذ الكائن البشري كله، ويأخذه على ما هو عليه، بفطرته التي خلقه الله عليها، لا يغفل شيئا من هذه الفطرة، ولا يفرض عليها شيئا ليس في تركيبها الأصيل[47]»، من هذه النتيجة كانت طريقة الزرنوجي في إرساءه للمعالم المنهاجية وفق ما يجد أنه يؤسس لطريق سليم في سلم العلم والتعلم.

خاتمة:

بعد هذه الجولة في رحاب الفكر التربوي لبرهان الدين الزرنوجي، والتأمل في الآراء التربوية التي وضعها في كتابه، ندرك قيمة ما يزخر به من مقومات تعليمية، تمتد جذورها لتشكل منهاجا تعليميا يؤطر العملية التعليمية التعلمية، ويبتعد عن العشوائية والارتجال إلى التنظيم والتخطيط والبرمجة عبر مجموعة من العناصر

[47]- منهج التربية الإسلامية، محمد قطب، دار الشروق، بيروت، 1997، ج1، ص18.

والمكونات التي كان لها الأثر في بلورة مفاهيم ورؤى وتصورات تنهل من مجموع الحضارة الإسلامية لتطرح بديلا فاعلا في ذاته ومتفاعلا مع المحيط الذي تعتريه تغيرات عديدة من خلال الأفكار التي دبجها الزرنوجي؛ وعليه يخلص البحث إلى مجموعة من النتائج منها:

أولا: تعددت الأسباب والموجبات التي حتمت على الزرنوجي تسجيل إبداعه التعليمي، وقد توزعت بين الأوضاع الحضارية التي مرّ منها، وكذا تنظيم الرؤية المنهجية لقضية التعلم، وبالتالي الانتقال من حال الفوضى إلى حال التأصيل.

ثانيا: ارتكز الزرنوجي على جملة من المفاهيم والتصورات التي استندت على الرؤية الإسلامية ومجموع تراث الإسلامي، الأمر الذي جعل كتابه غنيا بالأقوال والأمثلة من فنون متعددة، وبالتالي فهو ابن زمنه وبيئته.

ثالثا: أثار الزرنونجي مجموعة من الإشكالات في عدد من المجالات المرتبطة بالمسألة التعليمية، وقدّم من خلالها مداخل عملية منهجية، تأخذ بيد المتعلم نحو مصاف المنهجية والتأصيل.

رابعا: اشتمل كتاب الزرنوجي على عدة عناصر للمنهاج التعليمي، يمكن إجمالها في أربعة عناصر وهي الأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، والأنشطة والخبرات، والتقويم، الأمر الذي يجعل لموقع المنهاج في كتاب الزرنوجي مكانا متميزا.

خامسا: ارتبط المنهاج التعليمي للزرونوجي بعدة مكونات ترافق العناصر المنهاجية، وتجعل منها نسقا متكاملا، فهي بمثابة الجزء من الكل، أو الفروع للأسس التي تستند عليها، وهي صفات خاصة للمعلم، وأخرى للمتعلم، وطرائق التدريس، والآداب العامة.

سادسا: للمنهاج التعليمي عند الزرنوجي آثارا متعددة شملت الرؤى البيداغوجية الموزعة على كل ما يرتبط بالعملية التعليمية من وسائل وممكنات ومسائل، وأخرى ترتبط بالعلم والتعلم بما هو موضوع العملية التعليمية، والتي نتجت عنها نظرات عديدة نحو أدوار المصطلحات في صياغة المفاهيم والتصورات وأخرى في تمتين أواصر

التعلم لدى المتعلمين.

وعلى سبيل الختم، يمكن إدراج جملة من التوصيات التي ستعمل على تجويد الموضوع والارتقاء بها منها:

أولا: العمل على تنظيم كتاب الزرنوجي وترتيبه وتفكيك كافة مفاهيمه ومصطلحاته وفق مقاربة حديثة، تأخذ بعين الاعتبار التحولات التي عرفتها الفلسفات التربوية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية.

ثانيا: الاشتغال على جزئيات المنهاج التعليمي لدى أعلام الفكر التربوي لعلماء المسلمين في الفترة المدروسة وفق منهجية محددة، وتصنيف يراعي الصنافات الحديثة في تحقيق الأهداف التربوية، وباقي العناصر.

ثالثا: العمل على استخراج التأثيرات التربوية للمناهج التعليمية عند المسلمين في المناهج التربوية الحديثة، على غرار التأثير الذي أحدثته الحضارة الإسلامية في النهضة الأوربية المعاصرة.

رابعا: جمع وترتيب الأبحاث والدراسات التي تناولت مسارات الزرنوجي، من أجل العمل على الإفادة منها أقماء عملية التحليل لكتابه.

لائحة المصادروالمراجع:

1-**أسس المناهج المعاصرة**، طاهر محمد الهادي، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2012.

2- **أصول التربية الإسلامية وأساليبها**، عبد الرحمن النحلاوي، دار الفكر، دمشق، ط30، 2015.

3- **تطورمفهوم التربية الإسلامية**، ماجد عرسان الكيلاني، دار ابن كثير، بيروت، ط2، 1985.

4- **تعليم المتعلم طريق التعلم**، برهان الإسلام الزرنوجي، تحقيق برهان قباني، المكتب الإسلامي، بيروت، ط1، 1981.

5- **تعليم المتعلم طريق التعلم**، الزرنوجي، الدار السودانية للكتب، السودان، ط1، 2004.

6- **دراسات مصطلحية**، الشاهد البوشيخي، دار السلام، مصر، ط2، 2012.

7- **الرؤية المعرفية القرآنية للإنسان والعمران**، محمد عالي الجماني، طبعة الكرامة، الرباط، ط1، 2015.

8- **شرح تعليم المتعلم**، إبراهيم بن إسماعيل، دار البصائر، مصر، ط4، 2015.

9- **الفكر التربوي الإسلامي المعاصر مفاهيمه ومصادره وخصائصه وسبل إصلاحه**، فتحي حسن ملكاوي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، أمريكا، ط1، 2020.

10- **الفكر التربوي عند برهان الدين الزرنوجي في كتاب تعليم المتعلم طريق المتعلم**، فايزة عطا الله محمد آل عبد الله، رسالة ماجستير في كلية التربية بجامعة أم القرى، السعودية، 1416هـ.

11-**فلسفة التربية الإسلامية دراسة مقارنة بين أصول التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة**، ماجد عرسان الكيلاني، دار القلم، دبي، ط1، 2008.

12- **الفوائد البهية في تراجم الحنفية**، لمحمد عبد الحي اللكنوي الهندي، تحقيق أبو فراس النعساني، مطبعة السعادة، مصر، ط1، 1324هـ.

13- **مدخل إلى علم التدريس**، سعيد حليم، مطبعة أنفو برانت، فاس، ط1، 2015.

14- **مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي**، إشراف خالد الصمدي، منظمة الإيسسكو، الرباط، 2008.

15- **مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم**، عبد الرحمن عبد الهاشمي ومحسن علي عطية، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين، 2009.

16- **مقومات الشخصية المسلمة أو الإنسان الصالح**، ماجد عرسان الكيلاني، طبعة رئاسة المحاكم الشرعية والشؤون الدينية، قطر، ط1، 1991.

17- **مقومات المنهاج التربوي في الإسلام**، أسعد السحمراني، مجلة البصيرة التربوية،

المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية، الرباط، العدد1، 2006.

18- **المناهج التربوية: المفهوم، العناصر، الأسس، أنواعها، التطوير**، فايز رزق بطاينة، دار الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2006.

19- **المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل**، برو محمد ورحموني دليلة، مجلة الممارسات اللغوية، مختبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر العدد31، مارس 2015.

20- **المنهاج التعليمي والتوجه الأيديولوجي النظرية والتطبيق**، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلال، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006.

21- **منهج التربية الإسلامية**، محمد قطب، دار الشروق، بيروت، 1997.

22- **النظريات التربوية المعاصرة**، برتراند، ترجمة محمد بوعلاق، مطبعة الكرامة، الرباط، ط1، 2007.

23- **نظرية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي**، سعيد حليم، مطبعة أنفو برانت، فاس، ط1، 2015.

الفصل الثاني:

من بداية القرن 6هـ إلى أواسط القرن 7هـ

الأساس الفلسفي للمنهاج التعليمي عند ابن رشد

ذ. عبد الكريم أبو لطيفة

أستاذ التعليم الإعدادي، مراكش

ملخص البحث:

لا يمكن لأي تجربة لإصلاح للتعليم ببلدنا أن تنجح دون الرجوع والاستلهام من تجارب ومناهج علمائنا العربَ والمسلمين، لاسيما في عصرهم الذهبي الذي كان يعيش فيه الغرب زمن الانحطاط والأفول، ومن العلماء الأفذاذ الذين زخرت بهم الحضارة الإسلامية، الفقيه والفيلسوف ابن رشد الحفيد -رحمه الله- الذي شكلت قيمته العلمية مرجعية ووجهة للمسلمين وغيرهم وما ذاك إلا لمنهجه الشمولي المنفتح على أنواع المعرفة الإنسانية.

كلمات مفاتيح: ابن رشد-أزمة منهج- الانفتاح-تحصين الثوابت.

مقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وآله وصحبه ومن والاه، وبعد،

فإن أي إصلاح للتعليم أو نهضة علمية نروم تحقيقها لابد أن تستلهم من مناهج علمائنا، لاسيما من تمكن منهم من الجمع بين العلوم الشرعية والكونية، كما أن سياسة الانفتاح التي تنهجها بلادنا تقتضي تحصين الثوابت، وعلى رأسها اللغة، فهي وإن كانت وسيلة، فإنها حمَّالة لعقيدة وهوية وثقافة البلاد، فالطفل كالغرس ينبغي أن يدرس ويتعلم بلغته الأم التي يجدها في البيت والشارع والمدرسة ووسائل الإعلام، فيسهل عليه تكوين الأفكار بهذه اللغة، التي نشأ وتربى عليها. بخلاف اعتمادنا للغة أجنبية عنه، لا يجدها إلا في المدرسة وأحيانا في بيته، فتَتشَكل الأفكار في ذهنه أولا بلغته الأم ثم يقوم بترجمتها إلى لغة التدريس، وهذا حال أغلب الأطفال والشباب مما يحول بينهم وبين

التميز والإبداع، وتصبح اللغة عائقا أمام تحقيق أهداف التعلم، وسببا في إهدار الطاقات. في حين تبرز ثلة من أبناء الطبقة الغنية نشأت على تلك اللغة الأجنبية بحكم إتقان الأبوين لها، فتصير لغتهم الأم بحكم استعمالها في بيوتهم ومدارسهم ومحيطهم الخاص المنفصل عن باقي مكونات الشعب، وهؤلاء هم الذين تسعى تلك الدولة الأجنبية لاستقطابهم، فتستفيد منهم دون تكلفة في تأهيلهم، فقد تحمَّلَها بلدهم الأصلي. وإن قُدِّرَ لهم الرجوع إليه، فإنهم يكافؤون بمناصب عليا تتناسب مع شواهدهم التي غنموها من الدولة المستقطبة، فيرسمون مستقبل بلدهم بمحاكاة تلك الدولة في سياساتها، ويفشل في الغالب تدبيرهم لعدة مجالات، منها التعليم، ليس لضعف تكوينهم أو تسيرهم بل لاختلاف البيئة والثقافة والعقيدة، فلا يمكن أن ينمو الغرس في تربة ومناخ غريب عنه، فيستمر مسلسل الإصلاحات وتُهدَر الأموال دون أن ينهض تعليمنا أو يرتقي، لاعتمادهم أفكارا ونظريات-من حيث لا يشعرون- تخدم المستعمِر الذي يسعى لاستغلال خيرات وعقول البلاد للمحافظة على تقدمه وازدهاره على حساب الدول الأقل نموا. مما يجعلنا نوقن بالخطأ الفاحش الذي تقع فيه معظم الدول العربية والإسلامية باعتماد لغة أجنبية كلغة أساسية في تدريس العلوم في مدارسها ومعاهدها وجامعاتها بدل اللغة الأم.

نحن أمة لها حضارة ضاربة بجذورها في التاريخ، فكان الأولى ونحن نرسم مستقبل بلدنا أن نبدأ أصالة بالاستلهام من تجارب ومناهج علمائنا العرب والمسلمين، لاسيما في عصرهم الذهبي الذي كان يعيش فيه الغرب زمن الانحطاط والأفول، والتاريخ يشهد أن الغرب مدين في تقدمه وتطوره العلمي إلى الحضارة العربية الإسلامية، فأتقن لغتها وترجم كتبها وجعلها مقررات تُدرَّس في المعاهد والجامعات الغربية، لإيقانهم أن المعرفة متكاملة، فلا يمكن لأمة أن تنشد الترقي في سلم التقدم والتطور وتحقق النهضة العلمية دون الانطلاق من تراثها، وما سطره علماؤها أصالة ثم الاستفادة من إنجازات الحضارات السابقة. ومن العلماء الأفذاذ الذين زخرت بهم الحضارة الإسلامية، ابن رشد الحفيد -رحمه الله- الذي استطاع أن يزاحم الغرب في العلوم الكونية كالطب والفلك، حتى سمي بالعصا القاتلة في الطب، وكانت له نظريات في الفلك، وسمي بالشارح فلم يفهم الغرب كلام أرسطو إلا من خلال ابن رشد.

إن سيرة ابن رشد من السير التي تستحق الدراسة والإشادة، لاستلهام المنهج القويم الذي سلكه للجمع بين العلوم الشرعية والكونية.

وقد اقتضت طبيعة هذه الورقة أن نقوم بتقسيمها إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة.

المقدمة، وفيها عرض فكرة الموضوع وأهميته.

المبحث الأول، الأساس الفلسفي للمنهاج التعليمي عند ابن رشد.

المبحث الثاني، ابن رشد بين سياسة الانفتاح وتحصين الثوابت.

وتضمنت الخاتمة أهم النتائج وبعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: ابن رشد -الأساس الفلسفي- المنهاج التعليمي- سياسة الانفتاح -تحصين الثوابت.

المبحث الأول: الأساس الفلسفي للمنهاج التعليمي عند ابن رشد،

المطلب الأول: نبذة من سيرة ابن رشد

وصف الإمام الذهبي ابن رشد بقوله: «العلامة، فيلسوف الوقت، أبو الوليد، محمد بن أبي القاسم أحمد ابن شيخ المالكية أبي الوليد محمد بن أحمد بن أحمد بن رشد القرطبي. مولده قبل موت جده بشهر سنة عشرين وخمس مائة»[48].

فابن رشد ينتمي إلى أسرة كبيرة مشهورة بالفقه والفضل والرياسة، فقد كان جده من كبار علماء المالكية، وقاضي قرطبة، وكان أبوه قاضيا، يقول رينان: "وكانت أسرة ابن رشد من أكثر أسر الأندلس وجاهة، وكانت تتمتع بتقدير عظيم في القضاء"[49]. فتلقى العلوم الشرعية من فقه وأصول وشعر وأدب في هذا البيت، ويذكر ابن الأَبَّار بعض شيوخ ابن رشد، والعلوم التي برع فيها قائلا: «روى عن أبيه أبي القاسم استظهر عليه الموطأ حفظا وأخذ يسيرا عن أبي القاسم بن بشكوال وأبي مروان بن مسرة وأبي

---

[48] «سير أعلام النبلاء» (15/ 426).

[49] ابن رشد والرشدية، ص: 32.

بكر بن سمجون وأبي جعفر بن عبد العزيز وأجاز له هو وأبو عبد الله المازري، وأخذ **علم الطب** عن أبي مروان بن جريول البلنسي...وكانت الدراية أغلب عليه من الرواية درس الفقه والأصول وعلم الكلام وغير ذلك، مع الحظ الوافر من الإعراب والآداب. حكى عنه أبو القاسم بن الطيلسان أنه كان يحفظ شعري حبيب والمتنبي ويكثر التمثل بهما في مجلسه ويورد ذلك أحسن إيراد»[50].

كان شغوفا بطلب العلم -منذ صغره- والتأليف، وعُرِف بالتواضع والفضل والاستقامة وحسن الخلق، قال ابن الأَبَّار: «ولم ينشأ بالأندلس مثله كمالا وعلما وفضلا وكان على شرفه أشد الناس تواضعا وأخفضهم جناحا وعنى بالعلم من صغره إلى كبره حتى حكي عنه أنه لم يدع النظر ولا القراءة منذ عقل إلا ليلة وفاة أبيه وليلة بنائه على أهله وأنه سود فيما صنف وقيد وألف وهذب واختصر نحوا من عشرة آلاف ورقة»[51]. كان يسعى لخدمة الصالح العام، ولم يكن همه السلطة ولا جمع المال، «فحمدت سيرته وتأثلت له عند الملوك وجاهة عظيمة لم يصرفها في ترفيع حال ولا جمع مال إنما قصرها على مصالح أهل بلده خاصة ومنافع أهل الأندلس عامة»[52].

ثم أقبل على كتب الفلسفة، قال ابن أبي اصيبيعة «حدثني القاضي أبو مروان الباجي قال كان القاضي أبو الوليد بن رشد حسن الرأي ذكيا رث البزة قوي النفس وكان قد اشتغل بالتعاليم وبالطب على أبي جعفر بن هارون ولازمه مدة وأخذ عنه كثيرا من العلوم الحكمية[53]»[54].

وقد فاق أهل زمانه في هذه العلوم، ويشهد لذلك قول ابن الأَبَّار "ومال إلى علوم

---

[50] «التكملة لكتاب الصلة» (2/ 74).

[51] المصدر السابق.

[52] المصدر السابق.

[53] هي العلوم العقلية التي هي حسب ابن خلدون 'العلوم الحكمية الفلسفية، وهي التي يمكن أن يقف عليها الإنسان بطبيعة فكره، ويهتدي بمداركه البشرية إلى موضوعاتها ومسائلها وأنحاء براهينها ووجوه تعليمها، حتى يقف نظره وبحثه على الصواب من الخطأ فيها من حيث هو إنسان ذو فكر". مقدمة ابن خلدون، ص: 355

[54] «عيون الأنباء في طبقات الأطباء» (ص531).

الأوائل فكانت له فيها الإمامة دون أهل عصره"[55]. وكانت دراسته لهذه الكتب سبب محنته كما أومأ إلى ذلك الحافظ الذهبي بقوله: "وأخذ الطب عن أبي مروان بن حَزْبُول، ثم أقبل على علوم الأوائل وبلاياهم، حتى صار يضرب به المثل في ذلك"[56].

ثم تولى الخلافة بعد أبي يعقوب يوسف بن عبد المؤمن ابنه أبو يوسف يعقوب المنصور، سنة 580هـ، «فكانت مدة ولايته منذ وفاة أبيه إلى أن توفي في شهر صفر الكائن في سنة595هـ، ست عشرة سنة وثمانية أشهر وأيامًا، وتوفي وله من العمر ثمانٍ وأربعون سنة، وقد وَخَطَهُ[57] الشيب»[58]. وقد كان مثل أبيه محبا للفلسفة، ونال ابن رشد عنده منزلة أكبر، «قال القاضي أبو مروان: ومما كان في قلب المنصور من ابن رشد أنه كان متى حضر مجلس المنصور وتكلم معه أو بحث عنده في شيء من العلم يخاطب المنصور بأن يقول تسمع يا أخي»[59]. ويصف لنا ابن أبي أصيبعة هذه الحظوة الكبيرة التي لقيها ابن رشد من الخليفة المنصور فيقول، « وكان مكينا عند المنصور وجيها في دولته وكذلك أيضا كان ولده الناصر يحترمه كثيرا قال ولما كان المنصور بقرطبة وهو متوجه إلى غزو ألفنس وذلك في عام أحد وتسعين وخمسمائة استدعى أبا الوليد بن رشد فلما حضر عنده احترمه كثيرا وقربه إليه حتى تعدى به الموضع الذي كان يجلس فيه أبو محمد عبد الواحد بن الشيخ حفص الهنتاتي صاحب عبد المؤمن وهو الثالث أو الرابع من العشرة وكان هذا أبو محمد عبد الواحد قد صاهره المنصور وزوجه بابنته لعظم منزلته عنده»[60].

لقد دفع ابن رشد ثمن تلك المنزلة التي بلغها عند الخليفة يعقوب المنصور، فكان من جملة المغضوب عليهم بتهمة الاشتغال بكتب الفلسفة وعلوم الأوائل عموما، ويذكر أبو العباس ابن أبي أصيبعة أسماء هؤلاء فيقول: «ونقم أيضا على جماعة أخر من

---

[55] «التكملة لكتاب الصلة» (2/ 74).

[56] «سير أعلام النبلاء» (15/ 426).

[57] وخط الشيب فلانًا: فشا فيه.

[58] «المعجب في تلخيص أخبار المغرب» (ص192).

[59] «عيون الأنباء في طبقات الأطباء» (ص532).

[60] المصدر السابق (ص531).

الفضلاء الأعيان وأمر أن يكونوا في مواضع أخر وأظهر أنه فعل بهم ذلك بسبب ما يدعي فيهم أنهم مشتغلون بالحكمة وعلوم الأوائل وهؤلاء الجماعة هم أبو الوليد بن رشد وأبو جعفر الذهبي والفقيه أبو عبد الله محمد بن إبراهيم قاضي بجاية وأبو الربيع الكفيف وأبو العباس الحافظ الشاعر القرابي»[61]، واستطاع أعداء ابن رشد تأليب الخليفة عليه، فتحولت المحبة غضبا، والثقة عداوة، فاتخذ الخليفة قراره بحرق كتب الفلسفة كلها. فاتهموه بالكفر الصريح، ولفقوا له عدة تهم، من قبيل؛ قوله إن الزهرة أحد الآلهة[62]، والتكذيب بقصص القرآن العظيم، كقصة قوم عاد[63]، ومن قرائن ضعف هذه الروايات:

- وقوعها في قرطبة، حيث توجد الفئة التي دبرت له مكيدة كوكب الزهرة السابقة، فلا يبعد أن تختلق مثل هذه القصة.

-لو صدر منه كفر بواح كما زعموا، فلن يقرب المسجد لأجل الصلاة، لكن ما نقله أبو عبد الله محمد الأنصاري المراكشي مناقض لهذه التهم الملفقة، يقول: «وأخبر عنه أبو الحسن بن قطرال أنه قال: أعظم ما طرأ علي في النكبة أني دخلت أنا وولدي عبد الله مسجدا بقرطبة، وقد حانت صلاة العصر، فثار لنا بعض سفلة العامة، فأخرجونا منه»[64].

ولم يقف غضب الخليفة على ابن رشد عند حرق كتب الفلسفة، بل أمر بنفيه، يقول ابن أبي صبيعة:

«ثم أن المنصور فيما بعد نقم على أبي الوليد بن رشد وأمر بأن يقيم في اليسانة وهي بلد قريب من قرطبة وكانت أولا لليهود وألا يخرج عنها»[65]. وقد عفا الخليفة عنه في آخر حياته، كما أخبر بذلك ابن الأَبَّار فقال: «وامتحن بأخرة من عمره فاعتقله

---

[61] «عيون الأنباء في طبقات الأطباء» (ص532).

[62] «المعجب في تلخيص أخبار المغرب» (ص225).

[63] «الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة» (4/ 30).

[64] نفسه، (4/ 27).

[65] «عيون الأنباء في طبقات الأطباء» (ص532).

السلطان وأهانه ثم عاد فيه إلى أجمل رأيه واستدعاه إلى حضرة مراكش فتوفي بها يوم الخميس التاسع من صفر سنة خمس وتسعين وخمسمائة وقبل وفاة المنصور الذي نكبه بشهر أو نحوه ودفن بخارجها ثم سيق إلى قرطبة فدفن بها مع سلفه رحمه الله وذكر ابن فرقد أنه توفي بحضرة مراكش بعد النكبة الحادثة عليه المشتهرة الذكر في شهر ربيع الأول سنة خمس وتسعين وخمسمائة وغلط ابن عمر فجعل وفاته تاسع صفر سنة ست وتسعين ومولده سنة عشرين وخمسمائة قبل وفاة جده القاضي أبي الوليد بأشهر»[66].

المطلب الثاني: الأساس التعليمي في فلسفة ابن رشد

هذه السيرة العطرة، والهِمَّة العالية في طلب العلم، والنَّهَم الشديد بالمطالعة، الذي منعه النوم إلا في ليليتين، قاد هذا العالم الجليل إلى الإقبال على علوم الأوائل، وفي مقدمتها كتب أرسطوطاليس، التي اشتهر بالعناية بها، ولعل هذا التكوين العلمي المتين هو الذي أهله ليكون ضمن اللجنة العلمية التي ندبها الخليفة عبد المومن المؤسس الفعلي للدولة الموحدية سنة 547هـ، والذي وحَّد الأندلس تحت سلطته، وضع التعليم على رأس أولوياته، فأسس سنة 548هـ لجنة للتخطيط لنظام التعليم ووضع برامجه، يقول رينان: "فلمَّا حلت سنة 1153(548هـ) وجدنا ابن رشد يقوم- على ما يحتمل-بمساعدة عبد المومن على ما كان يرى على إقامة ما شاد من مدارس في ذلك الحين، غير غافل عن أرصاده الفلكية"[67].

ثم طلب منه الخليفة يوسف بن عبد المومن تلخيص كتب أرسطو، باقتراح من الفيلسوف أبو بكر بن الطفيل الذي نبه الخليفة إلى قيمة ومكانة ابن رشد، وقدرته على النهوض بمهمة تسهيل عبارة أرسطو، فكان اقتراحا صائبا، فعن عبد الواحد المراكشي قال:

«وأخبرني تلميذه المتقدم الذكر عنه-الفقيه الأستاذ أبو بكر بُنْدُود بن يحيى

---

[66] «التكملة لكتاب الصلة» (2/ 74-75).

[67] ابن رشد والرشدية، ص: 35.

القرطبي- قال: استدعاني أبو بكر بن طفيل يومًا فقال لي: سمعت اليوم أمير المؤمنين يتشكى من قلق عبارة أرسطوطاليس، أو عبارة المترجمين عنه، ويذكر غموض أغراضه، ويقول: لو وقع لهذه الكتب من يلخصها ويقرب أغراضها بعد أن يفهمها فهمًا جيدًا لقرب مأخذها على الناس؛ فإن كان فيك فضل قوة لذلك فافعل، وإني لأرجو أن تفي به؛ لما أعلمه من جودة ذهنك وصفاء قريحتك وقوة نزوعك إلى الصناعة. وما يمنعني من ذلك إلا ما تعلمه من كُبْرة سني واشتغالي بالخدمة وصرف عنايتي إلى ما هو أهم عندي منه. قال أبو الوليد: فكان هذا الذي حملني على تلخيص ما لخصته من كتب الحكيم أرسطوطاليس»[68]. فكان هذا الطلب من الخليفة سببا مباشرا في تلخيصه لكتب أرسطو، وأصبح مرجعا عند الغرب لفهم عبارة أرسطو، وبهذا استحق لقب الشارح.

ثم اختاره الخليفة يوسف لتولي منصب القضاء، قبل أن يعينه طبيبه الخاص بدل ابن الطفيل، «ولقد ولى ابن رشد القضاء بإشبيلية عام 565 هـ، ثم ولى القضاء بقرطبة عام 567 هـ، ورغم اشتغاله بما تتطلبه تلك المناصب من أعباء فقد صنف أهم كتبه في ذلك العهد، ونجده عام 578 هـ في مراكش، وكان قد استدعاه إليها يوسف ليكون طبيبه الخاص بدلا من ابن الطفيل الذي كان قد طعن في السن، وبعثه الخليفة بعد ذلك إلى قرطبة قاضيا لقضاتها»[69].

ويرجع سبب اهتمامه به لعاملين رئيسيين؛ الأول منهما المرض الذي ألم به في شبابه، والآخر سوء العلاج الذي تلقاه من أطباء زمانه، قال-رحمه الله-: "وأصحاب هذه العلل يتجشؤون جشاء حامضا كما عرض لي وأنا فتى، فأكسب معدتي سوء مزاج لست أقدر بعد على دفعه، وذلك أيضا مع سوء المعالجة لي مع ذلك الوقت. فإني ما كنت حينئذ حذقت شيئا من أعمال الطب"[70]. لقد أدرك ابن رشد -رحمه الله-انحطاط الطب في زمانه، فقال واصفا أطباء عصره: "الذين هم أبعد خلق الله عن هذه

---

[68] «المعجب في تلخيص أخبار المغرب» (ص179).

[69] «موجز دائرة المعارف الإسلامية» (1/ 187).

[70] الكليات في الطب، لابن رشد، ص:489.

الصناعة"[71]، حين عجزوا عن علاجه، بل ساهموا في تدهور حالته الصحية بسوء علاجهم له. فحمل عالمنا الهُمام لواء التغيير، فقال بنبرة الواثق العازم على ذلك؛ "فإني ما كنت حينئذ حذقت شيئا من أعمال الطب"[72]، فاجتهد في تحصيله، وبرع فيه، "ليس فقط درسه في أمهات المراجع، بل أيضا لأنه كان يمسك بأصوله العلمية، أعني العلم الطبيعي"[73]. بل كاد أن يصل فيه إلى درجة الكمال النسبي، لولا انشغاله عن دراسة جزئيات هذه الصناعة، فكان دارسا ومُنَظِّرا أكثر منه ممارسا محترفا، وقد صرح بذلك بكل جرأة وأمانة علمية نادرة، فقال: "بحسب(الطبيب) ما يستفيد من القوة التجريبية، فإن ما وصف من ذلك بالقول ليس يوقف منه على المقدار الذي ينبغي أن يستعمل من ذلك في شخص شخص، بل إنما ذلك إلى القوة الفكرية التجريبية. ولذلك ما كانت هذه الصناعة تحتاج بعد حصول الأمور الكلية التي فيها إلى تجربة تحصل منها مقدمات جزئية تستعمل في شخص وليس يمكن أن تكتب هذه المقدمات في كتاب، إذا كانت غير متناهية. وهذا الجزء من الطب هو الذي أرى أنه يعوقني عن الكمال في هذه الصناعة. وذلك أني لم أزاولها كبير مزاولة اللهم إلا في نفسي أو في أقرباء لنا أو أصدقاء، ولم أكن أيضا أتولى علاجهم، بل كنت أتفحص ما يعرض لهم من التغايير عند معالجة الأطباء لهم في وقتنا، الذين هم أبعد خلق الله عن هذه الصناعة، ما خلا هؤلاء القوم بنو زهرة وبخاصة أبا العلاء وابنه أبا مروان، هذا المعاصر لنا، فإن هؤلاء القوم كما قلنا هم على الطريقة الطبية"[74].

إن الثورة العلمية التي أحدثها ابن رشد في الطب في جانبه النظري بفضل كتابه الكليات كأول مؤلفاته في هذه الصناعة، جعل هذا الكتاب يفرض حضوره في الجامعات الأوروبية إلى حدود القرن التاسع عشر[75]، وهذا الكتاب عبارة عن موسوعة طبية في سبع مجلدات، شرح فيها وظائف أعضاء الجسم ومنافعها شرحا مفصلا دقيقا، كما

---

[71] الكليات في الطب، لابن رشد، ص:517.

[72] نفسه، ص:489.

[73] ابن رشد سيرة وفكر، محمد عابد الجابري، ص:21.

[74] الكليات في الطب، لابن رشد، ص:517-518.

[75] نفسه، مدخل الكتاب، ص:13.

شرح فيها الجوانب المتنوعة للطب في التشخيص والمعالجة ومنع انتشار الأوبئة.

واقتصاره في كتابه على الطب النظري دون التجريبي راجع لافتقاره للتجربة والخبرة التي تمكنه من الخوض في الطب التطبيقي، فلم يسبق له مزاولة مهنة الطب، وإنما اكتفى بمراقبة علاج أقربائه وأصدقائه، وما يعرض لحالاتهم من تغيرات.

ولَمَّا كانت طبيعة هذه الصناعة تفرض التمكن من الجانب التطبيقي لمن رام تحصيل مهنة الطب، وعد بالتأليف في هذا الجزء لتدارك النقص الذي عانى منه في الجانب التجريبي، فقال: "فهذا هو القول في معالجة جميع أصناف الأمراض بأوجز ما أمكننا وأبينه. وقد بقي علينا من هذا الجزء القول في شفاء مرض مرض من الأمراض الداخلة على عضو عضو من الأعضاء...حتى نجمع في أقاويلنا هذه إلى الأشياء الكلية الأمور الجزئية، فإن هذه الصناعة أحق صناعة ينزل فيها إلى الأمور الجزئية ما أمكن، إلا أنا نرجئ هذا إلى وقت نكون فيه أشد فراغا لعنايتنا في هذا الوقت بما يهم من غير ذلك"[76].

ونظرا لانشغاله بمسؤوليات أخرى، "فقد عمل طبيبا- أو بالأحرى مستشارا طبيا- للخليفة الموحدي أبي يعقوب يوسف بن عبد المومن، وابنه يعقوب المنصور"[77]، أحال القارئ على كتاب متخصص في الطب التجريبي فقال: "فمن وقع له هذا الكتاب دون هذا الجزء وأحب أن ينظر بعد ذلك في الكنانيش فأوفق الكنانيش له الكتاب الملقب بالتيسير الذي ألفه في زماننا هذا أبو مروان بن زهر. وهذا الكتاب سألته أنا إياه وانتسخته مكان ذلك سبيلا لخروجه، وهو كما قلنا كتابٌ، الأقاويل الجزئية التي قيلت فيه شديدة المطابقة للأقاويل الكلية"[78]. فكان قصده من دعوة ابن زهر إلى التأليف في الأمور الجزئية تحقيق التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي.

وقد سلك ابن رشد منهجا قويما في أخذ هذه العلوم، إذ كان من منهجه التأصيل للعلوم، فيصيغ المعرفة في قوانين كلية، وقد أخذ هذه القاعدة من أرسطو الذي قرر

---

[76] الكليات في الطب، لابن رشد، ص: 583.

[77] ابن رشد سيرة وفكر، محمد عابد الجابري، ص:13.

[78] المصدر نفسه، ص: 583.

أن "لا علم إلا بالكُلي"[79]. ويظهر ذلك جليا في بيان قصده من تأليف كتاب الكليات حين قال: "فقد قلنا في الأمراض والأعراض، ووفينا جميع أسباب ذلك بحسب ما ظهر لنا أنه كاف في غرضنا في الإيجاز. فإن هذا الكتاب إنما قصدنا فيه أن نجعله كالدستور والقانون، لمن أحب أن يستوفي أجزاء الصناعة على هذا الترتيب والتقسيم. وبالجملة فنسبته إلى الصناعة (الطبية) نسبة أن تكون نسبة أسطقسات[80] الصناعة إلى الصناعة. فكما أن الزواقين إنما يرسمون أولا الصورة التي يقصدون تصويرها. ثم يملئون تلك الرسوم بالأصباغ والألوان حتى تحصل تلك الصورة على الكمال الأخير. كذلك حالنا نحن في هذا الكتاب. فإن فسح الله في العمر، وأفرج عن ضيق الوقت، فسنكتب في هذه الصناعة كتابا نحتدي به هذه القوانين التي سلكناها هاهنا. يكون مستوعبا لجميع أجزاء الصناعة"[81]. فصنيعه في كتابه هذا قائم على جمع أمهات المسائل وأصولها في الطب، وجعلها كالدستور أو القانون الذي يضبط به الطالب الجانب النظري لهذه الصناعة، وقد فاق أطباء زمانه بهذا المنهج، حتى وُصف في "الأوساط الطبية الأوروبية ب "العصا القاتلة" و"الرجل الذي أفسد جميع الأطباء"[82]. وقد فرض نفسه كأول كتاب يطرح للنقاش موضوع التفكير العلمي في الطب[83].

إن الاقتصار على المسائل الكلية في تعلم العلوم سِمَة غالبة على معظم مؤلفات ابن رشد، فتارة يسميها الكليات، وتارة يعبر عنها بالضروري في العلم، ككتابه "الضروري في السياسة" أو "الضروري في العلم المدني" على اختلاف في التسمية، ويخلص الدكتور محمد عابد الجابري إلى "ارتباط هذا الكتاب في فكر ابن رشد على صعيد المنهج والمضمون، بكتبه الأخرى التي توخى فيها الاقتصار على الضروري في العلم الذي ينتمي إليه أو ما عبر عنه أيضا بالكليات في مجال الطب...ومن جهة أخرى جعل الأساس العلمي

---

[79] ابن رشد سيرة وفكر، محمد عابد الجابري، ص:226.

[80] عناصر أولية.

[81] الكليات في الطب، لابن رشد، ص: 282.

[82] نفسه، مدخل الكتاب، ص: 13.

[83] نفسه.

هنا هو نفسه في الكليات في الطب"[84]. فهذا الأساس العلمي والتعليمي الذي اعتمده ابن رشد في تلقي جميع العلوم، القائم على صياغة المعرفة في قوانين كلية، صار عنده نمطا في التأليف، ومكَّنَه من الجمع بين الفقه والطب، بفضل نظرته التكاملية بين العلوم، قال ابن الأَبَّار: «كان يُفْزَع إلى فتواه في الطب كما يفزع إلى فتواه في الفقه»[85].

لقد استطاع ابن رشد بهذا المنهج التصدي لمعضلة التقليد الذي فشا في زمانه، فضرب لنا مثلا شخَّص به حال الفقه قي زمانه، وشبه فيه الفقيه ببائع الخُفِّ، فقال - في مقدمة كتابه الفريد، الموسوم ب"بداية المجتهد ونهاية المقتصد"-: "فإن هذا الكتاب إنما وضعناه ليبلغ به المجتهد في هذه الصناعة رتبة الاجتهاد إذا حصل ما يجب له أن يحصل قبله من القدر الكافي له في علم النحو، واللغة، وصناعة أصول الفقه، ويكفي من ذلك ما هو مساو لجرم هذا الكتاب، أو أقل، وبهذه الرتبة يسمى فقيها لا بحفظ مسائل الفقه، ولو بلغت في العدد أقصى ما يمكن أن يحفظه إنسان، كما نجد متفقهة زماننا يظنون أن الأفقه هو الذي حفظ مسائل أكثر، وهؤلاء عرض لهم شبيه ما يعرض لمن ظن أن الخفاف هو الذي عنده خفاف كثيرة لا الذي يقدر على عملها، وهو بَيِّنٌ أن الذي عنده خفاف كثيرة سيأتيه إنسان بقدم لا يجد في خفافه ما يصلح لقدمه، فيلجأ إلى صانع الخفاف ضرورة، وهو الذي يصنع لكل قدم خفا يوافقه، فهذا هو مثال أكثر المتفقهة في هذا الوقت»[86]. فطريقتهم المعتمدة على مبدأ حفظ المسائل الكثيرة، وحشو ذهن الطالب بالفروع، أسلوب عقيم في التعليم لا ينتج علماء مجتهدين، وإنما يكرس التقليد، ويجعل الفقيه عاجزا عن مواجهة النوازل والمستجدات، وهو ما فطن إليه ابن رشد، الذي شخَّص الداء بدقة بهذا التشبيه البديع المعبرِّ عن الأزمة التعليمية في تدريس الفقه، وقد زاد الأمر بيانا فقال: «وسبب العسر أن الإنسان إذا سئل عن أشياء متشابهة في أوقات مختلفة، ولم يكن عنده قانون يعمل عليه في تمييزها إلا ما يعطيه بادئ النظر في الحال جاوب فيها بجوابات مختلفة، فإذا جاء من بعده أحد فرام أن يجري تلك الأجوبة على قانون واحد وأصل واحد عسر ذلك عليه، وأنت تتبين ذلك من

---

[84] ابن رشد سيرة وفكر، محمد عابد الجابري، ص:241.

[85] «التكملة لكتاب الصلة» (2/ 74)، «الأعلام للزركلي» (5/ 318).

[86] «بداية المجتهد ونهاية المقتصد» (3/ 192).

كتبهم»[87].

إن اقتصار فقهاء المالكية على كُتب الفروع في بنائهم العلمي، وبعدهم عن الاشتغال بالنص الشرعيّ، كان سببا مباشرا في تفضيل الخليفة يعقوب المنصور للمذهب الظاهري، ومحاربته للمذهب المالكي، «وكان قصده في الجملة محو مذهب مالك وإزالته من المغرب مرة واحدة، وحمل الناس على الظاهر من القرآن والحديث. وهذا المقصد بعينه كان مقصد أبيه وجده، إلا أنهما لم يظهراه، وأظهره يعقوب هذا»[88]. هذا العداء الشديد للمذهب المالكي، لاسيما لكتب الفروع، هو الذي حمله على الأمر بحرقها، وقد أخبر عن هذه الواقعة عبد الواحد المراكشي، فقال: «وفي أيامه انقطع علم الفروع، وخافه الفقهاء، وأمر بإحراق كتب المذهب بعد أن يجرد ما فيها من حديث رسول الله ﷺ والقرآن، ففعل ذلك، فأحرق منها جملة في سائر البلاد، كمدوَّنة سحنون[89]، وكتاب ابن يونس[90]، ونوادر أبي زيد[91] ومختصره، وكتاب التهذيب للبراذعي[92]، وواضحة ابن حبيب[93]، وما جانس هذه الكتب ونحا نحوها. لقد شهدت منها وأنا يومئذ بمدينة فاس، يؤتى منها بالأحمال فتوضع ويطلق فيها النار. وتقدم إلى الناس في ترك الاشتغال بعلم الرأي والخوض في شيء منه، وتوعد على ذلك بالعقوبة

---

[87] «بداية المجتهد ونهاية المقتصد»، (3/ 157-158).

[88] «المعجب في تلخيص أخبار المغرب» (ص204).

[89] هو عبد السلام بن سعيد بن حبيب التنوخي، الملقب بـ"سحنون": قاضٍ، فقيه، زاهد. ولي القضاء في القيروان، وتوفي فيها سنة 240هـ/854م. "تاريخ قضاة الأندلس، النباهي: 28".

[90] ابن يونس: لعله أبو المظفر، عبيد الله بن يونس الأزجي البغدادي، صاحب كتاب "أصول الدين والمقالات"، المتوفي سنة 593هـ/1197م. «المدخل المفصل إلى فقه الإمام أحمد وتخريجات الأصحاب» (2/ 976).

[91] هو أبو زيد، سعيد بن أوس بن ثابت الأنصاري: إمام في اللغة والأدب، من أهل البصرة، كان يرى رأي القدرية. توفي سنة 215هـ/830م. من آثاره: "النوادر في اللغة". "وفيات الأعيان: 379-2/378".

[92] التهذيب: كتاب ألفه خلف بن أبي القاسم بن سليمان الأزدي البراذعي القيرواني في اختصار "مدونة" أبي عبد الله المالكي، في فروع المالكية. "معجم المؤلفين، كحالة: 4/106.

[93] هو أبو مروان، عبد الملك بن حبيب بن سليمان بن هارون السلمي الإلبيري القرطبي: عالم، فقيه، من أهل طليطلة. توفي سنة 238هـ/853م. «تاريخ علماء الأندلس» (1/ 315-312).

الشديدة»[94].

ولا مجال للمقارنة بين المذهبين، الظاهري والمالكي، إلا كما بين الثَّرَى والثُّرَيا، لكن الخليفة كان يبحث عن مخرج من عقلية التقليد، بتغيير منهجية تدريس الفقه، ولعله أعجب بطريقة ابن حزم التي ترفض التقليد، وتدعوا إلى العودة إلى مركزية النص القرآني والحديثي في حياة المسلمين، أمام فوضى التفريعات الفقهية.

لم يقف ابن رشد موقف المتفرج العاجز عن الدفاع عن المذهب المالكي، بل اهتدى إلى علاج هذه الأزمة، وقد أسعفه في ذلك مطالعته لكتب القدماء، لاسيما فلسفة أرسطو، الذي أخذ عنه المبدأ السابق "لا علم إلا بالكُلِّي"[95]، وجعله أساسا تعليميا في أخذ العلوم، ونمطا في التأليف، كما سبق وبيَّن في كتاب الكليات في الطب، فالمبدأ عنده واحد في علاج الأزمة التعليمية، سواء في الطب أو الفقه، لكون المشكل واحد، يشخِّصه بقوله؛ «وسبب العسر أن الإنسان إذا سئل عن أشياء متشابهة في أوقات مختلفة، ولم يكن عنده قانون يعمل عليه في تمييزها إلا ما يعطيه بادئ النظر في الحال جاوب فيها بجوابات مختلفة، فإذا جاء من بعده أحد فرام أن يجري تلك الأجوبة على قانون واحد وأصل واحد عسر ذلك عليه، وأنت تتبين ذلك من كتبهم»[96].

ولعلاج أزمة تدريس الفقه، نظر في مسائل الفروع المشهورة ثم اهتدى إلى أصل جامع أو قاعدة معتبرة تنظم تلك الفروع، وجعلها بمثابة قانون يُربي في الفقيه ملكة الاجتهاد، بدل حفظ الفروع -التي قد لا تنحصر أحيانا-، فكان موضوع كتابه "بداية المجتهد ونهاية المقتصد" المسائل الأصول، يقول رحمه الله -مبينا شرطه-:

«ونحن نذكر من هذه المسائل ما اشتهر الخلاف فيه بين الفقهاء ليكون ما يحصل من ذلك في نفس الفقيه يعود كالقانون والدستور الذي يعمل عليه فيما لم يجد فيه نصا عمن تقدمه، أو فيما لم يقف على نص فيه لغيره»[97]. وذكر في غير ما مرة أنه ضمن

---

[94] «المعجب في تلخيص أخبار المغرب» (ص202-203).

[95] ابن رشد سيرة وفكر، محمد عابد الجابري، ص:226.

[96] «بداية المجتهد ونهاية المقتصد» (3/ 157-158).

[97] المصدر نفسه، (3/ 192).

كتابه المسائل الأصول، قال: «واختلفوا من ذلك في ست مسائل تجري مجرى القواعد والأصول لهذا الباب»[98].

وقد أجاد وأفاد في مؤلفه هذا، وصار مرجعا في الخلاف العالي لا غنى للفقيه عن دراسته إذا رام بلوغ مرتبة الاجتهاد، وقد لا نبالغ إن قلنا إن المنهج الذي أسس له ابن رشد نحتاجه في جميع العلوم، سواء الشرعية أو الكونية، فإن هذا التكوين العلمي المتين كفيل بصناعة جيل من المجتهدين.

وهذا شأن كل عالم يروم إحداث نهضة علمية في كل مجال يمر به، يعاني محنة التخلف والانحطاط في زمانه. ولم تقتصر هذه العملية التصحيحية من عالمِنا على الطب فقط، وإنما شملت العقيدة والفقه والأصول وكذلك الفلك.

المبحث الثاني: ابن رشد بين سياسة الانفتاح وتحصين الثوابت

المطلب الأول: دواعي سياسة الانفتاح عند ابن رشد

بعد الفتنة التي عاشها ابن رشد مع أعدائه الرافضين لعلوم القدماء الذين ألبوا عليه الخليفة يعقوب المنصور حتى نفاه وأحرق كتبه، عمد إلى تأليف كتابه الماتع " فصل المقال في تقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال"، في محاولة لإقناع منتقديه بحاجة الأمة الإسلامية إلى الاستفادة من كتب القدماء لتحقيق نهضة علمية في جميع المجالات، وضمن كتابه هذا مسوغات الانفتاح على هذه الكتب، والتي تعد بمثابة قواعد، نذكر منها:

-أهمية القياس العقلي[99] باعتباره آلة النظر: فدعا إلى استعمال القياس

---

[98] «بداية المجتهد ونهاية المقتصد»، (1/ 30)، (1/ 56)، (1/ 40)، (1/ 70)، (1/ 95)، (2/ 202)، (3/ 32)، (3/ 95)، (3/ 209)، (3/ 218)، (4/ 5)، (4/ 125)، (4/ 145).

[99] القياس العقلي أو المنطقي فهو في الحقيقة ليس قياسا بهذا المعنى فاسمه باليونانية سلجسموس ومعناها "الجمع"، لذلك سُمي هذا القياس ب "قياس الجمع"، ويقوم على مقدمتين أو أكثر يربطهما حد أوسط ثم نتيجة. ومثاله المشهور؛ كل انسان ميت، وسقراط انسان، إذن سقراط ميت. لكن هذه الصيغة المشهورة لم ترد عند ارسطو بهذه الصورة، وإنما بالصيغة الآتية: إذا كان "أ" محمول على

البرهاني الذي لا يقل قوة عن القياس الفقهي، فناقش حجية هذا القياس ليخلص في الأخير إلى وجوب استعمال القياس العقلي في النظر في الموجودات بدليل الاستقراء، وقد استشهد بجملة من الآيات الداعية إلى النظر والاعتبار، ليصل إلى هذا الحكم: "فأما أن الشرع دعا إلى اعتبار الموجودات بالعقل وتطلب معرفتها به، فذلك بين في غير ما آية من كتاب الله تبارك وتعالى، مثل قوله تعالى: "فَٱعۡتَبِرُواْ يَٰٓأُوْلِي ٱلۡأَبۡصَٰرِ"[الحشر: 2]، وهذا نص على وجوب استعمال القياس العقلي، أو العقلي والشرعي معا... فواجب أن نجعل نظرنا في الموجودات بالقياس العقلي"[100]. وسماه برهانا مستلهما التسمية من قصة إبراهيم عليه السلام في حجاجه لقومه، والذي يعد أقوى أنواع القياس العقلي عند أهل المنطق، يقول: "وبيَّن أن هذا النحو من النَّظر الذي دعا إليه الشرع، وحث عليه، هو أتم النظر بأتم أنواع القياس، وهو المسمى برهانا"[101]. وهذا يستلزم أن يعلم المؤمن أنواع البراهين وشروطها، وبماذا يخالف القياس البرهاني[102] القياس الجدلي[103] أو الخطابي[104] أو

"ب"، وكان "ب" محمول على "ج"، فإن "أ" محمول على "ج"، ويستعمل ابن رشد كثيرا هذه الصيغة الأصلية حصوصا في هذا الكتاب إذ يبني استدلالاته في الأغلب الأعم هكذا: إذا كان كذا... (قد تطول الجملة، وقد تكون عدة جمل) وكان كذا.... (وقد يكتفي بمقدمتين أو يزيد عليهما)، فإن...أو فقد يجب... فصل المقال، هامش ص:89.

[100] فصل المقال في تقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال، ص86 –87.

[101] المصدر نفسه، ص 87.

[102] وهو أول أنواع القياس وأنواع الأقاويل التي يلتمس بها تصحيح رأي أو مطلوب، فالبرهانية هي الأقاويل التي من شأنها أن تفيد العلم اليقين المطلوب الذي تلتمس معرفته، ومقدماتها يقينية ولذلك تكون نتائجها يقينية. "إحصاء العلوم"، الفارابي، ص: 17.

[103] الجدلية هي التي مقدماتها مشهورة يعترف بها جميع الناس ويلتمس صاحبها بها إيقاع الظن القوي في مخاطبته حتى يخيل له أنه يقين من غير أن يكون يقينيا. "إحصاء العلوم"، الفارابي، ص: 17-18.

[104] الأقاويل الخطبية هي التي شأنها أن يلتمس بها إقناع الناس في أي رأي كان، وأن يميل ذهنه إلى أن يسكن إلى ما يقال له، ويصدق به تصديقا ما. "إحصاء العلوم"، الفارابي، ص: 17.

المغالطي[105]"[106]. فكما يقال بضدها تتميز الأشياء، فلا يكفي معرفة القياس البرهاني دون معرفة باقي أنواع القياس. فهو آلة النظر التي بها يحصل الاعتبار، والتمكن منها مقدم على النظر كما يبين ابن رشد، وحكم تحصيلها من باب ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب، لذلك قال ابن رشد "يجب على المؤمن بالشرع، المُمْتثل أمره بالنظر في الموجودات، أن يتقدم قبل النظر فيعرف هذه الأشياء التي تتنزل من النظر معرفة الآلات من العمل"[107]. بل جعل تعلمه أولى وأحرى من تعلم القياس الفقهي، لتعلقه بمعرفة الخالق جل وعلا بخلاف الأول فيتعلق بأحكامه، يقول -رحمه الله-: "فإنه كما أن الفقيه يستنبط من الأمر بالتفقه بالأحكام وجوب معرفة المقاييس وأنواعها، ومنها ما هو قياس وما هو ليس بقياس، كذلك يجب على العارف أن يستنبط من الأمر بالنظر في الموجودات وجوب معرفة القياس العقلي وأنواعه، بل هو أحرى بذلك لأنه إذا كان الفقيه يستنبط من قوله تعالى: "فَٱعۡتَبِرُواْ يَٰٓأُوْلِي ٱلۡأَبۡصَٰرِ" [الحشر: 2]، وجوب معرفة القياس الفقهي. فكَم بالحَرِيّ والأَوْلى أن يستنبط من ذلك العارف بالله وجوب معرفة القياس العقلي"[108]. ويدفع ابن رشد عن قياسه تهمة البدعة بمثل ما يدفعها الفقهاء عن قياسهم، فكما أن القياس الفقهي وأنواعه استنبط بعد الصدر الأول "وليس يُرى بدعة، فكذلك يجب أن يعتقد في النظر في القياس العقلي، بل أكثر أهل هذه الملة مثبتون للقياس العقلي، إلا طائفة من الحشوية قليلة، وهم محجوجون بالنصوص"[109].

---

[105] وهي السفسطائية التي من شأنها أن وتغلط وتضلل وتلبس وتوهم فيما ليس بحق أنه حق، وفيما هو حق أنه ليس بحق.

ويذكرون نوعا خامسا وهي الأقاويل الشعرية فهي التي تركب من أشياء شأنها أن تخيل في الأمر الذي فيه المخاطبة حالا ما أو شيئا أفضل أو أخس وذلك إما جمالا أو قبحا أو جلالة أو هوانا. فهذه أصناف القياسات والصنائع القياسية وأصناف المخاطبات. "إحصاء العلوم"، الفارابي، ص:18.

[106] فصل المقال، ص:88.

[107] المصدر نفسه.

[108] نفسه، ص:89.

[109] نفسه، ص:90.

- ضرورة استعانة المتأخر بالمتقدم، فلو لم يكن المتقدم لم يكن المتأخر:

يشير ابن رشد لخاصية من خصائص المعرفة، وهي خاصية التراكمية التكاملية، فيُلْزِم المسلمين بضرورة النظر في كتب القدماء فيما دوَّنوه في القياس العقلي، فيقول: " فبَيِّنٌ أنه إن كان لم يتقدم أحد ممن قبلنا بفحص عن القياس العقلي وأنواعه، يجب علينا أن نبتدئ بالفحص عنه، وأن يستعين ذلك المتأخر بالمتقدم حتى تكمل المعرفة به. فإنه عسير أو غير ممكن أن يقف واحد من الناس، من تلقائه أو ابتدائه، على جميع ما يحتاج إليه من ذلك، كما أنه عسير أن يستنبط واحد جميع ما يحتاج إليه في معرفة أنواع القياس الفقهي، بل معرفة القياس العقلي أحرى بذلك. وإن كان غيرنا قد فحص عن ذلك فبَيِّنٌ أنه يجب علينا أن نستعين على ما نحن بسبيله بما قاله من تقدمنا في ذلك، وسواء كان الغير مشاركا لنا أو غير مشارك في الملة"[110]. فلابد من النظر في كتب أهل المنطق والفلسفة، لأجل استيعاب وفهم موضوع القياس العقلي لإتمام عملية البناء المعرفي، لكونه آلة قوية في فهم الدين. وهذه الآلة لا تختص بملة دون ملة، شأنها شأن آلة التذكية، "فإن الآلة التي تصح بها التذكية ليس يعتبر في صحة التذكية بها كونها آلة لمشارك لنا في الملة أو غير مشارك، إذا كانت فيها شروط الصحة، وأعني بغير المشارك من نظر في هذه الأشياء من القدماء قبل ملة الإسلام"[111].

وهذه القاعدة لا تختص بمجال معين بل تشمل جميع المجالات، لذلك توجه باللوم إلى جالينوس الذي انتقص من بعض الأطباء في زمانه، لمخالفته الفضيلة الأخلاقية التي تقتضي تقدير القدماء، وشكرهم وعدم إنكار فضلهم، فهذا هو المنهج الذي ينبغي أن نعاملهم به -وهو الذي أخذه عن معلمه أرسطو-، فقال مخاطبا إياه: "قلت: هذا القول يا جالينوس منك ليس يقتضيه مكانك في العلم وحبك للحق. وقد كان الأليق بمكانك ألا تحمل على هذين الرجلين هذا الحمل فإنه كما يقول أرسطوطاليس لو لم يكن المتقدم لم يكن المتأخر. ولو لم يكن من تقدمك من الأطباء لم تكن أنت. فكل من قال شيئا على طريق البحث والنظر، أخطأ فيه أو أصاب، يجب أن يشكر كما يقول

---

[110] فصل المقال، ص: 90-91.

[111] المصدر نفسه، ص:91.

أرسطوطاليس: فإنهم لو لم يكن لهم من الفضل إلا أنهم خرجوا أذهاننا لكفاهم ذلك"[112]. فالهاجس والرؤية المركزية التي تحكم فكرة ابن رشد الدفاع عن وحدة الحقيقة وتكامل المعرفة، ولن تتحقق إلا باستفادة المسلمين من علوم الأوائل.

-البناء بدل الاستئناف:

بعد تقريره لقاعدة استعانة المتأخر للمتقدم، انتقل لبيان قاعدة أخرى لا تقل أهمية، وهي البناء والاستئناف، فيوصي الباحث ألا يستأنف بحثه، فلا يبدأ من الصفر، بأن يهمل كل ما كُتِب في الموضوع، فلا يطلع عليها، فإنه لن يصل إلى شيء، وسيهدر طاقته ووقته. بل يلزمه البناء، بأن يطلع على كل ما دَوَّنَه غيره، فيجعله أرضية انطلاقه، ومبتدأ بحثه نحو الجِدَّة والتفرد والإبداع.

فلو اعتمد المسلمون على أنفسهم في امتلاك ناصية العلوم الكونية وتطويرها دون النظر في علوم الغرب، لما استطاعوا تحقيق شيء، لأن هذه العلوم ليست وحيا شرعيا، يختص بها المسلمون الذين تحقق فيهم شرط الهداية، بل طريقها النظر والاجتهاد والتجربة، فيستوي في تحصيلها المسلم والكافر. يقول – رحمه الله- مقررا لهذه القاعدة؛ "وأن يستعين المتأخر من المتقدم، على مثال ما عرض في علوم التعاليم[113]. فإنه لو فرضنا صناعة الهندسة في وقتنا معدومة، وكذلك صناعة علم الهيئة، ورام انسان واحد من تلقاء نفسه أن يدرك مقادير الأجرام السماوية وأشكالها وأبعاد بعضها عن بعض لما أمكنه ذلك: مثل أن يعرف قدر الشمس من الأرض وغيرَ ذلك من مقادير الكواكب، ولو كان أذكى الناس طبعا، إلا بوحي أو ما يشبه الوحي. بل لو قيل له إن الشمس أعظم من الأرض بنحو من مائة وخمسين ضعفا أو ستين، لعدَّ هذا القول جنونا من قائله. وهذا شيء قد قام عليه البرهان في علم الهيئة قياما لا يشك فيه مَن هو مِن أهل ذلك العلم"[114]. فإن التكامل المعرفي يأبى المجهود الفردي المنعزل عمن سبقه، مهما بلغت فطنة وذكاء الباحث، وضرب لذلك مثلا بعلم أصول الفقه الذي هو

---

[112] ابن رشد سيرة وفكر، محمد عابد الجابري، ص:237.

[113] التعاليم اسم أطلقه العرب القدامى على ما يعرف اليوم ب "الرياضيات".

[114] فصل المقال، ص:92.

علم خاص بالمسلمين وهو شبيه بعلم الرياضيات، " وهذه صناعة أصول الفقه والفقه نفسه لم يَكْمُل النظر فيهما إلا بعد زمن طويل؟ فلو رام انسان من تلقاء نفسه أن يقف على جميع الحجج التي استنبطها النُّظَّار من أهل المذاهب في مسائل الخلاف التي وضعت المناظرة فيما بينهم في معظم بلاد الإسلام -ما عدا المغرب[115]-لكان أهلا أن يُضحك عليه، لكون ذلك في حقه ممتنعا، مع وجود ذلك مفروغا منه. وهذا أمر بيّن بنفسه ليس في الصنائع العلمية فقط بل وفي العملية. فإنه ليس منها صناعة يقدر أن ينشئها واحد بعينه، فكيف بصناعة الصنائع وهي الحكمة"[116]. ويعني بها الفلسفة، علم العلوم، وكانت تضم: الفلسفة الأولى والطبيعيات والرياضيات والمنطقيات، ولم تنفصل عنها هذه العلوم إلا في العصر الحديث[117]. فيحث المسلمين على تعلم العلوم الإنسانية والكونية بجانب العلوم الشرعية لتحقيق التكامل بينهما.

-ضرورة النقد والتمحيص:

لا يقصد ابن رشد من القاعدتين السابقتين-وهما استعانة المتأخر من المتقدم، والبناء بدل الاستئناف- أن يكون الباحث حاطب ليل يجمع كلما اتفق، فيقبل كل ما كتبه القدماء، وإنما تأتي بعدهما مرحلة النقد والتمحيص التي تُعَد من صميم عملية بناء المعرفة لتحقيق التكامل، التي تأبى التعصب والانغلاق، فإن المتعصب يخاف النقد، فيؤثر أن يبقى حبيس تخصصه أو مذهبه على أن ينفتح على وجهات نظر غيره. وانتشار هذا الفكر كان سببا مباشرا في تأخر المسلمين، لأنه سد باب الاجتهاد لاسيما في أبرز علومهم ألا وهو الفقه. فبدل أن ينفتح الفقيه الحنفي على ما كتبه المالكي أو الشافعي، يكتفي بما سَطَّره أئمة مذهبه. فإذا كان هذا صنيعهم مع كتب أهل المِلَّة، فكيف بكتب غيرهم. يقول القرافي منتقدا هذا الوضع؛ "والجمود على المنقولات أبدا

---

[115] يقصد بالمغرب هنا الغرب الإسلامي عموما حيث كانت السيادة ومازالت للمذهب المالكي. والمناظرات الفقهية التي أشار إليها كانت تنظم بين أنصار المذاهب الفقهية المختلفة في جل أقطار المشرق الإسلامي حيث يوجد هذا التعدد المذهبي في الفقه، فتعقد المناظرة مثلا بين شافعي وحنفي في المسجد أو غيره، وكانت لهم في ذلك آداب خاصة. ينظر مقدمة ابن خلدون، ج1/565-567.

[116] فصل المقال، ص:92-93.

[117] فصل المقال، هامش ص: 93.

ضلال في الدين، وجهل بمقاصد علماء المسلمين والسلف الماضين"[118]. فالمنهج الإسلامي منهج منفتح، يجمع بين القراءة والنقد، فيطرح الغَثَّ ويقبل السَّمين، يقول ابن رشد مقررا لهذه القاعدة: "فقد ينبغي أن نضرب بأيدينا إلى كتبهم، فننظر فيما قالوه، فإن كان كله صوابا قبلناه منهم، وإن كان فيه ما ليس بصواب نبَّهنا عليه"[119].

ولا يكتفي المتعصب بالجمود بل يضفي عليه شدة وسوء أدب مع المخالف في الغالب، وهذا منهجهم لضعف حجتهم وفساد طريقتهم. فلم يُغفل المؤلف -رحمه الله- هذا الجانب المرتبط بعملية النقد والتمحيص، فدعا إلى التزام الأدب نحو القدماء، بشكر المصيب الحق منهم، بيان فضله وسبقه، والتماس العذر لمخطئهم دون تجريح أو تنقيص، لكن بعد التنبيه على الخطأ والتحذير منه، فلا مجال للمحاباة في الحق، فالحق أحق أن يُتَّبع. فيقول مبرزا منهجه هذا؛ "فقد يجب علينا إن ألفينا لمن تقدمنا من المقام السالفة نظرا في الموجودات واعتبارا لها بحسب ما اقتضته شرائط البرهان أن ننظر في الذي قالوه من ذلك وما أثبتوه في كتبهم: فما كان منها موافقا للحق قبلناه منهم وسررنا به، وشكرناهم عليه، وما كان منها غير موافق للحق نبهنا عليه وحذرنا منه وعذرناهم"[120].

لكن من الباحث والعالم المؤهل والجدير بالنظر في كتب القدماء؟

- ذكاء الفطرة، والعدالة الشرعية والفضيلة العلمية والخُلقية شروط ضرورية في الناظر في كتب القدماء:

وقد شرح هذه الشروط شرحا وافيا أحد المتخصصين في فكر ابن رشد؛ وهو الدكتور عابد الجابري. أما **ذكاء الفطرة**؛ فأشار إلى أن هذا المفهوم شائع عند فلاسفة الأندلس كابن باجة وابن طفيل، ويراد به امتلاك الموهبة والاستعداد لدراسة علوم الفلسفة، والتي كانت تضم الرياضيات والطبيعيات وتُتَوَّج بالإلهيات. فليس كل الناس يملك القدرة على النبوغ في الرياضيات التي تعد منطلق النظر الفلسفي، ولذلك كتب

---

[118] الفروق، للقرافي،1/ 177.

[119] فصل المقال، ص:93.

[120] نفسه، ص:93.

أفلاطون قديما على باب أكاديميته عبارة؛ "من لم يكن مهندسا فلا يدخلن علينا". وكان ابن رشد يرى أن الفلسفة في زمانه صارت علما له أصوله وقواعده ومسائله، قد بلغت مبلغ الرياضيات؛ "فينبغي أن يكون النظر في هذه العلوم على جهة ما ينظر في التعاليم"، كما يقول في مقدمة كتابه جوامع مؤلفات أرسطو[121].

أما **اشتراط العدالة الشرعية** في النظر في كتب القدماء، فهو يشبه شرط أهل الحديث في الرواية، لاسيما في العدالة الشرعية، وحدها عندهم: " مَنْ له مَلَكَة تحمله على ملازمة التقوى والمروءة، والمراد بالتقوى: اجتناب الأعمال السيئة من شرك أو فسق، أو بدعة"[122]. لكن مراد المؤلف -الذي كان فقيها وقاضيا-العدالة التي هي شرط في الشهادة، وأحسن ما قيل في العدالة ما نُقل عن أبي يوسف -رحمه الله- "العدل في الشهادة: أن يكون مجتنباً عن الكبائر، ولا يكون مصراً على الصغائر، ويكون صلاحه أكثر من فساده، وصوابه أكثر من خطئه"[123]. والناظر في كتب القدماء "شاهد"، "فيجب أن يكون عدلا، فلا يزيد أو ينقص، ولا يصدر عن الهوى فيما يأخذ أو يرفض. وبعبارة معاصرة يجب أن يتصف بالأمانة العلمية. ومن جهة أخرى، فالعدالة الشرعية ضرورية حتى لا ينساق الناظر في كتب القدماء مع ما في بعضها من علوم ليست علوما على الحقيقية فضلا عن كونها ضارة ومحرمة في الدين، مثل التنجيم والسحر والطلسمات..."[124]. فينبغي فهم كلام القدماء على مرادهم ومقاصدهم، ولا يخرج عنها بالتأويل الفاسد.

وأما **الفضيلة العِلْمِيَّة والخُلُقِية**؛ فيقصد بها ألا يكون من المُتَلَوِّنين، فيكون اليوم مع هذا الرأي، وغدا يناصر رأيا مخالفا فرضه عليه انتماؤه العقدي أو السياسي أو المذهبي أو الحزبي، فلا يستقر على حال، لافتقاده الصدق مع نفسه. أو يوظف المعرفة العلمية الفلسفية في غير محلها. فالواجب على الناظر أن يتحلى بالفضيلة،

---

[121] فصل المقال، مقدمة المحقق عابد الجابري، ص:61-62.

[122] نزهة النظر، لابن حجر، ص:58.

[123] «تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشلبي» (4/ 226).

[124] فصل المقال، مقدمة المحقق عابد الجابري، ص:61.

فيلتزم بالرأي الذي يقتنع به حقا، وليس لغرض من أغراض الدنيا من شهرة أو مال أو غيره.

فمن توفر فيه هذه الشروط فهو الأجدر بالنظر في كتب القدماء، وكل من نهاه أو منعه عن هذا الواجب الشرعي-لأنه فهو يعتبر بابا من أبواب المعرفة الإلهية الحقة وطريق تحقيق التكامل بين علوم الفلسفة وعلوم الشريعة- كان جرمه عظيما، " فقد تبين من هذا أن النظر في كتب القدماء واجب بالشرع -إذ كان مغزاهم في كتبهم ومقصدهم هو المقصد الذي حثنا الشرع عليه- وأن من نهى عن النظر فيها مَن كان أهلا للنظر فيها، وهو الذي جمع أمرين أحدهما ذكاء الفطرة، والثاني العدالة الشرعية والفضيلة الخلقية - فقد صد الناس عن الباب الذي دعا الشرع منه الناس إلى معرفة الله، وباب النظر، المؤدي إلى معرفته حق المعرفة. وذلك غاية الجهل والبعد عن الله تعالى"[125]. لأن الحكمة ضالة المسلم، متى وجدها فهو أحق بها، وهذا بصده الناس يكون قد ساهم في تخلف الأمة عن مسار التطور. ولنضرب لذلك مثلا معاصرا، فكم من طالب له أهلية لبحث والنظر بجمعه للشروط المتقدة، لاسيما ذكاء الفطرة، فيقصد فقيها أو داعية يستشيره في مساره الجامعي لثقته بأهل الدين، فينصحه بتغيير مساره العلمي للدخول إلى كلية الشريعة بدل كلية العلوم الكونية. وحجته في هذا التوجيه أن الأجر الكبير مرتب على تعلم العلوم الشرعية، أما تعلم الفلسفة وعلم الاجتماع فزندقة وضلال. فيضيع على الأمة جيلا قادرا على التمكن من علوم الرياضيات والطبيعيات وغيرها تستثمره الدول في البحث العلمي للتقدم في مختلف هذه المجالات. فحاجة الأمة إلى الطبيب والمهندس وعالم الاجتماع كحاجتها إلى العالم والفقيه والداعية. وتجنب الزندقة والضلال لا يكون بمنع المسلمين من النظر في كتب القدماء، ولكن بتبني منهج تكاملي في التكوين، فيتلقى الطالب أولا العلوم الشرعية من عقيدة صحيحة وأصول وفقه ولغة وحديث-سواء أكان مساره التعليمي أدبيا أو علميا-، ثم يتلقى بعد ذلك العلوم الكونية والإنسانية.

---

[125] فصل المقال، ص:93-94.

- **ألا نترك الكلي بالخطإ الجزئي:**

فإذا ضل الناظر في كتب القدماء وزل وتزندق، فالخلل في الناظر الذي اعتراه مانع من الموانع، فقد أوتي إما مِنْ قِبَلِ عدم أهليته لفقده شرطا من شروط النظر أو جميعها. أو مِنْ قِبَلِ غلبة شهوته بأن يُؤْثِر نصرة رأيه أو مذهبه أو ميوله السياسية على البحث عن الحقيقة. أو مِنْ قِبَلِ سوء ترتيب نظره أو سوء تكوينه في أخذ العلوم، "بعدم اتباع الترتيب في تعلم الفلسفة وذلك بالبدء بالرياضيات ثم المنطق ثم الطبيعيات ثم الإلهيات. ذلك أن الذي ينتقل إلى الإلهيات مباشرة دون المرور بالرياضيات والمنطق والطبيعيات سيَزِلُّ لا محالة لأن الإلهيات -في فلسفة أرسطو على الأقل- هي تتويج للطبيعيات"[126]. وقد تتضافر جميع هذه الأسباب فتحجبه عن الفهم، يقول ابن رشد: "وليس يلزم من أنه إن غوى غاو بالنظر فيها، وزل زال، إما من قبل نقص فطرته، وإما من قبل سوء ترتيب نظره فيها، أومن قبل غلبة شهواته عليه، أو أنه لم يجد معلما يرشده إلى فهم ما فيها، أو من قبل اجتماع هذه الأسباب فيه، أو أكثر من واحد منها، أن نمنعها عن الذي هو أهل للنظر فيها"[127].

فلا يمكن أن نُعَادِيَ كتب القدماء وعلمهم بسب زلة واحد منهم، فإن كل علم يمثل لبنة في بناء المعرفة إذا فُقِدت تعذرت عملية التكامل، القاعدة الشرعية المقررة في الآية الكريمة: "وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى"[128] كما فسرها الطاهر بن عاشور: «هذه الآية نفت أَنْ يَحْمِلَ أَحَدٌ وِزْرَ آخَرَ لَا مُشَارَكَةَ لَهُ لِلْحَامِلِ عَلَى اقْتِرَافِ الْوِزْرِ»[129]. فهذا العلم بريء من خطأ هذا العالم، فلا يحمل ذنبه. كما أن هذا الضرر الحاصل من كتبهم شيء عارض، وليس بذات ذلك العلم، "وليس يجب فيما كان نافعا بطباعه وذاته أن يترك، لمكان مضرة موجودة فيه بالعرض"[130]. وقد استدل عليه بحديث العسل؛ جاء رجل إلى

---

[126] فصل المقال، هامش ص: 94.

[127] نفسه، ص:94.

[128] سورة فاطر الآية 18.

[129] «التحرير والتنوير» (22/ 288).

[130] فصل المقال، ص:94.

النبي ﷺ فقال: إن أخي استطلق بطنه فقال رسول الله ﷺ: "اسقه عسلا" فسقاه، ثم جاءه فقال: إني سقيته عسلا فلم يزده إلا استطلاقا، فقال له ثلاث مرات، ثم جاء الرابعة فقال: اسقه عسلا فقال: لقد سقيته فلم يزده إلا استطلاقا، فقال رسول الله ﷺ: صدق الله، وكذب بطن أخيك فسقاه فبرأ"[131]. فلما تيقن النبي ﷺ أن العسل شفاء لم يقبل تلك الشكوى، لأنها عارضة.

وهذا الأمر قد يعرض للعلوم الشرعية كما عرض للعلوم الكونية والانسانية، وقد أشار ابن رشد أن كثيرا من فقهاء عصره قد ركن إلى الدنيا، على الرغم من أن الفقه يدعو إلى الورع والزهد، يقول -رحمه الله-: "وهذا الذي عرض لهذه الصنعة هو شيء عارض لسائر الصنائع. فكم من فقيه كان الفقه سببا لقلة تورعه وخوضه في الدنيا، بل أكثر الفقهاء كذلك نجدهم وصناعتهم إنما تقتضي بالذات الفضيلة العملية. فإذا لا يبعد أن يعرض في الصناعة التي تقتضي الفضيلة العلمية ما عرض في الصناعة التي تقتضي الفضيلة العملية"[132]. بل قد نجد للعالم الواحد من ذوي الفضل مؤلفات قد زل في بعضها، فلا يلزم من ذلك هجر جميعها، وإنما ينبه على موطن الخطأ والزلل منها، ولا نحرم الناس من علمه. فالتحذير من العلوم النافعة منهج فاسد، يعرقل تحقيق التكامل المعرفي.

المطلب الثاني: تحصين الثوابت عند ابن رشد

إن الناظر في سيرة ابن رشد ليستوقفه حرصه على ربط العلوم الشرعية بالعلوم الكونية، فالعلاقة بينهما علاقة تكامل وانسجام، وليست علاقة تنافر وانقطاع، كما يظن كثير من الناس. فمن أقواله الدالة على هذا التكامل في أخذ العلوم، ما نقله ابن الأَبَّار- أحد أبرز المترجمين له-: «كان يُفْزَع إلى فتواه في الطب كما يفزع إلى فتواه في الفقه»[133]. فلا يظن أحد أن دعوة ابن رشد إلى الانفتاح على علوم الأوائل، تعني

---

[131] أخرجه مسلم في السلام باب التداوي بسقي العسل، (4/ 1737): رقم 2217.

[132] فصل المقال، ص:96.

[133] «التكملة لكتاب الصلة» (2/ 74)، «الأعلام للزركلي» (5/ 318).

الانسلاخ عن الدين والابتعاد عن أخذ العلوم الشرعية، بل يدعو إلى تحصين الثوابت؛ وأعني بالثوابت هنا الدين واللغة:

-وفي مقدمة الثوابت الدين؛ عقيدة وشريعة:

فعلى الرغم من اشتغال هذا العالم الكبير بالفلسفة، وحيازته قصب السبق فيها، فقد ظل معتزا بدينه وهويته، فمن كلامه الذي أُثِرَ عنه؛ «من اشتغل بعلم التشريح ازداد إيمانا بالله»[134].

وما أحوجنا إلى العودة إلى هذا المنهج في الجامعات والمعاهد، لاسيما في كليات الطب اليوم، التي انسلخت في منهجية تدريسها عن الهوية الإسلامية، واعتمدت المنهج الغربي المبني على الفصل بين العلم والدين. بدليل الغياب التام لمواد من قبيل الإعجاز الطبي في الكتاب أو السنة، إلا إذا استثنينا بعض الاجتهادات الفردية لبعض الأطباء. فالمقررات الدراسية ذات حمولة غربية بعيدة عن البيئة العربية الإسلامية، وحتى الأساتذة الأطباء في معظمهم قد استجابوا للعقلية الغربية في التأليف، فساروا على المنهج الذي سطروه لهم، فلا تجد لهم أقوال مثل ما نقل عن ابن رشد، بل لا تكاد تعثر على أدنى إشارة للدين ولا العقيدة الإسلامية، مخافة أن يُتَّهموا بالتخلف والرجعية.

-من الثوابت أيضا في منهج ابن رشد؛ اللغة العلمية:

يعاني المجتمع الإسلامي في زماننا من مشكل الترجمة ونقل المعرفة الغربية إلى البيئة الإسلامية، إذ تنقل دون أدنى تمحيص أو مراعاة للعقيدة الإسلامية، مما أفضى إلى الإقصاء التام للدين واللغة من الوسط التعليمي، لاسيما في المعاهد والجامعات. ولا يمكن معالجة هذا الوضع إلا بإعادة قراءة وترجمة كتب الطب -على سبيل التمثيل لا الحصر- من منظور إسلامي، يتولى ذلك علماء من جنس ابن رشد، ممن جمعوا بين العلوم الشرعية والعلوم الكونية، تحقيقا للنظرة التكاملية بين العلوم، فيسهرون على تكوين طلبة الطب وفق هذا المنظور، إذا أردنا أن نرتقي في هذه العلوم، وننتقل من مرحلة التبعية إلى الإضافة والتميّز.

---

[134] «عيون الأنباء في طبقات الأطباء» (ص532).

فقد أخذ ابن رشد الفلسفة من كتب ارسطو، والطب من كتب أبقراط وجالينوس، وتولى ترجمتها إلى اللغة العربية، ويشهد لذلك هذه الرواية «وأخبرني تلميذه المتقدم الذكر عنه-الفقيه الأستاذ أبو بكر بُنْدُود بن يحيى القرطبي- قال: استدعاني أبو بكر بن طفيل يومًا فقال لي: سمعت اليوم أمير المؤمنين يتشكى من قلق عبارة أرسطوطاليس، أو عبارة المترجمين عنه، ويذكر غموض أغراضه، ويقول: لو وقع لهذه الكتب من يلخصها ويقرب أغراضها بعد أن يفهمها فهمًا جيدًا لقرب مأخذها على الناس؛ فإن كان فيك فضل قوة لذلك فافعل، وإني لأرجو أن تفي به؛ لما أعلمه من جودة ذهنك وصفاء قريحتك وقوة نزوعك إلى الصناعة. وما يمنعني من ذلك إلا ما تعلمه من كُبْرة سني واشتغالي بالخدمة وصرف عنايتي إلى ما هو أهم عندي منه. قال أبو الوليد: فكان هذا الذي حملني على تلخيص ما لخصته من كتب الحكيم أرسطوطاليس»[135].

فالخليفة اشتكى من قلق عبارة أرسطو أو عبارة المترجمين عنه، وقد تولى ابن رشد تسهيل هذه العبارة وتقريبها للعامة من خلال تلخيص كتب هذا الفيلسوف، وهي قرينة قوية على تمكن ابن رشد من اللغة اليونانية، لغة أرسطو. إذ لو اعتمد الترجمة لاستمر الغموض في التلخيص، ولما وسم بالشارح لتمكنه من فك عبارة أرسطو، فلن يصل إلى تلك المنزلة إلا بالتعامل المباشر مع النص الأصلي، وقد صرَّح بذلك الزركلي فقال: «عني بكلام أرسطو وترجمه إلى العربية، وزاد عليه زيادات كثيرة»[136].

فلم يَشْتَكِ أبدا من مشكل اللغة، أو يدَّعي أن اللغة العربية ليست لغة العلم، أو أنها تشكل عائقا أمام تعلم الطب أو الفلسفة، كما يشاع في زماننا، وإنما أخذ عن أرسطو الفلسفة وعن جالينوس وأبقراط الطب، بل فهم فلسفة أرسطو وشرحها حتى لُقِّب بالشارح، ولم يفهم الناس في الغرب كلام أرسطو إلا من خلال ابن رشد، وأتقن الطب في جانبه النظري وانتقد أطباء زمانه. أما ما يقع في بلدنا من اعتماد لغة أجنبية لتدريس العلوم فيعد تكريسا للتبعية والاستعمار الفكري، بل يكرس تعليما طبقيا، فمن تمكن من اللغات الأجنبة يحصل على الشواهد العليا، وينال المناصب السامية، لكن بفكر تابع للغرب، وتصبح سياسات الدولة خاضعة لتلك الدولة باعتبارها رمز

---

[135] «المعجب في تلخيص أخبار المغرب» (ص179).

[136] «الأعلام للزركلي» (5/ 318).

التقدم والرقي، فأقصى ما تتفتق عنه موهبتهم محاكاة تلك الدولة، فيموت في الأمة حس الإبداع والتميز.

أما باقي الطلبة من الطبقة الفقيرة والمتوسطة فتكابد مشقة التمكن من لغة تدريس العلوم، بدل استغلال الوقت في فهم تلك العلوم، وحجة القائمين على هذا النظام التعليمي أن اللغة العربية ليست لغة العلم، والتاريخ وواقع الحال يُكَذِّبُ ادعاءهم، فابن رشد تلقى علوم الطب والفلسفة باللغة العربية، فأجاد وأبدع وفاق علماء الغرب في زمانه، وإلى عهد قريب كانت كتبه تُدَرُس في جامعاتهم بعدما ترجموا كتبه إلى لغتهم الأم.

لقد كان الغرب واعيا بأهمية تحصين الثوابت، فحرص على نقل وترجمة كتب التراث الإسلامي مع المحافظة على لغته وعقيدته وثقافته الأوروبية، بل ضحى بالأمانة العلمية من أجل ذلك، فغيَّر الغربيون اسم ابن رشد وصار معروفاً عندهم في القرون الوسطى باسم أفرّويس Averroes"[137]، وكتابه "الكُليُّات" -الذي حرف في الترجمات اللاتينية باسم- Colliget -[138]حماية لجناب اللغة والثقافة والهوية.

فلا تقدم ولا ازدهار للأمة إلا بإتقان اللغة الأم؛ لتصبح لغة العلم والمعرفة في المدارس والمعاهد والجامعات، لإنتاج جيل من العلماء معتز بدينه وهويته، مسهم في بناء الحضارة الكونية بالإضافة والجِدَّة والتَّمَيز.

خاتمة:

وبعد هذه الجولة الفاحصة لملامح الفكر التجديدي لدى العالم الفيلسوف ابن رشد في مجال العلم والتعليم، يستخلص البحث من خلال ما وقف عليه من قواعد وأصول وآليات اعتمدها هذا المجدّد في تطوير العلوم نظريا وتجريبيا، أن منهجه المتفرد قائم على أصلين:

-**الأول**: صياغة المعرفة في قوانين كلية، مما يربّي في طالب العلم ملكة الاجتهاد،

---

[137] «موجز دائرة المعارف الإسلامية» (1/ 190) و«الأعلام للزركلي» (5/ 318).

[138] «بداية المجتهد ونهاية المقتصد» (1/ 189).

بدل حشو ذهنه بكثرة المسائل والفروع.

-**الثاني:** المزاوجة بين الانفتاح على تعلم جميع العلوم؛ الشرعية منها والكونية، وتحصين الثوابت؛ أعني الدين واللغة.

وهكذا رسم ابن رشد للمسلمين منهج التمكّن من جميع العلوم، والذي يقوم على جملة أسس أبرزها:

1. الاقتصار في المناهج الدراسية على أصول المسائل، وعدم الإغراق في الفروع، وإنما صياغة المعرفة في قوانين كلية، بدل حشو ذهن المتعلم بكثرة المسائل.

2. أخذ العلوم الكونية من مصادرها، وذلك يقتضي التمكن من لغة القوم.

3. أن يكون الناظر في هذه العلوم، والمكلف بنقلها وترجمتها، متشبعا بالعقيدة الإسلامية، مُلِمًّا بالمجال الذي يريد نقله، حتى تُجَرَّد تلك العلوم من عقيدة الغرب وأفكاره الإلحادية والاستعمارية، وتُحَصَّن المعاهد والجامعات من فكر وعقيدة مخالفة لثقافتنا وهويتنا العربية الإسلامية.

4. أن يتولى تدريسه في الجامعات والمعاهد العليا، حتى نضمن النقل السليم لهذه المعرفة للأجيال القادمة، بعيدا عن التبعيّة العمياء التي جعلت الدول العربية الإسلامية تصنف في ذيل الترتيب في مختلف العلوم. ولعل فشل التجارب السابقة في إدماج العلوم الغربية في المدارس والمعاهد الإسلامية راجع إلى غياب الأمانة العلمية في ترجمة هذه العلوم، وحملها لعقيدة غربية إلحادية وفكرة استعمارية من جهة، والناقلون لهذه المعرفة، المكلفون بتدريس هذه العلوم متشبعون بهذه الثقافة الغربية، مما أحدث صدمة فكرية لدى طلبة هذه المدارس والمعاهد.

توصية:

ولا ينبغي أن تعتمد عملية النقل والترجمة لهذه العلوم على المجهودات الفردية، بل يجب أن تنهض بمثل هذه المشاريع الكبرى المجامع على شاكلة المجامع الفقهية، فتأسس مجامع الطب والفلك والفيزياء والتاريخ وغيرها، لضمان نقل سليم للعلوم يراعي الخصوصية العربية الإسلامية دون الإخلال بالأمانة العلمية.

- إحصاء العلوم، الفارابي، مركز الإنماء القومي، لبنان، الطبعة الأولى، 1991م

- ابن رشد سيرة وفكر، محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، بيروت، أكتوبر 1998.

-ابن رشد والرشدية، تأليف ارنست رينان، ترجمة عادل زُعَيتَر، طبع بدار إحياء الكتب العربية، القاهرة، سنة 1957.

- الأعلام، لخير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي الدمشقي (ت 1396 هـ)، الناشر: دار العلم للملايين، الطبعة: الخامسة عشر - أيار / مايو 2002م.

-الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، المؤلف: إبراهيم بن علي بن محمد، ابن فرحون، برهان الدين اليعمري (ت 799هـ)، تحقيق وتعليق: الدكتور محمد الأحمدي أبو النور، الناشر: دار التراث للطبع والنشر، القاهرة.

- الكليات في الطب، لابن رشد، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، بيروت، مايو 1999.

-الذيل والتكملة لكتابي الموصول والصلة، المؤلف: أبو عبد الله محمد بن محمد بن عبد الملك الأنصاري الأوسي المراكشي (ت 703هـ)، حققة وعلق عليه: الدكتور إحسان عباس، الدكتور محمد بن شريفة، الدكتور بشار عواد معروف، الناشر: دار الغرب الإسلامي، تونس، الطبعة: الأولى، 2012 م.

- بداية المجتهد ونهاية المقتصد، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي الشهير بابن رشد الحفيد (ت 595هـ)، دار الحديث – القاهرة، الطبعة: بدون طبعة، تاريخ النشر: 1425هـ - 2004 م.

-التكملة لكتاب الصلة، المؤلف: ابن الأبار، محمد بن عبد الله بن أبي بكر القضاعي البلنسي (ت 658هـ)، المحقق: عبد السلام الهراس، الناشر: دار الفكر للطباعة – لبنان، سنة النشر: 1415هـ- 1995م.

-موجز دائرة المعارف الإسلامية، تحرير: م. ت. هوتسما، ت. و. أرنولد، ر. باسيت، ر.

هارتمان، الأجزاء (أ) إلى (ع): إعداد وتحرير/ إبراهيم زكي خورشيد، أحمد الشنتناوي، عبد الحميد يونس، الأجزاء من (ع) إلى (ي): ترجمة / نخبة من أساتذة الجامعات المصرية والعربية، المراجعة والإشراف العلمي: أ. د. حسن حبشي، أ. د. عبد الرحمن عبد الله الشيخ، أ. د. محمد عناني، الناشر: مركز الشارقة للإبداع الفكري، الطبعة: الأولى، 1418هـ - 1998 م.

- المدخل المفصل إلى فقه الإمام أحمد وتخريجات الأصحاب، المؤلف: بكر بن عبد الله أبو زيد، تقديم: محمد الحبيب الخوجة (الأمين العام لمجمع الفقه الإسلامي - جدة)، الناشر: دار العاصمة للنشر والتوزيع، الطبعة: الأولى، 1417 هـ

-المعجب في تلخيص أخبار المغرب من لدن فتح الأندلس إلى آخر عصر الموحدين، المؤلف: عبد الواحد بن علي التميمي المراكشي، محيي الدين (ت 647هـ)، المحقق: الدكتور صلاح الدين الهواري، الناشر: المكتبة العصرية، صيدا-بيروت، الطبعة: الأولى، 1426هـ - 2006م.

-الفروق = أنوار البروق في أنواء الفروق، المؤلف: أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي الشهير بالقرافي (ت 684هـ)، الناشر: عالم الكتب.

-التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد»، المؤلف: محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: 1393هـ)، الناشر: الدار التونسية للنشر – تونس، سنة النشر: 1984 هـ

- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، المؤلف: أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر ابن خلكان البرمكي الإربلي (ت 681هـ)، المحقق: إحسان عباس، الناشر: دار صادر – بيروت.

- معجم المؤلفين، المؤلف: عمر رضا كحالة، الناشر: مكتبة المثنى - بيروت، دار إحياء التراث العربي بيروت.

- مقدمة ابن خلدون، ابن خلدون، دار ابن الهيتم، القاهرة، الطبعة الأولى 1336هـ/2005م.

- نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر، المؤلف: أحمد بن علي بن

محمد بن حجر العسقلاني (773 - 852 هـ)، حققه وعلق عليه: نور الدين عتر (على نسخه مقروءة على المؤلف)، الناشر: مطبعة الصباح، دمشق – سوريا، الطبعة: الثالثة، 1421 هـ - 2000م

-سير أعلام النبلاء، المؤلف: شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (ت 748هـ)، الناشر: دار الحديث- القاهرة، الطبعة: 1427هـ-2006م.

- عيون الأنباء في طبقات الأطباء، لأحمد بن القاسم بن خليفة بن يونس الخزرجي موفق الدين، أبو العباس ابن أبي أصيبعة (ت 668هـ)، المحقق: الدكتور نزار رضا، الناشر: دار مكتبة الحياة – بيروت، عدد الصفحات: 768.

-"فصل المقال في تقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال"، لابن رشد الحفيد، تحقيق وإشراف الدكتور محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت- لبنان، الطبعة الأولى، نوفمبر/ 1997م.

- صحيح مسلم، المؤلف: أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (٢٠٦ - ٢٦١ هـ) المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، الناشر: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، عام النشر: 1374 هـ - 1955 م

-تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشِّلْبِيِّ، المؤلف: عثمان بن علي الزيلعي الحنفي

الحاشية: شهاب الدين أحمد [بن محمد بن أحمد بن يونس بن إسماعيل بن يونس] الشِّلْبِيُّ [ت 1021هـ]، الناشر: المطبعة الكبرى الأميرية - بولاق، القاهرة، الطبعة: الأولى، 1314 هـ

- تاريخ قضاة الأندلس (المرقبة العليا فيمن يستحق القضاء والفتيا)، المؤلف: أبو الحسن علي بن عبد الله بن محمد بن محمد ابن الحسن الجذامي النباهي المالقي الأندلسي (ت نحو 792هـ)، المحقق: لجنة إحياء التراث العربي في دار الآفاق الجديدة، الناشر: دار الآفاق الجديدة - بيروت/لبنان، الطبعة: الخامسة، 1403هـ - 1983م.

الأساس النفسي والاجتماعي لتلقي العلوم في السياقات الأندلسية: قراءة في مقدمة المختصر في المنطق لأبي الحجاج ابن طلموس الشقري

د. إبراهيم بوحولين

باحث في الدراسات الإسلامية

ملخص الورقة:

يسعى هذا البحث إلى الكشف عن معالم الأساسين النفسي والاجتماعي لتلقي العلوم في السياقات الأندلسية خلال القرنين السادس والسابع الهجريين، وذلك من خلال الوقوف عند شهادة قدمها الفيلسوف والطبيب والمنطقي أبو الحجاج ابن طملوس الشقري (ت.620هـ) بين يدي كتابه المختصر في المنطق، حيث أظهر فيها أن الأندلسيين كانت لهم مواقف، أثناء تلقيهم للعلوم التي وردت من المشرق، مؤسسة على أبعاد نفسية واجتماعية.

كلمات مفتاحية: الأساس النفسي، الأساس الاجتماعي، الأندلس، ابن طملوس.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، وبعد:

فإن أسباب إقبال الناس على معرفة من المعارف الشرعية أو اللغوية أو العلمية تلقيا وتدريسا يرجع في كثير من الأحيان إلى دوافع موضوعية، ذلك أن ديننا الحنيف قد دعا إلى التعلم، وأول آية نزلت على الحبيب المصطفى ابتدأت بالأمر بالقراءة. وللقراءة متعلقات ومقدمات وأدوات وأوضاع تصير بمقتضى النظر الشرعي في الحكم الوسلي الذي له حكم غايته. ولأن الأمم إنما تتقدم وتترق بتطوير معارفها الدينية والدنيوية. وثمة أسباب ودوافع أخرى كثيرة لا تهدف هذه الورقة إلى تسليط الضوء عنها.

تسعى هذه الورقة إلى أن تسلط الضوء عن سببٍ لرفض المجتمع الأندلسي لاستقبال وتلقي وتعلم المعرفة، ورمي المشتغل بها بالبدعية والزندقة من جهة، ولقبولها في ذات المجتمع وتلقيها وتعليمها ورمي من لم يتعلمها بالجهل الكبير. يتعلق الأمر بمجتمع نهاية القرن السادس وبداية القرن السابع الهجري، بناءً على شهادة قدمها الفيلسوف والطبيب أبو الحجاج ابن طملوس الشقري، في كتابه **المختصر في المنطق**.

وهذا السبب يمكن إدراجه ضمن الأساسين: النفسي والاجتماعي للمنهاج التربوي، مع شيء من التحفظ، لأن السياق الذي أنتج أسس المنهاج التربوي بالشكل الحديث مباينٌ لهذا السياق الذي نتحدث عنه في هذا المقام، لكن كشفَنا عن هذه الأسس كما حصلت في التراث يجعلنا نزعم، مع شيء من التحفظ كما تقدم، أن هذا يمكن تصنيفه ضمن الأساسين النفسي والاجتماعي للمنهاج التربوي في تراثنا.

تتأسس هذه الورقة على إشكال رئيس قوامه: كيف أسهم الأساسان النفسي والاجتماعي في تشكيل وعي السلاطين والعلماء والعامة بخصوص تلقي العلوم في سياقات أندلس الموحدين؟

بخصوص الدراسات السابقة يمكن القول: لقد اهتم الاستعراب الإسباني بابن طملوس اهتماما كبيرا، ويمكن ذكر، على سبيل التمثيل، أنخيل غونزاليس بلانسية في كتابه تاريخ الفكر الأندلسي[1]، وبلاصيوس من خلال مقالاته ونشرته لمقدمة المختصر.

كما اهتم بابن طملوس دارسون من العالم العربي، لعل أهمهم في عصرنا الدارس فؤاد بن أحمد، الذي اشتغل به في سياق سعيه للجواب عن سؤال معرفي كبير، هو: ماذا حصل للفلسفة الإسلامية في عالم الشرق بعد وفاة ابن رشد؟ هل صحيح أن الغزالي أعطى للفلسفة وللعقل عموما ضربة قاضية لم تقم لها بعده قائمة كما قال لينك، ومونك، وتبعهما في عالمنا الإسلامي عدد من الدارسين لا يكادون يحصون عددا؟

---

[1] تحدث عن خدماته في التعريف بابن طملوس وبشيخه ابن رشد الدارس فؤاد بن أحمد في مقاله: عن الاستعراب الإسباني وتطور البحث في ابن طملوس: قرنٌ للخروج من مآزق بلاصيوس، منشورات موقع فيلوسموس، فبراير 2021، ص 05.

وهل صحيح أن العالم الإسلامي لم ينتج أي فيلسوف بعد ابن رشد الذي شكل استثناءً لدى المسلمين، كما ذهب إلى ذلك رينان في كتابه الشهير ابن رشد والرشدية؟

في سياق التفاعل النقدي مع هذه المقولات الشهيرة التي تفتقد إلى العلمية في الطرح، جاء اهتمام ابن أحمد بواحد من أهم تلامذة ابن رشد الذين احتفظوا بروحه الفلسفية، كما يرى ابن أحمد، وفي ذات السياق قام بكتابة كتاب بيبليوغرافي عن ابن طملوس، سنشير إليه في الورقة، وأعد نشرة نقدية لكتاب المختصر، فضلا عن كتابة مقالات في الموضوع.

لكن في تقديرنا المتواضع، فإننا لم نقف في حدود مقروئنا على من درس هذه المقدمة التي سطرها ابن طملوس بين يدي كتابه في المنطق من هذه الناحية، أعني من جهة حديثه عن الأثر النفسي والاجتماعي في موقف الأندلسيين من تلقي المعارف التي كانت تصلهم من المشرق.

ومن ثم، فإن هذه الورقة تسعى إلى أن تسلط الضوء عن حياة أبي الحاج ابن طملوس، وعن كتابه المختصر في المنطق، مع تركيز على مقدمة الكتاب. وإلى بيان الأسس النفسية والاجتماعية لتلقي المعرفة في السياقات الأندلسية زمن الموحدين، انطلاقا من مقدمة ابن طملوس، وذلك وفق المحورين الآتيين:

المحور الأول: لمحة تعريفية بابن طملوس وبصدر كتابه المختصر في المنطق

أ: التعريف بابن طملوس[2]

هو أبو الحجاج يوسف بن محمد ابن طملوس الشقري، نسبة إلى جزيرة شقْر،

---

[2] ترجمته في:

_ التكملة لكتاب الصلة لابن الأبار القضاعي، تحقيق عبد السلام الهراس، بيروت: دار الفكر، ط.1، 1415هـ/1995م، 222/4.

_ عيون الأنباء في طبقات الأطباء، لابن أبي أصيبعة، تحقيق نزار رضا، بيروت: دار مكتبة الحياة، د.ط، د.ت، ص 537.

من أعمال بلنسية شرق الأندلس. الفيلسوف والطبيب والمنطقي، ويظهر أيضا من خلال بعض التفاصيل التي يوردها في كتاب القياس من مختصره المنطقي أنه فقيه وأصولي.

تلقى ابن طملوس عن شيوخ كثيرين، لعل أبرزهم ابن رشد الحفيد (ت.595هـ)، قال عنه تلميذُه ابن الأبار القضاعي: «من أهل جزيرة شقر، يكنى أبا الحجاج، صحب أبا الوليد بن رشد وأخذ عنه علمه، وسمع من أبي عبد الله بن حميد، وأبي القاسم بن وضاح. وكان أحد العلماء والفضلاء وآخر الأطباء بشرق الأندلس، مع الدماثة والفضيلة ولين الجانب والتحقق بعلوم الأوائل. وكان له حظ صالحٌ من النظم وتصرف في الآداب والعربية، وله فيها تأليف. وقد أخذتُ عنه، لقيته غير مرة وسايرته أحيانا، وتوفي ببلده سنة عشرين وستمائة»[3].

يفيدنا ابن الأبار أنه تتلمذ لابن رشد وصحبه وأخذ عنه علمه، وابن رشد إنما اشتغل بالطب والفقه والفلسفة والمنطق، ولذلك فلا يبعد أن يكون ملهمه في الاشتغال بالمنطق والميل إليه، وتأليفه فيه كتابا هو الذي سنتحدث عنه في هذه الورقة هو أبو الوليد، سيما أنه ستأتي شهادة ابن طملوس بأن الناس في زمنه لم يشتغلوا بالمنطق ولم يعرفوا قضاياه ولا مضامينه، وحاربوه.

ويفيدنا هذا النص أيضا أن من شيوخه أبا عبد الله بن حميد، وأبا القاسم بن وضاح. كما يقدم تلميذه وبلديه وصاحبه شهادة في حق مترجمنا، وهي أنه كان أحد العلماء الفضلاء، وكان آخر الأطباء بشرق الأندلس، بحيث لم يكن طبيبا عاديا، وهذا ليس غريبا عمن تخرج عن ابن رشد طبيب السلطان، وعمن شرح منظومة ابن سينا في الطب. ويفيدنا أيضا أنه كان فاضلا دمث الأخلاق، وأنه كان متحققا بعلوم الأوائل، ويعني بها الفلسفة والعلوم الداخلة في مسمى الفلسفة في ذلك العصر. كما يفيدنا أنه

_ الوافي بالوفيات لصلاح الدين الصفدي، تحقيق أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، بيروت: دار إحياء التراث، ط.1، 1420هـ/2000م.133/29.

_ ابن طملوس، الفيلسوف والطبيب: سيرة بيبليوغرافية، لفؤاد بن أحمد، منشورات ضفاف، ط.1، 2017م.

[3] التكملة لكتاب الصلة لابن الأبار، 222/4.

كان متمكنا من علوم العربية وآدابها، وأن له فيها تأليف، كما يفيدنا أخيرا بسنة وفاته التي هي 620هـ.

تكمن أهمية نص ابن الأبار هذا في كونه صدَر عن تلميذٍ وبَلَدِيٍّ وصاحب، وفي كون الذين ترجموا لابن طملوس هم قلة قليلة لا يتجاوزون عدد أصابع اليد والواحدة، وعن ابن الأبار أخذ معظمهم، فيكاد يكون هذا النص أهم نص في الترجمة لمترجمنا.

وحلاه ابن أبي أصيبعة بقوله: «أبو إسحاق بن طملوس، من جزيرة شقر من أعمال بلنسية. وهو من جملة الفضلاء في صناعة الطب، وأحد المتعينين من أهلها، وخدم الناصر بالطب وتوفي ببلده»[4]، فقد أضاف صاحب **عيون الأنباء** أن كنيته أبو إسحاق، كما أضاف أنه خدم الخليفة الناصر الموحدي بالطب.

ولا يكاد من ترجم له بعد ابن الأبار وابن أبي أصيبعة أن يخرجوا عما قرراه.

شارك ابن طملوس في التأليف والكتابة، إلا أن كتب التراجم لا تفيدنا كثيرا في هذا الباب، ومن حسن الحظ أن احتفظت لنا المكتبة التراثية بعملين جليلين من أعماله، هما **المختصر في صناعة المنطق**، الكتاب الذي نتحدث في هذه الورقة عن مقدمته. و**شرح أرجوزة ابن سينا في الطب**.

وفي هذا السياق، وتجنبا لتكرار القول، يمكن الإحالة عن كتاب: **ابن طملوس، الفيلسوف والطبيب: سيرة بيبليوغرافية**، للدارس فؤاد بن أحمد، فالكتاب كما يبين عنوانه كشف عن سيرته العلمية، وسيرته التأليفية بما لا مزيد عليه الآن، أعني أن هذا الكتاب يعبر عن آخر ما وصل إليه البحث في فيلسوفنا أبي الحجاج.

ب: قراءة عامة في صدر كتاب المختصر في المنطق

وليكون قارئ هذه الورقة على بينة بحجم هذا الصدر الذي نتحدث عنه، والذي وضعه أبو الحجاج بين يدي **مختصره في المنطق**، فإننا نتحدث عن ثمانٍ وعشرين صفحة من النشرة التي اعتمدناها في كتابة هذه الورقة، ويتعلق الأمر بالنشرة التي

---

[4] عيون الأنباء في طبقات الأطباء لابن أبي أصيبعة، ص 537.

حققها وقدم لها الدارس فؤاد بن أحمد، وقد صدرت سنة 2020م على شكل إبرازتين، إبرازة صدرت عن راد بريل للنشر في ليدن، وأخرى خاصة بالمغرب صدرت عن دار الأمان، وهذه الأخيرة هي عمدتنا في هذا البحث.

يتعلق الأمر إذن، ب28 صفحة وضعها ابن طملوس صدرا لكتاب في صناعة المنطق، والذي يتألف، فضلا عن هذا الصدر، من بابين، وثمانية كتب، هي: كتاب العبارة، وكتاب القياس، وكتاب التحليل، وكتاب البرهان، وكتاب الأمكنة المغلطة، وكتاب الجدل، وكتاب الشعر.

يُفهمنا ابن طملوس في هذا الصدر أن صناعة المنطق في العدوة الأندلسية منذ طفولته إلى يوم إقدامه على وضع هذا الكتاب علمٌ شاذ وغريب ونادر ومولد، وكان هذا سببا في اهتمامه بهذا العلم، وذلك لولوعه بالغريب والنادر[5].

كما يلفت ابن طملوس أنظارنا من جهة أخرى إلى أن سوق العلوم كانت نافقة جدا في الأندلس، في مختلف الصناعات، بالشكل الذي ضاهى العلوم التي تصل العدوة الأندلسية من المشرق أحيانا، وتفوقها وتتميز علينا أحيانا، ويعني أبو الحجاج أساسا علوم الشرع وعلوم الآلة.

ثم يقدم لنا أمثلة تطبيقية لذلك فيقول: «فرأيت كتاب الله تعالى قد شرحه الناس، وكثرت فيه التآليف، حتى لا مزيد عليها. وكذلك حديث رسول الله ﷺ قد كثرت فيه التآليف، وفي شرحه وفيما يتعلق به من معرفة نَقَلَته، رضي الله عنهم. وفي غير ذلك مما هو منه، أو يحتاج إليه، كأصول الدين وأصول الفقه وفروعه»[6]. هذا واقع التأليف في العلوم الشرعية كما يرويه ابن طملوس.

أما العلوم العربية، فيعلق على وضعها التأليفي في زمنه قائلا: «وكذلك رأيت العلوم التي ينبغي أن تتقدم علوم الشرع في الترتيب والتعليم، كعلوم العربية، وهي علم

---

[5] ينظر المختصر في المنطق لأبي الحجاج يوسف ابن طملوس، تحقيق فؤاد بن أحمد، الرباط: دار الأمان، ط.1، 2020، ص 6.

[6] نفسه، ص6.

النحو وعلم اللغة وما ينضاف إليها، كالرسائل والأشعار والخُطب، وما يتعلق بهذه، كالعروض لصناعة الشعر، فرأيت جميع هذه العلوم قد اعتُني بها وألف فيها تآليف لا تحصى عدة، ولو ذهبنا إلى ذكرها لاحتاج ذلك إلى أوراق كثيرة، وهي بالجملة مشهورة، كلها أو أعظمها فائدة»[7].

ولنا على هذه الفقرة تعليقان:

أولا_ إن علوم العربية التي هي: النحو، وعلم اللغة، وما يدخل في مسمى العلوم العربية كالأشعار، والخطب، والعروض، يجب، في نظر ابن طملوس، أن تتقدم علومَ الشرع في الترتيب والتعليم. وهذا الكلام لا يُوثق واقعا، كما حصل مع ابن خلدون (ت.808هـ)، وقبله ابن العربي المعافري (ت.543هـ)، الذين قدما نظرة حول تدريس العربية ومقدماتها قبل حفظ القرآن الكريم، حتى يكون الطالب للقرآن الكريم على وعي وفهم لِما يحفظ. لكن هذا الكلام الصادر من أبي الحجاج هو في مقام نظرة ونظرية مجردة يراها هو، لعل باعثها هو ذات باعث ما تقدم مع ابن العربي من تأهيل الطالب لفهم القرآن، مع فارق بَين، هو أن ابن طملوس ذهب في هذا الاقتراح أبعد من صاحب **سراج المريدين** ومن صاحب **المقدمة**، ذلك أنه يرى أن النحو واللغة والشعر والعروض والخطابة وما يتصل بهذه العلوم الداخلة في مسمى علوم العربية، يجب أن لا تتقدم حفظ القرآن فقط، بل أن تتقدم طلب العلوم الشرعية التي أورد أمثلة منها في الفقرة التي نقلنا قبلُ. بمعنى أنه نادى بالتمكن من علوم الآلة أولا، ثم بعد ذلك الانتقال إلى علوم الغاية، هذا باختصار شديد، إذ هذه إشارة فقط، لا تدخل في موضوع ورقتنا بشكل مباشر.

ثانيا: إن العلوم العربية التي صرح ابن طملوس ببعضها قد كتب فيها المسلمون عموما، مشرقا ومغربا، وأسهم الأندلسيون فيها بالتأليف بما لا مزيد عليه، في تقدير رجل لا يريد تكرار ما تمت كتابتُه، رجل معنيا بالإسهام في تقريب وتفهيم الغريب والنادر من العلوم، كابن طملوس الشقري.

---

[7] ينظر المختصر في المنطق لابن طملوس، ص 6.

هناك قسم ثالث من العلوم بعد العلم الشرعي، والعلم العربي، تحدث عنه صاحب المختصر ليبين أنه هو الآخر قد ألف فيه المسلمون بصورة غير مسبوقة، هذا القسم يسميه بالعلوم القديمة، وهي علوم لا تختص بدين من الأديان، أو أمة من الأمم، أو حضارة من الحضارات، ولذلك فهي: «مشتركة بين جميع الأمم وجميع الملل، وهي التي تنسب إلى الفلسفة، أو تسمى الفلسفة»[8]، وهذه الفلسفة أيضا: «قد تعاطاها علماء الإسلام وأكثروا فيها التأليف. وذلك مثل علوم الطب وما يتعلق به ويذكر معه بوجه ما من علوم الطبائع [...]، وكذلك علم الهندسة، والعدد، والتنجيم، والموسيقى. حتى إن علماء الإسلام قد بَزُّوا في هذه العلوم المتقدمين. ويكاد أن يكون ما في أيدي الناس من هذه العلوم شيئا لم يصلنا مثلُه عن المتقدمين»[9].

وإن كان ابن طملوس يطرح فرضية هي اندراس ما كتبه الأولون في هذه العلوم الحكمية التي يجمعها مسمى الفلسفة، إلا أنه يؤكد أن ما هو متاح عند المسلمين في زمنه يفوق ما وصل المسلمين من علوم اليونان، بمعنى أن إسهام المسلمين في التأليف الفلسفي يفوق الإسهام اليوناني، وإن كان مصدر المسلمين في الدرس الفلسفي الصناعي هو اليونان، إلا أنهم أقبلوا على هذه العلوم إقبالا كبيرا، فأسهموا فيها إسهاما كبيرا. والمقام هنا لا يسمح بإيراد أسماء الذين كانت لهم إسهامات في العلوم الداخلة في مسمى الفلسفة في العصور الوسطى.

يسوق ابن طملوس هذه المعلومات عن واقع التأليف في هذه العلوم الشرعية والعربية والفلسفية عَرَضا ليُقدم لفكرة رئيسية عنده هي أنه لا داعي لتسويد الورق بالتأليف في علوم كتب فيها الناس بما لا مزيد عليه.

ثم يستدرك بمعلومة تربوية مهمة فيقول:« فمن انتصب بعد ذلك إلى تأليف في شيء من هذه الأمور، فإن الذي يأتي به إنما هو تكرير وفضل، اللهم إلا أن يقصد بتأليفه جودة الترتيب، كما نجد الآن في علم الفقه والنحو، فإن كتب الحدَّث في هذين العلمين أهذب، أو يقصد إلى الاختصار واطِّراح الحشو الذي لا يفيد أو إلى تلخيص

---

[8] المختصر، ص 6.

[9] نفسه، ص 6-7.

المعاني الطويلة التي تتفق من قبل العبارات فيقربها، أو إلى شرح ما استغلق، فإن المؤلف الذي يذكر ما سبق غيرُه إليه، ولم يأت به لأحد هذه الوجوه المذكورة، فهو منسوب إلى جهل أو فضل أو شرارة»[10].

هذه الفقرة يرصد فيها ابن طملوس الأهداف التربوية للتأليف، وعلى رأسها التقريب والتفهيم، وهو الذي عبر عنه هو بجودة الترتيب، والتهذيب، الذين يتحققان بالتلخيص واطراح الحشو، وتلخيص المعاني الطويلة بعبارات يسيرة لتقريبها للمتلقي، وبشرح المستغلق، وهذه كلها أساليب تعليمية تربوية لتحقيق الكفايات والمهارات المطلوب تحصيلها في تعلم كل فن فن. ونحن نسجل تنويه ابن طملوس في هذه الفقرة بعمل الفقهاء والنحاة في زمنه، حيث إن مقرراتهم التي وضعها متأخروهم أجود في هذا الباب التربوي من مؤلفات المتقدمين، على قوتها، وعلى كثرتها.

ومن العلوم التي أخذت من العلوم القديمة نصيبا، ومن العلوم الشرعية نصيبا، ما أسماه صاحب المختصر العلم الإلهي، وسماه ابن سينا الإلهيات، وهو الذي نسميه علم الكلام، وهذا العلم أيضا يقول عنه ابن طملوس: «نظر فيه علماء الإسلام وأصابوا الحق فيه أكثر من غيرهم»[11].

هذا باختصار واقع حضور العلوم الشرعية والعربية والفلسفية والكلامية في أندلس النصف الثاني من القرن السادس والخُمس الأول من القرن السابع، حيث إن تلميذ ابن رشد قد توفي سنة 620هـ.

ليخلص من بعد هذا الفرش المنهجي التسويغي إلى المراد، وهو وضعُ وحالُ علم المنطق في الأندلس أيام ابن طملوس من حيث ذيوعُه، ومن حيث إقدامُ الناس على التأليف فيه أو الإحجام عن ذلك.

الحور الثاني: الأساس النفسي والاجتماعي لتلقي العلوم وتدريسها في الغرب الإسلامي من خلال مقدمة المختصر

---

[10] المختصر، ص 7.

[11] نفسه، ص 8.

لقد صاغ ابن طملوس أسباب إقدام علماء عدوة الأندلس على نقد العلوم التي تفد عليهم من المشرق أولا، ثم تلقيهم لها ودفاعهم عنها بعد ذلك، في قالب تأريخي، لا يخلو من فوائد ومعلومات توثيقية مهمة جدا يفيد منها المشتغل بتاريخ العلوم وبتاريخ الأفكار عموما.

فبعد الفرش الذي بين فيه أن العلوم العربية والشرعية والفلسفية قد بلغت في الأندلس مبلغا لا مزيد عليه، بين أن العلم الوحيد الذي لم يؤلفوا فيه هو علم المنطق، بل أكثر من ذلك يسجل صاحب **المختصر** أنه علم مرفوض عندهم في زمنه، يقول ابن طملوس: «فلم يبق علم لم يتداوله علماء الإسلام حتى يكثر التأليف فيه والمناظرة بينهم بسببه في المجالس، حتى يتهذب ويتخلص ويبلغ من الغرابة إلى حيث بلغت سائر العلوم التي تداولوها إلا صناعة المنطق، فإني رأيتها مرفوضة عندهم مطروحة لديهم لا يحفل بها ولا يلتفت إليها.

وزيادة إلى هذا، إن أهل زماننا ينفرون عنها وينفرون ويرمون العالم بها بالبدع والزندقة.

وقد اشترك في هذا الأمر منهم دهماؤهم وعلماؤهم. فلما رأيت هذه الصناعة غريبة، وقع في نفسي أن أمتحن العلماء الذين ألقاهم في عصري هذا وأباحثهم عما عندهم فيها. فلقيت من مشايخ العلماء عددا كثيرا ممن يؤتمر لأمره ويوثق بقوله ومعرفته، فسألتهم عنها وباحثتهم هل اطلعوا منها على شيء، فلم أجد عندهم في أمرها إلا ما عند الدهماء والعوام، وما وجدت إنسانا منهم اعترف أنه رأى منها حرفا قط، وإنما مستنده السماع في ما يقول به في جهتها ويعتقده في أهلها.

وكذلك سألت من لقيت منهم ماذا كان عند شيوخه في أمرها، فذكر لي أنه لم يكن عنده فيها إلا ما عند هؤلاء، وأن جميعهم لم يتعلموها ولا علموها قط، فقلت في نفسي: إن هذا لعجب من هؤلاء القوم كيف يذهب عليهم مثل هذا الدين والإنصاف ثم يحكمون بما لا يعلمون، يحكمون على صناعة لم يطالعوها ولم يقفوا منها على مذهب بخير أو شر، وهذا مناقض لأحكامهم.

فإنا نرى الرجل المجهول الحال عندهم لا تقبل منه رواية ولا شهادة، وعذرهم في

هذا أنهم لا يعلمون حاله وإنما يحكمون بما يعلمون، وهذا إنصاف وحق، ولكنه في هذه الصناعة قد عدل عن هذا الإنصاف وهذا الحق. فلما رأيت هذا، لم يستربني في أمرها ولا صدني عن مطالعتها إنكارهم لها»[12].

أوردت هذا النص على طوله من مقدمة المختصر لأنه يتضمن معلومات وإشارات مهمة تصب في صلب موضوع الورقة، وذلك لأعلق عليه تعليقات هي:

_ سجل ابن طملوس عدم اهتمام الأندلسيين بالمنطق وعدم الالتفات إليه لا قراءة ولا تأليفا، وذلك هو السبب الذي جعله ينبش في هذه الصناعة ويتعلمها قصد التأليف فيها، تماشيا مع إعلانه في فرشه الذي تقدم من اهتمامه بالغريب من العلوم وعدم سعيه إلى تكرار ما تم الحديث فيه والتأليف فيه. وإذا طرحنا سؤالا هو هل عدم اهتمام الأندلسيين بالمنطق يرجع إلى كونه من العلوم العقلية؟ وذلك لأن للمسلمين عموما موقفا من العلوم العقلية والفلسفية والمنطقية، سيما في صيغتها الأرسطية؟

هذا سؤال مشروع، وإذا نحن أعدنا قراءة الفرش الذي وضعه ابن طملوس قبل هذه الفقرة، وإشارته إلى أن العلوم الفلسفية والطبيعية قد ألف فيها المسلمون ودخلت إلى الأندلس بما لا مزيد عليها، وبما فاق الأوائل، فإنه يمكن الجواب، في ضوء هذه المعلومات بالنفي، أي أن الأندلسيين لم يرفضوا المنطق لأنه علم عقلي لأنهم في نفس الوقت قد اهتموا بهذه العلوم العقلية بشهادة ابن طملوس نفسه.

_سجل ابن طملوس أن رفض فن المنطق اشترك فيه العلماء والدهماء، بتعبيره، أي عامة الناس الذين لا شأن له بالثقافة، ويريد أن يشير بهذا إلى أن العلماء هم الذين لقنوا للعامة هذه الأحكام، من كون المشتغل بهذا العلم إنما هو مبتدع.

_ ولما كان الحكم على الشيء فرعٌ عن تصوره كما أصل لذلك المناطقة فقد راح ابن طملوس يسأل علماء العدوة، ويقصد بالعلماء في هذا السياق الفقهاء والمحدثين بالدرجة الأولى، ويباحثهم فيما عندهم منه، ليناظرهم فيه، لكن صاحب المختصر يتفاجأ أن هؤلاء العلماء ليس عندهم حرف من هذا العلم.

---

[12] المختصر، ص 8-9.

فقد تبين لصاحب المختصر أن هذا الموقف السلبي من صناعة المنطق لم يتأسس عن علم، بل عن مطلق السماع من شيوخهم الذين بدورهم لم يكن عندهم شيء منه. ثم يتحسر ابن طملوس على هذا الواقع، ويتمنى لو أن هؤلاء الفقهاء والمحدثين طبقوا في قبول ورد هذا العلم ما يطبقونه من صرامة منهجية في قبول ورد الروايات والشهادة، فمعروف مدى احتياط المحدثين في قبول الأخبار، وكيف أن علم الحديث تأسس على قواعد منهجية دقيقة، فيتساءل لم لم يطبقوا هذا المنهج هنا كما يطبقونه هناك.

كل ما أورده ابن طملوس من وضع هذا العلم في الأندلس هو الذي كان وراء إصراره على طلبه وتلقيه والتأليف فيه بعد ذلك، وهنا يبرز سؤال هو إذا كان هذا هو حال الدرس المنطقي في الأندلس زمن ابن طملوس فممن أخذ هو هذا العلم، ومن هم شيوخه في هذه الصناعة؟ والجواب أنه تقدم في ترجمة أبي الحجاج أنه تلقى عن أبي الوليد ابن رشد الحفيد، وهو واحد من كبار المشتغلين بالفلسفة والمنطق ليس في الأندلس فقط، بل في العالم الإسلامي كله، فهو الذي أعاد شرح التراث الأرسطي شرحا تجاوز ونقد فيه تأويلات الفارابي وابن سينا. فلا شك أن الذي كون ابن طملوس في هذه الصناعة هو ابن رشد.

ليخلص ابن طملوس إلى بيان السبب الحقيقي لهذا الرفض للدرس المنطقي زمنه إنما هو سبب نفسي، ومؤدى ذلك أن جزيرة الأندلس حين دخلها الإسلام وتأسس فيها دولة بني أمية واستقر فيها العرب والبرابر ومن صالحهم من النصارى، لم يكن عندهم علمٌ عُرفوا به، إلا ما وصلهم من الأحكام الشرعية التي استدعت الظروف المعيشية والنوازل الواقعية معرفتها للعمل بها، ولذلك ابترى علماء ذلك الوقت لحفظ فروع الشريعة لحاجة الناس إليها، ولما كان الأمر على هذا الوزان فقد عُظم حملة هذا العلم، وصار الحافظون لهذه المسائل هم العلماء، وظنت الخاصة والعامة أنه العلم الذي يجب أن يُطلب، فنشأ الناس على حبهم وعلى بغض مخالفيهم ورميهم بالكفر والزندقة[13].

---

[13] المختصر، ص 10.

وما أن تقدمت الأيام حتى رحل بعض علماء الأندلس إلى المشرق، والتقوا بعلماء لهم مناهج في الاستنباط والنظر مباينة لمنهج الأندلسيين القائم حينها على حفظ فروع المسائل، واطلعوا على كتب الحديث، فانقلبوا إلى الأندلس بما حصلوه في المشرق، فلقوا من علماء الأندلس وعامتهم ما لقوا من الرمي بالزندقة ومخالفة الحق، ظنا منه أن الحق كله والعلم كله إنما هو حفظ المسائل.

وفي هذا السياق يذكر ابن طملوس محنة بقي بن مخلد واحد من تلامذة الإمام أحمد بن حنبل، حيث رحل إلى المشرق وانقلب إلى الأندلس بـ**مسند ابن أبي شيبة**، وغيره من كتب الحديث التي لم يكن لعلماء الأندلس حينها قبل بها.

وما أن طالع الأمير هذه الكتب الحديثية واستحسنها، حتى ندب الناس إلى قراءتها، فاستحسنوها، وتقدمت الأيام فأصبح التمكن من علوم الحديث هو العلم الحق، فانقلب ما كان عندهم زندقة علما وحقا ودينا ومعتقدا.

وبقي الأمر على هذا الوضع حتى استقدم بعض العلماء الذين رحلوا إلى المشرق علم أصول الدين، فما كان من علماء الأندلس إلا أن تموقفوا منه نفس موقفهم من بقي بن مخلد أول الأمر، حيث رموا المشتغلين بعلم الكلام بالكفر والزندقة، حتى أنشد القحطاني بيته الشهير:

يا أشعرية يا زنادقة الورى// يا عُمي يا صم بلا آذان[14].

وما أن تقدمت الأيام حتى اطلع علماء الأندلس على كتب علم الكلام وألفوها، وتمهروا فيها، فاعتقدوه هو العلم الحق، ويستثني ابن طملوس المشتغلين بالفروع الفقهية فإنهم قد بقي في نفوسهم من هذا العلم، علم الكلام، شيء إلى زمن ابن طملوس نفسه، أي زمن الموحدين[15].

لكن خلاصة القول أن المشتغلين بعلم الكلام من أيام الدولة المرابطية أصبحوا أمناء، ويشتغلون بهذا العلم في حرية دون إنكار من العلماء ولا من العامة، فضلا عن

---

[14] نقل صدرَ البيت ابن طملوس في مقدمة المختصر، ص 11.

[15] المختصر، ص 11.

السلطان.

وهكذا أصبح الاشتغال بالمسائل، وبالحديث، وبأصول الدين هو العلم الحق الذي يجب أن تُصرف إليه الأعمار.

ثم ما لبث أن وردت على الأندلس كتب أبي حامد الغزالي، التي رسم فيها الإمام الحجة علما وجودة ترتيب لا عهد لأهل الأندلس لهم بمثله، سيما كتبه في التصوف، فنفروا منها غاية النفور، وقالوا: «إن كان في الدنيا كفر وزندقة فهذا الذي في كتب الغزالي هو الكفر والزندقة»[16].

وفي هذا السياق جاء إحراق كتب أبي حامد الغزالي سنة 503هـ، باقتراح من علماء الوقت على الخليفة علي بن يوسف، حتى اقتنع وأمر بإحراق كتب الغزالي بحسب رواية ابن طملوس، وفي روايات أخرى أمر بإحراق **إحياء علوم الدين**، ومباشرة بعد حدث الإحراق أصدر السلطان مذكرة رسمية يحذر من قراءة كتب الغزالي.

ينقل لنا ابن طملوس الحدث قائلا: «فأحرقت كتب الغزالي وهم لا يعرفون ما فيها. وخاطب الأمير إذ ذاك جميع أهل مملكته يأمرهم بحرقها ويعلمهم أنه هو الذي أدى إليه نظر العلماء، وقرئت مخاطباته على المنابر، وشنع الأمر بذلك تشنيعا عظيما. وامتحن من كان عنده منها كتاب وخاف كل إنسان على نفسه أن يرمى بأنه قرأ منها كتابا أو اقتناه. وكان في ذلك. الوعيد ما لا مزيد عليه»[17].

والشاهد عند ابن طملوس وعندنا أيضا من هذا الحدث هو قوله: وهم لا يعرفون ما فيها، فهم حسب هذه الرواية، لم يقرؤوا كتب الحجة ونقضوها، بل إن مجرد كونها صيغت على نحو غريب عنهم، هو الذي جعلهم يقدمون على هذا الفعل السيء.

وما أن رجع محمد ابن تومرت من المشرق ورفع شعار المهدية، وشاع بين الناس أنه التقى وتلقى عن أبي حامد الغزالي، وندب أتباعه إلى قراءة كتبه حتى أخذ الناس في قراءتها، فأعجبوا بها لِما رأوا فيها من جودة التنظيم والترتيب التي عُرفت بها كتب الغزالي

---

[16] المختصر، ص 12.

[17] نفسه، ص 12.

بشهادة الموافق والمخالف لمضمون كتبه. فغلب على الناس في عدوة الأندلس حب كتب الغزالي وتلقوها «فصارت قراءتها شرعا ودينا بعد أن كانت كفرا وزندقة»[18].

يعبر ابن طملوس عن فهمه لأساس هذا المشكل المتمثل في إنكارهم للعلوم أولا ثم إقبالهم عليها ثانيا، الأمر الذي أسميناه الأساس النفسي، بقوله:« فلما رأيت هذا الذي ذكرته، وما جرى عليه أمر الناس في القديم والحديث من إنكارهم أولا ما ألفوه واستحسنوه آخرا، قلت في نفسي: ولعل صناعة المنطق هكذا يكون حكمها، تنكر أولا وتستعمل آخرا. وليس هذا ببدع في حقها، إذ لها التأسي في ذلك بسائر العلوم»[19].

لينتقل ابن طملوس للحديث عن مصادر هذا العلم، وبالضبط مؤلفات أبي حامد الغزالي، ومؤلفات الفارابي، والمقارنة بينها من حيث الجدة والقوة والنفع والمنهج. ثم الحديث عن منافع الاشتغال بصناعة المنطق وغرضه، وعن موضوعاته، ليُنهي مقدمة المختصر، ويشرع في المقصود، الذي هو تأليف كتاب في صناعة المنطق، تحت مسمى المختصر.

على سبيل الختم

بينٌ إذن أن لتلقي العلوم ورفضها في سائر الثقافات الإنسانية أسبابًا غير الدوافع الموضوعية، وغير الحاجة إليها، وهو الأمر الذي كشف عنه ابن طملوس من خلال هذه المقدمة التي وضعها بين يدي **مختصره في المنطق**، فقد بين كيف أن علم الحديث، وعلم الكلام، ومؤلفات أبي حامد في علم التزكية قوبلت في الأندلس بالرفض أولا، وأحيانا حتى قبل قراءتها ومعرفة ما فيها، كما حصل مع مؤلفات أبي حامد الغزالي حسب رواية ابن طملوس، ثم كيف تُتلقى بالقبول ثانيا، وتصبح هي الدين والحق، بعد أن كانت أولا هي الضلال والزندقة.

وقد عبرنا عن هذا المعنى بالأساس النفسي لتلقي العلوم ورفضها، من خلال دراسة مجال هو الأندلس، ونصٍّ ما يزال بكرا رغم أنه اشتغل عليه المستعرب الإسباني

---

[18] المختصر، ص 13.

[19] نفسه، ص 13.

بلاصيوس قبل أكثر من قرن، قبل أن يحقق الكتابَ كلَّه الدارس فؤاد بن أحمد في نشرة نقدية قشيبة بأخرة.

والله أعلم وأحكم.

مصادرومراجع الورقة

ابن طملوس، الفيلسوف والطبيب: سيرة بيبليوغرافية، لفؤاد بن أحمد، منشورات ضفاف، ط.1، 2017م.

التكملة لكتاب الصلة لابن الأبار القضاعي، تحقيق عبد السلام الهراس، بيروت: دار الفكر، ط.1، 1415هـ/1995م.

عن الاستعراب الإسباني وتطور البحث في ابن طملوس: قرنٌ للخروج من مآزق بلاصيوس، مقال لفؤاد بن أحمد، منشورات موقع فيلوسموس، فبراير 2021، ص 05.

عيون الأنباء في طبقات الأطباء، لابن أبي أصيبعة، تحقيق نزار رضا، بيروت: دار مكتبة الحياة، د.ط، د.ت.

المختصر في المنطق لأبي الحجاج يوسف ابن طملوس، تحقيق فؤاد بن أحمد، الرباط: دار الأمان، ط.1، 2020.

الوافي بالوفيات لصلاح الدين الصفدي، تحقيق أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، بيروت: دار إحياء التراث، ط.1، 1420هـ/2000م.

العزّ بن عبد السلام وإسهامه في تنظيم التفكير الفقهي

د. عبد اللطيف بوعبدلاوي

أستاذ مكوّن، المركز الجهوي الشرق

الملخص:

يرمي هذا البحث إلى تلمّس بعض الأبعاد المنهجية والأسس البيداغوجية في تراث العزّ بن عبد السلام، وتحديدا في كتابه الأهمّ "قواعد الأحكام في إصلاح الأنام"، ويهتمّ ببيان إسهام هذه الشخصية العلمية المتميّز في بلورة المنهجية الأصولية، والرؤية المقاصدية التي تسدّد التفكير الفقهي، وتوجّهه الوجهة الشرعية الكلّيّة، وتضع له المعالم الهادية، حتى لا يتيه في بحر الجزئيات والتفاريع التي لا تنحصر.

كما يسعى البحث إلى تجلية بعض أوجه إسهام العزّ في مساعدة المتفقّهةِ على تملّك المهارات الفكرية والمنهجية التي تعينهم على معالجة مسائل الفقه ومشكلات الواقع، بعقل فقهي منظَّم، يهتدي بأطر فكرية وقانونية ومنهجية مستمدّة من أصول الشريعة ومبادئها، ويمضي إلى تحقيق مصالح الأنام بناء على قواعد الأحكام.

وقد عالج البحث هذا الموضوع من خلال ثلاثة مداخل، هي: المفاهيم المركزية، والسمات المنهجية، والآليات البيداغوجية.

الكلمات المفتاحية: العزّ بن عبد السلام، المصالح، المفاسد، المقاصد، الوسائل، التفكير الفقهي

مقدمة

كانت تراودني -منذ مدّة- فكرة إنجاز دراسة في فكر العزّ بن عبد السلام (ت 660هـ)، لِما أعلم من مكانة الرجل العلمية، ومقدرته على تناول القضايا الأصولية والفقهية والشرعية، في بعدها التأصيلي التقعيدي، بعمق رؤية، وبعد نظر.

ولمّا سنحت هذه السانحة، اهتبلتها لتنفيذ الفكرة؛ فاخترت أن أدرس بعض إسهامات هذا العَلَم على صعيد تنظيم التفكير الفقهي، وتأصيل مناهج تأسيس المعرفة الفقهية، وإبانة سبل الكشف عن مرامي أحكام الشريعة وغاياتها القريبة والبعيدة. وبعبارة أخرى: أردت دراسة إسهامه في بيان فلسفة التشريع الإسلامي، من خلال تركيزه على الكلّيّات الكبرى الناظمة للتفاريع والجزئيات التفصيلية، وإدراج التفكير الفقهي الجزئي ضمن الأطر الكلّيّة الضابطة والموجّهة.

وغير خاف أن "ضبط الاستدلالات التفصيلية بأصول تجمعها، ذلك هو النظر الفلسفي"[1].

إن من الأشياء المخُوفة في مجال التفكير الفقهي، أن يبقى هذا التفكير محدودا بحدود النظر الجزئي في أعيان المسائل، وألّا يرقى ليؤسّس هيكلا تشريعيا محدّد المعالم والأصول والغايات، تنضبط في إطاره عملية الاجتهاد الفقهي، وتهتدي بنبراسه.

والمتفقّه إذا غرق في بحر الجزئيات والتفاصيل، بمعزل عن إبصار الأصول الجامعة، والكلّيّات الناظمة، والغايات المبتغاة؛ فإن فكره سيظلّ موسوما بسمة التجزيء، وعاجزا عن الارتقاء للإمساك بنواظم هذا الفكر، ومحدّداته الكبرى، وسيبقى قاصرا عن بلوغ درجة الاجتهاد؛ إذ لا بدّ -لبلوغ هذه الدرجة- من تملّك ناصية الرؤى الكلّيّة، والتصوّرات العامّة التي تضبط التفاصيل والفروع الجزئية. وليس يغني -في مجال الاجتهاد الفقهي- التفكير الجزئي المؤْضِعي الذي لا ينطلق من قاعدة الرؤى الكلّيّة.

وهذا ما سعى العزّ بن عبد السلام إلى تحقيقه في مُنْجَزه العلمي، ولا سيما في

---

[1] -تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية، مصطفى عبد الرازق، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2010م، ص235

كتابه الأهمّ "قواعد الأحكام في إصلاح الأنام"، الذي يُعدّ -بحقّ- واحدا من أهمّ المصادر الإسلامية التي عُنِيت بوضع الأسس النظرية والمنهجية، لضبط عملية التفكير الفقهي، وتوجيهها في إطار فلسفة التشريع الإسلامي.

وسأحاول في هذا العمل العلمي -اعتمادا على تحليل ما جاء في كتاب "قواعد الأحكام"- أن أستجلي بعض الأبعاد والمعالم المتعلّقة بإسهام العزّ في توجيه أذهان المتفقِّهة إلى سبل دراسة الشريعة والتفقّه فيها، وفي تبصيرهم بالمفاهيم والأطر الشرعية الكبرى التي ينبغي أن تقود تفكير الفقيه، وتضبط عمله في النظر والاجتهاد.

وقد عالجت هذا الأمر من خلال ثلاثة مباحث، هي:

-مفاهيم مركزية؛

-سمات منهجية؛

-آليات بيداغوجية.

المبحث الأول: مفاهيم مركزية

بنى العز بن عبد السلام رؤيته الأصولية التي أطّرت معظم تراثه الأصولي والفقهي على مفاهيم شرعية مركزية جامعة لشتات النظر الفقهي، وموجّهة لمختلف القضايا التي خاض لججها.

وقد قادني النظر في تراثه العلمي، وتحديدا في كتابيه المهمّين: "قواعد الأحكام في إصلاح الأنام"، و"شجرة المعارف والأحوال"، إلى الوقوف على ثنائيتين مفهوميتين، أدار على محورهما مجمل العمل التنظيري الذي أنشأه في بيان فلسفة التشريع الإسلامي، وهما: ثنائية المصالح والمفاسد، وثنائية المقاصد والوسائل.

1-ثنائية المصالح والمفاسد

عمل العزّ على التأسيس الكلامي النظري لمرجعية المصالح والمفاسد في مجال التفكير الفقهي، محاولا التوفيق بين نظرية "الكسب" الأشعرية التي ينتمي إليها، وبين معقولية العلاقة القائمة بين المصالح والمفاسد، والأسباب المفضية إليها.

فبعد أن أثبت علوّ القدرة الإلهية عن قانون السببية، وحكم بأن الله تعالى "يحكم لا معقّب لحكمه (...)، أسعد من أسعد بغير علّة، وأشقى من أشقى بغير سبب" [2]، نجده يثبت أن مشيئة الله الغالبة والمطلقة اقتضت أن يقيم النظام التكويني والنظام التشريعي على وفق قانون السببية. فقد أقام البارئ سبحانه الكون على قاعدة الأسباب والمسبَّبات؛ ولو شاء "لقطع كل مسبَّب عن سببه، وخلق المسبَّبات كلّها مجرّدة عن الأسباب، وكذلك لوشاء لخلق الأسباب كلّها مجرّدة عن المسبَّبات، لكنّه قرن الأسباب بالمسبّبات في مطّرد العادات، ليضلّ بذلك من يشاء، ويهدي من يشاء.

وكذلك لو شاء لأقام الأجساد بدون الطعام والشراب (...)، وكذلك الحكم في جميع الأسباب المؤلمات والملذّات، لوشاء الله لخلقها دون مسبَّباتها، ولو شاء لخلق مسبَّباتها دونها، وكذلك القوى التي أودعها في النبات والحيوان، لو شاء لخلق آثارها ابتداء..."[3].

ومن ثمّة، فإن النظام التشريعي أقيم كذلك وفق قانون الاقتران بين السبب والمسبَّب، مع نسبة الخلق في ذلك كلّه إلى الله تعالى. وهو هنا يقف وفيّا لمقتضى التصوّر الأشعري إزاء هذه المسألة، ف "التكاليف كلّها مبنية على الأسباب المعتادة من غير أن تكون الأسباب جالبة للمصالح بأنفسها، ولا دارئة للمفاسد بأنفسها؛ بل الأسباب في الحقيقة مواقيت للأحكام ولمصالح الأحكام، والله هو الجالب للمصالح، الدارئ للمفاسد، ولكنه أجرى عادته وطرد سُنّتَه بترتّب بعض مخلوقاته على بعض، ليعرف العباد عند وجود الأسباب ما رتّب عليها من خير فيطلبوه عند وقوعها ووجودها، وما رتّب عليها من شرّ، فيجتنبوه عند قيامها وتحقّقها، وهذا هو الغالب في العادة".[4]

وفي هذا الكلام ردّ قويّ على الذين رموا الفكر الأشعري بالمسؤولية عن انتشار

---

[2] -القواعد الكبرى الموسوم بقواعد الأحكام في إصلاح الأنام، عز الدين بن عبد السلام، تحقيق: نزيه حماد وعثمان جمعة ضميرية، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى، 2000م، ج1 ص21

[3] -نفسه، ج1 ص23 و24

[4] -نفسه، ج1 ص23، وانظر أيضا: ج2 ص126

النزعة الجبرية في العالم الإسلامي[5]، وشيوع النزعة الاتّكالية، وإهمال قانون السببية؛ إذ القول بالربط بين المصالح والمفاسد وبين الأسباب المفضية إليها، هو في حقيقته تأسيس نظري لنظام السببية، وكلّ ما هنالك أن أعلام الفكر الأشعري -ومن صفوتهم العز بن عبد السلام- قد نظروا في طبيعة هذا القانون ومرجعه، وقادهم هذا النظر إلى الحكم من الناحية التصوّرية المبدئية بأن الله تعالى خالق كل شيء، وأن مشيئته سبحانه فوق هذا القانون؛ وأمّا من الناحية الواقعية العملية، فقد حكموا بوجوب احترام هذا القانون، والعمل بمقتضاه.

وقد أكّد العزّ على هذا المعنى في عدّة مواضع من "قواعد الأحكام"، ومن أحكم العبارات التي أوردها في هذا الصدد ما يأتي: "فأحكام الإله كلّها مضبوطة في العادة بالحِكَم، محالة على الأسباب والشرائط التي شرعها، كما أن تدبيره وتصرّفه في خلقه مشروط بالحِكَم المبنية على الأسباب المخلوقة، مع كونه الفاعل للأسباب والمسبَّبات، ولو شاء لاقتطع الأسباب عن المسبَّبات، وفكّ ما بينهما من التلازم؛ فكما شرع للتحريم والتحليل والكراهة والندب والإيجاب أسبابا وشروطا، فكذلك وضع لتدبيره وتصرّفه في خلقه أسبابا وشروطا؛ فجعل للجوع أسبابا، وللشبع أسبابا، وللصحّة أسبابا، وللسقم أسبابا، وللبرد أسبابا، وللدفء أسبابا، وللحياة أسبابا، وللعلم أسبابا، وللجهل أسبابا (...)، كل ذلك قد نصبه الإله مع الاستغناء عنه، وهو المنفرد بخلق الأسباب ومسبَّباتها".[6]

وقد عمد في سبيل إثبات عنصر المناسبة بين الأحكام وما تؤدّي إليه من جلب المصالح ودرء المفاسد، إلى مناقشة مسألة "المعقولية والتعبّد" في علاقتها بالأحكام الشرعية، وبيّن أن الغالب على هذه الأحكام هو سمة المعقولية، وهي تعني وضوح وجه المناسبة بين الحكم الشرعي وما ينطوي عليه من جلب مصلحة أو درء مفسدة، وأن هذه المناسبة تدركها بدائه العقول، وطبائع الفطرة السليمة. ف "من عرف مصالح

---

[5] -انظر على سبيل المثال: كتاب "مقال في الإنسان: دراسة قرآنية"، عائشة عبد الرحمان بنت الشاطئ، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية، ص103

[6] -قواعد الأحكام، ج2 ص260 و261

الداريْن وشرفهما حثّه طبعه على طلب أحسنها فأحسنها، وأفضلها فأفضلها، كما يحثّه على دفع أقبحها فأقبحها، وأرذلها فأرذلها. وإن الله تعالى خلق في أكثر الناس من الأخلاق ما يحثّهم على كل حسن، ويزجرهم عن كل قبيح، لينتفعوا بذلك في الفترات بين الرسل، ويعرفوا الحكمة فيما جاءت به الرسل، ليشكروا على ذلك".[7] فهذا النصّ يثبت أن القدرة على إدراك الحسن والقبح في الأشياء مركوزة في الطبائع البشرية. وقد أعاد التأكيد على هذا المعنى في أكثر من موضع، من ذلك قوله: "وقد بيّنا أن الله تعالى قد فطر عباده على معرفة معظم المصالح الدنيوية ليحصّلوها، وعلى معرفة معظم المفاسد الدنيوية ليتركوها، ولو استقرئ ذلك لم يخرج عمّا ركزه الله في الطباع من ذلك إلا اليسير القليل. فمعظم ما تحثّ عليه الطبائع قد حثّت عليه الشرائع، ولا يقف على الصواب إلا أولو الألباب".[8]

وحتى يفسح المجال أمام العقول لتفهّم الأحكام الشرعية وما يتّصل بها من جلب مصالح أو درء مفاسد، فقد حكم بأن الأحكام المعقولة المعاني، هي معظم الشريعة، وبأن الأحكام التعبّدية تحتلّ جزءا يسيرا من مساحة الأحكام الشرعية. ونجده يقول بعد أن أورد بعض الأحكام ذات الطابع التعبّدي: "وهذا وأمثاله **قليل في الشرع**، وأغلب ما بني عليه الشرع جلب المصالح الظاهرة، ودرء المفاسد البيّنة".[9] كما نجده يورد "فائدة" يقول فيها: "اعلم أن الأسباب منقسمة إلى ما تناسب أحكامَه، **وهو الأكثر**، وإلى ما لا تناسبها وهو التعبّد".[10]

وإلى جانب إثباته أن أكثر أحكام الشريعة معقولة المعنى، تستطيع العقول أن تدرك وجوه المناسبة الكامنة فيها؛ عمل على بيان أن أكثر المصالح والمفاسد التي اعتبرتها الشريعة، وجعلت الأحكام والتكاليف دائرة على محورها، واضحة لا تحتاج إلى عناء فكري في استجلائها واستخراجها من ثنايا تصرّفات الشارع. ف "معظم المفاسد

---

[7] - قواعد الأحكام، ج1 ص164

[8] - نفسه، ج2 ص110

[9] - نفسه، ج1 ص82 و83

[10] - نفسه، ج2 ص175

والمصالح المعتبرة شرعا واضحة لائحة لا تخفى على معظم الخلق، فإن العدل والإحسان وإيتاء ذي القربى معلوم حسنُه لكل إنسان، وكذلك الفحشاء والمنكر والبغي معلوم قبحُه عند كل إنسان، وكذلك تحريم الدماء والأبضاع والأموال والأعراض، لا يخفى على أحد من أولي الألباب حسن تحريمه، وقبح الإقدام عليه".[11]

لقد استقرّ في وعي العزّ بن عبد السلام أن الدفاع عن نظرية "المصالح والمفاسد"، لا يتمّ له الاتّساق النظري إلا إذا أثبت صلة القربى بين الشرع والعقل، ودفع دعاوى التباعد بينهما. يقول في سبيل تأكيد هذه الصلة: "معظم مصالح الدنيا ومفاسدها معروفة بالعقل، وكذلك معظم الشرائع؛ إذ لا يخفى على عاقل قبل ورود الشرع، أن تحصيل المصالح المحضة ودرء المفاسد المحضة عن نفس الإنسان وغيره محمود حسن، وأن تقديم أرجح المصالح فأرجحها محمود حسن، وأن درء أفسد المفاسد فأفسدها محمود حسن، وأن تقديم المصالح الراجحة على المفاسد المرجوحة محمود حسن، وأن درء المفاسد الراجحة على المصالح المرجوحة محمود حسن. واتّفق الحكماء على ذلك".[12]

واللافت للنظر في هذا المقام، هو حرص العزّ على بيان أن قانون "المصالح والمفاسد" الذي تنتظم على أساسه أحكام الشريعة وتصرّفاتها، ليس قانونا شاذّا في أنظمة الحياة وشؤونها، بل هو مندرج ضمن ناموس عامّ يحكم الحياة في مختلف مناحيها وشُعبها. ومن ثمّة، نجده يعقد مقارنة بين عمل الفقهاء وعمل الأطبّاء، من حيث السعي إلى جلب المصلحة ودرء المفسدة، والترجيح بين المصالح في أنفسها، وبين المفاسد في أنفسها، وبين المصالح والمفاسد عند اجتماعها. ويعرض هذه المقارنة على النحو الآتي: "... وكذلك الأطبّاء يدفعون أعظم المرَضَيْن بالتزام بقاء أدناهما، ويجلبون أعلى السلامتيْن والصّحّتيْن، ولا يبالون بفوات أدناهما (...)، فإن الطبّ كالشرع وضع لجلب مصالح السلامة والعافية، ولدفع مفاسد المعاطب والأسقام، ولدرء ما أمكن درؤه من ذلك، ولجلب ما أمكن جلبه من ذلك (...). والذي وضع الشرع هو الذي وضع الطبّ؛

---

[11] - قواعد الأحكام، ج2، ص194

[12] - نفسه، ج1 ص7 و8

فإن كل واحد منهما موضوع لجلب مصالح العباد ودرء مفاسدهم، وكما لا يحلّ الإقدام للمتوقّف في الرجحان في المصالح الدينية حتى يظهر له الراجح، فكذلك لا يحلّ للطبيب الإقدام مع التوقّف في الرجحان إلى أن يظهر له الراجح، وما يحيد عن ذلك في الغالب إلا جاهل بالصالح والأصلح، والفاسد والأفسد".[13]

إن أهمّيّة هذا النصّ تتمثّل في كونه يؤسّس منطقا فقهيا قائما على أساس التماسك والاتّساق بين مقدّمات النظر الفقهي الاجتهادي، وبين ما يتأدّى إليه من نتائج ومآلات؛ فبناء على هذا التصوّر النظري الذي بسَطهُ العزّ وشرح أبعاده ومراميَهُ، يغدو عمل الفقيه مسيّجا بنفس السياج القيمي الذي يضبط عمل الطبيب، من حيث التزام كليهما بالسعي إلى جلب المصالح ودفع المفاسد، وإجهاد النظر والفكر في الموازنة والترجيح بينها.

ولمّا كان الترجيح يُبنى في معظم الأحيان على الموازنة بين الظنون التي لا تبلغ مبلغ القطع واليقين؛ فقد أصّل العزّ لكفاية الظنّ الغالب وعدم تطلّب القطع.

وقد حرص -هنا أيضا- على ربط التفكير الفقهي بتفكير الإنسان في سائر ضروب المعاش وتدبير مناحي الحياة، وبيان أنّه "إنّما عُمل بالظنون في موارد الشرع ومصادره، لأن كذب الظنون نادر، وصدقها غالب؛ فلو ترك العمل بها خوفا من وقوع نادر كذبِها، لتعطّلت مصالح كثيرة غالبة خوفا من وقوع مفاسد قليلة نادرة، وذلك على خلاف حكمة الإله الذي شرع الشرائع لأجلها.

ولقد هدى الله أولي الألباب إلى مثل هذا قبل تنزيل الكتب، فإن معظم تصرّفهم في متاجرهم وصنائعهم وإقامتهم وأسفارهم، وسائر تقلّباتهم، مبنيّ على أغلب المصالح، مع تجويز أندر المفاسد؛ فإن المسافر مع تجويزه لِتَلَفِهِ وتلَف ماله بالسفر، يبني سفره على السلامة الغالبة في ذلك، وإن كان عطب نفسه وماله نادرا لغلبَة السلامة عليه، وندرة الهلاك بالنسبة إليه (...)، فمعظم ما تحثُّ عليه الطبائع قد حثّت عليه

---

[13]- قواعد الأحكام، ج1، ص8 و9 .

الشرائع".[14]

والذي يتحصّل من هذا الكلام عن إصرار العزّ بن عبد السلام على ربط التفكير الفقهي بنظرية "المصالح والمفاسد"، هو أن تكون هذه النظرية هي الإطار النظري الذي يوجّه عمل الفقيه ويحدّد وجهته؛ بحيث تغدو الأحكام الشرعية في ذهنه دائرة في كل وجوهها على تحقيق مصلحة، أو درء مفسدة. ومن عباراته التي تجعل "المصالح والمفاسد" إطارا ناظما لمختلف وجوه التفكير الفقهي: "المصالح ثلاثة أنواع، أحدها: مصالح المباحات، والثاني: مصالح المندوبات، والثالث: مصالح الواجبات.

والمفاسد نوعان، أحدهما: مفاسد المكروهات، والثاني: مفاسد المحرّمات".[15]

لقد جعل هذا النصّ الأحكامَ التكليفية الخمسة متّصلة اتّصالا وظيفيا بالمصالح والمفاسد، ودائرة على محورها.

2-ثنائية المقاصد والوسائل

إلى جانب ثنائية "المصالح والمفاسد" التي تندرج ضمن مفهوم "المقاصد"، فإنّنا نقف في فكر العزّ بن عبد السلام على ثنائية أخرى هي: "المقاصد والوسائل". وتراثه العلمي حافل بهذه الثنائية تأصيلا، وتفريعا، وتمثيلا..

وهذا صنيع مهمّ جدّا من الناحية المنهجية، لأنه يوجّه فكر المتفقّه إلى أهمّيّة التمرّس بتحليل التصرّفات الشرعية، والتمييز بين أحكام الشريعة على أساس الطبيعة التي تميّز كل حكم؛ هل هي طبيعة مقصدية، أم طبيعة وسيليّة؟ لأن لكل حكم درجته من الأهمّيّة في ميزان الشرع، لا تماثل بالضرورة درجات الأحكام الأخرى.

وقد بذل العزّ جهدا تنظيريا لافتا في سبيل خدمة هذه الثنائية المفهومية، لأنها تمثّل ركنا أساسا في الفكر المقاصدي. وقد وجدناه -في هذا السبيل- يفحص الأحكام التكليفية، ويفرّق بين ما يندرج منها في قسم المقاصد، وما يندرج في قسم الوسائل، ويبيّن

---

[14] - قواعد الأحكام، ج2، ص109 و110

[15] - نفسه، ج1 ص12

أن القسم الأول مقدّم في عناية الشريعة على القسم الثاني. ف "الواجبات والمندوبات ضربان: أحدهما مقاصد، والثاني وسائل، وكذلك المكروهات والمحرّمات ضربان: أحدهما مقاصد، والثاني وسائل. وللوسائل حكم المقاصد، فالوسيلة إلى أفضل المقاصد هي أفضل الوسائل، والوسيلة إلى أرذل المقاصد هي أرذل الوسائل".[16]

فقد سعى -بعد التفريق بين المقاصد والوسائل- إلى ربط أهمّيّة الوسيلة بأهمّيّة المقصد الذي تفضي إليه، وهو ربط يعطي الوسيلة بعدا عمليا إجرائيا، بينما يعطي المقصد بعدا غائيا نهائيا. ولا شكّ أن البعد الغائي مقدّم في الاعتبار على البعد الإجرائي. يقول: "فالوسيلة إلى أفضل المقاصد أفضل من سائر الوسائل؛ فالتوسّل إلى معرفة الله تعالى ومعرفة ذاته وصفاته أفضل من التوسل إلى معرفة أحكامه، والتوسّل إلى معرفة أحكامه أفضل من التوسّل إلى معرفة أيّامه، والتوسّل بالسعي إلى الجهاد أفضل من التوسّل بالسعي إلى الجمعات، والتوسّل بالسعي إلى الجمعات أفضل من التوسّل بالسعي إلى الجماعات في الصلوات المكتوبات"[17].

نلمس في هذا النصّ أن الفكر التحليلي لدى العزّ بن عبد السلام أشبه بالعمل التشريحي لجسم المدوّنة التشريعية؛ إذ نُلْفيه يفحصها، ويحلّلها إلى عناصرها ومفرداتها الأوّليّة، ثم يقيم شبكة من العلاقات المتداخلة بين هذه العناصر والمفردات، في أفق إقامة هيكل تشريعي واضح المعالم والأبعاد أمام أذهان المتفقّهة.

ومن هذا القبيل صنيعُه حين نظر في الوسائل، وانتهى -بعد تفحّصها- إلى أنها ليست في رتبة واحدة؛ فهناك في تصرّفات الشريعة الوسيلة، ووسيلة الوسيلة، ووسيلة وسيلة الوسيلة، ف "نصب القضاة والولاة من الوسائل إلى جلب المصالح العامة والخاصة، وأما نصب أعوان القضاة والولاة فمن وسائل الوسائل.

وتحمّل الشهادات وسيلة إلى أدائها، وأداؤها وسيلة إلى الحكم بها، والحكم بها

---

[16] -قواعد الأحكام في إصلاح الأنام، ج1 ص74، و"شجرة المعارف والأحوال وصالح الأقوال والأعمال" للعز بن عبد السلام، ويليه "الشجرة في الوعظ" لعز الدين المقدسي، تحقيق: أحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003م، ص15

[17] -قواعد الأحكام، ج1 ص165 و166

وسيلة إلى جلب المصالح ودرء المفاسد"[18].

من هذا القبيل أيضا، وقوفه -بعد فحص الأحكام- على بعض الاستثناءات النادرة من القواعد العامّة التي صاغها في تحديد علاقة الوسائل بالمقاصد؛ ومن ذلك أنّنا وجدناه يحكم بأن "أجور المقاصد وأوزارها أعظم من أجور الوسائل وأوزارها، فكلّ مقصود أفضل من وسيلته"[19]، غير أن الاستقراء والتتبّع للجزئيات الفرعية قاده إلى التصريح بوجود بعض الحالات التي تندّ عن سلطان هذه القاعدة؛ "فقد تكون بعض الوسائل أفضل من مقصود وسيلة أخرى، فالتوسّل إلى تخليص مسلم من القتل، أفضل من التصدّق بشقّ تمرة"[20]، و "الإعانة على تحصيل المباح وسيلة إلى تحصيل مصلحته، ومصلحتها (أي الإعانة) آجلة، فهذه وسيلة أفضل من مقصودها، لأن أجرها خير من مصلحة المباح وأبقى"[21]. فهذه حالة مستثناة من القاعدة العامة التي تقضي بأفضلية المقصد على الوسيلة المفضية إليه.

وهذا التصرّف يدلّ -من جهة أولى- على تحقيق الرجل، ودقّة نظره، وسعة استيعابه لتفاصيل الشريعة ومفرداتها، ويدلّ -من جهة ثانية- على موضوعيته العلمية، وأمانته.

وبناء على هذا التحديد المنهجي، يغدو المقصد الشرعي هو الأصل، وتصير مشروعية الوسيلة مرهونة بمدى نجاعتها في تحقيق المقصد أو المقاصد التي وضعت لها؛ فإذا اكتنفت الوسيلة ظروف وملابسات جعلتها قاصرة عن تحقيق مقصودها الشرعي، سقط اعتبارها بناء على هذا التحديد المنهجي.

وقد صاغ العزّ قاعدة معبّرة عن هذا المعنى المنهجي، وهي: "كل تصرّف تقاعد عن تحصيل مقصوده فهو باطل"[22]. وشرح هذه القاعدة بقوله: "وكل تصرّف شرع لمقصود

---

[18] - قواعد الأحكام، ج1ص80 و81

[19] - نفسه، ج1 ص177

[20] - نفسه، ج1 ص177

[21] - نفسه، ج1 ص169

[22] - نفسه، ج2 ص249

واحد بطل بفوات ذلك المقصود، وكل تصرّف شرع لمقاصد بطل بفوات مقاصده أو بعضها"[23].

وقد ساق مجموعة من الأمثلة الفقهية الدالّة على هذا المعنى التشريعي المهمّ، نجتزئ -في ما يأتي- ببعضها:

- مثال أول: ربط العزّ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بالغاية المرجوّة منهما، وقال بتعليق فعل الآمر والناهي على النتيجة التي يفضي إليها هذا الفعل، "فإن علم الآمر بالمعروف والناهي عن المنكر أن أمره ونهيه لا يُجْديان ولا يفيدان شيئا، أو غلب ذلك على ظنّه، سقط الوجوب؛ لأنه وسيلة، ويبقى الاستحباب. والوسائل تسقط بسقوط المقاصد"[24]. فهذا مثال تؤول فيه الوسيلة إلى السقوط وعدم الاعتبار، لقصورها عن تحصيل المقصد الشرعي الذي وضعت له.

- مثال آخر: يتعلّق بتحوّل الفعل -باعتباره وسيلة- من الإلغاء إلى الاعتبار، بالنظر إلى المصلحة التي يفضي إلى تحقيقها. والملاحظ أن العزّ يستعمل في هذا المثال عبارات تبدو صادمة عند بادئ الرأي؛ إذ يتحدث عن جواز المعاونة على الإثم والعدوان في بعض الأحيان، باعتبارها وسيلة إلى تحقيق مصلحة شرعية معتبرة. يقول في ذلك: "قد تجوز المعاونة على الإثم والعدوان والفسوق والعصيان، لا من جهة كونها معصية، بل من جهة كونها وسيلة إلى مصلحة. وله أمثلة (...)، منها: ما يبذل في افتكاك الأسارى، فإنه حرام على آخذيه، مباح بل مندوب لباذليه. وليس هذا على التحقيق معاونة على الإثم والعدوان والفسوق والعصيان، وإنما هو إعانة على درء هذه المفاسد، فكانت المعاونة على الإثم والعدوان والفسوق والعصيان فيها تبعا لا مقصودا"[25].

- مثال ثالث: يتعلّق بالأخلاق التي لها صلة بالعلاقات الاجتماعية، وقابليّتها لأن تنتقل من حكم شرعي إلى آخر تبعا لتغيّر المقاصد التي تفضي إليها؛ فالكذب -على سبيل المثال- وإن كان في أصله فعلا مذموما ومنهيّا عنه، إلا أنه "يجب الكذب فيما فيه عصمة

---

[23] - قواعد الأحكام، ج2، ص163

[24] - نفسه، ج1 ص175

[25] - نفسه، ج1 ص176 و177

مسلم، أو عصمة ماله، لا من جهة كونه كذبا، بل من جهة كونه عاصما، فيترتّب أجر العصمة على كونه عاصما، ويزول وزر الكذب لأنه صار وسيلة إلى العاصم، وقد يثاب عليه إن جعلنا لجميع المقاصد أحكام الوسائل"[26].

ونُلْفيه - في هذا الإطار- يجيز بعض الأفعال المذمومة ابتداءً في الشريعة، إذا تعيّنت وسائلَ إلى تحصيل مقاصد معتبرة، وحفظ كليّات شرعية، مثل النميمة، والغيبة... ومن الفصول التي عقدها في "شجرة المعارف والأحوال": "فصل في النميمة للصلح"[27]، و"فصل في الغيبة للمصلحة"[28].

إن التركيز على ثنائية "المقاصد والوسائل" له فائدة منهجية مهمّة، من جهة تعويد أذهان المتفقّهة على فحص طبائع الأحكام، وعدم التسليم بها تسليما مبدئيا عامّا دون تغلغل في كُنْهِها، وتحديد درجة أهمّيّتها في ميزان الشرع. وكذلك تعويد أذهانهم على النظر في تصرّفات الشريعة نظرا غائيا مقاصديا، يجعل السعي إلى تحقيق المقصود الشرعي هو الرائد الفكري لذهن المتفقّه، والمحدّد المنهجي الذي يفكّر في ضوئه، ويهتدي بنبراسه.

إن مبدأ الفصل بين "المقاصد" و "الوسائل" يسهم في ترشيد النظر الفقهي، ويساعد على بلورة العقلية الفقهية المقاصدية الغائية. وإن إغفال هذا المبدأ المنهجي في الدرس الفقهي، يقود إلى تغليب النزعة الشكلية في تكوين العقل الفقهي، وهي نزعة إذا تمكّنت وسادت؛ فإنها تغدو قيدا فكريا ومنهجيا يقيّد عقل المتفقّه، ويمنعه من الانطلاق نحو آفاق جديدة من البحث المستمرّ عن اكتشاف وسائل شرعية جديدة لتحقيق المقاصد الشرعية الذي قصرت الوسائل الموضوعة ابتداءً عن بلوغها.

---

[26] -شجرة المعارف والأحوال، ص206

[27] - نفسه، ص207

[28] - نفسه، ص206

المبحث الثاني: سمات منهجية

قادني التأمّل في طريقة إيراد العزّ للأفكار، وفي أساليب تقريرها والدفاع عنها، إلى استجلاء ثلاث سمات منهجية كبرى تميّز صنيعه في "قواعد الأحكام"، أسوقها على النحو الآتي:

1- المعقولية:

إن حضور عمل العقل في الفكر الأصولي بعامّة، والفكر المقاصدي بخاصّة، حضور قويّ ومؤثّر، "فالعقل له مكانه ومكانته؛ إذ هو مناط التكليف، وهو آلة النظر ووسيلة التدبّر، وبه يكون النظر في الأدلّة والأصول، واستنباط الأحكام منها، واستخراج الجزئيات والفروع من الكليات والأصول"[29].

والعقلانية الإسلامية لا تتجلّى في مجال كتجليّها في مجال الفكر الأصولي، الذي يجسّد بحقّ الفلسفة الإسلامية الأصيلة.[30]

ولا أظنّ أنّنا نجد في تراث العزّ بن عبد السلام نصّا أقوى في الدلالة على الاعتداد بعمل العقل، وفسح مجال الشريعة أمام التعقّل، من النصّ الآتي: "ومن أراد أن يعرف المناسبات والمصالح والمفاسد، راجحها ومرجوحها، فليعْرِض ذلك على عقله بتقدير أن الشرع لم يرِد به، ثم يبني عليه الأحكام، فلا يكاد حكم منها يخرج عن ذلك، إلا ما تعبّد الله به عباده، ولم يقِفهم على مصلحته أو مفسدته"[31].

وقد تجسّدت هذه العقلانية الإسلامية في فكر العزّ بن عبد السلام تجلّيًا واضحا، وحضرت في تحليله للعناصر المؤلّفة للهيكل التشريعي حضورا لافتا.

---

[29] -العقل عند الأصوليين، عبد العظيم الديب، تقديم: توفيق الغلبزوري، الناشر: مكتبة التواصل، تطوان، ط1، 2013م، ص155

[30] -ينظر: تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية، مصطفى عبد الرازق، ص 88 و235 و248، وقد دافع في هذا الكتاب عن فكرة تمثيل علم الأصول للفلسفة الإسلامية الأصيلة المبرّأة من الشوائب الدخيلة من الثقافات الأخرى.

[31] -قواعد الأحكام، ج1 ص13 و14

فالتفكير في سبل إفضاء الأحكام إلى جلب المصالح ودرء المفاسد، وفي الترجيح بين المصالح عند تزاحمها، وبين المفاسد عند تواردها، وبين المصالح والمفاسد عند اجتماعها..، والتفكير في تحديد طبيعة الحكم: هل ينتمي إلى فئة المقاصد، أم إلى فئة الوسائل؟..، والتفكير في مدى نجاعة الوسائل في سعيها إلى تحصيل المقاصد التي وضعت لأجلها، وفي تحديد درجة الوسيلة: هل هي في الدرجة الأولى، أو الدرجة الثانية، أو الدرجة الثالثة؟..، والحكم بإسقاط الوسيلة وإلغائها، إذا قصرت عن تحقيق مقصودها الشرعي...، كل هذه الأضرب من التفكير -وغيرها- تحتاج إلى استعداد عقلي، وتهيّؤ فكري في أعلى مستويات النضج والتألّق.

كما أن تدرّب المتفقّه على ممارسة هذه الأوجه من إعمال النظر العقلي، يسهم إسهاما فعّالا في إنضاج مواهبه العقلية، وصقل مقدرته على التحليل، والفحص، والتعليل، والتفريق، والجمع، والمقابلة، والموازنة، والترجيح... إلى غير ذلك من المهارات العقلية الأساسية والمؤثّرة.

وإن صنيع العز بن عبد السلام في مجال الفكر الأصولي والمقاصدي، ليُعدّ -دون مبالغة- نموذجا منهجيا رائدا، إذا أكبّ المتفقّه على دراسته، فإن من شأنه أن يرقى به في مدارج العقلانية الإسلامية إلى أعلى مستوياتها الممكنة.

2-الواقعية

إن تفريق العزّ بين المقصد والوسيلة، وحكمه بسقوط الوسيلة إذا تقاعدت عن تحقيق مقصدها، يشير إلى سمة منهجية أساسية تميّز التفكير الأصولي والفقهي لديه، وهي سمة الواقعية الفقهية التي تركّز على الأثر المادي الواقعي الذي ينبغي أن تحدثه الاجتهادات الفقهية في الحياة الواقعية، ولا تقنع بالانسجام النظري القائم بين الدليل الشرعي والحادثة المعالَجة.

وسأورد في ما يأتي بعض النماذج التي تشرح هذا البعد العملي في فكر العزّ بن عبد السلام:

- يتعلّق المثال الأول بنقده لسعي بعض الناس إلى معرفة الأمور التي غيّبها الحقّ

تعالى عن مدارك الإنسان، ولم يجعل له سبيلا إلى بلوغها، وانشغالهم بذلك عن الانصراف إلى الأمور العملية التي تعنيهم في واقعهم المعيش، وتفيدهم في معاشهم أو معادهم. يقول في نقد هؤلاء: "وما أشدّ طمع الناس في معرفة ما لم يضع الله على معرفته سبيلا، كلّما نظروا فيه وحرصوا عليه، ازدادوا حيرة وغفلة، فالحزم الإضراب عنه كما فعل السلف الصالح، والبصائر كالأبصار، فمن حرص أن يرى ببصره ما وارتْه الجبال، لم ينفعه إطالة تحديقه إلى ذلك مع قيام الساتر، وكذلك تحديق البصائر إلى ما غيّبه الله عنها وستره، بالأوهام والظنون والاعتقادات الفاسدة"[32].

فهو هنا يرفض المسلك الذي سلكته بعض الاتّجاهات الفلسفية والكلامية، حيث خاضت في قضايا ميتافيزيقية مغيّبة عن وسائل الإدراك الإنساني، وفعلت ذلك بمحض التخرّصات العقلية، ودون أن تكون بيدها أدوات معرفية ومنهجية ملموسة.

وفي مقابل نقده لهذا الاتّجاه، دعا إلى سلوك مسالك المعرفة العملية التي يملك الفكر الإنساني أدواتها ووسائلها. يقول -بعد نقده للاتّجاه السابق-: "ومن السعادة أن يختار المرء لنفسه المواظبة على أفضل الأعمال فأفضلها، بحيث لا يضيع بذلك ما هو أولى بالتقديم"[33].

- من الأمثلة الفقهية التي ساقها لشرح فكرة الترجيح بين المصالح والمفاسد عند اجتماعها، والتي تبرز السمة الواقعية في فكره: مسألة تصحيح إمامة الحاكم الفاسق عند الاضطرار، تغليبا لمصلحة حفظ الوحدة السياسية والاجتماعية للأمّة، وضمان استمرار المصالح العامّة المتوقّفة على استمرار منصب الإمامة. يقول في هذا الصدد: "تصحيح ولاية الفاسق مفسدة لِمَا يغلب عليه من الخيانة في الولاية، لكنّا صحّحناها في حقّ الإمام الفاسق والحاكم الفاسق، لِمَا في إبطال ولايتهما من تفويت المصالح العامّة"[34].

ولا يخفى أن هذا الرأي الفقهي -الذي يمثّل موقف أهل السُّنة عموما- قائم على

---

[32] - قواعد الأحكام، ج1 ص24

[33] - نفسه، ج1 ص25

[34]- نفسه، ج1 ص145

اعتبار مصلحي واقعي، يتوخّى تكييف المعايير والقيم الشرعية المبدئية مع الواقع السياسي والاجتماعي المتغيّر، ويتخلّى عن المثالية الفقهية تحت ضغط الواقع وشدّة وطأته.

- ومن الأمثلة الفقهية الكاشفة عن هذه السمة الواقعية، المثال الفقهي الآتي، الذي يرد في مجال المفاضلة بين الأعمال الصالحة، حيث يعتمد العزّ معيار الأثر الذي يحدثه العمل الصالح في الواقع أساسا للمفاضلة، ف "من أكل شقّ تمرة كان محسنا إلى نفسه بمصلحة عاجلة، ومن تصدّق بشقّ تمرة كان محسنا إلى نفسه بمصلحة آجلة، وإلى الفقير بمصلحة عاجلة. ومن أتى بمصلحة أخرويّة قاصرة عليه كان له أجرها وذخرها، ومن أتى بمصلحة متعدّيّة كان له أجرها، ولمن تعدّت إليه أجرها الآجل إن كانت في آخرته، ونفعها العاجل إن كانت في دنياه"[35].

إن اعتماد معيار "القصور والتعدّي" في المفاضلة بين الأعمال، هو اعتماد ذو طبيعة عملية، حيث يُجعل الأثرُ الذي يحدثه العمل في الواقع محدّدا موضوعيا لتقديمه على غيره أو تأخيره عنه.

3- القصدية

ونقصد بهذه السمة أن تكون الذهنية الفقهية متعلّقة بالمآلات التي تفضي إليها الأحكام، والأهداف النهائية التي يفترض أن تؤدّي إليها، وألّا يكون تعلّقها مقتصرا على إجراء الأحكام إجراء شكليا ظاهريا مفصولا عن النظر إلى المقاصد الشرعية التي رام الشرع تحقيقها من وراء إعمال هذه الأحكام.

إن هذه "النزعة القصدية" تعبّر عن اتّجاه فقهي يركّز على روح الأعمال، وعمقها القيمي والأخلاقي، ويقوّم الأعمال الشرعية -بعد استيفائها الشروط الظاهرية- بناء على مدى نجاحها في تحقيق المقاصد الإيمانية والتربوية والاجتماعية والعمرانية..، التي جعلها الشرع أفقا لهذه الأعمال.

---

[35] - قواعد الأحكام، ج1 ص78

ويقابل هذه النزعة، نزعة أخرى يمكن أن نسمّيها "النزعة الشكلية" التي تركّز نظرها الفقهي على إنجاز الأعمال والتكاليف وفق المعايير الشرعية الظاهرية، وترى أداء هذه الأعمال -مستوفيةً لتلك المعايير- كافيا لإبراء الذمّة واستحقاق المدح، دون التفات إلى النتائج والآثار التي نتجت عن ذلك الأداء.

وهذا اتّجاه يرفضه العزّ بن عبد السلام، ويبيّن مثالبه وقصوره عن طريق تفريقه المنهجي بين الوسائل والمقاصد، وتقديمه لهذه على تلك في النظر والاعتبار.

وقد وقع نظري على مسألة فقهية نفيسة، تصلح أن تكون مثالا شارحا لهذه السمة القصدية التي تميّز فكر هذا الإمام الفذّ.

قال في مجال التمثيل لسقوط الوسائل بسقوط المقاصد: "المثال الرابع: ضرب الصبيان على ترك الصلاة وغير ذلك من المصالح.

فإن قيل: إذا كان الصبيّ لا يصلحه إلا الضرب المبرّح، فهل يجوز ضربه تحصيلا لمصلحة تأديبه؟

قلنا: لا يجوز ذلك، بل لا يجوز أن يضربه ضربا غير مبرّح، لأن الضرب الذي لا يبرح مفسدة، وإنما جاز لكونه وسيلة إلى مصلحة التأديب، فإذا لم يحصل التأديب، سقط الضرب الخفيف، كما يسقط الضرب الشديد، لأن الوسائل تسقط بسقوط المقاصد"[36].

إن رفضه للضرب المبرّح من أجل إجبار الولد على الصلاة والصوم.. قائم على تحليل فقهي عميق يستبطن هذه "النزعة القصدية" التي نتحدّث عنها؛ فالضرب مرفوض بالنظر المبدئي، ولو كان ضربا خفيفا؛ لأنه في ذاته مفسدة، والمفاسد لا تجوز ابتداءً، وإنما جوّزه الشرع إذا تعيّن وسيلة للتأديب بعد عدم نجاعة الوسائل التربوية الأخرى. فإذا عُلِم بالتجربة أن الضرب الخفيف لا يجدي في حالة معيّنة، فيجب حينئذ الكفّ عنه، لأنه وسيلة أثبتت ممارستها في تلك الحالة عدم جدواها؛ فينبغي إسقاطها، والرجوع بها إلى حكمها الأصلي الذي هو المنع.

---

[36] - قواعد الأحكام، ج1 ص161

أمّا الضرب المبرّح فلم يُبِحْه الشرع لا ابتداءً؛ لأنه مفسدة في ذاته، ولا باعتباره وسيلةً؛ فلا ينبغي المصيرُ إليه عند عدم جدوى الضرب الخفيف.

أَعتبرُ هذا المثال الفقهي نموذجا معبّرا عن العمق المنهجي الذي يميّز فكر العزّ بن عبد السلام؛ إذ إنه يعالج مسألة الضرب من أجل التأديب معالجة فقهية مؤطَّرة بثنائية الوسيلة والمقصد، ويخرج من تلك المعالجة بنتيجة علميّة وعمليّة مهمّة جدّا في المجالين الفقهي والتربوي على السواء. وما كان له أن يبلغ تلك النتيجة لو أنه لم يتسلّح معرفيا ومنهجيا بالمقاربة "القصدية".

المبحث الثالث: آليات بيداغوجية

سنركّز حديثنا -في ما يأتي- على بعض الآليات البيداغوجية التي استخلصناها من طريقة العزّ في بسط الأفكار التي أوردها، والتي عمل -عن طريقها- على إقناع القارئ المتفقّه بصواب منهجه في مقاربة القضايا الأصولية والفقهية التي خاض فيها.

1-آلية التحديد المفهومي

لا يخفى أن من أهمّ مقوّمات العمل العلمي المنهجي، تحديد معاني المصطلحات العلمية التي يبني عليها المؤلّف صرحَهُ العلمي، وهذا أمر ضروري لإخراج دلالات المصطلحات من الطابع الهلامي الفضفاض، وإعطائها بعدا دلاليا ومفهوميا محدّدا يناسب السياق الفكري الذي يرد فيه.

وقد عمد العزّ إلى تحديد مدلولات المصطلحات التي وظّفها في مُنجَزِه العلمي؛ على أن ما لفت نظري، وأنا أنظر في المفاهيم التي أوردها، أمران مهمّان:

الأول: ربط دلالات أكثر المصطلحات التي استعملها بنظرية "المصالح والمفاسد" التي بنى عليها صرح تفكيره الأصولي والفقهي، وهذا الصنيع يثبت أن المفاهيم التي أوردها أعطاها بعدا وظيفيا لخدمة الأفكار الكبرى التي أدار عليها مناقشاته الأصولية والفقهية.

وهذه بعض النماذج المعبّرة عن هذا التوجّه:

- "الإحسان عبارة عن جلب المصالح ودفع المضارّ"[37].

- "المقصود بفرض الكفاية تحصيل المصالح ودرء المفاسد دون ابتلاء الأعيان بتكليفه، والمقصود بتكليف الأعيان حصول المصلحة لكل واحد من المكلّفين على حدته لتظهر طاعته أو معصيته"[38].

- "الورع حزم واحتياط لفعل ما يتوهّم من المصالح، وترك ما يتوهّم من المفاسد، وأن يجعل موهومَها كمعلومِها عند الإمكان"[39].

الثاني: ضبطه لدلالات المصطلحات الصوفية، وعدم تركها للاستعمال الواسع الفضفاض، كما يقع في تعبيرات بعض المتصوّفة.

وقد لاحظت وأنا أطالع بعض ما كتب، أنه متشبّع بالفكر الصوفي، ومهتمّ بالإلماح إلى بعض المعاني والخواطر الصوفية، حتى وهو يخوض غمار المناقشات الأصولية والفقهية. غير أنه أظهر حرصا كبيرا على تأطير الفكر الصوفي بالضوابط الشرعية، وعدم السماح بإخراجه عن سلطان الشريعة. وصنيعه في كتابه "شجرة المعارف والأحوال وصالح الأقوال والأعمال" دالّ على ذلك؛ فقد قارب الموضوعات التربوية والصوفية التي تناولها في هذا الكتاب بنفس الرؤية الأصولية والمقاصدية التي بنى عليها كتابه "قواعد الأحكام".

وجدير بالذكر في هذا المقام، أنه ألحّ على ضرورة احتكام المفهوم المركزي في مجال التصوّف وهو "الحقيقة" إلى سلطان الشريعة، وعدم الخروج عن حدودها وضوابطها. يقول مقرّرا هذا الأمر: "**ليست الحقيقة خارجة عن الشريعة**، بل الشريعة طافحة بإصلاح القلوب والمعارف والأحوال والعزوم والنيات، وغير ذلك مما ذكرناه من أعمال القلوب. فمعرفة أحكام الظواهر معرفة لجلّ الشرع، ومعرفة أحكام البواطن

---

[37] - شجرة المعارف والأحوال، ص138

[38] - قواعد الأحكام، ج1 ص71

[39] - شجرة المعارف والأحوال، ص320

معرفة لدقّ الشرع"[40].

ومن المفاهيم الصوفية التي حرّرها، إلى جانب مفهومي "الورع" و"الإحسان" المشار إليهما آنفا: مفهوم "الزهد"، وهو مفهوم محوري في الفكر الصوفي، وقد يؤدّي الشطط في توسيع دلالة هذا المفهوم إلى إشاعة النزعة الاتّكالية، والانعزالية السلبية. لذلك وضع العزّ تحديدا دقيقا لهذا المفهوم، يحصره في المعنى القلبي الإيماني؛ فهو يرى أن الزهد في الشيء هو "خلوّ القلب من التعلّق به، مع الرغبة عنه والفراغ منه، ولا يشترط خلوّ اليد منه، ولا انقطاع الملك عنه"[41]. فعلى هذا التحديد المفهومي، يغدو خُلق الزهد حالة قلبية مهذِّبة ومصحِّحة لعلاقة العبد بالمادّيات، دون أن يمتدّ ذلك إلى إيثار حياة الفقر والتبطّل، والعزوف عن الضرب في الأرض ابتغاء الرزق. وقد أكّد على هذا المعنى في موضع آخر بلغة واضحة، فقال: "وليس الزهد عبارة عن خلوّ اليد من المال، وإنما الزهد خلوّ القلب عن التعلّق به، فليس الغنى بمُنَاف للزهد"[42].

إنّه بهذه التحديد المفهومي يؤّطر أفكار التصوّف بالمنظور الشرعي، ويضبطها حتى لا تندّ عن حدود الشريعة ومقاصدها. وصنيعُه هذا يشبه إلى حدّ كبير ما صنعه قبله أبو حامد الغزالي (ت 505ه)، حيث دمج بين التفكير الفقهي، والتفكير التربوي الصوفي، حتى قيل عنه: "إنه صوّف الفقه، وفقّه التصوّف"[43].

2-آلية التقسيم

من أبرز ما يسترعي انتباه قارئ تراث العزّ بن عبد السلام، اعتماده كثيرا على أسلوب التقسيم في تناوله للقضايا والأفكار والمفاهيم الشرعية التي درسها؛ فهو لا يدرس القضية في كلّيّتها وإجمالها وعمومها، بل يبدأ بتقسيمها إلى عناصرها الأوّليّة

---

[40] - قواعد الأحكام، ج2 ص349

[41] - نفسه، ج1 ص331

[42] - نفسه، ج2 ص362

[43] - الإمام الغزالي بين مادحيه وناقديه، يوسف القرضاوي، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، الطبعة الأولى، 1988م، ص15

ومكوّناتها الفرعية، ثم يتغلغل بعد ذلك في مناقشة تفاصيلها ومتعلّقاتها.

ويصعب علينا في هذا المقام أن نحصر شواهد هذا الأسلوب في تراثه، ولكنّا نشير -على سبيل التمثيل- إلى عيّنة من هذه الشواهد، وهي: المصالح، والمفاسد، والخواطر، والأفعال، والطاعات، والتصرّفات، والأسباب، والموانع، والحقوق، وأكساب الإنسان، والعبادات، والمعاملات، والمشاق، والتخفيفات، والفضائل، والتوبة، والزهد، والبدعة... إلخ.

فقد عمد إلى تقسيم هذه المفاهيم والقضايا إلى أقسام، ودرس كل قسم منها على حدتِه مستحضرا الجوامع التي تجمعه مع الأقسام الأخرى، والفوارق التي تفرقه عنها. وهو -باعتماده هذا الأسلوب البيداغوجي الذي يكاد يكون ظاهرة تأليفية مهيمنة على تراثه- يرمي إلى ضبط المعاني، والأحكام، والخصائص، والدقائق، والفروق، والجوامع..، وهذا الأمر يدلّ على العمق المنهجي الذي يمّيز أسلوب العزّ بن عبد السلام، ولا أحسبُنا نعدُو حدّ الاعتدال في تقويم عمل هذا العَلَم، إذا قلنا إن عمله في "قواعد الأحكام" تحديدا، يعدّ من أبرز الأعمال في التراث الإسلامي التي قدّمت فلسفة التشريع، في صورة من الاتّساق والتكامل والعمق الفكري والمنهجي.

3-آلية التقعيد

من أهمّ ما استوقفني، وأنا أقرأ "قواعد الأحكام": اعتماد العزّ كثيرا على سوْق القواعد الفقهية الجامعة لشتات الموضوعات التي كان يناقشها. وهذا أسلوب مفيد جدّا في مجال التفقيه والتفقّه، ومُعين للمتفقّه على الإمساك بالخيوط الناظمة للتفاريع والجزئيات الفقهية التي لا تنحصر؛ حتى لا يتيه في شعابها.

إن الفقيه والطالب -على حدّ سواء- مهما اجتهدا في تحصيل المسائل الفقهية الجزئية؛ فإنّهما يبقيان محتاجَين إلى معرفة القواعد الفقهية الجامعة، التي تمثّل بالنسبة إليهما معلما منهجيا هاديا، وموجِّها بيداغوجيا في مجال التعامل مع المسائل الجزئية الأخرى التي يمكن أن تصادفهما لاحقا.

ويمكننا أن نعدّ -دون مبالغة- أسلوب التقعيد الفقهي مظهرا معبّرا عن العبقرية

الفقهية الإسلامية؛ لأن التقعيد يعني -من جملة ما يعنيه- الضبط، والتنظيم، والاستقراء، والتوجيه، والاستشراف...إلخ. وهذه المعاني كلّها نلمحها من تعريفهم للقواعد الفقهية بأنها "أصول فقهية كليّة في نصوص دستورية تتضمّن أحكاما تشريعية عامّة في الحوادث التي تدخل تحت موضوعها"[44].

ولن نجد في نصوص القدماء -في حدود اطّلاعي- نصّا أبلغ في التنبيه إلى الأهمية العلمية والمنهجية والبيداغوجية التي ينطوي عليها أسلوب التقعيد الفقهي، من نصّ شهاب الدين القرافي (ت684هـ) -تلميذ العزّ بن عبد السلام- الآتي: "وهذه القواعد مهمّة في الفقه، عظيمة النفع، وبقدر الإحاطة بها يعظم قدر الفقيه ويشرف، ويظهر رونق الفقه ويعرف، وتتّضح مناهج الفتوى وتكشف. ومن جعل يخرّج الفروع بالمناسبات الجزئية دون الكلية، تناقضت الفروع عليه، واختلفت وتزلزلت خواطره فيها واضطربت، واحتاج إلى حفظ الجزئيات التي لا تتناهى. ومن ضبط الفقه بقواعده استغنى عن حفظ أكثر الجزئيات لاندراجها في الكليات، واتّحد عنده ما تناقض عند غيره وتناسب"[45].

فليس يخفى إذن البعد المنهجي والبيداغوجي الذي يميّز أسلوب "التقعيد الفقهي" باعتباره ظاهرة تأليفية برزت في الأعمال الفقهية الكبرى في التراث الإسلامي، ولا الفوائد الجمّة التي يجنيها الطالب المتفقّه حين يدرس الفقه بقواعده؛ فإنه سيجد نفسه بعد التضلّع من هذا المعين، "كأنما وقف فوق قمّة من الفقه تشرف على آفاق مترامية الأطراف من الفكر الفقهي نظريا وعمليا، ويرى امتداداته التطبيقية في جميع الجهات"[46].

وسأسوق – في ما يأتي- بعض النماذج من القواعد الفقهية، التي أوردها في "قواعد الأحكام"، للتدليل على حضور هذه الظاهرة التأليفية لديه:

- " إذا عظمت المصلحة أوجبها الرب سبحانه وتعالى في كل شريعة، وكذلك إذا

---

[44] -المدخل الفقهي العام، مصطفى الزرقا، دار الفكر، دمشق، الطبعة العاشرة، ج2 ص947

[45] -الفروق، شهاب الدين القرافي، عالم الكتب، بيروت، د ت، ج1 ص03

[46] -من مقدمة مصطفى الزرقا لكتاب والده أحمد محمد الزرقا " شرح القواعد الفقهية"، دار القلم، دمشق، الطبعة الخامسة، 1998م، ص11

عظمت المفسدة حرّمها في كل شريعة"[47].

- "ليس ما أوجبه الإنسان على نفسه في رتبة ما أوجبه الله"[48].

- "حفظ الموجود أولى من تحصيل المفقود، ودفع الضرر أولى من جلب النفع"[49].

- "قد يجوز في حال الاضطرار ما لا يجوز في حال الاختيار"[50].

- "لا إيثار في القربات"[51].

- "لا يتعلّق حظر ولا إيجاب، ولا كراهة ولا استحباب، إلا بفعل داخل تحت قدرة المكلّف واختياره"[52].

- "لا يسقط المقدور عليه بالمعجوز عنه"[53].

- "الجوابر لا تسقط بالنسيان"[54].

- "معظم ما تحثّ عليه الطبائع قد حثّت عليه الشرائع"[55]...إلخ

4-آلية التمثيل

يتوسّل العزّ كثيرا بضرب الأمثلة الشارحة للقواعد والأفكار التي يوردها، بوصفها آلية بيداغوجية تساعد على الإيضاح والإفهام. وطريقته المطّردة في التأليف هي أن يسوق القاعدة الجامعة والفكرة الناظمة، ثم يتبعها بالأمثلة الفقهية الشارحة والمؤيّدة

---

[47] - قواعد الأحكام، ج1 ص61

[48] - نفسه، ج1 ص94

[49] - نفسه، ج1 ص113

[50] - نفسه، ج1 ص123

[51] - نفسه، ج1 ص259

[52]- نفسه، ج1 ص239

[53] - نفسه، ج1 ص327

[54] - نفسه، ج2 ص06

[55] - نفسه، ج2 ص110

لما ذهب إليه. وهو لا يكتفي بتقديم هذه الأمثلة في عمومها؛ بل يعمد إلى تحليلها، وبيان وجه اتّفاقها مع القاعدة إن كانت داخلة تحت سلطانها، أو بيان وجه مخالفتها للقاعدة إن كانت من المستثنيات؛ إذ عامّة القواعد أغلبية.

وهذه الطريقة في التأليف مهمّة من جهة كونها تمرينا تطبيقيا يساعد على استيعاب القضايا النظرية، والمبادئ التشريعية، ويُنزِلها من طابعها النظري المتعالي، ليربطها بالوقائع الفقهية الماثلة.

والملاحظ في هذا الإطار، أن العزّ لا يقنع بإيراد مثال أو مثاليْن؛ بل يكثر من سوْق الأمثلة التي قد تبلغ في بعض المواضع عشرات الأمثلة، ليكون ذلك أعون للمتفقّه على الفهم والاستيعاب.

وهذه بعض النماذج:

- ذكر ثلاثة وعشرين مثالا في المفاضلة بين الأعمال[56].

- ذكر ثلاثة وستّين مثالا في الموازنة بين المصالح والمفاسد مع رجحان المصالح[57].

- أورد في حسن العمل بالظنون الشرعية تسعة عشر مثالا في فصل خاصّ بالعبادات، وأربعة عشر مثالا في فصل خاصّ بالمعاملات.[58]

- ساق أحد عشر مثالا في بيان تساوي المصالح مع تعذّر الجمع بينها.[59]

- ساق أحد عشر مثالا للاحتياط لتحصيل مصلحة الواجب.[60]

- ذكر أحد عشر مثالا للاحتياط لدرء مفسدة المحرّم.[61]

---

[56] - قواعد الأحكام، ج1 ص91 وما بعدها

[57] -نفسه، ج1 ص156 وما بعدها

[58] -شجرة المعارف والأحوال، ص308 وما بعدها

[59] -قواعد الأحكام، ج1 ص124 وما بعدها

[60] -نفسه، ج2 ص25 وما بعدها

[61] -نفسه، ج2 ص27 وما بعدها

ونشير -هنا- إلى أن الأمثلة الفقهية التي يأتي بها، قد يقبل بعضها المناقشة والمخالفة للعزّ في ما ذهب إليه، وهذا أمر لا ينقص من القيمة العلمية للفكرة العامّة التي يحاجّ عنها.

وقد أشار هو نفسه إلى هذا الأمر حين قال: "كل شيء ممثّل به في هذا الكتاب من أمثلة المصالح والمفاسد، فمنه ما هو مجمع عليه، وهو الأكثر، ومنه ما هو مختلف فيه"[62].

5-آلية التكرير

لاحظت أن العز بن عبد السلام يكرّر الحديث عن بعض القضايا والمسائل، ويعيد طَرقها في مواضع مختلفة. وقد ذهب ظنّي أوّل الأمر إلى أن السبب قد يعود إلى تأليف "قواعد الأحكام" في مراحل زمنية متباعدة، ومن شأن ذلك أن يؤدّي إلى الوقوع في إعادة تناول بعض القضايا، وتكرير تقريرها. بيْد أنّي وجدته يصرّح بأنه فعل ذلك عن قصد؛ لأنه يرى أن تقرير المعاني في الأذهان يحتاج إلى تكريرها، ومعاودة التطرّق إليها، ولا يرى أن يُكتفى بالإلماحة الواحدة، والإشارة المنفردة.

وقد ذكر أنه استفاد أسلوب التكرير من صنيع القرآن الكريم؛ إذ "لا شكّ أن في التكرير والإكثار من التقرير في القلوب ما ليس في الإيجاز والاختصار، ومن نظر إلى تكرير مواعظ القرآن ووصاياه، ألفاها كذلك.

وإنّما كرّرها الإله سبحانه لما علم فيها من إصلاح العباد، وهذا هو الغالب المعتاد"[63].

وقال بعد أن أورد أقسام القرآن: "وهذه الأقسام كلّها، والأنواع بأسرها شاهدة لما ذكرته من أن التأكيد والتكرير أنفع وأنجع من ذكر الشيء مرّة واحدة، فإن ما ذكرناه

---

[62] - قواعد الأحكام، ج1 ص163

[63] -نفسه، ج1 ص231

من توابع الأمر يتنزّل منزلة تكريره، وما ذكرناه من توابع الزجر يتنزّل منزلة تكريره"[64].

وإلى جانب هذا الداعي البيداغوجي الذي صرّح بأنه حمله على اتّباع أسلوب التكرير، نجد داعيا آخر ذا طبيعة منهجية، حيث أفاد بأنه قد يعمد إلى تكرير الفكرة في بابين لوجود المناسبة فيهما معا؛ فليس التكرير هاهنا فعلا زائدا لغير سبب، وإنمّا هو تكرير مقصود لاعتبار منهجي وجيه. يقول في هذا الصدد: "وقد يقع في هذا الكتاب من التكرير ما يدخل في بابين من المصالح والمفاسد، فيُذكر في أحد البابين لأجل النوع الذي يليق بذلك الباب، ويُكرّر في الباب الآخر لأجل النوع الآخر المتعلّق بالباب الآخر. فما وقع من هذا تكريره في بابين لأجل أن فيه دلالتين على معنيين مختلفين"[65].

6-آلية الحوار الافتراضي (الفنقلة)

لا يقرّر العزّ الموضوعات التي يتناولها تقريرا مباشرا، ثم ينهي القول فيها؛ بل يعمد إلى استعراض أقوال المخالفين ومستنداتها، ليكرّ عليها بالتفنيد والإبطال، حتى يسلم له قوله من الناقض. وهو يُكثر من إيراد عبارة: "فإن قيل...قلنا..."، وهذا التصرّف هو الذي يسمّونه "الفنقلة"، وهو في حقيقته عبارة عن حوار مع مخالف مفترَض. وهذا الأسلوب في التأليف يوجد لدى عدد كبير من أئمة التأليف المسلمين، ولا ينفرد به العزّ بن عبد السلام دونهم؛ فإن أحدهم إذا أراد أن يبرهن على جودة فكره، وصواب منطقه، وقوّة حجّته؛ استحضر وجود المخالف الذي يتبنّى وجهة نظر أخرى، وأنشأ معه حالة جدلية يسعى من خلالها إلى تمحيص آرائه، وتقريرها بناء على سند حجاجي مقنع، ولا يكتفي بالسوْق المباشر للأفكار والآراء دون إخضاعها لهذا المحكّ.

وقد استعمل العزّ هذا الأسلوب في مواضع مختلفة من "قواعد الأحكام"[66]، وهذا صنيع يجعل هذا الكتاب ذا سمة حجاجية بيّنة.

---

[64] - قواعد الأحكام، ج1 ص236

[65] -نفسه، ج1 ص237

[66] -ينظر على سبيل المثال: قواعد الأحكام: ج1 ص58، ج1 ص87، ج1 ص123، ج1 ص158 و159، ج1 ص169، ج1 ص306، ج1 ص315، ج1 ص361 و362

خاتمة

توصّل هذا العمل العلمي إلى جملة من النتائج، نلخّصها في نقاط مركّزة على النحو الآتي:

-تطرّق البحث إلى المفاهيم المركزية التي أقام عليها العزّ بن عبد السلام مِعْماره الفكري، وهي مفاهيم ذات صبغة مرجعية، تدور على محورها مختلف عمليّات التفكير والتحليل والتأصيل والتفريع..، ولُخّصت هذه المفاهيم في ثنائيتين مفهوميتين كُبريَيْن:

تتمثّل الأولى في ثنائية "المصالح والمفاسد"، التي جعلها العزّ الإطار النظري الذي يوجّه عمل الفقيه، بحيث تغدو الأحكام الشرعية في ذهن المتفقّهِ، دائرة في كل وجوهها على تحقيق مصالح، أو درء مفاسد. وقد ناقش في سبيل إثبات مرجعية هذه الثنائية المفهومية جملة من القضايا ذات الصلة، منها: قانون السببية، وقضيّة المعقولية والتعبّد، وإجزاء غلبة الظنون في بحث المصالح والمفاسد...

أمّا الثنائية الثانية، فتتمثّل في "المقاصد والوسائل"، حيث اهتمّ العزّ بهذه الثنائية المفهومية تأصيلا وتفريعا وتمثيلا..؛ بوصفها ركنا أساسا في الفكر المقاصدي. وقد سعى البحث إلى تسليط الضوء على جوانب من الجهد التنظيري الذي بذَلهُ العزّ في هذا المضمار، من حيث بيان أولوية المقاصد، وتبعية الوسائل، وتحليل الوسائل إلى درجاتها المختلفة، وسقوطها إذا قصرت عن الإفضاء إلى المقاصد التي وضعت من أجلها...

-كما تناول البحث بعض السمات المنهجية البارزة التي تميّز عمل العزّ بن عبد السلام في "قواعد الأحكام"، وركّز على ثلاث سمات كبرى، وهي:

سمة "المعقولية"، التي تعني أن صنيع العزّ في كتابه "قواعد الاحكام" يكتسي أهمّيّة بالغة، من حيث الارتقاء بذهن المتفقّه في مدراج العقلانية الإسلامية؛ لأنه حرص في مختلف مستويات البحث التي ارتادها، على إثبات صلة القربى بين أنظار العقلاء، ومقرّرات الشرع.

وسمة "الواقعية"، التي تشير إلى عناية العزّ بالتأكيد على ربط الأحكام الشرعية

بمناطاتها الواقعية، وعدم الاقتصار على بحث التلاؤم الشكلي، والاتّساق النظري بين الحكم ومأخذِه.

والسمة الثالثة هي "القصدية"، وتستفاد من اهتمام العزّ بالتنظير لضرورة ربط النظر الفقهي بالمصالح والمفاسد التي تفضي إليها الأحكام والأعمال، وجعْل ذلك البوصلة الموجّهة للاجتهاد الفقهي.

-وقد استقرى البحث مجموعة من الآليات البيداغوجية التي رأى أن العزّ توسّل بها لإقناع القارئ بسداد رأيه ومنهجه، ومنها:

آلية "التحديد المفهومي"، التي تعني تحديد دلالات المصطلحات الشرعية تحديدا يخدم التوجّه المقاصدي الذي تبنّاه العزّ في "قواعد الأحكام".

وآلية "التقسيم"، التي تشير إلى اعتماد العزّ على أسلوب تقسيم الظواهر الشرعية والفكرية التي ناقشها، وتحليلها إلى عناصرها ومفرداتها، وعدم اكتفائه بمناقشتها في إجمالها وعمومها.

وآلية "التقعيد"، وقد عوّل عليها كثيرا ليخرج المتفقّه من طور التفكير الجزئي، ويدخله في طور التفكير الكلّي.

وآلية "التمثيل"، حيث جعل ديْدَنَهُ الإكثار من ضرب الأمثلة الفقهية الشارحة والمعضِّدة للأفكار والقواعد التي حاجّ عنها.

وآلية "التكرير"، وذلك بتناوله للموضوع الواحد في أكثر من موضع، ومعالجته بأكثر من صيغة؛ لإيمانه بجدوى هذا الأسلوب في تقرير المعاني وترسيخها في الأذهان.

وآلية "الحوار الافتراضي" المسمّاة "الفنقلة"، والتي تجسّد في حقيقتها حالة جدلية مفترَضة بين الأفكار التي يتبنّاها المؤلّف، وبين أفكار مخالفيه. ويتمّ اللجوء إلى هذه الآلية لتمحيص الآراء المقدَّمة، وإثبات سلامتها مما ينقضها.

-الإمام الغزالي بين مادحيه وناقديه، يوسف القرضاوي، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، الطبعة الأولى، 1988م.

-تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية، مصطفى عبد الرازق، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2010م.

-شجرة المعارف والأحوال وصالح الأقوال والأعمال، عز الدين بن عبد السلام، ويليه "الشجرة في الوعظ"، عز الدين المقدسي، تحقيق: أحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 2003م.

-شرح القواعد الفقهية، أحمد محمد الزرقا، تقديم: مصطفى الزرقا، دار القلم، دمشق، الطبعة الخامسة، 1998م.

-العقل عند الأصوليين، عبد العظيم الديب، تقديم: توفيق الغلبزوري، الناشر: مكتبة التواصل، تطوان، الطبعة الأولى، 2013م.

-المدخل الفقهي العام، مصطفى الزرقا، دار الفكر، دمشق، الطبعة العاشرة.

-مقال في الإنسان: دراسة قرآنية، عائشة عبد الرحمان بنت الشاطئ، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية.

-الفروق، شهاب الدين القرافي، عالم الكتب، بيروت، دون تاريخ.

-القواعد الكبرى الموسوم بقواعد الأحكام في إصلاح الأنام، عز الدين بن عبد السلام، تحقيق: نزيه حماد وعثمان جمعة ضميرية، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى، 2000م.

التربية العرفانية وممكنات التطوير المنهاجي: "مثنوي" مولانا جلال الدين الرومي أنموذجا

د. مزايط مولود هيدالله

أستاذ مكون، المركز الجهوي لجهة بني ملال خنيفرة

ملخص:

لا شك أن مفهوم التربية يرقى في الخطاب الصوفي إلى مكانة رفيعة، سواء تعلق الأمر بالتربية في بعدها السلوكي الفرديبما هي مجاهدة ذاتية ورياضة روحية فردية، أو ببعدها التسليكي الجماعي من حيث هي تأهيل يتتبع فيه الشيخ مريده في مسار طويل من العروج بين المقامات والأحوال. ولما كان من المتعذر الإحاطة بهذا المفهوم المتشعب عند القوم في هذا الحيز المحدود، فإننا سنركز في هذه الورقة على مفهوم التربية عند واحد من كبار أعلام التصوف: مولانا جلال الدين الرومي، وذلك من خلال سفره الخالد "المثنوي المعنوي"، بهدف استمداد معالم منهاج تربوي إسلامي قادر على إفادتنا في مواجهة تحديات عالمنا المعاصر.

الكلمات المفتاحية: جلال الدين الرومي، المثنوي، التصوف، المنهاج التربوي.

مقدمة:

من العبارات النبوئية التي اشتهر بها المفكر الفرنسي أندريه مالرو قوله إن: "القرن الواحد والعشرون سيكون صوفيا أو لن يكون"[1]. ولعل في هذه العبارة ما قد يفسر ما نشاهده في أيامنا هذه من إقبال الناس عبر العالم، سواء منهم المسلمون أو غير المسلمين، على كتابات مولانا جلال الدين الرومي، يجدون فيها الكثير من الأنس

[1] المستقبل للإسلام الروحاني، إريك يونس جوفروا، ترجمة هاشم صالح، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2016، ص8.

والسلوى والقوة التي تجعلهم قادرين على مواجهة بؤس هذا العالم، مقبلين على توسم الحقائق الروحانية، هائمين في أصول دين العشق والمحبة.

تسعى هذه الورقة أن تجد لأشعار جلال الدين الرومي موطئ قدم في هذه الهبّة العالمية لتجاوز الأزمة التربوية التي تعيشها المجتمعات الحديثة مع بدايات القرن الواحد والعشرين، من خلال رصد أهم معالم الفكر التربوي لهذا العلم الذي ملأ الدنيا وشغل الناس، خاصة من خلال ديوانه الأثير "المثنوي المعنوي". فكيف إذن يمكن تلمس سبل إصلاح المنظومات التربوية المعاصرة من غرر هذا الكنز الروحي الخالد؟

وبغية الإجابة عن هذا السؤال المركزي، ستنطلق الدراسة من تقديم لمحة أولية عن حياة جلال الدين الرومي وقيمته المعرفية والعرفانية، وما تركه من مصنفات وآثار، ثم بيان خصوصيات كتاب "المثنوي المعنوي" وما يميزه عن غيره من مصادر التصوف الإسلامي، ليكون الانتقال بعد ذلك إلى رصد بعض ملامح المنهاج التربوي المستمد من هذه الملحمة الخالدة: غاياتٍ ومبادئ وأساليب تربوية، ثم خاتمة بأبرز الخلاصات.

والمنهج المعتمد في هذه الدراسة هو بالأساس منهج تحليلي استقصائي يروم تتبع معالم هذا المنهاج التربوي في الأجزاء الستة المشكلة لكتاب المثنوي، كما أنه ذو طابع مقارن من حيث نزوعه إلى مقارنة بعض أسس هذا المنهاج بواقع الممارسات والاختيارات التربوية المعتمدة في واقعنا المعاصر.

1- لمحة عن حياة جلال الدين الرومي و آثاره[2]:

هو جلال الدين محمد بن محمد البلخي نسبة إلى مدينة بلخ الواقعة على الحدود الشمالية لأفغانستان الحالية، فقد ولد في هذه المدينة التاريخية عام 604هـ/1207م، أما وفاته فقد كانت عام 672هـ بمدينة قونية التركية، ولذلك اشتهر باسم الرومي لطول إقامته في هذه المدينة التي تنسب إلى أرض الروم، والتي ترتبط باسم القديس بولس.

---

[2] اعتمدنا في هذه الترجمة أساسا على: مقدمة محمد عبد السلام كفافي لترجمته وشرحه ل"مثنوي" جلال الدين الرومي: مثنوي جلال الدين الرومي شاعر الصوفية الأكبر، ترجمة محمد عبد السلام كفافي، المكتبة العصرية، بيروت، 1966، الكتاب الأول.

وينتمي الرومي إلى عائلة شريفة النسب كريمة المحتد؛ إذ يتصل نسبه من جهة والده (بهاء الدين ولد) إلى أبي بكر الصديق رضي الله عنه، أما والدته فتنتسب إلى عائلة "خوارزم شاه" العائلة الملكية التي كانت تحكم بلاد ما وراء النهر. ويذكر الرواة أن والده -إما لدنو التهديد المغولي أو للمضايقات التي تعرض لها من أمير البلاد- اضطر إلى الرحيل عن بلخ - التي كانت تعد مركزا كبيرا من مراكز الثقافة الإسلامية – سنة 616هـ أو 617هـ[3]، متوجها إلى نيسابور- وفيها كان اللقاء بفريد الدين العطار، ثم إلى بغداد ومنها إلى مكة، ثم في اتجاه الشمال إلى سوريا، ومن سوريا إلى آسيا الصغرى، حيث حط الرحال أخيرا في مدينة قونية عام 626هـ.

تلقى الرومي تعليمه في أول الأمر على يد أبيه بهاء الدين ولد الذي كان من كبار علماء بلاده ومشايخ عصره، بيد أن القدر لم يمهله طويلا، إذ توفي سنة 628هـ[4]، فواصل الرومي تعليمه على يد أحد أصدقاء أبيه- برهان الدين محقق الترمذي،- الذي وجهه إلى الارتحال إلى بلاد الشام لاستكمال دراساته، فأقام في حلب ودمشق سنوات، فكان اتصاله-بحسب بعض الروايات- بكبار المتصوفة هناك: ابن عربي، وسعد الدين الحموي، وأوحد الدين الكرماني...ثم عاد منها إلى قونية في عام 638هـ، ليتولى الوعظ والتدريس بعد مغادرة أستاذه، وهناك ذاع صيته وكثر مريدوه، ولم يكن حينذاك يشتغل بنظم الشعر، ولم يؤثر عنه اتباع طريق الصوفية.

ظل جلال الدين يعمل بالتعليم والوعظ والإرشاد نحو أربع سنوات، لكن أحوال شاعرنا ستنقلب رأسا على عقب ابتداء من عام 642هـ إثر لقائه برجل صوفي متجول غريب هو شمس الدين التبريزي. لقد شكل هذا اللقاء الفجائي بهذه الشخصية الغامضة أهم نقطة تحول فيما شهده الرومي من تطور روحي عميق، إذ تذكر تراجم الشاعر أنه أخذ شمس الدين إلى داره وأنهما بقيا معا لا يفترقان مدة ستة أشهر، ولا

---

[3] الشمس المنتصرة، دراسة آثار الشاعر الإسلامي الكبير جلال الدين الرومي، أنيماري شميل، ترجمة عيسى علي العاكوب، مؤسسة الطباعة والنشر التابعة لوزارة الثقافة والإرشاد الإسلامي، طهران، ط1، 1379ش.1421ق، ص54.

[4] نفسه، الصفحة نفسها.

يدري أحد ماذا تم في ذلك اللقاء، ولكن المؤرخين مجمعون على أن الرومي تحول بعد ذلك إلى إنسان آخر، كما أنهم مجمعون على أن حاله هذه قد صرفته عن تلامذته صرفا كاملا، وجعلته يعرض عن دروس الوعظ والإرشاد، ليتفرغ إلى حياة التأمل والعشق الصوفيين، وينطلق في التعبير عن حياته الجديدة بفيض غامر من الشعر الصوفي الفارسي. ولنا أن نتخيل مقدار التذمر والانزعاج الذي تشكل عند أهل قونية وهم يرون شيخهم المبجل يهمل واجباته الدينية والاجتماعية ويغيب تماما في صحبة هذا الدرويش الغريب عن بلدهم، ولعل ذلك ما دفع بشمس الدين التبريزي إلى مغادرة قونية متخفيا بعدما أقام فيها زهاء عام وأربعة أشهر. حزن جلال الدين الرومي لغيبة شمسه، فاعتزل الناس، وحاول استرجاعه، فكان له ما أراد، غير أن الفتنة ثارت من جديد، وتعاظم حقد تلامذته، الشيء الذي جعل شمس الدين يختفي نهائيا عن الأنظار، وقيل أنه قتل، فكان ظهوره الأخير عام 645هـ.قامت قيامة الرومي لفقدان شمس، وتألم لذلك كثيرا، ونظم قصائد حارة حول الهجر والشوق والاحتراق، واستحال وجوده إلى تجربة روحية عميقة ومأساوية تضمنت كل مراتب الوجد الصوفي. وقد استطاع الرومي تجاوز الأمر بعد مدة، وتمكن من تكرار التجربة الملهمة مرتين أخريين، "فإثر تجربة حبه لشمس الدين المتوهجة والمحرقة، آنس طمأنينة روحية في صحبة صلاح الدين زركوب [الصائغ]. والتعبير الأخير عن عقله الناضج إنما كان نتيجة لتأثير حسام الدين جلبي. فبعد الصعود في عشق شمس، وهدوء صداقته مع الصائغ، صار يظهر نفسه على أنه المعلم الملهم"[5].

ومضت أيام الشيخ في العبادة والتأمل، وفي الدرس وفي مجالس السماع، مشغولا ببيان الحقائق والمعارف، زاهدا متقللا قنوعا، كثير البذل والعطاء، متصلا في ذلك بكبار القوم وأثريائهم، حانيا على الفقراء والمحتاجين، عطوفا على الحرفيين البائسين، في ظل ترد كبير ومتزايد للأوضاع السياسية للبلاد الإسلامية بسبب فرقة المسلمين والتطاحن السياسي بين أمرائهم، وفي عصر يعد بحق من أقسى ما مر على البشرية من عصور، فهو العصر الذي شهد غارات المغول المدمرة على العالم الإسلامي، فكان أن انهارت

---

[5] الشمس المنتصرة، أنيماري شميل، ص 81-82.

الخلافة الإسلامية ودكت مراكز الحضارة الإنسانية. ورغم كل تلك الخسارات، وكل تلك الأجواء البئيسة التي عاش فيها، بقي جلال الدين الرومي محافظا على قدرة هائلة على الإنتاج الأدبي، مؤمنا بالله، واثقا في قدرة الإنسان على تجاوز وحشيته وانهياره، آملا في تخليص البشرية من نكوصها[6].

وقد حافظ الرومي - وهو السني الحنفي- على علاقات ودية وطيبة ليس فقط مع المسلمين من المذاهب المختلفة، بل أيضا مع أناس من ديانات وملل مختلفة، ولا شك أن هذا هو الذي جعل الناس من كل الجاليات في المنطقة، مسيحيين ويهود، ومن كل الطبقات والمراتب، يشيعون جنازته، ويثنون عليه، ويحمل تابوته الأمراء ونواب السلطان[7]. وقد قيل لبعض القساوسة والرهبان المشيعين: مالكم ولهذا الأمر وإنها لجنازة عالم مسلم؟ فقالوا: به عرفنا حقيقة الأنبياء السابقين، وفيه رأينا سيرة الأولياء الكاملين[8].

لجلال الدين الرومي أعمال منثورة ومنظومة، فأما المنثور منها فتجمعه ثلاثة كتب: أولها "المجالس السبعة" وهو عبارة عن خطب ومواعظ بثها في فترة حياته الأولى، وثانيها "الرسائل" التي وجهها إلى أصدقائه ومقربيه، وثالثها "فيه ما فيه" وهو يشتمل على مجموعة من الأحاديث والمحاضرات التي كان يلقيها في مجالسه وإجابات على أسئلة وجهت إليه. أما آثاره المنظومة، وهي تمثل الجانب الهام من إنتاج جلال الدين الرومي، فتنقسم إلى ثلاثة أقسام: "الديوان" ويعرف بديوان شمس التبريزي، ويتضمن 3500 قطعة شعرية في الغزليات والقصائد الصوفية نظمت في بحور عديدة. ثم "الرباعيات": وتتضمن 1659 رباعية، وأخيرا "المثنوي المعنوي" موضوع اشتغالنا، فما الذي يميز هذا السفر الخالد؟

---

[6] المثنوي، ترجمة محمد عبد السلام كفافي، مقدمة الجزء1/ص 10.

[7] الرومي ماضيا وحاضرا، شرقا وغربا، حياة جلال الدين الرومي وتعاليمه وشعره، فرانكلين لويس، ترجمة علي العاكوب، دار نينوى، دمشق، ط1، 2016، ج1، ص554-555.

[8] رجال الفكروالدعوة في الإسلام، السيد أبو الحسن علي الحسني الندوي، دار ابن كثير، دمشق-بيروت، ط3، 2007، ج1/ص378.

2- المثنوي المعنوي:

"المثنوي المعنوي" أو "المزدوج الروحي" هو أشهر أعمال جلال الدين الرومي وأعظم ما جادت به قريحته، وقد آثر صاحبه تسميته بهذا الاسم نسبة إلى القالب الفني الذي صبه فيه؛ فقد نظمه على غرار ما يعرف في العربية بالمزدوج، وهو شكل فني يُعتمد فيه على توحيد القافية بين شطري كل بيت من أبيات المنظومة، فيتحرر الناظم بذلك من القيود الإيقاعية التي تفرضها عليه القافية الموحدة.

وقد نظم جلال الدين الرومي كتابه "المثنوي" باللغة الفارسية، وضمنه كما هائلا من المجازات الخيالية والصور الفنية الرائعة التي تمتلك من القوة والجمال في لغتها الأصلية ما يأخذ بالألباب، ولذلك فقد قدره الإيرانيون بوجه خاص والناطقون بالفارسية بوجه عام، إلى الحد الذي وصل بالبعض منهم–كنور الدين الجامي الفارسي ومحمد إقبال الهندي- إلى عده "قرآن بهلوي" أي قرآن الفارسية[9]، كما عده كثير من النقاد والأدباء أعظم قصيدة صوفية على الإطلاق.

والمثنوي عبارة عن ملحمة إنسانية مطولة للغاية، إذ يتكون هذا الكتاب من ستة مجلدات تضم نحوا من خمسة وعشرين ألف بيت. وقد بدأ جلال الدين الرومي نظم المثنوي بعد أن جاوز الخمسين من عمره، وبعد أن مضى على انقلابه الروحي ما يناهز الخمسة عشر عاما. وأما عن سبب نظمه فيرجح أن حسام الدين هو من حض أستاذه على أن يؤلف عملا شعريا على غرار الملاحم الشعرية الفارسية المخلدة ك"حديقة الحقيقة" لسنائي أو "منطق الطير" لفريد العطار، يضمنه حكمته وتعاليمه وآراءه، ويكون مرجعا لأهل الطريق[10]. وقد استجاب جلال الدين لهذا الطلب، وتكفل حسام الدين بتدوين ما يجري على لسان شيخه، ملازما إياه أينما ولى مستعدا لكتابة ما يعن لخاطره. واستمر إملاء المثنوي تقريبا حتى المرض الأخير للرومي.

وفي ما يخص المواضيع التي عالجها هذا الكتاب، فإنه من المتعسر حصرها أو

---

[9] أخبار جلال الدين الرومي، أبو الفضل محمد بن عبد الله القونوي، [د ن]، ط1، 2000، ص 370-372.

[10] المثنوي، ترجمة محمد عبد السلام كفافي، ج1/49.

الإحاطة بها، فهي عديدة متداخلة، كما أن طريقته في المعالجة تتسم عموما بالخلو الظاهر من الترتيب الدقيق والارتباط الموضوعي البين، فهو ينتقل من موضوع إلى آخر، ومن قصة إلى أخرى، دون منهج واضح في ذلك، مع تراكب في الأفكار والأغراض في مواضع كثيرة. والكتاب عموما كتاب موضوعه الإنسان، وغايته إرساء قيم إنسانية كونية تنقذه مما آل إليه، وإن كان البعض قد جعل موضوعه الأساس تأسيس علم كلام جديد يتصدى به لآراء الرازي وأنصار الاستدلال العقلي[11]. وأما ما تعلق بالأسلوب الذي توسل به الشاعر في صياغته ونسجه، فيمكن القول إن جلال الدين الرومي اعتمد أساسا على أسلوب سردي أخاذ ينهل أصوله من مصادر متعددة (قرآن كريم، سيرة، قصص صحابة، كليلة ودمنة، حكايات شعبية...)، ويستمد جماله وقوته من صور بيانية تخدم الأفكار وتزيدها وضوحا وإقناعا وبهاء. إن روعة المثنوي تأتي من أنه يتناول الحياة بكل جوانبها، ولكن بذوق صوفي، فنحن لا نكاد نرى موضوعا من موضوعات الأخلاق أو السلوك لم يطرقه الشاعر، ولكن سبيله في معالجته لم يكن سبيل الواعظ، بل سبيل الشاعر الفنان[12]. وكذلك حفل المثنوي بمسائل وقضايا مستمدة من القرآن، والحديث، وقصص الأنبياء، والأساطير، والعادات، والفلسفة، والكلام، والطب، والفلك...أما تناول هذه المسائل، فقد كان بأسلوب تحليلي يتسم بالجد، ولكنه بين حين وآخر يدخل عنصر الفكاهة والسخرية فيكون بالغ الأثر، ويرسم به لوحات رائعة، لا تتاح إلا لمن أوتي قدرا عاليا من براعة التصوير.

والمثنوي على جهة الإجمال كتاب تعليمي بلا شك؛ فهو يرسم أمام السالك معالم الطريق للوصول إلى الحقيقة، تحدث فيه الشاعر عن الأفكار العظيمة السامية، والمعاني الدقيقة العالية، وما تعلق بقضايا الوجود ومسائل العرفان، كل ذلك بعمق وروية وبساطة وجمال، كما اهتم بتهذيب الإنسان وتربيته، وركز خصوصا على الشيخ والمربي، ودعم ذلك كله بالقصص والأمثال المتعددة المآخذ، المصطبغة بالصبغة التعليمية التربوية، والتي تثير في القارئ انفعالات قوية وشريفة.

---

[11] رجال الفكر والدعوةفي الإسلام، السيد أبو الحسن علي الحسني الندوي، ج371/1.

[12] جلال الدين الرومي، محمد عبد السلام كفافي، حياته وشعره، بيروت، 1971، ص49.

إن أعمال جلال الدين الرومي السابقة (المثنوي وغيره) وضعته مع كبار المتصوفة على مر التاريخ إن لم يكن أهمهم على الإطلاق، كما جعلته واحدا من شعراء الإنسانية الأفذاذ؛ فتأثير الرومي إن على مستوى الأفكار وإن على مستوى النسيج الأدبي الفني عميق في الحضارة الإنسانية، فمعظم أعماله ترجمت منذ وقت مبكر إلى اللغات الأوروبية، ولذلك فليس من المستغرب أن يصفه البروفيسور أرثر جون أربيري Arberry بأنه أعظم شاعر صوفي دون منازع في تاريخ البشرية[13]، ولن نستغرب أيضا إذا عرفنا أن جلال الدين الرومي أكثر الشعراء المقروئين في الولايات المتحدة الأمريكية اليوم[14]. وتقريرا لهذا التقدير الراسخ، أقرت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونيسكو)2007 عاما للاحتفاء بهذه الشخصية الفذة والتعريف بإرثها الثقافي والفكري والروحي المتميز[15].

3- غايات التربية عند الرومي

إن كانت الفكرة التربوية تتأسس عموما على هذا السعي الذي يخوضه الراشدون للانتقال بالأطفال القاصرين من حال كائن إلى حال ممكن، ومن وضع مشهود إلى آخر مجهول، فإن أول ما ينبغي العناية به عند أهل التربية والمشتغلين بها هو التساؤل عن غايات هذا الفعل التربوي ومقاصده، بدل استغراق الجهد والوقت في ابتكار أنجع الطرق والأساليب التربوية، وإيجاد أحسن البرامج والمقررات الدراسية، فغايات التربية ومقاصدها مقدمة على محتوياتها وبرامجها،كما أن تحديد مراميها وأهدافها أولى من رصد أدواتها ووسائلها، وتوجيه الفكر إلى الإجابة عن سؤال (لم؟) أمضى أثرا وأقوى فعلا

---

(13) الصوفيون، إدريس شاه، ترجمة بيومي قنديل، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط2، 2015،ص219.

(14) https://macleans.ca/culture/books/exploring-the-life-of-rumi-americas-most-read-poet/

(15) ينظر: رسول الشعر العرفاني جلال الدين الرومي بمناسبة الاحتفال بالذكرى المئوية الثامنة لميلاده، سمير أرشدي، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري، الكويت، 2007.

من الانحسار في الإجابة عن أسئلة (ماذا؟) و(كيف؟) و(بم؟)[16].

ثم إن البحث في الغايات والمقاصد في أي نظرية تربوية لا يمكن أن تتجلى رسومه وتكتمل مغانمه إلا بعد اكتمال معالم الرؤية التي يقيمها صاحب هذه النظرية التربوية عن الإنسان ووجوده في هذا العالم، إذ لا بد لأي نظرية أو فلسفة تربوية من تحديد موقفها الواضح من الإنسان[17]، والداعي إلى ذلك أن الإنسان هو محور العمل التربوي وركيزته الأساسية وغايته الكبرى، فنحن إذ نربي فإننا نربي الإنسان بالإنسان ومع الإنسان، ونحن إذ نقيم مؤسسات تربوية فمن أجل بناء شخصية الإنسان في شتى جوانبها. يقول أوليفي روبول: "إن التربية هي العملية التي تسمح للكائن الإنساني بتنمية قدراته الجسمية والعقلية، وكذلك عواطفه الاجتماعية والجمالية والأخلاقية بهدف تحقيق مهمته كإنسان جهد المستطاع"[18]. فما الإنسان عند الرومي إذن؟

يمكن القول إن الرومي يحتفظ برؤية خاصة ومميزة للإنسان، فهو يعده أعظم مخلوقات الله، بل إنه يذهب ليخالف ما اشتهر عند الحكماء من قولهم إن الإنسان هو العالم الصغير، وإن العالم هو الإنسان الكبير، فالرومي يعكس العبارة، فيقول:

إذن فأنت في الصورة العالم الأصغر، وأنت في المعنى العالم الأكبر/- وفي الظاهر يكون ذلك الغصن أصلا للثمرة، لكن الفرع في الحقيقة من أجل الثمرة/ - فإن لم يكن الميل إلى الثمر والأمل فيه، متى كان البستاني يغرس جذور الشجر ؟/ - ومن ثم فإن ذلك الشجر على سبيل المعنى ولد من الثمر، وإن كان الثمر قد ولد منه على سبيل

---

[16] ينظر:

Comment les grands leaders nous inspirent à passer à l'action par pourquoi, Simon Sinek, performance édition, Canada, 2015.

[17] A sufi as pedagogue, some educational implications of Rumi's poetry, Yoones deghani farsani, in Knowledge and education in classical islam, religious learning between continuity and change, Edited by Sebastian gunther, volume 1, Brill, Leiden/Boston, 2020, p.303.

[18] la philosophie de l'éducation,Reboul Olivier, PUF, paris,1977, p.12.

الصورة.[19]

بهذا المعنى، يكون الإنسان عند مولانا مبتدأ الخلق ومنتهاه، وأول الفكر وآخر العمل[20]، بل هو غاية الفعل الإلهي، لأجله كان خلق العالم، وحوله يدور رحى الكون، تحسده الكائنات، وتجله المخلوقات، وقد فرض الله طاعته على جميع الموجودات[21]. ويشدد الرومي في مواضيع كثيرة من مثنويه على عظمة هذا الإنسان، هذه العظمة التي لا تتصل قطعا بوجوده الجسماني الظاهر، بل بوجوده الروحاني الباطن:

إن ظاهر هذين أي الجسد والحديد أن كليهما ضعيف أمام السندان، لكنهما في الصفة يزيدان (في القوة) عن مناجم الحديد/-فالإنسان في صورته فرع من فروع هذا الكون، لكن اعلم أنه بصفته أصل هذه الدنيا/- إن ظاهره تؤدي بعوضته إلى الدوار حول نفسه، لكن باطنه محيط بالأفلاك السبعة[22].

ثم إن عظمة هذا الإنسان ليست ذاتية فيه، أو نتيجة اكتسبها بجهده وسعيه، بل هي هبة ربانية بعد أن نفخ فيه من روحه، وسقاه جرعة من حسنه، فجعله أهلا لاستخلافه في أرضه. يقول الرومي:

لقد سكبت جرعة من هذه الكأس خفية، على أرض التراب "من كأس الكرام"/- وعلى الوجه والجدائل دليل من جرعته، والملوك يلعقون التراب من جرائها/-إن جرعة الحسن في هذا التراب الجميل، هي التي تقبلها أنت ليل نهار بمائة قلب/-.../-أتسميها جرعة ويا للعجب أو كيمياء؟ فمن تأثيرها يوجد العديد من البهاء!!/-فاطلب تأثيرها بجد يا ذا الفنون، لا يمس ذلك إلا المطهرون.[23]

إن الإنسان بذلك هو المرآة الصادقة التي تتجلى فيها صفات البهاء الإلهي، وهذا التجلي الإلهي هو ما يضمن كرامة الإنسان وعلو شأنه بين المخلوقات، فعليه إذن أن

---

[19] المثنوي، ترجمة إبراهيم الدسوقي شتا، ج4/أبيات 521-524.

[20] نفسه، مقدمة الجزء 4، ص10.

[21] رجال الفكر والدعوة في الإسلام، الندوي، ص414.

[22] المثنوي، ترجمة إبراهيم الدسوقي شتا، ج4/الأبيات 3765-3767.

[23] نفسه،ج5/ الأبيات 372-378.

يعرف قيمته، ولا يغرق في تراب وجوده، وبراثن مادية حياته، ليتذكر دوما أصله وشرفه، فلا يقبل باسترخاص نفسه وانحطاط قدره:

والإنسان كالجبل فكيف يصير مفتونا؟ وكيف يصير الجبل مندهشا من أجل حية/- فالآدمي المسكين نفسه رخيصة، بدأ من الزيادة وأخذ في النقصان.[24]

وبهذا ينبغي أن تكون همة الإنسان ومهمته في هذا الكون هو تقدير نفسه، والحفاظ على كرامته المطمورة في أنقاض ماديته، والبحث في أعماق نفسه عن كمال أصله، مع الحنين الدائم إلى ذلك الأصل، "فكل إنسان أقام بعيدا عن أصله، يظل يبحث عن زمان وصله"[25].

والخلاصة أنه إن كانت مما ابتليت به التربية الحديثة تسطير أهداف مادية للفعل التربوي، قوامها الأساس تنمية المعارف وتطوير المهارات وتعزيز القدرات بما يواكب متغيرات الحياة، وما يستجيب لمتطلبات أسواق الشغل، فإن أساس التربية وغايتها عند جلال الدين الرومي- وعند باقي الصوفية- هو "تشكيل الشخصية [الإنسانية] وتنميتها وصقلها وتقويتها على أسس سليمة قائمة على جعل هذا الإنسان الغارق في الطين، المخلوق من الحمإ المسنون، إنسانا أعلى كاملا جديرا بالنفخة الإلهية التي نفخت في آدم وورثها هو وأصبح مسؤولا عنها..."[26].

أما هذه الكمالات الإنسانية المنشودة في المثنوي، فيمكن تبينها في:

أ-الكمال الروحاني:

يقيم الرومي في مجمل كتابه مقابلة بين الجسد والروح، معليا من شأن الثاني على حساب الأول، إذ لا يمكن للذات الإنسانية أن ترتقي في درجات كمالها إلا إذا استطاعت التحرر من طبيعتها المادية، والتخلص من سجونها الجسدية. يقول الرومي:

إن الثمار تبرز عندما تسقط البراعم، وكذلك ترفع الروح رأسها عندما يتحطم

---

[24] المثنوي، ترجمة إبراهيم الدسوقي شتا، ج3/ البيتان 999-1000.

[25] المثنوي، ترجمة كفافي، ج1/ البيت4.

[26] المثنوي، مقدمة الدسوقي، ج4/ ص4.

الجسد.[27]

ويضيف في مكان آخر:

والأرواح المقيدة بأسر الماء والطين، تسعد قلوبها حين تخلص من الماء والطين./- وتغدو راقصة في هواء عشق الحق، وتصبح بريئة من النقص مثل قرص البدر./- بل إن أجسامها لتغدو راقصة، فلا تسل عن الأرواح! لا تسل عما يحيط بها من ذلك كله.[28]

فبتحرره من سجن الطين والمادة، يستطيع الإنسان أن يسعد ويطير في آفاق الوجود اللامحدود، وتتمكن روحه من الرقص في الأعالي، وقد تخلصت من شينها وأصبحت كاملة ككمال البدر. ثم إن هذه الخفة التي تستشعرها هذه الروح المتحررة تنعكس نورا يرى به الإنسان الوجود بعين البصيرة، فما الإنسان-كما يقول الرومي في قصة النملة التي تكدح من أجل حبة وهي في بيدر عظيم- إلا رؤية والباقي لحم وشحم:

فيا من أنتِ في صورتك ذرة، انظري إلى عطارد، وأنت نملة عرجاء، فامض إلى سليمان!/-إنك لست ذلك الجسم الذي رأيته، وتنجو من الجسم إذا كنت قد رأيت الروح!/- إن الإنسان رؤية والباقي لحم وجلد، وكل ما رأته عيناه هو ذلك "المرئي"...[29].

ومهما يكن من شيء، فإن هذا الإعلاء من قيمة الروح في أشعار الرومي، لا يفضي به لزوما إلى اتخاذ موقف سلبي من الجسد، فهو كثيرا ما يتحدث في أشعاره عن "شجرة الجسد" التي يمكن أن تعد شيئا مماثلا لعصا موسى، التي ينبغي أن تلقى حسب الأمر الإلهي حتى يتجلى جوهرها المكنون، وبذلك فبمجرد أن يتعلم الإنسان كيف يعامل جسده معاملة صحيحة وفاقا للشرع الإلهي، فإنه سيغدو أداة مفيدة لبلوغ الإشراق الروحي[30].

---

[27] المثنوي، كفافي، ج 1/ بيت 2929.

[28] نفسه، ج1/ الأبيات 1346-1348.

[29] المثنوي، الدسوقي، ج6/ البيتان 816-817.

[30] الشمس المنتصرة، أنيماري شميل، ص439.

ب- الكمال العقلاني:

يثني جلال الرومي في مواضع كثيرة من مثنويه على العقل وأهميته في تقييد الهوى وتوجيه دفة المؤمن الراغب في السير إلى الله:

-إن العقل عدو للشهوة أيها الهمام وما تدور الشهوة حوله لا تسمه عقلا/- وما يكون متسولا للشهوة سمه وهما، إن الوهم هو الزيف بالنسبة لذهب العقل النُّضار/- ولا يتبين الوهم من العقل دون محك، فاحمل كليهما سريعا إلى المحك.[31]

ولا يحتاج السائر إلى الله للعقل فقط لكبح جماح شهواته ودحر إغراءات نفسه، إذ هو في حاجة أيضا إليه لتمزيق حجب الظواهر، والوصول بنور الحق إلى بواطن الحقائق، فهو مطالب بالاجتهاد "حتى يكون شيخا في العقل والدين، وحتى يصبح كالعقل الكلي ناظرا إلى الباطن"[32].

فالرومي يميز بذلك بين نوعين من العقل: عقل جزئي محدود لا يبصر إلا المحسوس ولا يعقل إلا الظاهر، وهو العقل الذي قيد نفسه بالمحسوسات والاستدلالات المنطقية، فعجز عن الوصول إلى حقائق عالم الغيب الفسيح[33]، وهو فيما يبدو أيضا عقل الحكمة الفلسفية المجردة من نور الله، التي لا تزيد صاحبها إلا شكا واضطرابا:

فإذا أردت أن يقل شقاؤك، فابذل جهدك لكي تقل حكمتك/-فالحكمة التي تتولد من الطبع والخيال هي حكمة مجردة من نور رب الجلال/- إن حكمة الدنيا تزيد من الظن والشك، وأما حكمة الدين فتحلق فوق الفلك.[34]

وفي مقابل ذلك العقل الجزئي المجرد من نور الله، يعتقد الرومي بوجود عقل كلي، أو عقل إيماني، هو نبراس العقل الجسماني، ومرشد العقل الجزئي المحدود، كما

---

[31] المثنوي، الدسوقي، ج 4/ الأبيات 2301-2303.

[32] نفسه،ج4/ بيت 2178.

[33] رجال الفكر والدعوة في الإسلام، الندوي، ج1/ص 385.

[34] المثنوي، كفافي، ج2/أبيات 3201-3203.

أن العقل الجزئي مرشد النفس والمتصرف في أغراض الجسم وحاجاته. ويصف الرومي هذا العقل الإيماني بكونه "خفير ركب الحياة، وكصاحب شرطة البلد، يحكم بالعدل ويقيم الموازين القسط، ويردع الظالم، وينصر المظلوم، ويحافظ على النظام، ويقهر النفس عن شهواتها الجامحة، ونزواتها العاتية"[35]، إنه "هبة من الله تعالى، وإنما يكون منبعه من قلب الروح"[36].

ت- الكمال النفساني:

انسجاما مع ما ذكر، يؤكد الرومي أن ترقي الروح على عالم المادة، وتسامي العقل على مدارك الحس واستنتاجات المنطق الحتمي، يفرض على الإنسان طالب الحق موتا قبل الموت، وفناء قبل الفناء، فتلك سبيله الوحيدة حتى يشرق بنور الله، ويفنى في بحر عرفانه، إذ عليه أن يلج لجة ما عرف عند أرباب التصوف-تأسيا بالرسول الكريم ﷺ- بالجهاد الأكبر. يقول الرومي:

فأما وقد رجعت من الحرب الظاهرة، فإني قد اتجهت الآن إلى حرب الباطن/-لقد عدنا من الجهاد الأصغر، وها نحن مع الرسول في الجهاد الأكبر.[37]

إن هذا النوع من الجهاد الذي يشتمل على "الاستسلام لإرادة الله، وإطفاء نيران حجب النفس، وتهذيب النفس الشهوانية، ومخالفة النفس الأمارة"[38]، يفرض مواجهة هذه النفس التي صورها الرومي في كثير من المواضع بأنها: "جحيم، وجحيم تنين، لا تنقص من قوته البحار"[39]. إن هذا الجحيم الكامن بين جنبي الإنسان محتاج دوما إلى مناكفة ومصارعة، إذ كيف يمكن تحصين تربيتها، والتخلص من سطوتها، دون

---

[35] رجال الفكر والدعوة في الإسلام، الندوي، ج1، ص387. ينظر أيضا المثنوي، الدسوقي ج 4/ بيت 1986.

[36] المثنوي، الدسوقي، ج4/ بيت 1964.

[37] المثنوي، كفافي، ج1/الأبيات 1386-1387.

[38] الرومي ماضيا وحاضرا، شرقا وغربا، حياة جلال الدين الرومي وتعاليمه وشعره، فرانكلين لويس، ج2/ ص 764.

[39] المثنوي، كفافي، ج1/بيت 1375.

تحطيمها وتهشيمها؟ فكيف يكون بناء بلا تحطيم؟ وكيف يكون إثبات قبل محو؟:

فارقص حيثما تحطم نفسك "التي بين جنبيك"، وتنفض القطن عن جرح الشهوة/-إنهم يرقصون ويجولون في الميدان، لكن الرجال يرقصون في دماء ذواتهم/- وعندما يتخلصون من سيطرة ذواتهم عليهم يصفقون، وعندما يبرؤون من نقائص "النفس" يرقصون[40].

وهو يصور في قالب عاطفي هذه المجاهدة وذلك النزاع الشديد بين العقل والنفس بنزاع المجنون مع ناقته، فهوى المجنون إلى ليلاه التي أمامه، بينما هوى ناقته إلى فصيلها الذي وراءها، يقول الرومي مصورا ذلك:

وبقي قسم ثالث (من البشر) في جهاد، نصفه حيوان ونصفه ذو رشاد/- إنه ليل نهار في حرب وفي صراع، وآخره مع أوله في نزاع/- إنهم كالمجنون وناقته، يقودها إلى الأمام فتتقهقر هي إلى الخلف بعناد/- فميل المجنون متجه إلى الأمام نحو ليلى، وميل الناقة إلى الخلف مسرع نحو الفصيل...[41]

ولا ينبغي أن يفهم من هذا انتظام الرومي في ذلك التيار المتحمس إلى الغلو في إنكار الذات وتعذيب النفس وقهرها، والحث على اكتساب الصفات الملائكية والانسلاخ عن اللوازم البشرية، فمولانا مضاد تماما لتصوف الزهد والانسحاب من الحياة، ذلك أنه يؤمن بتصوف الصراع والمواجهة، وتصوف الاعتراف بطبيعة البشر، يقول في بيانه لقول الرسول الكريم ﷺ: لا رهبانية في الإسلام:

لا تقتلع الجناح، بل اصرف قلبك عنه، ذلك أن شرط هذا الجهاد هو "وجود العدو"/-وعندما لا يكون عدو فالجهاد محال، وإن لم تكن شهوة لا يكون هناك امتثال/- ولا يكون لديك صبر عندما لا يكون لديك ميل، وعندما لا يوجد خصم، ما الحاجة إلى قيامك بالاحتيال؟/-فانتبه ولا تجعل نفسك خصيا، ولا تصر راهبا، ذلك أن العفة رهينة بوجود الشهوة/- ولا يمكن النهي عن الهوى إن لم يوجد هوى، ولا يمكن القيام

---

[40] المثنوي، الدسوقي، ج3/ الأبيات 95-97.

[41] نفسه، ج 4/ الأبيات 1533-1535.

بالغزو ضد الموتى.[42]

ث- الكمال الأخلاقي:

تظل أهم غايات التربية عند جلال الدين تزكية النفس الإنسانية وترقيتها في كمالاتها سلوكا وأدبا وأخلاقا، ذلك أن الدين عنده ليس مجرد مسوح من الشعائر الجامدة التي ينظر إليها بعين العلم، بل هو جملة من الأخلاق الحية التي ينظر إليها بعين العمل، فلا قيمة للشعائر الدينية إذا لم تثمر خلقا حسنا وأدبا رفيعا، ولهذا نجد الرومي يدعو الله ليوفق الناس لرعاية الأدب في جميع الأحول:

"إنا نرجو من الله أن يوفقنا للأدب، فمن لا أدب له يبقى محروما من لطف الرب/-إن من لا أدب له لا يقتصر أذاه على نفسه، وإنما هو يشعل النار في جميع الآفاق.[43]

فلولا إساءة قوم موسى الأدب لما انقطعت عنهم النعم الإلهية، وبقي لهم الكدح والتعب والشتات، ولولا سوء أدب قوم عيسى وسوء ظنهم به وحرصهم لما انقطعت عنهم المائدة:

فكل ما أصابك من ظلمات وغم ليس إلا نتيجة للتبجح والتوقح/- وكل من أبدى توقحا في طريق الحبيب، فهو قاطع طريق الناس، ولا رجولة عنده/- فمن الأدب امتلأ بالنور الفلك، ومن الأدب صارت العصمة والطهر صفات الملك/-ومن الوقاحة كان كسوف الشمس، ومن الجرأة رُد عزازيل عن الباب.[44]

ولما كانت المسألة الأخلاقية ذات ارتباط وطيد بالقدرة على الاختيار وتحمل المسؤولية، فإن الرومي تطرق في مواضع عديد من مثنويه لمسألة الجبر والاختيار، وهي من المسائل الكبرى والعويصة التي اشتغل بها أساطين علم الكلام الإسلامي، فذهبت فرقة إلى نفي الاختيار المطلق وإثبات الجبر المحض، وهو ما رفضه الرومي مؤكدا أن ما

---

[42] المثنوي، الدسوقي، ج 5/الأبيات 574-578.

[43] المثنوي، كفافي، ج 1/البيتان 78-79.

[44] نفسه، ج 1/الأبيات 89-92.

يميز الإنسان عن غيره من المخلوقات امتلاكه حق الاختيار في قراراته وأفعاله، لأنه إن لم يختر طريق الفضيلة والخير لا يستحق الثواب المترتب عليه:

والاختيار هو ملح العبادة، وإلا دار الفلك بالرغم عنه/-فإن دورانه لا طمعا في ثواب أو خوفا من عقاب، فالاختيار فضل عند الحساب /- وكل العالم مسبح لله سبحانه وتعالى، وليس هذا التسبيح الجبري مقابل أجر.[45]

كما أن هذا الإحساس بالمسؤولية عن الاختيار هو الذي يشعر بالتحرج والخجل والانكسار:

وذلنا دليل اضطرارنا، وأما خجلنا (من الآثام) فهو دليل اختيارنا/- ولو لم يكن هناك اختيار، فما هذا الخجل (من الإثم)، وما ذلك الأسف والتحرج والحياء![46]

الاختيار إذن هو قدر الإنسان الحقيقي، به تكتمل إنسانيته، وبه تسمو كرامته، إذ يكون الإنسان إنسانا بقدر اختياره، ويعطى رحمة ربه بحسب هذا الاختيار، وتظل العطايا بقدر القابليات، والقابليات بقدر الجهد[47]. ولعل أعظم ما يمكن به إدراك هذه العطايا هو المحبة، ذلك أن:

المحبة تجعل المر حلو المذاق! وبالمحبة يغدو النحاس ذهبي (الصفات)/-وبالمحبة يغدو المعتكر ذا صفاء! وبالمحبة تكون الأوجاع هي الشفاء!/- وبالمحبة يبعث الميت حيا! والمحبة هي التي تجعل من الملك عبدا.[48]

وبالمحبة والعشق تهون التكاليف وتخف الأثقال وتسهل الطرق الوعرة:

لقد صار الطريق الوعر سهلا أمامهم، وفرحا بالقرية صار الطريق كأنه الجنة/- فالمر يصير حلوا إذا صدر عن ذوي الشفاه الحلوة، والشوك يصير شارحا للقلوب في الرياض/- ومن المعشوق يصير الحنظل رطبا، وتصير الدار مرجا من رفيقة الدار/- وما

---

[45] المثنوي، الدسوقي، ج 3/ الأبيات 3289-3291..

[46] المثنوي، كفافي، ج1/البيتان 618-619.

[47] المثنوي، مقدمة الدسوقي للجزء 5/ص29.

[48] المثنوي، كفافي، ج 1/الأبيات 1529-1531.

أكثر المنعمين الذين يحملون الشوك، أملا في محبوب قمري الوجه وردي الوجنة!/- وما أكثر الحمالين الذين صاروا ممزقي الظهور، من أجل محبوباتهم الفاتنات!...[49]

وبالمحبة والعشق يطهر الإنسان، "فكل من تمزقت ثيابه من العشق، فإنه يصبح طاهر من الحرص، ومن كل العيوب"[50]، وهو ما يؤهله للعيش بسلام ووئام وسعادة، قد أشاح عنه لبوس البؤس والتعاسة، ف"حينما لا تكون للعاشق رعاية من العشق، فإنه يبقى تعسا كطائر بلا جناح"[51].إن هذه الطاقة التحويلية الجبارة للمحبة والعشق يمكن على الصعيد الاجتماعي والكوني أن تكون مفتاحا لاستيعاب التعددية والاختلاف، ونشر ثقافة الحوار والتسامح، وتطهير النفوس من التحجر الفكري والتطرف الديني والتعصب الأعمى، وتعزيز فرص التعايش والاتحاد بعيدا عن النزاعات والحروب والأحقاد:

فيا جماعة الطير المتنازعة، استمعوا كالبزاة لذلك الطبل الذي يقرعه للبازي المليك/-فهلموا من كل جانب، وانطلقوا من خلافاتكم سعداء نحو الاتحاد.[52]

وخلاصة القول في هذا الجزء من البحث المخصص لغايات التربية في مثنوي جلال الدين الرومي أن الغاية الكبرى للفعل التربوي عنده ينبغي أن تكون هي جعل المقصود بهذا الفعل يرتقي إلى مرتبة الإنسان الأعلى الكامل الجدير بالنفخة الإلهية، هذه المرتبة التي يميل إلى نسيانها والغفلة عنها. ولا يمكن بلوغ هذا المقصد الأسمى إلا إذا طرح هذا الإنسان حجب جسده وتحرر من سجون جسمانيته ليتكشف له كماله الروحاني، وإذا انعتق من أغلال عقله الجزئي الحسي المحدود الغارق في استدلاله المنطقي البارد ليبلغ كماله العقلاني المسدد بنور الله، وإذا تخلص من نفسه الشهوانية بالمجاهدة والاصطبار فيرتقي إلى كماله النفساني، وإذا أفلت من أحقاد نفسه وتطهر من أدوائها لينتهي إلى كماله الأخلاقي، وهو الكمال الذي يدرك إلا بالاحتراق في نار المحبة

---

[49] المثنوي، الدسوقي، ج 3/الأبيات 537-541.

[50] المثنوي كفافي، ج1/البيت 22.

[51] نفسه، ج1/ البيت31.

[52] نفسه، ج 2/البيتان 3743-3744.

والعشق.

4- مبادئ التربية عند الرومي

يقوم الفعل التربوي عند جلال الدين الرومي على جملة من المبادئ التربوية التي لا يستقيم إلا بها، ولا تتحقق غاياته إلا باستحضارها، وهي المبادئ التي حصرناها بما يناسب روح العصر في عشرة، بيانها كما يأتي:

4-1 مبدأ معرفة الذات:

لئن كانت الاختلافات التي يمكن رصدها في الماضي بين معارف السلف وقيمهم وبين ما يحتاجه الخلف أمرا محدودا، وحاصل التباينات بين الأجيال على صعيد المهارات والمعارف معدودا، بالنظر إلى تضاؤل الفجوة العلمية والتكنولوجية والأخلاقية بين الماضي المعلوم و المستقبل المجهول، فإن المنظومات التربوية المعاصرة، وأمام هذه الطفرات غير المسبوقة التي نعيشها، وهذه السيولة العولمية التي نشهدها، باتت تواجه تحديات كبرى في اختياراتها التربوية وتوجهاتها البيداغوجية؛ فمن يستطيع اليوم أن يقدم لنا فكرة واضحة عما يمكن أن يؤول إليه هذا العالم بعد عشرين سنة؟ ومن يمكنه أن يحسم في طبيعة مجتمعات المستقبل ونوعية اقتصادياتها، وفي ما يحتاج إليه أبناؤها من كفايات ومهارات؟

في ظل هذا العالم الموسوم بالشك واللايقين، يدعو البعض إلى تعليم المهارات الحياتية وتعزيز كفايات الصمود والمرونة، وهي المهارات والكفايات التي لا تروم في العمق إلا إلى تكييف البشر مع مستلزمات الشركات الكبرى واختياراتها[53]. وفي مقابل هذا التيار الذي يجعل مهمة التربية هو ضمان ملاءمة البشر لحاجات السوق، يوجهنا الرومي إلى أن يكون منطلق المربين ومركز اهتمامهم هو إرشاد المتعلمين إلى البحث عن ذواتهم ومعرفة أنفسهم، والتمييز بين صورهم وبين حقائقهم، مشاكلا في ذلك حكمة

---

[53]للتوسع أكثر في الموضوع ينظر: مفهوم المهارات الحياتية: سيرورة التكوين وسياقات التنزيل، مزايط مولود هيدالله، مجلة مسارات في التربية والتكوين الصادرة عن المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة، العدد2،أكتوبر 2022.

سقراط القديمة والخالدة: "اعرف نفسك بنفسك". وتجد هذه الدعوة تجسيداتها في عدد من حكايات المثنوي وقصصه؛ ففي قصة بلقيس وسليمان نرى الرومي يقول:

ويا من قامرت بنفسك في النزال، إنك لم تميز بين الآخرين وبين نفسك/- إنك تقف أمام كل صورة تصل إليها قائلا: هذه أنا، والله إنها ليست أنت/- وإنك إن بقيت لحظة واحدة بعيدا عن الخلق، تبقى في حزن وقلق حتى الحلق/- وهذا هو أنت فمتى تكون..ذلك الأوحد؟ وأنت جميل بنفسك ثمل بنفسك حلو بنفسك/- أنت طائر نفسك وفخ نفسك وصدر نفسك، وأرض نفسك وسماء نفسك/ والجوهر فحسب هو الذي يكون قائما بنفسه، ويكون عرضا ذلك الذي يكون فرعا له/-فإذا كنت ابن آدم فاجلس مثله، وانظر في نفسك إلى كل الذرية.[54]

إن معرفة النفس هي ما يمكن أن يضمن للإنسان السلام والتوازن النفسيين في هذا الزمان المتقلب الجموح:

قال أحد الأخساء ذات يوم لدرويش إن أحدا لا يعرفك هنا/-قال له: إن لم يعرفني العامي، فأنا أعرف جيدا من أكون/-فويلاه إذا كان الألم والجرح معكوسين، وكان هو ناظرا إلي وأنا أعمى عن نفسي.[55]

2-4 مبدأ التربية على التحرر من أغلال التقليد:

تبدو الرسالة المولوية في صورة دعوة تحررية من أغلال الجسد وأعلاق الحس وقيود العقل، فيكون ملاك مقصودها هو جعل أولى أولويات المتعلم تحطيم قيود تقليدانيته، وأن يُبذل في ذلك كل غال ونفيس، فمهما بدا الشيء المقلد قويا راسخا فإنه على جهة الحقيقة أهون من بيت عنكبوت، وأصغر من قشة تطير بها الريح:

ذلك لأن نقش التقليد قيد للقلب. فامض وحطم هذا القيد بماء المدامع/- ولما كان التقليد آفة لكل خير، فإنه ليس سوى قشة حتى ولو كان جبلا منيعا/-ولئن يكن الضرير عظيم الجسد سريع الغضب، فاعلم أنه ليس سوى كتلة من اللحم ما دام بدون

---

[54] المثنوي، الدسوقي، ج 4/الأبيات 803-809.

[55] نفسه، ج 6/ الأبيات 4345-4347.

بصر.[56]

إن غياب نور البصيرة هذا هو الذي جعل الرومي يستنكف من التقليد ويدعو إلى عدم التوقف عند ترديد أدلة الآخرين واستدلالاتهم، فينقلب المرء المحلى بكرامة العقل وشرف النفخة الربانية ببغاء من الببغاوات، يكرر مقولات لا حياة فيها ولا جمال، لا تقود إلى حقيقة ولا توقع إلا في الظنون والأوهام:

فمئات الألوف من أهل التقليد والظاهر، قد أوقعهم نصف وهمٍ في الظنون/- فكل ما لهم من تقليد واستدلال، قائم على الظن، وهكذا جملة قوادهم وخوالفهم/- فهذا الشيطان الخسيس يثير الشبهة، فينقلب كل هؤلاء العمى فوق رؤوسهم.[57]

وبهذا المعنى يكون الفعل التربوي عند المولوي موجها بهاجس الإبداع، مدفوعا برهان التحرير، وهو الأمر الذي يزكيه المبدأ الموالي:

4-3 مبدأ الانغماس في التجربة وتجاوز الأحكام المسبقة

لا يمكن بلوغ الحقيقة عند الرومي إلا بالتخلص من حجاب التقليد: "فكل من نجا من حجاب التقليد يرى ما هو كائن بنور الحق/- إن نوره الظاهر لا يحتاج إلى دليل أو بيان، إنه يشق الجلد وينفذ إلى اللب"[58]. والمريد بذلك مندوب لخوض التجربة العرفانية بنفسه، فنور الحق لا يحتاج إلى أدلة واستدلالات، أو أخبار وتفسيرات، إنه أمر يخترق الكيان و"يشق الجلد وينفذ إلى اللب"، فلا مجال إذن – كما قال أبو مدين الغوث –للاستعاضة في الفتوح بالقديد عن اللحم الطري[59]، ولا فائدة من أن نصف للناس أو نحدثهم بما يمكن أن يعاينوه ويعيشوه:

لقد كان الكلام يطاوعه وهو غافل أن الخبر يكون عبثا أمام (المعاينة) والنظر/-

---

[56] المثنوي، كفافي، ج2/ الأبيات 483-485.

[57] نفسه، ج 1/الأبيات2125-2127.

[58] المثنوي، الدسوقي، ج 4/ البيتان 2169-2170

[59] الفتوحات المكية، محي الدين ابن عربي، تقديم نواف جراح، دار صادر، بيروت، ط1، 2004، ج153/4.

وهذه الأخبار في حد ذاتها تنوب عن النظر، إنها ليست من أجل الحاضر بل من أجل الغائب/- وكل من صار متصلا بالنظر، صارت هذه الأخبار في معزل عنه/-وما دمت قد صرت جليسا للمعشوق، قم بإبعاد الرسل (بينكما) بعد ذلك.[60]

يحث مولانا المريد إلى شحذ همته لخوض غمار التجربة، وأن لا يرضى بغير البحر موطنا، ولا يجعل من الجدول الصغير مسكنا[61]، وأن لا يكون انعكاسا للآخرين:

فحتام تكون عاكسا للخيالات المبهرة؟ جاهد حتى تصير لك هذه الوقائع/- وحتى يكون حديثك عن أحوالك، ويكون تجولك بجناحك وقوادمك.[62]

وكما يحذر الرومي من الخيالات المبهرة، نجده يحذر أيضا من الأفكار المسبقة التي تعشو المقل وتصرف المهج، فشخصية الإنسان القوي الباحث عن الحق شخصية حرة من القوالب والأطر والنمطيات الجاهزة، ويشبه مولانا هذا الذي يلتصق بالرسوم والقوالب الجاهزة بذلك الفلاح الذي أخذ يربت في الظلام داخل حظيرته على ظهر أسد افترس ثوره ظانا أنه ثوره[63].

4-4 مبدأ البحث عن المعنى

للبحث عن المعنى عند الرومي شأو لا يضاهى، فهو مفهوم مركزي في رؤيته للتجربة الإنسانية عموما، والتجربة العرفانية خصوصا؛ فالإنسان مشدود دوما إلى البحث عن معنى لحياته، مأخوذ أبدا بالكشف عن أسرار وجوده وتجلية بواعث فعله وسلوكه. لقد اعتقد الرومي- على غرار باقي أهل التصوف- أن المعنى الحقيقي للأشياء والكلمات والممارسات ينبغي أن يطلب وراء الصور والظواهر، وأن يتجاوز طالبه التجليات السطحية والبسيطة والدنيوية.

لا تكتمل مهمة المربي في هذا الصدد إلا بالاشتغال على ثلاثة أمور على الأقل:

---

[60] المثنوي، الدسوقي، ج4/ الأبيات 2065-2070.

[61] نفسه، ج 4/البيت 2285.

[62] نفسه، ج6/ البيتان 4678-4679.

[63] المثنوي، كفافي، ج 2/ الأبيات 583 وما بعدها.

أولها قيادة المتعلم إلى عدم الانخداع بالظاهر، وعدم الانسياق وراء ما يتبادر إلى الحس، فيكون حاله كحال ذلك الشخص الذي توهم رؤية الهلال في عهد عمر رضي الله عنه، فلما بلل حاجبه اكتشف أن شعرة منه أوهمته بذاك، "فإذا كانت شعرة معوجة تصبح حجابا للفلك، فكيف يكون الحال لو اعوجت كل أعضائك؟"[64].

وثانيهما أن لا يقتصر إدراكه على العالم المحدود الذي يوفره له عقله الجزئي وإدراكه الحسي، فيكون أفق استشرافه حسيرا، ومنتهى نظره دون موطئ قدمه، غارقا في ضحالة ما يحيط به، ذاهلا عن خزائن رحمة ربه، فيكون حاله كحال تلك النملة التي تكدح من أجل حبة تحملها على ظهرها وهي في بيدر عظيم، فتراها تسعى وتكد وترتعد لسحبها بعجلة ولا ترى سعة ذلك البيدر الشاسع[65].

وأما الأمر الثالث فتوجيه المتعلم إلى إدراك العلاقات الكامنة بين الجزئيات البادية للعيان لاقتناص الصورة الكاملة الشاملة المتوارية عن الأنظار. ويمكن التماس هذا التوجيه في ذلك الرد الذي أفحم به الرومي أحدهم ممن طعن في أسلوب المثنوي المتسم بالاستطراد وغياب الاتساق، فشبه سلوكه بسلوك الكفار الذين طعنوا في القرآن، وقالوا انه مجرد أساطير وخرافات، ما فيه من عمق أو تحقيقات، وأنه سطحي يفهمه كل إنسان[66]. فكانت مقارنته تلك دعوة لالتماس العلاقات والترابطات المستترة بين ما يبدو من استطرادات وجزئيات متنافرة.

5-4 مبدأ التفريد والإيمان بالخصوصيات

في إطار مناقشته للمعتزلة، ينفي الرومي أن تكون عقول البشر متساوية بالفطرة، وأن يكون الاختلاف القائم بينها عائد لتفاوت حاصل بالعلم والرياضة والتجربة، يقول في ذلك:

إن اختلاف العقول موجود في الأصل، وينبغي أن تسمع ذلك وفقا لأهل السنة/-

---

[64] المثنوي، كفافي، ج 2/ البيت 119.

[65] المثنوي، الدسوقي، ج 6/الأبيات 811-814.

[66] نفسه، ج 3/ الأبيات 4230-4246.

وهذا على خلاف قول أهل الاعتزال، وهو أن العقول متساوية في الأصل-والتجربة والعلم قلا أو كثرا، يجعلان أحدهم أعلم من الآخر/- وهذا باطل وإلا فإن رأي الذي لا تجربة له في طريق ما/- قد انبثق فكرا من ذلك الطفل الصغير، لم يدرك منه شيخ واسع التجربة النزر اليسير/- وأن الزيادة التي تكون من الفطرة، أفضل من الزيادة التي تكون من الجهد والفكرة.[67]

فالمسألة مرتبطة بالمواهب الربانية التي يؤتاها كل أحد، وبالعبقرية التي يمتاز بها بعض الناس عن غيرهم، وبالنور الذي قد يقذف في بعض القلوب فيحصل أن تجري الحكمة على لسان بعض الصغار مما لا يمكن أن يدركه الشيوخ الكبار. وبناء على هذا التفاوت تتفاوت القدرات وتتباين الاستعدادات:

فكما يكون أحدهم عاشقا للسيادة، يكون آخر عاشقا للحدادة/- لقد خلق الله كل إنسان من أجل عمل ما وألقي الميل إلى هذا العمل في قلبه.[68]

ومتى كان الإيمان بهذه الفروق وتلك الاختلافات، بطل التنافس وزال الحسد وارتاح الناس من مرض التسابق نحو المكانة، وعرف كل واحد أنه مهيأ لما خلق له، فسكنت نفسه، وطاب مسعاه. وأما المربي فهو مدعو لمراعاة هذه الفروق، وأن يختار لكل متعلم ما يناسبه، "فالنار التي بها صلاح الحديد أو الذهب، كيف يكون بها صلاح السفرجل أو التفاح الرطب"[69].

4-6 مبدأ مركزية المربي

لئن بدأت بعض التيارات اليوم تضع أهمية المدرس ودوره موضع سؤال، وتفكر في استبعاده والاستغناء عنه بفعل ما أصبح يوفره الذكاء الصناعي من فرص، وما تفرضه الأوبئة والإكراهات البيئة والتحولات السوسيوثقافية من رهانات، فإن جلال الدين الرومي لا يفتأ يذكرنا بأهمية المربي للمتعلم، وبمركزيته في كل فعل تربوي،

---

[67] المثنوي، الدسوقي، ج3/الأبيات 1540-1544.

[68] نفسه، ج 3/ البيتان 1618-1619.

[69] المثنوي، كفافي، ج 2/البيت 827.

فالمتعلم في حاجة ماسة إلى المعلم لاستثارة قدراته التحصيلية، وتوجيهه إلى ما ينفعه علما وعملا، وقيادته إلى تحطيم أوهامه، حتى ينتظم في سبيل البحث عن نور الحقيقة، وهو ما يمكن استمداده من قصة الأستاذ والأحول، فقد:

قال أستاذ لتلميذ أحول: تقدم واذهب، واحضر من الغرفة تلك الزجاجة/-فقال الأحول: أيا من هاتين الزجاجتين أحضر لك؟ إلا فلتوضح لي ذلك الأمر/- فقال الأستاذ: ليس هناك زجاجتان، فاذهب ودع الحول، ولا تشاهد الأشياء أكثر من حقيقتها/- فقال التلميذ: أيها الأستاذ! لا توجه هذا الطعن إلي. فقال الأستاذ: اكسر إحدى هاتين الزجاجتين.[70]

وتأثير المدرس في المتعلمين حاسم في اختياراتهم وميولاتهم وسلوكياتهم، ف"كل فضل يعرف به الأستاذ، فإن أرواح تلاميذه تغدو به متصفة"[71]، وعليهم عندما ينضجوا ويرشدوا أن يبحثوا دوما عن شيخ قدوة يلزموه ويطيعوه:

فاختر لك شيخا مرشدا، فإن السفر بدون المرشد كثيرا ما يكون مليئا بالآفات والمخاوف والأخطار/- وبدون الدليل، تكون حائرا (حتى) في الطريق التي طرقتها مرارا/- فحاذر، ولا تمش وحيدا في الطريق التي لم ترها قط، ولا تحول وجهك عن الدليل.[72]

4-7 مبدأ التعاون ولزوم الجماعة

انسجاما مع مناهضته للرهبانية والعزلة في الإسلام، وعده هذا الدين دين جماعة وتعاون واتحاد، يشدد جلال الدين الرومي على أن الارتقاء الذهني والعرفاني للفرد ينبغي أن يكون بين أفراد الجماعة ووسط المجتمع، وحتى الخلوة الضرورية لإشراق الأرواح -وإن كانت مطلوبة لإصلاح النفوس-فهي مانعة من تناقح العقول:

الخلوة واجبة لتجنب الأغيار لا الأحباء، فالفراء يرتدى أثناء الشتاء وليس إبان الربيع/-إن العقل إذا أصبح متحدا مع عقل آخر، زاد النور واتضح بذلك قصد

---

[70] المثنوي، كفافي، ج 1/ الأبيات 327-330.

[71] نفسه، ج 1/ البيت 2829.

[72] نفسه، ج 1/الأبيات 2943-2945.

السبيل/- أما النفس، فهي إن غدت ضاحكة طربة مع غيرها من النفوس، زادت بذلك الظلمات، واختفت معالم الطريق.[73]

ثم إن لزوم الرفيق والصاحب في التعلم مفيد من جهات: أولاها الحماية من الضياع وأمن شر الشياطين والذئاب، "إن الشيطان بمثابة الذئب وأنت كيوسف، لا تترك جوار يعقوب أيها الصفي"[74]، وثانيها تهوين أعباء الطريق، "فكل حمار يسير منبتا عن القافلة، يكون ذلك الطريق عليه مائة ضعف من التعب"[75]، ثم "إن ذلك الذي يسير وحيدا وسعيدا في الطريق، يكون مسيره مع الرفاق أضعاف مسيره وحده"[76]، وثالثها أن المذاكرة والمجالسة وتلاقح العقول تثير المعارف وتفتح مغاليق الأسرار:

وعندما جلس الحبيب مع الحبيب، صارت مئات الآلاف من ألواح الأسرار معلومة!/- واللوح المحفوظ هو جبهة الحبيب، يبدي "للحبيب" سر الكونين عيانا.[77]

4-8 مبدأ التدرج

يشدد الرومي على أن العملية التعليمية هي عملية ممتدة في الزمن، تحتاج إلى وقت، وتتم بتدرج، ويكون الارتقاء فيها في أطوار بعد أطوار، ومرد ذلك إلى الطبيعة المعقدة للطفل، واختلاف خصوصياته وقدراته وطاقاته، وتنوع حاجياته ومستلزماته الإدراكية والنفسية والجسمانية. وعلى هذا، فإن المربي محتاج إلى الكثير من الصبر والوقت والمعرفة ليصل بالمتعلم إلى ما يمكن أن يبلغه:

إن الطفل حين يولد، يكون- في أول الأمر- رضيعا، ويبقى مدة من الزمن صامتا وكله آذان/- فلا بد له من الصمت بعض الوقت حتى يتعلم الكلام[78].

---

[73] المثنوي، كفافي، ج 2/الأبيات 25-27.

[74] المثنوي، الدسوقي، ج 6/ البيت 504.

[75] نفسه، ج 6/ البيت519.

[76] نفسه، ج 6/ البيت 517.

[77] نفسه، ج 6/ البيتان 2649-2650

[78] المثنوي، كفافي، ج 1/البيتان 1623-1624.

وعليه أيضا أن يكون حذرا في انتقاء ما يناسبه، وأن لا يقدم إليه أكثر مما هو في حاجة إليه، "فليس في مجرى النهر متسع للبحر"[79]، ثم إن:

الحبة التي يغتذي بها كل طائر، تكون على قدر طاقته، وإلا فمتى كان التين يصلح غذاء لكل الطيور؟/- وإذا أنت أعطيت الطفل الخبز بدلا من اللبن فاعلم أن الطفل المسكين سيقتله الخبز/- ولكن الطفل يطلب الخبز بنفسه، عندما تنبت أسنانه[80].

4-9 مبدأ التأديب قبل التعليم

إن غاية العملية التعليمية التعلمية عند جلال الدين الرومي لا ينبغي أن تنحصر في اكتساب المتعلمين للمعارف والمهارات والتقنيات، وتمكينهم من سبل تحصيل ما ينمي ملكاتهم العقلية والفكرية والحسية الحركية، بل عليها أن تتوجه أولا وأساسا لإكسابهم الأدب بمفهومه العام والشامل لحياة الإنسان الفردية والاجتماعية، أي أن تهتم أولا بأن تقيم فيهم أسس الأخلاق النبيلة والقيم السامية، وأن تغرس فيهم معاني الصلاح والإحسان، فيتعلموا كيف يطهروا أنفسهم ويُحسنوا في مسلكياتهم؛ فتزكية النفس وتطهير مقدمان على العلم والقراءة عند الرومي:

ويا أيها القلب..تطهر من الحقد والكراهية، ثم من بعد ذلك اقرأ "الحمد" سريعا /-أما "الحمد" على اللسان بينما يكون في الباطن إكراه، فإنه يكون من اللسان تلبيسا وخداعا.[81]

ثم إن الرومي يحذر من صرف الأعمار في طلب معرفة نظرية لا تورث إلا القلق وليس وراءها عمل أو ثمر:

لقد ضاع العمر في الحديث عن المحمول والموضوع، ويا فاقد البصيرة، لقد ضاع عمرك في المنقول والمسموع/- وكل دليل لا نتيجة منه ولا أثر له باطل، فأمعن النظر

---

[79] المثنوي، كفافي، ج1/ البيت 3810.

[80] نفسه، ج 1/ الأبيات 580-583.

[81] المثنوي، الدسوقي، ج 4/ البيتان 1736-1737.

فيما نتج عنك.[82]

4-10 مبدأ الرحمة

لما كانت المحبة بالنسبة إلى الرومي هي المقام الأسنى والدرجة العليا التي يتوجه إليها المريد بقلبه وعقله، فقد كان عليه أن يتسربل أولا بسربال الرحمة والأدب الرفيع، فهي من موجبات الوصول، إذ كيف للمحبة أن تتحقق في القلوب ما لم يكن التعامل مع الخلق على مقتضى أمر الرقة واللطف! إن تصوف المولوي ينهض على إشاعة روح الحنو على البشر والنظر بعين الإشفاق عليهم، والتماس الأعذار لهم، والتفهم الجميل لألوان ضعفهم وتوهنهم. على السائر إلى الله إذن أن يكون من هؤلاء الرجال الشجعان الذين يسارعون إلى تقديم المدد للضعفاء المظلومين المستغيثين.إنهم بذلك مدد هذا العالم، وعُمد هذه الدنيا المتداعية، وأطباء الأدواء الخفية، إنهم محض محبة وعدالة ورحمة...[83].

ولئن كانت الرحمة من الوالدين لأبنائهما أخص، فإن الرومي يستحث المربي المنتشي بخمر المحبة أن يعد جميع الخلق أطفاله، وأن يتنزل في توجيهم ونصحهم إلى المنزلة التي يلاعبهم فيها ويتصنع منطقهم وفعلهم:

إن الأب يصطنع أصوات الطفولة لوليده الجديد، مع أن عقله قد يبدع هندسة الدنيا/- فليس يهبط فضل الأستاذ من عليائه لو أنه قال: إن الألف لا تقبل أي تحريك/- فالمرء- من أجل تعليم الطفل المعقود اللسان- يجب عليه أن يخرج عن لسانه/-إن عليك أن تصطنع نطقه حتى يتعلم منك العلم والفن/-فمن اللازم للشيخ في وقت النصح أن يعتبر جميع الخلق مثل أطفاله.[84]

ومن أهم ما ينبغي للمربي استحضاره في تسليكه للمتعلمين الصبرُ عليهم والتجاوز عن أخطائهم. ومن القصص المؤثرة التي أوردها الرومي، والتي يمكن أن يستدل

---

[82] المثنوي، الدسوقي، ج 5/ البيتان 566-567.

[83] المثنوي، كفافي، ج 2/الأبيات 1935-1963.

[84] نفسه، ج 2/الأبيات 3317-3319.

بها على هذا الغرض، قصة سيدنا موسى والراعي، وهي القصة التي تصور مدى رحمة الله التي وسعت كل شيء، وأن على المربي الموجه –مهما عظم شأنه- ألا يحتقر سلوك سواه، فقد انبرى موسى معنفا راعيا وجده يثني على ربه قائلا: " أيها الإله المختار أين أنت حتى أصبح خادما لك، فأصلح نعليك وأمشط رأسك، وأغسل ثيابك..."، فمضى موسى يبين سفه قول الراعي وسوء أدبه مع الله، فما كان من الراعي إلا أن مزق ثيابه وانطلق مندفعا في الصحراء غارقا في الندم. وهناك جاء الوحي الإلهي معاتبا نبيه "إنك أبعدت عني واحدا من عبادي...فما استطعت لا تخط خطوة نحو إيقاع الفراق، فأبغض الحلال عندي هو الطلاق"، حينذاك اندفع موسى وراء الراعي في البيداء يبشره بالقبول ويهنئه بالوصول[85].

5- الأساليب التربوية عند الرومي

من بين مظاهر اجتهاد الرومي في نهجه التربوي اجتراح أساليب تربوية تلائم الفطرة البشرية وتناسب الطبيعة الآدمية، وهي أساليب منشأنها تهذيب الروح، وتلطيف النفس، وضمان نشاطها وإقبالها على الترقي في معارج مقامات التربية ومراقيها. وعديدة هي الأساليب التي يمكن استنباطها سواء من سيرة الرومي أو من مثنويه، نذكر منها: القصة، والسماع، والشعر، والحكم، والأمثال، والحوار، والتأمل، والخلوة، والتكرار، والاستمتاع، والرياضة، والدعابة، والسخرية، والتقابل...وقد آثرنا لضيق المجال الاقتصار على أسلوبين فقط، نعدهما سمة مميزة لعرفان الرومي، وهما:

5-1 القصة:

لقد أدرك الصوفية منذ وقت مبكر أهمية السرد في النفوس، فتوسلوا به في مناهجهم التربوية واستأنسوا به ليكون وسيلتهم الأثيرة في العروج بالمتعلمين إلى مراقي الجلال والجمال. "قيل للجنيد: ما للمريدين في مجاراة الحكايات؟ فقال: الحكايات جند من جنود الله تعالى يقوي بها قلوب المريدين. قيل له فهل في ذلك شاهد. فقال رضي الله عنه: نعم قوله تعالى ﴿وَكُلًّا نَّقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنۢبَآءِ ٱلرُّسُلِ مَا نُثَبِّتُ بِهِۦ فُؤَادَكَ﴾ (هود

---

[85] المثنوي، كفافي، ج 2/الأبيات 1720 وما بعدها.

120)"[86].

ولئن كانت الوظيفة المركزية للقصص عند المريد هي تقوية القلب وتثبيت الفؤاد على طريق الله، فإنها بالنسبة للشيخ المربي وسيلة لتقريب الأفكار المعقدة وتجسيد المعاني المجردة، مع ما يرافق ذاك من جذبٍ لانتباه المريد ودفعٍ لمله، وحرص على تضمين تلك القصص المضامين التعليمية والأخلاقية المنشودة في معارض ميسرة ومشوقة ومؤثرة يحصل بها الاعتبار، وتستثار بها المواجيد، وتبقى بها شعلة عشق الله في القلوب متقدة متأججة[87].

وإلى جانب المقاصد الأخلاقية المرجوة من توظيف القصص عند تيار من المتصوفة، لا يغفل الرومي عن وضع القصص التي يجتبيها- مهما كانت بسيطة متداولة بين الناس-في بناء فني جديد يزيدها رونقا وجمالا، بل يجعل منها عملا فنيا ناضجا، فنراه "يجدد شكل القصة، إذ يرويها بأسلوبه الخاص، ويخلق لها المواقف الدرامية، ويضع لها الحوار، ثم يخلع عليها موضوعا جديدا، بأن يفسرها على طريقته، ويخرج منها بمفهومات ومبادئ جديدة لم تكن من قبل مرتبطة بها ولا مفهومة عنها"[88]. فالأبنية السردية لقصص المثنوي مثال للتدخل الفني المميز للأديب المبدع، إذ نرى الرومي يبث فيها من روحه ورؤيته ما يجعلها نابضة بالحيوية، بصور فنية غاية في التجدد، وحوار سردي مفعم بالحياة كما لو كان مأخوذا من كلام حقيقي غض طري، وتعابير لغوية متغيرة بتغير السياقات والمقاصد ومستوى المستمعين.

وينظر عدد من المهتمين بالاستراتيجيات التعليمية الحديثة بعين الاعتبار إلى أسلوب القص ودوره في تيسير التطور الاجتماعي والوجداني والمعرفي للمتعلمين، خاصة بعد الأدلة الجديدة التي بات يقدمها علم الأعصاب في هذا الصدد؛ فقد أفادت جملة

---

[86] تاج العارفين الجنيد البغدادي: الأعمال الكاملة، الحكيم سعاد، دار الشروق، القاهرة، ط2، 2005، ص110.

[87] التربية بالسرد في الجمالية العرفانية، محمد التهامي الحراق، مجلة أفكار، عدد26، 2018، 8-11، ص10.

[88] المثنوي، مقدمة كفافي، ج 2/ص8.

من الدراسات والتجارب المتواترة أن القصص تحفز الدماغ البشري وتغير الطريقة التي نتصرف بها في حياتنا، ذلك أن المخ لا يفرق كثيرا بين القراءة عن تجربة ما وبين عيشها ومباشرتها، ففي الحالتين معا تنشط المناطق العصبية نفسها.فقراءة النصوص السردية أو الاستماع إليها تجعل المتلقي يتفاعل مع الشخصيات الحكائية كما لو كانت واقعية، إذ يشعر بمشاعرها، وينفعل لانفعالها، وذلك بالحدة نفسها التي تكون لها في المواقف الواقعية، مما يعزز مهاراته الاجتماعية بناء على التعاطف معها والتأثر بها في مواقفها واختياراتها. وإذا علمنا الأهمية العظمى للانفعالات والعواطف في عملية التذكر، عرفنا الأثر البالغ للأسلوب السردي في عملية التخزين في الذاكرة البعيدة المدى، وفي توجيه السلوكات وتشكيل المواقف والأحكام[89].

2-5 السماع:

شكل السماع بالنسبة إلى جلال الدين الرومي علامة مميزة لنهجه العرفاني، وملمحا مركزيا لطريقته المولوية، فقد كان لقاؤه بشمس التبريزي إيذانا بهيامه بطقس الدوران والاستغراق في التأمل وإنشاد الشعر، حتى بات هذا الطقس مصدرا لوارداته الروحانية، وسبيلا للتعبير عن حالته الوجدانية، وقوتا لمحبته الإلهية، ومنهلا لا ينضب لخياله الشعري. يقول الرومي:

ومن هنا كان السماع قوت العاشقين لأن فيه خيالا للاجتماع والوصال/-وبه تقوى خيالات الضمير، بل تتحول إلى صور (من تأثير) الصوت والصفير/- ولقد أسعرت نار العشق من الألحان، مثل نار ذلك الذي كان يرمي الجوز...[90]

فالسماع إذن طريقة من العبادة والشهود، ومورد للسكينة والسعود، وترياق لتجاوز الأسقام النفسية، والتحرر من أعلاقها الطينية، والانعتاق من جاذبيتها الأرضية، والترقي في كمالاتها الروحية:

---

[89] ينظر: رؤية علم الأعصاب لتدريس القصص: تيسير التطور الاجتماعي والوجداني،ليزا والن، ترجمة تراجي فتحي، مجلة الثقافة العالمية، عدد171، 2013، 49-61.

[90] المثنوي، الدسوقي، ج 4/الأبيات 742-744.

والأرواح المقيدة بأسر الماء والطين، تسعد قلوبها حين تتخلص من الماء والطين/- وتغدو راقصة في هواء عشق الحق، وتصبح بريئة من النقص مثل قرص البدر/- بل إن أجسامها لتغدو راقصة، فلا تسل عن الأرواح! لا تسل عما يحيط بها من ذلك كله.[91]

والسماع ليس من بنات أفكار الرومي، ولا إبداعا من إبداعاته الحصرية، فقد كان تعبيرا دينيا ممارسا معروفا، ويعد القرنان السادس والسابع الهجريان مرجعيان في هذا الصدد، فقد شكلا محطة أساسية في تعميق النظر في مفهومه وشرعيته، وكذا في ممارسته وانتشاره[92].

وبغض النظر عن كل ما ذكره الباحثون عن الاختلافات المتصلة بالضوابط الشرعية الحافة بالسماع الصوفي، أو ما حفلت به الدراسات من رصد لتعدد وظائفه الاجتماعية والعرفانية، أو تلك النقاشات التي أحاطت برمزية الرقصات المولوية الدوارة، فإن ما يعنينا الآن هو وظائف هذا السماع التربوية وسبل الإفادة منه في ممارساتنا التربوية المعاصرة، وهو ما يمكن إجماله اختصارا في النقاط الآتية:

-الاهتمام بالموسيقى: فقد ذهب أفلاطون منذ زمان بعيد إلى أن الموسيقى هي الأداة الأكثر فعالية في التعليم، وقد عرف العلماء في وقتنا الحالي سبب ذلك، إذ توصلوا إلى أن الموسيقى تدرب المخ على مستويات عالية وراقية من التفكير، تتحول مع مرور الوقت إلى مهارات هندسية ورياضية معقدة، إذ يبدو أن هناك علاقات وثيقة في الدماغ بين الموسيقى والرياضيات والمنطق ومهارات التفكير العليا. وإلى جانب فوائد الموسيقى في تنمية التفكير العقلي، لا تخفى أهميتها في ترقية الأذواق وإعلاء الحس الجمالي والأخلاقي[93].

---

[91] المثنوي، كفافي، ج 1/الأبيات 1346-1348.

[92] التربية بالطرب عند الصوفية، مقاربة في الأصول والوظائف والتحولات، محمد التهامي الحراق، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، 2015، ص8.

[93] التربية الوالدية رؤية منهجية تطبيقية في التربية الأسرية، هشام الطالب وعبد الحميد أبو سليمان وعمر الطالب، مراجعة الترجمة نزار العاني، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الولايات المتحدة الأمريكية، ط1، 2019، ص182.

-الاستغراق في التأمل: وله منافع كثيرة، كالاسترخاء والتخلص من التوترات العضلية، وخفض مستوى القلق وضغط الشرايين، وتعظيم قدرات التحكم في النفس وضبط السلوك، وتقوية الأحزمة العصبية المتحكمة في التفكير، وتعزيز الانتباه بما يضمن تطوير يقظة الدماغ والجسم معا...إننا نعيش في عصر تتكالب فيه على أبنائنا كل المثيرات لتجعل خلاياهم العصبية في اشتغال دائب، مما يفقدهم السكينة، ويشتت انتباههم، ويضعف تركيزهم، ويقوض تحصيلهم، ويجعلهم غارقين في لحظتهم، تائهين في ضياعهم، ولذلك بات لزاما على مؤسساتنا التربوية توفير مجالات لأخذ أقساط من الراحة والاسترخاء والمشي والتأمل، ففي هذه اللحظات فقط يتمكن الدماغ من الخروج من ربقة المباشر واللحظي والخارجي، للتركيز على عوالمه الداخلية بالتجوال في البيانات المخزنة في الذاكرة للتنسيق بينها وإعادة تشكيل علاقاتها، فيكون ذلك باعثا رئيسا في انقداح الأفكار الإبداعية[94].

-الحركة والرقص: في ظل ما أصبح عليه حال أبنائنا من نزوع إلى قلة الحركة والارتكان إلى الأنشطة التي لا تستدعي جهدا بدنيا، والانغماس في مشاهدة الهواتف والاستغراق في الألعاب الإلكترونية، وما يترتب على ذلك من سلسلة غير منتهية من الأمراض الجسدية والنفسية والعقلية كالسمنة والقلق والاكتئاب وضعف المهارات الحركية والاجتماعية والتواصلية، وارتفاع منسوب الفردانية والانعزالية وغيرها... في ظل كل ذلك، تواترت العديد من الدراسات الحاثة على الانتظام في الأنشطة الحركية، مجلية أهمية الحركة البدنية في التعلم، ومبرزة للعلاقة الوثيقة بين الفنون والألعاب الحركية وبين نمو الدماغ وتحسين مرونته وتطوير أدائه، وتقوية ذاكرته، وتعظيم القدرات الدماغية المتصلة بالتعلم كالتخطيط والتوجيه والتحكم والتنسيق...[95].

---

[94] مقدمة في علم الأعصاب التربوي، مزايط مولود هيدالله، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2023، ص213.

[95] نفسه، ص117-121.

خاتمة:

انطلقت هذه الورقة من افتراض ضمني مداره على ما ذهب إليه إريك جوفروا من أن المستقبل هو للإسلام الروحاني، وما قد يرتبط بذلك من أن المستقبل هو لعودة التصوف والروحانيات لساحة العلوم الطبيعية والإنسانية بعد أن طردا منها منذ وقت ليس بالقصير. بهذا التوجيه، حاولنا أن نجد في تراث مولانا جلال الدين الرومي، وخاصة سفره "المثنوي المعنوي"، أرضية لتشكيل معالم منهاج تربوي قادر على تقديم أجوبة وتوفير حلول للتصدي للإشكالات التي تواجه الكثير من المنظومات التربوية المعاصرة. هكذا وجدنا أن الغاية الكبرى التي يتوجه إليه الفعل التربوي عند المولوي هي الكمال الإنساني بتجلياته الأربعة: الروحاني والعقلاني والنفساني والأخلاقي، وهو الكمال الذي من شأنه جعل المتعلم السالك جديرا بالنفخة الإلهية، متخلصا من قيود ماديته الجسمانية، منعتقا من محدودية عقلانيته الجزئية، متحررا من شهوانيته المتسفلة، مترقيا في أخلاقيته السامية، مستعدا لرؤية العالم بعين المحبة والعشق. ولا يمكن بلوغ هذه الغاية الكبرى إلا باستحضار جملة من المبادئ التربوية، وعدد من الأساليب البيداغوجية، التي رصدناها ودللنا عليها من المثنوي المعنوي، وهي المبادئ والأساليب التي تمتح من الأصول الإسلامية الراسخة، وتتقاطع مع الكثير من المفاهيم والنظريات التربوية المعاصرة، مسنودة في ذلك بجملة من الدراسات العلمية الحديثة في العلوم العصبية والإحيائية.

ويبقى الباحثون مدعوين لإنعام النظر في مثنوي الرومي وباقي آثاره، فما ذكر في هذه الدراسة هو مجرد معالم وصوى موجهة، ما زالت تحتاج إلى تدقيقات وتحقيقات، فضخامة المتن تستدعي الكثير من العمل لضبط المفاهيم وتأصيلها وتجاوز بعض الإشكالات الحافة بها.

المصادر والمراجع:

- أخبار جلال الدين الرومي، أبو الفضل محمد بن عبد الله القونوي، [د ن]، ط1، 2000.
- تاج العارفين الجنيد البغدادي: الأعمال الكاملة،الحكيم سعاد، دار الشروق، القاهرة،

ط2، 2005.

- التربية الوالدية رؤية منهجية تطبيقية في التربية الأسرية،هشام الطالب وعبد الحميد أبو سليمان وعمر الطالب، مراجعة الترجمة نزار العاني، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الولايات المتحدة الأمريكية، ط1، 2019.
- التربية بالسرد في الجمالية العرفانية، محمد التهامي الحراق، مجلة أفكار، عدد26، 2018، 11-8.
- التربية بالطرب عند الصوفية، مقاربة في الأصول والوظائف والتحولات، محمد التهامي الحراق، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، 2015.
- رجال الفكر والدعوة في الإسلام، السيد أبو الحسن علي الحسني الندوي، دار ابن كثير، دمشق-بيروت، ط3، 2007.
- رسول الشعر العرفاني جلال الدين الرومي بمناسبة الاحتفال بالذكرى المئوية الثامنة لميلاده،سمير أرشدي، مؤسسة جائزة عبد العزيز سعود البابطين للإبداع الشعري، الكويت، 2007.
- الرومي ماضيا وحاضرا، شرقا وغربا، حياة جلال الدين الرومي وتعاليمه وشعره، فرانكلين لويس، ترجمة علي العاكوب، دار نينوى، دمشق، ط1، 2016.
- رؤية علم الأعصاب لتدريس القصص: تيسير التطور الاجتماعي والوجداني،ليزا والن، ترجمة تراجي فتحي، مجلة الثقافة العالمية، عدد171، 2013، 49-61.
- الشمس المنتصرة، دراسة آثار الشاعر الإسلامي الكبير جلال الدين الرومي، أنيماري شميل، ترجمة عيسى علي العاكوب، مؤسسة الطباعة والنشر التابعة لوزارة الثقافة والإرشاد الإسلامي، طهران، ط1، 1379ش.1421ق.
- الصوفيون، إدريس شاه، ترجمة بيومي قنديل، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط2، 2015.
- مثنوي جلال الدين الرومي شاعر الصوفية الأكبر، ترجمة محمد عبد السلام كفافي، المكتبة العصرية، بيروت، 1966، الكتابان الأول والثاني.

- مثنوي جلال الدين الرومي، ترجمة إبراهيم الدسوقي شتا، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، 1996، الأجزاء الستة.
- محمد عبد السلام كفافي، جلال الدين الرومي حياته وشعره، بيروت، 1971.
- المستقبل للإسلام الروحاني، إريك يونس جوفروا، ترجمة هاشم صالح، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2016.
- مفهوم المهارات الحياتية: سيرورة التكوين وسياقات التنزيل، مزايط مولود هيدالله، مجلة مسارات في التربية والتكوين الصادرة عن المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة، العدد2،أكتوبر 2022.
- مقدمة في علم الأعصاب التربوي، مزايط مولود هيدالله، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2023.
- A sufi as pedagogue, some educational implications of Rumi's poetry, Yoones deghani farsani, in Knowledge and education in classical islam, religious learning between continuity and change, Edited by Sebastian gunther, volume 1, Brill, Leiden/Boston, 2020.
- Comment les grands leaders nous inspirent à passer à l'action par pourquoi, Simon Sinek, performance édition, Canada, 2015.
- la philosophie de l'éducation, Reboul Olivier, PUF, paris,1977.
- https://macleans.ca/culture/books/exploring-the-life-of-rumi-americas-most-read-poet/

الجهود اللغوية "لابن مالك" في تيسير النحو وتسهيل تعلمه

د. محمد دخيسي

أستاذ مكوّن، المركز الجهوي الشرق

الملخص

تتلخص جهود القدامى في إبراز مكانة اللغة العربية، وتمثل أعمالهم ومؤلفاتهم دافعا قويا لتقريب علومها إلى الأمة العربية أولا، ثم باقي الأجناس التي تعمل جاهدة على تعلم اللغة العربية، وامتلاك آلياتها.

إن الجهود المبذولة في هذا المجال، لم تستثن الجانب الإبداعي والجمالي، لذلك كان السعي إلى تعميق الصلة بالنص الشعري، بوصفه نقطة لقاء الباعث والمتلقي، والمساهم في إيصال الفكرة عبر جماليات الصورة، وإيحاءات الكلمة، فكانت الأراجيز أو الأرجوزات أو المنظومات الشعرية درساً من دروس تعليم اللغة. فنبغ في ذلك كثير من علماء اللغة، وشارحي النصوص، ودارسي علوم الآلة، وفقهاء الأمة الإسلامية، وبخاصة مع بداية القرن الخامس وما تلاه. ويمكن أن نقدم هنا نموذج ابنِ مالك الطائي الجِياني الأندلسي، الذي وسم صفحة اللغة العربية بمؤلفات لغوية عدة؛ تجمع بين المنثور والمنظوم، بين النحو والصرف، ومعرفة الأفعال، وتنوع أشكال الكتابة وغيرها..

ونسعى من خلال هذا البحث تقديم صورة هذه الجهود التي تبناها ابن مالك، باعتماد منهج وصفي تحليلي، ومقارنة بين مؤلفاته، لتسليط الضوء على الطريقة التي سلكها لتعليم اللغة العربية وعلومها. كما نقدم صورة عن مؤلفاته، والاستنتاجات التي توصلنا إليها من خلال بحثه، وكتابته، وتدرجه المعرفي والتربوي، وتقريب هذه المفاهيم من واقعنا، لنجعل منها لبنة توطن اللغة العربية لدى المتهمين وغير الناطقين بها، وترمز إلى بعض الخصوصيات التي تلفت النظر، وتشوق المهتمين بها.

الكلمات المفاتيح:

الجهود اللغوية- القرن السادس الهجري وما بعده- ابن مالك- الأرجوزات- المنهاج التربوي- النحو والصرف- ديدكتيك اللغة العربية..

مقدمة

توزَّع اهتمام المنظومة التربوية بالمغرب، وفق التطورات التقنية والتكنلوجية الحديثة، ووفق التحولات الكبرى في مجال البحث والابتكار العلميين، غير أن التمسك بالتراث، وتوطين الفكر العربي ضمن سياق مباحث اللغويين القدامى، يستأثر باهتمام الدارسين، وبخاصة أولئك الذين يقوِّمون العملية التعليمية التعلمية بالنظر إلى المردودية والجودة والإتقان.

وتندرج دراستنا في هذا الصدد، بحيث نهدف كما سبقت الإشارة، إلى ربط الحاضر بالماضي، ومحاولة رصد المسلك أو المنهج الذي اعتمده بعض القدامى، لتبسيط العلوم الشرعية، ومنها علوم الآلة المرتبطة باللغة العربية: علم النحو وعلم الصرف وعلم العروض وعلم البلاغة وغيرها...

يُعدُّ ابن مالك (محمد بن مالك الطائي الجِياني) جمال الدين، أبو عبد الله، محمد بن عبد الله بن عبد الله بن مالك؛ أحدَ علماء اللغة في القرن السابع الهجري؛ إذ ساهم بقسطٍ غير يسير في تبسيط قواعد اللغة العربية (النحوية والصرفية)، وأثرى المكتبة العربية بمنظومات من خلال مؤلفاته، (ومنها): "الألفية"، و"الكافية الشافية"، و"تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد"، و"إكمال الأعلام بتثليث الكلام"، و"لامية الأفعال"، وغيرها..

وقد وضع "ابن مالك" قواعدَه النحويةَ والصرفية وَفقَ منهجٍ تربوي ميَسَّر وواضحٍ، يُسهِّل عمليةَ الفهم، ويساعدُ على الحفظ؛ بِنظمِها مُوجَزةٍ ومختصرة، ومؤَطَّرة بأمثلة وعينات ضِمْنِية مِن الإعراب والتصريف.

إن الجهودَ التي بَذلها اللغويون العربُ منذ قرون، وفي القرن الخامس الهجري وما بعده بخاصة، قد سمَتْ بالدَّرسِ اللغوي (النحو والصرف والبلاغة والعروض..)،

ولَفَتَتْ نَظرَ المهتمين إلى الوظيفة التربوية التي سايرتْ جهودَ علماءِ أصولِ الشريعة في مجالات أخرى؛ فتكاملتِ المعارفُ، وتبَدَّدَتِ المخاوفُ، وتَوضحَتِ المسالِكُ، لتقريبِ القاعدةِ والمداركِ؛ خِدمةً للأستاذِ والطالبِ وأولي الهِمَّةِ، لشرْحِ مؤلفاتِ "ابنِ مالكٍ" وتفسيرِها.

ونَسعى من خلال هذه الورقةِ التحليلية، تقريبَ المفاهيمِ التربويةِ الموظفةِ في أعمالِ "ابن مالك"[1]، ودورَها في تبسيطِ القواعدِ النحويةِ والصرفية، وتمكينَ الطالبِ من تطبيقها في دَرْسِهِ التربويِّ اليومي. كما سنحاولُ استقراءَ المنهاجِ التربوي الذي اعتمدَهُ "ابنُ مالكٍ" في جلِّ مؤلفاتِه التي وقفنا عندها، مع الاستئناسِ بالشروحِ والكتبِ، التي حاولتْ شرحَ متونِها وأراجيزها؛ إما شرحا جُزئيًا أو كليا.

لذلك، نوجزُ عملَنا البحثيَّ في تناول "جهود 'ابن مالك' في تيْسيرِ النحوِ وتسهيلِ تعلُّمِهِ"، عمَلاً بِما يُزاوِج بينَ البحثِ الأكاديمي؛ من خلال تجربةِ التدريسِ والتكوينِ على حدٍّ سواء.

ابن مالك الجياني: سيرة وحصيلة

"هو أبو عبد الله جمال الدين محمد بن محمد بن عبد الله بن محمد بن عبد الله بن مالك الطائي الجياني الشافعي النحوي، نزيل دمشق...

ولد بجيان، من مدن الأندلس الوسطى، وقد ذكر ياقوت في معجم البلدان، "ديان بالفتح ثم التشديد، وآخره نون، مدينة لها كورة واسعة بالأندلس، تتصل بكورة ألبيرة.. وكان مولده سنة 600هـ على أكثر الروايات وأقربها من الصحة...

دراسته وأساتذته بالأندلس:

يبدو أن ابن مالك، على غرار ما عهده في عهده وعصره، بدأ دراسته بحفظ القرآن، واستتبع هذا بطبيعة الحال دراسة القراءات وعلوم الدين والنحو واللغة...

---

[1]- لقد قمنا في هذه الورقة بتسليط الضوء على هذه المفاهيم، وهي -طبعا- غير مصرح بها في الألفية أو شروحها، بقدير ما نسعى إلى استنباطها انطلاقا من الرؤية النقدية لها.

رحل ابن مالك من الأندلس إلى الشرق، واستوطن دمشق، وكانت الرحلة في ذلك الحين لأمرا مألوفا بين العلماء، وشجع على هذا، أن الوطن العربي كله كان وحدة علمية متصلة الأطراف.. (و)يمكن القول بأن دراسته المنظمة لم تبدأ إلا في دمشق، عند نزوله بها أول مرة، قبل رحيله إلى حماه وغيرها من بلاد الشام. فمن أساتذته: العلم السخاوي.. ابن صباح.. ومكرم.. ابن يعيش.. ابن عمرون.

توفي ابن مالك بدمشق سنة 672هـ، باتفاق.. وهو من أعظم نحاة القرن السابع شهرة، إن لم يكن أعظمهم جميعا، فهو أسلسهم مادة، وأغزرهم إنتاجا، وأرفهم ذكرا، وأوسعهم رواجا.. وقد وهب ابن مالك قدرة فائقة على النظم العلمي الرائق، فأخرج الكثير من مؤلفاته النحوية واللغوية نظما، وجاء هذا النظم جفاف مسائله وصعوبة موضوعاته عذبا سائغا.."[2]

لذلك، وقفنا عند جهود ابن مالك الذي ترك بصمته في هذا الحقل، ونذكر هنا بعض مؤلفاته سواء في شرح قواعد اللغة العربية، أو ما يرتبط بمجالات أخرى كعلم الصرف أو علم العروض.

تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد: مختصر من كتابه الضائع "كتاب الفوائد في النحو"؛[3]

الخلاصة الألفية التي ألفها لابنه محمد الأسد؛[4]

لامية الأفعال، أو المفتاح في أبنية الأفعال؛[5]

---

[2]- سيرة ابن مالك، وهي مبثوثة في الكتب والمعاجم والمواقع الإلكترونية، المادة المقدمة مقتبسة من مقدمه مؤلفه: "تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد (وصفه في الهامش الثاني)، صص: (1).. (17).

[3]- ابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، المكتبة العربية، حققه وقدم له: محمد كامل بركات، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، الجمهورية العربية المتحدة، القاهرة، 1387 هـ- 1967م، تقديم بقلم الأستاذ الدكتور يوسف خليف.

[4]- وهو المعروف بألفية ابن مالك.

[5]- (ابن مالك): نظم لامية الأفعال، للعلامة جمال الجين ابن مالك، كتبها وضبطها وراجعها أبو مالك العوضي، (مكتبة نور الرقمية، موقع:

شرح الكافية الشافية لابن مالك؛[6]

عمدة الحافظ وعدة اللافظ في مبادئ النحو؛[7]

سبك المنظوم وفك المختوم، وهو رسالة في النحو؛[8]

إيجاز التعريف في علم التصريف؛[9]

شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح؛[10]

---

https://www.noor-book.com/

جاء فيها بعد المقدمة:

بفعللَ الفعل ذو التجريد أو*** يأتي ومكسورَ عينٍ أو على..

وقد نشر أيضا بعنوان: "توشيح لامية الأفعال" لابن مالك الأندلسي للحسن بن زيد القنائي الشنقيطي، ومعه زيادات بَحرق الحضرمي:

https://archive.org/details/lamiatalafal-pdf/page/n19/mode/2up

[6]- (ابن مالك): المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، من التراث الإسلامي (الكتاب السادس عشر)، شرح الكافية الشافية، تأليف العلامة جمال الدين أبي عبد الله محمد بن عبد الله بن مالك الطائي الجياني، حققه وقدم له الدكتور عبد المنهم أحمد هريدي، دار المأمون للتراث، ط الأولى، 1402 هـ- 1982م.

[7]- (ابن مالك): شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ، لجمال الدين محمد بن مالك المتوفي سنة 672 هـ، الجمهورية العراقية، وزارة الأوقاف، إحياء التراث الإسلامية 20، تحقيق عدنان عبد الرحمن الدوري، مطبعة العاني، بغداد، 1397هـ- 1977م.

[8]- (ابن مالك): سبك المنظوم وفك المختوم، تأليف الإمام العلامة أبي عبد الله محمد بن عبد الله بن مالك الطائي الجياني، حققه وقدم له عدنان محمد سلمان، فاخر جبر مطر، سلسلة الدراسات العربية 4، (موقع مكتبة نور)

[9]- (ابن مالك): إيجاز التعريف في علم التصريف، تأليف إمام النحاة العلامة محمد بن مالك الطائي النحوي، تحقيق محمد عثمان، مكتبة الثقافة الدينية، ط. 1، القاهرة، 1430هـ- 2009م.

[10]- (ابن مالك): شرح التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، تأليف جمال الدين بن مالك الأندلسي المتوفي سنة 672، تحقيق الدكتور طه محسن، مكتبة ابن تيمية، ط. 2، 1413هـ.

تحفة المودود في المقصور والممدود؛[11]

كتاب الألفاظ المختلفة؛[12]

الاعتضاد في الفرق بين الظاء والضاد، قصيدة مع شرحها؛[13]

منظومة فيما ورد من الأفعال بالواو والياء، (39 بيتا من الكامل)؛[14]

وفاق الاستعمال في الإعجام والإهمال؛[15]

الإعلام بمثلث الكلام؛[16]

القصيدة الدالية المالكية في القراءات، وهي نظم للقصيدة الشاطبية مع إضافات؛[17]

---

[11]- (ابن مالك): مرقاة الصعود إلى معاني تحفة المودود بمعرفة المقصور والممدود، للإمام جمال الدين محمد بن محمد بن مالك الطائي، تأليف الشيخ العلامة محمد محفوظ بن المختار فال الشنقيطي، تحقيق عبد الحميد بن محمد الأنصاري، دار الكتب العلمية، لبنان، ط. 1، 1424هـ- 2002م.

[12]- (ابن مالك): الألفاظ المختلفة في المعاني المؤتلفة، تأليف العلامة جمال الجين أبي عبد الله محمد بن عبد الله بن مالك الطائي الجياني، حققه وقدم له وعلق عليه، الدكتور محمد حسن عواد، كلية الآداب الجامعة الأردنية، دار الجيل بيروت، دار عمار عمان، ط. 1، 1411هـ- 1991م.

[13]- (ابن مالك): الاعتضاد في الفرق بين الظاء والضاد، لجمال الدين بن مالك الأن\لسي، تحقيق وتقديم حسين تورال، طه محسن، مطابع النهمان، النجف الأشرف، 1972م- 1391هـ.

[14]- (ابن مالك): شرح منظومة فيما ورد من الأفعال بالواو والياء، لابن مالك الأندلسي، شرحها واعتنى بها عمار بن خميسي، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط. 1، 1427هـ- 2006م

[15]- (ابن مالك): وفاق الاستعمال في الإعجام والإهمال من رسائل اللغة النادرة، تصنيف الإمام العلامة جمال الدين أبي عبد الله محمد بن محمد بن عبد الله الطائي الجياني، المعروف بابن مالك (ت. 672هـ)، حققه وطبعه وصنه مق\مته، شهاب الدين أبو عمرة، مركز زايد للتراث والتاريخ، ط. 1، 2002م- 1422هـ.

[16]- الإعلام بمثلث الكلام، ويليه "كتاب المقصور والممدود" له أيضا، بشرح الفقير إليه تعالى أحمد بن الأمين الشنقيطي، مطبعة الجمالية، مصر، ط. 1، 1329.

[17]- (ابن مالك): القصيدة المالكية في القراءات السبع، نظم الإمام جمال الدين محمد بن عبد الله

ذكر معاني أبنية الأسماء الموجودة في المفصل للزمخشري؛[18]

لذلك، نجدُ أغلبَ شارحي مؤلفات "ابن مالك" يؤكدون على أهميتها ووظيفتِها التربوية والتعليمية. من ذلك ما قاله عبدُ الحميد الشرنوبي الأزهري في كتابه: "إرشادُ السالك، شرح ألفية ابن مالك": "لما كانت ألفيةُ ابنِ مالك، حاويةً لِمُهِمَّاتِ النحو التي بها يَهتدي للصوابِ كلُّ سالكٍ، أردْتُ تقريبَها للطالبِ بِضبْطٍ حميدٍ، وتَحْلِيَتَها بهذا الشرحِ المُختَصَرِ المُفيدِ..." [19]. ويُشيرُ جلالُ الدين السُّيوطي في مؤلَّفه "شرْحُ السُّيوطي على ألفيةِ ابنِ مالك، المُسَمَّى بالبَهجَة المَرْضِيَّة" إلى الهدفِ ذاته بقوله: "فهذا شرحٌ لطيفٌ مَزَجْتُهُ بألفيةِ ابنِ مالكٍ مُهَذَّبَ المقاصدِ واضحَ المسالِكِ يُبيّن مرادَ ناظمِها ويَهدي الطالبَ لها إلى مَعالمها.."[20]

2- نماذج من جهود ابن مالك في تسهيل علمي النحو والصرف

عرفت الفترة المدروسة (القرن السادس الهجري وما تلاه) ثورة في مجال تأليف المتون الشعرية، التي تسعى إلى تقريب القواعد من الطالب، وتوسيع مداركه بالشرح والتفسير والبيان. ونذكر على سبيل الحصر: سيبويه (القرن الثامن)، المبرد (826-898)، ابن مالك (600- 672)، الكسائي (737- 805)، ابن جني (القرن 10 ميلادي)، عبد القاهر الجرجاني (ق 11م)، الزمخشري (ق 12 م)، الجاحظ (ق 8- 9م)، الأصمعي

بن مالك المتوفي سنة 672هـ، تحقيق الدكتور أحمد بن علي بن عبد الله السديس، دار الزمان للنشر والتوزيع، السعودية، ط. 1، 1429هـ- 2008م.

[18]- (ابن مالك): ذكر معاني أبنية الأسماء الموجودة في المفصل لزمخشري، من كلام الشيخ الإمام العلامة جمال الدين أبي عبد الله محمد بن عبد الله بم مالك رحمه الله، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، السنة الحادية عشرة، العدد 23، طو القعدة 1407هـ، ربيع الثاني 1407هـ، تحقيق محمد وجيه تكريتي.

[19]- عبد المجيد الشرنوبي الأزهري: إرشاد السالك، شرح ألفية ابن مالك، مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح، مصر، 1371 هـ- 1952 م، (دون ترقيم للصفحات: أول صفحة).

[20]- جلال الدين السيوطي: شرح السيوطي على ألفية ابن مالك المسمى بالبهجة المرضية، دار إحياء الكتب العربية، (دون سنة الطبع)، ص. 2.

(ق8- 9م)، الفراهيدي (ق 8م)...

لذلك، فلا مناص من الغوص في مؤلفات عميد النحو والصرف العربيين، وهو أحد الجهابذة الذين وفروا قسطا كبيرا من حياتهم في سبيل تعليم الصغار والكبار لغة العرب، وتتميم قراءاته بالعلوم الشرعية، لتوصيل العلم الدنيوي بالأخروي، وتجويد عمله بالشروح والهوامش؛ تسهيلا وتوضيحا لمجمله، وتقريبا لغامضه.

لذلك سنقف عند بعض مؤلفات ابن مالك في المجال اللغوي، سعيا إلى التعريف بها أولا، ثم للاستدلال على أهميتها في تعليم العرب وغير العرب علوم الآلة ثانيا، وتقديمها في شكل نظم شعري أيضا لتسهيل الحفظ ثالثا. وسنقدم أهمها، للوصول إلى الأكثر شيوعا وتداولا: الألفية بوصفها خلاصة قواعد اللغة العربية قديما وحديثا، وكونها المستأنسَ الذي لا يغيب عن أي طالب رام معرفة جهود العرب في تكريس اللغة وتقريبها.

أولا- من التسهيل إلى شرح التسهيل، خطوة لبناء النقل الديدكتيكي:

يقول في تصدير "شرح التسهيل": "وفي هذا الكتاب يتمثل اتجاه ابن مالك ونهجه تمثلا واضحا لا شية فيه ولا غموض، فهو غزير المادة، قوي الحجة، واسع الاطلاع، يسوق أدلته في يسر وإقناع، ويقدم لتأييد رأيه فيضا من الآيات القرآنية الكريمة، والأحاديث النبوية الشريفة، والشعر العربي المعتد به، وكلام العرب المنثور."[21]

انطلاقا من هذه التقديم، نستطيع القول إن ابنَ مالك، كان سعيه حثيثا لتوطيد العلاقة بالمتعلم، ولا نقصد -طبعا- المتعلمَ الذي يقصد المدرسة، بقدر ما نعممه على المهتم باللغة العربية في شتى الأسلاك، والمؤسسات ذات الطابع الرسمي أو غير الرسمي. كما أن الأهم من كل ذلك، هو إعطاء الصبغة التربوية للكتب المؤلفة.

وبالعودة إلى مؤلَّفه "تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد" يتبادر إلى الأذهان سلفا أن الأمر يتعلق بمنظومة "شعرية" كما ألفنا مع ابن مالك، غير أننا نستطلع طريقة

---

[21]- ابن مالك: شرح التسهيل، تحقيق د. عبد الرحمن السيد، ود. محمد بدوي المختون، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، الجيزة، مصر، ط. 1، 1410- 1990، ص. 6.

أخرى في تقديم المعلومة، وشرحها.

وللاقتراب أكثر من هذا النموذج، نقدم مثالا من الكتاب.

يقول ابن مالك: "هذا كتاب في النحو جعلته بعون الله مستوفيا لأصوله، مستوليا على أبوابه وفصوله؛ فسميته لذلك: "تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد" فهو جدير بأن يلبي دعوته الألباءُ، ويجتنب منابَذَتّه النجباءُ، ويعترف العارفون برشد المُغزى بتأليفه، وتأتلف قلوبهم على تقديمه وتفضيله."[22] لذلك فقد قدم القواعد نثرا، جعلها موجزة مختصرة، يستنبط من خلالها الأحكام والاستثناءات، ويفسر ويشرح باقتباس الآيات والأحاديث والشعر العربي. وهو من ثمة، يخترق ذهن القارئ انطلاقا من حفظه إن كان حافظا، أو تلقينا له هذه المعارف، حتى يجعل من القاعدة النحوية سبيلا لتعلم جملة من الأحكام الشرعية والفقهية.

مثال ذلك، نجده في شرحه: "الكلمة في اللغة عبارة عن كلام تام، كقوله تعالى "وكلمة الله هي العليا" وقوله عليه السلام "الكلمة الطيبة صدقة"، وعن اسم وحده، أو حرف وحده. وهذا هو المصطلح عليه في النحو، وإياه قصد من تعرض لحد الكلمة."[23]

فما يفرض نفسه بقوة في هذا المجال، كون ابن مالك زاوج بين المتن المقعد (الاعتماد على القاعدة). ولكن تسهيلا للفهم والاستيعاب، استدرك المؤلف الأول بثانٍ، يقرب فيه المفاهيم ويقدم الأمثلة، ويستشهد من القرآن والحديث والشعر العربي.

ولعل الأمر لا يقف عند درجة تسهيل الفهم، بل يصل إلى اعتماد طريقة تربوية مُحكَمَة، تتبنى مفهوم النقل الديدكتيكي بطريقة مسبقة. إذ يتحمل المؤلف اعتماد المبدإ التمثلي، أي تمثيل المفاهيم، وتبسيطها، ونقلها بطريقة تسهم في إبراز أهميتها، وتنمي لدى القارئ مهارة الفهم والتحليل والتركيب على السواء. لأنه حينما نقدم القاعدة مجردة تنتقل المعرفة عامة غير مخصصة، لكن بمجرد تقديم المثال أو

---

[22]- ابن مالك: تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، حققه وقدم له: محمد كامل بركات، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، 1387- 1967، ص. 1 (بعد مقدمة المحقق)

[23]- ابن مالك: شرح التسهيل، ص. 3.

الاستشهاد؛ فحينها ينتقل السامع أو المتتبع من درجة الإدراك العام، إلى الاستيعاب، ومن ثم تحليل مضامين القاعدة، وإعادة تركيبها بالطريقة التي يبني بها تعلماته.

وربما لن نكون مغالين، إن قلنا إن ما يعتمد في ديدكتيك الدرس اللغوي، أو علم اللغة عامة، لا يخرج عن هذا الإطار. وقد صرح المنهاج الدراسي للتعليم الثانوي بهذا المنهج.

جاء في كراسة "البرامج والتوجيهات التربية للسلك الإعدادي" الدعوة إلى: "استدراج المتعلمين إلى وصف الظاهرة في مستوياتها البسيطة، للانتقال بهم بعد ذلك إلى استخلاص المفاهيم الواصفة لها."[24]

والجدير بالذكر أن كتاب "تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد"، جاء تتمة وتبسيطا لكتاب أكثر عمومية هو: "الفوائد المحوية في المقاصد النحوية"[25]، حيث تم الإشارة إلى هذا التدرج في بناء المعرفة وإيصالها للقارئ: "وتبين من هذا أن ابن مالك يهدف من هذا الكتاب إلى تأليف كتاب مختصر بعين الأذكياء على إدراك قضايا النحو ومسائله في أوجز عبارة، وقد حقق هذه البغية فكان الفوائد موجزا غاية الإيجاز، بل إن إيجازه يصل في كثير من الأحيان إلى درجة يصعب معها فهمه."[26]

ثانيا: تحفة المودود في المقصوروالممدود، مدخل القيم وترسيخها

من القضايا المثارة في مؤلّف "تحفة المودود بمعرفة المقصور والممدود" لجمال الدين محمد بن مالك الطائي الأندلسي[27]، وقد شرحها العديد من المحققين اللغويين،

---

[24]- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي: البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، غشت 2009، ص. 18.

[25]- ابن مالك: الفوائد المحوية في المقاصد النحوية، تحقيق ودراسة، دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير في النحو، الطالبة وداد يحيى لال، إشراف الدكتور عياد بن عيد الشبيتي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1405- 1406 ه

[26]- ابن مالك: الفوائد المحوية في المقاصد النحوية، مرجع سابق، ص. 30.

[27]- المنظومة متوفرة على صيغة pdf وهي مكونة من 167 بيتا، مقسمة إلى مقدمة وستة عشر بابا،

قضية القيم والأخلاق؛ وإن كانت تستفرد بإحصاء لنوع من الكلمات (المقصور والممدود). فسار على نهج الشراح العلامة محمد محفوظ بن المختار فال الشنقيطي في كتابه: "مرقاة الصعود إلى معاني تحفة المودود بمعرفة المقصور والممدود"[28]، حيث أشار في مقدمة الكتاب إلى جملة من الأمور التي تخص العلامة ابن مالك، ثم أردف ذلك بتسليط للضوء على منهجية الكتاب المحقق، حيث يقول: "ولم يكتف ابن مالك في إبداعه بذلك، بل إنه -رحمه الله- لما أدرك أن الطالب المشتغل بدراسة اللغة العربية نحوِها وصرفها وغريبها تعلو قلبه قساوة لبعده عن الرقائق؛ جعل من قصيدته هذه زادا روحيا لكل قراء اللغة وطلابها، فكأنه يبين أن الخلل ليس من اللغة وطبيعة نصوصها، ولكن المصنفين الذين لا يقدرون على إبداع كإبداعه. فإنه قد التزم في هذه القصيدة ذكر المادة اللغوية منظمة بتبويب بديع وموشحة بمعان تلمع لمعان البرق مشتملة على الحكم والمواعظ الزهدية التي لا يستغني عنها مسلم فضلا عن عالم أو طالب علم."[29]

ونخلص من هذا إلى القول إن ابن مالك كان:

.**يراعي تلقي النص لدى الطالب** المهتم باللغة نحوها وصرفها، ولم يكن يثنِه ذلك عن الاهتمام أيضا بالجانب القيمي، لترسيخ دعائم الشخصية من حيث قدرتُها على اكتساب الرقة واللين الروحي، بدل القوة والقسوة كما أشار إلى ذلك؛

- **يختار الوسيلة الأكثر جاذبية وفعالية**، وهي النص الشعري (النظم) الذي يرقى بالطالب من درجة الحفظ العادي إلى التذوق الشعري المرفق بالحفظ والتذكر. وإلى

وخاتمة. من أبواب المنظومة نذكر: ما يُفتَح فيُقصر ويُمد باختلاف المعنى، ما يفتح فيقصر ويكسر فيمد باختلاف المعنى... (يختلف عدد أبيات الألفية في مصادر أخرى).

[28]- محمد محفوظ بن المختار فال الشنقيطي: مرقاة الصعود إلى معاني تحفة المودود بمعرفة المقصود والممدود، للإمام جمال الدين محمد بن محمد بن مالك الطائي، تحقيق عبد الحميد بن محمد الأنصاري، منشورات محمد علي بيضون لنشر كتب السنة والجماعة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط. 1، 2003- 1424.

[29]- المصدر نفسه، ص. 14- 15.

ذلك أشار الكثير من المهتمين بالشأن التربوي: "مما يجعل التعلم نشاطا إستراتيجيا للوصل بين القديم والجديد، وممارسة تسهل هذه العملية، وفي نفس الوقت وسيلة لتعديل معارف المتعلم وقيمه وسلوكه، خاصة وأن مكونات المكتسبات السابقة قد تم فهما ومعالجتها وتخزينها في الذاكرة مما يسهل إدماج المكتسبات الجديدة."[30]

- **ينظم ويبوب**: وهي خاصية تحافظ على بنية النص الشعري، وتجعله قابلا للفهم والاستيعاب أولا، ثم الحفظ والتذكر ثانيا. والتبويب يخضع غالبا للمنهج الاستنباطي بالانطلاق من العام إلى الخاص، من تعريف الكلام والجملة عامة، للانتقال إلى معرفة أنواع الكلمة، ثم تعرف الاسم فالفعل ثم الحرف وغير ذلك من الأمثلة. والغرض من وراء ذلك هو: "تعريف الطلاب بالهيكل العام للنحو العربي كما وصل إلينا بتقسيماته ومصطلحاته، في لغة قريبة، وفي جمع الأجزاء المتناثرة حتى تستوي أمامه أعضاء الهيكل استواء واضحا، مع التركيز على تناول النصوص اللغوية تناولا نحويا تطبيقيا قدر المستطاع، وهذا العنصر ينبغي أن يشكل -فيما نرى- قدرا معقولا ومستمرا في المرحلة الجامعية الأولى كلها."[31]

إذ نلاحظ شبه اتفاق بين القدامى والمحدثين والمعاصرين حول ما أنتجه ابن مالك في هذا المجال. لا يخرج طبعا ذلك المتن الشعري الذي انضاف إلى قائمة منظوماته مما يساهم في التعريف ببعض الكلمات أو الأفعال، التي تدخل ضمن تصنيف معين (الاسم الممدود والمقصور، تحفة الإحظاء، النظم الموجز فيما يهمز ولا يهمز...).

كما أن تتبع مسار الدرس اللغوي منذ القديم إلى الآن، يثبت مدى قوة الشعر (النظم) في ترسيخ القواعد وتذكرها؛ مما لا يدع شكا في كون القصد -هو- الاستمرارَ وتواتر هذه القواعد نظما، إلى جانب قيام كثير من المهتمين بتحقيقها وشرحها وتفسير غامضها، كسبا لثقة المهتمين باللغة ودرسها، وحفاظا على استمرارها جيلا بعد جيل.

---

[30]- علي آيت أوشان: ديداكتيك النص الشعري، من القراءة إلى الإقراء، سلسلة دراسات بيداغوجية (5)، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط. 1، 2014، ص. 41.

[31]- عبده الراجحي: دروس في شروح الألفية، دار النهضة الحديثة للطباعة والنشر، بيروت، ط. 1، 1408- 1988، ص. 5.

لذلك: "يسعى الدرس اللغوي في التعليم الثانوي الإعدادي إلى دعم مكتسبات المتعلم اللغوية ودراسة بعض الظواهر اللغوية؛ الصرفية والنحوية. وقد اعتمد هذا الدرس على مقاربة وظيفية تستهدف تعليم اللغة وتعلمها ضمن سياقات تواصلية لدعم قدرات المتعلم على التواصل كتابيا وشفهيا."[32] وهذا ما ركز عليه ابن مالك، وباقي علماء اللغة منذ القديم؛ مثل الإحاطة بكل العلوم التي تفيد وتوسع مدارك المتعلم، وتجعله قادرا على استيعاب اللغة وقواعدها بأبسط السبل وأسهلها، عكس ما قد يذهب إليه البعض من قول إن النظم بغموضه يبعد الطالب أو المتعلم منه. فلو كان كذلك لما اهتمت المجتمعات الإسلامية منذ مهد الدولة الإسلامية بتحفيظ الأطفال القرآنَ فالحديث، ثم المتن الشعري بدءا بالمنظومات الفقهية واللغوية والبيانية والعروضية وغيرها.

وقد أثار انتباهي مؤلف قديم يجمع المتون، بتصنيفها والتقديم لها، وهو "مجموع مُهمات المتون"[33]، يشتمل على ستة وستين متنا في مختلف الفنون والعلوم، جاء في تقديمه: "هذا (مجموع مهمات المتون) في شتى العلوم والفنون، تقدمه مكتبتنا إلى طلبة العلم، في هذه الطبعة الجديدة الأنيقة، التي تمتاز بجودة الضبط، وجمال الطبع، ودقة التصحيح، وحسن الترتيب، كما تمتاز بزيادة أربعة متون مهمة وهي: الكافية، وإظهار الأسرار، والعوائل المائة، وهي في علم النحو. ومتن الشافية في علم الصرف.

ونرجو أن يجد فيه كل طالب غاية الأمل، ونهاية الطلب، وما ينفع الغُلَّة، ويُذهب الحيرة، ويهدي إلى إصابة اليقين."[34]

---

[32]- مديرية المناهج والحياة المدرسية: وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مادة اللغة العربية، غشت 2009، ص. 42.

[33]- مجموع مُهمات المتون، يشتمل على ستة وستين متنا في مختلف الفنون والعلوم، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، الطبعة الرابعة، 1369هـ- 1949م.

[34]- مجموع مُهمات المتون، يشتمل على ستة وستين متنا في مختلف الفنون والعلوم، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابلي الحلبي وأولاده بمصر، ط. 4، 1369- 1949، ص. 2.

فتأليف هذه المتون أصلٌ، والفرع شرحها وتفسير غامضها، حتى تزول كل شبهة، وينمحي كل لبس، ويطلع الطالب إلى أجل العلوم وأنفعها: علم النحو والصرف أو التصريف، فيصيب الحقيقة ويغيّب المتشابه والمستغلق.

ثالثا: شرح الكافية، مفتاح باب الألفية

سبق أن عرضنا بعضا مما أورده ابن مالك في مؤلفه "شرح الكافية الشافية"، بوصفه كافيا شافيا لعلوم اللغة نحوها وصرفها.

قال ابن مالك في خطبة الكتاب، أي مستهل منظومته الطويلة التي تبلغ من الطول حوالي ثلاثة آلاف بيت، (2793 بيتا)، وقد ألف بعدها "الألفية" اختصارا وإيجازا لما جاء فيها. لذلك ارتأيت أن أتناول "الكافية الشافية" أولا، على أساس أن تكون بداية للتعريف بالألفية؛ كونها النموذجَ المحتذى لمعرفة منهج ابن مالك في تبسيط وتسهيل تعلم علم النحو والصرف، وتعليمها للصغار والكبار على السواء:

قالَ ابنُ مالكٍ محمدٌ وقد نوى إفادةً بما فيه اجتهدْ
الحمد للهِ الذي مِنْ رِفْدِه توفيقُ مَنْ وفَّقَهُ لحمدِه
تباركَ اسمُهُ وتَمَّتْ كَلِمُه وعَمَّ حُكْمُهُ، وجَمّتْ حِكَمُه[35]

وقد سهر ابنُ مالك على تحويل نظر المتلقي في هذه الأرجوزة (وهي من بحر الرجز) إلى أهم قواعد اللغة العربية، معتمدا التدرج في بناء المفهوم، واستنتاج القاعدة، كما أنه عمل على تبسيط الغامض، وتقديم النماذج الميسرة للفهم. ولعل هذا ما جعله يرى أن إقدامه على الإطالة في هذا المتن يستوجب ضرورة اختصاره وتعميمه للطالب المجد، القادر على الحفظ والكد، المستمع المستجد.

منهج ابن مالك في "شرح الكافية":

سعى ابن مالك في مؤلفه "شرح الكافية الكبرى" إلى تأكيد صلته بالقارئ عامة

---

[35]- شرح الكافية الشافية، مصدر سابق، ص. 155.

والمتعلم خاصة بقوله: "سألني بعض الألبَّاء، المعتنين بحقائق الأنباء، أن أتلوَ "الكافية الشافية" بشرح تخف معه المؤونة[36]، وتحفُّ به المعونة، ويكون به الغناء مضمونا، والعناء مأمونا، فأجبتُ دعوته دون توقف، وأنجزت عدته دون تخلف، واستوهبتُ من الله التمكين من التلطف في حسن التصرف، والتأمين من التعسف والتكلف، وأن يجعل ذلك مفتتحا بخلوص النية، مختتما بحصول الأمنية، إنه واهبُ كل خير، كافي كل ضير."[37]

فالقول واضح، كون ابن مالك ينهج في أعماله سبيل التيسير، والتسهيل، وتقديم المعونة لطلب العلم، أينما كان، وكيفما كان مستواه. لذلك اختار أن يجعل من شرح "الكافية الشافية" قدوة للأساتذة والمتعلمين، في بناء نهج التدريس وفق أبسط السبل، وأيسر المسالك.

ولتقريب منهجه في هذا المؤلف، نذكر:

تقسيم المؤلَّف إلى أبواب، مثال ذلك: باب شرح الكلام وما يتألف منه؛

تقديم البيت الشعري الأول، الذي يكثف القاعدة اللغوية، ويسلط الضوء على أهم ما يستنبط منها:[38]

(ص) قولٌ مفيدٌ: طلبا أو خبراً * هو الكلامُ ك (استمع وسترى)

شرح البيت، بقوله حول النظم السابق: "(ش) الكلام عند النحويين عبارة عن كل لفظ مفيد".

ذكر القصد والمراد من القاعدة: "والمراد بالمفيد: ما يفهم من معنى يحسنُ السكوت عليه"؛

التفسير: وذلك بتقديم شرح أكثر تفصيلا، مما يؤدى وظيفة التحليل، ويقرِّب

---

[36]- المؤونة: التعب.

[37]- ابن مالك: شرح الكافية الشافية، حققه وقدم له الدكتور عبد المنعم أحمد هريدي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، دار المأمون للتراث، ط. 1 1402- 1982،

[38]- المصدر نفسه: ص. 157 وما بعدها.

المتعلم من الاستعمال اللغوي للقاعدة: "فكل كلام قول، وليس كل قول كلام، فلذلك لم نكتف في حد الكلام بالقول، يل قيدناه ب (مفيد) ليخرج بذلك الكلمةُ المفردة نحو زيد، فإن الاقتصار عليه لا يفيد."

الاستشهاد: إذ يسترسل ابن مالك، في ذكر هذه الأمثلة، مستشهدا بما يفيد وما يجعل القارئ أو المتعلم مرتبطا بالمادة المدروسة، نشير هنا إلى كونه لا يقدم أمثلة من خارج المتداول من الكلمات والعبارات الدالة، دون توسيع دائرة الاستشهاد بالأقوال المأثورة من قرآن وحديث وشعر في هذه القاعدة، بوصفها بداية الكتاب ومستهله. غير أننا نلحظ أنه يعود إلى الاعتماد على الاستشهادات المختلفة، من ذلك مثلا في قوله: "وهذه العبارة أولى من أن تذكر الألف واللام؛ لأن الألف واللام قد يكونان بمعنى (الذي) فيدخلان على الفعل المضارع كقول الشاعر:

ما أنت بالحكَمِ التُّرضى حكومتُه * ولا الأصيلِ، ولا ذي الرأيِ والجدلِ

....

وقد تكلم بها الرسول ﷺ، إذ قال: (ليس من امبِرّ امصيامُ في امسفَرِ)"

وهي إشارة إلى التعريف بالألف والميم.[39]

الاستفادة: أو بالمعنى التربوي الخاص، استخلاص القاعدة، كما ورد في المثال السابق، حيث التأكيد على الفرق بين الكلام والقول، وما يجيزه العلماء في هذا الباب.

فما يقرّبنا من المنهج التربوي الخاص بتدريس مادة اللغة العربية في الأسلاك التعليمية، أن ابن مالك يحاول أن يستدرج المتلقي إلى معرفة القاعدة انطلاقا من البيت المنظوم، وقد نعده مثالاً، أو نموذجا لوضعية الانطلاق، التي تتواصل مع الأمثلة التطبيقية، لتمثل تحليلا للنموذج الأول، ثم استخلاص القاعدة بإيراد القصد، واستثناء بعض الأمثلة التي تخرج عن القاعدة.

وفي كل ذلك، توضيح للقاعدة اللغوية من جهة، وتسهيل للفهم والإدراك، وتيسير

---

[39]- المصدر نفسه، ص. 164.

للاستنباط والاستقراء من جهة ثانية.

رابعا- تلقي النص، ومشاركة المتلقي دو افع التأليف

الغرض الأساس من هذه النقطة، الإشارة إلى أهمية التأليف في مجال النحو خاصة، واللغة عامة، لدى ابن مالك رحمه الله. فقد توضحت معالم الكتابة لديه من خلال مؤلفاته، فكان الإقرار غالبا بضرورة تنزيل القواعد النحوية والصرفية، من برجها العاجي، بالتدرج وتسهيل الاستفادة من المعرف. كما كان التركيز على بناء النصوص شعريا "نظميا" لتيسير الحفظ، وتكثيف المعنى، وإيجاز القول.

قال المقري في "نفح الطيب": "علم النحو عندهم في نهاية من علو الطبقة، حتى إنهم في هذا العصر فيه كأصحاب عصر الخليل وسيبويه، لا يزداد مع هرم الزمان إلا جدة، وهم كثيرو البحث فيه، وحفظ مذاهبه كمذاهب الفقه، وكل عالم في أي علم لا يكون متمكنا من علم النحو، بحيث لا تخفى عليه الدقائق، فليس عندهم بمستحق للتمييز ولا سالم من الازدراء."[40]

فما يتأكد من هذا القول، نوجزه فيما يأتي:

علو مكانة علم النحو في هذا العصر الذي عرف انتشارا واسعا لعلوم أخرى؛ كالتفسير، والفقه، وغيرها...؛

الإقرار بكون التقدم في الزمن، يزيد هذا العلم جدة. وهو إقرار بضرورة تبسيطه وتسهيله لتكون الجدة مزاوجة لسهولة المأخذ، وليونة المنال؛

ضرورة علم النحو في معالجة كل القضايا، ومقاربة جل العوالم؛ مما يوحي بضرورة التبحر فيه، وعدم الاكتفاء بالمعرفة السطحية؛

أهمية تنزيل هذا العلم إلى العامة، لحفظه من التلف والإهمال، وتقريب قواعده للألسن والأفئدة والوجدان.

---

[40]- أحمد بن محمد المقري: نفح الطيب في غصن الأندلس الرطيب، دار صادر، بيروت، 1968، 1/ 221.

من خلال ما سبق، نقترب أكثر من فكرة ذات أهمية كبيرة في مجال بحثنا، إذ ننتقل فيها من درجة التأليف إلى مستوى التلقي. وقد تبنت القراءات النقدية الحديثة فعل التلقي من جوانب مختلفة، أهمها الترقب والانتظار، أو مراعاة أفق انتظار المتلقي؛ مما يؤدي إلى عملية الإنتاج الثانية للنص.

ولعل ما قاله أحد شراح الألفية لا يترك لنا تعليقا على أهمية التلقي، والاهتمام بالقارئ، أو الطالب الذي يبحث في مؤلفات ابن مالك ما يوضح وظيفة ما قام به، والهدف من إرساء هذه الموارد بالاشتغال على المتن الشعري المبسط، لفظا ومعنى وجمالا وتلقيا. وهو ما ينبئ كون المنظومات اللغوية التي سافرت بنا إلى مجاهل القواعد اللغوية، كانت سبيلا إلى حفظها ومدارستها بالشرح والتحقيق والتعليق.

يقول السيوطي في نهاية كتابه في شرح الألفية وهو بصدد شرح الأبيات الأخيرة: (41)

وَفَكُّ أَفْعِلْ فِي الْتَّعَجُّبِ الْتُـــزِمْ وَالْـتُزِمَ الإِدْغَـامُ أَيْضـــاً فِي هَـلُـمّ

وَمَـا بِجَمْعِـهِ عُـنِيْـتُ قَـدْ كَمَـلْ نَظْمَـاً عَلَى جُـلِّ الْمُهِمَّـاتِ اشْـــتَمَـلْ

أَحْصَـى مِنَ الْكَافِيَـةِ الْخُلاَصَـــهْ كَمَا اقْتَضَـى غِنًى بِلاَ خَصَـاصَـــهْ

"ولما انتهى كلام المصنِّف على ما أراده من علمي النحو والتصريف قال (وما بجمعه عُنِيَتْ) بضم العين، وحكى ابن الأعرابي فتحَها (قد كمل)، بتثليث الميم[42] (نظما)

---

(41)- شرح السيوطي على ألفية ابن مالك، مصدر سابق، ص. 153. (دون ذكر الأبيات أثناء الشرح)

(42)- نشير هنا إلى كون ابن مالك ألف منظومة بعنوان "كتاب الإعلام بمثلث الكلام"، أورد فيه جل الكلمات في العربية التي تقرأ بحركات ثلاث، من ذلك قوله مثلا في "باب ما ثُلِّث لفظه واتحَدَ معناه":

ذو الـغـربـةِ الأتِـيُّ والإِتِـيُّ وقـيـلَ فـيـهِ أيضـــا الأُتِـيُّ

وبـالـثـلاثِ هـكـذا مـرويٌّ كـذلـكَ الـبِـغـاثُ والـبُـغـاثُ

والطَّيرُ مسـتَضْـعَفـهُ البَغـاثُ كـذلـكَ الـبِـغـاثُ والـبُـغـاثُ

كتاب الإعلام بمثلث الكلام، ويليه "كتاب المقصور والممدود" له أيضا، بشرح الفقير إليه تعالى أحمد بن الأمين الشنقيطي، مطبعة الجمالية، مصر، ط. 1، 1329، ص. 4- 5.

أي منظوما (على جل المهمات) أي معظم المقاصد النحوية، (اشتمل). ثم قال ملتفتا من التكلم إلى الغيبة (أحصى)؛ هو فعل بمعنى جمع مختصِرا بكسر الصاد (من الكافية) الشافية (الخلاصة) أي النقاوة، منها وترك كثيرا من الأمثلة والخلاف، وجعله كتابا مستقلا نحو ثلثها حجما. وعلة ذلك ما ذكره بقوله (كما اقتضى)؛ أي لأجل اقتضاء النظم أي طلبه (غنى) لجميع الطالبين (بلا خصاصة)، أي بغير فقر يحصل لبعضهم، وذلك لا يحصل إلا بما فعل."

فما يقتضيه المقام، أن المتلقي هو المقصود بهذا النظم، وأن ابن مالك تواق إلى الإفادة وبعث حالة التذوق الجمالي من القواعد والأصول اللغوية التي يأتي بها، لذلك كان سعيه تعميق البحث فيها، وألا يجعل الطالب أي ثغر إلا يأتي بتعميق الغور فيه، ولا أي نقص إلا يكمله بالسعي إلى تتميمه.

3- ألفية ابن مالك، من النظم إلى الشرح

تعد ألفية ابن مالك من أشهر المتون الشعرية التي لخصت قواعد اللغة العربية، وقد جعلها أغلب الطلبة منذ الصغر بوصلة لسانهم، ومنهج كتاباتهم. لذلك لم يكن من اللائق حفظ القرآن الكريم، وبعض الأحاديث النبوية دون الانعطاف صوب الألفية لتكون زاد المعاد، وحصن الفؤاد، من الزلل والخطإ والارتداد.

وقد أشرنا سابقا إلى بعض المؤلفات التي قامت بشرح الألفية، ونقف قليلا عند كتاب متأخر للباحث اللغوي عبده الراجحي "دروس في شروح الألفية" الذي جمع فيه موجزا مختصرا لثلاثة مؤلفات في شرح الألفية، وهي: "أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك" لابن هشام، و"شرح ابن عقيل"، و"شرح الأشموني على الألفية".

ومن القضايا التي أثارها عبده الراجحي في مقدمة كتابه، حرصه على تقدير منزلة ابن مالك، وقيمة ألفيته؛ مما يساعد الطالب على استخلاص العبر. وقد بين جهود ابن مالك في وضع أسس المنهج التربوي المناسب للطالب في شتى مراحل تعلمه، كما أكد أن الجامعات العربية مطلوب منها اعتماد الألفية مصدرا من مصادر التربية والتعليم. ليعلم كل مهتم باللغة العربية وعلومها أن المنظومة التربوية قوامها الأسس الآتية:

1. "تعريف الطلاب بالهيكل العام للنحو العربي كما وصل إلينا بتقسيماته ومصطلحاته، في لغة قريبة، وفي جمع الأجزاء المتناثرة حتى تستوي أمامه أعضاء الهيكل استواء واضحا، مع التركيزعلى تناول النصوص اللغوية تناولا نحويا تطبيقيا قدر المستطاع."[43]

فالنحو العربي وصلنا متفرقا حسب أهمية القواعد والتقعيدات، في متون متفرقة؛ نظما ونثرا. لذا كان هم ابن مالك هو تجميعها وتخصيصها بالتمثيل والتوضيح الموجز، فكانت "الكافية الشافية" وشروحها، وتم بعد ذلك اختصارها وتبويبها في الألفية لتسهيل تلقيها. وقد بنيت على منهج تربوي تعليمي، ينطلق من العام إلى الخاص. وسبب ذلك هو توسع رقعة البلاد الإسلامية آنذاك، والتحاق شعوب غير عربية بالدين الإسلامي؛ مما يفرض تقديم الوسيلة لفهم اللغة العربية ونطقها النطق السليم، بعيدا عن اللحن والزلل. كما أن انتشار الشعر، والشعر ديوان العرب، كما قال عنه عمر بن الخطاب: "كان الشعر علم قوم لم يكن لهم علم أصح منه"[44] وقد ألف ابن مالك متنه المنظوم في ألف بيت، أو الألفين (مع تعليل ذلك)، كما أشار إلى ذلك السيوطي في شرحه لها: "نظم أرجوزة (ألفية) عدتها ألف بيت أو ألفان بناء على أن كلَّ شطرٍ بيتٌ"[45]

ومن محاسن الشعر أيضا، توطين المعرفة بالقدر الذي يستطيع من خلاله المتعلم تذكر القاعدة بناء على الحفظ المسبق، مع التعليل والتدليل. وقد نظم ابن مالك الألفية على بحر الرجز، وإلى ذلك يشير الشرنوبي في "إرشاد السالك": "(وأستعين الله) أي أطلب منه الإعانة (في ألفية) أي على نزم ألف بيت من كامل الرجز (مقاصد النحو) أي جل مهماته، والمراد به هنا ما يعم به الصرف لذكره فيما يعرف بأنه علم أصول يعرف بها أحوال الكلمات العربية إعرابا وبناء وصحة واعتلالا."[46]

---

[43]- عبده الراجحي: دروس في شرح الألفية، ص. 5.

[44]- ابن سلام الجمحي: طبقات فحول الشعراء، قرأه وشرحه محمود محمد شاكر، دار المدني بجدة، 24/1.

[45]- جلال الدين السيوطي: شرح السيوطي على ألفية ابن مالك، ص. 3.

[46]- عبد المجيد الشرنوبي الأزهري: إرشاد السالك، (دون صفحات)، الصفحة الثانية.

ولعل إشارة عبده الراجحي إلى كون المتن المدروس المقسم والمرتب دليلا على أن ابن مالك ميالٌ إلى تقريب القواعد وفق منهج تربوي سليم، ينحو البساطة وعدم التكلف، إلا ما جاء من الضرورة الشعرية، ونلحظ ذلك عند تقديم الأمثلة. ويمكن أن نأخذ مثالا من البيت الأول في الألفية:

كلامُنا لفظٌ مفيدٌ كاسْتَقِمْ واسمٌ وفعلٌ ثم حرف الكَلِمْ

فضرورة البحث عن القافية المناسبة للفظ الكلم، وهو جمع كلمة، وقد شرحه ابن عَقيل بقوله: "والكلم ثلاثة أنواع، أحدها الاسم، وثانيها الفعل، وثالثها الحرف."[47] لذلك جاء عنوان الباب الأول "الكلام وما يتألف منه"، توضيحا للقارئ والطالب على كون الكلام هو عبارة عن متعدد من الألفاظ، يؤدي معنى معين "كاستقم" المكون من فعل وفاعل. وهو منهج تربوي سليم، يعتمد التدرج في بناء المفهوم، ثم تقديم المثال على ذلك.

وإذا عدنا شيئا ما إلى الوراء، للاحظنا أن التوجه التربوي في المغرب كان ميالا إلى الحفظ والاستظهار، نظرا للتشبع بالمقاربة التربوية المرتكزة على المضامين، دون النظر إلى الأهداف الإجرائية أو المهارات الموظفة. وقد كان تدريس النصوص في المنهاج المغربي بالثانوي منذ خمسينيات القرن الماضي قائما على هذا الأساس، حيث: "اصطلح برنامج 1951 على هذه المادة باسمٍ مكوَّنٍ من مركبين إضافيين هما: "شرح المتون" و"تاريخ الأدب". وقصد بالمتون النصوص "الأصلية التي تحتاج إلى شرح مثل المعلقات."[48]

هذا في مجال النصوص القرائية، والأمر قد لا يكون بعيدا عن مادة القواعد، وبخاصة في السنوات الأولى للاستقلال، حيث كان التوجه نحو تعليم الطلاب في الأقسام، وبين حلقات التدريس في المساجد والجامعة (كجامع القرويين) قائما على

---

[47]- شرح ابن عَقيل: ومعه كتاب منحة الجليل، بتحقيق شرح ابن عقيل، تأليف محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ط. 20، رمضان 1400- يوليو 1980، الجزء 1، ص. 13.

[48]- محمد البرهمي: تدريسية اللغة العربية في المدرسة المغربية، التراكم والتحولات من 1951 إلى 2012، الجزء الأول، قضايا التربية والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط. 1، 2016، ص. 105.

تحفيظ المتون الشعرية، والأراجيز التعليمية.

2 ."تعريف الطلاب بالمصادر النحوية القديمة، لأن هذه المصادر لا يستغني عنها الطالب ولا الباحث في مراحله المتقدمة، وهي أساس لا غنى عنه لدارس العربية على العموم."[49] وهي دعوة للقراءة والاطلاع على أمهات الكتب والمصادر العربية، سواء بالنسبة للأستاذ أو الطالب المتعلم.

وهذا الأمر لا يقتصر على النحو والصرف فقط، بقدر ما يتصل بكل علوم الآلة التي برع فيها العرب، وأتقنوها، وبخاصة الأوائل الذين فصلوا، ولخصوا، وأطالوا وأوجزوا، درءا لكل غاية غير مفيدة، أو اهتمام ليس في محله. لذلك نجد الكثير من الأقوال التي تؤكد على ضرورة العودة للمصادر الأولى للتعلم، والاستفادة من عناية المتقدمين في مجالات بحوثهم. لذلك نجد مثلا محمد رشيد رضا صاحب تقديم لإحدى طبعات "دلائل الإعجاز" لعبد القاهر الجرجاني يقارن بين من يعتمد على أمات الكتب، ومن يطلع إلى بعض المؤلفات المتأخرة، مما لا يوثق الصلة بالأصل والأصيل: "وقد خلف من بعده خلْف جعلوا البلاغة صناعة لفظية محضة، فقالوا: المسنَد يعرَّف لكذا وكذا... وقد اختار أهل هذه الأزمنة الأخيرة، هذه الكتب المجدبة القاحلة، على مثل كتب عبد القاهر الخصبة الحافلة، لكثرة الحدود والرسوم والقواعد والمشاغبات في كتب المتأخرين؛ فكان أثرها فيهم أن حرموا من البلاغة والفصاحة."[50]

إن الاهتمام بما كتبه الأولون، يدخل ضمن التربية الأصيلة التي تخدم الطالب معرفيا وروحيا وإنسانيا.. والأمهر من ذلك حفظ متون القدامى، والاهتمام بشرحها وتفسيرها، إما بالعودة إلى من قام بذلك من المتقدمين، أو بالاجتهاد لتخريج ما يفيد ويقدم المزيد.

3."وصل الطلاب وصلا حقيقيا بالمناهج للدرس اللغوي في تطوره السريع فيما

---

[49]- عبده الراجحي: دروس في شرح الألفية، ص. 5.

[50]- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز في علم المعاني، شرح وتحقيق د. ياسين الأيوبي، ما كتبه السيد محمد رشيد رضا في نسخة الطبعة الأولى للكتاب سنة 1321 هـ، ط. المكتبة العصرية، بيروت، ط. 1422- 2002، ص. 55.

نراه مهما أهمية خاصة لتكوين منهج علمي بما يفيد إفادة محققة في درس العربية وفي فهم كثير مما كتبه علماؤنا القدماء."[51]

والوصل هنا قد يكون موازيا لعملية النقل الديدكتيكي، الذي يقدم الصورة المبسطة للمتعلم، أو لنقل عملية الأقراء حينما نتحدث عن النص القرائي. وعملية التعليم لا تشترط طبعا الأخذ بيد المتعلم معرفيا ووجدانيا وسلوكيا، إلا إذا كان الأستاذ نفسه مالكا للمعرفة والشخصية وعملية التواصل التي تفيد الآخر، وتساهم في عملية النقل بسلاسة ويسر: "وكلما كان موضوع المعرفة موجها نحو المستويات الدنيا من التعليم، فإن التغييرات التي تلحقه أثناء النقل الديدكتيكي تكون كبيرة، لأن المسافة الفاصلة بين موضوع المعرفة وموضوع التعلم تمتد، لذلك فإن عمل المدرس يتطلب منه التفكير باستمرار في أحسن السبل التي يمكن أن تسمح للمتعلم باستيعاب المعارف، وذلك عبر تحويلها من وسطها الأصلي إلى المتعلم."[52]

ومن التوصيات التي يعتمد عليها في بناء شخصية المتعلم، الاهتمام بالسلوك، وتنمية المهارات المرتبطة بعملية الحفظ والاستيعاب من جهة، والفهم والإدراك من جهة ثانية، والإنتاج والإبداع من جهة ثالثة. وهي أسس تبنى باستغلال طاقة حفظ المتون الشعرية التعليمية، لأنها تجمع بين:

الحفظ: التمكن من القواعد، حفظا آليا أولا، ثم تتبعها بالشرح والبيان ثانيا؛

الفهم: وذلك بتوظيف الأمثلة المناسبة لكل مستوى من المستويات؛

الإنتاج: إذ تنمى مهارة الإبداع الشعري، إما عن موهبة وفطرة، وهذا هو المأمول، أو بالممارسة والتطبع حينا آخر، وقد يكون سبيلا إلى تنمية مهارة الإبداع في مستويات أخرى. لذلك نجد الاهتمام في مكون التعبير والإنشاء في المستويات الإعدادية والتأهيلية قائما على تحويل نص شعري إلى نثري، ومهارة توسيع فكرة وغيرهما.

ولعل اهتمام المتقدمين بشرح الألفية، كان من ورائه دعوتهم إلى العناية بالمنهج

---

[51]- عبد الراجحي، مرجع سابق، ص. 6.

[52]- علي آيت أوشان: ديداكتيك النص الشعري، من القراءة إلى الإقراء، ص. 15.

التعليمي الذي سلكه ابن مالك في أرجوزته. يقول الشيخ محمد الخضري صاحب "حاشية الخضري على شرح ابن عقيل": "فيقول العبد الفقير إلى رحمة ربه الغني، محمد الخضري الشافعي، عامله الله بلطفه الخفي وبره الحفي: إن شرح العلامة ابن عقيل لألفية الإمام ابن مالك رحمهما الله تعالى من أجل ما كتب عليها قدرا، وأشهرها في الخافقين ذكرا، لسهولته على الطالب وقرب مأخذه للراغب، ولإخلاص مؤلفه عن نفعه وحسن عند الكل وقعه."[53]

فنستخلص من هذه القولة ما يفي الغرض بشأن جهود ابن مالك في خدمة المنهاج التربوي بطريقة غير مباشرة، لأنه في الغالب نتحدث عن نظريات التعلم التي تكون مرجعا للمقاربات البيداغوجية المعتمدة في النظام التعليمي. وقد ركز الشيخ محمد الخضري على أربعة محاور أساسية، وهي:

السهولة: إذ يكون القصد من التعليم أساسا بناء شخصية المتعلم، وتمتين روابطه بدينه ووطنه ولغته وهويته، إلى جانب تسهيل التلقي والتعلم، وفق أفضل السبل، وبأحدث الوسائل، لتحقيق الغايات الكبرى ب: "اعتماد معالجة ديدكتيكية نابعة من مراعاة منطق المواد الدراسية، على اعتبار أن لكل مادة دراسية مرجعيتها المعرفية والمنهجية، التي تعكس تراكما ابستيمولوجيا وديدكتيكيا متجددا بتجدد حاجات وتطلعات المجتمع."[54]؛

قرب المأخذ للراغب: إذ يوقفنا الشيخ الخضري عند نقطة ذات أهمية قصوى، وهي تتعلق بالحافزية والرغبة لدى الطالب للتعلم، إذ لا يكفي أن نقدم له السهل أو المتيسر، بل يقتضي الأمر التفكير في درجة تلقي النص لدى المتعلم، وكيفية استقبال المقروء: هل يكفي أن ننتج ما يساهم في التعلم، أم يجب أن ننظر إلى الوسيلة التي تجعل المتعلم متشبعا بروح المتابعة، وشغف الدراسة، أي مأخذ الرغبة والتمدرس؟؟؛

---

[53]- الشيخ محمد الخضري: حاشية الخضري على شرح ابن عقيل، وبهامشه شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، المكتبة التجارية الكبرى، مطبعة الاستقامة بالقاهرة، 1372- 1953، ج. 1، ص. 2.

[54]- مديرية المناهج: وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007.

إخلاص الأستاذ: ومركزيته الدافعة إلى التعلم، دون أن يكون محورا كليا. وقد ساهمت كثير من المواقف والآراء التربوية في هذا الحيز؛ حيث كانت تولي العناية بالأستاذ، فتقف عند حاجاته واهتماماته، لأنه -أيضا- دون حافزية التعليم لن نصل إلى درجة الإبلاغ الحقيقي الصرف؛

حسن الوقع: والتثبت من المردودية والجودة، عبر وسائل تقييمية وتقويمية، وحصص معالجة ودعم، تكريسا لمبدإ الامتداد خارج الحصص الرسمية الصفية.

ونختم بما جاء في مقدمة محقق مؤلَّفه "شرح النظم الأوجز في ما يُهمز وما لا يهمز: "ومالَ المؤلف في شرحه إلى السهولة والاختصار، ولكن يؤخذ عليه تركه بعض الألفاظ التي وردت في أبياته دون شرح، وهي غالبا من غير الألفاظ التي يقابل فيها بين المهموز وغير المهموز."[55] وهي إشارة مهمة في مجال التدريس، تجنب الأستاذ الخوض أحيانا في بعض الأمور التي قد تُبعد ذهن المتلقي عن القصد والهدف المنشود، ومن ثم الاقتصار على تدبير يهم ما تم التخطيط له مسبقا، تفاديا لأي انسياب خارج إطار المطلوب.

الاستنتاجات والخلاصات:

بعد الخوض في غمار البحث عن السبل المتبعة لدى الإمام الشيخ اللغوي ابن مالك في مجال تعليمه النحو، وسلكه سبل التسهيل والتيسير للطالب المبتدئ والمتخصص؛ نصل إلى تسجيل بعض الخلاصات التي تفيد المتلقي لمعرفة ما وصلنا إليه، لتكون منطلقا لبحوث أخرى أكثر عمقا.

ونشير أولا إلى كون ابن مالك كان مجتهدا في عمله، معتمدا على ملكاته اللغوية والمعرفية والدينية وغيرها، لذلك ساهم بقسط وافر في توثيق جملة من النصوص الشعرية والأمثال العربية، والألفاظ التي عفا عنها الدهر، وذلك كله من أجل:

---

[55]- ابن مالك: شرح النظم الأوجَز في ما يُهمز وما لا يهمز، تحقيق د. علي حسين البواب، دار العلوم للطباعة والنشر، السعودية، ط. 1، 1405- 1984، ص. 18.

شرح الغامض، وتيسير الصعب؛

المساعدة على الحفظ والتذكر، باشتغاله على النص الشعري نظما واستشهادا؛

مساهمته في الحفاظ على تماسك اللغة العربية، بعد التوسع الذي عرفته الأمة الإسلامية، واختلاط الألسن واللغات؛

فتحه باب الشروح والتعليقات والحواشي والهوامش، فوسع هامش الاستفادة، والانفتاح على بعض الاختلافات اللغوية والتقعيدية بين البصرة والكوفية وغيرهما؛

الجمع بين الجانب التعليمي، والجانب الجمالي، إذ ساهم في نشر اللغة العربية، وجعل المتعلم والطالب مرتبطا بالنص الشعري نظما وفهما وإنتاجا؛

مساهمته في شرح بعض متونه، والتدرج في بناء المفهوم من الغامض إلى الواضح، ومن المطنب إلى الموجز؛

اعتماده منهجا تعليميا صرفا؛ بذكر القاعدة، والإتيان بالشاهد، والمثال، والاستثناء، مع تسهيل عملية الحفظ، بالحفاظ على التصريع في كل أبيات المنظومة، وعدم توحيد حرف الروي في الغالب؛

التعريف بوظيفة اللغة عامة والنحو خاصة، وإلى ذلك يشير بقوله:

قال محمدٌ هو ابنُ مالِكِ أحمدُ ربي اللهَ خيرِ مالكِ
مُصَلِّياً على النبيِّ المصطفى وآلِهِ المُستَكمِلنَ الشُّرَفا
وأستعينُ اللهَ في ألفيهْ مقاصدُ النحو فيها محويَهْ
تقربُ الأقصى بلَفْظٍ موجَزِ وتبسُطُ البَذْلَ بِوَعْدٍ مُنْجَزِ
وتقتضي رِضاً بغيرِ سُخْطِ فائقةً ألفيَةَ ابن مُعطي
وهْوَ بِسَبْقٍ حائِزٌ تفْضيلاَ مُستَوْجِبٌ ثنائِيَ الجميلاَ
واللهُ يقضي بِهباتٍ وافِرَهْ لي ولهُ في درجاتِ الآخرَهْ
يقول راجي ربه الغفور يحيى بن معط بن عبد النور

وهنا إشارة إلى أول ألفية في علم النحو والصرف والخط والكتابة بعنوان: "الدرة

الألفية" وهي لابن مُعطي[56] التي ألفها في القرن السادس الهجري (بين 593 و595) يقول في مطلعها:

"وقد كتب ابن معطي ألفيته على نسق ونمط لم يسبق إليه، فهو رائد في هذا العلم بشكله ونمطه المتكامل في النحو. وجاء ابن مالك مقلدا لابن معطي في عمله، وفرق بين المقلِّد والمقلَّد."[57]

وعليه، يكون العمل الذي قام به ابن مالك، مكملا العمل السابق (ألفية ابن المعطي) مستجدا من حيث المضمون، مقلدا لما قبله من المتون، جاعلا أفقه الطالبَ المتعلمَ، ومنهجه التيسير العمَّمَ، دون تكليف في المعنى، ولا غوص في المبنى، دافعا إلى الحفظ، بين الكلم واللفظ، ميالا إلى الإفهام والإلهامِ، في مقاصد النحو والإعلامِ.

المصادر(مرتبة ألفبائيا)

- (الأزهري) **عبد المجيد الشرنوبي الأزهري**: إرشاد السالك، شرح ألفية ابن مالك، مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح، مصر، 1371 هـ- 1952 م، (دون ترقيم للصفحات: أول صفحة).

- مجموع مُهمات المتون، يشتمل على ستة وستين متنا في مختلف الفنون والعلوم، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابلي الحلبي وأولاده بمصر، ط. 4، 1369- 1949.

- (الجرجاني) عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز في علم المعاني، شرح وتحقيق د. ياسين الأيوبي، ما كتبه السيد محمد رشيد رضا في نسخة الطبعة الأولى للكتاب سنة 1321 هـ، ط. المكتبة العصرية، بيروت، ط. 1422- 2002.

- (الجمحي) ابن سلام الجمحي: طبقات فحول الشعراء، قرأه وشرحه محمود محمد شاكر،

[56]- يحي بن عبد المعطي بن عبد النور الزواوي المغربي (564هـ- 628هـ)، ألفية ابن المعطي في النحو والصرف والخط والكتابة. أول ألفية في النحو، ضبطها وقدم لها سليمان إبرهيم البلميكي، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير.، القاهرة، ط. 1، 2010م.

[57]- علي موسى الشوملي: شرح ألفية ابن معطي، تحقيق ودراسة، مكتبة الخريجي، الرياض، ط. 1، 1405- 1995، الجزء الأول، ص. 76.

دار المدني بجدة، 24/1.

- (الخضري) الشيخ محمد الخضري: حاشية الخضري على شرح ابن عقيل، وبهامشه شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، المكتبة التجارية الكبرى، مطبعة الاستقامة بالقاهرة، 1372- 1953.

- (السيد) شرح التسهيل، تحقيق د. عبد الرحمن السيد، ود. محمد بدوي المختون، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، الجيزة، مصر، ط. 1، 1410- 1990.

- (السيوطي) جلال الدين السيوطي: شرح السيوطي على ألفية ابن مالك المسمى بالبهجة المرضية، دار إحياء الكتب العربية، (دون سنة الطبع).

- (الشرنوبي) عبد المجيد الشرنوبي الأزهري: إرشاد السالك، شرح ألفية ابن مالك، مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح، مصر، 1371 هـ- 1952 م، (دون ترقيم للصفحات: أول صفحة).

- (الشنقيطي) محمد محفوظ بن المختار فال الشنقيطي: مرقاة الصعود إلى معاني تحفة المودود بمعرفة المقصود والممدود، للإمام جمال الدين محمد بن محمد بن مالك الطائي، تحقيق عبد الحميد بن محمد الأنصاري، منشورات محمد علي بيضون لنشر كتب السنة والجماعة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط. 1، 2003- 1424.

- (الشوملي) علي موسى الشوملي: شرح ألفية ابن معطي، تحقيق ودراسة، مكتبة الخريجي، الرياض، ط. 1، 1405- 1995، الجزء الأول.

- (ابن عقيل) شرح ابن عَقيل: ومعه كتاب منحة الجليل، بتحقيق شرح ابن عقيل، تأليف محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ط. 20، رمضان 1400- يوليو 1980.

- (القنائي) توشيح لامية الأفعال، لابن مالك الأندلسي، للحسن بن زيد القنائي الشنقيطي، ومعه زيادات بَحرق الحضرمي

- (المقري) أحمد بن محمد المقري: نفح الطيب في غصن الأندلس الرطيب، دار صادر، بيروت.

مؤلفات ابن مالك: (مرتبة ألفبائيا)

- الإعلام بمثلث الكلام، ويليه "كتاب المقصور والممدود" له أيضا، بشرح الفقير إليه تعالى أحمد بن الأمين الشنقيطي، مطبعة الجمالية، مصر، ط. 1، 1329.

- الألفاظ المختلفة في المعاني المؤتلفة، تأليف العلامة جمال الجين أبي عبد الله محمد بن عبد الله بن مالك الطائي الجياني، حققه وقدم له وعلق عليه، الدكتور محمد حسن عواد، كلية الآداب الجامعة الأردنية، دار الجيل بيروت، دار عمار عمان، ط. 1، 1411هـ.

- إيجاز التعريف في علم التصريف، تأليف إمام النحاة العلامة محمد بن مالك الطائي النحوي، تحقيق محمد عثمان، مكتبة الثقافة الدينية، ط. 1، القاهرة، 1430هـ- 2009م.

- تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، حققه وقدم له: محمد كامل بركات، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، 1387- 1967. (مقدمة بقلم الأستاذ الدكتور يوسف خليف)

- ذكر معاني أبنية الأسماء الموجودة في المفصل لزمخشري، من كلام الشيخ الإمام العلامة جمال الدين أبي عبد الله محمد بن عبد الله بم مالك رحمه الله، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، السنة الحادية عشرة، العدد 23، طو القعدة 1407هـ، ربيع الثاني 1407هـ، تحقيق محمد وجيه تكريتي.

- الفوائد المحوية في المقاصد النحوية، تحقيق ودراسة، دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير في النحو، الطالبة وداد يحيى لال، إشراف الدكتور عياد بن عيد الشبيتي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1405- 1406 هـ

- القصيدة المالكية في القراءات السبع، نظم الإمام جمال الدين محمد بن عبد الله بن مالك المتوفي سنة 672هـ، تحقيق الدكتور أحمد بن علي بن عبد الله السديس، دار الزمان للنشر والتوزيع، السعودية، ط. 1، 1429هـ- 2008م.

- الاعتضاد في الفرق بين الظاء والضاد، لجمال الدين بن مالك الأن\لسي، تحقيق وتقديم حسين تورال، طه محسن، مطابع النهمان، النجف الأشرف، 1972م- 1391هـ.

- سبك المنظوم وفك المختوم، تأليف الإمام العلامة أبي عبد الله محمد بن عبد الله بن مالك الطائي الجياني، حققه وقدم له عدنان محمد سلمان، فاخر جبر مطر، سلسلة الدراسات العربية 4

- شرح التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، تأليف جمال الدين بن مالك الأندلسي المتوفي سنة 672، تحقيق الدكتور طه محسن، مكتبة ابن تيمية، ط. 2، 1413هـ.

شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ، لجمال الدين محمد بن مالك المتوفي سنة 672 هـ،

الجمهورية العراقية، وزارة الأوقاف، إحياء التراث الإسلامية 20، تحقيق عدنان عبد الرحمن الدوري، مطبعة العاني، بغداد، 1397هـ- 1977م

المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، من التراث الإسلامي (الكتاب السادس عشر)، شرح الكافية الشافية، تأليف العلامة جمال الدين أبي عبد الله محمد بن عبد الله بن مالك الطائي الجياني، حققه وقدم له الدكتور عبد المنهم أحمد هريدي، دار المأمون للتراث، ط الأولى، 1402 هـ

شرح منظومة فيما ورد من الأفعال بالواو والياء، لابن مالك الأندلسي، شرحها واعتنى بها عمار بن خميسي، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط. 1، 1427هـ- 2006م

شرح النظم الأوجَز في ما يُهمز وما لا يهمز، تحقيق د. علي حسين البواب، دار العلوم للطباعة والنشر، السعودية، ط. 1، 1405- 1984.

مرقاة الصعود إلى معاني تحفة المودود بمعرفة المقصور والممدود، للإمام جمال الدين محمد بن محمد بن مالك الطائي، تأليف الشيخ العلامة محمد محفوظ بن المختار فال الشنقيطي، تحقيق عبد الحميد بن محمد الأنصاري، دار الكتب العلمية، لبنان، ط. 1، 1424هـ- 2002م.

نظم لامية الأفعال، للعلامة جمال الجين ابن مالك، كتبها وضبطها وراجعها أبو مالك العوضي،

وفاق الاستعمال في الإعجام والإهمال من رسائل اللغة النادرة، تصنيف الإمام العلامة جمال الدين أبي عبد الله محمد بن محمد بن عبد الله الطائي الجياني، المعروف بابن مالك (ت. 672هـ)، حققه وطبعه وصنه مق\مته، شهاب الدين أبو عمرة، مركز زايد للتراث والتاريخ، ط. 1، 2002م- 1422هـ.

المراجع

- (آيت أوشان) علي آيت أوشان: ديداكتيك النص الشعري، من القراءة إلى الإقراء، سلسلة دراسات بيداغوجية (5)، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط. 1، 2014.

- (البرهمي) محمد البرهمي: تدريسية اللغة العربية في المدرسة المغربية، التراكم والتحولات من 1951 إلى 2012، الجزء الأول، قضايا التربية والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار

البيضاء، ط. 1، 2016.

- (الراجحي) عبده الراجحي: دروس في شروح الألفية، دار النهضة الحديثة للطباعة والنشر، بيروت، ط. 1، 1408- 1988.

الوثائق التربوية

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والتكوين المهني والبحث العلمي: البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، غشت 2009.

- مديرية المناهج: وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007.

المواقع الإلكترونية

https://www.noor-book.com

https://archive.org/details/lamiatalafal-pdf/page/n19/mode/2up

دور الرياضيات في بناء المناهج التربوية وتنزيلها من القرن الخامس إلى أواسط القرن الحادي عشر الهجريين: مؤلّفات ابن البنّا المرّاكشي أنموذجا

ذ. محمد مغبر

باحث بجامعة الحسن الثاني، الدار البيضاء

ملخّص البحث:

بسم الله الرحمن الرحيم وصلّى الله وسلّم على سيّدنا محمّد وعلى آله وصحبه أجمعين.

منذ البعثة المحمّدية الخالدة، والتي توّجت بخاتم المرسلين، سيدنا محمد المصطفى الأمين، وطيلة الخمسة عشر قرنا، أبدع العقل الإسلامي في شتّى مجالات العلوم الشرعية والعلوم الحقّة، وأيّ علم أو معرفة يُسعدان الإنسان مرحبٌّ بها، وقد عرف هذا الإنتاج ذِروته طيلة العشر القرون الأولى، وإن قلّ أو شحّ، جاء الغيث ليصبّ في هذا التراث، لقد أضحى الوقت مناسبا أكثر من ذِي قبل، لنفض الغبار عن هذا التراث ومدارسته والبحث عن الطرق والسبل لتنزيله في فقه واقعنا، ولا ريبَ أنّ أهم ما نحتاجه هو مجموعة من المناهج التربوية التي تزخر بها بُطون المصادر وأمّهات الكتب في شتّى المجالات، وخصوصا في مجال الرياضيات.

حاول هذا البحث استقراء أهمّ المؤلّفات في مجال الرياضيات للعلماء المسلمين من القرن الخامس إلى أواسط القرن الحادي عشر، والسياق التاريخي مسطّر من طرف اللجنة الموقّرة لهذا المؤتمر المنيف.

بعد تمهيد مُقتضب للتعريفات اللغوية والاصطلاحية، وأصناف علوم الرياضيات، حاول البحث التدرّج زمنيا، فبداية بما قبل القرن الخامس، بتقديم نبذة عن الخوارزمي وجهوده في هذا المجال، ثم انتقل إلى القرن الخامس، ومن أبرز العلماء،

البيروني الذي كان صاحب الصنعة في الرياضيات وعلوم الفلك، فكان يصول ويجول بالنظر في حركة الكواكب والشموس والأقمار، وكانّه يقيس أضلاعا ومربّعات ودوائر، وقد بدا ذلك جليّاً في موسوعته (القانون المسعودي)، ثم المؤتمن بن هود الذي كانت له اليد الطولى في العلوم الرياضية، بالرغم من كونه هو وأبوه أمراء لسرقسطة وما يترتّب عن ذلك من مسؤوليات جِسام.

ويأتي القرن السادس بعالم جليل وأديب أريب، عمر الخيّأم والذي طوّع التقويم الميلادي وكأنّه يرسم دائرة على الرمال.

ويأتي القرن السابع بالفريد المتنوّع، وها هو ابن الياسمين الذي خلّف أرجوزة لازالت تُقرأ وتُدرّس، مع شروح من كلّ بقاع العالم، وهاهو عالم ربّأني، الشيخ أبو العبّأس أحمد البوني القرشي الذي رتّب أطوار الرياضيات إلى ثلاثة أقسام: مدارج السالكين، المريدين والعارفين، وجعل للرياضيات قدم سبق في عالم التصوّف.

ويأتي القرن الثامن، الذي عرف عالما فذّا، ابن البنّا المرّاكشي والذي له عدّة مؤلّفات، وكان قُطب الرحا في هذا البحث، باعتباره أنموذجا.

ثم يأتي القرن التاسع بأبي الحسن القلصادي المالكي الذي له شرح على أرجوزة الياسمين، وأسماها ب تحفة الناشئين، وهي فعلا كذلك، فيها إشارات لنظريّات تُدرّس وتطبُّق في أرقى وآخر برمجيات الحوسبة.

ثم يأتي القرن العاشر وأواسط القرن الحاد عشر الذي عرف عالما فذّا، محمد باقر بن زين العابدين يزدي، الذي أصّل لمفهوم الأعداد الصديقة، والتي طوّرها أولير Euler. في القرن 18 م.

وقد تم تفكيك وتحليل النظريات المبثوتة في بطون هاته المؤلّفات واستنبط أكبر عدد ممكن من المناهج التربوية، ومنها ما هو جاهز للاستعمال والتطبيق على سليقته.

كلمات مفتاحية:

الرياضيات – الحساب – الجبر – الهندسة – المنهاج – التربية

المقدّمة

1) أهمّية الموضوع:

لقد أبدعَ العَقل الإسلامي في شتّى أنواع العلوم الحقّة والشرعية وكل مشَارب الفِكر والفلسفة والمنطق، وبلغ ذلك ذِروته في العلوم الشرعية، مِن فِقه وأصول وعلم كلام وتصوّف، منه المطبوع وأكثره المخطوط ومنه المفقود، نسأل الله تعالى أن يردَّهُ إلينا ردّا جميلا.

وتأتي علوم الحساب وعلوم الرياضيات، مُكمّلة لكافّة العلوم الأخرى العلوم والمعارف، في إطار التكامل المعرفي، وهو نزوع إلى الوحدة المعرفية وتجاوز شتات المعارف.[1]، والتّصنيف والتأليف في الرياضيات على ضربين: النثر والشعر، مع سبق لبعض العلماء في الصِّنف الثاني، نظرا لسلاسة لفظه وسهُولة حِفظه.

يقول ابن رشد الحفيد: "إنَّ العلومَ صِنفان: عُلوم مقصودة لذاتها وعُلوم ممهدة للإنسان في تعلّم العلوم المقصودة لنفسها".[2]

وكتب التراث الإسلامي زاخرة بإشكالات وحلول، ويمكن أن نستنبط منها ما يصلح للعصر الحديث، ومن هنا تأتي أهميّة الموضوع ،. استنباط مناهج تربوية، سواء لخدمة هذه المادّة نفسها أو مناحي معرفية أخرى.

2) إشكالية البحث وأسئلته:

- إشكالية البحث:

لقد أجَادتِ البصيرة الإسلامية على مرّ العصور والدّهور في كلّ المَجالات، كالمنطق والفقه وأصوله فضلا عن العلوم الحقّة، فأضحى التراث الإسلامي معينا لا

---

[1] أصول المعرفة التكاملية من خلال مفهوم الكلي الفلسفي، د. محمد عبد النور، د. إبراهيم لهزيل؛ مجلّة الحِكمة للدراسات الاجتماعية الحِكمة للدراسات الاجتماعية، المجلد 9 – العدد 4 – أبريل 2021 – صفحة 42.

[2] الضروري في صناعة النحو، لابن رشد الحفيد، تحقيق الدكتور منصور علي عبد السميع، الصحوة، الطبعة الأولى 2010، ص 99.

ينبض، ويختزن في بُطون مصادِره حلولا لإشكالات طُرحت فاجتهد فيها أهل الحلّ والعقد وأصحاب الصّنعة والاختصاص، فكانت قاب قوسين أو أدنى من تنويلها في فقه واقعنا المعيش.

في هذا الزّخم من التراث، ما هو نصيب المناهج التربوية، وما هو دور الرياضيات في تنزيل هذه المناهج؟

- أسئلة البحث:

* ما هو نصيب الرياضيات من تدوير ذاتي للمناهج التربوية؟

* ما هي أوجهُ استلال مناهج وقيم تربوية منَ الرياضيات ؟

* كيف تطورّت هاته المناهج عبر التاريخ الإسلامي، من القرن الخامس إلى أواسط القرن الحادي عشر الهجريين؟

* كأنموذج، ما دور مؤلّفات ابن ابنّا المرّاكشي (ت 781 ه) . الذّي ذاع صيته في الآفاق؟

3) أهداف البحث:

يَروم هذا البحث إلى استنباط المناهج التربوية من مؤلّفات العلماء المُسلمين، في مجال الرياضيات منذ القرن الخامس إلى أواسط القرن الحادي عشر، بِداية لخِدمة المادّة نفسها ذاتيا ثم باقي المواد والعلوم والمعارف من الناحية المنهجية التربوية؛ مع التركيز على عَلَم من علماء المغرب الأفذاذ ابن البنّا المرّاكشي.

4) المنهج المعتمد:

حسب الورقة التعريفية للمؤتمر، الفترة الزمنية قيد الدّرس والتحليل هي من القرن الخامس إلى أواسط القرن الحادي عشر الهجريين مع التركيز على كلّ مؤلّفات ابن البنّا المرّاكشي، أو على المشهور منها؛ ثم استنباط المناهج التربوية بأسلوب سّلس بسيط، لانَّ المقصد الرئيس هو تنزيل هاته المناهج في مُختَلَفِ مسالِك وأسلاك التعليم.

5) الدراسات السابقة:

- أُقيمت النّسخة الأولى من هذا المؤتمر عن بعد بسبب تداعيات كوفيد 19، وقد استوعبت الحيز الزمني المسموح به إلى غاية القرن الخامس الهجري، ولم يستطع الباحث الوصول إلى ما ربّما قد يكون نُشِرَ في النسخة الأولى.

- من الدراسات السابقة في أثر الرياضيات على المنظومة التربية، بحث منشور بمجلّة تربويات الرياضيات، أكتوبر 2003 وموسوم ب: تصوّر مقترح لمناهج الرياضيات بالمدرسة الابتدائية في ضوء فكرة "الرياضيات والإعداد للحياة"، وأهمّ ما جاء فيه:

الرياضيات أحد أهم المواد الدراسية التي تقدم للتلاميذ للمساهمة في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، فالرياضيات كمادة تمثل مكوناً أساسياً لأي برنامج تربوي تعليمي بالنسبة للمواد الأخرى بما يجعل البحث عن جدوى مساهمتها في تحقيق أهداف أي برنامج تربوي تعليمي. [3]

وفي التوصيات الخاصّة بهذا البحث، نقرأ التالي:

الاهتمام بالتعلم التعاوني وتنفيذ الأنشطة التدريسية للرياضيات، التخطيط والتطوير لمناهج الرياضيات من خِلال

التركيز على الأسئلة وتنمية المهارات، تدريب التلاميذ على الاطلاع على تاريخ الرياضيات وقوتها ثم البحث والتفعيل للجوانب التطبيقية، لممارسة التلاميذ بعض المواقف الحياتية لبعض موضوعات الرياضيات.

6) خطّة البحث:

اعتمد الباحث لتنفيذ خطّة البحث إلى إحصاء لجلّ العلماء المسلمين في مجال الرياضيات من القرن الخامس إلى أواسط القرن الحادي عشر، ثم استقراء بطون أهم مؤلّفاتهم لاستنباط المناهج التربوية، بيت القصيد من الندوة؛ مع التركيز على ابن البنّا

---

[3] تصوّر مقترح لمناهج الرياضيات بالمدرسة الابتدائية في ضوء فكرة "الرياضيات والإعداد للحياة"، د. العزب محمد زهران ود. عبد القادر محمد عبد القادر، مجلّة تربويات الرياضيات – أكتوبر 2003.

المرّاكشي، لعلوّ كعبه في المجال وكذا تعدّد وتنوّع مؤلّفاته.

وقد قسّم الباحث هذا الورقة العِلمية إلى: مقدّمة، تمهيدين ومبحثين ثم خاتمة.

تمهيد خاص بالتعريفات اللغوية والاصطلاحية للفظ "الرياضيات"، ثم تمهيد قبلي، لعرض جهود الخوارزمي كأنموذج لعلماء الرياضيات في بناء المنهج التربوي، قبل القرن الخامس الهجري.

مبحثان، أولّهما نظرة عامّة عن العلماء المسلمين من القرن الخامس إلى أواسط القرن الحادي عشر، وفيه ثلاث مطالب حسب سُيولة عطاءات العلماء في القرون المذكورة؛ وثانيهما وهو لبّ الورقة العلمية، التركيز على ابن البنّاء المرّاكشي كقطب علمي فذّ للقرن الثامن الهجري، ويشملُ تمهيدا يعرض لترجمة مقتضبة لابن البنّاء المرّاكشي، وثلاثة مطالب، الأول لجهوده من خلال كتاب تلخيص أعمال الحساب، الثاني لكتاب رفع الحجاب عن وجوه أعمال الحساب والثالث والأخير لما تبقّى من مؤلّفاته مع الإشارة إلى كتاب يُنسب إليه وهو: تنبيه الألباب على مسائل الحساب؛ وفي الأخير خاتمة.

صلب الموضوع

وهو على مبحثين رئيسين، الأولّ خاصّ بعلماء الفترة المدروسة، والثاني هو لبّ البحث، حيث يتمّ التركيز على مؤلّفات ابن البناّ.

تمهيد - التعريفات اللغوية والاصطلاحية للفظ "الرياضيات":

1) التعريفات اللغوية والاصطلاحية

يقول الناظم:

إنَّ علم الحساب علم رفيع فيه تعرف أن تشتري وتبيع

لم يضع قط درهم بحساب فائدة وألوف بلا حساب تضيع. [4]

[4] متن اللمع في الحساب، أحمد بن محمد بن الهائم، مخطوط من مكتبة آل سعود بالدار البيضاء – المملكة المغربية.

والرياضيات: الحساب والجبر والهندسة، دراسة القياسات والخصائص والعلاقات العددية، باستخدام الأرقام والرموز.[5]

وهي أيضا مصدر صناعيّ من رِياضَة[6]، وهي حلقة الوصل بين الحساب التجريدي والعلوم البحتة الأخرى.[7] واتّسع البحث في عِلم الرياضيات، وتفرّع عنه الجبر، ثمَّ تمّ تطبيقه في علمِ الهندسة.[8]، وعلم الجَبْر فرعٌ يقوم على إحلال الرموز محلّ الأعداد المجهولة أو المعدومة.[9]

2) أصناف الرياضيات:

أ) الجبر: علم الجَبْر: فرعٌ من فروع الرّياضيات يقوم على إحلال الرموز محلّ الأعداد المجهولة أو المعدومة. [10]

فالحقيقة الحسابية، ليست إلاّ حالة خاصّة من التعميم الجبري[11]، والجبر أحد فروع علم الرياضيات، وكان محمد بن موسى الخوارزمي أول من ألف فيه كتابا أسماه "الجبر والمقابلة".[12]

واصطلاحا: يعنى نقل الحدود السالبة من مكانها فى أحد طرفى المعادلة الجبرية إلى الطرف الآخر، وأضاف إليه علماء آخرون، وزادوا فى أصوله ومسائله، وعنهم انتقل

---

[5] معجم اللغة العربية المعاصرة، د أحمد مختار عبد الحميد عمر وآخرون، عالم الكتب، الطبعة الأولى 2008، الجزء 2، صفحة 960.

[6] نفسه، الجزء 2، صفحة 960.

[7] منّة الوهّاب في مسائل الحساب من آي الكتاب، الأستاذ مغبر محمد، المعهد المغربي للتوثيق والبحث العلمي، الطبعة الرابعة، 2024، صفحة 33

[8] حضارة العرب، غوسنتاف لوبون، ترجمة عادل زعيتر، هنداوي، 2013، صفحة 171.

[9] معجم اللغة العربية المعاصرة، د أحمد مختار عبد الحميد عمر وآخرون، عالم الكتب، الطبعة الأولى 2008، الجزء 1، صفحة 341.

[10] نفسه، صفحة 341.

[11] معجم الرياضيات، مجموعة من المؤلّفين، إهداءات 2003 الأستاذ الدكتور شوقي ضيف، مجمّع اللغة العربية جمهورية مصر العربية، 1995، صفحة 26 – 27.

[12] موسوعة المفاهيم الإسلامية العامة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، صفحة 181.

إلى جلّ اللغات الأجنبية بلفظه العربى "Algebra " وأصبح بعد ذلك يطلق على علم المعادلات الرياضية بوجه عام.[13]

ب) التحليل: فإذا كان الجبر يهتمّ بالحساب والأعداد في تمامِها وكمالِها، فقد تفرّع منه ما علم يُسمّى بالتحليل، ويغوص في دقائق الأعداد. ويُرمز له ب analysys ويستخدم في الغالب الطرق الجبرية والتفاضل والتكامل.[14]

ج) الهندسة: أحد أقدم فروع الرياضيات، يعتني بالدراسة الأولّية لخاصيات الأشكال الهندسية المستوية القابلة للإنشاء وإيجاد العلاقات بينهما. [15] وهو عِلم تُعرف به مقادير الأشياء.[16]

المبحث الأول: جهود علماء الرياضيات في تطوير المناهج التربوية من القرن الخامس إلى أوسط القرن الحادي عشر الهجريين

تمهيد – جهود الخوارزمي كأنموذج من جهود علماء الرياضيات قبل القرن الخامس الهجري

من بين أول علماء الرياضيات المسلمين، محمد بن موسى الخوارزمي، كما سبق في هذا البحث، توفي سنة 232 هـ من أهم مؤلّفاته كتاب الجبر والمقابلة، ولدينا طبعة سنة 1937، مطبعة بول باربيه؛ من خلال هذا الكتاب.[17]

---

[13] موسوعة المفاهيم الإسلامية العامة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، صفحة 181.

[14] معجم الرياضيات، مجموعة من المؤلّفين، إهداءات 2003 الأستاذ الدكتور شوقي ضيف، مجمّع اللغة العربية جمهورية مصر العربية، 1995، صفحة 39.

[15] معجم مصطلحات الرياضيات، أ.د. موفق دعبول وآخرون، مجمّع اللغة العربية بدمشق، الطبعة الأولى 2018، صفحة 281.

[16] معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم، السيوطي، تحقيق أ. د محمد إبراهيم عبادة، مكتبة الآداب، الطبعة الأولى، 2004، صفحة 144.

[17] الجبر والمقابلة، محمد بن موسى الخوارزمي، تقديم د. علي مصطفى مشرفة ود. مرسي أحمد، مطبعة بول باربيه، 1937.

- اتّخذ الخوارومي طرقا تحليلية في المسائل الرياضاتية أو الحسابية، ممّا يُحيلنا على المنهجين الوصفي والتحليلي.

- من ناحية المنهج التربوي، أي درس لابدّ أن ينبني على التحليل والاستدلال والبرهان، حيث أنّ التعمّق في التحليل مستحسن، وكل قاريء وقدراته على الاستيعاب، وقد يتمّ إيصال من 10 إلى 15 % من المعلومة.

- ذكر الخوارزمي عدّة أبحاث في المسألة الواحدة، منها لديوفانتش الذي عاش في الإسكندرية في القرن الثالث الميلادي وذلك من خلال كتابه السادس من الأرثمتكا في مسائل المثلثّات، وبناء على هذا يمكننا استخلاص أنَّ الخوارزمي كان يقوم بِبناء تحليلاته مباشرة بعد عرضه لمسائل مُشابهة، ثم يقوم بالتحليل والاستدلال.

- من الناحية المنهجية، يُحيلنا هذا على شقّ الدراسات السابقة في منهجية البحث العلمي، ومن الناحية التربوية يتدرّب طالب العلم على ضرورة البحث الأولّي للمسائل، فقد تكون المسألة ذات حلول، وبالتالي لا طائل من دراستها، اللهم إذا كان الغرض تجويد الحلّ، سرعة أو إتقانا؛ وقد يكون الحلُّ عصيّاً، وبالتالي وجبَ التعامل معه بِتُؤدَة.

المطلب الأول – جهود علماء القرن الخامس، السادس والسابع الهجرية

الفرع الأول - القرن الخامس:

1) أبو القاسم أصبغ بن محمد بن السمح أبو المهندس الغرناطي (ت 426 ه) عن عمر يناهز 65 سنة، كان محقّقا لعلم الهندسة والعدد، من مؤلّفاته: المدخل إلى الهندسة في تفسير كتاب إقليدس وَثِمار العدد المعروف بالمعاملات وطبيعة العدد ثم كِتابه الكبير في الهندسة الذي تقصّى فيه أجزاءها من الخطّ المستقيم والمُتقوّس والمنحني وغيره.[18]

[18] أعلام المهندسين في الإسلام، أحمد تيمور باشا، مؤسسة هنداوي، المملكة المتّحدة، الإصدار 4.0، 2011 م، صفحة 22.

لم يتمكّن الباحث من الوقوف على هذه المؤلّفات، لكن يمكن أن نستنبط من عناوينها وما ورد من إشارات لمُحتواها.

أ) ثِمار العدد: يدل هذا العنوان على نفاسة الكتاب، في الشقّ التربوي، أن يكون للأعداد ثِمارا، يعني كأنّها أشياء حيّة تدبّ فيها الحياة، إذا لكل اجتهاد جبر للخاطر وتشجيع وتحفيز، فما بالك إذا كانت هاته الأعداد تُؤرّخ وتسجِّل لدرجات في الاختبار أو المشاركة في الفصل أو الإبداع.

ب) كتابه الكبير في الهندسة: الذي تقصّى فيه أجزاءها من الخطّ المستقيم والمُتقوّس والمنحني، في الشقّ التربوي يمكننا أن نعزو ذلك للغاية والوسيلة، فكون الوسيلة فيها انحناء أو تقوّس ليس بالضرورة دليل على عدم بلوغ الغاية.

2) أبو الريحان محمد بن أحمد البيرونى. أحد علماء المسلمين فى الرياضيات والفلك والجغرافيا، ولد فى بيرون بإقليم خوارزم الفارسى سنة 362 هـ، وحفظ القرآن والحديث، ثم لازم أبا نصر منصور عالم الرياضيات والفلك وقد درّس له كتب إقليدس وآراء بطليموس فى الفلك. وقد كتب البيرونى معظم مؤلفاته بالعربية. ويعدكتابه القانون المسعودى من أضخم مؤلفاته، وفيه وضع معادلته المشهورة لاستخراج محيط الأرض، وأطلق عليها قاعدة البيرونى. وصفه المستشرق سخاو بأنه من أضخم العقول التى ظهرت فى العالم؛ توفّي البيرونى سنة 440 هـ[19]؛ ويذكر الباحث من الموسوعة القانون المسعودي من كلّ جزء الأهم والمُهتمّ:

أ) الجزء الأول، المقالة الرابعة في الباب الثاني عشر: في سِعة المشارق والمغارب واستخراجها ومعرفة عرض البلد منها [20]

والشاهد عندنا هذا الإبداع في جمع القواعد في جملة واحدة وعدم التهيّب منها.

في الشقّ التربوي: أهميّة وضع تساؤلات، ومُحاولة الإجابة عليها، والتساؤل في حدّ

---

[19] موسوعة سفير للتاريخ الإسلامي، مجموعة من المؤلّفين، الجزء 10، صفحة 599.

[20] القانون المسعودي، أبو الريحان ممد بن أحمد البيروني، تقديم وضبط عبد الكريم سامي الجندي، دار الكتب العلمية لبنان، الجزء الأول، صفحة 409.

ذاته منهاج تربوي وازن.

ب) الجزء الثاني، المقالة الخامسة في الباب السادس: في الطريق الصناعي لمعرفة سِمت ِالقبلة وغيرها.[21]

- في الشقّ التربوي: أينما وصل العالم بعلمه ومعارفه، لابدّ له من أن يستثمر ذلك في طاعة الله عزّ وجل ومساعدة كافة الناس، والاهتمام بالقبلة من أولى الأولويات.

ج) الجزء الثالث، المقالة التاسعة، الفصل الأول وفيه الفرق بين الكواكب الثابتة والسيّارة، وأيضا في الفصل الثاني نقرأ: في علّة تسمية الثابتة بالثبات.[22]؛ وتفسير ذلك ثبات ما بينها من الأبعاد على وتيرة واحدة.[23]

- وفي الشقّ التربوي نستشفّ ما يلي: أنّ الآراء والأفكار فيها الثابت والمتغيّر، والمسألة تبقى نِسبية، لذا لا بدّ أن نربيّ الأجيال الصادعة على قيمة الإنصات للآخر وتقبّل سنّة كونية إسمها الاختلاف. هاته النسبية تكون حسب إطار مرجعي ثابت، إذْ لا يُعقل أن يكون المتغيّر قياسا مع متغيّر، وإلاّ ستفسد القياسات وتضيع المفاهيم.

3) المنذربن أحمد بن هود (ت 474 هـ)، أمير سرقسطة، وكان هو وابنه (المؤتمن بن هود) من العلماء البارزين في الرياضيات والفلك والفلسفة.[24]

4)المؤتمن بن هود (ت 478 هـ)، يقول عنه القلقشندي مؤلف موسوعة "صبح الأعشى في صناعة الإنشا": "وكانت له اليد الطولى في العلوم الرياضية وألف فيها التآليف الفائقة مثل المناظر والاستكمال".[25]

---

[21] القانون المسعودي، أبو الريحان ممد بن أحمد البيروني، تقديم وضبط عبد الكريم سامي الجندي، دار الكتب العلمية لبنان، الجزء الثاني، صفحة 19.

[22] نفسه، الجزء الثالث، صفحة 5.

[23] نفسه، الجزء الثالث، صفحة 5.

[24] تاريخ العرب وحضارتهم في الأندلس، د خليل إبراهيم السامرائي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2000، صفحة 33.

[25] صبح الأعشى في صناعة الإنشا، أحمد بن علي القلقشندي، دار الكتب المصرية، 1922. الجزء

وكتاب الاستكمال لازال مخطوطا، نُسخة منه (ضمن الأربعة الموجودة في العالم) ضمن ممتلكات دار الكتب بالقاهرة.[26]

يتضمن كتاب الاستكمال، دراستان في الرياضيات المتناهية في الصغر، الدراسة الأولى تعالج مساحة القطع المكافئ بشكل قوي من مؤلف ابن سنان، و الدراسة الثانية تتناول مسألة السطوح ذات الإحاطة المتساوية.

- في الشقّ التربوي: نعود إلى أهميّة القِيم المُستخلصة من مادّة التحليل، فإنّها تُحيل على قدرة خارقة لتوليد الأعداد، فبين كلّ عددين من **R** مجموعة الأعداد الحقيقية، وهاته الخاصية تُسمّى: الكثافة Densité [27]

- في الشقّ التربوي أيضا، وسم مساحة القطع بالمكافئ، دليل على تكامل الرياضيات .وكأنّه يقول هذه مكافأة لهذا الجزء، وهذه قِيم عالية وراقية تهذّب النفوس ولعلّها بلسمٌ في المناهج الدراسية الكفؤة.

- في الشقّ التربوي أيضا، معالجة مسألة السطوح ذات الإحاطة المتساوية، أولا لا بدّ أن نفتّت أي إشكال منهجي لعدّة وحدات دقيقة، حتّى يسهل التعامل معها، وحضور مسألة التساوي تُحيل على وفرة الحلول، فقط وجب الحرص على المنطق وخصوصا عدم الإجهاز على المراحل؛ في هذا الكتاب أيضا، يقسم المؤتمن العلوم الرياضية إلى جنسين: الجنس الأول حول الهندسة النظرية، والثاني حول الهندسة المادية، إلا أنّ الجنس الثاني غير موجود، فاللنوع الأول حول نظرية الأعداد، والنوعان الثاني والثالث يعالجان الهندسة المستوية،والرابع والخامس يتناولان قياس المجسمات.[28] [29]

الأول، ص 480، الجزء الثاني، ص255، الجزء 14، ص 227.

[26] الرياضيات التحليلية بين القرن الثالث و القرن الخامس الهجري، رشدي راشد، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2011، الجزء الأول، صفحة 753.

[27] معجم علمي، زعيم رحّال، مكتبة الأمّة، المملكة المغربية، 2002، صفحة 129.

[28] Hogendijk, J, P. ½Al-Mu'taman ibn Hud, 11th-Century King of Saragossa and Brilliant

[29] حسن غربي، كتاب الاستكمال للمؤمن بن هود، مجلة المخاطبات، العدد الثاني و الثلاثون،

- في الشقّ التربوي، أهميّة تصنيف المؤتمن للعلوم الرياضية إلى هندسة نظرية وأخرى مادية، هذا درس نافذ لضرورة أن يطرح الطلبة تساؤلات، يحاولون الإجابة عنها، فمن شِبه المؤكّد تفرّع جوابين على الأقل نظري ومادّي (تطبيقي).

- أمّا الأنواع الخمسة، فهي توحي لك بنظام هائل ورائع في المناهج التربوية: الأعداد هي قاعدة البيانات، الهندسة المستوية مقرّ هاته البيانات، ثم قياس المجسّمات:قاعدة بيانات +تخزين + معالجة = قياسات.

- في الشقّ التربوي، حبّذا لو تم إطلاق مشروع تكملة مشروع المؤتمن بالنسبة للجنس الثاني (الهندسة المادية).

5) إبراهيم بن يحيى التجيبي النقاش، أبو إسحاق المعروف بابن الزرقالة: فلكي أندلسي، من أهل طليطلة. قال ابن الأبار: (كان واحد عصره في علم العدد والرصد وعلل الأزياج، انتقل منها إلى قرطبة واستوطنها وتوفي بها. آخر أرصاده فيها سنة 480 هـ،من مؤلّفاته: (العمل بالصفيحة الزيجية) و (التدبير) في الفلك، و (المدخل إلى علم النجوم) و (رسالة في طريقة استخدام الصفيحة المشتركة لجميع العروض) في الفلك، وكلّها مخطوطة.[30]

6) أبو عبد الله بن أحمد السرقسطي (ت 488 هـ) واشتغل بعلم الأعداد والهندسة والنجوم.[31]

الفرع الثاني - القرن السّادس:

عمر الخيام (عمر بن إبراهيم خيام نيشابوري)، اختُلف في تاريخ وفاته، قال كارل بروكلمن سنة 515 هـ، وقال البيهقي كان حيّا سنة 517 هـ، من أشهر مؤلّفاته: "نوروز نامه "، وقد ترجمه إلى العربية رمضان رمضان متولي. ومن النص المُترجَم: أخبر

2019، ص 172

[30] الأعلام، خير الدين الزركلي، در العلم للملايين، الطبعة 15، 2002، الجزء الأول، صفحة 79.

[31] تاريخ العرب وحضارتهم في الأندلس، د خليل إبراهيم السامرائي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2000، صفحة 339.

ملوك العجم العالم أنّ بداية التاريخ جعلوه عيدا، ولمّا أتمّت الشمس دورتها في 365 يوما، قسّم السنة الشمسية إلى 12 قسما وكل قسم 30 يوما.[32] وهذا هذا النصّ تأصيل للتقويم الميلادي:

- الشقّ التربوي يعطي دلالات على ضرورة رسم خارطة طريق لكلّ مشروع، الذي له بداية وأيضا نهاية، وخلاصة القول أنّ هناك تاريخ عام، هو التقويم، وتاريخ خاص للطالب، وقد تكون له رزمانة من التواريخ لمشاريعه.

الفرع الثالث - القرن السّابع:

1) **ابن الياسمسن**، أبو محمد عبد الله بن حجّاج، وهو عالم كبير في مجال الرياضيات، ت سنة 600 هـ له أرجوزة، في الجبر والمقابلة، أولها (الحمد لله على ما أنعما...) وهي "أرجوزة ابن الياسمين" وتسمّى أيضا "الأرجوزة الياسمينية في الجبر والمقابلة.[33] وابن الياسمين فاسي مولدا والاشبيلي دراسة، وهو شاعر وعالم مبرّز في الرياضيات حسابا، جبرا وهندسة.[34] وقد وصفه المترجِم بالجليس المتفنّن وكان أول تعلّقه بالفقه والتوثيق ثم اشتغل بالنظم والنثر فصار من أعلام الأدباء والكتاب، وقد بلغ مبلغا عظيما من مجالسة المنصور ومسايرته.[35]

وحلّى هذه المعلمة عدد من العلماء منهم العلاّمة عبد الله كنون، حيث قال "وهي تبدأ بمقدّمة في العدد الصحيح وأبواب في الجمع والطرح والضرب والقسمة، وحل

---

[32] عمر الخيام عالم الفلك والرياضيات وكتابه نوروز نامه، عمر الخيام، ترجمة رمضان رمضان متولي، المركز القومي للترجمة، صفحة 90.

[33] كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، حاجي خليفة، وكالة المعرف أستنبول، الجزء الأول، صفحة 1.

[34] النسخة الرقمية للأرجوزة الياسمسنية في الجبر والمقابلة، ابن الياسمين، تحقيق الدكتور جلال شوقي، صفحة 1.

[35] الغصون اليانعة في محاسن شعراء المائة السابعة، أبو حسن علي بن موسى بن سعيد المغربي، تحقيق إبراهيم الإبياري، دار المعرف، مصر، صفحة 42.

العدد إلى أصوله...[36] والأموال هي مربّعات الأعداد الصحيحة، والدلالة اللغوية للمال تعني الأعداد الموجبة قطعا، والجذر والشيء مترادفان، ويشرح حل معادلات الدرجة الثانية.[37]

- في الشقّ التربوي: نستخلص أنّ المناهج الإعلاماتية للبرمجة، والتي تجعل فرقا بين البرمجة النصّية والمتجهة للأشياء POO، قد أشار إليها ضِمنيا ابن الياسمين، والأرجوزة حُبلى بالخطط الخاصّة، لاستلال الأعداد المجهولة.

2) الشيخ أبو العبّاس أحمد البوني القرشي، من بين علماء الرياضيات، (ت 622 هـ)، وهو صاحب المصنّفات في علم (الحروف) متصوف مغربي الأصل، نسبته إلى بونة (بإفريقية، على الساحل) توفي بالقاهرة.[38]، يقول في مواقف الغايات، في أسرار الرياضيات: أوّله: (الحمد لله الذي رفع حجب أستار الأسرار عن حقائق بصائر المقربين الخ)؛ وقد بين فيه: كيفية الرياضيات، وترتيب أسرارها، ورتبها على ثلاثة أقسام:رياضيات: السالكين، المريدين، العارفين؛ وكان له تصوّر خاص وفريد، وهو التصنيف حسب مدارج التصوّف والقرب من السير إلى الله عزّ وجل.[39]

من الناحية المنهجية التربوية، كلمّا أخلص طالب العلم النيّة لله، زاده الله علما ومعرفة، شريطة التدرّج والتواضع.

3) أبو عبد الله محمد بن الصفار القرطبي: كان إماماً في علم الحساب، مع أنّه كان أعمى مقعداً، ولكنّه إذا نطق علم كلّ منصف حقّ، توفي سنة 639 هـ[40] وفي الشقّ

---

[36] مجلة البحث العلمي، العدد 1، 1964، الدكتور جمال بامي، نقلا عن مقال للرابطة المحمدية للعلماء، مركز ابن البنّا.

[37] مجلة الرسالة، الرياضيات في الشعر، أحمد حسن الزيّات، العدد 63، صفحة 31 -32.

[38] ا الأعلام، خير الدين الزركلي، در العلم للملايين، الطبعة 15، 2002، الجزء 1، صفحة 174 .

[39] كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، حاجي خليفة، وكالة المعرف أستنبول، الجزء الثاني، صفحة 393.

[40] نفح الطيب من غصن الاندلس الرطيب، المقري، تحقيق يوسف الشيخ، دار الفكر، بيروت . 2016، الجزء 2، صفحة 119 - 120

التربوي، تحفيز للعمل والجدّ والكدّ.

المطلب الثاني – جهود علماء القرنين الثامن والتاسع الهجريين

الفرع الأول – القرن الثامن:

ابن البنّا المرّاكشي، وهو من بين المغاربة الذين أبدعوا في الرياضيات، قال مؤلّفا كتاب "حياة ومؤلّفات البن البنّا المراكشي ": أن تفهم تكوين مسار الفكر المغربي منذ القرن 14 م إلى يومنا هذا، ينبني أساسا على أعمال هذا العالم الفذّ كمنطلق أساسي وبالأخصّ في علوم الرياضيات والفلك.[41] وتوفّي رحمه الله سنة 721 هـ، وقد أفرد له الباحث مبحثا كاملا (المبحث الثاني)، على أنّه هو الأنموذج المختار ضمن جهود علماء الرياضيات المسلمين بين القرن الخامس الهجري وأواسط القرن الحادي عشر، في بناء المناهج التربوية.

الفرع الثاني – القرن التاسع:

الشيخ شهاب الدين: أحمد بن الهايم[42]ت 815هـ، له شرح على أرجوزة ابن الياسمين (مكة سنة 789 هـ).[43]

2) الشيخ الإمام ولي الدين أبو زرعة: أحمد بن عبد الرحيم العراقي ت 826 هـ، وله شرح على أرجوزة ابن الياسمين وأسماه (المعين، على فهم أرجوزة ابن الياسمين).[44]

3) **الشيخ أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن علي، القرشي، البسطي،**

---

[41] حياة ومؤلّفات ابن البنّأ المرّاكشي، أحمد جبّار ومحمد أبلاّغ، منشورات كليّة الآداب بالرباط، الطبعة الأولى 2001، الصفحة الأخيرة (الغلاف – الدفّة الأخيرة من الكتاب).

[42] وفي مصادر أخرى، كالأعلام للزركلي: ابن الهائم أحمد بن محمد بن عماد الدين بن علي، أبو العباس، شهاب الدين، ابن الهائم. من كبار العلماء بالرياضيات. مصري المولد والنشأة .

[43] الشرح بعنوان " شرح الأرجوزة الياسمينية في الجبر والمقابلة "، من تحقيق الدكتور المهدي عبد الجواد مع تعليق باللغتين العربية والفرنسية، من منشورات الجمعية التونسية للعلوم الرياضية.

[44] كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، حاجي خليفة، وكالة المعرف أستنبول، الجزء االأول، صفحة 341.

الشهير بالقلصادي المالكي المتوفّى سنة 891 هـ، وأصله من بسطة، ثم انتقل إلى غرناطة.[45] وهو أحد البارزين في علم الحساب.[46]له عدّة مؤلّفات[47] منها:

- شرح ارجوزة ابْن الياسمين " تحفة الناشئين على أرجوزة ابن الياسمين"، لأبي الحسن علي بن محمد بن محمد بن علي القرشي الأندلسي القلصادي (ت 891 هـ / 1486 م)، بفَتحات كما قال السخاوي، آخر من له التآليف الكثيرة من أئمة الأندلس، وقد أجازه الإمام السنوسي جميع مروياته.[48] و وهو ممن أشتهروا في هذه العلوم.[49]

المطلب الثالث - جهود علماء القرن العاشروأوسط القرن الحادي عشر الهجريين

الفرع الأول – القرن العاشر

الشيخ محمد بن محمد سبط المارديني: له شرح على أرجوزة ابن الياسمين سماه "اللمعة المارديني في شرح الياسمينية"، ت سنة 907 هـ وهناك شروح أخرى وحواشي على بعض الشروح.[50]

الفرع الثاني – أواسط القرن الحادي عشر

---

[45] نفح الطيب من غصن الاندلس الرطيب، المقري، تحقيق يوسف الشيخ، دار الفكر، بيروت . 2016، الجزء 2، صفحة 692

[46] مزيد النعمة لجمع أقوال الأئمة، حسين بن محمد المحلي الشافعي المصري، تحقيق عبد الكريم بن صنيتان العمري، صفحة 9

[47] هَدِيَّة العارفين أَسمَاء المؤلفين وآثار المصنفين، إِسْمَاعِيل بن مُحَمَّد أَمِين بن مير سليم الباباني الْبَغْدَادِيّ، وكالة المعارف بإسطنبول، 1955، الجزء الأول، صفحة 737 -738

[48] نفح الطيب من غصن الاندلس الرطيب، صفحة 692.

[49] مزيد النعمة لجمع أقوال الأئمة، حسين بن محمد المحلي الشافعي المصري، تحقيق عبد الكريم بن صنيتان العمري، صفحة 9.

[50] النسخة الرقمية للأرجوزة الياسمينية في الجبر والمقابلة، من تحقيق الدكتور جلال شوقي، صفحة 5.

محمد باقر بن زين العابدين يزدي، توفي حولي 1047 هـ، 1637 م.[51]، مؤلّف كتاب عيون الحساب. [52] [53]

ويعود له الشرف في اكتشاف نظرية (الأعداد الصديقة). ثم جاء أولير ليونار، ***Leonhard Euler*** وهو عالم سويسري (1707م – 1783م)، وكان ينحدر من أسرة بسيطة، كانت تعيش بالقرب من مدينة بال في سويسرا، وقد علمّه أبوه أبجديات الرياضيات . لعدم وجود مدارس ثانوية وجامعية، قي سن 13 سنة ولج جامعة بال وحصل على شهادة الفلسفة على 16 سنة.[54] وطوّر أولير هذه النظرية، والقاعدة تقول أن زوجا من الأعداد: (m ,n) يسمّى ب أصدقاء أو "متحابّين"، إذا كان n يساوي مجموع قواسم m؛ والعكس صحيح. [55] مثال على (220,284)؛ وهذا هو التعليل: قواسم 284 هي: 1، 2، 4، 71، 142 وإذا جمعناها نحصل على العدد: 220.، قواسم 220 هي: 1، 2، 4، 5، 10، 11، 20، 22، 44، 55، 110 وعند الجمع نجد: 284.

لهذه النظرية التي أصّل لها العالم الرياضاتي المسلم محمد باقر بن زين العابدين يزدي أثرين:

- في الشقّ المعنوي، إذا كانت للأعداد أصدقاء، فكيف لأصحاب الفصل الواحد، أو المعهد الواحد.

- في الشقّ التربوي، مكانة الأصدقاء تقتضي تحقيق بعض الشروط، لكن الأجمل فيها أنّها ذات أثر عكسي وتراجعي، بل يتمّ تفكيك العدد الأول إلى قواسم وجمع تلك الأجزاء يكون العدد الثاني والعكس صحيح، يعني أن الصدّاقة مثمرة جدّا لكن بعد تقبّل فكرة المثل بالمثل، وممّا لا شكّ فيه أنه في بعض الوحدات أو المشاريع يكون الإنتاج وفيرا

---

[51] معجم المؤلفين، عمر رضا كحالة، دار إحياء التراث العربي، بيروت. الجزء 9، صفحة 97.

[52] مخطوط رقم mm5525، لتصنيفات: العلوم الطبية, المخطوطات والكتب النادرة الوسوم: المخطوطات, پزشكي, مكتبة مجلس الشورى الإسلامي، إيران.

[53] تاريخ الأدب العربي، كارل بروكلمن، طبع بدار المعرف، 1983، الجزء الثاني – صفحة 591.

[54] موقع رياضيات وأخلاق: https://www.maths-et-tiques.fr/

[55] New Amicable pairs of type(2,2) & type (3,2) , Patrick J. Costello, Page 489.

إذا كان من إعداد صديقين إثنين، وبالتالي مفهوم الصداقة ينتقل من نظرية حسابية إلى تآلف إنساني إلى صداقة عِلمية عَملية.

المبحث الثاني: جهود ابن البنّا المرّاكشي في تطوير المناهج التربوية من خِلال مؤلّفاته في مجال الرياضيات

تمهيد – ترجمة مقتضبة لابن البنّأ المرّاكشي

هو أبو العبّاس أحمد بن محمد بن عثمان الأزدي المرّاكشي العلاّمة الفلكي والحاسب المشهور، وُلد بمرّاكش سنة 654 هـ، برع في العلوم الفلسفية والرياضية فكان لا يُدرك شأوهُ فيها، ولا يبلغ مداه وخصوصا الهيأة والعدد، وإليه انتهى عِلمها بالمغرب وعنده اجتمع ما تفرّق منها بأيدي قدماء الرياضيات؛ ومن جاء بعده تناول أثره بالشرح والتفسير كابن هيدور الذي شرح كتابه: تلخيص أعمال الحساب.[56] قال عنه ابن رُشيد: ليس بالمغرب عالم إلا ابن البنّا بمرّاكش وابن الشاط بسبتة والقاضي أبا عبد الله محمد بن محمد اللخمي القرطبي.[57]وله عدّة مؤلّفات.

المطلب الأول – جهود ابن البنّاء من خلال كتابه: تلخيص أعمال الحساب ابن البنا

1) التعريف بكتاب تلخيص في عِلم الحساب:

- تاريخ التأليف: العِقد الأخير من القرن السابع الهجري – القرن 13 الميلادي.[58] النصّ المعتمد، من تحقيق الأستاذ محمد سويس مع بعض التعديلات التي وجدها

---

[56] النبوغ المغربي في الأدب العربي، عبد الله كنون، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 2014، الجزء 1، صفحة 213.

[57] أزهار الرياض في أخبار عياض، المقرّي، اللجنة المشتركة لنشر التراث الإسلامي بين حكومة المملكة المغربية وحكومة دولة الإمارات العربية المتحدة، الجزء 2، صفحة 352.

[58] حياة ومؤلّفات ابن البنّأ المرّاكشي، أحمد جبّار ومحمد أبلاّغ، منشورات كليّة الآداب بالرباط، الطبعة الأولى 2001، الصفحة 89.

المحقُّق في كتاب الهوّاري المصراتي.[59]

- هذا الكتاب على جزئين: الجزء الأولّ في العدد المعلوم، والثاني في القوانين التي يُمكن بها الوصول إلى معرفة المجهول المطلوب من المعلوم المفروض؛ لاشكّ أن تقسيم ابن البنّا لهذا الكتاب كان ذكيّا ومنطقيا، وفيه عدّة دلالات.

2) الجزء الأول في العدد المعلوم

يقول ابن البنّأ أنّ العدد فيه قسمان، الصحيح والكسر، وهو يتحدّث عن الصحيح [60]، وفي ذلك إشارة إلى أنّ كل فكرة أو عبارة لها ضدّها مع احتمال جمعهما في نفس السياق، وبالتالي نستنتج أنّ أي منهاج تربوي مُتاح إلاّ وله نقيضه، وقد لا يكون التنصيص على النقيض مُناسبا، لكنّ وجوده حتمي. ثم يقوم بالتفصيل والبناء في أنواع العدد الصحيح الذي يبقى هو الأصل (ما دامت الكسور هي أجزاء من العدد الصحيح)، الذي إمّا أن يكون زوجا أو فردا وبهاته الطريقة يقوم ببناء نظرية الأعداد [61]، ومؤصّلا لمنازل ومراتبها، وهكذا يصل إلى الحُزم المعروفة: الآحاد، المئات، الألوف وهكذا تُصبح الدورة العددية لا متناهية؛ أمّأ تربويا فهذا الطرح مهمّ للغاية، حيث يقوم الأستاذ ببناء الدّرس من خلال مقدمّات أو مسلّمات، ويُشاركه في ذلك المتلقّي (التلميذ أو الطالب)،حتّى يصل إلى لبّ الموضوع.

أيضا مسألة اختيار ابن البنّأ البناء لتأصيل الأعداد، وفي نظر الباحث ما قام به هو أقصر السبل للبناء.

في الشقّ التربوي تختلف وسائل البناء، لأنَّ الأسس ثابتة، ولا مُسَوِّغَ لإعادة بناء الدرس بنفس الطريقة لفصلين مختلفين، وقد تُطرح إشكالات تزيد في تنوير نوعية الدّرس. وقد شبّه ابن البنّا الجمع على التفاضل، في مثل بيوت الشطرنج

---

[59] نسخة رقمية من كتاب " تلخيص أعمال الحساب" لابن البنا المراكشي، تحقيق الأستاذ محمد سويسي.

[60] تلخيص أعمال الحساب، ابن البنّأ المراكشي، تحقيق ذ.محمد سويسي، صفحة 1

[61] تلخيص أعمال الحساب، ابن البنّأ المراكشي، تحقيق ذ.محمد سويسي، صفحة 2

وأشباهها"[62]؛ و الشطرنج اختُرع سنة 608 قبل الميلاد.[63] وهذا دليل على سِعة ثقافت وموسوعية ابن البنّا.

في الشقّ التربوي يمكننا استخلاص أنّ المناهج التربوية لا بدّ أن تنفتح على العالم ككلّ، للاستفادة والإفادة، ومن تمّ فلا بدّ من واضعي هذه المناهج أن يكونوا على قدر كبير من الثقافة العالمية والتوسّع والموسوعية.

ثم في فصل فريد، وسمه ب: فصل في وجه الامتحان بهذه الطروح، وردت كلمة المُجتمع.[64]، وفي غياب ضبط لهاته الكلمة، تبقى حمّالة لعدّة أوجه، مُجتمَع، مُجتَمِع وفي لسان العرب، الجَيْأَةُ: مُجْتَمَعُ مَاءٍ فِي هَبْطةٍ حَوَالَيِ الحُصُونِ.[65] وأَلْبٌ أَلُوبٌ: مُجْتَمِعٌ كَثِيرٌ. قَالَ البُرَيْقُ الهُذَلِيُّ.[66] ولمعرفة الفرق بين الجمع والمُجتمع، يقترح الباحث النصّ التالي:

" إن أكثر معجزات رسول الله متواترة رواها جمع عن جمع وكانت تظهر في مواطن اجتماعهم وفي محافل المسلمين ومجتمع العساكر والجند ولم ينقل عن أحد من الصحابة مخالفته ولا إنكار على من روى ذلك."[67]

وبالنظر فيه، يأتي الجمع كعدد لكن غير كثيف أو كبير، لكن المجتمع يدلّ على دلالة كثافية للعدد، ورجوعا لنصّ ابن البنّا، يدلّ مُصطلح المجتمع على ناتج مجموعة من العمليّات الحِسابية (في حالتنا بلغنا أربعا).

وفي الشقّ التربوي، يُستحسن وضع تراتبية للمصطلحات، على الأقلّ بمرتبتين، ونجد علماء الرياضيات قد أبدعوا أيّ ما إبداع، فأعطوا أفضلية للعدد المربّع، حيث

---

[62] تلخيص أعمال الحساب، ابن البنّأ المراكشي، تحقيق ذ. محمد سويسي، صفحة 4

[63] مجلة المقتبس لمحمد كرد علي، الجزء 62، صفحة 76

[64] تلخيص أعمال الحساب، ابن البنّأ المراكشي، تحقيق ذ. محمد سويسي، صفحة 7

[65] لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، 1414 هـ، الجزء 1، صفحة 53

[66] نفسه هـ، الجزء 1، صفحة 216

[67] كتاب محمد ﷺ لمحمد رضا، دار سطور الجديدة، 1991، الجزء 2، صفحة 101

يكون الجذر صحيحا وأسموه بالمال.

والجذر والشيء مترادفان، وبعبارة أخرى يمكن أن يقال إن الجذر هو العدد المجهول ويعبر عنه بالحرف (س) في علم الجبر وعلى ذلك يكون المال (س^2).

وفي الشقّ التربوي أيضا، في تنوّع المصطلحات كسرٌ للروتين والأهمّ من ذلك كلّه استثارة عقول المتلقّي، واستفزاز مَلَكَتِهِ النقدية، وإذا كانت كلمة الجمع مجرّدة، فكلمة المجتمع أكثر واقعية وقال أنَّ القسمة نسبة عددين، وقد أدخل مصطلحا من مجال المنطق هو "الكمّ المنفصل"، كما أشار إلى لفظ الجمهور.[68]

قال القرافي: "فهذا هو اصطلاح أرباب هذا الشأن، يسمّون العدد كمّا مُنفصلا والمساحة كمّا مُتّصلا".[69]

- في الشقّ التربوي: يمكن استعمال مصطلحي الكمّ المتّصل والمنفصل في فصل الدراسة حديثا، أو حِلقِ العلم قديما، فيكون الفصل برُمّتهِ كمّا متّصلا، وكلّ طالب أو تلميذ كمّاً منفصلا، وذلك لحقوق وواجبات الطرفين.

في الشقّ التربوي أيضا، مصطلح الجمهور الذي عادة ما نجده عند الفقهاء عند اختلافهم، يُفيد الدرس التربوي، ولو أنّ الرياضيات ليست مظنة للاختلاف، لكن هذا مدعاة لتعدّد الآراء والطرق برهانا وتحليلا.

وفي فصل وُجدان الأجزاء الصمّ، ذكر أنّ الصنعة في ذلك تُسمّى الغربال [70]، وهذه الطريقة البرهانية تعتمد على الاستقراء ثم التحليل فالحذف وهكذا، وهي معتمدة في مجال البرمجة والحوسبة لترتيب لائحة من الأعداد، من الأصغر إلى الأكبر أو العكس؛ وهذا الطريقة تشبه كثيرا (Le tri à bulle).

في الشقّ التربوي، يتعلّم المتلقّي هذه المِنهجية ويتدرّب عليها، فلاشكّ أنّها فعّالة

---

[68] تلخيص أعمال الحساب، ابن البنّأ المراكشي، تحقيق ذ. محمد سويسي، صفحة 12

[69] العقد المنظوم في الخصوص والعموم، القرافي، تحقيق د. أحمد الختم عبد الله، دار الكتبي، الطبعة الأولى، 1999، الجزء 1، صفحة 196.

[70] تلخيص أعمال الحساب، ابن البنّأ المراكشي، تحقيق ذ. محمد سويسي، صفحة 15

في الرياضيات، وفي كلّ جميع أبجديات البحث العلمي، بل تساعده على تنظيم مُحكم لحياته الخاصّة.

3) الجزء الثاني، في القوانين: [71] التي يمكن بها الوصول إلى معرفة المجهول المطلوب من المعلوم المفروض.

يبدو جليّا أنّ عنوان الجزء الثاني مظنّة لشقّ تربوي بامتياز.

-لفظ القوانين، يدلّ على أنّ هناك ضوابط للتلقيّ، يجب على المعلّم والمتلقّي الالتزام بها، حيث هناك قوانين أفقية في المادّة أو العِلم المعرفي الواحد، ثم عمودية من حيث التكامل المعرفي بين العلوم.

- معرفة المجهول المطلوب، تركيز على شيء أو قيمة مجهولة، لكنّها مطلوبة، حتّى لا يكون علم الرياضيات مجرّدا، وهناك أمر مُطلق وليس هناك مُسوّغ للبحث فيه، فقبل البحث في مسألة، لا بدّ من إظهار الباعث على البحث، وهذا ما تطوّر بشكل تسلسلي وأصبح يُعرف بإشكالية البحث.

-ثم يأتي لفظ من المعلوم المفروض عطفا على الأولّ، وهما في الحقيقة مُتكاملان، فإن صحّ مسوّغ البحث عن المجهول، ظهر المعلوم وكونه مفروضا من تحصيل حاصل.

- والشاهد عندنا أن يتعلّم المتلقّي طرح الأسئلة ولا يتهيّب منها، وقد لا يُجيب عليها في الحال، لكن تبقى عالقة بذهنه، وتحفّزه على البحث والتنقيب، لتعلّم أدوات جديدة أو استنباطها.

4) العمل بالنسبة:[72]

يعرض ابن البنّا تحليلا فريدا في إيجاد المجهول، عملا بالنسبة وذلك بإدخال نظريّة الكفّة، وبالتالي مفهوم الميزان وإن لم يصرّح بذلك. - والشاهد عندنا الشقّ التربوي، فبهذه الطريقة يمتلك الطالب مَلَكَة نقدية رائعة، تجعله يقيس الأمور وكأنها

---

[71] تلخيص أعمال الحساب، ابن البنّا المراكشي، تحقيق ذ.محمد سويسي، صفحة 22.

[72] نفسه، صفحة 22.

مكاييل بالميزان؛ وبعبارة أكثر وضوحا، إذا ما رجحت كفّة على أخرى، يقوم بالتصويب والتسديد، وهذا يعادل إضافة موادّ أخرى، أو بالأحرى مكاييل حتّى تتساوى الكفّتان.

- الأمر الهامّ في هذا الشقّ التربوي، تدرب الطالب على التوازن في الأفكار، إنتاجها وتحليلها.

5) القسم الثاني في الجبر والمقابلة، وفيه خمسة أبواب.[73]

أ) في معنى الجبر والمقابلة وبيان ضروبه.[74]

يقول ابن البنّأ أن الجبر هو الإصلاح، وهذا لفظ عميق ليس هدفه اصطلاحي فقط،

- وفي الشقّ التربوي يُستفاد منه أنّ من درَس الجبر وغاص في مكنوناته، تطبّع بالإصلاح قلبا وقالبا.

والمقابلة، التي تعني جعل في كل جهة أجناس تعني: في الشقّ التربوي، إلى مسألة التصنيف، وهي عميقة ومركّبة، نقدا وتحليلا وتأليفا.

ب) في العمل بالضروب الستّة.[75]

وهذه إشارات هامّة إلى حلّ معادلات من الدرجة الثانية، والتي أصبحت موسومة حديثا بطريقة ديلتا DELTA Δ

- في الشقّ التربوي، لا بدّ من اتباع كل الخطوات وذلك بالتدرّج، لإنجاز أي عمل أو مشروع، وإذا أضفنا لذلك مسألة التحقيق والتمحيص، أدركنا الغاية.

ج)في الجمع والطرح.[76]

يقول المؤلّف، جمع الأجناس المختلفة بواو العطف ،. والمستثنى المختاف

---

[73] تلخيص أعمال الحساب، ابن البنّأ المراكشي، تحقيق ذ.محمد سويسي، صفحة 24.

[74] نفسه، صفحة 24.

[75] نفسه، صفحة 25.

[76] نفسه، صفحة 26.

والمتّفق...

- في الشقّ التربوي، إشارات إلى التصنيف الدقيق، ولا نبالغ إذا قلنا تعليم الطلاّب أبجديات التأليف.

فجمع الأجناس المختلفة، جمع المصادر والمراجع، وهذا تقميش للمادّة العلمية.

- المستثنى، دراسة للمسائل الشاذّة، والمتّفق على آراء الجمهور، وهذا يشبه إلى حدّ ما مصطلح ما جرى به العمل.

د) الضرب ومعرفة الأسّ والإسم.[77]

في هذا الباب مقاربة عددية هندسية، الأسّ 3 يقابل المكعّب.تربويا، نستشفّ التعريفات اللغوية والاصطلاحية.

ه) القسمة.[78]

أهم إشارة في هذا الباب، لا يُقسم على المستثنى منه، وهذه إضافة لطيفة للتصنيف، متى صنّفت كتابا أو أفكارا، ومهّدت إلى استثناء، لا يمكن بحال من الأحوال العودة إليه، إلاّ في حالة تصنيف جديد أو إلغاء هذا الاستثناء.

و) خلاصة، بعد تحليل لكتاب تلخيص أعمل الحساب:

لقد تبيّنت موسوعية ابن البنّا المرّاكشي، الذي كان يتكلّم بلغة الرياضيات ويصول ويجول في كلّ المعارف والعلوم، منها ما هو عربي وما هو عجمي، لكن كان الحسّ الفقهي دائما حاضرا لديه.

المطلب الثاني – جهود ابن البنّأء من خلال كتابه: رفع الحجاب عن وجوه أعمال الحساب

1) التعريف بالكتاب.

---

[77] تلخيص أعمال الحساب، ابن البنّأ المراكشي، تحقيق ذ.محمد سويسي، صفحة 26.

[78] قواعد الأحكام، ، صفحة 27.

هذا الكتاب شرح رياضي فلسفي للكتاب السابق: (تلخيص أعمال الحساب) كما أنّه مكمّل نظري وتمديد رياضي لهذا الأخير[79]، وأمّا سنة تأليفه هي سنة 701 هـ.[80][81]

قال ابن خلدون في المقدّمة: في الفصل العشرين في العلوم العددية: والأرتماطيقي معرفة خواص الأعداد من حيث التأليف إما على التوالي أو بالتضعيف.... وللحكماء المتقدّمين والمتأخّرين فيه تآليف، وأكثرهم يدرجونه في التعاليم ولا يُفردونه بالتآليف، فعل ذلك ابن سينا في كتاب الشفا والنجاة وغيره من المتقدّمين وأمّا المتأخّرون[82] فهو عندهم مهجور إذ هو غير متداول ومنفعته في البراهين لا في الحساب فهجروه لذلك بعد أن استخلصوا زُبدته في البراهين الحسابية كما فعله ابن البنّا في كتاب رفع الحجاب وغيره.[83]

وقد تم تحقيقه من طرف الأستاذ محمد أبلاغ، تحقيق وتقديم ودراسة فلسفية، من منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز فاس،سنة 1994 .[84]يقول ابن البنّأ في خطبة كتابه: أنّ كتابه تلخيص أعمال الحساب وتقريب معانيه، وضبط قواعده ومبانيه، قد جمع صناعة العدد العملية، بصفتي المعلوم والمجهول، وقد أراد إيضاح ما تضمنّه من العلم وشرح ما يُظنُّ غير المحصّل أنه مستغلق فيه على الفهم وبيان أصول تلك القواعد والمباني، وجعل كلامه هنا في ذلك فصولا ليقرب الناظر فيه وأسماه ب (رفع الحجاب عن وجوه أعمال الحساب).

والحساب مُزاولة الأعداد بنوعي الجمع والتفريق وصناعة الأعداد قسمان هما

---

[79] حياة ومؤلّفات ابن البنّأ المرّاكشي، أحمد جبّار ومحمد أبلاّغ، منشورات كليّة الآداب بالرباط، الطبعة الأولى 2001، الصفحة 100.

[80] معجم تاريخ التراث الإسلامي في مكتبات العالم –المخطوطات والمطبوعات، علي رضا بلّوط، الجزء الأول، صفحة 457.

[81] حياة ومؤلّفات ابن البنّأ المرّاكشي، أحمد جبّار ومحمد أبلاّغ، الصفحة 99.

[82] بالنسبة لابن خلدون، ابن البنّأ من المتأخّرين حيث توفيّ سنة 721 هـ وابنخلدون سنة 808 هـ

[83] ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، ابن خلدون، ضبط أ. خليل شحادة، دار الفكر بيروت، الطبعة الأولى، 1981، الجزء 1، صفحة 534-535.

[84] حياة ومؤلّفات ابن البنّأ المرّاكشي، أحمد جبّار ومحمد أبلاّغ، الصفحة 103.

الجزآن المذكوران في الكتاب ويُنتفع بهما في الفرائض والمعاملات. [85]

- في الشقّ التربوي، نلاحظ مصطلح مزاولة الأعداد، ممّا يعطي حركية للدرس، وأنّ الأعداد ليست أشياء تجريدية، فكأنَّ العمليّات الحسابية أضحت أنشطة تدبّ فيها الحياة وكذا في الأعداد.

ثم لفظ صناعة الأعداد، وكأنّ الأعداد التي تدخل العمليّات الحسابية موادّ خام، تلج آلة لصناعة الأعداد لإنتاج أعداد مُنتجة.

- وفي الشقّ التربوي، اصطباغ الدرس بالإنتاج والمردودية، فتمّ ضابط مهمّ، كم عدد الأفكار التي دخلت آلة الفكر والشرح والنقد والمناقشة، وكم في المُقابل تمَّ إنتاجه؛ فبالتالي يمكننا الحديث عن إنتاجية المنهج أو الدرس التربوي.

وهذه مسألة مهمّة للغاية في المجال التربوي، لا بدّ من استنطاق المصطلحات والأشياء، فتُصيرَّ الدروس سلسلة، جذّابة بعيدة عن الملل أو الرّوتين.

2) الباب الأول من الكتاب.

يقول ابن البنّأ، أنّ الرسم الذي للعدد فيه إنّما هو تنبيه على ما في النفس وهو من عرض وفصل ..[86]

وهذا تفكير ونفكّر وتدبّر ليس له مثيل، فيتناول مسألة الرسم، إذا الأعداد ليست تجريدا جزافيا، فلها دلالات.

وصور هذا الأرقام قائمة على حساب الزوايا في كل رقم، فرقم واحد له زاوية واحدة ورقم اثنين له زاويتان وهكذا. [87]

---

[85] مخطوط رفع الحجاب عن وجوه أعمال الحساب، ابن البنّأ المرّاكشي، المستودع الرقمي لمكتبة قطر الوطنية، رقم التصنيف QNL:00015755.

[86] المخطوط نفسه.

[87] الحضارة الإسلامية أسسها وصور من تطبيقات المسلمين لها ولمحات من تأثيرها في سائر الأمم، عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى، 1998، صفحة 557.

قامت الأرقام النجارية Nagari بنفس الدور الذي تقوم به (الأرقام العربية) لأنها قريبة الشبه (بالأرقام الغبارية) التي استعملت بالأندلس والمغرب والتي اشتقت منها الأرقام الأروبية الحالية. [88]

- في الشقّ التربوي، سيصبح الدرس عبارة عن مُختبر حقيقي، فكما تتآلف الأعداد والأرقام فكذلك الأفكار، ممّأ يعطي حركية وديناميةجديدة، ما أحوجنا بها في وقتنا الحالي للنهوض بالمنظومة التربوية.

يقول ابن البنّا أيضا: وقد وهم بعضهم أنَّ العدد ليس غرضا مجهولا في خارج الذهن، بل هو من جملة الأمور الاعتبارية، ويردّ على هذا القول بأنَّ الكلام لا تحصيل له، فالاعتبار الذهني إمّا أن يكون مطابقا لما في خارج الذهن أو لا يكون.

- وفي الشقّ التربوي، يُستفاد أنّه سواء وقع الفهم أولا فالتصوّر الذهني دائما يجب أن يوازن الإلقاء، لذا فخلال البناء المعرفي للدرس .لابدّ أن يكون الأستاذ هو من يقوم بذلك، كتقديم للحصة، وسيرى المهتمّون أثر ذلك على استيعاب وفهم وضبط، ثم يقول أنَّ ماهيات الأعداد ليس مجرّد كونها كذلك، فإنَّ ماهيتها النبات والجماد.

- وفي الشقّ التربوي، يُثري هذا الدرس عامة بابتعاده عن التجريد والمجرّد، فمادام الإنسان الذي يُدير رحا المناقشة وإثراء الأفكار، لا يمكن أن يكون الدرس نظريا قحّأ.!! ثم يتحدّث عن المنازل، وفي الشقّ التربوي يرى الباحث أنّ ذلك حسب تسلسل المناقشة والإثراء الذي يُصاحب الدرس.

3)الباب الثاني

يعود لمسألة المنازل، ويأتي بمصطلح التفاضل، تربويا يرى الباحث تطبيق ذلك في تناسق الأفكار وإثرائها بالنقاش والنقد، فتُصبح ذات أولويات. يأتي أيضا بجدول للأضلاع والأشكال، ويشرحها بطريقة سلسلة، على منطق البناء؛ ففي الشقّ التربوي لابدّ من اعتماد منهجية البناء في الدروس والمحاضرات وإشراك المتلقّي ما أمكن.

مفهوم آخر الأعداد المتتالية، وتربويا هي الدلالة على ترقيم الدروس، لأخذ

---

[88] مجلة دعوة الحق، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية المملكة المغربية، عدد رقم 201.

النقاط وتيسير وصولها للطلاب عن بعد.

4) في الباب الرابع من الكتاب الموسم بالضرب:

وفي هذه إشارة بالغة لاستنباط المناهج التربوية من التراث الإسلامي، والشاهد عندنا من مجال علوم الرياضيات:يقول ابن البنّا: وذلك أنّ هذا الباب هو أوّل أعمال الأعداد المتناسبة والنسبة هي قاعدة التعليم في كلّ علم وكلّ صناعة.

- ويبقى الشقّ التربوي واضحا، للتصريح به هكذا من طرف المؤلّف، فالتناسب قاعدة تربوية قصوى، حيث تُقارن الأفكار بمدى استيعابها واستمراريتها أفقيا خلال الدرس الواحد، وعموديا خلال فترات متكرّرة من الدروس.

5) دوات الأسماء ستّة ومنفصلاتها ستّة:

وفي ذلك نعوت للأنواع والأصناف، والشاهد عندنا الدوات والمنفصلات، فتكون بنفس العدد، فمثلا قبل اكتشاف الأعداد السالبة، الموجبة، وتمّ اكتشاف السالبة وهذه المقاربة تطوّرت لنفي التجريد عن الأعداد واختصار المسائل.

- في الشقّ التربوي: لا مناص من تطوّر الأفكار وتوليدها، فمتى أصبحت الأفكار عقيمة توقّفت ساعة التفكير.

6) الجزء الثاني.

يقول ابن البنّا، اعلم أنّ النسبة على أنواع الأولى النسبة الهندسية والثانية النسبة العددية والثالثة التأليفية.

- في الشقّ التربوي يدلّ ذلك على أنّ مدار الرياضيات على أشكال وأعداد ومزيج من ذلك، هذا في مجال الرياضيات؛ في غير ذلك كلّ العلوم تتكوّن من مجرّد وملموس ومزيج، فلو طبّقنا هاته النظريات على مناهجنا التربوية لكان لنا السّبق والريادة في حصاد ملموس كمّا وكيفا. نجد هذه النظرة جليّا في ميدان مهمّ وهو الإعلاميات، فبعد البرمجة العادية، أضحت برمجة أعلى وأنسب هي البرمجة المتجهة للأشياء POO Programmation oriented objects

7) حلّ المعادلات والإشكالات الحسابية.

حيث يعرض ابن البنّا مسائل وأمثلة لحلّ المعادلات والإشكالات الحسابية.

- في الشقّ التربوي، لا مناص من ربط الدرس بالواقع، فيمكن بناء الخطاب على المجهول، لانّ العبرة بالوقائع والأحداث وليس بالأشخاص.

8)الباب الأول في الجبر.

هنا يتكلّم ابن البنّا عن العمليات، بمصطلح الجبر، لكن المقصود ليس تلك المادّة أو الصنف من الرياضيات، فيوظّف ابن البنّا الجبر، كجبر الكسر، فيُعطى رونقا جديدا للرياضيات، وكأنّ الأعداد الصحيحة مزهوة بتاج لا يراه إلاّ المرضى، والأعداد الأخرى عليلة، فتطبيبها يقتضي جبر كسرها. !!

- وتربويا يمكن تعميم هذا المنهج، على الأقل من الناحية الإصلاحية، فالأفكار الممحّصة نعتبرها صحيحة وماعدا ذلك عليلا، فنجبر كسره، وهكذا يصبح المنهج التعليمي برمّته كعيادة طبيةّ تدخلها عدّة أفكار، ما كان صحيحا احتفظنا يه، والعليل نداويه، وما استعصى نُرسله للنقاهة حتّى يستوي على سوقه.

9) باب الجمع والطرح من الجبر.

فيه جمع الأجناس المختلفة والمستثنى، وقد عرض الباحث لهاته النقاط في الكتاب السابق لابن البناّ.

10) باب الضرب من الجبر.

تأصيل للأسّ وكيفية حسابه: في الشقّ التربوي، يمكن الانتقال من علوم معرفية إلى أخرى بسلاسة.

11) باب القسمة من الجبر.

يقول المؤلّف: لا ينقسم الأدنى من النوعين إلى الأعلى.

- تربويا: هناك تراتبية في التعليم، أفقيا خلال الفصل الواحد، فالأستاذ له كلمة السبق لمسؤوليته العلمية والأدبية والخلقية، ثم للمدرسة أو الجامعة تراتبية عمودية.

ثم يختم رحمه الله بقوله:.. وما ذكرت في هذا الموضوع كاف فيما أردت وبالله التوفيق تمّ الكتاب المبارك بحمد الله وعونه وحُسن توفيقه وصلّى الله على سيّدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلّم.

المطلب الثالث - جهود ابن البنّاء من خلال باقي مؤلّفاته

1)كتاب مقدّمة على أوقليدس

هذا الكتاب مخطوط وله نُسخ في استانبول (مكتبة آية صوفيا) وَسخة لعبد الله بن محمد السنهوري الشافعي بتاريخ 29 محرّم 784 هـ[89].

والرسالة هي مجموعة من الإحالات الدقيقة على أشكال كتاب الأصول لأوقليدس وتُمكّن من تعليل نتائج العمليات.

- بالنسبة للشقّ التربوي، فقد جرت العادة البداية بمباحث الجمع والطرح ثم الضرب والقسمة، عاهنا نجد العكس، لكن مباحث الضرب والقسمة وُسِمت بمقدّمة، والجمع والطرح أصولا، ويمكن الاستفادة من هذا المنهاج تربويا وهو عرض النتائج، ومحاولة الانطلاق إليه؛ لكنّها غير متاحة في كلّ الأحوال.

2)كتاب المقالات الأربع

ووُسمَ أيضا ب: المقالات الأربع في العدد (حطّ النقاب).

وهو كتاب مخطوط له عدّة نسخ، من بينها نسخة الرباط الخزانة العامّة تحت رقم 94ج، بقلم أحمد الإدريسي السويري ليوم السبت 24 ذو القعدة 1269 هـ.[90] المقالة الأولى فيها عشرة أبواب خاصة بالحساب، لثانية في عشرة أيضا لكن على الكسور، والثالثة في سبع وهي على الجذور، أمّا الرابعة في ستّة وهي في الأربعة أعداد المتناسبة.

- في الشقّ التربوي أهميّة التصنيف الأولّي، حيث يتمّ بناء الدرس أفقيا وعموديا،

---

[89] حياة ومؤلّفات ابن البنّأ المرّاكشي، أحمد جبّار ومحمد أبلاّغ، الصفحة 104.

[90] نفسه، الصفحة 105.

بحيث يكون الأمر تسلسليا ومتدرّجا في المفاهيم والمصطلحات، حتّى يتمّ استيعابه، فالإضافة النوعية لتجديد المناهج التربوية هي الوصول لكلّ العقول.

3)كتاب الأصول والمقدمات في صناعة الجبر

تاريخ التأليف: قبل سنة 686 هـ / 1287 م، حسب عدّة مصادر، فهذا الكتاب تلخيص لشرح أبي كامل القرشي على كتاب الكامل في الجبر لأبي كامل المصري .[91]وقد قسّم ابن البنّأ كتابه إلى قسمين: الأصول العددية (الصحيحة والمنطقة والصمّاء) والأدوات الجبرية (الحدود والمعاملات) ثم إلى مسائل العشرات والرجال والأموال.

- في الشقّ التربوي، يمكن للأستاذ أن يبني الدرس على مفاهيم، ولا بأس أن تكون بعضها صمّاء (يتمّ استنطاقها بوسائل أخرى)، كذلك منهجية حلّ المعادلات تساعد على صياغة الأسئلة والفرضيات في البحث العلمي.

-في الشقّ التربوي أيضا، مفاهيم الأموال التي تعني المربّعات والعشرات ومصطلح غريب هو الرجال، ويمكن استعماله تربويا، حيث هناك رجال سيقومون بوظائف،؛ طبعا ستبرز المنهجية الرائدة التي ستستعمل أقلّ عدد من الرجال.

4) القانون في العدد، عبارة عن كرّاس واحد.

5) الاقتضاب في العمل بالرومي [92]

يتناول هذا الكتاب الأرقام المعروفة بالرومي أو الزمام أو القلم الفاسي وكذا مسائل في المعاملات ورسمها بالرومي.

- في الشقّ التربوي، أهميّة جمالية الخطوط والزخارف لتقديم المحاضرات، بل حتّى الأطاريح والرسائل الجامعية.

---

[91] حياة ومؤلّفات ابن البنّأ المرّاكشي، أحمد جبّار ومحمد أبلاّغ، منشورات كليّة الآداب بالرباط، الطبعة الأولى 2001، الصفحة 107.

[92] حياة ومؤلّفات ابن البنّأ المرّاكشي، أحمد جبّار ومحمد أبلاّغ، منشورات كليّة الآداب بالرباط، الطبعة الأولى 2001، الصفحة 110.

6) مختصر في المساحة [93]

تاريخ التأليف م 692 هـ، هذا الجزء ألّفه ابن البنّأ على وجه التبسيط والتقريب.- في الشقّ التربوي: إدخال الأشكال الهندسية في المناهج التربوية مسألة في غاية الأهمّية.

7) جزء في المساحات: [94] نفس الخلاصة للكتاب السابق.

8) المستطيل: [95] يقول ابن هيدور وله الزمام بالمستطيل، ذكر فيه صناعة التعديل.؛ في الشقّ التربوي، أهمية الأشكال في المناهج التربوية.

9) اليسارة في تقويم الكواكب السيّأرة [96]

يقول ابن هيدور: أنّ شيخه ذكر له أنّ شيخه أبا العبّأس اختصره اليسارة وسمّأه بالإشارة.

10) أجوبة على مسائل هندسية ومساحية [97]

11) في التناسب بين حساب الجمل ومخارج الحروف. [98] فِكرة الكتاب توليد المنهاج التربوي جمالية وأكثر إقبالا.

12) تنبيه الألباب على مسائل الحساب. [99] جمع ابن البنّا هذا الكتيب مسائل تنتمي إلى مجالات مختلفة، تحتاج إلى طرق حسابية وتوافقية وبصفة عامّة رياضية لحلّها؛ وفي الشقّ التربوي، أهميّة التكامل المعرفي.

13) كتاب فيه أعمال الحساب.[100]

---

[93] حياة ومؤلّفات ابن البنّأ المرّاكشي، أحمد جبّار ومحمد أبلاّغ، الصفحة 111.

[94] نفسه، الصفحة 112.

[95] نفسه، الصفحة 116.

[96] نفسه، الصفحة 116.

[97] نفسه، الصفحة 135.

[98] نفسه، الصفحة 137.

[99] نفسه، الصفحة 140.

[100] نفسه، الصفحة 143.

هناك قول بأنه هو نفسه كتاب القوانين في العدد وقول أنّ الكتاب فيه عمليّأت حسابية ورسمها بالقلم الرومي، أغلب الكتيّبات تكون اختصارا أو شرحا لحالة، وبالتالي تكون نتائجها التربوية قد أخذها الباحث بعين الاعتبار.

14) رسالة في الأعداد التامّة والزائدة والناقصة والمتاحة. [101]

: حسب كتاب حياة ومؤلّفات ابن البنّأ، فقد نسب الأستاذ محمد سويسي هذا النصّ خطأ لابن البنّأ، ومن المرجّح أن يكون قد وُضعَ كملحق لشرح على التلخيص.- في الشقّ التربوي (إن كان فعلا لابن ابنأ)، نجد نُعوتا للأعداد منها مُتاحة، وكّانّك في معمل كبير للإنتاج، مثلا نتصوّر عددا، آلة لإنتاج أعداد أخرى، وكونها مُتاحة يمكن توظيفها.

15) الروض المريع في صناعة البديع.[102]

رغم تخصَص هذا الكتاب بالبلاغة، فموسوعية المؤلّف، سلسلة وتعد بالكثير، لذا فهناك إشارات حسابية ورياضاتية في هذا الكتاب، وقد تمّ تحقيقه من طرف أستاذنا الجليل الدكتور رضوان بنشقرون سنة 1985.

يذكر الباحث باقتضاب التالي:

1- الفصل الأول في الدلالة، تقسيم القول إلى منظوم ومنثور، وهناك عدد من الأراجيز شُرحت ودُرست وحُقّقت، وهذا حاضر في المناهج التربوية.

- الفصل الثاني، أقسم الكلام، ومنها باب غموض الكلام، وهذا شقّ مهم يمكن استعماله في بناء الدرس التربوي.

- الفصل الثالث، أساليب الخطاب، البرهان الرياضياتي ينبني على هذا المفهوم وبالتالي يُمكن استعماله.

2- الفصل الأول: من شيء إلى شيء، يوحي بمفهوم الاستحالة،مثلا إفراط وتفريط، في الشقّ التربوي: بناء الدرس من اجل نقيض الفكرة، تكون ذات أهيّة بالغة

---

[101] حياة ومؤلّفات ابن البنّأ المرّاكشي، أحمد جبّار ومحمد أبلاّغ، الصفحة 148.

[102] نفسه، الصفحة 82.

أحيانا.

- الفصل الثاني: تشبيه شيء بشيء، وهو ما يسمّى في الرياضيات ب الترديد MODULO، مثلا 4 و8 و12 شبيهة بتردّد 4.- في الشقّ التربوي، دراسة ظواهر مشابهة إذا لم تسمح الظروف بدراسة ظاهرة ما.

- الفصل الثالث: تبديل شيء بشيء، في الشقّ التربوي إعطاء مرجعيات، لدراسة الأمور المَقيس عليها.

- الفصل الرابع: تفصيل شي بشيء.

3-الإيجاز والاختصار ثم الإكثار ثم التكرير.

د-الخاتمة

الحمد لله الذي وفّق عبد ربه الضعيف لاستنباط هذه الدُّرر الغالية والنفيسة من بطون كتب ومصادر العلماء المسلمين في مجال الرياضيات، وقد كانت متنوّعة وخِصبة، بل أساسا لمعظم النظريّات التي تُدرّس في الجامعات والكليّأت والمعاهد والتي لها علاقة بالرياضيات.

بل جلّ الأفكار، قد تمّ تطويرها لبناء مشاريع عِلمية أو أطاريح جامعية وخصوصا للدكتوراة، بل تعدّى ذلك إلى مجالات أخرى كالإعلاميات والبرمجة.

وقد حاول البحث التدرّج زمنيا، فبداية بما قبل القرن الخامس، بتقديم نبذة عن الخوارزمي، ثم انتقل إلى القرن الخامس، السادس والسابع.

على أنّ القرن الثامن فيه عالم فذّ هو ابن البنّأ، وقد تم إفراد مبحث خاصّ له، ثم تتبّ' السياق الزمني بالقرن التاسع والعاشر ثم أواسط القرن الحادي عشر.

عِلما أن العلماء المسلمين، كان أغلبهم موسوعيون، فتجده يتكلّم في الكواكب، لكن حضور بعض المؤلّفات لها مُسوغّاتها، حيث يتكلّم بلغة الرياضيات، كما كان الحال للبيروني رحمه الله، في التوقيت المسعودي.

والمبحث الخاص بابن البناّ عرف استنباطات هامةّ ومفيدة، من خلال ثلاثة

مطالب، أولها كتاب تلخيص أعمال الحساب، ثم رفع الحجاب عن أعمال الحساب وأخيرا مقتطفات من بعض الكتيبات أو الرسائل، التي ختمها الباحث بكتاب خاص بالبلاغة (الروض المريع في صناعة البديع)، لكنّه مغلّف بثنايا الرياضيات، ولو أنها قحّة (تقترب من المنطق)، لكن لها دلالات قوية.

ومن أهمّ النتائج المتوصّلإ إليها، استنباط عدد وفير من المناهج التربوية من جل إن لم نقل من كلّ مؤلّفات علماء المسلمين الرياضيات من القرن الخامس الهجري إلى أواسط القرن الحادي عشر؛ بل من هذه المناهج ما يُمكن تطبيقه حالا على سليقته، على أنّه هناك مناهج فعلا يُشتغل بها.

وفي التوصيات: لا مناص من تطوير هذه الأفكار للرقيّ بمناهجنا التربوية، وهناك ولله الحمد غزارة في المناهج التربوية كمّا وكيفا؛ على أنّ ذلك بلغ ذروته من خلال كتب ابن البنّأ المرّأكشي.

أيضا وجب الاهتمام والتهمّم بمشروع ضخم لاستشراف مستقبل للرياضيات مع دبّ روح جديدة في شراييننه، بالاعتماد على ما تمّ استنباطه.

وهذا الوسع الذي بذله الباحث، وهو في غاية السعادة لقربه من هذا المجال، يوصي بالاهتمام والتهممّ بالتراث الإسلامي، الذي لا زال يختزن كنوزا ودررا غالية وثمينة، فقط وجب نفض الغبار عليها ودراستها وتحليلها، والتريّث في تنزيلها، سب السياق والزمان والمكان. والحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصالحات وصلّى الله وسلم على سيدنا محمد.

هـ - لائحة المصادروالمراجع.

المخطوطات:

1- رفع الحجاب عن وجوه أعمال الحساب، ابن البنّأ المرّاكشي، لمكتبة قطر الوطنية، رقم ا QNL:00015755.

2- عيون الحِساب، محمد باقر بن زين العابدين يزدي، مخطوط رقمmm5525 ، إيران.

3-متن اللمع في الحساب، أحمد بن محمد بن الهائم، مخطوط من مكتبة آل سعود بالدار البيضاء – المملكة المغربية.

الكتب المطبوعة:

4- أزهار الرياض في أخبار عياض، المقرّي، اللجنة المشتركة لنشر التراث الإسلامي بين المغرب والإمارات.

5- أعلام المهندسين في الإسلام، أحمد تيمور باشا، مؤسسة هنداوي، المملكة المتّحدة، الإصدار 4.0، 2011م.

6- الأعلام، خير الدين الزركلي، در العلم للملايين، الطبعة 15، 2002.

7- تاريخ الأدب العربي، كارل بروكلمن، طبع بدار المعرف، 1983.

8- تاريخ العرب وحضارتهم في الأندلس، د. خليل السامرائي، الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، الطبعة1-2000.

9- تصوّر مقترح لمناهج الرياضيات بالمدرسة الابتدائية في ضوء فكرة "الرياضيات والإعداد للحياة"، د.العزب محمد زهران ود.عبد القادر محمد عبد القادر، مجلّة تربويات الرياضيات – أكتوبر 2003.

10- تلخيص أعمال الحساب، ابن البنّأ المراكشي، تحقيق ذ.محمد سويسي.

11- الجبر والمقابلة، محمد بن موسى الخوارزمي، تقديم د.علي مصطفى، مطبعة بول باربيه، 1937.

12- الحضارة الإسلامية أسسها وصور من تطبيقات المسلمين لها ولمحات من تأثيرها في سائر الأمم، عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى، 1998.

13- حضارة العرب، غوسنتاف لوبون، ترجمة عادل زعيتر، مؤسسة هنداوي، 2013.

14- حياة ومؤلّفات ابن البنّأ المرّاكشي، أحمد جبّار ومحمد أبلاّغ، منشورات كليّة الآداب بالرباط، ط1، 2001. 15- ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، ابن خلدون، دار الفكر بيروت، الطبعة الأولى، 1981.

16- الرياضيات التحليلية بين القرن 3 و القرن 5 الهجري، رشدي راشد، مركز دراسات الوحدة

العربية، بيروت.

17- شرح الأرجوزة الياسمينية في الجبر والمقابلة، من منشورات الجمعية التونسية للعلوم الرياضية.

18- صبح الأعشى في صناعة الإنشا، أحمد بن علي القلقشندي، دار الكتب المصرية، 1922.

19- الضروري في صناعة النحو، لابن رشد الحفيد، تحقيق د.منصور علي عبد السميع، الصحوة، الطبعة،1 2010.

20- العقد المنظوم في الخصوص والعموم، القرافي، تحقيق د. أحمد الختم عبد الله، دار الكتبي، الطبعة 1، 1999.

21- عمر الخيام عالم الفلك والرياضيات وكتابه نوروز نامه، عمر الخيام، ترجمة رمضان متولي، المركز القومي للترجمة

22 - الغصون اليانعة في محاسن شعراء المائة السابعة، بن سعيد المغربي، تحقيق إبراهيم الإبياري، دار المعرف، مصر.

23- القاموس المحيط، الفيروزآبادي، الرسالة،بيروت، الطبعة الثامنة، 2005.

24-25-26 القانون المسعودي، أبو الريحان ممد بن أحمد البيروني،، دار الكتب العلمية لبنان، 3 أجزاء.

27- كتاب محمد ﷺ لمحمد رضا، دار سطور الجديدة، 1991.

28- كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، حاجي خليفة، وكالة المعرف أستنبول.

29 - لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، 1414 هـ

30- مزيد النعمة لجمع أقوال الأئمة، حسين بن محمد المحلي الشافعي المصري، تحقيق عبد الكريم بن صنيتان العمري.

31- معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم، السيوطي،، مكتبة الآداب، الطبعة الأولى، 2004.

32- معجم الرياضيات، مجموعة من المؤلّفين، إهداءات 2003 ذ.د. شوقي ضيف، مصر، 1995.

33- معجم مصطلحات الرياضيات، أ.د. موفق دعبول وآخرون، مجمّع اللغة العربية بدمشق،

الطبعة 1، 2018.

34- موسوعة سفير للتاريخ الإسلامي، مجموعة من المؤلّفين.

35- معجم اللغة العربية المعاصرة، د أحمد مختار عبد الحميد عمر وآخرون، عالم الكتب، الطبعة الأولى 2008.

36- معجم المؤلفين، عمر رضا كحالة، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

37 - معجم تاريخ التراث الإسلامي في مكتبات العالم –المخطوطات والمطبوعات، علي رضا بلّوط.

38- معجم علمي، زعيم رحّال، مكتبة الأمّة، المملكة المغربية، 2002.

39 - منّة الوهّاب في مسائل الحساب من آي الكتاب، مغبر محمد،المعهد المغربي للتوثيق والبحث العلمي،ط4 /24.

40- موسوعة المفاهيم الإسلامية العامة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.

41 -النبوغ المغربي في الأدب العربي، عبد الله كنون، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 2014.

42- النسخة الرقمية للأرجوزة الياسمسنية في الجبر والمقابلة، ابن الياسمين، تحقيق الدكتور جلال شوقي.

43- نفح الطيب من غصن الاندلس الرطيب، المقري، تحقيق يوسف الشيخ، دار الفكر، بيروت. 2016.

44- هَدِيَّة العارفين أَسمَاء المؤلفين وآثار المصنفين، إِسْمَاعِيل بن مُحَمَّد الْبَغْدَادِيّ، وكالة المعارف بإسطنبول 1955.

المجلاّت:

45- مجلة البحث العلمي، العدد1، 1964، د.جمال بامي، نقلا عن مقال للرابطة المحمدية للعلماء مركز ابن البنّا

46- مجلّة الحِكمة للدراسات الاجتماعية، المجلد 9 – العدد 4 – أبريل 2021، أصول المعرفة التكاملية من خلال مفهوم الكلي الفلسفي، د.محمد عبد النور، د.إبراهيم لهزيل..

47- مجلة دعوة الحق، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية المملكة المغربية، عدد رقم 201.

48- مجلة الرسالة، الرياضيات في الشعر، أحمد حسن الزيّأت، العدد 63.

49- مجلة المقتبس لمحمد كرد علي، الجزء 62.

الكتب باللغات الأجنبية:

50 - Hogendijk, J, P. ½Al-Mu'taman ibn Hud, 11th-Century King of Saragossa and Brilliantحسن غربي، كتاب الاستكمال للمؤمن بن هود، مجلة المخاطبات،ع2019/32

51- New Amicable pairs of type(2,2) & type (3,2) , Patrick J. Costello.

المو اقع الإلكترونية:

52 - موقع رياضيات وأخلاق : https://www.maths-et-tiques.fr/، تاريخ تصفّح الموقع: الأحد 21 أبريل 2024، مع الساعة السابعة و33 مساء.

الفصل الثالث:

من نهاية القرن 7هـ إلى أواسط القرن 9هـ

آثار المنهاج التعليمي في شروح المتن النحوي: شرح بدر الدين ابن جماعة على كافية ابن الحاجب أنموذجا

د. محمد النبوي

باحث بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، تطوان

الملخص:

بعد أن عرف النحو أساسه النَّظرِيّ نتيجة الانتقال من "منهج الحفظ والسماع والتسليم" إلى منهج "النظر والاستنباط والتعليل"[1]، وباستقرار ضبط المصطلح النحوي انطلق اهتمام النحويين في فقه نصوص "الواضع"، الفقهُ "الذي يدفع بحركة العلم إلى الأمام ويولد النصوص الجديدة التي تتبوّأ منزلة المتون"[2].

ولأسباب مختلفة، ألَّف علماء النحو نصوصا مختصرة، تجمع أحكام النحو وقواعده بطرق بسيطة للحفظ، ولتَيْسير تعهُّد المتعلمين بها. ثم ظهرت شروحات مختلفة لهذه المتون النحوية لإكسابها وضوح اختيارات الماتِن، باعتماد منهج معين في علاقته بمذهب نحوي (البصري أو الكوفي، أو هما معا).

ومن بين هذه الشروح، شرح بدر الدين بن جماعة على كافية ابن الحاجب في النحو. الشرح الذي تتضح ميزته النحوية من خلال الارتقاء التعليمي الذي زاوله الشارح شيخ الإسلام وقاضي القضاة، في التدريس بكبريات مدارس الشام ومصر. ويعد الشيخ من أئمة النحو العربيّ، وإنْ لم يذكر له سوى "شرح كافية ابن الحاجب"، و"الضياء الكامل في شرح الشامل"[3].

---

[1]- الأسس المعرفية للغويات العربية، عبد الرحمن بودرع، دار ورد الأردنية، ط/2، 2011، ص73.

[2]- نفسه، ص60.

[3]- شرح كافية ابن الحاجب، بدر الدين بن جماعة، تحقيق وتعليق: محمد محمد داوود، دار المنار، ص 22.

تكشف النطرة الأولية في البحث عن آثار المنهاج التربوي لدى ابن جماعة، أولا: عن حجم امتداده في ثنايا النص الشارح، وفي كل زوايا الاختيارات النحوية التي يقف عندها ابن جماعة. وثانيا: عن استحضار مخرجات القيم التربوية من تتلمذه على شيخه ابن مالك (صاحب الألفية)، وأخذه عنه علوم العربية، وثالثا: وجود وحدات معجمية متسعةِ التنوع في النص الشارح، تجلو بها هذه القيم التربوية التعليمية. فهل يا ترى تسعف هذه الوحدات في إظهار آثار المنهاج التعليمي القائم بين الشارح والمتعلم؟.

الكلمات المفاتيح: فعل الشرح-الاختيارات النحوية-الوحدات المعجمية-القيم التربوية.

تقديم:

الحمد لله، نحمده حمد الشاكرين، على نعمة الإسلام ودستوره القرآن الكريم، ونشكره عز وجل أنْ جعلنا من خير أمة أخرجت للناس، بلسان عربي مبين، وصلى الله وسلم على سيدنا محمد، سيد الأولين والآخرين. وعلى آله وصحبه أجمعين.

اللسان العربي الذي به ملكت الناس عِقالها المعرفيّ الصادق، واهتدت به الأمة مغترفة من ينابيع الصّفاء، كرامَتها وعزّتها؛ كلما ذكر الناس الآيات البيّنات من كتاب الله العزيز الحميد، وتَمّ الاعتناء بالأحاديث النبوية الشريفة، ذكرا للتّفكّر والتّدبّر. فيجد الإنسان السبيل إلى نقاء الحقائق العلميّة، وبقائها.

وبهذه العناية والاهتمام، تأصّلت باللِّسان العربي علومٌ تثْرى، بحسب الحاجة للفهم، وصون اللغة العربية من مداخل اللحن التي تسرّبت إلى الوافدين الجدد إلى الإسلام من الأمم الأخرى غير العربية. ثم تضافرت جهود علماء اللغة العربية لتحصين العلوم، بإفراغ أحكامها وقواعدها، وكل أساسيات حفظ موادها، في قوالب من النظم الشعري، أو النثر.

إنّ اهتداء التفكير في إنجاز هذه المتون العلمية، لَهو فتحٌ لِسبُل التيسير التعليمي للعلماء، ولطلبة العلم، وضبطٌ للمادة العلمية. وهذا الإنجاز يعد مِهادَ بداية التأثيث

للطريقة المنهجية في تثبيت الجمع لكل مسائل العلم، المراد تدريسه وتعليمه.

ومن المتون العلمية، متن الكافية في النحو لابن الحاجب (ت 646 هـ). المتن الذي اتسعت له اهتمامات الطلاب والعلماء، كلٌّ يجد فيه رغبته؛ لأنه اتسم "بالشمول والإيجاز"[4]. والكافية "بالرغم من إيجازها أحاطت بمسائل النحو بطريقة غير مخلة"[5]، وجاءت تعليمية تقترب نصوصها بيُسر لإصلاح ما يلحن فيه المتعلم المبتدئ، ولتجديد العزم عند آخرين للإقبال على تعلّم العلوم ومواكبة فنونها، بعد حالات فتور في الأخذ المعرفي.

وقد يتعالى النص الشّارح لمتن الكافية، ليُمثِّل في النّظر إليه المهادَ الثاني في تأسيس لبنات منهاج تعليمي للنحو؛ وذلك لأنه نسيج مختلف عن غيره من النصوص، كالمتْن والحاشية، وغيرها. ومعلومُ معنى القولِ في النسيج المختلِف، فمنْ جهة بنيته التي تتشكل فيها المعارف النحوية والمعلومات اللغوية، والطريقة التي يسلكها الشارح في بناء النص الشارح، ومذهبه النحويّ.

أمّا الحديث عن النص الشارح بأنّه نص متعاليٌّ، فمستمدٌّ من مقاربة الباحث زكرياء أرسلان، لمعاني "اللغة الشارحة"[6] بأنّها "الكلام على الكلام"[7]، أو هي "ميتالغة نحوية"؛ لأنها لغة متحدثة عن لغة نحوية[8] هي لغة المتن، وهي "لغة نحوية لاحِقة"؛ لأنها

---

[4]- شرح كافية ابن الحاجب، بدر الدين بن جماعة، تحقيق وتعليق: محمد محمد داوود، دار المنار، ص37.

[5]- شرح المقدمة الكافية في علم الإعراب، أبو عمرو عثمان بن الحاجب، دراسة وتحقيق: جمال عبد العاطي مخيمر أحمد، مكتبة نزار مصطفى الباز، الرياض، ط:1، 1418هـ/1997، ص43.

[6]- إبستمولوجيا اللغة النحوية، بحث في مقاييس العلمية ومرجعيات التأسيس والتأصيل، زكرياء أرسلان، دار كنوز المعرفة، إربد-الأردن، ط1، 1437 هـ/ 2016، ص124.

[7]- نفسه، ص117.

[8]- "اللغة النحوية" هي الإطلاق الذي يجمع المصطلحات النحوية. (نفسه، ص103). وهي اللغة التي يتم "تصنيفها من حيث طبيعة الموضوع(..) إلى ثلاثة أصناف(..)أولها لغة المتن، وثانيها لغة الشرح، وثالثها لغة الحاشية"، ص120.

متأخرة بالاعتبار الزمني عن لغة المتن"[9]، وهذه اللغة الشارحة قد تَتحدّدُ من "فعل الشرح"[فَ]"تتَّخذ منزلة تعلو منزلةَ المتن"[10].

من هنا، تأتي أهمية موضوع تقصّي آثار منهاج تعليمي من داخل شرح بدر الدين بن جماعة على "الكافية"، وتناوله للمسائل النحوية-معترضا أو مستدركا-لبيان بعض غوامض ابن الحاجب في اختياراته النحوية. وليسلك الشارح بالمتلقي سبيل فقه الأحكام النحوية وتطبيقاتها، لتجويد الكلام وإيقاظ قدرات مَلَكَةِ فهْم نصوصِ علوم أخرى، يكون فيها النحو الآلة التي تغوص بالمتعلم في إدراك معاني العلم وقواعده التأسيسية.

أما الهدف من هذه الورقة فيتجلّى في محاولة إبراز آثار المنهاج التعليمي المتبع عند ابن جماعة،

لأنّه لا يكشف صراحة-في مقدمة شرحه على الكافية-عن خطط تعليمية مسبقة الترتيب ومنظمة بحسب محددات منهجية معلومة، كما يستجيب لمتعلقات دائرة حلقات العلم في مدارس التعليم العتيق، والمعهود لدى الأئمة الأعلام في طرق تعليمهم لطلبة العلم. أضف إلى ذلك خضوع الشارح لترتيبات الماتِنِ متّبعا تقسيماته لأبواب الكافية.

وفي هذه الاستجابات نظرٌ لمهاد ثالث يكشف عن بعض آثار منهاج تعليمي مبثوث بين ثنايا النص الشارح.

ويعكس الهدف أعلاه، المسكوت عنه في شروحات المتون النحوية، خصوصا إذا تمت الموازنة بين النصوص الشارحة للمتن نفسه؛ فمن جهة كون رؤية النحوي تختلف من حيث بناؤه للُّغة الشارحة من منطلق المستوى الثقافي السائد لدى المهتمين بالمادة

---

[9]- نفسه، ص125.

[10]- نفسه، ص125.- وتكتسب لغة الشرح عُلوَّها من "مقدمة التعالي"؛ لقدرتها على الاعتراض، وبيانها صحة الاختيار النحوي وصوابه، وتتميمه وتدقيقه(..)ومن المقدمات الأخرى "مقدمة جواز الخطأ"(..) [أيْ] تصويب مواطن الخلل وتطهير مواضع الزلل(..) [و] "مقدمة جواز تعدد التأويلات"(..) [بحيث إنّ الشارح] لا يطمئن لما قدمه غيره من تصويبات، أو تفسيرات أو تعليلات للغة المتن ولمضامينها". (ص125).

العلمية للنحو. ومن جهة أخرى، كون التوجه العام للدرس النحوي لا يخلو من تمايزِ الاختلاف بين أئمة النحو، على مستوى الاختيارات النحوية التي يتم تنسيقها في الأذهان، والاحتجاج لها، وترجيحها وَفق الأسس العلمية لتثبيت اختيار نحوي دون غيره.

وفي مقابل هذا التوجه العام، يمكن الحديث عن خصوصية الآثار التعليمية في حضور جاهزية المتعلم، واستعداداته في عملية الإلمام بطلب العلم؛ مثلما ينبغي أنْ يتمّ تأسيس النص الشارح بمراعاة أفق انتظار هذا المتلقي، وإمكانيات قدراته العلمية.

تلك أسئلة البحث، وبعض أهدافه التي سيتم التفصيل فيها باتباع طريقة استقرائية أو استنباطية، واعتماد منهج وصفي، يجلّي الآثار التعليمية التي تظهرها منطلقات الشارح في تبسيطه للدرس النحوي منْ مَعِين كافية ابن الحاجب.

والمعلوم أنّ في الدراسات السابقة، ينعدم الحصول على بحث يتحدّد موضوعه في استخراج منهاج تعليمي من شرح بدر الدين بن جماعة. وفي المقابل يحظى هذا الجانب باهتمام بعض الباحثين في المتون النحوية نفسها، وبعض شروحاتها، وهذا ضمن بحوث متفرقة في مجلات علمية[11].

والجامع في كلام هؤلاء، وفي مؤلفات أخرى[12]، هو سعيهم للتّأكيد على أهمية تبسيط النحو وتيسيره، وفق منظور منهاج تعليمي، يستبعد التعقيد والاستطرادات

---

[11]-أذكر نموذجين اختصارا: -النحو التعليمي الميسر عند الشلوبين في كتاب التوطئة، شنان قويدر، مجلة دراسات وأبحاث، جامعة محمد بوضياف-المسيلة، عدد 31 جوان 2018 السنة العاشرة، ص177-187. -المتون النحوية وأثرها في تعليمية النحو (الأجرومية أنموذجا)، سعد عمر، مجلة المقري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية، جامعة محمد البشير الإبراهيمي-برج بوعريريج، المجلد الرابع، العدد الثاني،2021/12/13، ص116- 128.

[12]-انظر: تعليم النحو العربي، عرض وتحليل، علي أبو المكارم، دار الثقافة العربية، 1413ه/1993. وانظر: النحو العربي. منذ قواعد التأسيس إلى طرائق التدريس، محمود أحمد الدراويش، مؤسسة الرسالة ناشرون - بيروت. لبنان، ط1، 1439ه/ 2018.

الكثيرة، نظرا لغزارة مادة النحو وتشعب فروعه[13].

وعلى هذا الأساس تَيسَّر وضع خطة للبحث، نعتمد فيها تمهيدا يخصص للحديث عن الكافية وبدر الدين بن جماعة، وعن النص الشارح ومميزاته. ثم يتم تقسيم صلب الموضوع إلى مباحث كما يلي:

المبحث الأول: منطلقات تسوير آثار المنهاج التعليمي، بين اللغة الشارحة والمتلقي.

في هذا المبحث سيتم رصد المنطلقات الرامية إلى بيان آثار منهاج ابن **جماعة** على كافية ابن الحاجب، من حيث وضعُ فعلية لغة الشرح في مسارها لبيان وتحديد الأهداف والطرق التعليمية للشارح. إضافة إلى تمييز بعض الأساليب الموازية في بناء النص الشارح.

المبحث الثاني: مسندات آثار المنهاج التعليمي عند بدر الدين بن جماعة في شرحه على الكافية.

نحاول في هذا المبحث تعداد آثار المنهاج التعليمي في النص الشارح من خلال تكسير افتراضات فعل الشرح، والاستعانة بمضامين ومرامي الوحدات المعجمية المجسدة لبعض عناصر العملية التعليمية، ثم محاولة اكتشاف المحتمل من منافذ التقويمات المرحلية عند الشارح.

خاتمة:

وفي الخاتمة سندرج مستخلصات البحث، ومضامين نتائجه الأولية، لصياغة بعض التوصيات قدر الإمكان.

---

[13]-المقتضب، أبي العباس المبرد (210 - 285 هـ)، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، ط 2، 1399هـ/ 1979، الجزء الرابع-الفهارس، ص1.

تمهيد:

لقد تَمَّ تأسيس النحو واستواء أسسه النَّظريّة، بعد استقراء فصيح اللغة العربية، واستنباط الأحكام والقواعد منها، ونتيجة لانتقال الجهود المبذولة في الحفظ والسماع والتسليم من جيل الرواية إلى جيل العمل بالنظر والاستنباط والتعليل، فثبتَ ضبط المصطلح النحوي. ثم انطلق اهتمام النحويين في فقه نصوص الأئمة الأعلام، وهو فقه "يدفع بحركة العلم إلى الأمام ويولد النصوص الجديدة التي تتبوّأ منزلة المتون"[14]. فتَشكَّل من خلال سيرورة انتقال المعارف النحوية وحفظها من الفرد إلى الجماعة من النحويين، تصورٌ ثقافيّ وعقديّ، يحدد مميزات العصر الذي يمتدّ فيه الانتقال المعرفي والتأليف المنهجي للنحو العربي، إلى أن ظهرت بعض علامات النفور من طلب العلوم لأسباب سياسية واقتصادية ألَمَّتْ بالمجتمعات العربية، فتجدد الاعتناء بعلم النحو في حفظه نظما أو نثرا، مختصرا لأمهات مواده الأساسية.

ثم ظهرت الشروح لهذه المتون، منها كافية ابن الحاجب التي يجب التّذكير بأهمية الشارحِينَ لها، بعد مؤلفها،" أنْ قام على شرحها عالمان معاصران لابن الحاجب هما ابن الخباز الموصلي[15] وموفق الدين بن يعيش[16]"[17]. وبعد هذين العالِمين هناك مَن أوْلى أهميةَ النظر في دروس نحو الكافية، فلاءمت اتجاهاتهم، منذ القرن السابع الهجري

---

[14]- المقتضب، أبي العباس المبرد، ص60.

[15]- ابن الخباز الموصلي(ت-638هـ): هو أحمد بن الحسين بن أحمد بن أبي المعالي بن منصور بن عليّ. ابن الخبّاز علم بارز من أعلام اللّغة والنّحو في الموصل في القرن السابع الهجريّ؛ فقد كان إماماً في العربية. من شراح الكافية لابن الحاجب، و له كتاب "الإفصاح في الجمع بين المفصّل والإيضاح" لكنه لم يتمّه، و"الإلماع في شرح لمع ابن جنّيّ".

[16]- موفق الدين بن يعيش(ت-643هـ): هو أبو البقاء، يعيش بن علي بن يعيش ابن أبي السرايا محمد بن علي، موفق الدين الأسدي، المعروف بابن يعيش، وبابن الصانع، من كبار العلماء بالعربية، موصلي الأصل، مولده ووفاته في حلب، من كتبه: "شرح المفصل للزمخشري".

[17]- انظر: خزانة الأدب ولب لباب لسان الأدب، عبد القادر البغدادي، دار صادر، بيروت، ج3، ص635./ انظر: البرود الضافية والعقود الصافية الكافلة للكافية بالمعاني الثمانية وافية، جمال الدين علي بن محمد بن أبي القاسم الصنعاني، دراسة وتحقيق: محمد عبد الستار علي أبو زيد، 1428هـ/2007، ص1. وانظر أيضا: شرح المقدمة الكافية، المجلد1، ص43.

حتى يومنا هذا، فأخذوها بالشرح والمختصرات والنَّظْم ما يفوق المائة، ما بين مخطوط ومطبوع[18].

ومن بين هؤلاء الشارحِين نجد بدر الدين بن جماعة، الذي نحتاج إلى ذكر موجز من حياته العلمية بما يناسب أهليته في بناء النص الشارح.

1- بدرالدين بن جماعة: النشأة والأخذ المعرفي.

نشأ ابن جماعة "في أسرة من أعرق أُسر مدينة (حماة)؛ التي بارك الله تعالى في كثير من رجالها، فخدموا الدين والعلم والأدب والقضاء، واشتغل كثير من أفراد هذه الأسرة بالحديث والتدريس. وبعد اثنتي عشرة سنة من مولده أتيح له أن يسمع شيخ الشيوخ الأنصاري بـ(حماة)، ومن أبي اليسر والرشيد العطار، كما درس الفقه والأصول والنحو والمعاني والبيان في دمشق على شيخ العربية محمد بن عبد الله بن مالك(..)[و] رحل لطلب العلم؛ يقول ابن العماد الحنبلي في (الشذرات): "وأخذ أكثر علومه بالقاهرة عن القاضي تقي الدين بن رزين"[19].

كل هذا، يفيد في معرفة المكانة العلمية التي انفطرت في قلب شيخ الإسلام، وقاضي القضاة ابن جماعة، بل الأنسب تمكينا أن يكون أبوه أحد الشيوخ الذين أخذ عنهم العلم.

وعند الحديث عن الوظائف التي تولَّى الاشتغال فيها، يكون من الأفْيدِ ذِكرُ مهمة التدريس التي تنوعت مجامع أماكنها من مثل " كبريات مدارس الشام ومصر... في القيمرية، والعادلية الكبرى في دمشق، كما أنه درس أيضا في مصر بالمدرسة الصالحية بين القصرين، والمدرسة الناصرية، والمشهد الحسيني، وجامع ابن طولون، كما ولي مشيخة الحديث بالكاملية"[20]. والمهمة هذه، هي أقرب مسيرٍ للشيخ-رحمة الله عليه-

---

[18]- شرح المقدمة الكافية في الإعراب، مجلد1، ص44-56.

[19]- شرح كافية ابن الحاجب، بدر الدين بن جماعة، ص14.

[20]- شرح كافية ابن الحاجب، ص15.

ليترك آثارا تعليمية، تَظهر في طلابه-كالإمام تاج الدين التبريزي[21].

ومؤلفات ابن جماعة قد تنوعت فنونها، وكَمُلت معالمها في التهذيب العلمي للدروس الشرعية، كالفقه وأصوله، وهذا التنوع لَيَجد استقامته من خلال تمكن الشيخ من الصنعة النحوية، على قلة التأليف فيها، لكنّ شرحه على الكافية سديد في بابه، إذ تنجلي لنا جودته، وتميّز ما في أبوابه النحوية ومسائلها من خلال وضع موازنته بغيره.

2- تقريب النظرفي موازنة النص الشارح لابن جماعة.

إنّ شرح ابن جماعة لكافية ابن الحاجب، يمكن أنْ ينحصر امتيازه من خلال النقول التي ضمّنها الإمام تاج الدين التبريزي في شرحه لكافية ابن الحاجب: "مبسوط الأحكام في تصحيح ما يتعلق بالكلمة والكلام"، هذا الشرح الذي وصف قيمته العلمية حاجي خليفة في "كشف الظنون"، بأنّه "شرح كبير، كشرح الرضي". إنَّ موازنة حاجي خليفة شرحَ الإمام التبريزي بـ"الشرح الكبير"، كشرح الرضي، ليُظهِر قيمة الصنعة النحوية فيه؛ ولعلها ممّا أثبته الإمام التبريزي من مسائلَ نحويةٍ وتوجيهات وتصويبات، قد أخذها عن شيخه ومعلِّمِه بدر الدين بن جماعة. وأمّا إذا كانت هذه الموازنة تعني أنّ شرح التبريزي، كبير في الحجم كشرح الرضي، فبإمكاننا أنْ نرتّب لقيمة الامتياز في شرح ابن جماعة، من الإيجاز الذي سلَكَه لبيان وتوضيح مقاصد الكافية في كتاب، لا يتجاوز عدد صفحات الشرح، الثلاث مائة بقليل.

وهذا الامتياز يتضح السبيل إليه من الارتقاء التعليمي الذي زاوله ابن جماعة في التدريس بكبريات المدارس، ويعدّ تجربة تربوية تنبَّه لها الشيخ ابن جماعة، فألّف لها مرجعا عنوانه "تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم"[22].

---

[21]- هو تاج الدين أبي محمد علي بن أبي الحسن الأردبيلي، ثم التّبريزي، له شرح على الكافية، (ت746هـ).

[22]- تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، بدر الدين بن جماعة، حققه وعلق عليه عمر علي، ط1، مكتبة ابن عباس، دار الآثار، القاهرة، مصر، 1425هـ/2005.

وكذلك، فالسبيل إلى إبانة امتياز ابن جماعة، يظهر في أنه كان على بيِّنة من تمام الإتقان والإجادة في بلوغ كيفية اختصار شرحِه على الكافية؛ تيسيرا لإحاطة المتعلم بمواد النحو ومسائله، دون ملل أو نفور، قصد التّعهُّد والاطلاع. أمّا أثناء التدريس فلا مناص من التوسع في تلقين الدروس النحوية، شرحا وتبسيطا، واحتذاء بالسير على طريقة المصنفين من كبار الأئمة الأعلام.

لكنّ اللافت للانتباه أنّ الاختصار البيّن في قليل عدد صفحات شرح ابن جماعة على الكافية، بموازاة كبر حجم شرح الرضي الإسترآبادي وشرح الإمام التبريزي، فنعدُّه منطلقا يجوز استحضاره إلى جانب الأخذ بالمعتمدات العلمية الواسعة للشيخ، ونبوغه في التدريس والعطاء التعليمي. وبهذه المنطلقات وغيرها سيتم افتحاص النظر في آثار المنهاج التعليمي. وكذلك تحديد منطلق رؤيةِ وضْعيةِ المتلقي ومراتب اهتماماته العلمية من داخل النسق الثقافي الملائم للزمان والمكان.

المبحث الأول: منطلقات تسوير آثار المنهاج التعليمي، بين الشارح والمتلقي.

يتجلى المرجع الدّاعي لاستدعاء تلك المنطلقات قبل ولوج عالم النص الشارح لابن جماعة، في كونه ملزم لتوضيب مخرجاتٍ تقريبية في صحة آثار المنهاج التعليمي؛ لأنّ النّص لا يسعفنا من جهات متعددة لكي نرفع عنه حالات الاحتمالات الواردة فيه، خصوصا أنّ هذه الآثار سيتم استدراكها من وحدات معجمية، وأفكار نحوية مركبة تركيبا يستقيم لمنهج الشارح ومذهبه النحوي؛ بمعنى أنّ البحث في النص يخلو من صور الأفعال الإنجازية أثناء التلقي بين الشارح وطلابه، وكذلك نفتقد فيه المقاييس المعيارية لتفاعل المتعلمين، لنتبين درجات الحسم في بعض معطيات التقويم بمراحله. لأجل هذا بداية، ينبغي توصيف حالات الأخذ المعرفي الذي يتم تحديده ضمن الانتقال من منهج "الحفظ والسماع والتسليم، إلى منهج النظر والاستنباط والتعليل".

1- في الأخذ المعرفي والنحو العربي.

إنّ لتداول المعارف العلمية للنحو العربي، ومتعلقاتها أهمية قصوى في الحفاظ

على سيرورة الانتقال المعرفي عبر الأجيال المواكبة لتلقي العلوم العربية. ولهذا الاهتمام إشارات لضبط الاحتفاظ بهيبة الدرس النحوي عند عبد الرحمن جلال الدين السيوطي (ت-911هـ)، حيث صدّر النوع الرابع والأربعين في كتابه "المزهر" بعنوان موسوم بـ: "معرفة الطبقات والحفاظ والثقات والضعفاء "[23]؛ فهي إذن طبقات رجال توصف جهودهم بالحفظ والثقة، وإلا فالضعف قد يُسقط جهد الأخذ السليم عن صاحبه؛ لأن التلازم بين الحفظ والثقة فيما يُحفظ، له الأثر الجميل في اكتساب الأخذ المعرفي وصيانته، ثم وضعه للإرشاد والتتبع.

ويتأكد هذا، من خلال استناد جلال الدين السيوطي على نص-بطوله-من كتاب "مراتب النحويين" لأبي الطيب اللغوي، ليلائم منه تلخيصا للحديث عن صحة التأسيس والتأصيل لعلم احتاجته الأمة العربية، آنذاك. وليمثل هذا النصّ دورَ التأكيد فيما آلت إليه درجات الانحطاط للأخذ المعرفي، تنبيها وإرشادا، بل وتحذيرا من افتقاد الأسس التي ينبغي أنْ يقوم عليها بناء مادة علمية سليمة كالنحو العربي.

يقول أبو الطيب اللغوي: "قد غلب الجهل وفشا، حتى لا يدري المتصدر للعلم من روى ولا من روي عنه، ولا مِنْ أين أخذ علمه، وحتى إنّ كثيرا من أهل دهرنا لا يفرقون بين أبي عبيدة وأبي عبيد، وبين الشيء المنسوب إلى أبي سعيد الأصمعي أو أبي سعيد السكري أو أبي سعيد الضرير.

ويحكون المسألة عن الأحمر، فلا يدرون أهو الأحمر البصري، أو الأحمر الكوفي، ولا يصلون إلى العلم بمزية ما بين أبي عمرو بن العلاء وأبي عمرو الشيباني. ولا يفصلون بين أبي عمر عيسى بن عمر الثقفي وبين أبي عمر صالح بن إسحاق الجرمي"[24].

يفصح هذا الكلام-صراحة-عن ميزة الأهلية للعنصر البشري، في حفظ الثقات منهم للعلم والأمانة في تعليمه؛ لأنّ التصدر للعلوم العربية دون التثبت من الرواية،

---

[23]- المزهر في علوم اللغة وأنواعها، عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، محمد جاد المولى علي محمد البجاوي، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، ط1، 1430هـ/ 2009م، ج 2، ص 296.

[24]- المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ج 2، ص 296-297.

والمنسوب إلى الرواة، وعدم تمييزهم عن بعضهم البعض، خصوصا إذا تقاربت الأسماء، والألقاب، والكنى(..) لهو من الآفات والفتن الضاربة في عمق الإخلال بأمانة الأخذ المعرفي وتلقينه، والوفاء بهما.

في حين إنّ قاضي القضاة، شيخ مشهود له بأهليته في العلمية الوازنة والموسوعية؛ لذلك تنوعت أمكنة المدارس التي أشرف فيها على تأدية أمانة انتقال المعارف النحوية، وتداولها بامتياز علمي. ويأتي شرحه المبسط على الكافية في النحو، وبحجم صفحاته القليلة، خير دليل يشير إلى إلمام الشيخ بمنهجية العطاء والأخذ عن شيخه جمال الدين بن مالك النحوي، الذي بدوره تتلمذ على ابن الحاجب وأخذ عنه النحو، وكذلك شرَح متنه الكافية "شرحا ما يزال مكنونا في مكتبة عارف حكمت بالمدينة المنورة"[25].

إنّ امتداد دروس الكافية الحاجبية، إلقاء وتعليما من ابن مالك لابن جماعة، مهاد آخر قد ينصفنا من جهة تموضعِ آثار المنهاج التعليمي في النص الشارح، ومن جهة يُسلمنا للاطلاع على بعض المشيرات المعيارية للمتلقي.

2- من معيارية التلقي في طلب علم النحو.

يقول ابن جماعة في مقدمة شرحه: "هذا مُختصر مشتمل على فوائدَ غزير نفعها، وفرائد عزيز جمعها، ومُنَبَّه على ما حذفه اختصاراً لمقدمة الحاجبية، مما تدعو الحاجة إليه في علم العربية من الضوابط والحدود، والشواهد والقيود، والمقاييس المعوَّل عليها، والتفاصيل المحتاج إليها، مما قيدته عن شيخنا حجة العرب الإمام العابدِ الناسكِ جمال الدين أبي عبد الله محمد ابن عبد الله بن مالك. متع الله بحياته ونفع ببركاته"[26].

فانظر إلى معيار استئناف التداول المعرفي بين المعلم والمتعلم، والمؤكَّد عليه في قوله: " مما قيدته عن شيخنا"، وما تدعو إليه الحاجة من علوم العربية كلها ترسخت

---

[25]- شرح المقدمة الكافية في علم الإعراب، ج1، ص34.

-[26] شرح كافية ابن الحاجب، ابن جماعة، ص55.

في دائرة التقييد الذي لا انفصال عنه في بناء نصه الشارح للمقدمة الحاجبية. والمعيار الأساس فيما نبحث فيه يتضح في قول الشارح "هذا مُختصر" يتوجه به إلى المتلقي عنه، ووصفه بالمختصر بيان لتيسير النحو إلى طلابه، مراعيا عدم الإطالة في بسط الدروس، وتجنبِ الاستطراد في الاختلافات النحوية بين أئمة النحو.

وأما قوله "ومُنَبَّه على ما حذفه اختصاراً"، ففيه مضاعفة التأكيد على أنّ الاختصار معيار ضرورة في تقديم المواد العلمية للمتلقي.

لعل هذه المنطلقات قد أنارت حدود البحث عن آثار المنهاج التعليمي في النص الشارح لابن جماعة، والتي منها ما يلائم معاني الاختصار والإيجاز، كوحدات معجمية سنجد لها مسندات تالية في المبحث الموالي.

المبحث الثاني: مسندات آثار المنهاج التعليمي لابن جماعة في شرحه على الكافية.

الظاهر، ومن دون شك، أن توجه ابن جماعة ينحصر في تقديم مادة النحو تقديما تعليميا، ومن النص الشارح تلوح عبارات فيها مستند معجمي للتأكيد على ذلك، حيث قال ابن الحاجب: "وإذَا تَضَمَّنَ الخبُر المفردُ(..) إلى آخره"، فأبان الشارح اختياره الاستدراكي "ولو قال: أو كان في المبتدأ ضمير له؛ كفاه عن العبارة القلقة على المتعلم". فمن هذه الوحدة المعجمية "القلقة على المتعلم"، نجد السند في إظهار وتجلية قراءات الشارح لأفق انتظار المتعلم، والذي يراهن على أنْ يوصله بالمستطاع من المعارف النحوية. ثم إنّ هذا مهاد للتدليل على أننا مطالبون بتحديد الوجهة الصحيحة لحصر نظرنا في مقاييس عطاءات النص الشارح بمكافئ نموذج المتعلم وقدراته المؤهلة للتلقي؛ بمعنى أن النص الشارح سيفصح لنا عن مسندات تعليمية تناسب ثقافة المتعلم وعصره، واستعداداته لأخذ الدروس النحوية.

وينبغي أن نشير إلى وجود علاقات تُوافق آثار المنهاج التعليمي بالمنهج المتبع لدى الشارح في بناء شرحه على الكافية؛ بحيث يحدث تقارب بين مسندات المنهاج التي تظهر من مضمرات الوحدات المعجمية في الغالب، وبين الطريقة التي اتبعها الشارح؛ فتأكيده على الاختصار في الشرح، يعده الباحثون من مفردات المنهج المتبع، لكن بافتحاص

النظر فيه، نجده من أساسيات المنهاج التعليمي، إذا استحضرنا المتعلم، وهذا الأخير هو الجامع بينهما في كلٍّ. من هنا سنوجز الحديث عن أولويات هذا المنهاج التربوي، واستخلاصها من الاحتمالات الواردة في بعض الوحدات المعجمية.

1- في أولويات التأسيس للمنهاج التربوي عند ابن جماعة.

يبدو من المسلم به، التذكير بأن من أساسيات نجاح المنهاج التعليمي، تحديد الصور الإيجابية التي ينبغي أن يكتسيها المعلم والمتعلم، ولعل هذا جانب تتم مقايسته من خلال ما تمت الإشارة إليه سابقا. وبعد هذا سنعرض للأساسيات المعتمدة فيما يلي:

1- 1- الاختصار في شرح المتن النحوي.

من الأساسيات المعتمدة في النص الشارح، ما أدرجه ابن جماعة في مقدمة شرحه على الكافية، ومنها التأكيد على الاختصار في تقديم المادة العلمية للطلاب. وضرورة تعزيز روافد هذا الاختصار والإيجاز بمتطلبات اللغة العربية في الشرح. والذي لا شكّ فيه أنّ التنبيه على اختصار الدرس النحوي، متضمّن في ذهن الشارح بوجود ترتيبات منهجية، قد تفرضها أساسيات بناء الممهِّدات المانعة الجامعة لتلقي العلوم.

1- 2- الترتيب والتدرج في تثبيت المعارف النحوية.

من مسالك شرح الدرس النحوي لدى ابن جماعة، يستوقفنا اختياره بالاستدراك على ما يرفع الاحتمال عن وحدة معجمية، وليتم من خلالها الاستناد على أن من عناصر المنهاج التربوي الأساسية عند ابن جماعة "الترتيب والتدرج"، وهذا عندما استحسن الشارح من الماتن في باب الاشتغال "ما أضمر عامله على شريطة التفسير"، فنبّه قائلا: "ولو قدم الشيخ وجوب النصب ثم اختياره ثم مساواته ثم مرجوحيته؛ لكان أحسن في الترتيب ها هنا؛ لأن الباب لبيان المنصوب منه"[27]. لعل مناسبة اختيار أن يكون التنبيه على طريقة الترتيب الحسن في باب نحوي جاء منه "الإضمار والتفسير"، يمكن أن نتصور معه درجة التلاؤم في الترتيب، وكشف المضمر من حالات الاشتغال

---

[27]- شرح بدر الدين بن جماعة، ص139.

الفطري للعارف النحويّ، وما اعتاده في بنائه للدرس النحوي، أو على الأقل ما يستفيده من اختياراته النحوية، استدراكا على ابن الحاجب.

ثم نعود إلى مقدمة الشارح لنستخرج منها مسنداتِ وحداتٍ معجميةٍ التي يجب نزْعَ وجه الاحتمال فيها، ونظهر منها ما يفيد أساسيات هذا المنهاج التربوي.

1- 3- في أصول ضو ابط الدرس النحوي.

يقول ابن جماعة:"(..) من الضوابط والحدود، والشواهد والقيود، والمقاييس المعوَّل عليها، والتفاصيل المحتاج إليها".

في هذا القول تجد وحدات معجمية من مستلزمات النص الشارح، لكنها وحدات تنبئ عن تقديم الأصلي على ما هو فرعي. وكذلك يمكن عدّها موجهات أساسية في ضبط الاختيار النحوي، للاستدراك على المصنف، أو الاعتراض عليه؛ لأن الاختيار يحتاج إلى ترجيح إما بالسماع أو القياس، أو غير ذلك من ضوابط القواعد والأحكام النحوية. ولذلك تجد في قوله "المقاييس المعول عليها" إشارة إلى عدم الاستطراد في تتبع الفروع وكثرة العلل المنطقية، إذا تم الاكتفاء بالأصل. ويعضد هذا قوله "التفاصيل المحتاج إليها" دون الغوص في دقائق كثير الاختلافات النحوية للتفصيل في اختيارات المصنف وترجيحاته. ويتأكد هذا أيضا، في مبسوط النص الشارح، حيث يقول ابن جماعة "ومعتمد العربية: السماع لا العلل العقلية"[28].

فالسماع أحد ضوابط الأصول المعتمدة في توضيب أساسيات المنهاج التربوي، إذ به يتم تعزيز الرفع من إدراك المتلقي لترجيحات الشارح. والشواهد المتنوعة على كثرتها وصحة الاحتجاج بها، ترفع من مقام الاستناد عليها من محفوظ الطالب للقرآن الكريم، والشعر العربي، والنثر، والأحاديث الشريفة.

وعند ابن جماعة اهتمام تقويمي لهذا الأصل، ولا شك في أنه أيسر منال لاختبار ذكاء الطالب، وفطنته في اختيار الأنسب من الشواهد لتحديد وجهة الاختيار النحوي. وكذلك لتوطين مقاصد الدرس النحوي وتقييده في الذاكرة. وإذا ظهر الأمر بهذا

---

[28] - شرح بدر الدين بن جماعة، ص 86.

الأساس، فينبغي التقاط بعض الصور التقويمية للشواهد الشعرية؛ وذلك لأنها تمثل المعتمد عليه في الترجيح والتصويب.

2- النقد الأدبي لشواهد الشعراء في شرح الكافية.

مما لا شك فيه أن ما يقصد بنقد أدبي، هو تلك الكلمات الموجهة للبيت من الشعر، أو الخاصة بالشاعر، كما كان على عهد الشعراء الجاهليين، والأئمة اللغويين الأوائل، في حديثهم عن أغزل بيت، وأهجى بيت. فيما أنّ الشارح يقوم بتسديد نقدات سريعة فيقول بأن البيت الشعري، "أجود شاهد(..) مما لا يقبل تأويلا قول الشاعر:

تعزَّ فَلَا شَيْءٌ عَلَى الْأَرْضِ بَاقِيا ولا وزر مما قضى الله واقيا"[29].

3- النقد النحوي لشواهد الشعراء شرح الكافية.

وهذه تصويبات الشارح لأبيات من الشعر العربي، يوجهها في حالات متنوعة، لحظة بيان نقص في بعض المعتمدات النحوية، أو إضافات لها(..) كما في بيانه للأسماء التي تلزم الإضافة إلى جملة؛ نحو: "حيثُ"، قال بأن الشاهد(..) "قد جاء شاذا:

أمَا ترى حيثُ سُهيْلٍ طالعاً نجماً يضيءُ كالشِّهاب لامعَا"[30].

وهذا تصويب نبّه فيه الشارح إلى قول شاذ مخالف للمعتمد النحوي الذي تلزم فيه الأسماء إضافتها إلى الجمل. وفي تصويب آخر قال "المختار جوازه"[31]، أيضا قوله: "إلا في بيت لا يُعرف قائله"[32].

وتجد الشارح أيضا يهتم بالتفسير اللغوي لبعض ألفاظ الشواهد، لبيان المعاني، وينبه على اختلافها بحسب اختلاف سياق ورود ألفاظ الشاهد من الشعر خاصة.

وتظل الألفاظ من اهتمام الشارح، التي تستوقفه عن التدقيق النحوي في

---

[29]- شرح ابن جماعة، ص118.

[30]- نفسه، ص173.

[31]- نفسه، ص211.

[32]- نفسه، ص201

الكافية، ليبسط لها تفسيرا لغويا، يرى فيه حاجة للمتعلم. ويحمله هذا، إلى تنويع مخرجات هذا التفسير في انتقاء الشواهد بعناية النحويّ الملم بأبجديات الترجيح والتعليل، وغيرها من أصول التأسيس النحوي.

لهذا الغرض، يتضح أنّ بعد مزية النقد النحوي للشواهد الشعرية، ينبغي الوقوف عند التفسير اللغوي لبعض ألفاظ الشواهد، لكونه من مسندات المنهاج التعليمي للشارح.

4- الشواهد والتفسير اللغوي للألفاظ.

استدرك ابن جماعة على ابن الحاجب تعريفه "للكلمة"، حيث قال: " حقّه أن يقول: "الكلمة اصطلاحا"؛ لأنها قد تكون لغة للكلام والجمل "[33]. ولكي يُسهم في تبسيط الأخذ المعرفيّ للقارئ؛ اعتمد الشارح شواهد مختلفة، منها:

-القرآن الكريم: قال تعالى: ﴿تعالوا إلى كلمة سواء بيننا وبينكم﴾[34].

-الحديث الشريف: "خير كلمة قالها لبيد:

أَلَا كلّ شيء ما خَلا الله باطلُ * وَكُلُّ نَعِيمٍ لا مَحالَةَ زائِلُ"[35].

فانظر كيف اجتمعت الأنواع الثلاثة من الشواهد (القرآن، الحديث، والشعر)، للتفسير اللغوي للفظ "الكلمة"، وكأنها الشواهد الأساسُ والمعتمد في ممهدات تبسيط الشرح للكافية.

ويعتمد ابن جماعة الشرح اللغوي لمفردات بعض الشواهد الشعرية؛ لتبديد الغموض الذي قد يعيق الفهم للقارئ. ومن ذلك ما جاء في قول الأعشى:

"الواهب المائة الهجان وعبْدِها * عوذاً تُزَجَّى بينها أطفالُها

---

[33]- شرح بدر الدين بن جماعة، ص57.

[34]- سورة آل عمران، الآية: 64.

[35]- شرح ابن جماعة، ص57.

و"العوذ": الحديثة العهد بالنتاج، و" تزجى": تُساق "[36].

ومن مثل هذا التفسير اللغوي للمفردات في الشواهد الشعرية[37]، ما يلائم حاجة المتعلم في تنشيط الذهن، للانطلاق من جديد في ضبط المعتمدات النحوية، من أبواب الكافية.

ويقف الشارح عند الاستشهاد بالقراءة القرآنية من أجل تفسير لفظة "العدل" من قول المصنف في "باب الممنوع من الصرف"، حيث قدم الشارح ما يناسب تيسير فهم "العدْل" الذي إنْ عُدِّي بنفسه فمعناه سَوَّى، ومنه قول الله عز وجل: "﴿فَعَدَلك﴾ فيمن خفّف: أي سوّاك. وإنْ عُدّي "بفي" فمعناه الإقساط: عَدَلَ في حكمه، أي أقسط. وإنْ عُدي "بعن" فمعناه: الميل وهو المراد هنا"[38].

وقد يأتي الشارح بالبيت من الشعر ليُثبت شرحا لغويا للفظة مفيدة لتقريب المعنى؛ كما في "باب المبتدأ والخبر"، الذي بيَّن فيه بأنّ "المبتدأ" من "بدأ " المهموز يعني الشروع، و"بدا" بغير الهمز يعني الظهور؛ ولهذا الأخير نظير بيت شعر من لغة الأنصار؛ إذ يقول الصحابي الجليل عبد الله بن رواحة رضي الله عنه:

بِاسْمِ الإِلَهِ وبِهِ بَدِينَا * وَلَوْ عَبَدْنا غَيْرَهُ شَقينَا[39].

ومن ميزة ابن جماعة في هذه التفسيرات اللغوية للألفاظ، إتيانه بشاهد من الشعر يُعضّدُ به معنى بيت شعري آخر، مثل شرحه اختيار الماتن في " اسم "ما" و"لا" المشبهتين ب(ليس)"[40]، حيث قال: "ومما يلتحق بِـ"ما" و"لا" في العمل: "إنْ" النافية، وشواهدها كثيرة؛ قال الشاعر:

إنْ هُوَ مُسْتَوْلِياً على أَحَدٍ * إلا على أضْعَفِ الْمَجانينِ

---

[36]- شرح ابن جماعة، ص175.

[37]- نفسه، ص: 166-220-225.

[38]- نفسه، ص75.

[39]- نفسه، ص97.

[40]- نفسه، ص118.

ومنه:

إنِ المرءُ مَيْتاً بانقضاء حياته * ولكن بأنْ يُبْغى عَليهِ فَيُخْذَلا

ومعنى البيت: ليس الميت من يموت بانقضاء أجله، بل الميت من يُخذل ولا ناصر له؛ كقول الآخر:

لَيْسَ مَنْ ماتَ فاسْتَرَاحَ بميّتٍ * إنّما الميتُ ميتُ الأحياءِ"[41].

من هنا تظهر موسوعية الأخذ المعرفي للشارح، أولا: في الاستشهاد ببيت من الشعر لضبط المراد منْ "عَمل "إنْ" النافية، والملحقة بـ"ما" و"لا"" عند ابن الحاجب. وثانيا: تثبيت نظير البيت الشعري السابق، لتأكيد ضبط الاختيار النحوي في "عَمل "إنْ" النافية". وثالثا: توضيح المعنى السياقي للبيت الشعري الثاني، ليُفسح الشارح الإثبات لهذا المعنى بشاهد آخر من الشعر، أيضا.

إنّ الشارح يريد أنْ يضع المتلقي في حدود الفهم الدقيق للاختيار النحوي، وإنعاش قدراته اللغوية التي ما فتئ تؤسس لامتداد علاقات المعاني فيما بينها، من لفظ لآخر، ومن سياق معنى بيت شعريّ لآخر نظيرٍ له؛ فتنتعش ذاكرة المتعلم، وتمهّد له الطريق لاستدراك مزية فعل الشرح.

يبدو أن الأهم والأيسر في ترتيب بعض أسس المنهاج التربوي عند ابن الحاجب، قد تم اختصاره، بداعي الاقتصار على ما يؤسس لعلاقة الشارح بالمتلقي.

خاتمة:

نؤكد في نهاية هذه الورقة البحثية أنّ الإمكان حاصل في تمييز وحدات المنهاج التربوي عند ابن جماعة، من خلال آثاره المبثوثة في ثنايا النص الشارح، وتحددت بعض عناصره من المقدمة إلى النص الشارح. والاقتصار على بعض أسس مستندات الوحدات المعجمية، من حيث كونها تترجم احتمالات لمدركات الشارح لترتيب عملية التلقي المنهجي، وفق ثقافة العصر واحتياجات الاهتمام بطلب العلوم العربية، وعليه،

---

[41]- شرح ابن جماعة، ص118-119.

يمكن استنتاج الخلاصات الآتية:

- إمكانية الاستناد في تتميم عناصر المنهاج التربوي في النص الشارح على الأخذ المعرفي لدى الشارح، وأهليته العلمية الموسوعية، ثم التأسيس لامتداد تواصلي يعتمد الاختصار في تقديم المادة، ومراعاة ترتيب الأولويات لتمكين المتعلم من الظفر بأكبر قسط من مراحل الدرس النحوي.

- التأكيد على أنّ الحفظ للشواهد يأتي في درجة التميز والحفاظ على اكتمال التقويم الذهني لضبط القواعد والأحكام النحوية في الذاكرة. ويعد-أيضا-المستند الأساس في انتقاء الاختيارات النحوية المناسبة لتحديد المذهب النحوي المعتمد.

- توسيع دائرة الاهتمام بالسماع، من خلال حصر نوعية الشواهد الملائمة لضبط الاختيارات النحوية، وتتميم التبسيط المناسب للدرس النحوي عند الماتن.

- تنويع التفسير اللغوي للشواهد في اللغة الشارحة، مردّه إلى دحض انكسار الفهم والإدراك الذهني لدى المتلقي.

فهرس المصادر والمراجع

*القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع.

- المصادر:

*إعراب القُرآن لأبي جعفر النحاس، تحقيق: زهير غازي زاهد، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية، بيروت، 1405هـ-1975.

*البرود الضافية والعقود الصافية الكافلة للكافية بالمعاني الثمانية وافية، جمال الدين علي بن محمد بن أبي القاسم الصنعاني، دراسة وتحقيق: محمد عبد الستار علي أبو زيد، 1428هـ/2007.

*المزهر في علوم اللغة وأنواعها، عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، محمد جاد المولى علي محمد البجاوي، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، ط1، 1430هـ/2009.

*المقتضب، أبي العباس المبرد (210-285هـ)، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، وزارة

الأوقاف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، ط 2، 1399هـ/1979.
*تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، بدر الدين بن جماعة، حققه وعلق عليه عمر علي، ط1، مكتبة ابن عباس، دار الآثار، القاهرة، مصر، 1425هـ/2005.
*خزانة الأدب ولب لباب لسان الأدب، عبد القادر البغدادي، دار صادر، بيروت.
*شرح المقدمة الكافية في علم الإعراب، أبو عمرو عثمان بن الحاجب، دراسة وتحقيق: جمال عبد العاطي مخيمر أحمد، مكتبة نزار مصطفى الباز، الرياض، ط:1، 1418هـ/1997م.
*شرح كافية ابن الحاجب، بدر الدين بن جماعة، تحقيق وتعليق: محمد محمد داوود، دار المنار.

-المراجع.

-الأسس المعرفية للغويات العربية، عبد الرحمن بودرع، دار ورد الأردنية، ط/2، 2011 م.
-إبستمولوجيا اللغة النحوية، بحث في مقاييس العلمية ومرجعيات التأسيس والتأصيل، زكرياء أرسلان، دار كنوز المعرفة، إربد-الأردن، ط1، 1437 هـ/2016.
-تعليم النحو العربي، عرض وتحليل، علي أبو المكارم، دار الثقافة العربية، 1413هـ/1993.
-النحو العربي. منذ قواعد التأسيس إلى طرائق التدريس، محمود أحمد الدراويش، مؤسسة الرسالة ناشرون -بيروت. لبنان، ط1، 1439هـ/2018.

***الرسائل الجامعية.**

-منهج ابن جماعة ومذهبه النحوي من خلال شرحه على كافية ابن الحاجب- دراسة وصفية تحليلية، سويدا حسن عبد الفراج، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان، 1427هـ/2006.

***المجلات العلمية.**

-المتون النحوية وأثرها في تعليمية النحو (الأجرومية أنموذجا)، سعد عمر، مجلة المقري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية، جامعة محمد البشير الإبراهيمي. برج بوعريريج، المجلد الرابع، العدد الثاني، 2021/12/13.
-النحو التعليمي الميسر عند الشلوبين في كتاب التوطئة، د. شنان قويدر، مجلة دراسات وأبحاث، جامعة محمد بوضياف - المسيلة، عدد31 جوان 2018 السنة العاشرة.

النوازل الفقهية بالغرب الإسلامي خلال ق 7و8 هـ وضمان حق المتعلم والمعلم

د. الطاهر قدوري

أستاذ مكوّن، المركز الجهوي الشرق

مقدمة.

خصّ الله تعالى للعلم وأهله، في كتابه العزيز، العديد من الآيات القرآنية التي ترفع من شأن العلم وتوليه مكانة خاصة، وتجعل العلماء ورثة للأنبياء الذين لم يكن لهم أن يشرفوا بهذه المرتبة لولا حيازتهم لنصيب وافر من العلم. منذ أول ما نزل من القرآن على الرسول محمد ﷺ في سورة **اقرأ**، فكانت الدعوة واضحة إلى أن الأمة لا تشرف، ولا يتحقق لها الشهود الحضاري إلا بالعلم، به تصلح أحوالها وبه تقود البشرية.

ولما كان العلماء مصابيح الأمة، فقد كانت الحاجة ماسة إليهم، يرجع إليهم الناس في معيشهم اليومي من أجل السؤال عما يستجد لديهم من مسائل وقضايا لا يدرون ما يفعلون فيها، فيتدخل العلماء عبر فتاويهم في المسائل مبينين حكم المشرع فيما نزل بالأمة (إما فرديا أو جماعيا)، ويبحثون عبر الطرق والشروط التي وضعت في استخلاص الفتوى عن حلول تخرج المسلم من دائرة الحيرة والسؤال، إلى دائرة الانخراط الإيجابي في الحياة والإقبال عليها بضوابط الشرع الحكيم، الذي جاء لحماية الدين والنفس والعقل والمال والنسل، فكانت الشريعة رحمة كلها وعدل كلها.

والأمة عبر تاريخها الممتد منذ عهد النبوية، لم تكن أمة جامدة تنشدُّ إلى الوراء، بل تسعى إلى ضرورة أن تعيش المرحلة التاريخية في الزمان والمكان الذي توجد فيه، مسترشدة بالتعاليم الكبرى للدين الإسلامي والثقاة من علماء الأمة، فنشأ عندنا علماء تخصصوا في الفتوى والبحث في الأحكام، فألفوا مدونات فقهية جمع فيها تلامذتهم مختلف النوازل التي كانت تعرض عليهم، والأجوبة التي كانوا يصدرونها، وقد حققت هذه المدونات الفقهية وطبعت ليستفيد منها طلبة العلم، وتظل شاهدة على حيوية الأمة

وتطورها الفكري والفقهي قديما وحديثا.

يمكن أن تدرج النوازل الفقهية في إطار المسؤولية التي طوق بها الله سبحانه وتعالى العلماء عندما أخذ منهم ميثاق تبيين أحكام الشريعة وتوضيح مقاصدها للناس، فكان لزاما على من أوتي نصيبا من العلم، لا يكتمه ويجتهد في تبيان موقف الشرع مما قد يعرض للناس في معيشهم اليومي، أو فيما يمكن أن يستجد لهم من أمور دينهم ودنياهم، والشواهد في هذا الباب أكثر من أن تعد وتحصى، منها قوله تعالى:" **يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات والله بما تعملون خبير**"[1]

"**وإذا جاءهم أمر من الأمن أو الخوف أذاعوا به ولو ردوه إلى الرسول وإلى أولي الأمر لعلمه الذين يستنبطونه منهم ولولا فضل الله عليكم ورحمته لاتبعتم الشيطان إلا قليلا.**"[2]

"**وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها إلا العالمون**"[3]

" **لكن الراسخون في العلم منهم والمؤمنون يؤمنون بما أنزل إليك وما أنزل من قبل والمقيمين الصلاة والمؤتون الزكاة والمؤمنون بالله واليوم الآخر أولئك سنوتيهم أجرا عظيما.**"[4]

فهذه الآيات وغيرها ترصد مكانة العلماء وفضلهم على المجموعة البشرية، لأنهم هم الذين يتولون تذليل الصعاب وتسهيل المسائل في البحث عن مقاصد الشرع، وتحقيق صلاحية الشريعة لكل زمان ومكان.

أما في السنة المطهرة فقد أنثى الرسول الكريم على العلماء وبين مرتبتهم في الدنيا والآخرة، ومن ذلك ما جاء في صحيح البخاري عن سيدنا معاوية بن أبي سفيان أنه قال:

---

[1] - المجادلة.11.

[2] - النساء.82.

[3] - العنكبوت.43.

[4] - النساء 162.

" سمعت النبي ﷺ يقول: **من يرد الله به خيرا يفقه في الدين**"[5].

وعن أبي الدرداء رضي الله عنه قال: " قال رسول الله ﷺ: **من سلك طريقا يلتمس فيه علما سهل الله له طريقا إلى الجنة، وإن الملائكة لتضع أجنحتها رضا لطالب العلم، وإن طالب العلم يستغفر له من في السماء والأرض حتى الحيتان في الماء، وإن فضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب، إن العلماء ورثة الأنبياء، إن الأنبياء لم يورثوا دينارا ولا درهما، إنما ورثوا العلم. فمن أخذه أخذ بحظ و افر.**"[6]

وفي دائرة العلم الشرعي نموقع النوازل الفقيه التي تقوم بدراسة شاملة وواسعة للنازلة، وتقلب من كل الجوانب، حتى يتمكن الفقيه النوازلي من إصدار فتواه التي تكون ملزمة لطالب الفتوى ما لم يظهر للمفتي سبيلا إلى مراجعتها. لأنه يدرك وقع الفتوى من الناحية النفسية والمجتمعية، وأبعادها الفكرية والثقافية.

فلم يكن الفقهاء النوازليون منعزلين عن المجتمع، ويتولون الإفتاء من برجهم العالي، بل كانوا ملتصقين بالمجتمع، يعيشون واقع الناس مع المجتمع يتأثرون به، ويؤثرون فيه بالشكل الذي يضمن الحقوق ويحفظ للشرع مكانته وهيبته، فكانوا بمثابة الحارس الأمين الذي يدافع عن مصالح الناس عبر الاجتهاد في تنزيل النصوص الشرعية، وتحقيق قيم الرحمة والعدالة الإسلامية.

وفي اتجاه آخر، فإن النوازل الفقهية قديمها وحديثها، تشي بنوع من الحيوية للدين الإسلامي، الذي ارتضاه رب العزة لعبادة، وهي حيوية نابعة من دعوة الإسلام إلى طلب العلم، والرفع من مكانة العلماء وجعلهم مصابيح يهتدى بهم، لذا جعل باب الاجتهاد مفتوحا، ولا يمكن أن يغلق إلى أن تقوم الساعة بحول الله، وهذا ما يجعل الدين الإسلامي يستوعب قضايا العصر على الرغم من تعقيداتها، فالفقيه النوازلي يجد نفسه بين أمرين فيهما الخير الكثير. فإما أن يصيب في فتواه ويتحقق له الأجران

---

[5] - محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، رقم الحديث 71

[6] - ابن ماجة، سنن ابن ماجة، رقم الحديث 223

معا: الاجتهاد والصواب، وإما يفوز بأجر الاجتهاد إذا ما أخطأ في فتواه. وهذا يدل على حيوية الأمة وتجدد فقها.

ولعل ما يمكن أن ننبيه عليه في هذا المستوى، أن الفقه و(الفتوى) على عهد الرسول ﷺ، وعلى عهد الخلفاء الراشدين رضوان الله عليهم، ظلا مرتبطين ومتلازمين، فلا سبيل إلى الفصل بينهما، لكن هذه الوضعية بدأت تتزحزح قليلا بعد القرون الثلاثة الأولى، والتي تميزت بالاستقرار الفقهي واشتد عود المذاهب الفقهية الكبرى: فتراكمت المسائل والفتاوى، والقول فيها وتمحيصها بين الواقعة والافتراضية، فكانت الحاجة ماسة إلى تدوين كتب النوازل.

وعلى الرغم مما يمكن أن يقال عن هذا الصنف من التدوين الذي ظل مرتبطا بالكتاب والسنة وأصول المذهب، فإن النوازل الفقيه لا يمكن أن ننظر إليها إلا من باب أنها تعبر عن تطور الأمر، وعن تجدد الفقه وأجوبته التي جاءت استجابة لنبض المجتمع، في إطار جلب المصالح ودرء المفاسد، وجعل المجتمع يرتبط بثوابت الأمة من قرآن وسنة نبوية واجتهاد على المذهب.

وقد حظيت مسائل التربية والتعليم بسهم وافر في المدونات النوازلية، وما ذلك إلا للأهمية التي أولها الفقه للتعليم والمسائل التي تتصل به، فحاول الفقهاء الإجابة عن العديد من المسائل المستجدة التي كانت تطرح بين الفينة والأخرى، وتبيان حكم الشرع فيها بالشكل الذي يحمي حقوق المتنازعين ويبين واجبات كل طرف، وإن من شأن الاشتغال بعمق على مختلف النوازل التي تهم قضايا التعليم بالغرب الإسلامي خلال العصر الوسيط أن يكشف لنا عن الأهمية التي كانت الدولة المغربية توليها لهذا القطاع الحساس، وتعكس اهتمامها بموارده البشرية وطرق التدريس، وهذا الأمر نسعى إلى محاولة تتبعه في هذه الورقة البحثية.

1- النوازل الفقهية والعناية بالمواد البشرية للتعليم.

على الرغم مما يمكن أن يثير استخدام مفهوم "الموارد البشرية" من تحفظ واستفهام بالنظر إلى حداثة هذه المفردة في بحث مثل الذي نحن بصدده، إلا أننا

سنحاول استخدامه لمحاولة تتبع كيف استحضرت المدونات الفقهية النوازلية مسألة الموارد البشرية المرتبطة أساسا بالمعلم والمتعلم، في ظل التنبيه على حقوقهما وواجباتهما، والتي لا تخرج عن ضرورة التفاني في طلب العلم والتحصيل الجيد من لدن المتعلم، وبالمقابل ضرورة أن يؤدي المعلم واجباته التعليمية والتربوية على الوجه الذي ينال به المعلم رضا الله أولا ثم المجتمع ثانيا.

من خلال استقراء النوازل الفقهية، فإننا نسجل أنها لم تكن تنظر إلى مسألة التعليم على أنها مسألة بسيطة، بل على النقيض من ذلك تماما، فقد احتلت قضايا التعليم حيزا مهما في المدونات النوازلية، وما ذلك إلا أنهم كانوا ينظرون إلى هذه القضية على أنها محورية في حاضر الأمة ومستقبلها وأن كسب رهان التعليم الجيد يمكن أن تضمن به الدولة تفوقها وتنافسها الحضاري بين الأمم.

1-1- النوازل الفقهية والعناية بالمعلم.

يشكل المعلم قطب الرحى في أي منظومة تربوية، وقد أولته النوازل الفقهية مكانة خاصة، فقد سعا الفقهاء من خلال النوازل التي تعاملنا معها إلى إبراز دور المعلم والتنصيص على ضرورة أن يوفّى حقوقه كاملة من أجرة ومسكن، وألا ينقص منها شيء إلا إذا ثبت بالدليل القطعي تقصيره في التعاقد الذي يجمعه بالمشغل، سواء أكان أسرة أم قبيلة.

فأجرة المعلم ثابتة، أي أن المعلم يأخذ مقابل ما يقدمه للمتعلمين من علم وتدريس أجرا معلوما، ولا يحق له التنازل عليه، وقد رفضت أجوبة النوازل مسألة التطوع في التعليم، لأنها نظرت إلى المسألة من زاوية الإجارة، فكيف يمكن للمعلم المنقطع للتدريس أن يلبي حاجاته المادية من مطعم ولباس ومسكن وأسرة، دون أن ينال نظير ما يقدمه للمتعلمين أو الدولة، وفي ذلك حفظ لكرامة المعلم وهيبته ومكانته في المجتمع، وأن لا يتكفف الناس أعطوه أو منعوه، فقد أفتى ابن رشد بضرورة أن يأخذ المعلم أجرا معلوما[7]، وأن من اعترض على أجر المعلم قاسه على أصل تعليم الصلاة

[7] - ابن رشد، فتاوى ابن رشد، تح مختار التليلي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1987، ج1

ونحوها من أمور تعليم الدين للمسلمين والذي لا يكون إلا مجانا وابتغاء لرضوان الله،

وفي نوازل الونشريسي فقد أفتى أبو عثمان العقباني بضرورة أخذ أجر تعليم العلم، مخالفا بذلك الإمام مالك الذي يرى بكراهية[8] أن يؤخذ أجر عن التعليم، وكان مبرر العقباني أن المعلم إذا لم يأخذ أجرا فإنه سيبحث عن شغل يمكن أن يؤمن له ولعياله رزقا يستعين به، وبذلك يكون قد "شغله طلب المعيشة عن التعليم"[9].

ومثلما حرصت الفتاوى على ضمان حق المعلم في الأجر، فقد نهت إلى الموانع التي تحول دون أن يأخذ المعلم أجرته كاملة، وذلك لطارئ يحول دون إتمام المعلم للمهام التي نص عليها العقد، كالانتقال إلى مكان آخر أو مرض أو وفاة. وهذه الموانع تلحق المعلم والمتعلم على حد سواء، لذا فقد بينت الفتاوى حقوق الطرفين في الأجرة،[10] وأنزلتها منزلة الإجارة من بيع وشراء وكراء ونحوهما، وأن العقد ملزم ما لم يطرأ ما يمكن أن يحول دون تمام العقد، فقد أفتى الفقهاء بأن المعلم لا يأخذ من الأجرة إلا بمقدار ما تعلمه المتعلمون على المستوى الزمني، فتنقص المدة التي غاب فيها المعلم أو المتعلمون بسبب المرض أو الوفاة وتطرح من الأجر العام، ولا يأخذ المعلم إلا نظير ما قام به من عمل فعلي، أو ما عبرت عنه الفتاوى بتعذر الانتفاع.[11]

وهنا تدقق الفتاوى في سبب الإخلال بالعقد على مستوى الأجرة، فإذا انقطع الصبيان عن مواصلة التعلم واتجهوا نحو العمل، فإن ذلك لا يوجب فسخ العقد ومحاسبة المعلم على ما تعلمه الصبيان، بل الأجر ثابت للمعلم كاملا، لأن العذر المقدم

ص211.

[8] - حول كراهية المالكية لأجرة التعليم يرجع لمدونة سحنون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1. 1994، ج3. ص 430.

[9] - أبو العباس أحمد الونشريسي، المعيار المغرب والجامع المعرب، تحقيق جماعة، نشر وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الرباط،1981، ج8.ص 236. 237.

[10] - المعيار، ج8 ص 236.

[11] - نفسه.

غير موجز.[12]

ومادام المعلم يعرض له ما يعرض لغيره ويطاله المرض[13] فيقعده عن العمل لمدة معينة، فإن النوازل الفقهية عالجت المسألة بالشكل الذي يضمن حقوق كل الأطراف: المعلم والأسرة والمتعلم، وإن كان توجه الفتوى يتجه نحو عدم محاسبة المعلم لأن ما منعه عن أداء الواجب هو المرض الذي اعتبر طارئا لا يمكن دفعه[14].

وفي موضع آخر متعلق بأجرة المعلم، فقد انتبه بعض الفقهاء إلى إمكانية تغيير سكنى المتعلمين من مكان إلى آخر، كما هو حال **الرحل** الذين عرفهم المجتمع المغربي عبر تاريخه، وهذه الظاهرة (الترحال) ماتزال موجودة ومستمرة في زمننا هذا، فهم يضطرون إلى التنقل من مكان إلى آخر بحثا عن الكلأ والماء لماشيتهم، فهل ينتقل معهم المعلم؟ وقد كان الجواب هنا يراعي من يتنقل وعددهم، بين الأقل والأكثر، أو التنقل اختيارا أم اضطرارا. فقد أفتى القابسي بضرورة أن يتبع المعلم الجزء الأكثر من المتعلمين ويكون له الأجر كاملا على الجزء الأقل، لأن الأقل تابع للأكثر.[15]

ودائما مع أجرة المعلم، فقد طرحت مسألة الأجر مقابل "التحصيل العلمي للصبيان" بما يمكن أن نسميه اليوم **معيار الجودة**، وإن كانت النازلة قد عبرت عنه ب"**حصول المنفعة**"، فهل يلزم المعلم الأجر إذا تمكن المتعلمون من تعلماتهم وحصلت المنفعة، أم أن المعلم لا يأخذ الأجر إلا بما حصل منه التعلم والمنفعة، وهذه مسألة على قدر كبير من الأهمية، فهي تشي بأشياء عميقة هي من صميم قضايا التربية والتعليم وهمومها حديثا، وقد نجد لها أصلا في تراثنا الإسلامي عامة والتراث النوازلي على وجه الخصوص، وهي مدى تمكن المتعلمين من البرامج المقررة في السنة الدراسية بعد انتهاء الموسم الدراسي واجتيازهم لامتحانات آخر السنة، والتي تعكس جدية المعلم ومستوى

---

[12] - المعيار، ج 8.ص239. 243. 244. 245. 248.

[13] - نفسه.

[14] - نفسه.

[15] - أبو الحسن علي القابسي، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين، تح. علي بن أحمد الكندي، ط1، 2009، ج2. ص587.

تحصيل المتعلمين.

وبالمقابل تركز مجموعة من النوازل على الصفات التي يجب أن تتوفر في المعلّم، فليس كل عارف بالعلوم أو متعلم يمكنه أن يؤدي هذه المهمة التي لها من الشرف والأهمية الشيء الكثير، فلابد أن يكون المعلم طلق الوجه[16]، فطلاقة الوجه تساعد على تواصل إيجابي بين المعلم والمتعلمين، فيحدث القبول ويسهل إيصال المعلومة للمتعلمين الذين يأنسون بهذا الوجه الطلق. وألا يكون "عبوسا مغضبا"، لأن الملامح العابسة والغاضبة قد تحول بين التواصل الجيد بين المعلم والمتعلمين. وفي الحديث النبوي "**أن الرفق ما كان في شيء إلا زانه ولا نزع من شيء إلى شانه.**"[17] وينبغي للمعلم أن يكون مهيبا لا في عنف، ولا يكون عبوسا مغضبا ولا مبسطا، مرفقا بالصبيان دون لين وينبغي أن يخلص أدب الصبيان لمنافعهم.[18]

2.1- النوازل الفقهية والعناية بالمتعلم.

أولت النوازل الفقهية أهمية خاصة للمتعلم، وسعت إلى تبيان حقوقه وواجباته، وهو في الأسرة أو بين أيدي المعلم، وبإجلال النظر والتدقيق في النوازل التي اهتمت بالمتعلم نجدها تركز بشكل كبير على ضرورة التحصيل العلمي للصبي أو ما عبرت عنه مجموعة كبيرة من النوازل ب"**الحَدَقَةُ**"[19]، وعلى ما تقدمه الأسرة للمعلم من واجبات فصلنا في بعضها سلفا، كما أنها تشير بين الفينة والأخرى لضرورة أن يراعي المعلم القدرات الذهنية للصبيان وأن لا يرهقهم بمعارف تتجاوز قدراتهم العقلية، وفيما يأتي نحاول تتبع بعض الفتاوى نعضد بها ما سبق أن أشرنا إليه.

ركزت بعض النوازل على العمر الذي يسمح فيه للمتعلم من أن يلج الكتّاب أو

---

[16] - المعيار، ج8. ص 250

[17] - أبو الحسن مسلم، صحيح مسلم، تحقيق فؤاد عبد الباقي، لبنان. بيروت، 1983، ج4. باب فضل الرفق، ص2003. 2004.

[18] - المعيار، ج8. ص250.

[19] - الحدقة: الحدق، من المصطلحات الحضارية التي تميزت بها الحضارة المغاربية عبر العصور، وهو مصطلح لمرادف للتفوق واتقان الشيء، وغالبا ما تطلق على التفوق العلمي.

المدرسة، وبذلك تكون النوازل الفقهية سباقة في هذه القضية التربوية التي أرقت المهتمين بقضايا التربية والتعليم قديما وحديثا، فرغبت النوازل في أن العمر الأنسب ليلج الصبي التعلم يكون بين خمس وعشر سنين[20]، وهو عمر مناسب جدا لأن يقبل الصبي على التعلم وطلب العلم، ويكون بمقدوره أن يبعد عن أمه وأسرته بعض الوقت من النهار، وأن حاجاته الطبيعية يمكنه أن يتحكم فيها لوحده. ولعل هذا العمر هو الذي تشجع عليه الأدبيات التربوية الحديثة.

ضرورة الوفاء بالأجر مقابل التعلّم: فولي أمر المتعلم ملزم بأداء واجبات تعلم ولده للمعلم، وفق ما عرضناه سلفا، لأن في ذلك حفظا لحقوق المعلم من جهة، والتزام بواجبات المتعلم، ولا يمكن أن يتنازل المعلم عن هذا الحق مادام الصبي قد حصلت له المنفعة من التعلم، حتى لو توفي ولي أمره، يكون الصبي ملزما بأداء واجبات المعلم من تركة الهالك لأن ذلك يدخل في خانة الدين الذي وجب أن يؤدى من تركة الهالك[21]، إلا أن يتصدق بها المعلم ولا يفسخ العقد بين الطرفين.

وأكدت بعض النوازل على ضرورة أن ينتبه المعلم إلى عدم التمييز بين المتعلمين، وأن يتعامل معهم على قدم المساواة دون أن يفضل أحدهم أو بعضهم عن البقية، ولعل هذا ما تسيمه الأدبيات التربوية الحديثة **مسألة تكافؤ الفرص** بين المتعلمين وضمان نوع من الحياد والعدل في تقديم المعارف، وهنا تبرز أهمية الحس النقدي عند الفقهاء النوازليين عندما ناقشوا مبكرا مسألة العدل وتكافؤ فرص التعلم بين المتعلمين.[22]

وأثناء عملية التقويم، وحتى يتمكن المعلم من معرفة ما حصّله المتعلمون، تشير النوازل الفقهية إلى ضرورة أن يتجنب المعلم تقويم المتعلمين بطرقة جماعية (أو ما عرف بالعرض: الاستظهار)، لمخافة أن يغمّ على المعلم فلا يستطيع أن يميز الطالب الحافظ من غير الحافظ، ودعت النوازل إلى ضرورة أن تتم العملية بطريقة فردية[23].

---

[20] - الونشريسي، ج8. ص 245.

[21] - القابسي، ج2. ص586.

[22] - المعيار، ج8. ص 239.

[23] - نفسه.

وأثناء مزاولة المعلم لمهامه التعليمية والتربوية قد يضطر إلى استخدام **أسلوب الضرب**، هذا العنف عالجته مجموعة من النوازل وبينت مقدار ما يمكن للمعلم أن يستعمله من ضرب، وأوضحت سقف العنف المستخدم بالشكل الذي يحفظ كرامة المتعلم ويساهم في تحسين التحصيل العلمي.[24]

فلا يلجأ المعلم إلى الضرب إلا بعد أن يمر من مرحلة الزجر اللفظي بدون تجريح أو سب أو شتم، وقد حددوا عدد الضربات وطريقة الضرب وسِنِ المتعلم وبنيته الجسدية. فلا يضرب الصبي الذي لم يتجاوز خمس سنين، ولا يضرب من كان مريضا أو ذا بنية جسدية ضعيفة[25]. وأن يكون الضرب مساويا للخطأ ولا يتعدى فيه المعلم الحدود المعقولة، ولا يضرب أبناء المسلمين ضربا مبرحا يترك آثارا مادية بادية على جسد المتعلم، ويتجنب ضرب الرأس أو الوجه، وأن يستخدم في الضرب أداة لا تؤدي إلى كسر عظم أو فتق عين أو تهميش رأس[26].

2- التشجيع على وفق الكتب وتحبيسها لتسهيل التحصيل العلمي.

لقد حضي مجال الوقف والحُبُس بدراسات قيمة[27]، حاولت معالجته بمقاربات شتى كاشفة عن خصوصياته عند المغاربة منذ أن اعتنقوا الدين الإسلامي الذي يرغب

---

[24] - المعيار، ج8. ص245.

[25] - نفسه، ج8. 246

[26] - نفسه، ج8. ص250

[27] - نشير هنا الدراسات التي أنجزها كل من:

- لوشيوني جزيف، المؤسسات الحبسية في المغرب من النشأة إلى سنة 1956، ترجمة نجيبة أغرابي، الرباط،2010.

- محمد مكي الناصري، الأحباس الإسلامية في المملكة المغربية، نشر وزارة الأوقاف، المحمدية 1992.

- رقية بلمقدم، أوقاف مكناس في عهد المولى إسماعيل، نشر وزرارة الأوقاف، المحمدية 1993.

- محمد بن عبد العزيز بن عبد الله، الوقف في الفكر الإسلامي، نشر وزارة الأوقاف، المحمدية 1996.

- مصطفى بنعلة، تاريخ الأوقاف الإسلامية بالمغرب في عصر السعديين، نشر وزارة الأوقاف، الرباط،2007.

في أعمال البر والإحسان[28]، وسنحاول معالجة ما تعلق أساسا بمختلف القضايا التي كانت تطرأ على جانب الوقف، فتطلب الأمر تدخلا لحلها إما بواسطة ناظر الأوقاف الذي كانت توكل إليه مهمة تدبير شؤون الأوقاف، والحرص على حمايتها وتنميتها، أو بواسطة الفقهاء الذي كانوا يصدرون أحكاما حول قضايا يستفتون حولها تهم جانب الوقف، وقد كانت فتاويهم ملزمة لناظر الأوقاف والقاضي على حد سواء بالنظر لرمزية المرجعية الدينية التي أصدرتها.

2-1- تحبيس المصاحف والكتب وضمان المصلحة العامة.

مما يجب التذكير به أن المجال التعليمي، شأنه شأن باقي مجالات المجتمع المغربي الوسيط عرف إثارة العديد من القضايا كانت في مجملها تدور حول كيفية تدبير شؤون الوقف، خاصة على مستوى من ينتفع به، واستمرار وظيفته، وإمكانية تغيير المجال الذي حبس من أجله الوقف.

وإذا كان الشائع في مجال التحبيس والوقف عموما ببلاد الإسلام مشرقا ومغربا هو تحبيس الأراضي الزراعية والحوانيت والأرحاء وما إلى ذلك مما له كبير نفع على

---

[28] - الآيات القرآنية والنصوص الحديثية عديدة في هذا الجانب نذكر منها:

- قوله تعالى:" وأن تصدقوا خير لكم إن كنتم تعلمون" البقرة/ 80.

- وقوله أيضا: " لن تنالوا البر حتى تنفقوا مما تحبون وما تفعلوا من شيء فإن الله به عليم". أل عمران/92.

- وقوله: " الذين ينفقون أموالهم بالليل والنهار سرا وعلانية فلهم أجرهم عند ربهم ولا خوف عليهم ولاهم يحزنون" البقرة/273.

- أما الأحاديث النبوية التي ترغب في أعمال الصدقات والإحسان فهي عديدة نذكر منها:

- إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث صدقة جارية أو علم ينتفع به أو ولد صالح يدعوا له." صحيح مسلم، جزء 11 ص85.

= أما ما تعلق بالوقف والترغيب فيه لأنه من أعمال البر الي يعم نفعها الأمة ككل، فقد ورد في الموطأ أن أبو طلحة الأنصاري كان ذا مال كثير وكان أحب أمواله إليه بير حاء، فلما نزلت أية "لن تنالوا البر حتى تنفقوا مما تحبون" تصدق ببير حاء "إنها صدقة لله وأرجو برها وذخرها عند الله". مالك بن أنس، كتاب الموطأ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، ج1، بيروت،1988،ص996 و996، كتاب الصدقة.

المؤسسة التي حبس عليها الوقف، إلا أن وقف الكتب والمصاحف شكلا أيضا ضربا من ضروب الوقف ببلاد المغرب، قلما ينتبه إليه وقد تنافس فيه الأمراء والعلماء والأغنياء.[29]

وإذا كان وقف المصاحف عملية لها من القداسة والرمزية الشيء الكثير بالنظر لقدسية القرآن الكريم، لذا لا نعدم إشارات مصدرية تشير إلى إقبال المجتمع على وقف المصاحف على المساجد والأضرحة والمدارس، خاصة تلك المصاحف التي توفرت فيها بعض الخصائص على مستوى القدم وجمالية الخط والغلاف المنمق بمختلف أنواع الزخارف والأحجار الكريمة.

وكثيرا ما كانت هذه المصاحف محط أطماع العديد من فئات المجتمع خاصة الولاة والأمراء، ففي نازلة أوردها صاحب المعيار تبين حجم الأطماع التي كانت تتعرض لها هذه الأنواع من المصاحف، كما أنها تبين موقف ناظر الأحباس الذي يتولى تدبير شؤون الوقف من هذه القضية التي كانت ترفع للفقهاء قصد تبيان موقف الشرع منها[30].

وقد أوضحت النازلة أن مصاحف كريمة قد حبست على ضريح بشالة، وميزة هذه المصاحف أنها كانت مرصعة بحلي، وقد أفصحت النازلة أنها كانت مزينة بحلي الفضة لكنها أضافت عبارة "**وغيرها**"[31] مما زاد في غموض هذا الحلي الذي كان يزين هذه المصاحف، والغالب على الظن أن المغاربة كانوا يتفننون في العناية بجمالية غلاف المصاحف، لذا يمكن أن نرجح أنها مصاحف كانت مزينة بالفضة من جهة وكذلك بالذهب من جهة أخرى، حيث شاع استعمال ماء الذهب في كتابة الكتب النفيسة.

ويستفاد من النازلة أن المفتي قد عارض بشدة أن تنزع الحلي من المصاحف المحبسة على الضريح وطالب بضرورة إرجاعها لأنها تدخل في حماية المصلحة العامة

---

[29] - مصطفى بنعلة، ج1، ص 261 وما بعدها.

[30] - المعيار، ج7، ص 17 18.

[31] - نفسه.

للأمة[32]، وهي مقدمة عن أي مصلحة أخرى، بل مقدمة عند القاضي على الحفاظ على أموال اليتامى، وبالتالي فإن القاضي والوالي مطالبان بضرورة حماية المصلحة العامة **"لأن اعتناء الشرع بالمصالح العامة أكثر من اعتنائه بالمصالح الخاصة"**.[33]

إن هذه النازلة وما يقابلها من فتوى تعكس بعض الخصوصيات المجتمعية التي تميز بها بعض من ولي أمر المسلمين، وهي قضية ما تزال مستمرة في واقعنا المجتمعي الذي نعيشه على مستوى حماية المصالح العامة للدولة، كما أن ناظر الأحباس والقاضي والولي من واجبهم حماية هذه الأحباس التي حبست لينتفع بها المسلمون عامة وليست خاصتهم.

إن الفقهاء في إطار توسيع دائرة المصلحة العامة، والنظر إلى الأمور مآلاتها فإنهم سعوا إلى توسيع مجال الاستفادة من الكتب المحبسة على المؤسسات التعليمية عامة والمساجد خاصة، ولناظر الأحباس لوحده هامش تحديد إمكانية تغيير وظيفة الحبس عندما تنتفي الوظيفة التي من أجلها تم تحبيس الكتب أو المصاحف أو أشياء أخرى، فيتم تغيير وظيفة ما حبس من أجله[34].

والمحدد دائما هي المصلحة العامة، فقد أجاز أحد الفقهاء لناظر الديوان التصرف في بعض المصاحف ليتم بيعها، ويصرف ما حصله من ثمنها فيما يعم نفعه ويعظم خيره على المجتمع كله، وليس المسجد أو المدرسة فقط[35]. ولم تترك الفتوى هامشا كبيرا لناظر الديوان في صرف أموال الوقف الذي تم بيعه، بل حددت مجالات بعينها تصرف فيها هذه الأموال. مثل: بناء القناطر أو إصلاحها وكذلك بناء الطرق أو إصلاحها.

لذا فإن الفتوى رجحت ضرورة توفير الأموال ببيع هذه المصاحف والكتب لمواجهة الخطر الخارجي وذلك ببناء أسوار بعض الثغور، لأن من شأن ذلك أن يسهم في

---

[32] - المعيار، ج7، ص 17 18..

[33] - نفسه.

[34] - نفسه،ج7، ص 19.

[35] - نفسه.

تعزيز القدرات الدفاعية لساكنة السواحل التي كانت تعاني الأمرين من جراء عمليات القرصنة التي كانت تنفذها سفن القوى البحرية في البحر المتوسط. هذا فضلا عن ترغيب الفتوى في الإسهام في عمليات افتداء الأسرى من أموال الأحباس[36].

إن وضعية الكتب المحبسة على المساجد والمدارس كانت تتطلب تعاملا خاصا على مستوى العناية بها حتى تستمر في أداء وظيفتها التي من أجلها حبست، فقد أوضحت بعض النوازل أن **إعارة** هذه الكتب خارج الحبس الذي حبست من أجله فيه احتياط كبير،[37] والفقهاء لم يكونوا يحبذون أن يتم إخراج هذه الكتب المحبسة إلا بضمانات واحتياطات خاصة، مع التشديد على ضرورة إرجاعها إلى الأصل الذي حبست من أجله "**فإذا انتفع بها في غيرذلك الموضع في حيطة حتى ترد إليه فما به بأس إنشاء الله**"[38].

وقد اشترط المفتون شرط الأمانة في طالب العلم الذي يرغب في إعارة هذه الكتب ليستفيد منها خارج المسجد أو المدرسة، "**إذا كان طالب العلم مأمونا أمينا مكن من هذا. وإن كان غيرهذا غيرمعروف فلا يدفع إليه**".[39] ولعلنا نفهم لماذا كل هذا التشديد في إعارة الكتب خارج المؤسسة التي حبست عليها، لأنها كانت كتبا نادرة، لا تتوفر إلا في نسح قليلة جدا لا تتعدى أصابع اليد الواحدة، لذا لم يكن يحبذ أن تتم إعارتها حتى يمكن أن يستفيد منها كل الطلبة داخل المدرسة أو المسجد.

إلا أن الفتوى في عمومها لم تكن لتتجاوز صيغة الحبس، كأن يتم التنصيص على ألا يتم إخراج الكتب من المؤسسة، فيجب هنا احترام هذا الشرط سواء أكان الطالب أمينا أم غير ذلك[40]. والقياس هنا كان فيما جرى به العرف في شأن الكتب المحبسة على المدارس فيمكن الاستفادة منها على سبيل الإعارة الخارجية ولكن "بحضرة

---

[36] - المعيار، ج7، ص19.

[37] - نفسه، 37. 38.

[38] - نفسه.

[39] - نفسه. ص 340.

[40] - نفسه.

المدرسين ورضاهم"[41]، أي أن المدرسين بالمدرسة لهم الكلمة الفصل في إخراج هذه الكتب بناء على تزكيتهم لطالب العلم.

وبذلك يكون المدرسون هم الضامنون للطلب حتى يستفيد من إعارة الكتب خارج المدرسة، لأنهم هم المؤهلون أكثر من غيرهم لمعرفة أمانة الطالب ليستفيد من هذه الكتب خارج أوقات الدراسة، لكن دون أن يقدم الطالب على نسخ هذه الكتب لأن المحبس لها نص على وجه الانتفاع بها قراءة ومطالعة وليس بالنسخ، وبالتالي وجب احترام شروط المحبس إلا إذا لم يشترط منع النسخ[42].

2-2- طلبة العلم والاستفادة من الأحباس.

بموازاة الترغيب في عملية الوقف، فإن الفقهاء حددوا مجموعة من الشروط ليستفيد منها طالب العلم من خدمات الأحباس على المدارس والمساجد، ولم يتركوا الأمور على عواهنها، بل تشددوا في عملية الاستفادة لأنهم كانوا يدركون أن حماية الأحباس والوقف، حماية للمال العام، أو بتعبير أدق هو حماية للصالح العام.

ولا يمكن لطالب العلم أن يستفيد من هذا المرفق إلا إذا التزم بمجموعة من الشروط، أبرزها الحرص الشديد على طلب العلم والرغبة الملحة في التحصيل والتعلم، وبالتالي لم يكن الفقهاء حسب عدة نوازل[43] يحبذون استمرار الطالب في الاستفادة من الوقف إذا ظهر أنه غير قادر على مواكبة التعلم بالمدرسة، إما لضعفه التحصيلي أو لتهاونه.

والفقهاء بذلك، كانوا يحرصون على أن ينفذوا شرط المحبس الذي جعل تلك المحلات أو الأراضي أو الكتب وقفا على المدرسة والمسجد بشرط أن يستفيد منها طالب العلم، وإذا كان من واجب ناظر الأحباس رعاية الوقف وحمايته من أن يتطاول عليه أشخاص غرباء أو من ذوي النفوذ والسلطة، فإن من باب أولى أن يُنَبَّه المتهاونين

---

[41] - المعيار، ج7، ص340.

[42] - نفسه، ص 293.

[43] - نفسه، ص7.

والضعاف في التحصيل العلمي، وقد استثنوا من ذلك ما يمكن أن يطرأ على طالب العلم من عوارض تحول بينه وبين التحصيل الجيد: من مرض أو ما شابهه، حال بين الطالب في عملية التحصيل مما فرض تخلفه عن طلب العلم[44].

وقد زاد فقهاء المالكية في الغرب الإسلامي فضلا عن طلب العلم والحرص في تحصيله، أن يواظب الطالب على قراءة الحزب الراتب من القرآن الكريم عقب صلاتي الصبح والمغرب، هذا الإجراء التعبدي دأب المغاربة على الحفاظ عليه حتى وقتنا الحاضر، وكان مما تفرد به المغاربة عن المشارقة، وكانت قد أثارت هذه القراءة الجماعية للقرآن الكريم بالمساجد في المغرب عقب صلاتي الصبح والمغرب نقاشا حادا باعتبارها أمرا محدثا.

إلا أن الفقهاء المالكية بالغرب الإسلامي رغبوا في هذه العادة ونظروا إليها أنها من قبل العرف المحكم، وحرصوا على القيام بها في المساجد كلها، وألزموا طلبة العلم الحضور إليها وأداء محفوظهم من القرآن الكريم بهذه الطريقة الجماعية، التي تضمن لهم مراجعة ما تحصل لديهم من القرآن الكريم وتثبيتا لمحفوظهم منه. كما أن هذه العملية تساعد الطالب على تصحيح الأخطاء التي يرتكبها عبر إمعان السماع للحفظة المهرة فيحصل له أن يتمرن على النطق السليم لمفردات القرآن الكريم التي تُؤخذ مشافهة وليس من الكتب.

كما أنهم اشترطوا في المسجد أو المدرسة التي يتلى بها الحزب الراتب، وحبست عليهما أوقاف فإن طلبة العلم يلزمهم حضور هذا الحزب الراتب، وقراءته إلى جانب الإمام نظير استفادتهم من موفور الوقف والمبيت بالمدرسة أو المسجد، " **ويحضر الحزب صبحا ومغربا ويحضر مجلس مقرئها ملازما لذلك إلا لضرورة**"[45].

وأضاف الفقهاء المدة الزمنية التي يمكن أن يستغرقها وجود طالب العلم بالمدرسة أو المسجد وحددوها في "عشرة أعوام"[46]، وهي مدة زمنية كافية لحفظ القرآن

---

(44) - المعيار، ج7، ص7.

(45) -المعيار، ج8، ص7.

(46) - نفسه.

الكريم وبعض المتون والأحاديث النوبية الشريفة، استعدادا للمرحلة الثانية من التعليم المبرمج في مختلف المدارس النظامية بالدولة: بفاس ومراكش وسبتة... وإذا لم يظهر على الطالب تحصيله الجيد للعلم، "**ولم تظهر نجابته أخرج منها جبرا لأنه يعطل الحبس**".[47]

ومثلما حرص الفقهاء على النجابة والتحصيل في طلب العلم للاستفادة من الحبس فإنهم حرصوا على أن لا ينتفع بخدماته إلا من توفرت فيه الشروط الضرورية لطلب العلم، وأن لا يغشى هذه المرافق غرباء فيتخذون دوره للسكنى أو لخزن بضائعهم ومصنوعاتهم، وفي هذه الحالة يكون من واجب ناظر الأحباس أن يحمي هذه الدور من هؤلاء الغرباء ويخرجهم منها حتى ولو لم تكن لهم منازل للسكن، فقد سئل أحد الفقهاء عن "أناس متزوجين بديارهم اتخذوا بيوتا في المدرسة للإخزان والراحة في بعض الأوقات ولا يحضرون لقراءة حزب ولا لمجلس علم، بل هم آخذون في صناعتهم"[48].

وبلغ حرص الفقهاء على حماية الوقف من الغرباء وتفضيل طلاب العلم للاستفادة منه أنهم لم يحبذوا أن يستفيد من هذا الوقف أولئك المنقطعين للعبادة، لأنهم من جهة لم ينص عليهم شرط الحبس، ومن جهة أخرى رأى الفقهاء أنه مثلما لا تتخذ الربط لسكنى طلاب العلم، فكذلك لا يمكن أن تتخذ دور الوقف لسكنى المريدين[49].

كما اشترطوا أن يبلغ المستفيد من السكنى بالدور الوقفية العشرين سنة من عمره فما فوق[50]، ولعل في تحديد هذا العمر مرده إلى أن الطالب البالغ العشرين سنة فما فوق يكون على درجة كبيرة من الوعي بالمسؤولية واتخاذ القرارات الصائبة والاعتماد على النفس، وما دون ذلك من العمر قد لا يقوى على تحمل مشقة طلب العلم خاصة وأنه سيكون بعيدا عن أهل بيته.

---

[47] - المعيار، ج8، ص7.

[48] - نفسه.

[49] - نفسه، ص8.

[50] - نفسه.

وفي موضوع آخر متصل بالاستفادة من الوقف فقد أثير نقاش حاد بين الفقهاء فيمن يقدم في الاستفادة من الوقف، هل الطلبة أم غيرهم مثل: المؤذن والإمام والبواب والقيم ونحوهم، وصريح هذه النازلة أنها تكشف عن حالة الوقف خاصة إذا كان أرضا زراعية يرتبط إنتاجها بالتقلبات المناخية التي كانت تعرفها بلاد المغرب، مما يترتب عنه تراجع في المحصول الزراعي الذي لا يفي بمتطلبات القائمين على الوقف والمستفيدين منه من الطلبة أساسا، ففي هذه الحالة من يستفيد أولا من مدخول الوقف إذا شحت السماء وانقطع المطر؟

لقد كان الاتجاه العام لنوازل الأحباس أن من يقدم أولا في حال تراجع إيرادات الوقف أن ينظر في أصل المؤسسة، بين المسجد والمدرسة، وهذا التقسيم ضروري لأنه يحدد الأولويات في الاستفادة بين الأصل والفرع[51].

تذهب الفتوى أن يقدم في الأخذ "**القيم والبواب ما رتب لهما الو اقف بالتمام والكمال عند ضيق الخراج عن مرتبات من ذكر**"[52]، وجاء تقديم القيم والبواب عن غيرهم من المستفيدين من الحبس لأنهما جزء من العمارة خاصة إذا كانت مدرسة، إذ لا يقوم صلاحها ولا تستمر في أداء أدوارها التعليمية والتعبدية بدون القيم والبواب، لأنهما ملحقان بالعمارة، ولأنهما يقومان بعدة أدوار ومهام على مستوى الحرص على نظافة دور المرفق ومحلاته وقاعاته، فضلا عن حرصهما على توفير الفرش وإسراج المصابيح وتعهدها.

وهذه مهام لا يمكن أن تستمر بدون القيم والبواب، وما فضل من المدخول فإنه يوزع بالتساوي على باقي الفئات الأخرى المرتبطة بالمؤسسة الوقفية[53]، هذا إذا كانت المؤسسة مدرسة، أما إذا كانت مسجدا فإن الفتوى قدمت عناصر أخرى عن القيم والبواب، وذلك بالنظر للوظائف التي يقومون بها ولا يمكن أن يستمر المسجد في مهمته بدونهما، إنهما المؤذن والإمام.

---

[51] - المعيار، ج8، ص8.

[52] - نفسه.

[53] - نفسه.

فالمؤذن والإمام جزء من العمارة التي هي المسجد، فالمؤذن يعلم بدخول وقت الصلاة والإمام يؤدي الصلوات ويقرئ الصبيان في الغالب، لذلك قدما على القيم والبواب في الإنفاق. وما فضل يقسم محاصصة بين الفئات الأخرى.[54]

لكن الفتوى ذهبت إلى أنه إذا كان المسجد أو المدرسة في حاجة إلى إصلاحات، فإن هذه العملية تقدم في الاستفادة من مداخيل الوقف عن باقي الفئات الأخرى لأنها عملية ضرورية، "أما البناء والإصلاح فهو مقدم على جميع ما ذكر"[55].

وقد نحا أحد الفقهاء منحى مخالفا لما دأب عليه الفقهاء عندما فضل طلبة العلم على غيرهم في الاستفادة من إيرادات الوقف إذا تعلق الأمر بالوقف على المدارس، وكان مستنده في هذا التفضيل الأصل الذي بنيت من أجله المدرسة، وكذلك صيغة الوقف التي تميز الطلبة عن غيرهم فقد قال: "**لأن المدرسة إنما بنيت للطلبة، لأن المدرسة مشتقة من الدرس والدارسون هم الطلبة، وما منهم الاشتقاق يقتضي علما دالا على الحكم، فهم المتبوعون وغيرهم تابع لهم. ولا يصح تقديم التابع على المتبوع.**"[56]

إن هذا الرأي الأخير الذي يفضل طلبة العلم في الاستفادة من الحبس عن باقي الفئات الأخرى قد لقي استحسانا من قبل أحد الفقهاء المالكية وهو **أبو سالم إبراهيم اليزناسني**، الذي عمل على مناقشة الرأي الذي يفضل المؤذن والإمام عن الطلبة في الاستفادة من موفور الوقف، خاصة رأي القاضيين الفقيهين: أبا عبد الله بن عبد المومن وأبا علي الحسن بن عثمان بن عطية الونشريسي، وقد حاول الانتصار للموقف المنحاز للطلبة عبر مناقشة أدلة الفريق المخالف عبر مقالة طويلة جعلها في مقدمة وثلاثة فصول رادا بذلك رأي أبي عمران العبدوسي، ومضعفا رأي أبي العباس القباب، ورأيهما اعتمداه القاضيان السالف الذكر.[57]

" **فالطلبة مقدمون لأنه قد ثبت في الفقه والمعقول أن ما تردد بين شيئين**

---

[54] - المعيار، ج8، ص8.

[55] - المعيار، نفسه.

[56] - نفسه، ج7، ص 366.

[57] - نفسه، ج7، ص369 و370 و371 372 374 375 376 377.

فلوازم الشيئين لازمة، فتقديرهم كون جميعهم أجراء فالطلبة أولى لبيعهم لمنافع نفسهم أكثر من منافع غيرهم لملازمتهم المدرسة والدراسة فيها ليلا ونهارا، وعكسهم الفقيه لا يدخلها إلا زمانا يسيرا"[58].

خلاصة واستنتاجات.

لعل ما يمكن أن نخلص إليه ونحن نحاول تتبع العديد من الفتاوى لفقهاء الغرب الإسلامي والتي تتعلق بمسائل التربية والتعليم، أن المغاربة جعلوا مسألة التعليم شأنا مجتمعيا قبل أن يكون قضية من قضايا اهتمام الدولة في العصر الوسيط، فالتعليم في مراحله الأولى كان يقوم به المجتمع ممثلا في الأسر والجماعة والقبيلة، فهم من كان يحتضن معلم الصبيان، ويوفرون له كل متطلباته ويتتبعون تحصيل أبنائهم، وطبيعيا أن تنشأ مجموعة من القضايا الخلافية بين المعلم والساكنة يتم عرضها على أهل العلم الذين يتولون النظر فيها من زوايا متعددة حماية لمصالح المتعلمين وضمانا أيضا لحقوق المعلم.

لقد نصت العديد من النوازل التي تعاملنا معها على فهم مبكر من لدن الفقهاء لعدد من القضايا التربوية التي بشرت بها البيداغوجيا الحديثة، من ذلك: مسألة تكافؤ الفرص بين المتعلمين، وتعنيفهم، ومسألة التقويم، والفصل بينهم بالنظر لأعمارهم، وهذه الأمور وإن كانت قد فصلت فيها البيدغوجيات الحديثة إلا أن المسلمين كان لهم سهم وافر فيها.

ومما يبرز أهمية التعليم عند الأسر والقبائل بعيدا عن الدولة التي اهتمت بالتعليم النظامي، أن المجتمع كان يتسابق في مسألة توفير الموارد المالية للمدرسة والمعلم وذلك عبر عمليات الوقف التي ظلت عنوانا بارزا للأمة المغربية.

المصادروالمراجع:

[58] - المعيار، ج7، ص 370.

إسهامات علماء الاجتماع في التأسيس للنظرية التربوية الإسلامية: عبد الرحمن بن خلدون أنموذجا

ذ. عبد الجواد مسعودي

باحث بسلك الدكتوراه، جامعة مولاي إسماعيل مكناس

ملخص الورقة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله وصحبه أجمعين وبعد:

تروم الدراسة البحث في تراث العلامة بن خلدون رحمه الله، بالتركيز على إسهاماته التربوية، مفصلا القول عن عناصر المنهاج التربوي التعليمي (الأهداف- المحتوى-الأساليب- الوسائل - التقويم)، ثم التطرق أيضا، إلى نظرية الملكات التي تنتسب إليه، علما أنه كثير الحديث عنها في كتابه "المقدمة".

كما تجدر الإشارة إلى أن هذه الورقة، محاولة لكشف اللثام عن جزء من تراثنا التربوي الإسلامي، تماشيا مع أهداف الورقة التأطيرية الخاصة بهذا المؤتمر، ساعيا من خلالها إبراز ما يفيد المنظومة التربوية التعليمة، التي لازالت تمشي على استحياء، والسبب في ذلك، راجع لتأثرنا بفكر الآخر، وانبهارنا به، على الرغم، أن بعضا منه، لا يوافق البيئة الإسلامية، وخصوصيتها الخاصة.

ورغبة في تجلية فكره، نعتمد على منهجين اثنين هما:

1- المنهج الاستقرائي: الذي من خلاله يتم استقراء أهم أفكاره ورؤاه التربوية؛

2- المنهج التحليلي: من أجل تحليل ودراسة كل ما له علاقة بالتربية والتعليم في فكر ابن خلدون.

● الكلمات المفتاحية: النظرية- التربية- الإسلامية

مقدمة:

يعتبر مدخل التربية والتعليم من المداخل الأساسية لإحياء الأمة وبعثها من مرقدها، بعد أن تداعت عليها الأمم من كل جانب، فّضعّفت سر قوّتها ومكانتها، لاسيما في مدارسها ومؤسساتها التي كانت تعرف إشعاعا علميا؛ تخرّج العالم الرباني والمفكر الثاقب المهموم بقضايا أمته.

إن الأمة اليوم تشهد تراجعا تعليميا نتيجة تأثرها بالآخر، وانبهارها بإنتاجاته وإبداعاته، ظنّها منها، أن سبيله هو سبيل النجاة، وحقيقة الأمر، أنى لفكر لم ينبع من الثقافة الإسلامية أن يثمر في بيئة غير بيئته؟ لا ريب أن تقليده دون تبصر وفقه مآل، هزيمة نفسية لأمة كتب لها الله الشهود الحضاري في الأرض، إن هي اعتمدت على ما أبدعه العقل المسلم، وما خلفه من تراث تربوي أصيل.

إنه لا ملجأ آخر، لتطوير تعليمنا، غير العودة لتراث الأمة التربوي، بغية استثماره في حقل التربية والتعليم، على سبيل المثال، لا الحصر: تراث العلامة بن خلدون الذي أبدع جملة من التصورات التربوية التعليمية، وصاغ نظرية الملكات الغاية في الأهمية.

إن الموضوع قيد الدراسة والتحليل، تكمن أهميته في كونه يدرس فكر رجل اهتم بالتعليم، له نظرة مستقبلية ثاقبة، ولا أدل على ذلك، الأفكار التربوية الخاصة بعناصر المنهاج التربوي، (الأهداف- المحتوى الدراسي- الأساليب والوسائل- التقويم)، هي – إن شئنا القول- إصلاحات تربوية، قد تسهم في حل كثير من الإشكالات التعليمية في هذا العصر.

وإذا كان الباعث لاقتحام عقبة البحث في هذا الموضوع؛ تجلية إسهامات الفكر الخلدوني في الشأن التربوي، فإن الإشكال العام يكون على النحو التالي: ما إسهامات ابن خلدون في التأسيس للنظرية التربوية الإسلامية؟ ويتفرع عن هذا الإشكال، جملة من الأسئلة الفرعية من قبيل: ما هي عناصر المنهاج التربوي التعليمي عند ابن خلدون؟ وما الأهداف التربوية من التعليم عنده؟ وما هي أبرز الأساليب والطرق والوسائل التربوية التعليمية الواردة في تراثه؟ كيف حدد آليات وأدوات التقويم التربوي؟ ما هي نظرية

الملكات عنده؟ وما هي قواعد أو شروط الحصول عليها؟.

تلكم أهم الأسئلة التي سنقف عليها في تحرير هذا المقال، آملين من العلي القدير التوفيق والسداد.

المبحث الأول: عناصر المنهاج التربوي عند العلامة ابن خلدون

أولا: الأهداف التعليمية:

لعل المطلع على الفكر الخلدوني لاسيما كتابه النفيس" المقدمة " يتضح له، أن الرجل كثير الحديث عن الملكات، وهي شغله الشاغل من التعليم، حيث احتلت جزءا كبيرا في سفره السالف الذكر، الأمر الذي أدى به لوضع قواعد الحصول عليها، إنها لا شك هدف أساسي في فكره، ذلك أن المأرب من هذا كله، هو تمكين المتعلم من ممارسة مسائل العلم والتفنن فيه بحصول الملكة، وسعيا لتحقيقها، يقدم للمدرس الطريقة المناسبة لبلوغها، من خلال المحاور والمناظرة يقول رحمه الله" وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها. فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية؛ سكوتا لا ينطقون، ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة؛ فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم"[1]. إن الذي يميز فكر ابن خلدون، هو عدم الاكتفاء بالتنظير، بل يسعى جاهدا لتقديم الآليات العملية للوصول إليها، وهذا يظهر أثناء حديثه عن الملكة في اللغة والشعر يقول " اعلم أن لعمل الشعر وإحكام صناعته شروطا أولها: الحفظ من جنسه، أي من جنس شعر العرب؛ حتى تنشأ في النفس ملكة؛ ينسج على منوالها، ويتخير المحفوظ من الحر النقي الكثير الأساليب... ولا يعطيه الرونق والحلاوة، إلا كثرة المحفوظ. فمن قل حفظه، أو عدم؛ لم يكن له شعر وإنما هو نظم ساقط...ثم بعد الامتلاء من الحفظ وشحذ القريحة للنسج على المنوال يقبل على النظم؛ وبالإكثار منه، تستحكم ملكته وترسخ. وربما يقال: إن من شرطه نسيان ذلك المحفوظ؛ لتمحى رسومه الحرفية الظاهرة؛ إذ هي صادرة عن استعمالها بعينها. فإذا

---

[1] المقدمة: ابن خلدون، ج 3،ص:1021

نسيها؛ وقد تكيفت النفس بها؛ انتقش الأسلوب فيها كأنه منوال يؤخذ بالنسج عليه بأمثالها من كلمات أخرى ضرورة....ثم لا بدله من الخلوة، واستجادة المكان المنظور فيه، من المياه، والأزهار، وكذا المسموع، لاستشارة القريحة باستجماعها وتنشيطها بميلاذ السرور. ثم مع هذا كله فشرطه: أن يكون على جمام ونشاط. فذلك أجمع له، وأنشط للقريحة أن تأتي بمثل ذلك المنوال الذي في حفظه"[2].

* ربط المعرفة بالأخلاق: يؤكد ابن خلدون على أن التربية بالنظير أو القدوة من خلال مباشرة الرجال في الرحلات العلمية أمر مهم وضروري، لترسيخ جملة من المعارف والأخلاق، يقول " إن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علما وتعليما وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا"[3] والملاحظ هنا في هذا القول، أنه إلى ربط المعرفة بالأخلاق، ولم يفصل بينهما، أو يغفل أحدهما، لأهميتهما في تكوين الشخصية المتعلمة..

ثانيا: المحتوى التعليمي وترتيب العلوم

اعتبر ابن خلدون تعليم القرآن الكريم من أسس صياغة المحتوى الدراسي، ذلك أنه عده من شعار الدين، يقول" اعلم أن تعليم الوالدان للقرآن شعار الدين أخذ به أهل الملة ودرجوا عليه في جميع أمصارهم لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن وبعض متون الحديث. وصار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعد من الملكات. وسبب ذلك أن التعليم في الصغر أشد رسوخا، وهو أصل لما بعده؛ لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات. وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما يبنى عليه."[4].

وحقيقة الأمر، إن جعل القرآن مادة أساسية في التعليم مهم جدا، يسهم في

---

[2] المقدمة: ابن خلدون، ج 3، ص: 1306-1307

[3] المقدمة: ابن خلدون، ج 3، ص: 1255

[4] المقدمة: ابن خلدون ج 3، ص:1249

التربية والأخلاق، ويعين المتعلم على تحصيل الملكات: كالملكة اللغوية وملكة الحفظ الخ، وإذا كان التعليم من بين مقاصده، هو إنتاج عقول مبدعة، فإن تحقيق ذلك، يقتضي النظر في المحتوى الدراسي المقدم للمتعلمين، فليس كل العلوم تلقى على درجة واحدة في الأهمية، إذ هناك تمايز بينها من حيث الأسبقية والأفضلية، ذلك أن ابن خلدون راعى هذا المبدأ في تراثه التربوي، ولعله يؤكد على ترتيب العلوم، والغرض هو تبيان التمايز، بين العلوم ذات الأهمية الكبرى الأصلية، والعلوم التابعة، نستشف هذا في قوله " اعلم أن العلوم المتعارفة بين أهل العمران على صنفين: علوم مقصودة لذاتها، كالشرعيات من: التفسير والحديث، والفقه، وعلم الكلام. والطبيعيات والإلهيات من الفلسفة. وعلوم هي وسائل آلية لهذه العلوم: كالعربية، والحساب وغيرهما للشرعيات كالمنطق للفلسفة. وربما كان آلة لعلم الكلام وأصول الفقه على طريقة المتأخرين. فأما العلوم التي هي مقاصد فلا حرج في توسعة الكلام فيها، وتفريغ المسائل، واستكشاف الأدلة والأنظار؛ فإن ذلك يزيد طالبها تمكنا في ملكته، وإيضاحا لمعانيها المقصودة.

وأما العلوم التي هي آلة لغيرها؛ مثل العربية والمنطق وأمثالها؛ فلا ينبغي أن ينظر فيها إلا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط، ولا يوسع فيها الكلام، ولا تفرغ المسائل، لأن ذلك مخرج عن المقصود. إذ المقصود منها ما هي آلة له لا غير. فكلما خرجت عن ذلك خرجت عن المقصود وصار الاشتغال بها لغوا مع ما فيه من صعوبة الحصول على ملكتها بطولها وكثرة فروعها. وربما يكون ذلك عائقا عن تحصيل العلوم المقصودة بالذات لطول وسائلها مع أن شأنها أهم والعمر يقصر عن تحصيل الجميع على هذه الصورة، فيكون الاشتغال بهذه العلوم الآلية تضييعا للعمر وشغلا بما لا يعني... وهي مضرة بالمتعلمين على الإطلاق لأن المتعلمين اهتمامهم بالعلوم المقصودة أكثر من اهتمامهم بوسائلها. فإذا قطعوا العمر في تحصيل الوسائل، فمتى يظفرون بالمقاصد؟"[5].

إن تأملا يسيرا لهذا النص المفيد، ندرك جليا مدى حضور فقه الأولويات في تدريس العلوم عند ابن خلدون، وهذا يتجلى في الترتيب الذي صاغه وبينه، ولقد قسم العلوم إلى قسمين:

---

[5] المقدمة: ابن خلدون، ج 3، ص: 1248

✓ القسم الأول: العلوم الشرعية ك: علم التفسير والحديث والفقه وعلم الكلام والطبيعيات والإلهيات من الفلسفة، وهذه العلوم لا إشكال في توسيع الكلام فيها بغرض تقوية قدرات المتعلمين

✓ القسم الثاني: وهي علوم وسائل خادمة للعلوم المقصودة بذاتها كالعربية، والحساب وغيرهما كالمنطق للفلسفة... وهذه العلوم يستوجب أن لا يطول فيها النقاش والكلام.

إن فكر ابن خلدون وإن مضى عليه قرون، ظل صامدا مواكبا للعصر الحديث، يمكن أن نستفيد من فكره، أثناء صياغة المنهاج التربوي الخاص بكل مادة تعليمية، لا سيما الخاصة بالعلوم الشرعية، وذلك باستحضار أهمية كل علم على حدة، بجعل العلوم المقصودة لذاتها أولوية على العلوم المكملة.

إن كان ابن خلدون أشار إلى العلوم المقصودة لذاتها، والعلوم الخادمة لغيرها، فإنه لم يتوقف عن هذا الحد، بل واصل حديثه مفصلا القول عن مسارات نقل المعرفة، أو ما يسمى عندنا بالنقل الديداكتيكي، الذي تمر عبره المعرفة من خلال مراحل تعليمية، يقول رحمه الله" اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا، إذا كان على التدريج، شيئا فشيئا وقليلا قليلا، يلقى عليه أول مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب. ويقرب له في شرحها على سبيل الاجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم؛ إلا أنها جزئية وضعيفة. وغايتها إنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله. ثم يرجع به إلى الفن ثانية؛ فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الاجمال ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته. ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصا ولا مهما ولا منغلقا إلا وضحه وفتح له مقفله؛ فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته. هذا وجه التعليم المفيد وهو كما رأيت إنما يحصل في ثلاث تكرارات. وقد يحصل للبعض في

أقل من ذلك بحسب ما يخلق له وتيسر عليه...."[6].

وإجمالا للنص الفريد يمكن القول، إن علماء الفكر الإسلامي التربوي أعطوا اهتماما بالغا للعقل، والذي يؤكد هذا، إشارة ابن خلدون للتدرج في التعليم في نقل المعرفة، والتي حددها في ثلاثة مراحل، على الشكل التالي:

- ✓ المرحلة الأولى: ويمكن أن نطلق عليها بالمرحلة الدنيا، والتي يكتفى فيها بذكر المعارف بإجمال في كل باب من أنواع الفنون؛
- ✓ المرحلة الثانية: ويمكن أن نطلق عليها بالمرحلة العليا وقد أشار إليها في النص، والتي تركز على الشرح والبيان؛
- ✓ المرحلة الثالثة: وهي المرحلة الأخيرة النهائية التي تحصل فيها الملكة بالتكرار، وذلك يكون بعد ذكر أو جه الخلاف في الفن المدروس.

إن الذي جعل ابن خلدون يميز في نقل المعرفة بين المراحل الثلاث، هو إيمانه بالاختلاف في القدرات العقلية بين المتعلمين، وعليه، من الواجب الاستناد إلى هذا المبدإ الذي يجعل المتعلم يقبل على التعلم، يقول الدكتور سعيد حليم "...وهذا النسق التصاعدي من السهل إلى الصعب، ومن الصعب إلى الأصعب مع مراعاة قدرات واستعدادات المتعلم من أهم المبادئ الأساسية التي يقوم عليها أي تعليم كيفما كان نوعه. وهذا الترتيب التصاعدي في موضوعات التعلم هو الذي يجعل هذه الموضوعات مترابطة ومتصلة فيما بينها؛ يفضي بعضها إلى بعض، ويكمل بعضها بعضا. وهذا ما يجعل المتعلم من جهة أخرى يقبل على التعلم؛ لأن موضوعاته مبنية بناء نسقيا، كحلقات السلسلة الواحدة، لا تقوم حلقة دون أخرى. ورغم أن هذا المبدأ من الأمور المهمة في مجال التعلم والتعليم؛ فإنه للأسف الشديد لا نجده الآن واضحا كل الوضوح في الكثير من المواد المدرسة التي تشكل جزرا متناثرة. وفي بعض الأحيان يكون التنافر واضحا بين جزء وآخر، وبين موضوع وموضوع.[7]

---

[6] المقدمة: ابن خلدون، ج 3، ص:1243

[7] نظرية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي: الدكتور سعيد حليم، منشورات مطبعة آنفو برانت،

ثالثا: أساليب تنزيل المادة الدراسية:

اعتبر ابن خلدون التعليم من جملة الصنائع، وهو بهذا يومئ إلى أن التعليم فن يخضع لقواعد ومبادئ، فلا ينبغي الارتجال فيه، ولا اعتباره هين على أي كان، إنه لا ينبري له إلا من تمرن، واكتسب الآليات، التي تحقق أغراض التعليم ومقاصده، إذ بغير أسلوب ومنهج، لن تكون هناك مخرجات وثمار.

وعليه، من بين الأساليب التربوية التي حاولنا جمعها من كتابه المقدمة، ما يلي:

1- مراعاة الفروق الفردية: لم يكن علماء الفكر التربوي الإسلامي غافلين القدرات العقلية التي يمتاز بها أي إنسان، لا سيما مجال التربية والتعليم، لقد كانوا مدركين الفروقات الفردية بين المتعلمين، الأمر الذي أدى بهم لاختيار أجود الأساليب المناسبة لإيصال قدر ممكن من المعرفة لهم شيئا فشيئا، يقول ابن خلدون في هذا الصدد " اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا، إذا كان على التدريج، شيئا فشيئا وقليلا قليلا، يلقى عليه أول مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب. ويقرب له في شرحها على سبيل الاجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه حتى ينتهي إلى أخر الفن"[8] والملاحظ هنا في هذا القول، إن ابن خلدون رحمه الله يراعي الفروق الفردية بين البشر، على اعتبار أن العقول ليست على وزان واحد، بل مختلفة.

وسيرا على منواله، يستلزم مراعاة هذا المبدأ في الممارسة التعليمية، تجنبا لضياع جيل بأكمله، يقول الدكتور سعيد حليم "إن عدم مراعاة قدرات المتعلمين، واختيار ما يناسبهم من تعلمات، وأنشطة؛ يؤدي بفئة منهم إلى التخلي عن الدراسة بدعوى صعوبة المقرر، أو بدعوى قصور المتعلم. والسبب في الحقيقة يعود إلى عدم مراعاة الأستاذ لخصائص الفئة المستهدفة. إذ هو المسؤول الأساسي على ما يقع للمتعلم من إقبال، أو إدبار عن التعلم، وهذه الخبرة في توسم مستويات المتعلمين تحتاج إلى

12شارع القادسية – الليدو- فاس، ص: 143

[8] المقدمة: ابن خلدون، ج 3ص: 1243

أمرين اثنين:

الأول: الاطلاع الدائم على مستجدات علم النفس وخصوصا (علم النفس التربوي)....

الثاني: ما يكتسبه الاستاذ من خلال تجربته وتعامله مع المتعلمين وكلما تعامل الاستاذ مع تجربته بنوع من الدقة والعلمية استفاد أكثر فأكثر وفي وقت وجيز....[9].

إن كثيرا من المتعلمين انقطعوا عن الدراسة بسبب عدم تشخيص ميولاتهم وقدراتهم العقلية، وتفاديا لاستفحال هذه الظاهرة، لا بد من إعمال البيداغوجيا الفارقية في المنظومة التربوية اليوم، وإلا ازداد الوضع سوءا بعد سوء.

2-التدرج في التعليم: مما لا شك فيه أن هذا المبدأ، أصيل في القرآن الكريم وسنة الرسول ﷺ، وعليه سار علماء التربية في نقل العلوم للمتعلمين، من ذلكم ابن خلدون الذي نادى بالتزام التدريج في تعليم المتعلمين، يقول ابن خلدون " إن قبول العلم والاستعداد لفهمه تنشأ تدريجيا"[10]،على اعتبار أن هناك بعض المتعلمين يدركون حقائق الأشياء في وقت وجيز، وهناك من يحتاجون تبسيط المعلومات من المحسوسة إلى المجردة، كما انتقد أيضا، بدء التدريس بالمسائل المقفلة أي الصعبة، يقول رحمه الله" وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركناه يجهلون طرق التعليم وإفادته ويحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها"[11]وهو لا شك، إشارة -كما قلنا سابقا- إلى ضرورة التعليم بالتدريج.

3- مراعاة الاستعدادات النفسية في التعلم: يقول ابن خلدون " ولا ينبغي للمتعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه بحسب طاقته، وعلى نسبة قبوله للتعليم مبتدئا كان أو منتهيا..."[12]. وهو تنبيه إلى ضرورة استحضار الجانب

---

[9] نظرية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي: الدكتور سعيد حليم، ص: 129

[10] المقدمة: ابن خلدون، ج 3، ص: 1243

[11] المقدمة / ابن خلدون، ج 3، ص: 1243

[12] المقدمة: ابن خلدون، ج 3، ص: 1244

السيكولوجي الخاص بالمتعلمين، وعلى هذا الأساس، لا بد أن يفقه المدرس نفوس المتعلمين، ولن يحصل هذا، إلا بالإلمام بعلم النفس التربوي، ولعل ابن خلدون رحمه الله يشترك مع الإمام الماوردي في مراعاة هذا المبدإ المتعلق بالاستعدادات النفسية، حيث يقول "ينبغي أن يكون للعالم فراسة يتوسم بها المتعلم؛ ليعرف مبلغ طاقته، وقدر استحقاقه؛ ليعطيه ما يتحمله بذكائه؛ أو يضعف عنه ببلادته فإنه أرواح للعالم وأنجح للمتعلم..."[13].

4- التشديد في العقاب: إذا كان البعض يعتقد أن الشدة في ضرب المتعلمين أسلوب تربوي يجني ثمار، فإن بن خلدون، خالف هذا التوجه، فقد رأى أن الشدة في الضرب مضرة بالصبيان، يقول "... ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها وذهب بنشاطها، ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة، وصارت له هذه عادة وخلقا... وهكذا وقع لكل أمة حصلت في قبضة القهر ونال منها العسف"[14].

إني لأتفق مع بن خلدون فيما يراه من أن الضرب لا ينتج في سلوك الطفل إلا العنف، والخديعة، وسوء الأخلاق، لأن التربية التي تلقاها مبنية على العنف المفرط، إلا أني لا أتفق من إبعاده من الممارسة التربوية التعليمية، لكونه لائقا مع فئة من المتمدرسين، يكثر فيهم الشغب، وتخريب الممتلكات العمومية الخ، أما الفئة الأخرى؛ التي يليق بها العقاب بشكل آخر، فيستحسن عقابها بشيء آخر غير الضرب.

5-أسلوب المحاورة المناظرة: أصرّ بن خلدون على ضرورة إعمال أسلوب المحاورة والمناظرة في التدريس، إذ بهما تتحقق مكتسبات تعليمية هامة، تتيح الفرصة للمدرس ليقوّم المتعلم في معارفه وأسلوبه، وهما أيضا من بين الأساليب لحصول الملكة عن طريق ممارسة العلم، ولابن خلدون كلاما نفيسا عن هذا الأسلوب، معلقا ومنتقدا في نفس الوقت، يقول، " وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة، فهو الذي

---

[13] أدب الدنيا والدين: الماوردي، ص: 648

[14] المقدمة: ابن خلدون، ج 3، ص:1253

يقرب شأنها ويحصل مرامها، فنجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون، ولا يفاوضون وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم "[15].

إن التدريس المؤسس على الحوار والمناظرة، لهو الذي يسهم في بناء العملية التعليمية التعلمية، وهو الكفيل بتخريج كفاءات، فلم يعد المدرس هو سيد المعرفة ومالكها، أو المتعلم مجرد صفحة بيضاء كما تدعي المدرسة السلوكية، بل العكس، للمتعلم تمثلات ومعارف سابقة، والكشف عنها يتم أثناء المناقشة والجدل البناء والحوار والمناظرة.

رابعا: التقويم:

لم يغب التقويم التربوي في فكر بن خلدون، بل أشار إشارات تعكس بجلاء حضور التقويم في تراثه، يظهر هذا في أقواله التي هي في الأصل أدوات تقويمية، وهو بدونه أي: التقويم، لا يمكن بأي حال من الأحوال معرفة مدى تحقق الأهداف، ولهذا كان لابن خلدون توجهات غاية في الأهمية، خاصة بأنواع التقويم التربوي، نذكر ما يلي:

- التقويم التشخيصي أو الأولي: نستشف هذا في قول ابن خلدون " اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا، إذا كان على التدريج، شيئا فشيئا وقليلا قليلا، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن..."[16]، أعتقد أن دعوته لمراعاة الاستعدادات العقلية والنفسية في التدريس، فيه إيماء لهذا النوع من التقويم، الذي يتم في بداية الدرس، وليس آخره، به ندرك النقص المعرفي والفروق الفردية الحاصلة بين المتعلمين والمتعلمات.

-التقويم التكويني: وهذا يتمظهر أثناء حديثه عن حصول الملكة من خلال الحوار والمناظرة يقول" وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل

---

[15] المقدمة، ابن خلدون، ج 3، ص: 1021

[16] المقدمة: ابن خلدون، ج 3ص: 1243

العلمية فهو الذي يقرب شأنها ويحصّل مرامها"[17]،وهذا لا شك أيضا فيه إشارة إلى التقويم التكويني الذي يتم بطرح أسئلة لاكتشاف مدى تحقق المعارف المكتسبة قبل، ومن خلاله تحصل الملكة التي تعد من أبرز النظريات التربوية عند ابن خلدون في تراثه. إن التركيز على المحاورة والمناظرة في العملية التعليمي.

-التقويم النهائي: يقول " ولا ينبغي للمتعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه... ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره ويحصل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره"[18]، يبدو أن الأمر بيّن وواضح، فكما في وقتنا الحاضر، لا يمكن أن ينتقل التلميذ من مرحلة إلى مرحلة تعليمية أخرى، إلا بعد أن يخضع لتقويم نهائي أو ختامي، هكذا الشأن بالنسبة للزمن الذي عاش فيه ابن خلدون، فرغم اختلاف المنهاج التربوي بيننا وبينهم، فقد كانت لهم أدوات تقويمية، فإشارته إلى ضابط الانتقال من كتاب إلى كتاب حتى يستوعب ويفهم، هو تقويم ختامي لا ريب في ذلك.

خامسا: الوسائل التعليمية:

من بين الوسائل التعليمية التي أشار إليها نجد ما يلي:

- الكتاب: يعد الكتاب وسيلة تعليمية لتحقيق جملة من الأهداف والمرامي التي تسعى إليه فلسفة مجتمع، ولقد كان ابن خلدون صريحا في قوله حين أشار إلى الكتاب كوسيلة تعليمية يقول "ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه؛ بحسب طاقته، وعلى نسبة قبوله للتعليم مبتدئا كان أو منتهيا. ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها؛ حتى يعيه من أوله إلى آخره، ويحصل أغراضه"[19]، والذي يفهم من هذا النص، أن الكتاب وسيلة تعليمية، وركيزة أساسية من ركائز التدريس.

- الرحلات العلمية: نعتبر الرحلات العلمية من بين الوسائل والآليات المسهمة في ترسيخ جملة من الفضائل والأخلاق في نفوس المتعلمين، يقول ابن خلدون" إن البشر

---

[17] المقدمة: ابن خلدون، ج 3،ص:1021

[18] المقدمة: ابن خلدون، ج 3، ص: 1244

[19] المقدمة: ابن خلدون، ج 3، ص: 1244

يأخذون معارفهم وأخلاقهم، وما ينتحلون به من المذاهب، والفضائل تارة علما وتعليما وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشر"[20].زد على ذلك، من خلال اللقاء مع الشيوخ تضفي نوعا من الإيجابية يقول ابن خلدون " فلقاء أهل العلوم وتعدد المشايخ يفيده تمييز الاصطلاحات لما يراه من اختلاف طرقهم فيها فيجرد العلم عنها ويعلم أنها أنحاء تعليم وطرق توصل وتنهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في المكان، ويصحح معارفه ويميزها عن سواها مع تقوية ملكته بالمباشرة والتلقين وكثرتهما من المشيخة عند تعددهم وتنوعهم، فالرحلة لا بد منها في طلب العلم لاكتساب الفوائد والكمال بلقاء المشايخ ومباشرة الرجال...[21]

وإذا كان ابن خلدون أكد على أهمية الرحلات العلمية في زمانه، فإنه من المفيد الإفادة منه في عصرنا هذا، وذلكم بتخصيص أيام علمية ثقافية عبارة عن زيارة لعلماء في تخصصات مختلفة، من أجل التحاور معهم والاستفادة من خبراتهم، والاقتداء بأخلاقهم.

المبحث الثاني: نظرية الملكات عند ابن خلدون: أنموذج من إسهامات ابن خلدون، في التأسيس للنظرية التربوية الإسلامية.

أولا: مفهوم الملكات

لعل الناظر لتعريفات الملكة عند علماء التربية، يجدها تتفق في كونها ممارسة للعلم، وتكرار للفعل في التعلم، من أجل الحصول عليها، ومن ذلك تعريف ابن خلدون الذي عرفها بقوله " الملكات صفات للنفس وألوان، فلا تزدحم دفعة، ومن كان على الفطرة، كان أسهل لقبول الملكات، وأحسن استعدادا لحصولها"[22] وقد أشار موضحا شروط الحصول عليها بما يلي، يقول" الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولا، وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير

---

[20] المقدمة: ابن خلدون، ج 3، ص: 1255

[21] نفس المصدر السابق

[22] نفسه، ج 2، ص:942

راسخة، ثم يزيد التكرار، فتكون ملكة: أي صفة راسخة"[23]، وهذا التعريف شبيه بتعريف الشريف الجرجاني، الذي قال" الملكة هي صفة راسخة في النفس، فالنفس تحصل لها هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمى حالة ما دامت سريعة الزوال؛ فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال، فتصير ملكة، وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقا[24].

كما عرفها الدكتور محمد الدريج بكونها " تركيبة مندمجة من قدرات ومهارات واتجاهات، تكتسب بالمشاهدة والمعاينة وترسخ بالممارسة وتكرار الفعل، في إطار حل مشكلات ومواجهة ومواقف، والملكة قابلة للتطوير، والتراكم المتدرج، (هيآت، حالات، صفات...) ويكون لها تجليات سلوكية خارجية،(حذق،كيس، ذكاء، طبع...)[25].

ثانيا: مبادئ وشروط الحصول على الملكة:

إن الحديث عن الملكات، هو حديث عن ابن خلدون بالدرجة أولى، فهو المرجع والمبدع لهذه النظرية، التي احتلت مكانا واسعا في كتابه السالف الذكر، ناهيك عن وضعه قواعد بلوغها في التدريس، إنه رحمه الله، يعد المنظر الأول لنظرية الملكات، ومن أتى بعده اقتفى الأثر وأبدع، ولأهميتها وقيمتها تبناها الباحث في علوم التربية، ونادى بإدماجها في التدريس الدكتور محمد الدريج، يقول عنه الدكتور جميل حمداوي " ثمة مجموعة من العوامل التي دفعت {محمد الدريج} لتبني نظرية الملكات، ومن بينها فشل تطبيق النظريات التربوية الغربية بالمدرسة المغربية لأسباب ذاتية وموضوعية، لا سيما أن هذه النظريات الغربية التي يتم تمثلها بالمغرب تتسم بالارتجالية، والتسرع، والتجريب، والترقيع، واستنبات مشاكل الغير في تربة لا تلائم تربة الآخر، وينضاف إلى ذلك تأثره بنظرية الذكاءات المتعددة لدى هوارد غاردنر (Houard Gardner) التي

---

[23] المقدمة: ابن خلدون: ج 3، ص:1279

[24] كتاب التعريفات: الشريف الجرجاني، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، الطبعة الأولى:1403هـ-1983م،ص:292

[25] التدريس بالملكات نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعلم: الدكتور محمد الدريج، مجلة كلية علوم التربية، العدد 5- السلسلة الجديدة- 2016، ص:53

تتشابه مع نظرية الملكات بشكل من الأشكال. فهناك الملكة اللغوية، والملكة الرياضية، والملكة المنطقية، والملكة الموسيقية، والملكة الفلسفية والملكة الذاتية، والملكة الاجتماعية، والملكة الإعلامية.... وهلم جرا"[26].

إذا سلمنا بهذا الطرح، فإن الحاجة تدعو اليوم، إلى تقويم مخرجات التعليم المغربي الذي تتبنى فيه مقاربات تربوية انتهى الغرب منها ولم يعد لها، أعتقد أن البدء بالإصلاح قد حان، ولا يكون ذلك، إلا عبر مسلك الانطلاق من تراثنا التربوي الإسلامي، فهو القادر على تخريج طاقات بشرية لها الخبرة في جميع الفنون، من أجل تحقيق الشهود الحضاري للأمة، ولا نجد أفضل من تجريب نظريات الملكات التي تعيد الاعتبار للذات المتعلمة، التي تحتاج في تعليمها تكرار الفعل وممارسته. يقول ابن خلدون " الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولا، وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار، فتكون ملكة: أي صفة راسخة"[27]، وعلى هذا الأساس؛ ندرك جليا أنها تتطلب أمورا ما يلي:

- أولا: " ممارسة الفعل من قبل الذات، فلا يمكن أن نتصور حصول الملكة دون أن نتصور ذاتا فاعلة تتجه نحو الفعل؛

- ثانيا: تكرار ممارسة الفعل من قبل الذات؛ بحيث يتم الانتقال عبر الممارسة من الصفة، إلى الحال، فالملكة"[28].

إن حصول الملكة في التعليم، شأنها كشأن الأستاذ الذي يرغب في ممارسة مهنة التدريس، في البداية يتلقى معارفه الأولى: من أساليب وطرق الخ، لينتقل بعد ذلك للممارسة تعلما، ومن أجل الحصول على الملكة فيه، يستوجب تكرار الفعل مرات، ليحصل بعد ذلك أخيرا الحذق، وهذا الأخيرة يتطلب وقتا طويلا بغية إدراكه، وفيه يصبح قادرا على التفنن والابداع في هذا المجال، وهذا هو الحذق المقصود من فكر ابن

---

[26] جديد النظريات التربوية بالمغرب نظرية الملكات: الدكتور جميل حمداوي، سلسلة كتب إلكترونية، العدد السادس سبتمبر 2015، ص: 15

[27] المقدمة: ابن خلدون: ج 3، ص:1279

[28] نظرية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي: الدكتور سعيد حليم ص: 106

خلدون رحمه الله يقول" إن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده، والوقوف على مسائله، واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة، لم يحصل الحذق في ذلك الفن المتناوب حاصلا"[29].

إذا على ضوء ما سبق؛ يتضح أن شرط الحصول على الملكة عند ابن خلدون، يسير خطوة بخطوة، وفق القاعدة التالية: الفعل- الصفة- الحال- ملكة- الحذق، وهي من منظوره أيضا، فطرية ومكتسبة، فأما الأولى: سهلة المنال، إذا كان الإنسان على الفطرة، يقول "... ومن كان على الفطرة، كان أسهل لقبول الملكات، وأحسن استعدادا لحصولها"[30] وأما الثانية: فيحتاج الإنسان دربة ومراس، يقول أيضا "... فإن الملكات إذا استقرت ورسخت في محالها ظهرت كلها طبيعة وجبلة لذلك المحل، ولذلك يظن كثير من المغفلين ممن لم يعرف شأن الملكات أن الصواب للعرب في لغتهم إعرابا وبلاغة أمر طبيعي، وإنما هي ملكة لسانية في نظم الكلام، تمكنت ورسخت، فظهرت في بادئ الرأي أنها جبلة وطبع، وهذه الملكة كما تقدم إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكريره على السمع[31].

وعلى هذا الأساس تظل الملكة مرتبطة أساسا بممارسة مسائل العلم، بها يتم تجاوز إشكالية ضعف ملكة التحليل والتركيب والنقد، عند بعض المتعلمين، يقول الشيخ الطاهر بن عاشور رحمه الله في هذا السياق" إن انقطاع العمل - أي التمرين- عن التعليم قد محا روح العلوم من الأذهان، فصير العلم قواعد واصطلاحات لا يهتم فيها بعمل، ولا يتمرن صاحبها حتى إذا بحث أو انتقد فإنما ذلك في معارضة قاعدة لأخرى"[32]، وقال الدكتور سعيد حليم أيضا " إن غياب أو ضعف ممارسة مسائل العلم، والتدرب على تطبيقها؛ تدبرا وفهما، وتحليلا، وترجيحا هو الذي أدى بطلبة

---

[29] المقدمة: ابن خلدون، ج 3، ص: 1019

[30] نفسه، ج 2، ص:942

[31] نفسه، ج 3، ص:1289

[32] أليس الصبح بقريب: الطاهر بن عاشور، ص:161

العلوم الشرعية ألا يتمكنوا من الملكة العلمية، ويقفون عند عتبة المعلومات وحفظها دون القدرة على توظيفها"[33].

خاتمة:

بعد هذه الجولة في تراث العلامة ابن خلدون رحمه الله، ندرك جليا أن الرجل اهتم اهتماما كبيرا بالتربية والتعليم، وذلكم من خلال إسهامه في صياغة تصورات تربوية جمة، على مستوى عناصر المنهاج التربوي التعليمي، أو على مستوى حديثه مفصلا عن نظرية الملكات، التي كان له السبق في التنظير لها، وهي نظرية - لا شك – تصلح للاستثمار في المنظومة التعليمية اليوم، على اعتبار أنها تعيد الاعتبار للذات المتعلمة، من خلال تكرار الفعل في التعلم مرات عديدة، قصد تحصيل الملكة، التي بها يكون المتعلم قادرا على ممارسة مسائل العلم، والتفنن فيه.

وحقيقة الأمر، إن فكرا مثل فكر ابن خلدون، بحاجة الأمة لدراسته، والحفر على أهم قضاياه، لا سيما التربوية، وهكذا تكون الأمة قد استطاعت القيام بمهمتها الحضارية، التي تجعلها أهدى من إحدى الأمم، بتشبثها بتراثها، بدل أن تسلك منهجا آخر، غير منهجها، قال تعالى (" وأن هذا صراطي مستقيما فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله، ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون)[34]، وقال عز من قائل (ثم جعلناك على شريعة من الأمر فاتبعها)[35].

المصادروالمراجع:

❖ القرآن الكريم

❖ كتاب التعريفات: الشريف الجرجاني، دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، الطبعة الأولى:1403هـ-1983م

[33] أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية: سعيد حليم الطبعة الأولى 2020، مطبعة أنفو- برانت فاس ص: 23

[34] سورة الأنعام الآية 154

[35] سورة الجاثية الآية 17

❖ المقدمة: ابن خلدون، دراسة وتحقيق وتعليق، الدكتور عبد الواحد وافى، الطبعة الثالثة، دار نهضة مصر للطبع والنشر،

❖ أليس الصبح بقريب، الطاهر بن عاشور، الطبعة الخامسة، 1439هـ/2018م

❖ نظرية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي، الدكتور سعيد حليم، سلسلة منظومتنا التربوية (3) منشورات مطبعة آنفو برانت الليدو فاس، الطبعة الأولى 2015؛

❖ أدب الدنيا والدين: الإمام الماوردي، تحقيق مصطفى السقا، مراجعة الشيخ محمد شريف سكّر. دار إحياء العلوم، بيروت، الطبعة الأولى، 1408هـ/1988م.

❖ التدريس بالملكات نحو تأسيس نموذج تربوي أصيل في التعلم: الدكتور محمد الدريج، مجلة كلية علوم التربية، العدد 5- السلسلة الجديدة- 2016.

❖ جديد النظريات التربوية بالمغرب نظرية الملكات: الدكتور جميل حمداوي، سلسلة كتب إلكترونية، العدد السادس سبتمبر 2015،

❖ أسس ومسالك اكتساب الملكة الحديثية: سعيد حليم الطبعة الأولى 2020 مطبعة أنفو- برانت فاس.

منهاج تعليم الشعر وتعلّمه عند ابن خلدون

د. محمد ايت حمو

أستاذ التعليم العالي بجامعة مولاي إسماعيل مكناس

مقدمة:

تروم هذه الدراسة عرض ملامح من المنهاج التربوي لتعلّم الشعر وتعلمه عند ابن خلدون (ت 808هـ)؛ من خلال ما أورده في "مقدمته"، التي قدّم فيها تصورا مهمّا عن تعلّم الشعر، يشمل الغايات والأهداف، ويقرّر المحتوى الشعري الذي يقدّم عادةً للمتعلّم، ويحدد الطرق الناجعة لتعليم الشعر وتعلّمه، التي يمكن أن تحقق مقاصد ذلك التعلّم وأهدافه، مُراعِيا مختلف مراحل التعلم. ولم يَخْلُ منهاجُه من إشارات مهمّة إلى مسألة التقويم وطرائقها. ومن هنا، يكون تصور ابن خلدون لتعليم الشعر وتعلّمه تصورا متميزا وجادّا، يشمل مجمل عناصر المنهاج التربوي، وهو ما نُبيّنه، بشيءٍ من التفصيل والبسط من خلال ثلاثة مباحث، بحيث يتناول المبحث؛ وخاصة في العنصر الأول الحديث عن مكانة الشعر من العلوم في نظر ابن خلدون، ويبرز في العنصر الثاني الغايات من تعلم الشعر والأهداف التي يروم تحقيقها المتعلم. ويبين المبحث الثاني المعايير التي وضعها ابن خلدون للبرنامج التربوي لتعلم الشعر، وقد جعلته في أربعة عناصر حسب المعايير التي أشار إليها ابن خلدون، ويحدد المبحث الأخير من الدراسة مراحل تعلم الشعر في نظر ابن خلدون، ويقف عند بعض طرق تعلم الشعر، بالإضافة إلى عنصر التقويم.

المبحث الأول: مكانة الشعر من العلوم وغاياته وأهدافه

يتناول هذا المبحث موقع الشعر من دائرة العلوم الإنسانية، وعلاقة الشعر بتلك المعارف بشكل موجز، ويبرز الغايات من تعلم الشعر وأهدافه حسب تصور ابن خلدون.

1- مكانة الشعر من العلوم عند ابن خلدون:

يقسم ابن خلدون العلوم "التي يخوض فيها البشر ويتداولونها في الأمصار"[1] صنفين اثنين؛ "صنف طبيعي للإنسان يهتدي إليه بفكره، وصنف نقلي يأخذه عمّن وضعه"[2]. فالقسم الأول يهتدي إليه الإنسان بإعمال العقل، وإجالة النظر؛ كالفلسفة والمنطق والرياضيات. والقسم الآخَرُ يَقصد به ابن خلدون العلوم الشرعية، التي لا دخل للعقل فيها، إلا في "إلحاق الفروع من مسائلها بالأصول"[3]. وجعل علوم اللسان العربي - التي يُعدّ الشعر جزءا منها –تابعة للصنف الثاني؛ بحيث يتوقف فهم تلك العلوم على معرفة هذا اللسان. فـ"النظر في القرآن والحديث لا بدّ أن تتقدّمه العلوم اللسانية لأنه متوقِّف عليها، وهي أصناف، فمنها علم اللغة وعلم النحو [وعلم البيان][4] وعلم الأدب"[5]، الذي يشمل مختلف فنون الشعر، وأجناس النثر.

وإذا كان لكل علم موضوعه الخاص، فالشعر - بوصفه جزءا من الأدب[6] - يندرج علوم اللسان العربي، وليس له موضوع خاص كغيره من العلوم، بل لا يلتفت إلى موضوعه، ولا ينظر إلى ثمرته، وهي الإجادة فيه "على أساليب العرب ومناحيهم"[7]. ومَنْ

---

[1] ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. مقدمة ابن خلدون، دراسة وتحقيق: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط3، 2014، ج 3، ص 1025.

[2] المصدر نفسه، ج 3، ص 1025.

[3] المصدر نفسه، ج 3، ص 1026.

[4] أسقط أو سهى المحقق عن كلمة (علم البيان) فاقتصر على اللغة والنحو والأدب، لكننا نجد ابن خلدون يتحدث عن علوم اللسان ويقصد العلوم الأربعة المشار إليها، ويفصل في علم البيان الذي خصص له فقرات خاصة، انظر: ج 3، ص 1273. ولم تسقط كلمة (علم البيان) في التحقيق الذي صدر عن دار النهضة، انظر: ابن خلدون عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 1997، ص 309، 310.

[5] المصدر نفسه، ج 3، ص 1027.

[6] يرى ابن خلدون أن علم الأدب لا موضوع له. قال: "هذا العلم [يقصد علم الأدب] لا موضوع له، يُنظر في إثبات عوارضه أو نفيها، وإنما المقصود منه عند أهل اللّسان ثمرته، وهي الإجادة في فنّي المنظوم والمنثور على أساليب العرب ومناحيهم". المصدر نفسه، ج 3، ص 1277..

[7] المصدر نفسه، ج 3، ص 1277.

أجاد الشعر وأتقنه، سَهُل عليه، إلى حدّ ما، فهم الشريعة وعلومها، وأصبح قادرا على قرض الشعر ونَظْمه.

تلكم هي مكانة الشعر ضمن دائرة العلوم عند ابن خلدون؛ فالشعر ليس علما مستقلا؛ كغيره من العلوم، بل هو جزء من علوم اللسان العربي، التي تعدّ وسيلة لفهم العلوم الشرعية النقلية. وما دام الشعر وسيلة، فإن تعلّمه أيضا غير مراد لذاته، بل يُقصد به غيره.

2- غايات تعلّم الشعر وأهدافه في نظر ابن خلدون:

إن الغاية من تعلّم الشعر عند ابن خلدون هي تحصيل مَلَكة لغوية، يستطيع بها المتعلّم فهم كلام العرب، وأساليبهم في التعبير، وفنونهم في التصوير اللغوي. وهذه الملكة تؤهل المتعلّم لأمرين اثنين، هما:

- الأول يتمثل في التمكن من اللسان العربي، بوصفه وسيلة لفهم الشريعة. ويقوم اللسان العربي عند ابن خلدون على أركان أربعة، هي: اللغة والنحو والبيان والأدب[8]. ولذلك، فإن تعلّمَ الشعر - بوصفه ركنًا من أركان اللسان العربي - مهمّ للغاية، ومعرفتَه "ضرورية على أهل الشريعة"[9]؛ لفهم ما استغلق من كتاب الله وسُنة رسوله، ﷺ، ومعرفة أحوال التراكيب، واستنباط الأحكام، وتنزيل الأدلة منازلها؛ لأن "مأخذ الأحكام الشرعية كلّها من الكتاب والسنة، وهي بلُغة العرب"[10].

إن تعلم الشعر، في هذا المقام، ليست غاية في ذاته، يراد بها تعلم الشعر من أجل الشعر، بل هي مَطِية ووسيلة لتحقيق هدف آخر، يتجلى في فهم القرآن والسُّنة، ومعرفة علومهما. ومن هنا، ندرك أن غاية تعلّم الشعر، عند ابن خلدون، هي تكوين ملكة لغوية، تُسْعِف المتعلّم على فهم الشريعة وعلومها.

- الأمر الثاني يتعلق بقَرْض الشعر؛ فالمتعلّم الذي يروم نَظْم الشعر، والنبوغ

---

[8] مقدمة ابن خلدون، ج 3، ص 1264.

[9] المصدر نفسه، ج 3، ص 1264.

[10] المصدر نفسه، ج 3، ص 1264.

فيه، تكون غايته من تعلُّمه، حينئذٍ، شعرية خالصة. وغالبا ما تكون فردية لا جماعية، ولا تخضع لبرنامج تعليمي محدّد في المدارس التعليمية النظامية؛ كما هو شأن تعلّم الشعر في المحاظِر والمؤسسات الرسمية.

وفي هذا السياق، أشار ابن خلدون إلى مذاهب الأمصار في تعليم القرآن؛ ففي الأندلس، مثلا، "يخلطون في تعليمهم للولْدان رواية الشعر في الغالب والترسل"[11]، وفي المغرب يقتصرون على تعليم القرآن في البداية، دُون الشعر أو غيره من علوم الآلة؛ لأن "مذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط"[12]، ومن الأمصار ما يخْلِط القرآن بالحديث؛ كأهل المشرق.

تنمّ هذه الإشارة - إلى طرق الأمصار في تعليم القرآن للأطفال، أو في المراحل الأولى من التعليم - عن تأثير تلك الطرق في تحصيل الملكة اللغوية؛ فأهل المغرب لا يحصّلون تلك الملكة بسبب عدم حفظ الشعر مع القرآن في بداية التعلّم، مقابل تحصيلها عند الأندلسيين بسبب تعليم ولدانهم القرآن، مع شيء من الشعر؛ فأهل الأندلس "أفادهم التفنن في التعليم، وكثرة رواية الشعر، والترسل، ومدارسة العربية من أوّل العمر، حصول ملكةٍ، صاروا بها أعرف في اللسان العربي"[13]. ونتيجة لهذا النمط من التعليم، صار الأندلسيون "أهل حظّ وأدب بارع"[14].

ومن الحُجج التي قدّمها ابن خلدون للاستدلال على أن تعليم الشعر، في البدايات، يُمكِّن المتعلم من تحصيل الملكة في اللسان العربي، إشارتُه إلى منهج القاضي أبي بكر بن العربي المعافري (ت 543 ه)، الذي دعا إلى جعل تعلّم الشعر مبتدأ المسيرة التعليمية الأولى للطفل. قال: "لأن الشعر ديوان العرب ويدعو إلى تقديمه وتعليم العربية في التعليم ضرورةُ فساد اللغة"[15]. ثم ينتقل منه إلى غيره من العلوم؛ فحفظُ

---

[11] مقدمة ابن خلدون، ج 3، ص 1250.

[12] المصدر نفسه، ج 3، ص 1250.

[13] المصدر نفسه، ج 3، ص 1252.

[14] المصدر نفسه، ج 3، ص 1252.

[15] المصدر نفسه، ج 3، ص 1252.

القرآن بدايةً لا يحصّل الملكة في اللسان؛ لأن أساليب القرآن بعيدة عن الأسلوب البشري، ويتعذر محاكاتها، والنسج على منوالها. ومَنِ اقتصر على تعليم الولدان القرآن في البداية، دون الشعر- كحال أهل إفريقية والمغرب- فإنه سيؤدي إلى "القُصور عن ملكة اللسان جملةً"[16]؛ كما هو حال أهل المغرب؛ لأن القرآن لا تنشأ عنه ملكة، وقد صُرف الناس عن "الإتيان بمثله، فهم مصروفون لذلك عن الاستعمال على أساليبه والاحتذاء بها"[17]، والإتيانِ بمثله.

ونبّه ابن خلدون على المرحلة التي يُكْشَف فيها عن الغاية من تعلّم الشعر، إذ ينبغي ألّا يُصرّح بها في بدايات التعلّم؛ فإذا ألقيت على المتعلّم "الغايات في البدايات، وهو حينئذٍ عاجز عن الفهم والوعي، وبعيد عن الاستعداد له، كَلَّ ذهنه عنها، وحَسِب ذلك من صعوبة العلم في نفسه؛ فتكاسل عنه، وانحرف عن قبوله، وتمادى في هجْرانه، وإنمّا أتى ذلك من سُوء التعليم"[18].

تختلف أهداف تعلّم الشعر عند ابن خلدون باختلاف المتعلمين ومقاصدهم من ذلك؛ فتعلّمُ الشعر، في بدايات التعلّم، ليس مقصودا لذاته، بل هو وسيلة يصل عبرها المتعلّم إلى فهم العلوم النقلية؛ كما سبقت الإشارة. ومن هنا، يكون تعلّم الشعر بمثابة مدخل مُهِم يتوقف عليه فهم الشريعة. أما المتعلّم الذي يسعى إلى نظْم الشعر، فإنه يرى أن تحصيل ملكة اللسان العربي لا تتأتّى إلا بحفظ الشعر، وتعلّم الشعر عنده هدف لذاته، وليس وسيلة. وعليه، فإن أهداف تعلّم الشعر، بصفة عامة، عند ابن خلدون، قسمان: الأول، هدف لذاته، والثاني، هدف لغيره؛ ففي الأول يروم المتعلّم تحقيق الوظيفة الإبداعية الأدبية الشعرية، بينما المتعلّم في القسم الثاني يجعل الشعر مطية لفهم الشريعة وعلومها.

---

[16] مقدمة ابن خلدون، ج 3، ص 1251.

[17] المصدر نفسه، ص ص 1251، 1252.

[18] المصدر نفسه، ج 3، ص 1244.

المبحث الثاني: معايير البرنامج التربوي لتعليم الشعر عند ابن خلدون:

استعمل ابن خلدون كلمة "البرنامج"، ويقصد بها تقريبا الدلالة المستعملة اليوم في المجال التربوي[19] وترتبط بتوصيف المحتوى الذي يجب تنفيذه في مرحلة من مراحل التعلّم. وقد حدّد البرنامج التربوي الخلدوني لتعلّم الشعر، وتحصيل ملكته، ثلاثة معايير، يجب مراعاتها في الأشعار والقصائد التي تنتخب للتعليم والتعلّم، وهي: معيار المكان، ومعيار الجودة، ومعيار الترتيب.

1- معيار المكان:

يقسم ابن خلدون الشعر، الذي يجب تعلّمه بهدف تحصيل ملكة اللسان العربي، إلى ضربين: الأول هو الشعر الذي قيل في الأمصار؛ أي في البلاد الأعجمية التي دخلها العرب المسلمون، كبلاد الفُرس والروم والترك والبربر؛ فشعْرُ الشعراء، الذين نبغوا في هذه الأمصار، دون مستوى شعر الشعراء العرب بلدا أو موطِنا ونسَبا، ويرجع سببه إلى الملكة السابقة في لسانهم، وهي أعجمية، والملكة العربية عندهم لاحقة؛ فهؤلاء، وإن كانوا مبدعين في الشعر، فإن شعرهم لا يرقى إلى طبقة الشعراء العرب الأقحاح؛ ولذلك لا تجد "بأفريقية من مشاهير الشعراء إلا ابن رشيق وابن شرف. وأكثر ما يكون فيها الشعراء طارئين عليها، ولم تزل طبقتهم في البلاغة، حتى الآن، ماثلة إلى القصور"[20].

واستثنى ابن خلدون من الأمصار بلاد الأندلس، التي عرفت فترات مختلفة، تأرجحت فيها الملكة بين القوة والضعف، وذلك حسب صلتهم بكلام العرب قربا أو بُعدا، وبذلك يكون القُطر الأندلسي حلقة وصل بين المركز والتابع؛ فشعر إقليم الأندلس في مرتبة أقل درجة من الشعر العربي، وأكثر رتبة من شعر الأمصار غير العربية.

الضربُ الثاني من الشعر العربي هو شعر شعراء المشرق، الذي كان يصدر عن

---

[19] قال ابن خلدون: "ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها، ويدوّنون منها برنامجا مختصَرا في كل علم". مقدمة ابن خلدون، ج 3، ص 1242.

[20] المصدر نفسه، ج 3، ص 1293.

ملكة قوية للشعراء قبل مخالطتهم الأعاجم؛ حيث نبغ فيهم عدد كبير من الشعراء الفُحول في عهد الدولتين الأموية والعباسية، وخاصة في بداياتها، فكان شعرهم قويا جزلا، لكن هذا تراجع وخبت جزالته حين اختلط الشعراء بغيرهم من الأعاجم.

ومن هنا، يكون النوع الأول في اختيار الشعر ضربا يعتمد على الانتقاء النسبي؛ فليس شعر الأمصار في مستوى واحد، بل يتفاوت حسب الشعراء، وحسب الفترات الزمنية. أما النوع الثاني من معيار المكان، فهو مطلق من حيث الشعر والشعراء، ومحدد زمنيا بفترة نقاء اللسان العربي، وعدم اختلاطه كثيراً باللغات الأخرى.

2- معيار الزمان:

لم يجعل ابن خلدون المعيار الزمني مطلقا، يشمل كلّ الشعراء المتقدمين، ولم يجعل للمتقدم مزية على المتأخر بسبب تقدمه فقط، بل كان ينظر إلى الشعر في حد ذاته، بوصفه كلاما بليغا وجَزْلا. وإذا كان معيار الزمن لا قيمة له عند ابن خلدون؛ لأنه لا يرتبط بالجودة؛ أي ليس بينهما علاقة لازم بملزوم، يترتب عنها أن يكون المتقّدم دائما أفضلَ من اللاحق، وأجودَ منه. فعَنْ أي جودة يتحدث ابن خلدون؟

3- معيار الجودة:

يرى ابن خلدون أن أجود الشعر، وأعلاه طبقةً، ما قيل بعد مجيء الإسلام؛ ولذلك جعل الشعراء الإسلاميين في مرتبة أعلى من مرتبة الشعراء الجاهليّين وأصحاب المعلَّقات، ومن مرتبة الشعراء المتأخرين أيضا. فالشعراء المتأخرون، وإن سمعوا القرآن والحديث، فإن لسانهم لم ينشأ في بِيئة عربية صافية، بعيدة عن اللغات الأعجمية؛ كما هو شأن الشعراء الإسلاميين؛ مثل "حبيب أو العتابي أو ابن المعتز أو ابن هانئ أو الشريف الرضي"[21]. فمَنْ يحفظ شعر هؤلاء، فإن مَلَكَته تصير "أجود، وأعلى مقاما ورتبةً في البلاغة ممّن يحفظ شعر ابن سهل من المتأخرين"[22]. وإذا كان المحفوظ الشعري أجود وأرقى، صارت الملكة أقوى وأشدّ رصانة ومتانة؛ إذْ بارتقاء "المحفوظ، في

---

[21] مقدمة ابن خلدون، ج 3، ص 1313.

[22] المصدر نفسه، ج 3، ص 1313.

طبقته من الكلام، ترتقي الملكة الحاصلة"[23] لصاحبها.

ويرجع السبب، الذي جعل ابن خلدون يقدّم الشعراء الإسلاميين على غيرهم ممّن تقدّمهم أو تأخر عنهم، إلى سماعهم الكلامَ عاليَ الطبقة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف. ولذلك، نجد "شعر حسان بن ثابت وعمر بن أبي ربيعة والحطيئة وجرير والفرزدق ونُصيب وغيلان ذي الرمة والأحوص وبشار... أرفع طبقة في البلاغة من شعر النابغة وعنترة وابن كلثوم وزهير وعلقمة بن عَبَدة وطرَفة بن العبد"[24].

إن معيار الجودة، الذي يجب مراعاته في الشعر المنتقى، يرتبط عند ابن خلدون - كما سبق القول - بالكلام عالي الطبقة، وأعلاه ما جمع بين الملكة السليمة، والاقتدار على التعبير الفصيح البليغ، الذي لم يختلط بالعُجمة، مع سماع القرآن والحديث، وهذا الذي جعل شعر الإسلاميين أرقى وأجود من غيره، سواء قبل الإسلام، أو بعده حين انداحت أطراف الدولة الإسلامية، واختلط العرب بغيرهم من الأمم الأعجمية شرقا وغربا.

إنّ معيار الجودة اعتمده كذلك بعض النقاد - قبل ابن خلدون -، وعدّوه معيارا موضوعيا وسليما؛ فلم يفضلوا الشعر أو الشاعر لمجرد سبقه الزمني، ومن هؤلاء ابن قتيبة (ت 276هـ)، الذي رفض الأخذ بمعيار الشعر القديم لتقدّمه فحَسْب. قال: "... ولا نظرت إلى المتقدّم منهم بعين الجلالة لتقدّمه، وإلى المتأخّر منهم بعين الاحتقار لتأخره. بل نظرت بعين العدل على الفريقين، وأعطيت كلّا حظّه، ووفرت عليه حقّه"[25]. وجاء عن عمرو بن العلاء أنه قال: "لقد كثر هذا المحدث وحسن حتى لقد هممت أن

---

[23] مقدمة ابن خلدون، ج 3، ص 1313.

[24] المصدر نفسه، ج 3، ص ص 1315، 1316. ورد في التحقيق المتعمد في النص أعلاه (أرفع طبقة من البلاغة)، والصواب ما أثبتناه؛ لانسجامه مع معنى الفكرة، وقد ورد بحرف (في البلاغة) في تحقيقات أخرى. انظر مثلا: تحقيق: دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 1997، ص 450.

[25] ابن قتيبة، الشعر والشعراء، تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر، المكتبة التوفيقية، القاهرة، ط1، 2013، ج 3، ص 57.

آمر فتياننا بروايته"[26]، فلم يكن أبو عمرو يتعصب للشعر القديم، بل روى كثيرا من أشعار المحدثين، ورفض تفضيل الشعر لمجرد كونه قديما.

4- معيار الترتيب:

يخضع البرنامج الخلدوني لترتيب واضح ومهمّ؛ فقد جعل تعلّم الشعر قبل تعلّم المنثور لتحصيل ملكة اللسان العربي؛ لأنّ "تمام الملكات، وحصولها للطّبائع التي على الفطرة الأولى، أسْهل وأيْسر"[27] إذا سبق تعلم الشعر النثر. أما إذا ابتدأ المتعلم بالنثر قبل الشعر فإنه يحصل عنده نزاع بين الملكتين: الأولى والثانية، ويصير التعلّم الأولي للنثر مُعيقا لسرعة تعلّم الشعر، فضلا عن الرسوخ فيه، وتحصيل الملكة الشعرية، وقد شبّه ابن خلدون هذا التنازع بين الشعر والنثر بمن تعلّم بداية لغة أعجمية، وسبقت العجمة إلى لسانه، فإنه يكون "قاصرا في اللسان العربي أبدا؛ فالأعجمي الذي سبقت له اللغة الفارسية لا يستولي على ملكة اللسان العربي، ولا يزال قاصرا فيه، ولو تعلّمه وعلّمه"[28].

وأشار البرنامج المذكورُ إلى ضرورة العدول عن تعلّم الطفل العلوم العربية في المراحل الأولى من التعليم والتعلم؛ لأن علوم الآلة - النحو والصرف والبلاغة العَروض- هي قواعد علمية قياسية، وتعلّمها لا يؤدي إلى تحصيل ملكة اللسان العربي، ومعرفة أسرار التراكيب وطرائق النظْم وإنتاج الأفكار، بل عَدَّ ابن خلدون تلك العلوم خارجةً عن "الصناعة الشعرية"[29]؛ لأنّها قوانين علمية لا تفيد في تعليم الشعر كما يفيد الحفظ، ثم إن القوانين عبارة عن قوالب يستعملها المتعلّم؛ "كما يفعله البنّاء في القالب، أو النّساج في المنوال"[30]. وتبقى علوم الآلة شرطا لتعلّم الشعر، وليست شطرا

---

[26] الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 7، 1998، ج1، ص 321.

[27] مقدمة ابن خلدون، ج 3، ص 1298.

[28] المصدر نفسه، ج 3، ص 1298.

[29] المصدر نفسه، ج 3، ص 1301.

[30] المصدر نفسه، ج 3، ص 1301.

لتعلّمه. ويستبعد ابن خلدون تحصيل ملكة اللسان العربي من تعلّم قواعد النحو والصرف والبلاغة؛ فهذه العلوم تندرج ضمن صناعة العربية، التي هي "معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصّة"[31]، والفرق بينهما أشبه بمن يعرف طريقة من طرائق الصناعة اليدوية المادية؛ فيستطيع وصفها وَفق مراحلها، ولكنه لا يستطيع مباشرة العمل ذاته. ولذلك، فإن "حصول ملكة اللسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم؛ فينسج هو عليه، ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم، وخالط عباراتهم في كلامهم"[32].

المبحث الثالث: تعليم الشعر: مراحله، طرق تعلمه، وسائل تقويمه

ينتظم هذا المبحث في عناصر ثلاثة، عبارة عن حلقات تشكل في مجملها عقدا مهما في المنهاج بصفة عامة، وفي تصور ابن خلدون خاصة، إذ الحديث عن تعليم الشعر يقتضي الإشارة إلى مراحل التعلم التي تختلف باختلاف الأعمار والأمصار، ويرتبط ذلك بطرق التعلم ووسائله التي يجب أن تتناسب مع المتعلم ومراحل تعلمه. أما التقويم باعتباره عنصرا مهما في التعليم، فلا ينفك عن العنصرين السابقين، إذ به يتم إعادة النظر في طرق التعلم وتحديد جودتها وإبراز مدى مناسبتها لمراحل المتعلم.

1- مراحل تعليم الشعر عند ابن خلدون:

لم يتحدث ابن خلدون عن مراحل تعليم الشعر بصفة خاصة، بل ذكر تلك المراحل بصفة عامة لدى حديثه عن العلوم؛ وبذلك أجمل الكلام، ولم يحدّد لكل علم مراحلَ تعليمٍ معينة، وكأنه سطّر برنامجا عامّا للمراحل التي يخضع لها تعليمُ جميع العلوم، وقد جعلها في مراتب ثلاث؛ الأولى "تعلّم مسائل من كل باب من الفن، هي أصول ذلك الباب"[33]، ويكون شرحها مجملا، إلى أن تحصل له الملكة، لكنها "جزئية

---

[31] مقدمة ابن خلدون، ج 3، ص 1286.

[32] المصدر نفسه، ج 3، ص ص 1288، 1289.

[33] المصدر نفسه، ج 3، ص 1243.

وضعيفة"[34]، والغاية من هذه المرحلة الفهم، وتحصيل مسائل الفن على وجه التعميم. وفي المرتبة الثانية يرجع المتعلم إلى ذلك الفن ثانيةً، و"يستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال"[35] إلى معرفة الخلاف وأوْجُهه، ويأتي على ذكر مسائل الفن كلّها؛ وحينئذٍ تجود ملكة المتعلم في الفن المَعْني. وتقتضي المرتبة الأخيرة أن يعود المتعلم مرّة ثالثةً إلى الفن أو العلم، الذي يروم تعليمه، "وقد شدا، فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا مغلقتا إلا وضحه وفتح له مقفله، فيخلُص من الفن، وقد استولى على ملكته"[36].

لقد راعى ابن خلدون في هذه المراحل التدرج في التعلم، سواء قصد المتعلم أحد العلوم النقلية، أو العقلية، أو العلوم التبعية التي يتوقف عليها فهم العلوم الشرعية. ويخضع تعلّم الشعر للترتيب أو التدرج نفسه، وذلك بالنظر إلى مقوّماته الفنية والأسلوبية، وما يحمله الشعر من المعاني والأغراض، والجوانب الصوتية والإيقاعية والموسيقية وغيرها؛ ممّا يستدعي التدرج في تعلمها، شأنه شأن العلوم الأخرى.

يرتبط إجمال القول عن مراحل التعلّم عند ابن خلدون بما يقتضيه سبيل التحقق من الهدف، وهو تحصيل الملكة في أي فنّ من الفنون، أو علم من العلوم، وتلك مسألة يتفاوت فيها المتعلمون؛ فمنهم من يُحصّلها في فترة وجيزة، ومنهم من يستغرق زمنا متوسطا أو طويلا في ذلك. ولذلك، لم يحدّد ابن خلدون مدّة التعلم لكل مرحلة من المراحل الثلاث الآنفة؛ بحيث اعتبر تعلّم الشعر مثل غيره من الصناعات الأخرى، التي يتمّ تعلّمها من أجل إتقانها، وتحصيل الملكة فيها، وهو ما يحتاج إلى وقت يتناسب مع قدرات المتعلم، ودليلُ ذلك، عند ابن خلدون، حديثه عن مدّة إقامة الطالب بسُكنى طلب العلم بكل من المغربِ، التي يستغرق فيها الطالب ست عشْرة سنة، وتونسَ التي لا يتعدى فيها الطالب خمس سنين؛ إذ "طال أمَدُها في المغرب لهذه المدة لأجل عُسْرها"[37]؛ أي عُسْر تحصيل الملكة.

---

[34] مقدمة ابن خلدون، ج 3، ص 1243.

[35] المصدر نفسه، ج 3، ص 1243.

[36] المصدر نفسه، ج 3، ص 1243.

[37] المصدر نفسه، ج 3، ص 1022.

إن المدّة الزمنية للتعلّم عند ابن خلدون ليست ذات أهمية ما دامت مسألة فردية، وإنما يُنظر عِوَضَها إلى الهدف، وهو تحصيل الملكة، فنَبَّه - كما سبق القول - عن عدم الكشف عنها في بداية التعلّم، معتبِراً ذلك من سوء التعليم.

2- طرق تعلّم الشعر عند ابن خلدون:

استعمل ابن خلدون مصطلح "طرق التعليم" لدى حديثه عن قضايا في التربية والتعليم، ونقدِه لبعض المعلّمين. قال: "شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد، الذي أدركنا، يجهلون طرق التعليم وإفادته"[38]. وإذا كانت طرق التعليم ذات أهمية معتبَرة في المنهاج التربوي عند ابن خلدون، فما هي الطرق الناجعة لتعلّم الشعر حسب تصوره؟

وضع ابن خلدون إطارا عاما لطرق التعليم، سواء كانت لتعليم الشعر أو لغيره من الفنون والعلوم، وقد حصرها في طريقتين اثنتين، أولاهما طريقة الحفظ، التي تقوم على الإلقاء والتلقين[39]، ويعدّ المدرّس، هنا، العنصر النشيط في العملية التعليمية؛ بحيث يقدّم للمتعلم متنا معرفيا، ويختار عددا من القصائد التي يجب حفظها. أما المتعلم، فإنه يقوم بدور المحاكاة، فيعرض على مدرّسه محفوظه الشعري، ويستمع المدرّس لما يَعْرِضه المتعلّم، ويعمل على تنبيهه وتوجيهه وتذكيره ومساعدته وغير ذلك ممّا تستدعيه عملية الاستماع، التي جعلها ابن خلدون ذات مكانة معتبرة؛ حيث قال: "السّمع أبو الملكات اللسانية"[40]. ولمّا كان المقصد من تعلّم الشعر هو تحصيل ملكة اللسان، فقد جعل الحفظ طريقة مثلى له، والحفظ لا يتأتى إلا بالاستماع من المتعلّم بداية، ومن المعلّم ثانيا، وهو ما عبّر عنه القدماء بـ"الإنشاد"، وقد عرف العرب نوعين من الإنشاد؛ الأول إنشادُ القصيدة في سوق من أسواق الشعر المعروفة عندهم (سوق عكاظ، وسوق مجنة، وسوق ذي المجاز)، وكانت الغاية منه التنافس في الإبداع الشعري، والاحتكام إلى الشعراء النقاد؛ مثل الخبر الذي تورده المصادر الأدبية، وهي تتحدث عن احتكام الشاعرين علقمة بن عبدة الفحل وامرئ القيس إلى زوجته أمّ

---

[38] مقدمة ابن خلدون، ج 3، ص 1243.

[39] المصدر نفسه، ج 3، ص 1255.

[40] المصدر نفسه، ج 3، ص 1265.

جندب[41]، وغير ذلك مما ترويه كتب تاريخ الأدب؛ فهذا النوع من الإنشاد ليس هو المقصود بكلام ابن خلدون، ولكنه يقصد النوع الثاني الذي يطلب فيه الشخص من الشاعر أو الراوية أن يُسمعه ما استجد عنده من الشعر إبداعا أو حفظا. والفرق بين النوعين من الإنشاد هو الغاية؛ ففي الأول، كانت الغاية نقدية تنافسية تقويمية. أما في النوع الثاني، فالغاية تعلمية. وكانوا يستعملون، إلى جانب لفظ "أنشدني"، وما هو مشتقّ من جذره اللغوي، تعبير "أطرفني". قال ابن سلام الجُمَحي (ت 231هـ): "أخبرني أبو عبيدة، عن يونس، قال: قَدِم حمّاد البصرة على بلال بن أبي بردة، وهو عليها، فقال: ما أطرفتني شيئا؟ فعاد إليه؛ فأنشده القصيدة"[42].

وجدير بالذكر أن هذه الطريقة، التي تحدثنا عنها، هي طريقة خاصة بالمتعلّم الذي يروم تحصيل ملكة اللسان العربي من أجل فهم الشريعة. أما المتعلم، الذي يسعى إلى النبوغ في الشعر وقَرْضِه، فطريقة الحفظ أولى له في نظر ابن خلدون. قال: "اعلم أن لعمل الشعر، وإحكام صنعته، شروطاً، أولها الحفظ من جنسه؛ أي: من جنس شعر العرب"[43]. ولم يجعل هذا الشرط مطلقا، بل قيّده بمقدار محدّد؛ فأقلّ "ما يكفي فيه شعر شاعر من الفحول الإسلاميين مثل ابن أبي ربيعة وكثيّر... وأكثره شعر كتاب الأغاني"[44]. ومعلوم أن كتاب "الأغاني" للأصبهاني (ت 296هـ) قد حوى كمّا هائلا من الشعر؛ بحيث "جمع شعر أهل الطبقة الإسلامية كلّه، والمختار من شعر الجاهلية"[45]. ولكن هذا الشرط لا يفيد اللزوم؛ فهو الحدّ الأعلى للحفظ، ويقابله الحدّ الأدنى، الذي حدّده ابن خلدون في حفظ شعر شاعر واحد من الشعراء الإسلاميين؛ بمعنى أنّ مَنْ تعدّى في حفظه شعر الشاعر الواحد إلى اثنين أو أكثر، فقد استوفى الشرط؛ ومن أتى

---

[41] انظر: المرزباني أبو عبيد الله، الموشح: مآخذ العلماء على الشعراء في عدة أنواع من صناعة الشعر، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار نهضة مصر، د. ت، ص 23 وما بعدها.

[42] ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، قرأه وشرحه: أبو فهر محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة، (د ت)، ج 3، ص 48.

[43] مقدمة ابن خلدون، ج 3، ص 1306.

[44] المصدر نفسه، ج 3، ص 1306.

[45] المصدر نفسه، ج 3، ص 1306.

بحفظ الأكثر، أصبح مقتدرا ومحصِّلا لملكة اللسان العربي.

فهذا الشرط موجه بالضرورة - كما ذكرنا - لمن قصد نظم الشعر، وسعى إلى قرضه. وبالمقابل، نزع ابن خلدون صفة الشاعرية عمّن سعى إلى قرض الشعر دون الحفظ؛ فمَنْ "قلّ حفظه أو عُدم، لم يكن له شعر، وإنّما هو نظم ساقط"[46]. وأضاف ابن خلدون شرطا آخر لنظم الشعر، هو وجوب نسيان الحافظ محفوظَه الشعري؛ "لتمحى رسومه الحرفية الظاهرة"[47].

وهذان الشرطان عُرفا عند القدماء، وكانا ضروريين لمن قصد تعلّم الشعر. وقد سجل الحوار الذي جرى بين الراوية خلف الأحمر وأبي نواس، الذي استأذن خلفا الأحمر في نظم الشعر، هذه القضية. قال خلف لأبي نواس: "لا آذن لك في عمل الشعر إلا أن تحفظ ألف مقطوع للعرب، ما بين أرجوزة وقصيدة ومقطوعة. فغاب عنه مدّة، وحضر إليه، فقال له: قد حفظتها، فقال: أنشدها، فأنشده أكثرها في عدّة أيام. ثم سأله أن يأذن له في نظم الشعر، فقال له: لا آذن لك إلا أن تنسى هذه الألف أرجوزة كأنك لم تحفظها، فقال له: هذا أمر يصعب عليّ، فإني قد أتقنت حفظها، فقال له: لا آذن لك إلا أن تنساها. فذهب إلى بعض الدّيَرَةِ، وخلا بنفسه، وأقام مدة حتى نسيها. ثم حضر، فقال: قد نسيتها حتى كأن لم أكن حفظتها قط، فقال له: الآن انْظم الشعر"[48]. إن الغاية من هذا الشرط، عند ابن خلدون وغيره من القدماء، استقرار الأوزان الشعرية في ذهن الشاعر الواعد، وتشرُّبها ضمنيّا.

وبالإضافة إلى ذلك، يجب على المتعلّم تحصيل ملكة اللسان العربي، التي تحدث بها أهل "مُضَر التي نزل بها القرآن"[49]؛ لأن اللغات عامة، ولغة مضر خاصة، ملكة،

---

[46] مقدمة ابن خلدون، ج 3، ص 1306.

[47] المصدر نفسه، ج 3، ص 1306.

[48] ابن منظور المصري، "أخبار أبي نواس، تاريخه، نوادره، شعره، مُجونه"، شرحه وضبطه: محمد عبد الرسول إبراهيم، عُني بجمعه ونشره: عباس الشربيني، دار الكتب المصرية، 1343هـ/ 1924م، ج 3، ص 55.

[49] مقدمة ابن خلدون، ج 3، ص 1285.

وتعلّمها ممكن، "شأن سائر الملكات"[50]. والوسيلة لتحصيل تلك الملكة هي حفظ كلام العرب، المأثور عنهم، إلى أن يصير الحافظ لأشعارهم بمنزلة "مَنْ نشأ بينهم، ولقّن العبارة عن المقاصد منهم"[51]؛ فيستطع حينئذٍ التعبير بأساليبهم، وكأنه نشأ بين ظهرانيْهم. وعلى قدر حفظه وتمكنه من التعبير بأساليب العرب تكون جودة كلامه الفني شعرا ونثرا عالية، وبذلك يكون من حصّل تلك الملكة قد "حصل على لغة مضر"[52].

ولبيان المراد بالملكة، ضرب ابن خلدون مثلاً بنشأة الطفل بين أحضان العرب منذ صغره؛ فإنه يتعلم لغة قومه، وليس له من القوانين النحوية والصرفية شيء، وإنما تحصل الملكة في لسانه ونطقه تلقائيا. وكذلك شأنُ من حفظ شعرهم وكلامهم، وداوَمَ على ذلك؛ فإنه يصير كمن نشأ بينهم. ولكن هذه المسألة ليست مطلقة، بل نبّه ابن خلدون عن وجوب توافر شرط الأسبقية، ومعناه ألّا تسبق إلى لسانه ملكة أعجمية، تُنازع ما يطرأ عليها من الحفظ، وتتلون النفس بالأولى؛ فتغلب كلَّ وارد عليها. فإذا فرضْنا أن طفلا أعجميا "أقبل على الممارسة لكلام العرب وأشعارهم بالمدارسة والحفظ، يستفيد تحصيلها، فقلّ أن يحصل له؛ لما قدّمناه من أن الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحلّ، فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة"[53].

وحذّر ابن خلدون من بعض الأساليب التي يمكن أن تخدش الملكة، وتطفئ جذوتها، إذا أخذ المتعلّم بالشّدة أو اللين على نحو متطرّف، بل يجب التعليم بطريقة معتدلة، لا تجعل المتعلّم متصرفا وَفق هواه دائما؛ لأن "إرهاف الحدّ في التعليم مُضِر بالمتعلّم، سيما في أصاغر الوُلْد؛ لأنه من سوء الملكة"[54]. وإذا ترك المتعلم في صغره لما هو أحبّ، صار ذلك مفسدة له، ولتحصيله. وبالمقابل، يجب أن لا يكون تعليمه "بالعسف والقهر... وضيق على النفس في انبساطها"[55]؛ فذلك مدعاة إلى الكسل

---

[50] مقدمة ابن خلدون، ج 3، ص 1285.

[51] المصدر نفسه، ج3، ص 1286.

[52] المصدر نفسه، ج3، ص 1286.

[53] المصدر نفسه، ج 3، ص 1292.

[54] المصدر نفسه، ج 3، ص 1253.

[55] المصدر نفسه، ج 3، ص 1253.

والكذب وغير ذلك ممّا يضطر إليه المتعلّم اضطرارا يفسد عليه سُبل التعلّم جملة. وقد ينعكس عليه ذلك سلبا؛ فـ"يتعلّم المكر والخديعة"[56]. وقد يؤول الأمر إلى ما هو أعقد؛ فينقلب ذلك الأسلوب وبالًا على المتعلّم، وعلى الأمة؛ فتفسد "معاني الإنسانية، التي له من حيث الاجتماع والتمرن، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيالا على غيره في ذلك"[57]؛ فتصير مقاصد التعلّم وأهدافه - بسبب أسلوب التعليم القهري - متناقضة تماما مع المقصود منها، ويصعب جَبْره وتلافيه. لذا، فعلى المعلّم أن يتنكب عن ذلك، ويحرص على "صون النفوس عن مذلّة التأديب"[58] لتحقيق المراد.

أما الطريقة الثانية من طرق التعلم عند ابن خلدون، فهي الممارسة؛ بحيث لا يعتمد المتعلم على الحفظ فقط لتكوين ملكة اللسان، بل يترجم المحفوظ إلى الكلام والحوار والمناظرة على طريقة العرب وأساليبهم، حتى يُحصّل المتعلّم قدرة التصرف في التعابير اللغوية والفنون البلاغية. ولذلك، يجب أن يكون الحفظ بمقدار الإفادة، مع استيعاب المحفوظ، واستعماله في المخاطَبات وغيرها على النهج المأثور عن العرب؛ فمن كانت عنايته بالحفظ أكثر من الحاجة، فإنه قد لا يحصل على مبتغاه ولا يستطيع التصرف فيما حصّل من الحفظ فضلا عن تحويل المحفوظ إلى ممارسة؛ وذلك لأن الملكة تظهر مع الممارسة، واستعمال المتكلم المحفوظ في الممارسة العملية؛ نحو التدريس والمحاورات والمناظرات، التي تعدّ ميادين لظهور الرصيد الشعري المعرفي، الذي لا يتأتى بدون الحفظ أيضا؛ فهما صِنوان وأمران متلازمان، لا يمكن الاستغناء عن أحدهما؛ فالمحفوظ أشبه بالضرع؛ يدرّ بالامتراء، ويجف بالترك والإهمال.

إن الطريقتين، اللتين تحدث عنهما ابن خلدون، كانتا منتشرتين عند القدماء، سواء لتعلّم الشعر أو العلوم النقلية والنظرية، تنضاف إليهما طرق أخرى، حصرها القاضي عياض (ت 544هـ)، مثلاً، في "ثمانية ضروب، وكل ضَرب منها له فروع

---

[56] مقدمة ابن خلدون، ج 3، ص 1253.

[57] المصدر نفسه، ج 3، ص 1253.

[58] المصدر نفسه، ج 3، ص 1254.

وشُعوب"[59]، منها السماع والقراءة، اللتان أشار إليهما ابن خلدون.

إن حديث ابن خلدون عن طريقتي الحفظ والممارسة لتعلّم الشعر كان حديثا عامّا، بعيدا عن التفاصيل والجزئيات، وذلك يدلّ على أمرين اثنين؛ الأول عدم انفراد تعلّم الشعر بطريقة خاصة مقارنةً بطرق تعلّم العلوم الأخرى، التي تشترك مع الشعر في اعتماد طريقتي الحفظ والممارسة؛ والأمر الثاني يتجلى في عدم اعتبار ابن خلدون الطريقتين سبيلا ناجعا، يفْضُل الطرق الأخرى في التعلم، بل عَدَّ الحفظ والممارسة ممّا يلائم طبيعة الشعر وتعلّمه، وقد لا تتناسب معه طرق المناولة، والوصية بالكتاب، وإعلام الشيخ مثلا.

3- وسائل تقويم الشعر عند ابن خلدون:

لم يبيّن ابن خلدون في تصوره لتعليم الشعر وتعلمه بشكل كاف الوسائل التي يمكن استعمالها للتقويم وقياس درجة التحصيل لدى المتعلم الذي يروم نظم الشعر وقرضه، أو عند المتعلم الذي يسعى إلى تحصيل ملكة اللسان العربي من أجل فهمٍ أعمقَ لعلوم الشريعة الإسلامية، لكنه أجمل الكلام في موطن محدودة في حديثه عن هذا العنصر، وكأنه بتلك الإشارات جعل الأمر منوطا بمدى التحقق من الهدف الذي سعى إليه المتعلّم، فإن كان قادرا على فهم العلوم الشرعية، أو وجد في نفسه القدرة على نظم الشعر فقد بلغ الغاية، وإن كان غير ذلك فإنه في حاجة إلى مزيد من التحصيل والاكتساب، ومن إشاراته إلى هذه المسألة قوله عمن قصد النظم: "ومن حصل على هذه الملكات فقد حصل على لغة مضر، وهو الناقد البصير بالبلاغة فيها. وهكذا ينبغي أن يكون تعلّمها"[60]، ومن إشاراته أيضا تقريعه لمن يسعى تحصيل ملكة اللسان من خلال تعلم القواعد النحوية وصناعة الإعراب دون المحفوظ الشعري، قوله: "وأما المخالطون لكتب المتأخرين العارية عن ذلك إلا من القوانين النحوية مجردة عن أشعار العرب وكلامهم فقلّما يشعرون لذلك بأمر هذه الملكة أو ينتبهون لشأنها. فتجدهم يحسبون

---

[59] القاضي عياض، الإلماع إلى معرفة أصول الرّواية وتقييد السّماع، تحقيق: السيد أحمد صقر، دار التراث العربي، القاهرة - المكتبة العتيقة، تونس، ط1، 1389هـ/ 1970م، ص 68.

[60] مقدمة ابن خلدون، ج 3، ص 1286.

أنهم قد حصلوا على رتبة في لسان العرب وهم أبعد عنه"[61].

نخلص من كلام ابن خلدون إلى أفضل وسيلة لتقويم التحصيل عند المتعلم هي قدرته على الممارسة القولية على طريقة والتفنن بأساليب اللغة وصورها الفنية، فمن وجد في نفسه تلك المقدرة فقد بلغ الغاية، ومن كان دون ذلك فهو أبعد عن التحصيل. ومن هنا يكون التقويم عند ابن خلدون تقويما ذاتيا وإجماليا. أما القويم المرحلي، فهو منوط بما يبديه المعلم من ملاحظات وتصويبات وتنبيهات حين يُعرض عليه المحفوظ.

خاتمة:

يقدّم ابن خلدون تصورا مهما لمنهاج تعليم الشعر وتعلمه، يشمل المرامي والغايات، وهي غايات ترتبط بها مقاصد المتعلّم من وراء إقباله على ذلك التعلم، وقد جعل الغاية الكبرى من تعلّم الشعر تحصيل ملكة اللسان العربي، واكتساب القدرة على تذوق كلام العرب. ويتفرع عن تلك الغاية هدفان: الأول، فهم الشريعة الإسلامية، وهو هدف يتحقق عبر وسيلة تعلّم الشعر، وبذاك يكون الشعر مقصودا لغيره. والثاني، أدبي يروم من خلاله المتعلّم قرض الشعر ونظمه؛ فتعلّمُ الشعر، هنا، مقصود لذاته لا لغيره.

ولتحقيق تلك الغاية، وضع ابن خلدون برنامجا، يستند إلى معايير المكان والزمان والجودة في انتقاء المحتوى الشعري الذي يقدّم للمتعلّم، والذي يجب فيه مراعاة مبدأ الأولوية من حيث ترتيبُ الأجناس الأدبية، والعلوم اللغوية التي يلزم تعلّمها من أجل تحقيق الغاية السابقة، وهي غاية غير مرتبطة بمدّة محدّدة؛ ولذلك ترك ابن خلدون زمن التعلّم مفتوحا، يرتهن بتحقيق الأهداف والغاية من تعلّم الشعر، وهي غاية يتفاوت المتعلمون في مدّة تحصيلها؛ كما هو معروف. وأشار المنهاج الخلدوني إلى طريقتين من طرق التعلّم، هما: الحفظ والممارسة، لا يمكن استغناء المتعلّم عن إحداهما؛ فالممارسة مظهر جلي للمحفوظ، ولا يمكن ممارسة الحوار والمناظرات والخطبة والكلام دون مخزون معرفي ذهني، ناتج عن الحفظ.

---

[61] مقدمة ابن خلدون، ج 3، ص 1288.

ولم يحدد منهاج ابن خلدون لتعليم الشعر وتعلّمه طرق التقويم بشكل صريح، يبيّن مراحله وغاياته بدقة، لكنه جمجم الكلام عنه حين تحدث عن استماع المعلّم لمتعلّمه، وهو يعرض عليه محفوظه الشعري، كما أنه يتجلى من خلال ما يُبديه المعلّم من توجيهات وتنبيهات وغير ذلك مما يعدّ تقويما مرحليا. أما التقويم الإجمالي، فهو منوط بالمتعلّم نفسه؛ فيدرك عَبْرَه مدى قدرته على ترجمة المحفوظ الشعري إلى ممارسة، سواء في فهم الشريعة وعلومها، أو في القدرة على التعبير بأساليب العرب، أو في قرض الشعر ونظْمه على منهجهم الفني.

مصادر الدراسة:

1. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. مقدمة ابن خلدون، دراسة وتحقيق: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط3، 2014.
2. ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، قرأه وشرحه: أبو فهر محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة. (د ت).
3. ابن قتيبة، الشعر والشعراء، تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر، المكتبة التوفيقية، القاهرة، ط1، 2013.
4. ابن منظور المصري، أخبار أبي نواس، تاريخه، نوادره، شعره، مُجونه، شرحه وضبطه: محمد عبد الرسول إبراهيم، عني بجمعه ونشره: عباس الشربيني، دار الكتب المصرية، 1343هـ/ 1924م.
5. الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 7، 1998.
6. القاضي عياض، الإلماع إلى معرفة أصول الرّواية وتقييد السّماع، تحقيق: السيد أحمد صقر، دار التراث العربي، القاهرة - المكتبة العتيقة، تونس، ط1، 1389هـ/ 1970م.
7. المرزباني أبو عبيد الله. الموشح مآخذ العلماء على الشعراء في عدة أنواع من صناعة الشعر، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار نهضة مصر، (د ت).

جهود الأصوليين في إرساء المنهاج التربوي: ابن غازي المكناسي أنموذجا

ذ. محمد بوعنونو

باحث بسلك الدكتوراه، جامعة محمد الأول وجدة

ملخص البحث

يعد العلامة ابن غازي المكناسي واحدا من الأصوليين الذين تظهر في سيرتهم العلمية وإنتاجهم الأصولي وصفحاتهم المشرقة، تلك المعالم التي شكلت الأسس الأولى والخطوط العريضة للمنهاج التربوي، ومثلت البذور الصالحة لما سيصبح من بعد شجرات باسقات وارفة الظلال، سماها المعاصرون عناصر المنهاج، بيد أنها في حاجة إلى بيان وإيضاح، وجمع وتقريب، وتحليل وتمحيص، حتى تكون قريبة التناول سهلة التداول، فكان هذا البحث محاولة جادة لرصد تلك المعالم وجمع تلك الجهود، ثم صياغتها في قالب علمي أكاديمي، يعطي صورة متكاملة الأركان لجهود ابن غازي المكناسي ومن خلاله لجهود كل الأصوليين في خدمة المنهاج التربوي وتأسيس أركانه.

وقد استعنت في ذلك بالمنهج الوصفي والتحليلي، بالإضافة إلى الاستقراء الناقص، فأفضى ذلك إلى نتائج أهمها إماطة اللثام عن عناصر المنهاج التربوي في تراث ابن غازي المكناسي، وإبراز جهود الأصوليين في هذا السياق

كلمات مفتاحية

ابن غازي المكناسي ـ المنهاج التربوي ـ جهود الأصوليين ـ عناصر المنهاج ـ ملامح المنهاج.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسول الله وآله وصحبه أجمعين،

وعلى كل من سار على نهجه واستن بسنته إلى يوم الدين.

وبعد، لا شك أن المنهاج التربوي[1] بعناصره[2] المعروفة بين الباحثين عموما وأهل التربية والتعليم خصوصا، هو نتاج فعلي وسليل شرعي وثمرة طيبة لمجهودات العلماء بمختلف تخصصاتهم وتنوع مشاربهم، بما بذلوه في حقل التربية والتعليم من جهود، كانت سببا في إرساء معالم المنهاج التربوي ورسم أبعاده، حتى صار أمرا ملموسا وشيئا مذكورا.

ولعلماء أصول الفقه لبنة مهمة في إقامة هذا المنهاج، ومجهود جبار في تأسيس أركانه ورفع قواعده، إلا أن هذه الجهود ظلت جزرا معزولة متناثرة هنا وهناك، في تراثهم الأصولي وإنتاجهم العلمي بشكل عام، تحتاج إلى من يجمع شتاتها، ويقرب معناها، ويوضح أهميتها، ويكرس علاقتها بالمنهاج التربوي المعاصر.

ولعل العلامة ابن غازي المكناسي واحد من هؤلاء الأصوليين، الذين تظهر في سيرتهم العلمية وإنتاجهم الأصولي وصفحاتهم المشرقة، تلك المعالم التي شكلت الأسس الأولى والخطوط العريضة للمنهاج التربوي، ومثلت البذور الصالحة لما سيصبح من بعد شجرات باسقات وارفة الظلال، سماها المعاصرون عناصر المنهاج، بيد أنها في حاجة إلى بيان وإيضاح، وجمع وتقريب، وتحليل وتمحيص، حتى تكون قريبة التناول سهلة التداول، فكان هذا البحث محاولة جادة لرصد تلك المعالم وجمع تلك الجهود، ثم صياغتها في قالب علمي أكاديمي، يعطي صورة متكاملة الأركان لجهود ابن غازي المكناسي ومن خلاله لجهود كل الأصوليين في خدمة المنهاج التربوي وتأسيس أركانه.

- ✓ **إشكالية البحث:**

يعتبر كثير من الباحثين في الشأن التربوي أن للتراث الإسلامي عامة والإنتاج

---

[1] المنهاج التربوي في معناه الواسع هو نظام يتكون من مجموعة من العناصر تتكامل وتترابط، ويؤثر بعضها في بعض. انظر كتاب: مقدمة في علم المناهج التربوية، د.محمد عبد الله الحاوري/ د.محمد سرحان علي قاسم، دار الكتاب، صنعاء، اليمن، الطبعة الأولى: 1437هـ/ 2016م، (ص:17) بتصرف.

[2] أهم عناصر المنهاج التربوي أربعة وهي: الأهداف التربوية. المحتوى. طرق التدريس وأنشطة التعلم. التقويم. المصدر السابق، (ص: 52) بتصرف.

الأصولي خاصة دورا مهما في رسم أبعاد المنهاج التربوي. فإلى أي حد يمكن اعتبار هذه الدعوى صحيحة؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية التساؤلات التالية: ما هي الأدوار التي أداها علماء أصول الفقه في تأسيس المنهاج التربوي؟ أين تتجلى جهودهم في هذا السياق؟ هل يمكن اعتبار اجتهاداتهم التربوية إسهامات فعلية في المنهاج التربوي؟ كيف يمكن رصد اجتهاداتهم في هذا الصدد؟ هل يمكن تعميم مجهود أصولي واحد على كل الأصوليين في هذا الشأن؟

✓ **أهداف البحث:**

يسعى هذا العمل لتحقيق النتائج التالية:

- بيان مجهودات ابن غازي المكناسي ومن خلاله جهود الأصوليين في خدمة المنهاج التربوي.
- إبراز أهمية التراث الإسلامي في الشأن التربوي.
- تقريب تجارب السلف في الشأن التربوي للاستفادة منها في تطوير المنهاج.

✓ **منهج البحث:**

يمكن الاستعانة بثلاثة مناهج أساسية: الوصفي والتحليلي والاستقرائي (الاستقراء الناقص)، فالأول لوصف مجهودات ابن غازي المكناسي التربوية والأصولية، والثاني لتحليل عناصرها وفك روابطها، والثالث لتتبع معالمه في إرساء المنهاج والتعليق عليها.

✓ **الدراسات السابقة:**

لم أقف في حدود ما بحثت – وهو جهد مقل – على عمل يتطابق تماما مع ما أقدمه في هذه الورقة العلمية، لكن وجدت بعض المقالات التي تتقاطع مع هذا الموضوع، أذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- "معالم المنهاج التربوي في الفكر الإسلامي التراثي ابن عبد البر أنموذجا"، نشرته

الباحثة ليلى لطفي على المجلة العربية للنشر العلمي، العدد 47، تاريخ الإصدار 02 شتنبر 2022م، حاولت فيه الباحثة بيان ملامح المنهاج التربوي عند ابن عبد البر النمري من خلال كتابه "جامع بيان العلم وفضله"، وهو على العموم محاولة جادة ومفيدة، باستثناء بعض الأخطاء المنهجية القليلة التي لا يسلم منها العمل البشري في الغالب.

■"المنهاج التربوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللسان التربوي الحديث، المقدمة أنموذجا"، وهو عبارة عن مقال للأستاذ "فاتح زيوان" منشور على موقع "ديوان العرب على شبكة الأنترنيت بتاريخ الجمعة 12 ماي 2006م، ناقش فيه عناصر المنهاج التربوي عند ابن خلدون، واستنبط من كتابه المقدمة ما يمكن اعتباره عنصرا من عناصر المنهاج عموما، وهو مقال نافع ومفيد في بابه.

✓ **خطة البحث:**

لمقاربة هذه الإشكالية، وإيجاد حلول لما يكتنفها من تساؤلات، بدا لي أن أقسم هذا البحث إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة، فأما المقدمة فعرض عام للموضوع، والمبحث الأول في التعريف بابن غازي المكناسي ومجهوداته الأصولية والتربوية، والمبحث الثاني لرصد معالم وملامح المنهاج التربوي في تراثه العلمي والتعليق عليها، أما الخاتمة فخلاصة مركزة للبحث مشفوعة بالنتائج المتوصل إليها.

فالله أسأل أن يعيننا في هذا العمل ويبارك في القائمين عليه، ويرزقه القبول، إنه على ذلك قدير وبالإجابة جدير، ولا حول ولا قوة إلا بالله، والصلاة والسلام على رسول الله ﷺ.

المبحث الأول: جهود ابن غازي المكناسي في تأسيس المنهاج التربوي.

إن قواعد البحث العلمي الأكاديمي تقتضي ترجمة الإمام ابن غازي المكناسي قبل بيان جهوده في خدمة المنهاج التربوي، حتى يكون ذلك أساسا لما بعده، وركنا لما يشيد فوقه، خصوصا وأن جهوده لا تظهر إلا من خلال سيرته، ولا تلتقط إلا من أعماله ومؤلفاته، وفيما يلي سيرته باختصار.

المطلب الأول: أضواء على سيرة ابن غازي المكناسي.

سأحرص في هذا المطلب على عدم الإغراق في ترجمة الرجل حتى لا يخرج الأمر عن المقصود، لذلك وسمت المطلب بأضواء على سيرة ابن غازي وليست ترجمة له[3]، وفيما يلي بطاقة تعريفية مختصرة لهذا العالم المغربي:[4]

❖ **اسمه ولقبه:** هو محمد بن أحمد بن محمد بن محمد بن علي ابن غازي العثماني (نسبة لأبي عثمان أحد بطون قبيلة كتامة) المكناسي مولدا ومنشأ، الفاسي دارا ووفاة، العالم النحرير المشارك في جل العلوم والفنون.

❖ **مولده ونشأته:** ولد هذا العلامة النحرير عام ثمانية وخمسين وثمانمائة بمكناسة الزيتون، وفيها نشأ وتعلم، وقد كان لوالديه فضل كبير في تعليمه وتدريسه،

---

[3] ذلك أن ترجمته كفيلة بتسويد بياض مجلدات، والمقام ليس مقام تطويل وتفصيل.

[4] تم الاعتماد على المصادر التالية لتكوين هذه البطاقة التعريفية:

- جذوة الاقتباس في ذكر من حل من الأعلام مدينة فاس، أحمد ابن القاضي المكناسي، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، (ج1، ص:321).
- إتحاف أعلام الناس بجمال أخبار حاضرة مكناس، عبد الرحمن بن زيدان، تحقيق: الدكتور علي عمر، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، الطبعة الأولى: 1429هـ/2008م، (ج4، ص:07).
- نيل الابتهاج بتطريز الديباج، أحمد بابا التنبكتي، عناية: عبد الحميد عبد الله الهرامة، دار الكاتب، طرابلس، ليبيا، الطبعة الثانية: 2000م، (ص: 581).
- فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات، عبد الحي الكتاني، تحقيق: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الثانية: 1982م، (ج1، ص:288).
- معجم الأصوليين، مولود السريري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1423هـ/2002م، (ص:426).
- طبقات الأصوليين بعدوتي المغرب والأندلس، يونس العدلاني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 2020م، (ص:341).
- ذكريات مشاهير رجال المغرب في العلم والأدب والسياسة، عبد الله كنون، عناية الدكتور محمد بن عزوز، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى: 1430هـ/2010م، (ج1، ص:579).
- فهرس ابن غازي، تحقيق محمد الزاهي، دار بوسلامة للطباعة والنشر والتوزيع، تونس، الطبعة الأولى: 1984م، (ص:03).

فأبوه كان من أهل العلم والفضل، وأمه كذلك، وقد صرح باستفادته منهما أكثر من مرة في مواضع مختلفة من كتابه "الروض الهتون"، من ذلك مثلا قوله: "حدثني والدي..."[5] وقوله أيضا في حق والدته: "وكانت رحمها الله تعالى ملازمة لدرس القرآن (...) فنفعتني بذلك في الصغر غاية."[6] ومن ثم فقد كان لنشأته في بيت علم وفضل أبلغ الأثر في توجهه العلمي وتفوقه المعرفي.

❖ **العصر الذي عاش فيه:** عاصر رحمه الله ثلاث دول: الدولة المرينية والوطاسية والسعدية، ورغم القلاقل والاضطرابات التي شهدها عصره (سقوط غرناطة ـ احتلال الشواطئ المغربية من طرف البرتغال ـ الصراع على السلطة من طرف الدول الثلاث...) إلا أنه استطاع التميز والوصول إلى درجة العالِمية.

❖ **رحلته في طلب العلم:** بعد إلمامه بمبادئ العلوم في مسقط رأسه مكناس، توجه إلى فاس قبلة العلم والعلماء، قصد الاحتكاك بالشيوخ والاستفادة منهم، واستجازتهم والكرع من حياضهم، يقول في ذلك رحمه الله: "ثم ارتحلت إلى مدينة فاس في طلب العلم، أظنه سنة ثمان وخمسين وثمان مائة"[7] فما مضت سنوات قليلة على رحلته إلى فاس، حتى صار واحدا من علمائها، وفردا من شيوخها.

❖ **شيوخه وتلامذته:** أخذ رحمه الله عن كبار الأئمة والفقهاء منهم أبو عبد الله محمد بن الحسن الصغير، وأبو عبد الله محمد بن قاسم القوري، وأبو زيد عبد الرحمن الكاواني وغيرهم كثير، وقد ضمن فهرسته ترجمة 18 شيخا من شيوخه، فلتراجع هناك.

أما تلامذته فلا يحصون كثرة، ذلك أنه لازم التدريس سنين كثيرة، وتخرج على يديه الجم الغفير، على رأسهم الإمام عبد الواحد الونشرسي وأبو العباس الزقاق

---

[5] الروض الهتون في أخبار مكناسة الزيتون، ابن غازي المكناسي، تحقيق عبد الوهاب بن منصور، المطبعة الملكية، الرباط، الطبعة الثانية:1408هـ/1988م، (ص:59).

[6] المصدر السابق، (ص:62).

[7] المصدر السابق، (ص:71).

الفاسي وأبو القاسم بن إبراهيم الدكالي وغيرهم.

❖ **مؤلفاته:** له إنتاجات علمية كثيرة، تعكس قيمته العلمية ومكانته المعرفية، من ذلك مثلا:

- إنشاد الشريد من ضوال القصيد: وهو شرح وتقرير على متن الشاطبية في القراءات.
- منية الحسّاب: نظم لكتاب "تلخيص الحساب في عمل الحساب" لابن البناء المراكشي.
- التعلل برسوم الإسناد بعد انتقال أهل المنزل والناد: فهرسة جمع فيه شيوخه ومروياته.
- الروض الهتون في أخبار مكناسة الزيتون: رسالة في وصف مكناس وتاريخها والتعريف بعلمائها.

❖ **وظائفه:** تولى رحمه الله الخطط التالية، وقد أحسن فيها السيرة جميعا:

- ✓ الخطابة.
- ✓ الإمامة.
- ✓ الإقراء والتدريس.

❖ **شهادات العلماء في حقه:** وسمه العلماء بأجمل الصفات، وحلوه بأحسن العبارات، ونكتفي في هذا المقام بما وسمه به العلامة أحمد بابا التنبكتي قائلا: "شيخ الجماعة بها (فاس)، الإمام العلامة البحر الحافظ الحجة المحقق الخطيب، جامع شتات الفضائل، خاتمة علماء المغرب وآخر محققيهم، ذو التصانيف المفيدة العجيبة".[8]

❖ **ملامح من شخصيته:** كان يتميز رحمه الله بالسمات التالية:

---

[8] نيل الابتهاج، أحمد بابا التنبكتي، (ص:581).

- ✓ شديد التمسك بالكتاب والسنة.
- ✓ بعيد عن الصراعات والفتن.
- ✓ محب للجهاد حريص عليه.
- ✓ كثير التواضع والزهد.
- ✓ بارع في التربية والتعليم.

❖ **وفاته:** خرج رحمه الله للجهاد في آخر عمره، فمرض ورجع إلى فاس، فاستمر به المرض إلى أن توفي إثر صلاة الظهر يوم الأربعاء من شهر جمادى الأولى عام 919هـ، ودفن بفاس في عدوة الأندلس.

احتفل الناس بجنازته احتفالا عظيما، وحضرها السلطان ووجوه الدولة، وتأسف الكل لفقده تأسفا بليغا.

المطلب الثاني: مظاهروتجليات جهود ابن غازي المكناسي في إقامة المنهاج التربوي.

بعد ما ذكرت نبذة يسيرة من سيرة هذا العالم الرباني، أحسبها إن شاء الله كافية لهذا المقام، آن الأوان أن نذكر مظاهر وتجليات جهود ابن غازي في تأسيس المنهاج التربوي، وذلك في ضوء ما وقفت عليه من إشارات تتعلق بسيرته العلمية.

وفيما يلي أهم هذه المظاهر التي أحسبها جداول تصب في يم المنهاج التربوي، وتسعى في مجموعها لإقامة أركانه ورفع قواعده:

- ✓ **<u>طلب العلم والرحلة لأجله:</u>**

إن أول خطوة لابن غازي المكناسي في خدمة المنهاج التربوي هي توجهه لطلب العلم واعتناؤه بالتقييد والإسناد ومجاورة العلماء والاستفادة منهم والنهل من معين معرفتهم، فلولا هذا التوجه لما كان له إسهام في هذا السياق، لذلك كانت هذه الخطوة أساس كل جهوده في بناء المنهاج وتأسيسه.

ويمكن تقسيم مراحل الطلب لدى ابن غازي المكناسي إلى أربع مراحل كبرى:

المرحلة الأولى: التعلم داخل البيت، حيث بذل والداه وسعهما في تعليمه وتثقيفه وغرس حب العلم في صدره منذ مرحلة مبكرة من حياته، وقد صرح باستفادته من والديه كما مر معنا في المطلب الأول، وتلقى ذلك عنهما بالقبول الحسن، وأشرب في قلبه حب العلم وأهله، فمضى كالسهم يقطع مراحل الطلب، حتى صار واحدا من العلماء الكبار. يقول العلامة عبد الله كنون في هذا السياق مبرزا دور الأم في تربيته وتعليمه: "فإلى هذه الأم الصالحة يعود الفضل في تكوين هذا الولد، وتوجيهه التوجيه الخلقي والعلمي، وقلما رأيت رجلا عظيما له شأن يذكر، ولم يكن للمرأة في حياته تأثير ملموس، لا سيما الأم التي في حجرها يتلقى أول درس في الحياة".[9]

المرحلة الثانية: التعلم داخل مكناسة الزيتون، ففيها جمع القرآن الكريم، وتلقى المبادئ الأولى للعلوم، وأخذ عن علمائها وشيوخها، وانتفع بفقهائها وأئمتها.

المرحلة الثالثة: الرحلة إلى فاس، وذلك للاستزادة من العلم وطلب الإسناد العالي، وملاقاة الشيوخ والعلماء الذين كانت تزخر بهم فاس وجامع القرويين على الخصوص.

المرحلة الرابعة: ويمكن أن نسميها مرحلة التعلم المستمر، وفيها دأب على مطالعة الكتب ومناقشة القضايا العلمية مع العلماء والطلبة، وقد امتدت هذه المرحلة إلى وفاته رحمه الله.

فهذه المراحل التي قطعها وكابد عناءها العلامة ابن غازي المكناسي هي في الحقيقة لبنة مهمة في صرح المنهاج التربوي، وهو ما يلخصه العلامة أحمد بابا التنبكتي بقوله: "أنفق العمر في طلب العلم وإقرائه والعكوف على تقييده ونشره".[10]

✓ **التدريس:**

ومن مظاهر خدمة ابن غازي المكناسي للمنهاج التربوي ممارسته التدريس سنين

---

[9] ذكريات مشاهير رجال المغرب في العلم والأدب والسياسة، عبد الله كنون، (ج1، ص:586).

[10] نيل الابتهاج، أحمد بابا التنبكتي، (ص:582).

طويلة، سواء بفاس أو بمكناس، وقد أخذ عنه طيلة المدة التي جلس فيها للإقراء والتعليم خلق لا يحصون كثرة، قد أشرنا إلى بعضهم في المطلب الأول من هذا البحث فلا فائدة في إعادة رسمهم هنا.

لكن نقف هنا مع أمر آخر أكثر أهمية، وهو ما ذكره بعض من ترجم لهذا العالم النحرير من كونه خبيرا بصناعة التدريس، وأستاذا لجل العلوم وأصناف الفنون، يشير إلى ذلك صاحب نيل الابتهاج قائلا: "كان عذب المنطق حسن الإيراد والتقرير، فصيح اللسان عارفا بصناعة التدريس (...) حضرت مجالس إقرائه تفسيرا وحديثا وفقها وعربية، وكلها في غاية الاحتفال، وانتفعت به"[11]، فهذه الصفة تحمل من الدلالات الشيء الكثير، منها أنه كان خبيرا بطرائق التدريس وتقنياته وأساليبه المناسبة للعصر الذي كان ينتمي إليه، هذه القضية يؤكدها الإقبال الكبير الذي كان يعرفه درس ابن غازي المكناسي وكرسيه العلمي خصوصا في فاس قبلة العلم والعلماء، ويعززها تنافس الطلبة في الأخذ عنه والاستفادة منه، ويزكيها ما بلغه طلبته من الشأن العظيم والمكانة العالية حيث "تخرج على يديه عامة طلبة فاس وغيرها ورحل الناس للأخذ عنه وتنافسوا فيه"[12]، ومما يؤكد هذه المسألة أيضا توليه لمنصب شيخ الجماعة بفاس، أي ممارسة الخطابة والإمامة بجامع القرويين، وهذا منصب عظيم لا يتشرف به كل من هب ودب، ولكن يمنح لمن تميز في عصره علما وأدبا وأخلاقا وفضلا.

ومن ثم فإن ابن غازي المكناسي لم يكن مدرسا عاديا، يقرر المسائل بطريقة تقليدية مملة، ولكن كان له إلمام واسع بمجال التدريس، يطرز مجالسه بنكت وفوائد تجعله مميزا عن باقي المجالس العلمية الأخرى، وفي هذه المسألة بالذات يظهر مجهوده في بناء المنهاج التربوي من خلال تنظيم المحتوى الدراسي ونقله أو تعديته إلى عقل المتعلم، وقبل هذا وضع الأهداف المراد تحقيقها، واستخدام الأساليب والطرق المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، كل ذلك من خلال فهم حاجيات المتعلم، والوقوف على أفضل الطرق لإيصال المعلومات والخبرات إليه، وتكوينه تكوينا جيدا، وأصل هذا الاستنتاج

---

[11] نيل الابتهاج، أحمد بابا التنبكتي، (ص:582).

[12] المصدر نفسه، (ص:582).

راجع إلى ما حلاه به العلماء من أوصاف تؤكد إلمامه الواسع بمجال التدريس، يقول العلامة عبد الله كنون في هذا الصدد: "فلم يقتصر الأخذ عنه على أهل المغرب خاصة، بل قصده الناس من كافة أنحاء إفريقيا الشمالية، فهؤلاء كثير من علماء تلمسان – وهي ما هي حينذاك – ومثل تلمسان غيرها من مدن المغربين الأوسط والأدنى"،[13] فما كان ليقصده الناس من بلدان أخرى لولا هذا الإلمام الواسع بمجال التدريس والإقراء.

✓ **التأليف:**

ألف ابن غازي المكناسي عشرات المؤلفات في مختلف الفنون والعلوم، وقد أشرنا في المطلب الأول إلى بعض مؤلفاته، فلا معنى لإعادة رسمها هنا، ولكن نقول في هذا المقام إن تأليف هذه الكتب من طرف ابن غازي المكناسي تعني - فيما نحن نبحث فيه - إنتاج المحتوى الدراسي وتشذيبه وتهذيبه وتقديمه لطلبة العلم في أحسن صورة وأفضل هيئة.

فأغلب ما صنفه وألفه ابن غازي كان ضمن المقررات الدراسية في زمنه، لذلك وجدناه يوجه جهوده لإتمام وتحسين وتجويد عمل العلماء السابقين، فيتتبع مؤلفاتهم ثم يصحح ما قد يقع فيها زلل أو خطأ، أو يوضح ما قد يعتريها لبس وغموض، أو يحل ما قد يكتنفها من ألغاز ومشكلات، ومن ثم يقدم أروع خدمة لطلبة العلم من جهة، ويضرب بسهم أفلج في إقامة وتأسيس المنهاج التربوي من جهة أخرى، خصوصا وأن المحتوى الدراسي ليس عنصرا من عناصر المنهاج فقط، بل كان يعد إلى عهد قريب هو المنهاج نفسه.

فابن غازي المكناسي قد بذل مجهودا كبيرا في إنتاج المحتوى الدراسي وتنظيمه وتكييفه بما يتماشى وحال المتعلم وقدراته ومؤهلاته المعرفية، ولو وقف عند هذا الحد لكان ذلك كافيا في الاستدلال على أثره في بناء المنهاج، فكيف إذا علمنا أنه درّس هذه المؤلفات أيضا ومارس عملية النقل الديداكتيكي عمره كله، ووصف بأنه بارع في التدريس، إذن نزداد إيمانا بما قدمه هذا العلامة في تأسيس المنهاج التربوي.

---

[13] ذكريات مشاهير رجال المغرب في العلم والأدب والسياسة، عبد الله كنون، (ج1، 590).

وقد امتازت مؤلفاته بخصائص متعددة منها الإيجاز والتحقيق والدقة والتصويب والتهذيب والتشذيب، مع الوضوح والسلاسة، والابداع والابتكار، وحسن الرصف والترتيب، فهذه وغيرها من الخصائص توحي بمجهوده الجبار، ليس في إنتاج المحتوى فقط، ولكن أيضا في تكييفه ونقله من مستوى علمي إلى مستوى تعليمي دون تشويه ولا ابتذال[14]، ويكفي مثلا أن يلقي الباحث نظرة عجلى على كتابه "شفاء الغليل في حل مقفل خليل" حتى يعاين صدق ما ألمعنا إليه وحقيقة ما ذهبنا إليه، وفي هذا وذلك إسهام كبير في تأسيس المنهاج التربوي، فتأمل!

✓ **الخطابة:**

مارس العلامة ابن غازي المكناسي الخطابة بجامع القرويين سنين عديدة، فيكون بذلك قد ساهم في بناء وتأسيس المنهاج التربوي باعتبار الخطبة أداة تربوية مهمة لتوجيه الناس على اختلاف درجاتهم العلمية والفكرية والاجتماعية، وباعتبارها أيضا محتوى ومضمونا معرفيا ذا خصائص ومميزات كثيرة يهدف إلى تزكية الناس وتبصيرهم بأمور دينهم وبما يصلحهم في المعاش والمعاد، وما كانت هذه صفاته ونعوته، فهو لا شك راجع إلى مسمى المنهاج التربوي ومندرج تحته، يقول الدكتور مصطفى بنحمزة في هذا السياق: "ومما يشير إلى أهمية الخطابة في البناء الحضاري الإسلامي أن رسول الله ﷺ قد كان حريصا على الحفاظ على الخطيب، مغضيا عن هفواته وسقطاته (...) وخطبة الجمعة التي هي اللسان الناطق باسم الشرع المعبر عن هديه في النوازل والمستجدات."[15]

فهي إذن أسلوب من أساليب نشر العلم والمعرفة وبث القيم النبيلة، والدلالة

---

[14] لقد أحسن الدكتور عبد الله بوغوتة حينما حذر من التشويه والابتذال الذي قد يعتري المعرفة أثناء عملية النقل الديداكتيكي، للتفصيل في هذه القضية يراجع كتاب النقل الديداكتيكي، تأليف جماعة مؤلفين، تنسيق د. فريد أمعضشو ود. عبد العزيز غوردو، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية، مكتبة الطالب، وجدة، الطبعة الأولى: 2015م، (ص:14).

[15] الخطيب وواقع الأمة، الدكتور مصطفى بن حمزة، مكتبة الطالب وجدة، الطبعة الأولى:2001، (ص: 9.10).

على مواقع الخير والتحذير من مظان الشر، إنها أداة تربوية مهمة توجه الناس إلى سبل الفلاح، ومن ثم فهي تحتاج إلى ما يشبه عملية النقل الديداكتيكي[16] في الدروس التعليمية، حيث ينقل الخطيب الحقائق الإيمانية من مستوى علمي إلى مستوى تعليمي يناسب كل شرائح وطبقات المجتمع، وهو ما جعل الدكتور مصطفى بنحمزة يشترط في الخطيب الإلمام بكل ما يساعده في أداء هذه المهمة، يقول حفظه الله: "وخطيب الجمعة الذي يفترض فيه أن يكون في الصميم من المجتمع وهو يؤدي رسالته النبيلة، يجب أن يتأهل لذلك باكتساب كثير من المواصفات النفسية والخلقية والبيانية، كما عليه أن يتزود بحظ كبير من ثقافة العصر ومعارفه"[17]، وقد ذكر شروطا كثيرة لهذه العملية تراجع في مظانها، إذ ليس هذا موضع تفصيل الكلام عنها.

فهذه الخصائص التي تطبع الخطب المنبرية تجعل منها مضمونا معرفيا مهما، له من جهة طريقة خاصة في نقله وتعديته إلى عقول المسلمين، وله أسلوب خاص في قياس مدى تحقق تلك الأهداف التي يسطرها الخطيب، ويرجو تحقيقها على مستوى الفرد والجماعة من جهة أخرى، فإذا صح هذا ـ وغالب الظن أنه صحيح ـ فإنه راجع لا محالة إلى مسمى المنهاج التربوي، فتكون النتيجة النهائية أن ممارسة الخطابة من طرف ابن غازي المكناسي هي لون آخر من ألوان خدمته للمنهاج التربوي، ودليل إضافي على حسه التربوي العالي.

✓ **تأليف فهرسة "التعلل برسوم الإسناد بعد رحيل أهل المنزل والناد":[18]**

ومن مظاهر خدمة ابن غازي المكناسي للمنهاج التربوي أنه ألف "فهرسة" جمع

---

[16] من أفضل التعاريف التي وضعت للنقل الديداكتيكي ما عرفه به الدكتور الحسن قايدة حفظه الله قائلا: "هو ذلك الجهد المنظم الذي يبذله المربي المعلم في سبيل تعدية ما في عقله إلى عقل المتعلم"، انظر كتاب النقل الديداكتيكي، تأليف جماعة مؤلفين، تنسيق د. فريد أمعضشو ود. عبد العزيز غوردو، (ص:48).

[17] الخطيب وواقع الأمة الدكتور مصطفى بنحمزة، (ص:24).

[18] هذه الفهرسة وإن كانت ترجع إلى عنصر المؤلفات الذي سبق الحديث عنه ضمن جهود ابن غازي في إقامة المنهاج التربوي، إلا أن طبيعة هذا المؤلف وأهميته جعلنا نفرد له فقرة خاصة.

فيها مروياته وشيوخه وما درسه من كتب وما كان يدرس في زمنه من مؤلفات، حيث ذكر فيها أكثر من 300 كتاب مقرر في التدريس، مع الإلماع إلى طريقة التعليم، والتنبيه على بعض النكت والفوائد والدرر الراجعة في مجملها إلى ما يتعلق بالمرويات وطرق التحمل والأداء.

وعلى وجه الإجمال فقد قدم من خلال هذه الفهرسة صورة متكاملة الأركان حول المناهج الدراسية ونظام التعليم وطرق التدريس والمحتوى المدرس، هذه الصورة هي التي ترجمها المنهاج التربوي لاحقا، ومنها تشكلت عناصره ومكوناته التي تعارف عليها الناس في عصرنا الحالي.

ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا إن ابن غازي المكناسي من خلال فهرسته هذه قد رسم الخطوط العريضة لما سيسمى لاحقا بالمنهاج التربوي، فيكون بهذا العمل قد وضع قواعده وأسسه، وأرسى أركانه وركائزه، كما نلاحظ أيضا أن المنهاج التربوي كان حاضرا في عصر ابن غازي المكناسي، وإن لم يكن معروفا بهذا الاسم، فهو حاضر بالقوة لا بالفعل كما يعبر المناطقة، ومتناثر هنا وهناك في مؤلفات العلماء وسيرتهم العلمية.

✓ **تقصي الأخبار والمستجدات:**

ومن مظاهر خدمته للمنهاج التربوي أنه كان يتقصى الأخبار والمستجدات التي يعرفها المجتمع، فيكلف من يأتيه بالأخبار الرائجة، والأحداث والتطورات، فيتزود من ذلك بالمعلومات التي يراها مفيدة وموجهة لعمله التربوي، ثم يستثمرها في إنشاء المحتوى الدراسي والتعليمي، ذلك أن السياق العام والأحداث التي يعرفها المجتمع هي التي تحدد بشكل كبير الأهداف التعليمية والمضمون المعرفي المناسب، نظرا للعلاقة الوطيدة والوشائج الغليظة الرابطة بين هذا وذلك، فتكون مواكبة المستجدات من طرف ابن غازي المكناسي وتوظيفها في عمله التربوي والديني وجها آخر من وجوه خدمته للمنهاج التربوي، يقول ابن زيدان المكناسي موضحا هذه القضية: "كان يخصص من يأتيه بالأخبار الرائجة مكتوبة في كراريس كل يوم أربعاء، فيتصفحها يوم الخميس."[19]

[19] إتحاف أعلام الناس بجمال أخبار حاضرة مكناس، عبد الرحمن بن زيدان، (ج4، ص:8.9).

المبحث الثاني: المنهاج التربوي في تراث ابن غازي المكناسي "ملامح وخصائص".

بعد الإلماع إلى الجهود التي بذلها الإمام ابن غازي المكناسي في إقامة المنهاج التربوي وتقوية أركانه ورفع قواعده، آن الأوان أن نستنطق جزءا من تراثه العلمي، بحثا عن عناصر ترجع في أصلها إلى مسمى المنهاج التربوي أو تكون مساعدة على هذا الغرض، فكان ما يلي:

المطلب الأول: ملامح المنهاج التربوي عند ابن غازي المكناسي.

المتأمل في التراث العلمي لابن غازي المكناسي يجد الكثير من المعالم والملامح الدالة على حسه التربوي العالي، والشاهدة على خدمته للمنهاج التربوي عموما، وفيما يلي عرض لأهم أجزاء وأدوات ومكونات المنهاج التربوي المنتخبة من تراث هذا الألمعي:

- **الاقتصار على الأهم وطرح المهم:** ذلك أنه لم يهدف من خلال مؤلفاته وأعماله إلى استقصاء كل العلوم وطرق كل جزئياتها ومسائلها، فتلك غاية تفنى الأعمار دونها، ولا يدرك منها عشر عشرها، ولكنه ركز على الأهم مستغنيا به عن المهم، وفي هذا حس منهجي وتربوي عجيب، يرجع في أصله إلى مكونات المنهاج التربوي الذي لا يمكنه بحال من الأحوال، أن يتضمن كل العلوم أو أن يحيط بكل تفاصيلها، ولكنه يستغني بهذا عن ذلك، وفق اعتبارات ترجع في عمومها إلى الوقت المخصص للتعلم والقدرات العقلية والنفسية والبدنية للمتعلم، وحاجة المجتمع لهذه أو تلك من المسائل العلمية وغير ذلك من الاعتبارات، وإلا تضخم المحتوى العلمي في المنهاج تضخما يأتي معه على كل العناصر الأخرى، مما يحدث خللا منهجيا كبيرا.

ولعل هذا التركيز على الأهم دون المهم من طرف ابن غازي المكناسي يتجلى أساسا في فهرسته المسماة بـ"التعلل برسوم الإسناد بعد انتقال أهل المنزل والناد" حيث اقتصر على ترجمة ثمانية عشر شيخا من شيوخه دون غيرهم من سائر الشيوخ الذين تتلمذ عليهم، فلو تعرض للكل لكان ذلك أبعد عن مقام التعليم والتدريس، كما صرح رحمه الله بهذه القضية عند ختمه لكتابه النفيس "الروض الهتون في أخبار مكناسة الزيتون"

معتذرا عن عدم ذكر كل ما في مدينة مكناس من العلماء والفقهاء قائلا: "ولو تتبعنا من كان فيها من الأعيان والسادات، ما طمعنا بالإحاطة بعشر عشره (...) فجمعت منهم جملة صالحة، ثم خمدت القريحة عن ذلك..."[20]

○ **السعي إلى تسهيل وتبسيط وتقريب المعرفة للطلاب:** فغالب مؤلفاته رحمه الله كانت تسعى إلى تحويل المعرفة من مستواها العلمي الصرف إلى المستوى التعليمي، فيبذل في ذلك وسعه شرحا وتقريبا وتوضيحا وتبسيطا، ويتتبع ما يحتاج إلى مزيد شرح وتوضيح فيؤلف فيه الرسائل والكتب إمعانا منه رحمه الله في البيان والتوضيح، ولعل هذا ما يظهر من تأليفه كتاب "شفاء الغليل في حل مقفل خليل" فرغم شرح المختصر من طرف أبي البقاء بهرام إلا أنه أعاد شرح مواضع منه حين آنس من ذلك غموضا والتباسا، يقول ابن غازي في هذا السياق: "فإن مختصر الشيخ العلامة خليل بن إسحاق أفضل نفائس الأعلاق (...) ولقد عني تلميذه الإمام أبو البقاء بهرام بحل رموزه (...) إلا أماكن أضرب عنها صفحا (...) فتحرك مني العزم الساكن لتتبع تلك الأماكن، فشرحتها في هذا الموضوع بقدر الاستطاعة"[21].

ومن ثم فقد قدم أروع خدمة لطلبة العلم، بتسهيل وتوضيح أماكن ومواضع من العلم كانت تؤرق الطلاب وتتعب عقولهم، وأسجل هنا أهمية ممارسة التعليم في الوقوف على مكامن الخلل في المؤلفات والكتب، فالمدرس أدق ملاحظة من المؤلف، ومن جمع بين التدريس والتأليف كابن غازي المكناسي فذلك قد حاز الشرف، وهو أنفع في هذا السياق من غيره.

بناء على ما سبق فإن تسهيل المعرفة وتيسيرها وتقديمها في أفضل صورة وأحسن هيئة عنصر أساس من عناصر أي منهاج تربوي ناجح، وعامل مهم من عوامل نجاح العملية التربوية بشكل عام وتحقيق أهدافها، وهو ما برع العلامة ابن غازي المكناسي في

---

[20] الروض الهتون، ابن غازي المكناسي، (ص:66).

[21] شفاء الغليل في حل مقفل خليل، ابن غازي المكناسي، دراسة وتحقيق أحمد بن عبد الكريم نجيب، مركز نجيبويه للطباعة والنشر والدراسات، القاهرة، الطبعة الأولى: 1429هـ/2008م، (ج1، ص:111. 112).

الاشتغال عليه، فيكون ذلك ملمحا من ملامح المنهاج التربوي في تراث ابن غازي المكناسي.

○ **تسطير الأهداف وتحديد الغرض من التأليف:** يعد تسطير الأهداف خطوة مهمة في بناء أي منهاج تربوي، إذ عليها يتم اختيار المحتوى الدراسي وطريقة التدريس وأساليب التقويم، وهذه القضية حاضرة عند ابن غازي المكناسي بشكل واضح، فغالبا ما يصرح بهدفه أو أهدافه من كتابة رسائله، أو يشير إلى السبب الباعث على التأليف، كما فعل مثلا في فهرسته "التعلل برسوم الإسناد بعد انتقال أهل المنزل والناد" حيث بين أن الكتاب هو بمثابة استجابة لطلبات وردت عليه من خارج المغرب، تلتمس منه الإجازة والسند، وترغب في معرفة شيوخه ومروياته وأسانيده، فألف هذه الرسالة لتحقيق هذا الهدف، يقول رحمه الله في هذا الغرض: "فلما وقفت على خطاب هؤلاء الأعلام السادات الكرام لم أجد جوابهم (...) ولولا الثقة بمأمول أغضائهم وتوخي مقاصد إرضائهم، لأضربت عن هذا التعجرف صفحا (...) وإن لم أجد بدّا من جوابكم والتصدي لثوابكم ركبت خطرا وأتيت خطلا، وأسعفت مكرها لا بطلا"[22]، ثم شرع في المقصود وعرف ثلة من شيوخه، مع الإشارة إلى أسانيده ومروياته.

وعلى العموم نلمس التصريح بالأهداف في غالب مؤلفاته، خصوصا في مقدمة الكتب، حيث يشير إلى الهدف من التأليف والباعث عليه، فكان ذلك بهذا الاعتبار ملمحا آخر من ملامح المنهاج التربوي عند ابن غازي المكناسي.

○ **استعمال تقنيات التنشيط التربوي:** ومن ملامح المنهاج في تراث ابن غازي المكناسي، استعماله تقنيات التنشيط التربوي عن طريق تضمين كتبه بعض النكت والفوائد والدرر التي تسعى في مجموعها إلى تنشيط القارئ والترويح عنه، وانتشاله مما قد يعتريه من الملل والكسل، خصوصا في بعض العلوم الدقيقة التي تحتاج إلى مجهود عقلي كبير، يقول رحمه الله مصرحا باستعماله هذه التقنيات: "وأودعته مع ذلك نكتا جملة، كل نكتة منها تساوي رحلة، وسميته بشفاء الغليل في حل مقفل خليل".[23]

---

[22] التعلل برسوم الإسناد بعد انتقال أهل المنزل والناد، ابن غازي المكناسي، (ص:28. 29).

[23] شفاء الغليل في حل مقفل خليل، ابن غازي المكناسي، (ج1، ص:112).

وقد يلاحظ القارئ الكريم أن هذه التقنيات لا تشبه التقنيات الحديثة، وهذه ملاحظة مهمة، لكن حسبه أن يعلم أننا في هذا المقام نبحث عن أصل مكونات المنهاج التربوي، وبالتالي أصل هذه التقنيات في تراثنا الإسلامي، ذلك التراث الطافح بخصائص وتقنيات التعلم الفعال والمثمر في آن واحد.[24]

فهذه تقنيات للتنشيط التربوي اعتبارا واستنادا إلى الغاية والهدف منها، والمتمثل أساسا في تنشيط القارئ وتحفيزه من أجل تعلم فعال وذي معنى.

ومما يؤكد استعمال ابن غازي لهذه التقنيات تأليفه كتبا كاملة موجهة لهذا الغرض، من ذلك كتابه "الروض الهتون" و"الفوائد المستخرجة من حديث: يا أبا عمير ما فعل النغير" اللذان يعتبران بحق واحة فكرية وعلمية وتاريخية يستريح في ظلالها طلبة العلم، ويتزودون منها بما يساعدهم في مواصلة رحلة التعلم.

- **التحقق والتأكد من المعلومات:** من ملامح أي منهاج تربوي ناجح أن تكون معلوماته ومحتواه المعرفي مضبوطا ومحققا، وهو ما نجده حاضرا وبقوة في تراث ابن غازي المكناسي، الذي كان لا يكتفي في إنتاج المحتوى المعرفي بالنسخ المتداولة بين الناس، ولكن يرجع إلى الأصول ويستنطق المصادر في سبيل التأكد من المعلومة، خصوصا في حال الغموض والالتباس، يقول مثلا شارحا نص العلامة خليل في قضية من قضايا العرايا: "إلا من أعرى عرايا في حوائط فمن كل خمسة" فيقول ابن غازي شارحا: "وفي بعض النسخ وكل خمسة بواو الحال، والأول أولى لموافقته لقوله في المدونة: ومن أعرى أناسا شتى من حائط..."[25]، فدل هذا على رجوعه إلى مدونة سحنون، وهي أصل مختصر خليل.

ومما يؤكد هذه القضية قوله في كلام خليل: "وإلا فالأظهر جهتها اجتهادا" ظاهره أن هذا الاستظهار لابن رشد، ولم أجده له لا في البيان ولا في المقدمات، وإنما وجدته

---

[24] للتفصيل في خصائص التعلم الفعال انطلاقا من التراث الإسلامي يراجع كتاب "خصائص التعلم الفعال عند أبي إسحاق الشاطبي، تجديد الرؤية وتأصيل النظر"، الدكتور الحسن قايدة، الناشر: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية، مكتبة قرطبة، وجدة، الطبعة الأولى: 2016م.

[25] شفاء الغليل في حل مقفل خليل، ابن غازي المكناسي، (ج2، ص:695).

لابن عبد السلام"[26].

وهكذا يحرص ابن غازي المكناسي كل الحرص على أن يكون المحتوى المعرفي مضبوطا ومحققا، وهذا لا شك مدخل كبير من مداخل المنهاج التربوي.

○ **مراعاة حال المتلقي وتحديد الفئة المستهدفة:** فالمحتوى المعرفي الذي أنتجه ابن غازي المكناسي ليس على درجة واحدة، ولا هو موجه لكل الفئات، وبالتأمل في هذه القضية وجدت محتواه المعرفي على مستويين:

المستوى الأول: كتب موجهة للمتخصصين، مثال ذلك "شفاء الغليل في حل مقفل خليل" حيث لا يمكن لغير المتخصص في الدراسات الشرعية أن يخرج بفهم صحيح واستفادة واسعة من قراءته لهذا السفر العجيب، لأنه ببساطة يحتاج لأدوات لغوية وفقهية وأصولية لا طمع فيها ولا سبيل إليها من غير باب التخصص، وإلا فهم منه عكس المراد، وضد المقصود.

المستوى الثاني: كتب موجهة لعموم الباحثين والدارسين، ومثال ذلك كتاب "الروض الهتون" الذي يجد فيه أصحاب الجغرافيا ضالتهم، وأصحاب التاريخ حاجتهم، وأهل الأدب غايتهم، وأهل الفقه مقصودهم، وهكذا دواليك، والسبب في ذلك راجع إلى طبيعة الكتاب وخصائصه التي تجعله في متناول جميع الباحثين على تنوع مشاربهم واختلاف تخصصاتهم.

وهذا الفعل منه رحمه الله أساس كبير من أسس المناهج التربوية، فمراعاة حال المتلقي وتكييف ما يوجه إليه من معارف في إطار قدراته العقلية والمعرفية والنفسية والبدنية، من أهم مداخل المنهاج التربوي، ومن أبرز شروط التعلم الفعال.

ويمكن أن نلمس هذه القضية أيضا في تنويعه لطرق التأليف، فقد أبدع رحمه الله في تحديد طريقة كتابة المحتوى المعرفي، فتارة ينظم المنثور كنظمه كتاب "تلخيص الحساب في عمل الحساب" لابن البناء العددي المراكشي، في منظومة سماها: "منية الحسّاب"، وتارة يفك ألغاز ومشكلات بعض الكتب، كما فعل بمختصر خليل كتاب

---

[26] شفاء الغليل في حل مقفل خليل، ابن غازي المكناسي، (ج1، ص: 175).

سماه: "شفاء الغليل في حل مقفل خليل"، وتارة يذيل الكتب ببعض الحواشي والطرر والفوائد والتقريرات، ومثال ذلك تقريره على متن الشاطبية في القراءات تحت عنوان: "إنشاد الشريد على ضوال القصيد" وغير ذلك من أنواع الكتابة العلمية.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا التنويع لم يكن من قبيل الترف العلمي، ولكنه نتيجة حاجة علمية وديداكتيكية أملتها الظروف الاجتماعية للعصر الذي ينتمي إليه، ومن ثم فإن هذا التنويع قد شمل طرق التدريس أيضا، إذ غالب مؤلفاته كانت موجهة لهذا الغرض كما مرّ معنا آنفا، ولعل تنويع طرق التأليف والتدريس مدخل آخر من مداخل المنهاج التربوي عند ابن غازي المكناسي، فتأمل.

○ **اللجوء إلى طريقة الترميز:** ومن معالم المنهاج التربوي عند ابن غازي المكناسي أيضا استعماله طريقة الترميز، حتى يجنب القارئ والدارس التطويل والتكرار، ويسهل عليه الوصول إلى الفائدة دون مجهود كبير، يقول رحمه الله مبينا استعماله هذه الطريقة: "وقد جعلت علامة (ب) للشيخ أبي الحسن علي بن خلف، وعلامة (ز) للإمام أبي عبد الله محمد بن علي المازري، (...) وعلامة (ح) لشيخ شيوخنا شهاب الدين ابن حجر..."[27].

فهذا غيض من فيض، وقليل من كثير، ولو تتبعت كل المعالم المبثوثة في تراثه العلمي لخرج الأمر عن المقصود، ففيما ذكرت كفاية، على الأقل لإثارة هذا الموضوع، وإلا فهو بحث كفيل بتسويد مجلدات.

المطلب الثاني: خصائص المنهاج التربوي عند ابن غازي المكناسي.

قبل الحديث عن خصائص المنهاج التربوي عند ابن غازي المكناسي، أحببت أن أضع خلاصة بسيطة لما تم التطرق إليه في المطالب السابقة.

فمن خلال إعمال النظر في جهود ابن غازي المكناسي في إقامة المنهاج التربوي، واستنادا إلى ملامح المنهاج في تراثه العلمي، يتضح أنه أسهم بشكل كبير في إقامة عناصر

---

[27] إرشاد اللبيب إلى مقاصد حديث الحبيب، ابن غازي المكناسي، تحقيق عبد الله محمد التمسماني، الناشر وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية المغربية، الطبعة الأولى: 1409هـ/1989م، (ص:51-52).

المنهاج الآتية:

- الأهداف.
- المحتوى المعرفي.
- طرق التدريس.
- الأنشطة التعليمية.

ومن ثم يمكن القول إن أغلب عناصر المنهاج التربوي الحديث كانت حاضرة في سيرة وتراث ابن غازي المكناسي، لكنها متفرقة ومبثوثة هنا وهناك، ولا يمكن أن تظهر إلا في إطار قراءة كلية وشاملة لتراثه العلمي، وهذا البحث هو لبنة متواضعة في صرح هذه القراءة المرجوة.

تأسيسا على ما سبق يمكن القول إن المنهاج التربوي عند ابن غازي المكناسي قد تميز بالخصائص التالية:

❖ **خاصية التدرج:** بمعنى أن عناصر المنهاج عند ابن غازي المكناسي لم تنشأ دفعة واحدة، ولم تظهر في كتاب واحد دون غيره، وإنما نشأت تدريجيا، بدءا من مراحله الأولى في طلب العلم، إلى آخر ما خطت يمينه من سطور، ولعل هذا ما يفسر تناثر عناصر المنهاج وتفرقها في إنتاجاته العلمية، لكن رغم ذلك نلمس ترابطا وثيقا بين هذه العناصر، وتطورا ملحوظا على مستوى حضورها في تراثه العلمي، إذ تم الانتقال بشكل سلس من الشق النظري لمكونات المنهاج التربوي الظاهر من خلال سيرته العلمية ومؤلفاته، إلى الشق التطبيقي حيث نزّل وطبق تلك العناصر في دروسه ومجالسه العلمية، كما تم الانتقال من البسيط إلى المركب من السهل إلى الصعب، كانتقاله من مجرد التصريح بالأهداف في مقدمات الكتب وإنتاج المحتوى العلمي إلى الإبداع في الأنشطة التعليمية وطرق التدريس وتقنيات التنشيط، وقد ساعد هذا التدرج في إبراز خصائص أخرى للمنهاج التربوي عند ابن غازي لعل أهمها:

❖ **خاصية الوضوح:** فيسير النظر في هذه الجهود وتلك الملامح التي سطرناها آنفا يلمس القارئ عناصر المنهاج واضحة جلية رغم تناثرها هنا وهناك في كتبه

ومؤلفاته، وذلك راجع بالأساس إلى الحس التربوي العالي الذي كان يتمتع به ابن غازي المكناسي، ذلك الحس الذي جعله ينتقي عباراته وألفاظه بعناية فائقة، ويصوغ أفكاره وآراءه بسلاسة وسهولة، ويبني استنتاجاته بطريقة منطقية ومعقولة، بعيدا عن التعقيد والإلغاز المفضي إلى الغموض والالتباس.

حتى إذا صاغ الهدف من وراء التأليف مثلا، لم يختلف اثنان في مضمون هذا الهدف والمراد منه، نظرا لوضوحه، وهكذا يقال في كل عناصر المنهاج في تراث ابن غازي المكناسي، وهذا هو المطلوب في المنهاج التربوي الناجح، وهو ما يؤكده اليوم الباحثون في علوم التربية ويشترطونه في كل المناهج التربوية، إيمانا منهم بأهميته ودوره في تحقيق التعلم الفعال، ذلك التعلم الذي تنشده كل الدول من أجل مزيد من التقدم والازدهار.

❖ **خاصية التكامل:** ومن الخصائص التي تطبع المنهاج التربوي المبثوث في تراث ابن غازي المكناسي خاصية التكامل، والمقصود به ذلك الانسجام والاتحاد والاندماج الحاصل بين ملامح المنهاج في تراث ابن غازي، والمفضي في نهاية المطاف إلى تكامل نلمس من خلاله صورة المنهاج التربوي وعناصره عند ابن غازي المكناسي.

فاستعماله طريقة الترميز وتقنيات التنشيط ومراعاته حال المتلقي مثلا كلها ملامح تتحد فيما بينها، وتندمج مع بعضها البعض وتتكامل، لتتحول إلى جداول تصب جميعها في عنصر واحد هو طرق التدريس، كما أن التأكد من المعلومة والتحقق منها والتنويع في طرق الكتابة تتكامل فيما بينها لتشكل في نهاية المطاف صورة المحتوى المعرفي عند ابن غازي.

ومن ثم فالتكامل خاصية لا تخطئها عين الدارس لتراث ابن غازي عموما، إذ من خلالها تستنتج وتستخلص عناصر المنهاج وفق ما تواطأ عليه علماء التربية حديثا.

❖ **خاصية الواقعية:** ومما يتميز به المنهاج التربوي عند ابن غازي المكناسي الواقعية، بحيث تتماشى مضامين المحتوى المعرفي مع واقع الإنسان ومتطلبات الحياة خلال عصر ابن غازي بشكل كبير، وحتى في عصرنا المعاصر، بشرط تكييف تلك المضامين وفق متطلبات الحياة الجديدة.

فالمحتوى العلمي الذي أنتجه العلامة ابن غازي المكناسي مثلا، لا يثير القضايا الخيالية أو المسائل المفترضة أو الموضوعات الجدلية والمنطقية العقيمة، وإنما يعالج قضايا الإنسان التي تؤطر حياته ضمن مجتمعه وأمته ووطنه، إنها "تقوم أساسا على تصور اعتقادي يمتاز بالوضوح والصحة والصدق والواقعية، ويفسر الحقائق الوجودية والآثار الإيجابية تفسيرا صادقا واقعيا لا غموض فيه ولا لبس، ولا مغالاة فيه ولا مجافاة للواقع".[28]

❖ **خاصية التوازن:** فهذا التراث العلمي الذي شكل الخطوط العريضة للمنهاج التربوي عند ابن غازي المكناسي يركز على الشقين الديني والدنيوي، ويسهر على مصالح الإنسان في الدنيا والآخرة، ويجمع في الآن ذاته بين العقل والنقل.

فمبدأ التوازن في هذا التراث واضح جلي، وبه يكون خاليا من الاضطراب والاختلال، المؤديان إلى ضياع المصالح، ويعوقان وظيفة الإنسان وأمانته الكبرى المحصورة في عمارة الأرض والخلافة فيها وفقا لما يرتضيه الله تبارك وتعالى.

وبهذا التوازن يكون الدارس لهذا التراث بما يتضمنه من مناهج تربوية معتزا بهويته وعقيدته، محصنا ضد التيارات المنحرفة التي قد تشط به ذات اليمين وذات الشمال، لولا هذه الخاصية وما يضارعها من الخصائص الأخرى المؤكدة على ربانية هذا المنهاج المبارك وصلاحيته لكل زمان ومكان.

تقول الأستاذة نادية شريف العمري في هذا السياق: "يقوم التصور الإسلامي على أساسين متوازيين، أولهما الإيمان بالغيب، والثاني الإيمان بعالم الشهادة(...)، والثقافة الإسلامية بهذه الصفة توازن بين عبودية الإنسان لله الواحد تبارك وتعالى، وبين مقام الإنسان الكريم في الكون".[29]

❖ **خاصية الربانية:** الربانية معناها الانتساب إلى الرب، والتعلق بالله تعالى،

---

[28] أضواء على الثقافة الإسلامية، نادية شريف العمري، مؤسسة الرسالة سوريا، الطبعة التاسعة: 1422هـ/2009م، (ص:39).

[29] أضواء على الثقافة الإسلامية، نادية شريف العمري، (ص: 31. 32).

يقال هذا إنسان رباني إذا كان وثيق الصلة بالله تعالى، عالما بدينه ومعلما إياه للآخرين، قال تعالى: {**ولكن كونوا ربانيين بما كنتم تعلمون الكتاب وبما كنتم تدرسون**}.[30]

فالربانيون هم العلماء الصالحون والحكماء الواثقون بالله تعالى، الواقفون على حدوده سبحانه، القائمون بمصالح الناس وتدبير أمورهم.

ولما كان هذا المنهاج التربوي صادرا عن عالم رباني، فقد اكتسى هذه الصفة وتميز بهذه السمة، ذلك أن المتأمل في هذه المعالم يجد فيها كل مقومات الربانية وعناصرها، من ذلك مثلا:

- **العلم:** فلا يخفى على القارئ ما اشتملت عليه من مادة علمية غزيرة، يشهد بها القاصي والداني، العربي والعجمي.

- **التعليم:** ثم إن هذه المعالم قد استفاد بها كثيرون، وما يزال الناس إلى اليوم يتعلمون منها ويتتلمذون بواسطتها، بل إن بعض هذه القضايا التي تطرق إليها ابن غازي المكناسي ما تزال تدَرّس في مدارس التعليم العتيق بالمملكة المغربية إلى يوم الناس هذا.

- **الحكمة:** وبين طيات هذه المعالم حكم بالغة يقتنصها الباحث المتمرس الذي دأب الغوص بين ثنايا الكتب والأسفار، وخوض عبابها بكل بسالة وجرأة.

- **الصدق:** اتسمت هذه المعالم أيضا بالصدق، وذلك من خلال عزو الأقوال إلى أصحابها، والفتاوى إلى أهلها، وتجنب الافتراء وانتحال الأقوال والاستيلاء على مجهودات الغير والسطو على أعمالهم.

- **الإخلاص:** وفيها أيضا جانب الإخلاص، حيث يحس القارئ أن ابن غازي إنما يبتغي بعمله وجه الله، بل في كثير من الأحيان يعلن المؤلف صراحة أنه يقصد بعمله وجه الله تعالى، ويتبرأ من كل رغبة في الشهرة أو الظهور وغير ذلك من أمراض البحث العلمي، فكان أن كتب الله تعالى لهذه الأعمال القبول، واستمر الإقبال عليها إلى اليوم، وسيظل إن شاء الله تعالى.

---

[30] سورة آل عمران/ الآية: 79.

فالربانية قد حررت هذه المعالم من المادية وخلصتها من العلائق الدنيوية، وحولتها إلى أداة للتقرب إلى الله تعالى، إذ الغاية من كل ذلك تأليفا وبحثا وتحقيقا إنما هو التقرب إلى الله تعالى والانتساب إليه سبحانه، فهذا هو الأصل الأصيل والغاية الكبرى والهدف الأسمى، وكل ما يأتي بعد هذا الأصل فهو تبع وخادم له، ومتى انقلب التابع على الأصل فالبوار البوار.

خاتمة

الحمد لله رب العالمين، الملك الحق المبين، والصلاة والسلام على سيدنا رسول الله وآله وصحبه ومن سار على نهجه واستن بسنته إلى يوم الدين.

وبعد

فقد وصلت بحول الله وقوته إلى خاتمة هذا البحث المتواضع الذي بينت فيه جهود ابن غازي في إقامة المنهاج التربوي، وأشرت فيه إلى أهم معالم وملامح المنهاج المبثوث في تراثه العلمي، وانتخبت له خصائص تزيده بيانا وتوضيحا، وتؤكد على اللبنة التي وضعها الإمام ابن غازي ومن خلاله كل الأصوليين في صرح هذا المشروع التربوي الكبير.

أخضعت كل ذلك لقواعد البحث العلمي الأكاديمي، لأتوصل في نهاية الأمر إلى النتائج التالية:

- للأصوليين مجهود كبير في تأسيس المنهاج التربوي.
- ابن غازي المكناسي أنموذج الأصوليين في خدمة المنهاج التربوي.
- يظهر المنهاج التربوي عند الأصوليين من خلال سيرتهم العلمية وإنتاجهم المعرفي.
- أغلب عناصر المنهاج التربوي كانت حاضرة بشكل قوي في التراث الإسلامي خلال القرن 9 و10 الهجري.
- يمثل التراث الإسلامي الخطوط العريضة للمنهاج التربوي المعاصر.

●التراث الإسلامي طافح بالقضايا التربوية التي قد تساعد في مقاربة سؤال التربية والتعليم.

●تتجلى جهود ابن غازي في إقامة المنهاج من خلال: طلب العلم والرحلة لأجله . التدريس . التأليف . الخطابة . تقصي الأخبار والمستجدات.

●عناصر المنهاج المبثوثة في تراث ابن غازي أربعة وهي: الأهداف . المحتوى المعرفي . طرق التدريس . الأنشطة التعليمية.

●ملامح المنهاج التربوي عند ابن غازي سبعة وهي: الاقتصار على الأهم وطرح المهم . السعي إلى تسهيل وتبسيط وتقريب المعرفة للطلاب . تسطير الأهداف وتحديد الغرض من التأليف . استعمال تقنيات التنشيط التربوي . التحقق والتأكد من المعلومات . مراعاة حال المتلقي وتحديد الفئة المستهدفة . اللجوء إلى طريقة الترميز.

●خصائص المنهاج التربوي عند ابن غازي ستة وهي: التدرج . الوضوح . التوازن . الواقعية . التكامل . الربانية.

وإن كان لابد من توصيات فإني أجملها فيما يلي:

■دعوة عموم الباحثين إلى استنطاق التراث الإسلامي للاستفادة منه في الجانب التربوي.

■توجيه البحوث الأكاديمية لمقاربة المسائل التربوية استنادا إلى التراث الإسلامي.

فالله أسأل أن يقبل منا هذا الجهد، ويبارك في القائمين عليه إعدادا وتنسيقا وتحكيما، ببركة[31] {بسم الله الرحمن الرحيم والعصر إن الإنسان لفي خسر إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات وتواصوا بالحق وتواصوا بالصبر}[32] ولا حول ولا قوة إلا بالله،

---

[31] أوردت هذه السورة هنا استحضارا للضابط التعبدي الذي ينبغي أن يطبع كل البحوث العلمية، وهو ما أشار إليه فضيلة الدكتور فريد الأنصاري رحمه الله في كتابه: أبجديات البحث في العلوم الشرعية، الناشر منشورات الفرقان، الطبعة الأولى: 1417هـ/ 1997م، (ص:24 . 25).

[32] سورة العصر.

والصلاة والسلام على رسول الله ﷺ.

لائحة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق (المصحف المحمدي).
- أبحديات البحث في العلوم الشرعية، فريد الأنصاري، الناشر منشورات الفرقان، الطبعة الأولى: 1417هـ/ 1997م.
- إتحاف أعلام الناس بجمال أخبار حاضرة مكناس، عبد الرحمن بن زيدان، تحقيق: الدكتور علي عمر، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، الطبعة الأولى: 1429هـ/2008م.
- إرشاد اللبيب إلى مقاصد حديث الحبيب، ابن غازي المكناسي، تحقيق عبد الله محمد التمسماني، الناشر وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية المغربية، الطبعة الأولى: 1409هـ/1989م.
- أضواء على الثقافة الإسلامية، نادية شريف العمري، مؤسسة الرسالة سوريا، الطبعة التاسعة: 1422هـ/2009م.
- التعلل برسوم الإسناد بعد انتقال أهل المنزل والناد، ابن غازي، تحقيق محمد الزاهي، دار بوسلامة للطباعة والنشر والتوزيع، تونس، الطبعة الأولى: 1984م.
- جذوة الاقتباس في ذكر من حل من الأعلام مدينة فاس، أحمد ابن القاضي المكناسي، دار المنصور للطباعة والوراقة الرباط، طبعة 1973م.
- خصائص التعلم الفعال عند أبي إسحاق الشاطبي، تجديد الرؤية وتأصيل النظر، الدكتور الحسن قايدة، الناشر: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية، مكتبة قرطبة، وجدة، الطبعة الأولى: 2016م.
- الخطيب وواقع الأمة، الدكتور مصطفى بن حمزة، مكتبة الطالب وجدة، الطبعة الأولى:2001م.
- ذكريات مشاهير رجال المغرب في العلم والأدب والسياسة، عبد الله كنون، عناية الدكتور محمد بن عزوز، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى: 1430هـ/2010م.

- الروض الهتون في أخبار مكناسة الزيتون، ابن غازي المكناسي، تحقيق عبد الوهاب بن منصور، المطبعة الملكية، الرباط، الطبعة الثانية:1408هـ/1988م.
- شفاء الغليل في حل مقفل خليل، ابن غازي المكناسي، دراسة وتحقيق أحمد بن عبد الكريم نجيب، مركز نجيبويه للطباعة والنشر والدراسات، القاهرة، الطبعة الأولى: 1429هـ/2008م.
- طبقات الأصوليين بعدوتي المغرب والأندلس، يونس العدلاني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 2020م.
- فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات، عبد الحي الكتاني، تحقيق: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الثانية: 1982م.
- معجم الأصوليين، مولود السريري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى: 1423هـ/2002م.
- مقدمة في علم المناهج التربوية، د.محمد عبد الله الحاوري/ د.محمد سرحان علي قاسم، دار الكتاب، صنعاء، اليمن، الطبعة الأولى: 1437هـ/ 2016م.
- النقل الديداكتيكي، تأليف جماعة مؤلفين، تنسيق د. فريد أمعضشو ود. عبد العزيز غوردو، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين للجهة الشرقية، مكتبة الطالب، وجدة، الطبعة الأولى: 2015م.
- نيل الابتهاج بتطريز الديباج، أحمد بابا التنبكتي، عناية: عبد الحميد عبد الله الهرامة، دار الكاتب، طرابلس، ليبيا، الطبعة الثانية: 2000م.