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 بوكلاخ ..... ج

الكلمة الموجهة لإشغال المؤتمر

د. الحسن قايدة..... ر

الباب الثاني:
عناصر المنهاج التربوي في التراث الإسلامي

الفصل الأول: من أواسط القرن 5هـ إلى بداية القرن 6هـ 409

الإمام الماوردي ومشروعه التربوي التعليمي

د. علي السباع..... 410

عناصر المنهاج التربوي عند ابن حزم من خلال رسائله

أسماء عابد الله 439

مرتكزات المنهاج التربوي عند الحافظ ابن عبد البر

ذ. منير عاند..... 468

معالم المنهاج التربوي عند أبي حامد الغزالي، وكيفية الإفادة منه في بناء المنهاج التربوي الحديث

د. عبد الحق الحوتة..... 504

معالم المنهاج التربوي عند أبي حامد الغزالي

ذ. حميد حقي 532

الفصل الثاني: من بداية القرن 6هـ إلى بداية القرن 7هـ 557

المنهاج التعليمي عند ابن تومرت

د. يوسف لوكيلي 559

معالم الهوية التربوية عند ابن تومرت وأثرها في النظام التعليمي الموحدي

د. بنيونس عليوي 592

المنهاج الدراسي في الفكر التربوي لأبي بكر بن العربي المعافري

د. حميد رمضان الصغير 633

معالم المنهاج التربوي عند علماء الحديث بالغرب الإسلامي: الإمام القاضي عياض أنموذجا

ذ. ياسين مغراوي 674

الرؤية التربوية لمحيي الدين بن العربي الحاتمي: أصول ومفاهيم وقضايا

د. رشيد الاركو 713

طرائق التعلم الفعّال في التراث الإسلامي: من خلال كتاب تعليم المتعلم للإمام برهان الدين الزرنوجي

ذ. محمد احمداي 742

الفصل الثالث: من أواسط القرن 7هـ إلى أواخره 763

إسهامات الإمام ابن جماعة في خدمة المنهاج التربوي من خلال كتابه "التذكرة الخصائص والأهداف

ذ. المصطفى الطاهري 764

معالم المنهاج الدراسي عند الإمام الفقيه أبي عبد الله محمد المعروف بابن الحاج من خلال كتابه "المدخل"

د. مصطفى المعتصم 784

من معالم المنهاج التربوي عند المفسرين: التفسير القيم لابن القيم نموذجا
د. احمد الينبعي..... 808

صورة المنهاج التعليمي في فكر الإمام ابن جزي الغرناطي
ذ. عبد العظيم انفلوس 838

الفصل الرابع: من أواخر القرن 8هـ إلى أواسط القرن 9.....867

عناصر المنهاج التعليمي عند بدر الدين الزركشي
ذ.ة لمياء الحموتي..... 869

التقويم التربوي في الفكر الأصولي: دراسة في مركزية السؤال التقويمي وأبعاده عند الإمام الشاطبي
د. محمد لخضر..... 904

المنهاج التربوي عند الإمام الشاطبي من الاستمداد الأصولي إلى الإمداد البيداغوجي
ذ. محمد لهوير..... 926

المنهاج التعليمي عند ابن خلدون من خلال "المقدمة": دراسة تحليلية في ضوء عناصر المنهاج التعليمي الحديث
د. محمد فارس..... 955

تكامل المنهاج التربوي عند أبي عبد الله محمد السنوسي التلمساني من خلال كتابه أم البراهين
ذ. أسامة الهلكار..... 982

الفصل الخامس: من أواخر القرن 9هـ إلى منتصف القرن 10هـ..1010

المنهاج التعليمي بجامع القرويين في العهدين الوطاسي والسعدي بحث في البرنامج التعليمي وطرائق التدريس

د. حمزة شرعي..... 1011

المنهاج التعليمي عند الشوشاوي من خلال كتابه الفوائد الجميلة التدريس نموذجا

د. خالد حسين إسماعيل 1050

المنهاج التربوي عند ابن هلال السجلماسي

د. بلخير سرحاني 1071

معالم المنهاج التربوي في تراث الإمام جلال الدين السيوطي- الأهداف القيمية أنموذجا -

يوسف العلمي 1097

مناهج تدريس الطب في التراث الإسلامي

ذ.ة أسماء بوعزاوي 1116

التوصيات:.....1149

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 الثاني:

عناصر المنهاج التربوي في التراث الإسلامي

الفصل الأول:

من أواسط القرن 5هـ إلى بداية القرن 6هـ

الإمام الماوردي ومشروعه التربوي التعليمي

د. علي السباع

أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي، تاونات

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى إبراز معالم العملية التعليمية التعلمية عند أبي الحسن الماوردي والكشف عن الطرق التي دعا إلى العمل بها والسير على خطاها، كما يسعى للاستفادة من آرائه بغية تسليط الضوء على مشكلاتنا التربوية والتعليمية والإسهام في تطوير المنظومة التربوية المغربية، ويرمي كذلك؛ إلى استحضار الجانب التربوي التعليمي عند الماوردي من خلال مؤلفاته، وفي ذلك إحياء لجزء من تراثنا التربوي التعليمي المليء بالخبرات والمعارف التربوية القيمة التي تشكل الركن الأساس للتعليم الحديث، لأنه بالكشف عن القديم نستطيع كشف الواقع حتى نضع أيدينا على مواطن القوة ومكامن الضعف، وقد سلكت عبر محطات هذا البحث المنهج الوصفي والتحليلي، فتوصل البحث إلى أن الماوردي أسهم في تطور الفكر التربوي التعليمي بإضافاته الجديدة في مجال الطرق والمناهج سعيا منه للمحافظة على الهوية الإسلامية ومواكبة المستجدات، وإعداد المعلمين والمتعلمين، فكان بذلك صاحب فكر تربوي متوازن يجمع بين الأصيل والجديد، ومن ثمَّ محاولة السعي إلى تغيير محتوى التفكير في القضايا التربوية قصد تصحيح مسار التربية والتعليم في وقتنا الحاضر.

الكلمات المفتاحية: الإمام الماوردي، المنهاج التعليمي، مواصفات المعلم، مواصفات المتعلم.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، خلق الإنسان وعلمه البيان، والصلاة والسلام على النبي العدنان، معلم البشرية، وهادي الإنسانية، وعلى آله وأصحابه سادات القرون والأجيال، وعلى التابعين لهم بإحسان إلى يوم الجزاء على الأعمال.

وبعد:

فمما لا يختلف فيه اثنان ولا يحتاج إلى بيان؛ أن التعليم هو المحضن والرحم، الذي تتخلق وتنموا فيه قابليات الإنسان، وتُشكِّل شخصيته، وتنمي مهارته، وتتكون ثقافته، فالتعليم هو من الصناعات الثقيلة، يكوّن العقل، ويمنح المهارة، ويصنع القادة، والزعماء، والعلماء، والأدباء، والمبدعين، والمفكرين، بل هو من يصنع الإنسان، ويحضره للتعامل مع الحياة. قال تعالى: {هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ}، (الجمعة:2).

وعليه، فالحديث عن الجانب التربوي التعليمي في الإسلام هو حديث عن جوهر الإسلام في مجمله، فرسول الله ﷺ مهمته تمحورت حول التعليم، وانطلقت منه، فهو من جعل الغاية من بعثته وإرساله في أن يكون معلما؛ انطلاقا من قوله ﷺ: "إنما بعثت معلما"[1]. فعملية التربية والتعليم استصحبت رسول الله ﷺ في كل مراحل الدعوة، في السلم، والحرب، فكان من فداء الأسرى بعد معركة بدر، أن يعلم الأسير عشرة من أبناء المدينة، يكون ذلك ثمنا لفكاكه من الأسر، كما اعتبر العمل الفكري والنفرة لطلب العلم والتفقه في الدين، من أعلى أنواع الجهاد، من ذلك قوله تعالى: {فَلَوْلَا نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ}، (التوبة:123). وبهذا يكون الدين الإسلامي قد فتح الباب على مصراعيه أمام المسلمين للتعلم والتعليم، ورغَّبهم في ذلك، ونفَّرهم من الجهل، ولذلك كانت أول **نواة علمية**[2]

---

[1] - سنن ابن ماجه: محمد بن ماجه (ت273هـ). تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، - عَبد اللّطيف حرز الله، الناشر: دار الرسالة العالمية، ط1، 1430هـ، ج1، ص 83

[2] - المراد بها: المسجد؛ باعتباره مركز علم وتعلم، ومكان تشاور وتبادل الآراء، وهو مأوى أفئدة المؤمنين وملتقى المصلين.

أقامها النبي ﷺ هي مؤسسة تعليمية وليس غيرها، وهي سنة متبعة قام بها الأنبياء والرسل منذ بعثتهم، وسلك هذا المسلك ورثة الأنبياء من العلماء؛ فالدعوة إلى التعليم هي مَن تتصدر اهتمام جل المصلحين والمجددين، ومن هؤلاء العلماء المصلحين الذين حاولوا ترجمة تطبيق أفكارهم في الدعوة إلى إصلاح المجال التربوي التعليمي باللسان والقلم؛ الإمام الماوردي (ت450هـ).

هذا؛ ويبقى المفكر السياسي الإسلامي الأصيل أبو الحسن الماوردي صاحب كتاب: "أدب الدنيا والدين". اسمه مندرج في عداد العلماء والفقهاء والقضاة المعدودين من عِلية العلماء الأخيار والفقهاء الأبرار، كيف لا وهو ناصح الملوك والوزراء والقضاة، الفقيه المجتهد المصلح، المتمكن من الإبداع في السياسة والفقه والقضاء، فهو من جمع بين التنظير والممارسة. صاحب توجيهات نهضوية إصلاحية في مجموعات من الصيحات والنداءات التي حفلت بها مؤلفاته وأبحاثه، غير أن فكره التربوي التعليمي لم يحظ بالاهتمام الكافي من قبَل الدارسين والباحثين، فجاء هذا البحث ليبرز الجانب التربوي التعليمي عند الإمام الماوردي.

أهمية البحث: تتمثل في كونه إحياء لجزء من تراثنا التربوي التعليمي المليء بالخبرات والمعارف التربوية القيمة التي تشكل الركن الأساس للتعليم الحديث؛ وكيف أن شخصية الماوردي تأثرت وأثرت في الأوضاع الاجتماعية والثقافية والفكرية والعملية التربوية التعليمية التعلمية التي عاشها.

إشكالية البحث وأسئلته: تتجلى بالأساس في البحث عن الطرق والمناهج التي سلكها الإمام الماوردي في العملية التعليمية التعلمية؟ ثم بالكشف عن القديم نستطيع كشف الواقع حتى نضع أيدينا على مواطن القوة ومكامن الضعف، لتنقيتها وما علق بها؛ وتأكيد الصحيح والصالح منها، ومن ثَمَّ بلورتها.

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

- إبراز معالم وضوابط العملية التعليمية التعلمية عند أبي الحسن الماوردي؛
- السعي للاستفادة من آراء ونظرات الماوردي لمجال التربية والتعليم؛

- الإسهام في تطوير المنظومة التربوية المغربية.

منهج البحث: لا يمكن اعتماد منهج أي دراسة بعيدا عن طبيعة موضوعها، إن طبيعة موضوع الدراسة يفرض على الباحث نموذجا خاصا من أنواع مناهج البحث. وعليه، فالمنهج الذي سأسلكه عبر محطات هذا البحث هو المنهج الوصفي والتحليلي.

الدراسات السابقة: رغم أهمية الموضوع وقيمته العلمية وأبعاده التربوية، لم تمتد إليه اهتمامات الباحثين في حدود اطلاعي، لكن هناك دراسات علمية وأكاديمية تناولت الحديث عن الفكر التربوي عند الإمام الماوردي بعناوين مختلفة وطرق متباينة، من ذلك كتاب "قراءة تربوية في فكر أبي الحسن البصري الماوردي من خلال كتاب آدب الدنيا والدين"[3]. وقد قسم فصوله إلى أقسام ثمانية. بدءا بترجمة الإمام الماوردي، وقيمة كتابه -"أدب الدنيا والدين"- التربوية، والفكر التربوي عند الماوردي، كما تولى للحديث عن العلاقات الاجتماعية محاولا استجلاء أبعادها في فكر الماوردي، ومنها إلى الأهداف التربوية المتضمنة في الكتاب المذكور، وصولا إلى العوامل المؤثرة في التعليم والتعلم، وصلة المتعلم بالعلم، مع بسط القول عن ضوابط التعليم والتعلم، وانتهاء بأهمية العلم والعلماء، وتقسيمات العلوم والمناهج. فالباحث اقتصر بالأساس على الفكر التربوي الذي تتلاقى حوله كل فصول البحث، محاولا الجواب عن الإشكال الذي طرحه، والمتمثل في: تجلي إسهامات الماوردي في القضايا التربوية عامة والفكر التربوي خاصة. فتوصل إلى أن الماوردي هو نموذج للمفكرين الإسلاميين في المجال التربوي. إلا أن الكتابات حول هذا الموضوع تبقى جهودا متفرقة لا تجمعها وحدة المشروع، ولا ينظمها خيط واحد، ومنهج واحد، ثم لم تكن منبعثة من نفس الدوافع، ولا تهدف إلى الغايات التي ارتأيتها وأردت تحقيقها من خلال بحثي هذا، من هنا تظهر أهمية البحث، أي من خلال هذه البواعث التي لا أعلم أن أحدا تصدى لدراستها دراسة شبيهة بهذا الموضوع المبحوث والموسوم بـ: "الإمام الماوردي ومشروعه التربوي التعليمي".

خطة البحث: تتكون من مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة تتضمن

---

[3] - قراءة تربوية في فكر أبي الحسن البصري الماوردي من خلال كتاب آدب الدنيا والدين: الدكتور علي خليل مصطفى، الناشر: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة. ط1، 1411هـ - 1990م.

النتائج والتوصيات، على النحو الآتي:

مقدمة: تتضمن أهمية البحث؛ وإشكاليته وأسئلته، وأهدافه، ومنهجه، والدراسات السابقة، وخطته.

تمهيد: يتضمن جهازا مفاهيميا، ومصطلحات، تعتبر مفاتيح موضوعاته.

المبحث الأول: ضوابط وأهداف العملية التعليمية التعلمية عند الإمام الماوردي

المبحث الثاني: مواصفات المعلم المربي عند الإمام الماوردي

المبحث الثالث: مستلزمات التعلم عند الإمام الماوردي (مواصفات المتعلم)

تمهيد (التعريف بالإمام الماوردي وبمصطلح التربية والتعليم)

أولا: التعريف بالإمام:

هو أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري الشهير بالماوردي ولد سنة 364هـ بالبصرة وبها توفي سنة450هـ، وتلقى تعليمه بها، وهي إحدى العواصم الفكرية المشهورة والذائعة الصيت وقتئذ، ثمّ انتقل إلى بغداد، وواصل تعليمه في دراسة الفقه والحديث والأدب وغيرها من العلوم، بل درس مختلف الفنون؛ في النصف الأول من القرن الخامس الهجري؛ وهي الفترة التي كانت الثقافة الإسلامية في قمة ازدهارها.[4]

يعتبر الماوردي من أعلام الفكر الإسلامي وأكبر فقهاء الشافعية، ورائد المدرسة الفكرية التربوية، يقول عنه السبكي في طبقات الشافعية: "إنه كان إمامًا جليلًا له اليد الباسطة في المذهب والتفنن التام في سائر العلوم"[5]. ويقول عنه الخطيب البغدادي في

---

[4] - معجم الأدباء: ياقوت الحموي(ت626هـ)، تحقيق: إحسان عباس، الناشر: دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1414هـ. 1993م. ج5، ص1955. طبقات الفقهاء: أبو إسحاق الشيرازي (ت476هـ)، تحقيق: إحسان عباس، الناشر: دار الرائد العربي، بيروت. لبنان، ط1، 1970م، ص131

[5] - طبقات الشافعية الكبرى: تاج الدين السبكي (ت771هـ)، تحقيق: د. محمود محمد الطناحي؛ د. عبد الفتاح محمد الحلو، الناشر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 1413هـ ج5، ص268

تاريخ بغداد، والشيرازي في طبقات الفقهاء: "إنه كان من وجوه الفقهاء الشافعيين، وله مصنفات كثيرة في الفقه والتفسير وأصول الفقه وفروعه وغير ذلك والأدب، وكان حافظاً للمذهب، عالما بارعا متفننا، اشتغل بالتدريس عدة سنين في البصرة وبغداد"[6].

وتذكُر كتب التاريخ أن الماوردي تولى القضاء في بلدان كثيرة. يقول عنه ياقوت الحموي: إنه كان يلقب بأقضى القضاة سنة 429هـ، بل أخذ لقب رئيس القضاة في إحدى نواحي نيسابور[7].

وكان رحمه الله سياسيّا بارعًا وعقدا فريدا في تاريخ الفكر الفلسفي العربي؛ لأنه الفقيه الأبرز الذي ترك لنا تراثا سياسيا وأفكاره في الأحكام السلطانية هي الأكثر دلالة في حضارة اقرأ؛ ومفاوضًا مخلصًا، فلقد اختير سفيرا ووسيطا للخليفة القادر بالله (381هـ - 422هـ) لحل المنازعات التي حصلت بينه وبين سلاطين آل بويه وسلجوق[8].

هذا ويبقى الإمام الماوردي صاحب بصمة كبيرة في مجال التربية والتعليم، مثلما ترك بصماتٍ واضحةٍ في السياسة والفقه والحديث، وغيرها من العلوم التي لا تزال المرجع الأساس لكثير من العلماء، حيث عاش هذا العالم الجليل في فترة كان فيها الاهتمام بالعلم والعلماء كبيرًا، وذلك في ظل استقرار الحياة الاجتماعية والسياسية والإدارية فِي الأمصار.

فالماوردي شخصية متعددة المواهب؛ شهِد له آثاره؛ وعبّر عنه تراثه، وأحد قادة التراث العربي والإسلامي الذين قدّموا خدمات جليلة للإنسانية، من خلال إنجازاته العلمية والتربوية، لذلك ينبغي الاستفادة من آرائه وأفكاره التربوية، سيّما التي ذكرها في

---

[6] - تاريخ بغداد: الخطيب البغدادي(ت463هـ)، دراسة وتحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، الناشر: دار الكتب العلمية .بيروت، ط1، 1417هـ ج12، ص101، ينظر: طبقات الفقهاء: ص131.

[7] - معجم الأدباء: ج5، ص1955.

[8] - شذرات الذهب في أخبار من ذهب: ابن العماد العكري (ت1089هـ)، تحقيق: محمود الأرناؤوط، الناشر: دار ابن كثير، دمشق - بيروت، 1406هـ، ج5، ص110. الأعلام: خير الدين الزركلي (ت1396هـ)، د، ت، الناشر: دار العلم للملايين، ط15، 2002م، ج4، ص327، معجم الأدباء: ج5، ص1955م.

كتابه المشهور "أدب الدنيا والدين". فالكتب كالناس تتفاوت فيما بينها تفاوتا متباينا، وفي هذا يقول الشاعر:

والناس ألف منهم كواحد ❧ وواحد كالألف إن أمرٌ عَنا

وهذا التفاوت يشمل المؤلفات أيضا؛ فالماوردي هو من أولي بقية، فمؤلفاته وصلنا منها كتاب (الأحكام السلطانية) و(أدب الدنيا والدين) و(تسهيل النظر) وغيرها، ولكنها يصدق عليها قول الشاعر:

قليل منك يكفيني ولكن ❧ قليلك لا يقال له قليل !

فالماوردي يملك نظرية متكاملة في شأن المسألة التعليمية أسبق في وجودها، تجمع بين تلبيات حاجات المتعلم ومواجهة التحديات؛ وهو ما يحتاجه المجتمع في بناء نظامه وبرامجه التربوية ووضعِ أسسِها وقواعدها، يسعى من خلالها لحل المشكلات وفق المواقف التربوية المبنية على الغايات والأهداف بطريقة وأسلوب سهل ومبسط في التعامل مع البيئة الاجتماعية، حيث إن النمو الحضاري والنمو الفكري يسيران جنبًا إلى جنب، وما الفكر التربوي إلا نتاج حضارة عريضة، امتدت على مدار أربعة عشر قرنًا ونيف من الزمان، وقد استمد قوته وحيويته من الدين واستطاع الفكر التربوي الإسلامي، أن ينتج الإنسان الصالح القادر على التكيف مع واقعه، ومن ثمَّ تطوير وتنمية القوى العقلية والأخلاقية.

ثانيا: مفهوم التربية

1 - **التربية** مشتقة من الفعل: "ربا يربو" ربا الشيء، يربو أي زاد ونما، وربا المال يربو في الربا، أي يزداد[9]. قال تعالى:{فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ} (الحج:5). أي نمت واخضَّرت وأصبحت تسر الناظرين. وقوله تعالى: {يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ} (البقرة: 275).

---

[9] - كتاب العين: الخليل بن أحمد الفراهيدي (170ه): تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي الناشر: دار ومكتبة الهلال، د، ط، د، ت، ط.ج8، ص283

فالمعنى اللغوي للتربية: يعني بالأساس؛ النمو والزيادة، وتربية الإنسان؛ تعني تطور قواه النفسية والجسدية والعقلية والخلقية... قال الإمام الغزالي: ومعنى التربية يشبه فعل الفلاح، الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليَحسُن نباته ويكمُل ريعُه"[10]. وهذا شأن المربي الذي هدفه الأساس من التربية: إدماج الفرد في المجتمع بغية خدمة المحيط الذي ينتمي إليه.

ومعناها الاصطلاحي يختلف باختلاف آراء المهتمين بمجال التربية والتعليم على مرّ العصور.

من بينها تعريف الفيلسوف أفلاطون (427 ق...م) بأنها: "إعداد العقل لكسب العلم كما تعد الأرض للنبات والزرع"[11]. وفي معجم علوم التربية: " التأكيد على أن غرض التربية هو بالأساس مساعدة الأفراد على اكتساب وتنمية مجموعة من الاستعدادات العامة"[12]. وأما معنى التربية عند الماوردي فهو لم يحدد تعريفا لها؛ وإنما وردت مصطلحات متناثرة عبر صفحات كتابه " أدب الدنيا والدين"، كالتربية، والتأديب، والتهذيب، والتنشئة، والعلم، والتعليم، والتعلم...

ولعل أنسب تعريف للتربية ما أورده جميل صليبا في كتابه "المعجم الفلسفي" بأن التربية هي إعداد الفرد للحياة، عمليا، وعلميا، وجسميا، وعقليا، وخلقيا، واجتماعيا[13].

فالتربية إذن، تستهدف بالأساس النوع الإنساني باعتباره عضوا في المجتمع، قصد تثقيفه وتكوينه، ومساعدته على اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهله للاندماج في الحياة العملية.

---

[10] - أيها الولد: أبو حامد الغزالي(ت505ه)، تحقيق وتعليق وتقديم، علي محيي الدين، الناشر: دار البشائر الإسلامية، بيروت .لبنان، ط1، 1431ه - 2010م. ص128

[11] - سلسلة كتاب الشعب: عياد موسى العوامي، العدد6، ص264- 268

[12] - سلسلة علوم التربية: عبد الكريم غريب، عبد اللطيف الفاربي ومن معهما: العدد: 9. 10، ص90

[13] - المعجم الفلسفي: الدكتور جميل صليبا، الناشر: دار الكتاب اللبناني، تاريخ النشر، ط1982م، ج1، ص266

ثالثا: مفهوم التعليم

التعليم لغة: من علَّم الشيء تعليما فتعلم[14]، ومنه قوله تعالى: {وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا} (البقرة:30)، وقوله تعالى:{وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ} (النساء: 112).

وفي معجم علوم التربية: التعليم: "نشاط تعليمي مركز على محورية المعلم في نقل معارف ومهارات وقيم للمتعلمين"[15].

فالتعليم إذن؛ هو عملية نقل المعرفة والعمل على تطويرها، يقوم به المعلم تجاه الفئة المستهدفة بغية تثقيفهم وصقل مواهبهم. وبديهي أن لا تعليم إلا بالتعلم، لكون المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساس لبناء التعلم. فما التعلم إذن؟

التعلم: مصطلح تربوي له تعريفات متباينة ومنها:" نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات لدوافعه الفردية ويكوّن مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل في حياته اليومية"[16]. فالتعلم إذن؛ هو تغير في السلوك وهو تغير إيجابي على سلوك المتعلم نتيجة التغير الحاصل في تمثلاته وتصوراته. فالتعلم بهذا المعنى: هو أداة التربية لتثبيت أهدافها، وهو وسيلة الإنسان لمعرفة التكاليف، وبذلك تكون العلاقة بين التعلم والمجتمع علاقة متبادلة؛ فالتعلم مؤثر بدوره في المجتمع؛ وليس عبدا يؤمر فيطاع.

وعليه، فالتعليم له أثره الفعَّال في تطور حركة المجتمع؛ من خلال تنمية العامل البشري الذي يعتبر أساس كل تطور وتنمية، بل هو أساس الثقافة، والمكون الرئيس للفكر، وهو أساس الإصلاح.

إذن؛ فالحديث عن الجانب التعليمي التربوي هو حديث عن جوهر الإسلام،

---

[14] - مختصر الصحاح: أبو بكر الرازي الحنفي (ت666هـ)، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، الناشر: المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت – صيدا، ط5، 1420هـ – 1999م. ص217

[15] - معجم علوم التربية: عبد الكريم غريب، عبد اللطيف الفاربي ومن معهما، سلسلة علوم التربية، العدد 9 - 10. ص120

[16] - مجلة علوم التربية: أحمد البوعزاوي: العدد: 61. ص34.

مادام رسول الله ﷺ يحصر ابتعاثه في كونه "**بُعِث معلِّما**"، فمؤدَّى هذا الحصر؛ أن ما جاء به رسول الله ﷺ هو من قبيل تعاليم جديدة غايتها تسديد منهاج الحياة، وتربية الفرد ثم المجتمع تربية إسلامية شعارها عمارة الأرض وفق شرع الله ومنهاجه. وبناء عليه؛ فالمشروع التربوي التعليمي عند الإمام الماوردي هو ما سأحاول بسطه والحديث عنه عبر المباحث الثلاثة الآتية:

المبحث الأول: ضوابط وأهداف العملية التعليمية التعلمية عند الإمام الماوردي

إن مصطلح التربية يهدف في عمومه إلى تنمية الإنسان في مختلف جوانبه، من تعليم، وتأديب، وتنشئة، وتثقيف، وتهذيب، فالتربية هي المنهج العام الذي يهدي سير الفرد خاصة والمجتمع عامة؛ على اعتبار أن لفظ التربية في الحقل التربوي مرتبط بجميع مراحل الحياة التي يمر بها الإنسان، فالمنهاج التعليمي عند الماوردي يراعي المستوى الذهني للطلاب في كل مرحلة من مراحل التعليم.

المطلب الأول: ضوابط التعلم عند الإمام الماوردي

التعلم عملية تغير سلوك الإنسان وهو عملية معقدة يمكن أن تتأثر بعوامل مختلفة داخلية وخارجية، يعتمد بالأساس على الممارسة، فالإنسان لا يتعلم إلا ما يمارسه بنفسه، ويقوم عند الماوردي على أسس:

1- التدرج في التعلم

تعتمد العملية التعليمية التعلمية على أمرين أساسين: مراعاة المستوى الذهني للطلاب وتنمية قدراتهم العقلية والنفسية والجسمية، بما يوجهها وجهة سديدة. فالإمام الماوردي ينصح المتعلم بضرورة التدرج في طلب العلم، ويحذر من عواقب عدم اتباع هذه القاعدة: "واعلم أن للعلوم أوائل تؤدي إلى أواخرها، ومداخل تفضي إلى حقائقها. فليبتدئ طالب العلم بأوائلها لينتهي إلى أواخرها، وبمداخلها لتفضي إلى حقائقها. ولا يَطلُبُ الآخر قبل الأول، ولا الحقيقة قبل المدخل. فلا يدرك الآخر ولا يعرف الحقيقة؛ لأن البناء على غير أسٍّ لا يُبنى، والثَّمر من غير غَرس لا يُجْنَى"[17]. فدعوة الماوردي إلى تعليم الناس بصغار العلم قبل كباره؛ وهذا مسلك الربانيين؛ فتعليم العلم ينبغي أن يكون بالتدريج؛ لأن الشيء إذا كان في ابتدائه سهلا حُبِّب إلى من يدخل فيه،

---

[17] - أدب الدنيا والدين: الإمام الماوردي (ت450هـ)، د، ت، الناشر: دار المكتبة، د، ط، تاريخ النشر: 1986م. ص48

وتلقَّاه بانبساط، وكانت عاقبته غالبا الازدياد، بخلاف ضِدِّه.

2 - **التعلم منذ الصغر:** فالتعليم في الصغر أوقع وأكثر فائدة، فالذي يتعلم في صغره كالنقش على الصخر؛ والذي يتعلم في كبره كالذي يكتب على الماء، ويستشهد الماوردي على هذا بقول علي بن أبي طالب رضي الله عنه: "قلب الحدث كالأراضي الخالية ما ألقي فيها من شيء قبِلَته وإنما كان كذلك؛ لأن الصغير أفرغُ قلبا، وأقلُّ شغلا، وأيسرُ تبذلا، وأكثرُ تواضعا"[18].

معلوم أن من صغير الأمر يترقى الطالب إلى كبَره، وإن كان الكبير أكثر عقلا، إلا أنه أشغل قلبا، بخلاف الصغير أفرغ قلبا وأقل شغلا، وأيسر تبذلا، وأكثر تواضعا[19]. ويضيف الإمام الماوردي معللا هذا بقوله: "لأن العلم إذا كان فضيلة فرغبة ذوي الأسنان فيه أولى، والابتداء بالفضيلة فضيلة، ولأن يكون شيخا متعلما أولى من أن يكون شيخا جاهلا"[20]. فالماوردي يرى أن التعلم في أي سن فضيلة، وهو في الكبر أفضل من الجهل، "إذ إن جهل الصغير معذور، وعلمه محقور، فأما الكبير فالجهل به أقبح، ونقصه عليه أفضح"[21].

3 - **الاستمرارية في طلب العلم:** ينبغي لطالب العلم أن ينتهز الفرصة، كلما سمح له الزمان؛ "فربما يشح الزمان بعد السماح، ويضن بعد المنح، فعلى الطالب أن يبدأ العلم من أوله، ويأتيه من مُدخله ولا يَتشاغل بطلب ما لا يَضرُّ جهله؛ فيمنعه ذلك من إدراك ما لا يَسعه جهله، فإن لكل علم فصولا مذهلة وشذورا مشغلة، إن صرف إليها نفسه؛ قطعته عما هو أهم منها"[22].

فالإمام الماوردي يدعو الطالب إلى اقتحام الصعاب؛ مستحضرا قول القائل: "ما أبعد الخير عن أهل الكسل"، وعن هذا يقول: "ومن أخذ من العلم ما تسهَّل وترك منه

---

[18] - أدب الدنيا والدين: الإمام الماوردي، ص50

[19] - نفسه: ص50

[20] - نفسه: ص50

[21] - نفسه: ص43

[22] - نفسه: ص51

ما تعذَّر كان كالقنّاص إذا امتنع عليه الصيد تركه، فلا يرجع إلا خائبا، إذ ليس يرى الصيد إلا ممتنعا، كذلك العلم: كله صعب على من جهله، سهل على من علمه "[23].

4 - التركيز والفهم ولغة التعلم: إن التعلم لا يكون إلا بالعقل، وهذا الماوردي يذكر من أنه "لما كانت العلوم مطلعها من ثلاثة أوجه: القلب المفكر، واللسان المعبر، والبيان المصور"[24]. فما على الطالب إلا أن يعقل الكلام بسمعه، ويفهم معانيه بقلبه، فالإقبال على التعلم يكون بالحس والعقل والقلب.

كما يلفت النظر إلى لغة التعلم لكونها تساعد على الفهم، فإذا كان المتعلم يجيد القراءة والكتابة فحينئذ يوفر وقتا كبيرا في فهم المعاني، ويبقى عليه واجب المذاكرة والحفظ وتثبيت المعاني.

ويمكن حصر بعض الضوابط التي تعين طالب العلم على الفهم الجيد:

- أن يقرأ قراءة جيدة واعية، على أن تكون الكتابة بخط واضح.
- أن يفهم الكلام ويفقه معانيه، فهو أدعى إلى الاستيعاب والاستذكار.

- أن يقيد العلم بالكتابة، ويذاكره جيدا، لأن من أكثر المذاكرة، لم ينس ما علم، واستفاد ما لم يعلم[25]. لذا لا بد من تقييد العلم؛ حتى يتغلب الإنسان المتعلم على عدم الفهم والتركيز.

وإذا تعذر الفهم، فإن هذا يستدعي دراسة سبب ذلك، لأنه "بمعرفة أسباب الأشياء وعللها يصل إلى تلافي ما شذ وصلاح ما فسد"[26].

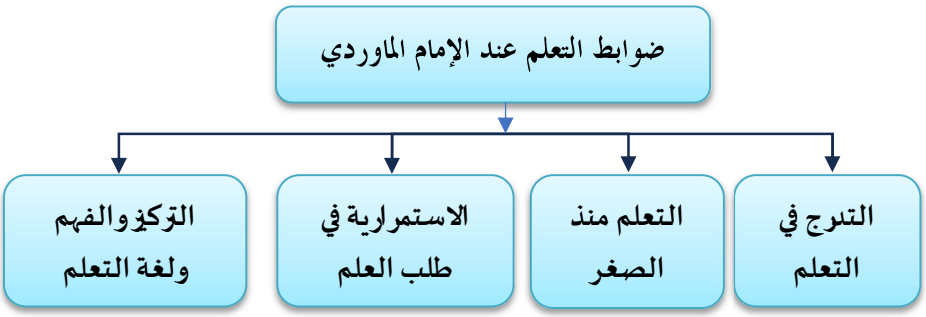
---

[23] - أدب الدنيا والدين: ص52

[24] - نفسه: ص 52

[25] - نفسه: ص52

[26] - نفسه: ص52



المطلب الثاني: أهداف التعلم عند الإمام الماوردي

– **إعداد الإنسان الصالح القادر على التكيف مع و اقعه:** وهي تعني تدريب الإنسان على أن يكون عادلًا مع نفسه ومع غيره، وهذا هو غاية الغايات عند الماوردي، ويتم ذلك في إطار الشرع وعُرف المجتمع باعتباره شريعة محَكّمة؛ ومن ثمَّ تحقيق السعادة المنشودة في الدارين.

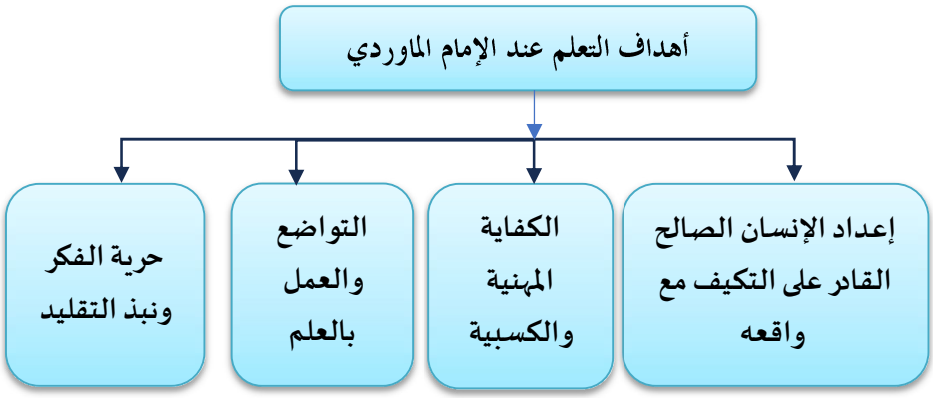
– **الكفاية المهنية والكسبية:** بما يسمح للمعلم من مزاولة مهنة التعليم والتربية بنجاح، بالإضافة إلى تدريبه على مهنة يتكسب منها وتسهم في إحداث الخصب العام في المجتمع.

التوازن بين الدنيا والدين: يدعو الماوردي المتعلم إلى تفعيل هذه القاعدة، ويُذكِّره بأن أعظم الأمور خطرًا وقدرًا، وأعمها نفعًا ورفدًا، ما استقام به الدين والدنيا، وانتظم به صلاح الآخرة والأولى، لأن باستقامة الدين؛ تصح العبادة، وبصلاح الدنيا؛ تتم السعادة.

– **التواضع والعمل بالعلم:** التودد والتلطف والتواضع للعالم، وفائدته أن العالم يظهر مكنون علمه لمن تودد إليه، وتواضع المتعلم للعالم بأن لا يأنف أن يتعلم العلم من صغير أو كبير، أو ممن هو دونه في منزلة الدنيا، والاقتداء بالعلماء في علمهم وأخلاقهم، وألا يبخلوا بتعليم ما يحسنون؛ فإن البخل به لؤم وظلم.

– **حرية الفكر ونبذ التقليد:** نبّه الماوردي المتعلم على ألا يبالغ في احترام آراء العالم بحيث ينتهي به إلى التقليد؛ فإنه ربما غلا بعض الأتباع في عالمهم حتى يروا أن

قوله دليل، وإن لم يستدل.



المبحث الثاني: مواصفات المعلم المربي عند الإمام الماوردي

معلوم أن الحجر الأساس في العملية التعليمية التعلمية هو المعلم، ولا يمكن أن يكون هناك تعليم جيد وإصلاح للمجال التربوي التعليمي إلا إذا وجد المعلم الصالح دينا وخلقا وعلما وثقافة، فالقيادة التعليمية الصحيحة، والتوجيه التعليمي السليم، تحتاج إلى ما سلف ذكره.

فالإمام الماوردي يعرض لمجموعة من الآداب التي يجب على العالم المعلم الالتزام بها، ويمكن تقسيمها إلى قسمين اثنين:

المطلب الأول: الجانب الأخلاقي

نص الإمام الماوردي على جملة من الأدبيات التي يجب أن يتحلى بها المعلم، وهي كالآتي:

- **التواضع ومجانبة العجب:** لكونه يقتدى به، وصفة العجب بالنفس من أخطر العوامل التي تؤدي إلى الانحراف الفكري، والعُجب نقص ينافي الفضل، بل العالم هو من ينظر إلى نفسه بتقصير ما قصَّر فيه؛ ليسلم من العجب بما أدرك من العلم، "لِأَنَّ التَّوَاضُعَ عَطُوفٌ وَالْعُجْبَ مُنَفِّرٌ وَهُوَ بِكُلِّ أَحَدٍ قَبِيحٌ وبالعلماء أقبح"[27].كما أنه قلَّما

---

[27] - أدب الدنيا والدين: ص72

تجد بالعلم معجَبا وبما أدرك مفتخرا، إلا من كان فيه مقلا ومقصِّرا؛ فالعجب يفقد المعلم قوة القدوة المطلوبة للتربية والتعليم.

- **علم المعلم بالعلم:** إن مواكبة العمل للعلم هام، ومن العالم آكد، بحيث لا فائدة من العلم إذا لم يواكب العمل. قال الماوردي: "وليكن من شيمته العمل بعلمه، وَحَثُّ النَّفْسِ عَلَى أَنْ تَأْتَمِرَ بِمَا يَأْمُرُ بِهِ، ولا يكون ممن قال الله تعالى فيهم: {مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا} (الجمعة: 05). وقال قتادة في قوله تعالى: {وَإِنَّهُ لَذُو عِلْمٍ لِمَا عَلَّمْنَاهُ} (يوسف: 68). يعني أنه عامل بما علم."[28] فالعالم العامل حجة على من أخذ عنه واقتبس منه.

- **تجنب قول ما لا يفعل:** فإن من قال ما لا يفعل فقد مكر، ومن أمر بما لا يأتمر فقد خدع، ومن أسر غير ما يظهر فقد نافق. وقد روي عن النبي ﷺ أنه قال: "المكر والخديعة والخيانة في النار"[29]. على أن أمْرَه بما لا يأتَمر مطرَحٌ، وإنكاره ما لا ينكره من نفسه مستقبَح، بل ربما كان ذلك سببا لإغراء المأمور بترك ما أمر به عنادا، وارتكاب ما نهى عنه كيادا[30]. فالماوردي يدعو إلى تجنب القول الذي لا يفعل، وقد أحسن من قال: العلم أَفضلُ مِنْ الْعَمَلِ لِمَنْ جَهِلَ، والْعمَلُ أَفضلُ مِنْ الْعِلْمِ لِمَنْ عَلِمَ.

- **بذل العلم وعدم البخل به:** قد وعى علماء الإسلام أمر العلم فعملوا على نشره كل حسب طاقته، إدراكا منهم لخطورة دور العلم في حياة الفرد والمجتمع. وهذا الماوردي يرى أن من آداب العلماء: "أن لا يبخلوا بتعليم ما يحسنون ولا يمتنعوا من إفادة ما يعلمون. فإن البخل به لؤم وظلم، والمنع منه حسد وإثم، وكيف يسوغ لهم البخل بما منحوه جودا من غير بخل، وأتوه عفوا من غير بذل؟ أم كيف يجوز لهم الشح بما إن بذلوه زاد ونما، وإن كتموه تناقص، ووهيَ ولو استن بذلك من تقدمهم، لما وصل العلم إليهم، ولا انقرض عنهم بانقراضهم، ولصاروا على مرور الأيام جهالا، وبتقلب الأحوال

---

[28] - أدب الدنيا والدين: ص76

[29] - المستدرك على الصحيحين: الحاكم النيسابوري(ت405هـ). تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1411هـ ج4، ص650

[30] - أدب الدنيا والدين: ص77

وتناقصها أرذالا"[31].

- **التنزه عن شُبَه المكاسب:** إن العالِم إنسان، ولكل إنسان احتياجاته التي لا بد منها لسد الخلة عند الحاجة، مع استحضار ترك الفضول وما زاد على قدر الكفاية، وينصح الماوردي أن يتنزه العالم المعلم عن شُبَه المكاسب، "وَالْقَنَاعَةُ بِالْمَيْسُورِ عَنْ كَدِّ الْمَطَالِبِ. فَإِنَّ شُبْهَةَ الْمَكْسَبِ إثْمٌ وَكَدَّ الطَّلَبِ ذُلٌّ، وَالْأَجْرُ أَجْدَرُ بِهِ مِنْ الْإِثْمِ وَالْعِزُّ أَلْيَقُ بِهِ مِنْ الذُّلِّ"[32]. والزهد هنا لا يعني الانصراف عن الدنيا وإنما هو انصراف الرغبة عن الشيء؛ إلى ما هو خير منه، ومن آدابهم: أن يقصدوا وجه الله بتعليم من علموا، ويطلبوا ثوابه بإرشاد من أرشدوا.

- **نصح المتعلم والرفق به:** يقول الماوردي: على المعلم نصح المتعلمين والرفق بهم، وتسهيل السبيل عليهم، وبذل المجهود في رِفْدِهِم، ومعونتهم، فإن ذلك أعظم لأجرهم، وأسْنى لذكرهم، وأنشرُ لعلومهم، وأرسخُ لمعلومهم. كما يرشد الماوردي المعلمين: من أن لا يعنِّفوا متعلما، ولا يحقِّروا ناشئا، ولا يستصغروا مبتدئا فإن ذلك أدعى إليهم، وأعطفُ عليهم، وأحثُّ على الرغبة فيما لديهم. ومن آدابهم: أن لا يمنعوا طالبا ولا يُؤيِّسوا متعلما لما في ذلك من قطع الرغبة فيهم والزهدِ فيما لديهم، واستمرارُ ذلك مفض إلى انقراض العلم بانقراضهم"[33]. فالرفق بالمتعلمين والتلطف في تعليمهم؛ مع إظهار السرور لهم؛ مفتاح إقبالهم على الطلب، بحيث لا تقوم تربية بدون حبور، بل إن الحبور روح التربية.

المطلب الثاني: الجانب العلمي والمهني

– الجانب العلمي والفكري:

يرى الماوردي أن على العالم المعلم الاستزادة من العلم؛ ولا يكتفي بما تعلمه، حيث يقول: إذ العلم أكثر من أن يحيط به بشر، قال تعالى: {وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ

---

[31] - أدب الدنيا والدين: ص78

[32] - م. نفسه: ص83

[33] - م. نفسه: ص84

عَلِيمٌ}(يوسف:76). يعني العلم. قال أهل التأويل: "يعني فوق كل ذي علم من هو أعلم منه حتى ينتهي ذلك إلى الله تعالى"[34]. فالماوردي يلفت النظر إلى أهمية استمرارية التعلم بالنسبة للعالم المعلم، وإن وصل إلى الإحاطة بعلمه فإن هذا لا يعني استغناءه عن طلب العلم، إذ العلم أكبر من أن يحيط به بشر، لذلك لزاما عليه أن يواصل طلب العلم.

ويضاف إلى هذا الجانب الصفات التي تؤهل المعلم للقيام بمهنة التعليم؛ "**القابلية الفكرية**"، قصد السيطرة على جملة المعلومات اللازمة لممارسة وظيفته، وإدراك جميع علائقها بالمعارف الأخرى من نوعها وتقدير شأنها، وإمكان التمييز بين ما هو بالأصالة وما هو بالتبع، والهدف من هذا كله؛ هو استقامة الفكر، ففكر المعلم الناجح لا يكون متسقا ومنطقيا إلا بالتحرر من العواطف والنزعات واتباع الأهواء.

- **الجانب المهني والثقافي:**

مما لا شك فيه أن المعلم الجيد هو من يدرك بعمق طبيعة المتعلم وأهداف التعلم، وإذا ما توفر هذا لدى المعلم سيوفر لديه مجموعة من الصفات الأساس اللازمة، مثل حب المتعلم، واحترامه، واحترام القيمة الاجتماعية والأخلاقية وغير ذلك، والماوردي يوجه المعلم إلى هذا شارحا له أحوال المتعلمين، حيث جعل المتعلمين على ضربين:

– **مُستَدْعىً:** وهو من استدعاء العالم إلى التعليم، "لما ظهر له من جودة ذكائه، وبان له من قوة خاطره. فإذا وافق استدعاء العالم شهوة المتعلم كَانَتْ نَتِيجَتُهَا دَرَكَ النُّجَبَاءِ، وَظَفَرَ السُّعَدَاءِ؛ وذلك لاجتماع دافعية المعلم وحبه للمتعلم، وتوفر العالم على التعليم، مع ذكاء المتعلم ودافعيته للاستكثار من العلم"[35]. فالماوردي يعتبر هذا من أجود أنواع التعليم الناجح.

– **طالب علم:** "لداع يدعوه، وباعث يحدوه، فإن كان الداعي دينيا، وكان المتعلم فطنا ذكيا، وجب على العالم أن يكون عليه مقبلا وعلى تعليمه متوفرا، لا يُخفي عليه

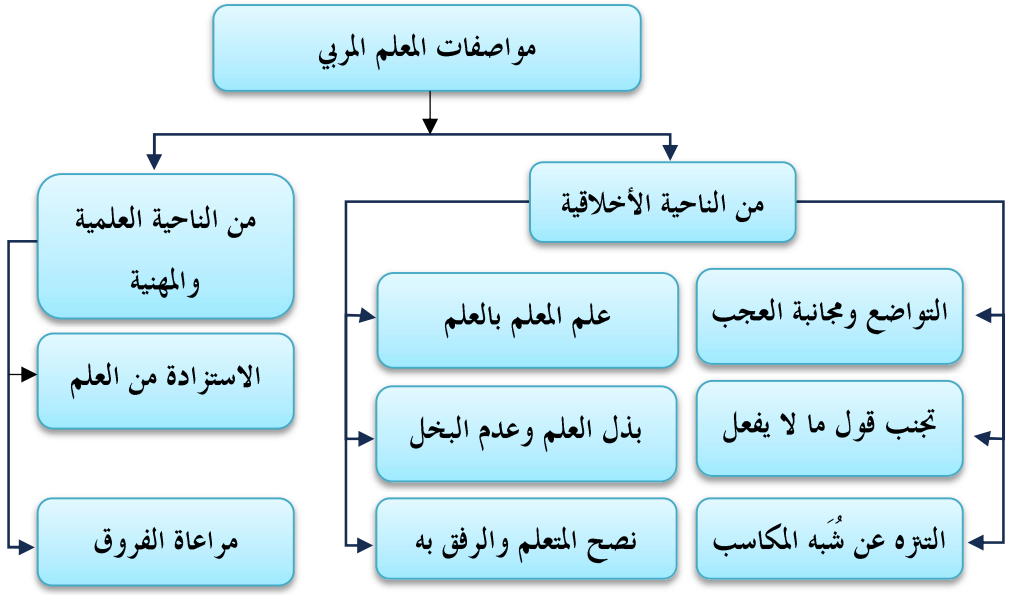
---

[34] - أدب الدنيا والدين: ص72

[35] - م. نفسه: ص80

مكنونا، ولا يَطوي عنه مخزونا. وإن كان بليدا بعيد الفطنة فينبغي أن لا يمنع من اليسير فيحرَم، ولا يُحمَل عليه بالكثير فيظلَم. ولا يجعل بلادته ذريعة لحرمانه فإن الشهوة باعثة، والصبر مؤثر"[36].

وهكذا نلمح من كلام الماوردي أهمية فهم طبيعة المتعلم، مع ضرورة مراعاة حالاته، وبواعثه وغايته، بحيث لا يساوي بين الطالب الذكي النجيب، وبين الطالب البعيد الفطنة البليد، فواجبه نحو الأول إعطاؤه ما يناسب قدراته، وأما الثاني، فلبلادته وبُعد فطنته ينبغي ألا يحرمه اليسير؛ ما دام الباعث متوفرا، والصبر على هذا النوع لا بد وأن يؤتي أكله، فإذا كان الماء مع لينه، يؤثر في صم الصخور، فكيف لا يؤثر المعلم الذكي في نفس راغب شهي، لاسيما وطالب العلم مُعان. قال رسول الله ﷺ: "...وَإِنَّ الْمَلَائِكَةَ لَتَضَعُ أَجْنِحَتَهَا رِضًا لِطَالِبِ الْعِلْمِ"[37]. فالجوانب الثلاثة السالفة الذكر شرط أساس لاكتمال صفات المربي والمعلم الناجح، فلا يستقيم أمر جانب في غياب الجانب الآخر.



[36] - أدب الدنيا والدين: ص80

[37] - سنن الترمذي: الإمام الترمذي (ت279هـ)، تحقيق: بشار عواد معروف، الناشر: دار الغرب الإسلامي - بيروت، سنة النشر: 1998م، ج 3، ص317

كما أن حاجة الإنسان للتعلم ملحة لمواجهة الحياة الاجتماعية وتغذية فطرته ليزيدها ثراء وكمالا، فالتعلم له أثره في تكوين الشخصية والخلق والضمير، كما يزود الإنسان بفكرة عن العالم والإنسان والمجتمع، إلا أن له ضوابط تحكمه لابد من تحقيقها. فهذا الإمام الماوردي حدد الشروط التي يتوفر بها علم الطالب، وينتهي معها كمال الراغب، مع ما يلاحظ به من التوفيق، ويمتد به من المعونة؛ في عشرة شروط يمكن تصنيفها إلى أنواع ثلاثة[38]: **سيكولوجية، واجتماعية، وبيداغوجية.**

المطلب الأول: الشروط السيكولوجية

ويندرج تحت هذا النوع ما يلي:

- **العقل:** الذي يدرك به حقائق الأمور، وهذا يعني أن العقل هو أساس التعلم؛ حيث يعتبر أهم ما ميز الله به الإنسان عن سائر المخلوقات، ولا غرابة أن يكون العقل في هذه المرتبة هو مناط التكليف؛ الذي بمقتضاه تدرك الأحكام، وتطبق على أرض الواقع، وبالعقل يتوفر الطالب على العلم، ومن لا عقل له لا يمكنه أن يدرك حقائق الأمور؛ ولا يمكنه أن يتعلم.

– **النية:** إن النية أصل من أصول التعلم، وهي شرط يحفز المتعلم، ويوجه جهده لصرفه في التعلم، وهذا الماوردي يقرر موجها طالب العلم أن يعقد النية على طلب العلم قائلا: "ويقصد طلب العلم واثقا بتيسير الله قاصدا وجه الله تعالى بنية خالصة وعزيمة صادقة"[39]. كما يوجه طالب العلم إلى أن يقصد وجه الله تعالى بطلبه للعلم، وأن لا يطلب العلم للمراء أو الجدال الذي ليس من ورائه طائل.

- **الفطنة:** التي يتصور بها الطالب غوامض العلوم وتصور المشكلات، فلا يكفي أن يكون المتعلم ذا عقل؛ بل لا بد أن يكون فطنا حتى يصل إلى حقائق العلوم وأسرارها.

---

[38] - أدب الدنيا والدين: ص 66 - 67

[39] - م. نفسه: ص47

- **الذكاء:** الذي يستقر به حفظُ ما تصوره الطالب وفهمُ ما علمه. فالإمام الماوردي جمع بين الحفظ والفهم، وجعل الذكاء وسيلة لتحقيق هاتين المهارتين؛ والذي يعاب على التربية التقليدية كونها تعطي الأولوية للحفظ؛ وهذا غير صحيح؛ إذ الصواب هو الجمع بين الحسنيين، بحيث يسيران في خطين متوازيين لا تغليب لجانب على آخر.

- **الدافع الذاتي (أو كما عبر عنها الماوردي بالشهوة):** وهو الحافز الذي من خلاله يشق الطالب طريقه بمعنويات إيجابية مع الإصرار على أنه يمتلك من القوة مالا يمتلك غيره، وتلك رغبة تنبع من ذات المتعلم وتمكّنه من الاستمرار في طلب العلم والتشوف إلى المزيد منه، وإذا قويّت رغبة الطالب فلا شيء يمنعه من الوصول إلى المبتغى، بل تكون سياجا منيعا له من التراجع فيكون لسان حاله يقول:

إن الطيور وإن قصصت جناحها ﷺ تسموا بفطرتها إلى الطيران[40].

ورحم الله الخطيب البغدادي حين قال: "حق الفائدة ألا تساق إلاَّ إلى مبتغيها، ولا تعرض إلا على الراغب فيها"[41]. فالشهوة تخضع للزيادة والنقصان، وتقويتها تكون بالحوافز والغايات والتقويم السليم، وغياب ذلك قد يؤدي إلى إضعافها. وفي هذا السياق يضيف الخطيب البغدادي قائلا: "إن للقلوب شهوة وإقبالا، وإن للقلوب فترة وإدبارا، فاغتنموها عند شهوتها، ودعوها عند فترتها وإدبارها"[42].

- **تجنب القواطع المذهلة من هموم وأشغال وأمراض:** فكم من طالب صاحب عقل نير، وفطنة حادة، وذكاء حاذق، ونباهة في التعلم؛ إلا أن شواغل الدنيا بمختلف أنواعها صرفته عن التعلم، أو أقعده المرض فحال بينه وبين مبتغاه.كما أن القواطع لا تتيح للطالب فرصة الطلب، وهي تُنقِص شهوة المتعلم للتعلم. فالماوردي يحرص على تأكيد هذه النقطة حيث جعلها شرطا من شروط التعلم، وهو ما ذهب إليه كثير من

---

[40] - الشاعر محمد إقبال: (ت1938م).

[41]- الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع: الخطيب البغدادي(ت463هـ)، تحقيق: د. محمود الطحان، الناشر: مكتبة المعارف - الرياض، د، ط، د، ت، ط. ج1، ص 330

[42] - م. نفسه: ج1، ص330

علماء الفكر التربوي.

فهذه الشروط السيكولوجية بناؤها تكاملي؛ وترتيبها منطقي محكم؛ حيث بدأ صاحب النص بالعقل الذي هو منطلق التعلم وأساسه، ثم ثنّى بالفطنة التي هي أخص منه، وأردف الحديث عن الذكاء الذي ينمي مهارات الحفظ والفهم، إذا توفرت الرغبة لدى الطالب، وانتفت العوارض الصارفة عن التعلم.

المطلب الثاني: الشروط الاجتماعية

من المسلَّم به أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكياتهم، أي أن باستطاعته التعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها وإمكانية التأثر بها؛ وهذا ما يعطي التعليم طابعا تربويا، لأن التعلم لا يتم في فراغ، بل في محيط اجتماعي سليم، فالماوردي يحرص على إيجاد بيئة اجتماعية صالحة وسليمة لقيام تربية سليمة، بحيث إن شخصية المتعلم تتأثر بما يحيط به من مناخ اجتماعي، ولا يخفى أثر هذا من الناحية التربوية.

- **الشروط الاجتماعية:** وهنا ذَكَر شرطين هما:

- **الاكتفاء بدخل يغنيه عن كلَف الطلب:** إن هذا الشرط لا بد من توافره لطالب العلم حتى يكفيه ويغنيه مؤونة الانشغال عن طلب الرزق ولقمة العيش. إلا أنه في الحقيقة لا يشكل حاجزا أمام التعلم، فالواقع يشهد على أن كم من أبناء الفقراء ممن لا درهم لهم ولا متاع؛ بلغوا مراتب عليا في مختلف أصناف العلوم، وقد يكون العكس، فالعبرة مرجعها الأساس رغبة المتعلم. ولكن لا يغيب على ذي لب ما للجانب المادي من أهمية وخاصة في وقتنا الراهن؛ حيث تشعبت مسائل العلم وتباينت التخصصات، والمتعلم في مسيس الحاجة للتكيف مع الواقع وما يتوافق ومتطلباته؛ حتى يتأتى له الاستمرار في الطلب.

وفي هذا السياق يقول ابن الوردي (ت749هـ) في "لاميته" موجها طالب العلم بكلام بديع:

قد يسودُ المرء من غير أب ❧ وبحسْنِ السَّبك قد يُنفَى الزَّغَل (الدَّغَل)

وكذا الورد مِن الشَّوك وما ﴿ يَطلعُ النَّرجِس إلا مِن بصَل

- **الفراغ الذي يكون معه توفر الوقت ويحصل به الاستكثار:** فالمتعلم إذا رام الوصول إلى أعلى الدرجات فعليه أن يتفرغ لطلب العلم؛ إذ الفراغ شرط مهم لمن استثمره؛ فهذا رسول الله ﷺ يقول: "نعمتان مغبون فيهما كثير من الناس: الصحة والفراغ"[43]. وقال الشاعر أبو العتاهية (ت211هـ):

إنَ الفَرَاغ والشَّبَابَ والجِدَة[44] ﴿ مَفْسَدَةٌ للمَرْءِ أيُّ مَفْسَدَة.

فهذه الجوانب الثلاثة تعدُّ أخطر شيء على طالب علم: **الفراغ، والشباب، وتوفر المال**، والفراغ حينما لا يكون هناك شغل، والشباب مرحلة الفتوة والقوة والطلب، وتوفر المال دون أن تكون هناك عقلية تستطيع أن توجه هذا المال وجهة صحيحة، هذا أخطر شيء على الإنسان؛ إلا أن المرء العاقل يستغل هذه الجوانب الثلاثة؛ في أشياء إيجابية تعود عليه وعلى مجتمعه بالنفع العظيم.

ويظهر من خلال هذين الشرطين أن الأول منهما يؤدي إلى الثاني، فإذا توفر الاكتفاء أدى ذلك إلى تفرغ الطالب لتحصيل العلم وبلوغ مراتب الكمال فيه.

المطلب الثالث: الشروط البيداغوجية

فالبيداغوجية عند علماء التربية تعني "مجمل الأنشطة التعليمية التعلمية التي تتم ممارستها من قبَل المعلمين والمتعلمات"[45]، أو هي علم التدريس الذي يعمل على تعليم المدرس استراتيجيات التدريس وإدراك ماهية احتياجات الطلاب ومصالهم التعليمية. وتسعى إلى تحديد سلوك الإنسان وتطويره، وذلك من خلال تحديد المحتويات والطرق والوسائل والتقنيات البيداغوجية وضبط النتائج وتقويمها.

---

[43] - صحيح البخاري: محمد بن إسماعيل البخاري(ت256هـ)، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ ج8، ص88

[44] - وفرة المال

[45] - المعجم الموسوعي لعلوم التربية: د. أحمد أزوي، منشورات علوم التربية، العدد 14، ط 1427هـ - 2006م

وعليه؛ فالإمام الماوردي يضيف إلى ما هو سيكولوجي وما هو اجتماعي بعض الشروط يمكن إدراجها في المجال البيداغوجي منها:

- **طول النَّفَس وقوة التحمل والمثابرة:** طلب العلم في حاجة ماسة إلى نفَس طويل وصبر ومثابرة، وطول مدة التعليم؛ والذي يعني طول العمر العلمي، حتى يصل المتعلم إلى غاياته وينتهي إلى قصده، وقد قيل: يحتاج طالب العلم إلى أربع:" مُدَّةٌ وَجِدَّةٌ وَقَرِيحَةٌ وَشَهْوَةٌ.. وتمامها في الخامسة معلم ناصح"[46]. وفي هذا إشارة إلى زمن التعلم، فمن رزق عمرا مديدا، وحرصا شديدا على التعلم استكثر منه. أما من فاجأه الموت على حين غفلة فلن يبلغ المراد. ومن تم؛ فالطالب يلزمه أن يستغل عمره ويملأه بما ينفعه حتى يكون حيا بعد موته: وقد أحسن أمير الشعراء أحمد شوقي حين قال:

دَقّاتُ قَلبِ المرءِ قائِلَةٌ لَهُ ❧ إِنَّ الحَياةَ دَقائِقٌ وَثَواني

فَارفَع لِنَفسِكَ بَعدَ مَوتِكَ ذِكرَها ❧ فَالذِكرُ لِلإِنسانِ عُمرٌ ثاني

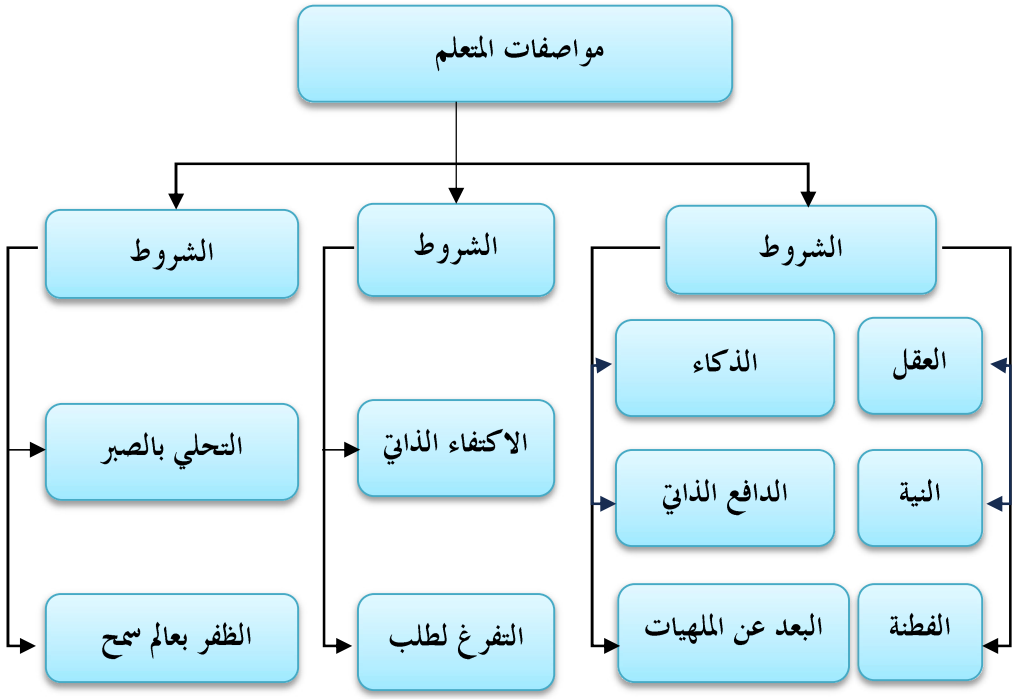
- **الظفر بعالم سمح**: فالماوردي في هذا يشير إلى عنصر من عناصر المنهاج الذي يتمثل في المدرس ذي الخلق الحسن والطبع اللين، فتوفر المعلم الجيد المعطاء السمح، المتأني في تعليمه، الصابر على التعليم والمتعلم، شرط أساس في التعلم، لأنه يكون في وضع يمكنه من تنظيم الموقف التعليمي، وتوجيهه الوجهة النافعة للعملية التعليمية، والميسرة للتعلم، فالمعلم من أهم العوامل في العملية التربوية، وعن طريق الاتصال بالمعلم يكون التعلم، فإذا حصل الطالب على مثل هذا النوع وكان ممن توفرت فيه الشروط السابقة، فإنه لا ريب سيبلغ مبتغاه في طلب العلم، وهذا الشرط تم إغفاله في النظريات التربوية الحديثة وهو آكد؛ بل هو من المستلزمات التي تؤدي إلى إنجاح العملية التربوية التعليمية، يقول الإمام الشاطبي: "من أنفع طرق التعلم الموصلة إلى غاية التحقق به، أخذه عن أهله المتحققين به على الكمال والتمام... وللعالم المتحقق بالعلم أمارات وعلامات: إحداها العمل بما علم، حتى يكون قوله مطابقا لفعله. فإن كان

---

[46] - أدب الدنيا والدين: ص67

مخالفا له؛ فليس بأهل أن يؤخذ عنه، ولا أن يقتدي به في علم[47]". فالماوردي حين يذكر هذا فإنه لا ينفرد، بل يشارك في الجو الإسلامي العام؛ والفكر التربوي في هذا المجال.

تأسيسا على ما سلف يتضح أن القاسم المشترك بين هذه الأنواع الثلاثة يتجلى في كونه يؤدي إلى حصول التعلم على أحسن وجه وأكمل هيأة، ويُبرز بوضوح أن العملية التعليمية التعلمية عملية معقدة تتداخل فيها مجموعة من المشاكل النفسية، والاجتماعية، وكذا البيداغوجيا؛ كل هذا يحتاج إلى تقديم حلول بصفة رسمية ودائمة تتماشى ومستجدات العصر.



[47] - الموافقات: أبو إسحاق الشاطبي: (ت790هـ)، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الناشر: دار ابن عفان، ط1، 1417هـ ج1، ص139 – 141.

خاتمة:

نخلص إلى أن الماوردي صاحب نظرية تربوية شاملة لِكُلِّ جوانب حياة الإنسان ومتكاملة مَعَ مستلزمات الآخرة، وهو ما يحتاجه المجتمع في بناء نظامه وبرامجه التربوية ووضع أسسها وقواعدها، يسعى من خلالها لحل المشكلات وفق المواقف التربوية المبنية على الغايات والأهداف بطريقة وأسلوب سهل ومبسط في التعامل مع البيئة الاجتماعية، حيث إن النمو الحضاري والنمو الفكري يسيران جنبًا إلى جنب، وما الفكر التربوي إلا نتاج حضارة عريضة، استمد قوته وحيويته من الدين واستطاع الفكر التربوي الإسلامي، أن ينتج الإنسان الصالح القادر على التكيف مع واقعه، ومن ثمَّ تطوير وتنمية القوى العقلية والأخلاقية.

هذا وقد أسفر البحث على النتائج والتوصيات الآتية:

النتائج:

- إن كتابات الإمام الماوردي تنطلق من حاجات المجتمع، وترتكز عل ربط ذلك بالواقع، وتهتم بنشر الفضيلة بين فئات المجتمع، كما اهتم بالعلم والمعلم والمتعلم، ووضع آدابا لكل منهم؛ وحث على التمسك بتلك الآداب، فهو مفكر ومبتكر ومبدع، فما أحوجنا إلى هذه الروح الأصيلة المبدعة.

- إسهام الماوردي في تطور الفكر التربوي التعليمي بإضافاته الجديدة في مجال الطرق والمناهج سعيا منه للمحافظة على الهوية الإسلامية ومواكبة المستجدات، وإعداد المعلمين والمتعلمين، فهو صاحب فكر تربوي متوازن يجمع بين الأصيل والجديد.

- المعلم هو الحجر الأساس في العملية التعليمية التعلمية عند الماوردي، ولا يمكن أن يكون هناك تعليم جيد وإصلاح للمجال التربوي التعليمي إلا إذا وجد المعلم الصالح دينا وخلقا وعلما وثقافة، فالقيادة التعليمية الصحيحة، والتوجيه التعليمي السليم يحتاج إلى قدوة صالحة مصلحة.

- حاجة الإنسان للتعلم ملحة لمواجهة الحياة الاجتماعية وتغذية فطرته ليزيدها ثراء وكمالا، فالتعلم له أثره في تكوين الشخصية والخلق والضمير، كما يزود الإنسان

بفكرة عن العالم والإنسان والمجتمع.

- التعلم ضروري للإنسان، إلا أن هذا التعلم تحكمه ضوابط لابد من تحقيقها فالماوردي حدد منهاجا تربويا تعليميا لمن رام التعلم قصد بلوغ الأهداف المرجوة، انطلاقا من شروط متباينة منها ما يتصل بالتعلم ومنها ما يتصل بالمتعلم.

- تأكيده على فهم طبيعة المتعلم، مع ضرورة مراعاة حالاته، وبواعثه وغايته، بحيث لا يساوي بين الطالب الذكي النجيب، وبين الطالب البليد، فالعملية التعليمية التعلمية عنده تعتمد على أمرين أساسين: مراعاة المستوى الذهني للطلاب؛ وتنمية قدراتهم العقلية والنفسية والجسمية؛ بما يوجهها وجهة سديدة إلى الخير والرشاد.

- دعوته إلى اعتماد منهاج دراسي يراعى فيه المستوى الذهني للطلاب في كل مرحلة من مراحل التعليم وبناء جزئيات العلوم على كلياتها والانتقال من الإجمال إلى التفصيل، لأن المنهاج الذي لا يراعي تنمية جوانب الشخصية العقلية والنفسية والجسمية للمتعلم؛ منهج لا تجني منه الأمة أية ثمرة علمية وتربوية.

التوصيات:

- اللحاق بالركب وإصلاح المدرسة المغربية رهين بإعداد معلمين قادرين على أن يسلكوا أحدث الطرق وأفضل المناهج، وخاصة في التعليم الديني والواجب يقتضي التطور في هذه الأساليب كما حدث في البرامج والأفكار.

- تكثيف الجهود للسير قدما في هذا المسار؛ مسار الإصلاح للمنظومة التربوية من ذوي الاختصاص قصد النهوض بالأوضاع المتردية لأنظمتنا التعليمية العاجزة بالوفاء عن احتياجات العصر، والضعف الشامل في المناهج التعليمية وكفاءة المعلمين والمتعلمين.

- دعوة الباحثين إلى اقتفاء آثار الإمام الماوردي في مشروعه الإصلاحي للتربية والتعليم، والاستفادة من تراثه الزاخر بالخبرات والمعارف التربوية، وذلك باستخدام طرائق جديدة في المنظومة التربوية، ونبذ الطرائق التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين والجمود.

- إن تراثنا الفكري التربوي ما زال محتاجا إلى قراءة واعية عميقة للإلمام بكافة جوانبه، وفهم نواحيه، ومكوناته، ومنطلقاته، ومعطياته، قصد الإسهام في بناء نظرية تربوية تعكس روحها المميز، ولن يتم هذا ويحدث إلا إذا وعينا تماما جذور ثقافتنا وحضارتنا وفكرنا، والإبداعات التي قدمت، والاجتهادات التي تمت.

المصادروالمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق

1- أدب الدنيا والدين: الإمام الماوردي(ت450ه)، د، ت، الناشر: دار مكتبة الحياة، د، ط، تاريخ النشر: 1986م.

2- الأعلام: الزركلي(ت1396ه)، د، ت، الناشر: دار العلم للملايين، ط15، 2002م،

3- أيها الولد: أبو حامد الغزالي(ت505ه)، تحقيق وتعليق وتقديم، علي محيي الدين، الناشر: دار البشائر الإسلامية، بيروت .لبنان، ط1، 1431ه - 2010م.

4- تاريخ بغداد: الخطيب البغدادي(ت463ه)، دراسة وتحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، الناشر: دار الكتب العلمية .بيروت، ط1، 1417ه.

5- الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع: الخطيب البغدادي(ت463ه)، تحقيق: د. محمود الطحان، الناشر: مكتبة المعارف – الرياض، د، ط، د، ت، ط.

6- سلسلة كتاب الشعب: عياد موسى العوامي، العدد6،

7- سنن ابن ماجه: محمد بن ماجه (ت273ه). تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد- عَبد اللّطيف حرز الله، الناشر: دار الرسالة العالمية، ط1، 1430ه.

8- سنن الترمذي: الإمام الترمذي(ت279ه)، تحقيق: بشار عواد معروف، الناشر: دار الغرب الإسلامي - بيروت، سنة النشر: 1998م،

9- شذرات الذهب في أخبار من ذهب: ابن العماد العكري (ت1089ه)، تحقيق: محمود الأرناؤوط، الناشر: دار ابن كثير، دمشق - بيروت، 1406ه.

10- صحيح البخاري: محمد بن إسماعيل البخاري(ت256ه)، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة، ط1، 1422ه.

11- طبقات الشافعية الكبرى: تاج الدين السبكي (ت771هـ)، تحقيق: د. محمود محمد الطناحي؛ د. عبد الفتاح محمد الحلو، الناشر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 1413هـ

12- طبقات الفقهاء: الشيرازي (ت476هـ)، تحقيق: إحسان عباس، الناشر: دار الرائد العربي، بيروت .لبنان، ط1، 1970م،

13- قراءة تربوية في فكر أبي الحسن البصري الماوردي من خلال كتاب آدب الدنيا والدين: الدكتور علي خليل مصطفى، الناشر: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة. ط1، 1411هـ.

14- كتاب العين: الخليل بن أحمد الفراهيدي (170هـ): تحقيق: د مهدي المخزومي، د إبراهيم السامرائي الناشر: دار ومكتبة الهلال، د، ط، د، ت، ط.

15- مختصر الصحاح: أبو بكر الرازي الحنفي (ت666هـ)، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، الناشر: المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت - صيدا، ط5، 1420هـ – 1999م.

16- المستدرك على الصحيحين: الحاكم النيسابوري(ت405هـ). تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 1411هـ

17- معجم الأدباء: ياقوت الحموي(ت626هـ)، تحقيق: إحسان عباس، الناشر: دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1414هـ

18- المعجم الفلسفي: الدكتور جميل صليبا، الناشر: دار الكتاب اللبناني، تاريخ النشر، ط1982م.

19- المعجم الموسوعي لعلوم التربية: د. أحمد أزوي، منشورات علوم التربية، العدد 14، ط 1427هـ - 2006م

20- معجم علوم التربية: عبد الكريم غريب، عبد اللطيف الفاربي ومن معهما، سلسلة علوم التربية، العدد 9 - 10.

21- الموافقات الشاطبي: (ت790هـ)، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الناشر: دار ابن عفان، ط1، 1417هـ

عناصر المنهاج التربوي عند ابن حزم من خلال رسائله

أسماء عابد الله

باحثة بسلك الدكتوراه، جامعة مولاي إسماعيل مكناس

ملخص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على عناصر المنهاج التربوي المتضمنة في رسائل الإمام بن حزم الأندلسي (ت456هـ)، في محاولة لتجسير الهوة بين الماضي والحاضر باعتبارها بيئة إسلامية واحدة تمتح من معين واحد، الشيء الذي ينعكس، بدوره، على عناصر المنهاج التربوي من حيث: الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس وأساليبه، وإجراءات التقويم...

ومن هذا المنطلق، حاولت الباحثة استكشاف عناصر المنهاج التربوية للإمام ابن حزم الأندلسي من خلال استحضار جملة من النصوص التربوية المتناثرة بين ثنايا رسائله، ومن ثم صياغتها بأسلوب تربوي يجمع بين الأصالة والمعاصرة، متبعة في ذلك المنهج الاستقرائي في جمع المادة العلمية المطلوبة. كما استعانت بالمنهج الوصفي-التحليلي في تصنيف هذه العناصر وتحليلها، وقد خلصت الدراسة إلى تقديم منهاج تربوي واضح المعالم، متكامل العناصر، جلي الصورة، حاول فيه ابن حزم الربط بين كل من النمو الجسمي للمتعلم، وبين النمو الوجداني العقلي الإدراكي في مراحل تعلمه.

الكلمات المفتاحية:

ابن حزم- المنهاج التربوي- الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- أساليب التدريس- التقويم.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وعلى من تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد؛

شهد تاريخ الإنسانية قديمه وحديثه مدى فاعلية الفعل التربوي ومحوريته في صناعة الإنسان، وفي بناء المجتمع والحضارة الإنسانية، وفي إشاعة القيم الايجابية والنبيلة بين الحضارات البشرية وبين المجتمع الإنساني.

والمتأمل في تراث الأمة الإسلامية وما زخرت به من علوم ومعارف، يجده متميزا بغزارة انتاجاته العلمية والتربوية في جميع التخصصات والميادين، لاسيما في القرون الأولى، كل هذا كان ثمرة منهج تربوي إسلامي يمثل في كل مرحلة من مراحله فهم المسلمين للوحي الإلهي والهدي النبوي وممارساتهم لما فيهما من توجيهات عملية، فالعملية التربوية ليست وليدة الحاضر وإنما هي نتاج تراكمات سابقة.

إن رجوعنا إلى أي أثر تربوي في التراث الإسلامي لا يعني الرجوع إلى ماض مجيد قد ولى، للافتخار به والإشهار بأعلامه ومفكريه، وإنما الغاية من ذلك هي خدمة العلم والاطلاع على تجارب أسلافنا، وإحياء جواهر الفكر التربوي الإسلامي من أجل الاهتداء بها، وأخذ ما يصلح منها في هذا الوقت، ويعد التفاعل مع الماضي التليد هو الطريق الوحيد للتقدم وتجنب المزالق.

لكن الناظر لواقع الأمة الإسلامية في عصرنا الحاضر يبدو له جليا أنها ظلت تابعة وخاضعة في تدريس العلوم والمعارف لنظريات غربية بعضها لا يتماشى مع الخصوصية والبيئة الإسلامية؛ ولهذا السبب تقع اختلالات كبيرة في قطاع التعليم في البلاد الإسلامية نتيجة غبش في الرؤية الإصلاحية.

و في ظل غياب أي رؤية إصلاحية واضحة في منظومتنا التربوية والتعليمية سوى إصلاح الإصلاح نتيجة تأثرنا بالغرب، ومحاولة تقليده في كل شيء دون النظر فيما لا يليق بنا ويتماشى مع خصوصياتنا، وكأن علماء الإسلام لم يبدعوا في التربية وطرائق التدريس، و لم يبتكروا منهاجا تربويا في مؤلفاتهم، والحقيقة أنهم اهتموا كثيرا بالشأن

التربوي التعليمي وألفو فيه كتبا قيمة تشير إلى جملة من النظريات التربوية التي روعيت في الفكر التربوي الإسلامي من قبل الغرب بزمن بعيد، كالفوارق الفردية، والذكاءات المتعددة، وطرق وأساليب التدريس، والتقويم...

فالاعتراف المبدئي قائم بمدى مساهمة وريادة علماء الإسلام في تطور الفكر التربوي الإسلامي في امتداداته التاريخية، وهو مايؤكده اشتغال واهتمام علماء الإسلام قديما وحديثا بمسائل التربية وبقضايا التعليم، الشيء الذي يدفع الباحث إلى ضرورة تتبع أراء علماء التربية وخاصة الذين برزوا في مجالات عدة كما هو الشأن مع الإمام الظاهري، ابن حزم الأندلسي، فكونه من أعلام الفقه والأدب والسياسة والفلسفة والتاريخ والشعر والأخلاق، فقد تم اختياره نموذجا يستفاد منه في قضايا التربية.

في هذا السياق، جاءت هذه الدراسة للكشف عن أهم عناصر المنهاج التربوي واستنباط معالمه عند الامام ابن حزم الأندلسي التي بسطها في رسائله بهدف صياغة منهاج تربوي إسلامي بغية رسم الطريق لإصلاح الواقع التربوي والتعليمي، والإسهام في تجويد المنظومة التربوية.

إشكالية البحث:

إن الغاية من أي عمل تربوي هو تزكية النفس وتهذيب السلوك، وهذا ما نادى به الامام ابن حزم الاندلسي بوضع معالم للمنهاج التربوي من خلال رسائله.

ومما سبق، يبرز الإشكال الأساس وهو:

ماهي عناصر المنهاج التربوي عند الامام ابن حزم الإندلسي من خلال رسائه؟

أسئلة البحث:

للتمكن من معالجة هذه الإشكالية استعانت الباحثة بالأسئلة التالية:

1. ما أهم ملامح شخصية الإمام ابن حزم الأندلسي؟
2. كيف كانت البيئة الحضارية في عصر ابن حزم الأندلسي؟
3. ماهي عناصر المنهاج التربوي عند الامام ابن حزم من خلال رسائله؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تسليط الضوء على أهم ملامح شخصية الإمام ابن حزم الأندلسي.
2. رصد البيئة الحضارية في عصر ابن حزم الأندلسي.
3. استقراء عناصر المنهاج اتربوي عند الامام ابن حزم من خلال رسائله.

منهج البحث:

لتحقيق الجودة المطلوبة في نتائج البحث في هذه الورقة البحثية من خلال الإجابة عن إشكالياتها ارتكنت الباحثة بمجموعة من المناهج، فاعتمدت المنهج الاستقرائي في تتبع وجمع المادة العلمية المتناثرة في رسائل ابن حزم الأندلسي، واستعانت بالمنهج الوصفي-التحليلي في تصنيف وتحليل عناصر المنهاج التربوي المبثوثة في رسائل ابن حزم الأندسي.

الدراسات السابقة:

تصعب الإحاطة بكل ما كتب في موضوع التربية عند ابن حزم نظرا لشخصية ابن حزم التي تعد من أبرز الشخصيات العلمية التي أسهمت بشكل كبير في إثراء المكتبة الإسلامية، إضافة إلى الإختلاف في طريقة التناول وزوايا النظر، ولعل أقرب الدراسات التي عالجت قضية البحث وتقاطعت معها هي كالتالي:

❖ الدراسة الأولى: (**التربية عند ابن حزم**)، للأستاذ سعيد الأفغاني، والتي تناول فيها الحديث عن عصر ابن حزم وحياته وعن مذهبه في التربية والتعليم وآراؤه في ذلك، ثم خلص للحديث عن المنزع العام في حياة ابن حزم وكتبه ورسائله، والمتمثل في نشر الثقافة وتيسيرها للناس عامة، وفيما يخص آراؤه في التربية والتعليم ذكرمنها: التسهيل، ظاهرة تداعي المعاني والتربية، ميل النفس، الثقافة العامة والإختصاص، وختم بالحديث عن السلوك حيث قسمه إلى قسمين: الأول نحو خالقه والثاني نحو مجتمعه.

❖ الدراسة الثانية: (**بيان ابن حزم الظاهري لأصول العملية التربوية والتعليمية في الإسلام**)، للأستاذ الدكتور سعد عبد السلام، وقد كشف الباحث في مقاله عن بعض الأفكار التربوية التي جاء بها ابن حزم، فتطرق للحديث أولا عن منهج ومراحل تربية وتعليم الأبناء، والذي يمر بسبع مراحل، مع بيانه محتوى المنهج التربوي التعليمي وأهدافه لدى الامام ابن حزم، ومميزات منهجه في تصنيف العلوم، كما ذكر دعائم التربية والتعليم عند ابن حزم، وكيفية تهذيب النفس واصلاحها، وختم بسبل تحقيق السعادة عند ابن حزم، والمتمثلة في الفضيلة ووطرد الهم، فالتحلي بالفضائل وودفع الهم والغم هو سبيل السعادة.

❖ الدراسة الثالثة: (**الآراء التربوية لابن حزم الأندلسي وتطبيقاتها**)، للباحث عبد الحميد سعيد علي المالكي، بعد عرضه لملامح حياة ابن حزم الأندلسي، وعصره الذي عاش فيه، استخرج الآراء التربوية لابن حزم، فبدأ بأهداف التربية، ثم آراءه التربوية في الطبيعة والمعرفة الإنسانية، وآراءه في التربية الاجتماعية، وفي التربية الخُلقية، وفي المعلم والمتعلم، وفي المنهج التعليمي، وختم بالاسهامات التربوية وتطبيقاتها فيما سبق.

❖ الدراسة الرابعة:(**ابن حزم الأندلسي: عصره ومنهجه وفكره التربوي**)، حسان محمد حسان، تطرق فيها الكاتب للحديث عن حياة ابن حزم الأندلسي وعصره، والظروف التي أثرت في فكره، كما تطرق للمنهج الظاهري بصفة عامة والحزمي بصفة خاصة، ثم عرض بعد ذلك آراءه التربوية في تبسيط العلوم، وضرورة التوسع في التعليم، وتصنيف العلوم، مع ضرورة التكامل فيما بينها.

تبيّن من خلال الوقوف على هاته الدراسات السابقة أنها قاربت موضوع المنهاج التربوي عند ابن حزم من زوايا متباينة مختلفة، نعم؛ قد نجد في بعض تلك الدراسات إشارات لبعض عناصر المنهاج التربوي متناثرة متفرقة. في حين، أن ما أنا بصدد بحثه يسعى إلى تقديم المنهاج التربوي وفق عناصره المستنبطة من رسائل الإمام ابن حزم الأندلسي، في إطار نسقي منتظم كامل الأركان، فيشكل بدوره لبة جديدة من اللبنات المتممة لما تم تناوله في هذا الموضوع.

خطة البحث:

أسفرت منهجية البحث وإجراءاته عن التصميم الآتي:

- مقدمة.
- المبحث الأول: سيرة ابن حزم وبيئته الحضارية ورسائله
- المبحث الثاني: عناصر المنهاج التربوي عند ابن حزم
- خاتمة.

المبحث الأول: سيرة ابن حزم وبيئته الحضارية ورسائله

لمحة تعريفية بالإمام ابن حزم:

هو:" أبو محمد، علي بن احمد بن سعيد بن حزم بن غالب بن صالح بن خلف بن معدان بن سفيان بن يزيد، الفارسي الأصل، ثم الأندلسي، القرطبي، اليزيدي... الفقيه، الحافظ، المتكلم، الأديب، الوزير الظاهري، صاحب التصانيف"[1].

ولد أبو محمد بقرطبة في سنة أربع وثمانين وثلاثمائة[2]، وقيل:"أنه تفقه أولا للشافعي، ثم أداه اجتهاده إلى القول بنفي القياس كله جليّه وخفيّه، والأخذ بظاهر النص، وعموم الكتاب والحديث، والقول بالبراءة الأصلية، واستصحاب الحال، وصنف في ذلك كتبا كثيرة"[3].

وقال الإمام أبو القاسم صاعد بن أحمد: كان ابن حزم أجمع أهل الأندلس قاطبة لعلوم الإسلام، وأوسعهم معرفة مع توسعه في علم اللسان، ووفور حظه من

---

[1] سير أعلام النبلاء، شمس الدين الذهبي، تحقيق شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثالثة، 1405هـ/ 1985م، الجزء: 18، ص: 184

[2] المصدر نفسه، ص: 185.

[3] المصدر نفسه، ص: 186.

البلاغة والشعر، والمعرفة بالسير والأخبار[4].

كان حافظا عالما بعلوم الحديث وفقهه، ومستنبطا للأحكام في الكتاب والسنة، متفننا في علوم جمّة، عاملا بعلمه، زاهدا في الدنيا بعد الرياسة، التي كانت له ولأبيه من قبله من الوزارة وتدبير المماليك، متواضعا ذا فضائل جمّة...[5]

ولابن حزم مصنفات حافلة في جملة من العلوم بلغت حوالي الأربعمائة، أبرزها:

1- الإحكام في أصول الأحكام.

2- الفصل في الملل والأهواء والنحل.

3- الإيصال إلى فهم كتاب الخصال.

4- رسالة مراتب العلوم.

5- رسالة في" مداواة النفوس"

6- المحلى في الفقه.

7- نقط العروس.

8- التقريب لحد المنطق بالألفاظ العامية.

9- طوق الحمامة في الألفة والألاف.

توفي الإمام ابن حزم آخر نهار الأحد لليلتين بقيتا من شعبان، سنة ست وخمسين وأربعمائة.[6]

بيئته الحضارية:

من الأمور المهمة لمعرفة أي شخصية ومكانتها، وقيمة جهودها العلمية والعملية،

---

[4] المصدر نفسه، ص: 187.

[5] المصدر نفسه، ص: 188.

[6] وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ابن خلكان، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، د.ط، الجزء3، ص: 328.

معرفة البيئة الحضارية التي عاشت فيها، فالبيئة التي يعيش فيها الفرد لها أثر عميق في صقل شخصية الفرد، وتكوين فكره. إذ إن دراسة أي فكر من دون الإشارة للظروف السياسية والإجتماعية والعلمية التي عاشها صاحبها، يهمل جانبا مهما من فكره، ويقدم رؤية ناقصة عنه.

والإمام ابن حزم عاش فترتين؛ فترة تنعم بالهدوء والاستقرار، وفترة عمت فيها الفوضى والفتن والصراعات. وللتعرف على مكانة الإمام ابن حزم ومعرفة الأثر الذي تركه هذا الوضع على شخصيته وفكر إمامنا، سنقدم لمحة موجزة عن بيئته الحضارية، وفق مايلي:

1- البيئة السياسية:

يمكن إيجاز معالم الناحية السياسية في عصر الإمام ابن حزم، في بداية حياته أنها كانت على درجة كبيرة من الاستقرار السياسي، وخاصة في عهد الحاجب المنصور وابنه عبد الملك، وبعد هذه الفترة عاشت بلاد الأندلس العديد من الإضطرابات السياسية، بسبب الصراع على السلطة والمناصب، فتعدد الخلفاء في البلاد، وتولى بعضهم الخلافة أكثر من مرة، وانقسمت الوحدة السياسية لبلاد الأندلس.

من هنا يظهر لنا أن عصر الإمام ابن حزم في تلك الفترة كان عل درجة كبيرة من الضعف والانقسام وعدم الاستقرار السياسي.

2- البيئة الاجتماعية والاقتصادية:

لاشك أن ماعرفته البيئة السياسية سينعكس، لامحالة، على الحالة الاجتماعية والاقتصادية لبلاد الأندلس في ذلك العصر، حيث بدأت أحوال المجتمع بالتدهور أوائل القرن الخامس الهجري نتيجة التركيبة البشرية المتنوعة، من حيث الثقافة والدين واللغة، التي ساهمت بدورها في تمزيق وحدة المجتمع، حيث شكل العنصر البربري واليهودي والنصراني دورا خطيرا على وحدة المجتمع في ظل تلك الحالة السياسية المتردية، وإلى جانب ذلك عانا المجتمع الأندلسي من سوء توزيع الثروة، وإلزام الرعية بدفع المكوس والضرائب الجائرة، وفي ذلك يقول ابن حزم:" للذي ترونه عياناً من

شنّهم الغارات على أموال المسلمين من الرعية التي تكون في ملك من ضارّهم. وإباحتهم لجندهم قطع الطريق على الجهة التي ينقضون على أهلها، ضاربون للمكوس والجزية على رقاب المسلمين..."[7]

3- البيئة العلمية والفكرية:

زخرت الحركة اعلمية في ذلك العصربتقدم كبير، فكانت على درجة كبيرة من الرقي والازدهار في مختلف العلوم،إذ إن" العلم في عصر ابن حزم لم يضعف بضعف السياسة، وربما لكثرة الصراعات بين الطوائف أدى ذلك إلى تنشيط الحركة العلمية في أرجاء الأندلس، بل واستمرت الحركة العلمية في عطاءها ووفرة انتاجاتها ببراعة رجالها وتحقيقاتهم الفذة"[8]، ولعل السبب راجع للرعاية والتشجيع الذي لقيه أهل العلم من قبل الحكاموقتها، فكان من أهم العوامل التي منحت الأندلس في القرن الخامس الهجري عددا ضخما من المفكرين والأدباء والشعراء والأطباء...

رسائله:

هي مجموعة من رسائل الامام الظاهري أبي محمد بن أحمد بن سعيد بن حزم، والتي جمعها وأعدها إحسان عباس في كتابه(رسائل ابن حزم الأندلسي) الذي يضم اثنتين وعشرين رسالة، وهي رسائل مختصرة سهلة الفهم، ومتنوعة، منها: الرسائل التاريخية، والوجدانية، والعلمية، والأدبية، والاجتماعية، وغيرها، وقد جمعها في أربعة أجزاء، وهذه الرسائل باختلاف موضوعاتها تكشف عن ثقافة موسوعية لصاحبها؛ فهو العالم الفقيه صاحب المذهب الظاهري، والأديب، والشاعر، والمؤرخ ذو الكتابة الفلسفية والمحاججة المنطقية...

---

[7] رسالة التلخيص لوجوه التخليص، ضمن كتاب: رسائل ابن حزم الأندلسي،ابن حزم، تحقيق احسان عباس، المؤسسات العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الثانية، 1987م، الجزء:3، ص:173.

[8] مدرسة الحديث في الأندلس، مصطفى حميداتو، دار ابن حزم، الطبعة:1، 1428هـ- 2007م، الجزء1، ص:33.

وجاء اختيار الاشتغال على رسائل ابن حزم لاتساع علومه، وانفتاحه على مختلف المعارف في إطار ما يعرف بالتكامل المعرفي، محاولة رصد عناصر المنهاج التربوي المتضمنة في رسائله، غيرأننا لم نقف عل الرسائل كلها، إلا بما ينفعنا من حيث الاشتغال على مجموعة مختارة من نصوص تربوية خادمة لأغراض هذه الدراسة.

المبحث الثاني: عناصر المنهاج التربوي عند ابن حزم

إن المنهاج التعليمي؛ كما تعرفه التربية الحديثة، هو" مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها"[9].

ومنه فالمنهاج التعليمي هو بمثابة نظام ذا عناصر وأنظمة متكاملة ومترابطة فيما بينها، والتي يتم التفاعل بينها من أجل تحقيق الأهداف المرسومة التي يرجى تحققها على مستوى المتعلم، وأي تعديل أو تطوير يقع على أحد العناصر، لا بد أن يؤثر في العناصر الأخرى.

وتتحدد هذه العناصر في:

أ- الأهداف بمختلف مستوياتها ومجالاتها.

ب- المحتويات المعرفية.

ت- طرائق وأساليب التدريس التي يتم بواسطتها تنظيم المعرفة ونقلها إلى المتعلم في صورة أنشطة وخبرات تعليمية وفق الوسائل الديداكتيكية.[10]

---

[9] المنهج المدرسي الفعال، سعادة جودة أحمد وعبد الله محمد إبراهيم، دار عمان، عمان، 1991م، ص:13.

[10] "عرفت الوسائل الديداكتيكية بتسميات اختلفت باختلاف المقاربات البيداغوجية ونظرة كل مقاربة للدور الذي تلعبه هذه الوسائل في العملية التعليمية التعلمية. لعل أهم هذه التسميات: وسائل الإيضاح، الوسائل التعليمية، الدعامات الديداكتيكية، المعينات الديداكتيكية، الوسائط التعليمية"، الديداكتيك (مفاهيم ومقاربات)، أحمد الفاسي، الخليج العربي، تطوان، الطبعة 2،

ث- التقويم بكل أشكاله وتقنياته.

إذن فما هي عناصر المنهاج التربوي/ التعليمي، عند الإمام ابن حزم الأندلسي المتضمنة في رسائله؟

الأهداف التربوية:

إن تحديد الأهداف التربوية يعد من الأمور البالغة الأهمية، لأنها تحدد بشكل دقيق طبيعة العملية التربوية ومفرداتها، فالغايات والأهداف الخاصة بالعملية التربوية، إنما وضعت لتكييف المتعلمين مع فلسفة المجتمع ومتطلباته الخاصة.

ولتحديد الأهداف التربوية ميز محمد الدريج بين مستويات ثلاثة للأهداف وهي: الأهداف العامة والأهداف الوسطى والأهداف الخاصة.

1. الأهداف العامة:

وتتفرع إلى نوعين:

أ-**الغايات:** وهي صياغات لأهداف تعبر عن فلسفة المجتمع وتعكس تصوراته للوجود والحياة أو تعكس النسق القيمي السائد لدى جماعة معينة وثقافة معينة [11]، وقد ذهب الإمام ابن حزم الأندلسي ليعكس لنا تصوره ونظرته التي تناسب الفرد المسلم، فيجعل الهدف الأسمى للتربية والتعليم هو" ما أدى إلى الخلاص في دار الخلود ووصل إلى الفوز في دار البقاء"[12]، فهو يؤكد أن الغرض والثمرة الأولى للتعليم هو الفوز بالجنة، كون أن كل ما يقوم به الإنسان هو بغية تحقيق مرضاة الله تعالى.

ب- **الأغراض:** هي الصياغات التي تحدد التوجهات البعيدة المدى لبرامج التعليم ومقرراته، والتي يعمل بقضلها النظام التربوي على التحقيق التدريجي لأهداف المستوى

2017م، ص:73.

[11] تحليل العملية التعليمية، الدريج محمد، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 1991م، ص60.

[12] رسالة مراتب العلوم، ابن حزم، تحقيق إحسان عباس، المؤسسات العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الثانية، 1987م، الجزء4، ص64.

الأول أي للغايات.[13] والطريق الذي يرسمه ابن حزم للوصول لتلك الأغراض، هو الإشتغال بعلوم الدنيا وعلوم الآخرة معا، ذلك أنه لم ينح إلى التقسيم الثنائي للعلوم وحجته أن" حقيقة العلم هو ماقلنا إنه يطلبه لينتفع به طالبه، وينتفع به غيره في داره العاجلة وداره الآجلة هي محل قراره ومكان خلوده"[14].

فالمنهاج التربوي عند الامام ابن حزم يتسم بالتفتح على جميع أنواع المعارف، ولا يشترط في تلك العلوم إلا أن تكون ساعية إلى خدمة الإنسان على كافة المستويات، بهدف تنمية الشخصية الانسانية القادرة على عمارة الأرض وتحقيق الإستخلاف.

2. الأهداف الوسطى:

أما الأهداف الوسطى فهي بين بين من حيث مستوى العمومية والتجريد، أي بين مستوى الأهداف العامة ومستوى الأهداف الخاصة[15]؛ فهو تصنيف باعتبار الجوانب والسمات الأساسية في شخصية الإنسان، المستهدفة باحداث تغيير فيها

ومن المجالات المتعددة التي يتوجه إليها الفعل التعليمي ويعمل على إنمائه عند الإنسان[16] نذكر مايلي:

أ-الأهداف التربوية في المجال العاطفي: وهي الأهداف الوجدانية والعاطفية التي تُظهر الجوانب الداخلية لدى الفرد، وتعبر عن الإهتمامات والأفكار والقيم التي ترد عليه، وقد نظر ابن حزم في المنزع العام في الحياة فلم يجد إلا شيئا واحدا قد اتُّفق عليه، وهو دفع " الهم والغم" لتنظيم السلوك والتحكم في الإنفعالات والعواطف، وفي هذا الصدد يقول:" تطلبت غرضاً يستوي الناس كلهم في استحسانه وفي طلبه فلم أجده إلا واحداً، وهو طرد الهمّ"[17]، فالهم والغم أعظم شر يسعى المرء للتخلص من ربقته،

---

[13] تحليل العملية التعليمية، الدريج محمد،، ص60.

[14] رسالة مراتب العلوم، ص: 75-76.

[15] تحليل العملية التعليمية، ص61.

[16] الأهداف والتقييم في التربية، مادي لحسن، شركة بابل للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى، 1990م، ص43.

[17] مداواة النفوس، ص 336.

والانفكاك منه بشتى الوسائل والسبل.

ب- الأهداف التربوية في المجال المعرفي: إذا كان العقل هو مناط التكليف الذي يتوصل بواسطته الإنسان إلى المعرفة، فإن الهدف المعرفي عند ابن حزم الأندلسي هو الوصول إلى الحقيقة،" فلولاالعقل ماعرفنا الغائب عن الحواس ولا عرفنا الله عزوجل"[18]، وإذا كانت الحقيقة هي الهدف المعرفي عند ابن حزم فإن الطريق الموصل إليها هي" مشاركة العقل للحواس في جميع مدركاتها وانفراده دونها بأشياء كثيرة"[19].

ت-الأهداف التربوية في المجال الأخلاقي: سلك ابن حزم الأندلسي في تحديد الهدف الأخلاقي للتربية والتعليم ماجاء به الشرع من فضائل وقيم، فهو مرتبط بأوامرالله عز وجل ونواهيه،"فمنفعة العلم في استعمال الفضائل عظيمة، وهو أنه يعلم حسن الفضائل، فيأتيها ولو في الندرة، ويعلم قبح الرذائل فيتجنبها ولو في الندرة"[20]، من هنا يرى ابن حزم أن الأخلاق والعلم في العملية التعليمية التعلمية برمتها حقيقتان لا تنفصلان، فهما مرتبطان ارتباطا وثيقا، كما قال ابن حزم:"وجب أن يكون للعلم حصة في كل فضيلة".[21]

د- الأهداف التربوية في المجال الحس-حركي: يتضمن هذا المجال الأهداف التي تعمل على تنمية الجانب المهاري، ويبدو أن الإمام ابن حزم يؤمن بأن نظام التعليم ينبغي أن يحقق مجموعة من الكفايات المهارية والقدرات لدى المتعلم حين قال:" فكل ما عُلم فهو علم، فيدخل في ذلك علم التجارة والخياطة والحياكة وتدبير السفن وفلاحة الأرض وتدبير الشجر ومعاناتها، وغرسها، والبناء وغير ذلك"[22]. فهي دعوة صريحة إلى الإهتمام بالمجال المهاري وامتلاك مجموعة من الكفايات بهدف تلبية الحاجات

---

[18] رسالة مراتب العلوم، ص314.

[19] المصدر نفسه، ص314.

[20] رسالة في مداواة النفوس، ابن حزم، تحقيق إحسان عباس، المؤسسات العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الثانية، 1987م، الجزء1،ص:346.

[21] المصدر نفسه، ص:346.

[22] رسالة مراتب العلوم، ص81

المعيشية للفرد.

و- الأهداف التربوية في المجال الاجتماعي: إن الهدف الإجتماعي للتربية عند الإمام ابن حزم يتمثل في تحقيق قيمة التعاون وترجمتها إلى واقع ملموس، فمحور الحياة الإجتماعية عنده هو التعاون والتكامل" فعلى كل إنسان أن يكون عضوا عاملا في مجتمعه، له انتاج يحتاج إليه الناس وينتفع منه هو، وبدون هذا يكون عالة ساقطا منسلخا من آدميته"[23]، وفي هذا المعنى يقول ابن حزم:" ومن السمج القبيح بقاء الإنسان فارغا في مدة إقامته في هذه الدار، مفنيا تلك المدة فيما غيره أولى به وأحسن منه، في حماقة وبطالة... أما يرى الحراث يحرث له والطحان يطحن له والنساج ينسج له والخياط يخيط له والجزال يجزر له والبناء يبني له وسائر الناس كل متوَل شغلاً، له فيه مصلحة وبه إليه ضرورة؟ أفما يستحي أن يكون عيالاً على كل العالم لا يعين هو أيضاً بشيء من المصلحة؟ "[24]. ومنه فإن التعاون من العمليات الإجتماعية المهمة في استقرار حياة المجتمع وإرساء العلاقات بين أفراده إرساءً سليماً. فاستطاع ابن حزم الوصول إلى أن المجتمع المثالي هو المؤسس على التعاون والتضامن والتكامل.

3. الأهداف الخاصة:

نعني بالأهداف الخاصة، أو الأهداف السلوكية أو الأهداف الإجرائية (نستعملها بمعنى واحد بالرغم مما قد يوجد بينها من لوبْنات) الأهداف المصاغة بعبارات واضحة ومحددة تعبر عن السلوك المراد تحقيقه لدى التلميذ وعن المهارات القابلة للملاحظة والتي سيمتلكها في نهاية التعلم[25].

وقد قدم الإمام ابن حزم جملة من الأهداف الخاصة، التي تتضمن النتائج التي سيحصل عليها المتعلم، أي الانجازات السلوكية والمهارات التي ستعتبردليلا على حصول

---

[23] التربية عند ابن حزم، سعيد الأفغاني، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1988م-1409هـ، المجلد الثاني، ص277.

[24] رسالة مراتب العلوم، ص83-84.

[25] تحليل العملية التعليمية، محمد الدريج، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 1991م، ص: 62

الهدف، بالمستوى الذي يمكننا من الحكم بأن الهدف قد تحقق بنسبة معينة.

هذا وسنعمل على تحديد هذه الأهداف وفق مايلي

وفي سياق الأهداف الدقيقة التي صاغها الإمام ابن حزم صياغة إجرائية، غير قابلة للتأويل، والتي ترتبط بما سيحققه المتعلم بعد سيرورة تعلمية معينة، نجد مايلي:

1- أن يتعلم المتعلم الخط وتأليف الحروف والكلمات، بهدف تعلم "الكتابة".

2- أن يكون قادرا على " القراءة" بحيث يقرأ مايكتبه بوضوح وسلامة، ويمهر في القراءة وحفظ كتاب الله تعالى.

3- أن يتعرف "علم النحو"، ويميز بين أحوال الإعراب.

4- أن يتقن "اللغة" ويميز بين معاني الكلمات العربية.

5- أن يتدرب على رواية شعر الحكمة والخير دون ماعداهما.

6- أن يتدرب المتعلم عل تطبيق بعض العمليات الحسابية" فليحكم الضرب والقسمة والجمع والطرح".[26]

7- أن يتعرف علم" الفلك"، فيوظفه في " معرفة نسبة الأرض ومساحتها وتركيب الأفلاك ودورانها ومراكزها وأبعادها".[27]

8- أن يستوعب المتعلم " علم المنطق"، "فيقف على الحقائق كلها ويميزها من الأباطيل تمييزا لا يبقى معه ريب".[28]

9- أن يتعرف"تاريخ" الأمم السابقة.

10- أن يستوعب علم" العقيدة"، ليتأكد: هل العالم محدث أو لم يزل؟، هل المحدِث واحد أو أكثرمن واحد؟، هل النبوة ممكنة أو واجبة أو ممتنعة؟.

---

[26] رسالة مراتب العلوم،ص69

[27] المصدر السابق ص: 69

[28] المصدر نفسه ص: 72

11- أن يتعرف" علم الشريعة"، وهي أربعة أقسام:

أ- علم القران: ينقسم إلى معرفة قراءته ومعانيه.

ب- علم الحديث: ينقسم إلى معرفة متونه ومعرفة رواته.

ت- علم الفقه: ينقسم إلى أحكام القران، وأحكام الحديث، وما أجمع المسلمون عليه وما اختلفوا فيه، ومعرفة وجوه الدلالة وما صح منها وما لايصح.

لقد رسم الإمام ابن حزم الأندلسي من خلال ما سبق أهدافه التربوية مجتمعة وفقا لنظرته للحياة ومافيها من قيم ومبادئ تنسجم مع تطلعات المجتمع الاسلامي واختياراته الاساسية وتصوراته، وحاجيات الجماعة والأفراد.

المحتوى التعليمي:

إذا كان المنهاج التربوي نظاما ذا عناصر تتفاعل فيما بينها لتحقيق مجموعة من الأهداف التربوية الواضحة والمحددة، فإن انتقاء المحتوى سيكون ولاشك واضح المعالم جلي الصورة، ويراد بالمحتوى التعليمي في الحقل التربوي، تلك" المعرفة أو المهارات والإتجاهات، أو القيم التي يتعلمها الفرد"[29]، فهو يشمل كل ما يمكن أن يقدم للمتعلم، من المعارف والمعلومات، والمهارات، فضلا عن المبادئ والقيم التي يراد للمتعلم أن يكتسبها ويستوعبها،" فهو يزود المتعلمين بالحقائق والمفاهيم والمهارات والخبرات التي تزيد من إيجابيتهم وفاعليتهم في القيام بإعمار الأرض، وترقية الحياة على ظهرها"[30]، وهذا ما سعى الامام ابن حزم الأندلسي إلى تحقيقه من خلال محتواه التعليمي حيث وضع منهجا تعلميا تصاعديا يخدم الأهداف التربوية التي سبق عرضها، فصنف العلوم وقسمها وبين فوائدها، ثم رتبها حسب أهميتها.

وبناء على ذلك فإن المحتوى التعليمي عند الامام ابن حزم يمر عبر مراحل وفقا

---

[29] المناهج المعاصرة، إبراهيم فوزي طه، ورجب أحمد الكلزة، منشأة المعارف، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 1905م، ص:94.

[30] مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، علي أحمد مدكور، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، 2001م، ص: 218.

لتدرجها، باعتبار السن الذي تبدء معه الدراسة.

وفيما يلي المراحل التي عرضها ابن حزم والمتعلقة بمحتواه التعليمي:

المرحلة الأولى:(الكتابة والقراءة)

وهي المرحلة التمهيدية، التي تبدأ من سن الخامسة، وتعنى بتعلم الخط وتأليف الحروف والكلمات، فهذا هو حدّ تعلم الكتابة،" فالواجب من ساس صغار ولدانه وغيرهم أن يبدأ منذ أول اشتدادهم وفهمهم ما يخاطبون به، وقوتهم على رجع الجواب، وذلك يكون في خمس سنين أو نحوها من مولد الصبي، فيسلمهم إلى مؤدب في تعليم الخط وتأليف الكلمات من الحروف"[31]، وأما حد تعلم القراءة" أن يمهر في القراءة لكل كتاب يخرج من يده بلغته التي يخاطب بها صقعه، وينفذ فيه، ويحفظ مع ذلك القران، فإنه يجمع بذلك وجوها كثيرة عظيمة"[32].

لقد وضع الإمام ابن حزم في هذه المرحلة محتوى تعليمي راعى فيه مبدأ التدرج في العملية التعليمية، لاسيما عندما يتعلق الأمر بمتعلم في مراحل تعلمه الأولى،فهو بحاجة إلى قدرات، ومهارات، وكفايات التعلم البيداغوجية من أجل توظيفها في اكتساب المعرفة.

كما ركز ابن حزم على حفظ القران الكريم في هذه المرحلة التي يكون فيها الإنسان أقدر على الحفظ، فيحصل من ذلك التدرب على القراءة، وتمرين اللسان على التلاوة.

المرحلة الثانية: (اللغة والنحو والشعر)

وهي تعقب المرحلة الأولى، فبعد أن يجيد الصبي القراءة والكتابة والخط؛ ينتقل إلى المرحلة الثانية، وهي تعلم النحو واللغة والشعر،" فإذا نفذ في الكتابة والقراءة كما ذكرنا، فلينتقل إلى النحو واللغة معاً"[33]، فهي دعوة من الامام ابن حزم إلى إتقان أحوال

---

[31] رسالة مراتب العلوم، ص: 65.

[32] نفسه، ص: 66.

[33] نفسه، ص: 66.

الإعراب، والمخاطبة، وقراءة كتب العلم،" وأقل ما يجزئ من النحو" كتاب الواضح" للزبيدي أو ما نحا نحوه" كالموجز" لابن السّراج... فمن يزيد في هذا العلم إلى إحكام كتاب سيبويه فحسن"[34]، والذي يجزئ من علم اللغة كتابان: "أحدهما "الغريب المصنف" لأبي عبيد، والثاني" مختصر العين" للزبيدي"، ليقف على المستعمل بهما"[35].

"وإن كان مع ما ذكرنا رواية شيء من الشعر فلا يكن إلا من الأشعار التي فيها الحكم والخير، كشعر حسان بن ثابت، وكعب بن مالك، وعبد الله بن رواحة رضي الله عنهم، وكشعر صالح بن عبد القدوس ونحو ذلك، فإنها نعم العون على تنبيه النفس" [36]، فيشترط ابن حزم في تعلم الشعر ماحوى الحِكم والخير لاغير، حتى يزرع في نفوس المتعلمين قيم الفضيلة والحكمة، ويبعدهم عن قيم الانبطاح والرذيلة.

المرحلة الثالثة: (علم العدد، والفلك والمساحة)

إذا فرغ المتعلم من النحو واللغة ينتقل في هذه المرحلة إلى دراسة علم العدد،" فليحكم الضرب والقَسْمَ والجمع والطرح والتسمية، وليأخذ طرفا من المساحة"[37]، فيعرف بذلك الحساب والهندسة، وزيادة الليل والنهار، والمد والجزر، ومنازل الشمس والقمر، والدراري...، وهي دعوة منه إلى اكتساب المعرفة، ثم فهم الأفكار وإدراك المعاني.

كما يوصي ابن حزم المتعلم بتعلم علم الفلك كونه" علما رفيعا جدا يقف به المرء على حقيقة تناهي جرم العالم وعلى آثار صنعة الباري في العالم، فلا يبقى له إلا مشاهدة الصانع فقط، وأما الصنعة والإدارة والتركيب، فقد شاهد كل ذلك بوقوفه على ماذكرنا"[38].

أما فيما يتعلق بالكتب المقررة " فيشرف على على الارثماطيقي، وهو علم طبيعة العدد، وليقرأ كتاب أقليدس قراءة متفهم له... وبمطالعته كتاب المجسطي، يعرف

---

[34] رسالة مراتب العلوم، ص: 66-67.

[35] نفسه، ص: 67.

[36] نفسه، ص: 67.

[37] نفسه، ص: 69.

[38] نفسه، ص: 69.

الكسوفات، وعروض البلاد وأطوالها، والأوقات..."[39].

المرحلة الرابعة:(علم المنطق، والطبيعيات)

يدرس المتعلم في هذه المرحلة علم المنطق، والطبيعيات، فيأخذ" في النظر في حدود المنطق، وعلم الأجناس، والأنواع، والأسماء المفردة، والقضايا، والمقدمات، والقرائن، والنتائج، ليعرف المرء ما البرهان، وما الشغب، وكيف التحفظ مما يظن أنه برهان وليس ببرهان، فبهذا العلم يقف على الحقائق كلها ويميزها من الأباطيل تمييزا لا يبقى معه ريب"[40].

" وينظر في الطبيعيات، وعوارض الجو، وتركيب العناصر، وفي الحيوان والنبات، والمعادن، ويقرأ كتب التشريح، ليقف على محكم الصنعة وتأثير الصانع، وتأليف الأعضاء، واختيار المدبر وحكمته وقدرته"[41].

من هذا المنطلق يتضح أن الإمام ابن حزم في هذه المرحلة ربط بين المنطق وبين النظر في الطبيعيات، للوقوف على الحقائق وتمييزها عن الأباطيل، الشيء الذي خالف فيه المدارس الاسلامية التي صادرت علم المنطق وقتها، باعتباره ثمرة التجربة اليونانية.

المرحلة الخامسة: (علم الأخبار)

إذا أحكم المتعلم ماسبق، فلا يكن منه في هذه المرحلة" إغفال لمطالعة أخبار الأمم السالفة والخالفة"[42]، فيوجه الامام ابن حزم هنا المتعلم إلى دراسة أخبارالأمم المختلفة القديمة والحديثة، وأصحها تاريخ الأمة الإسلامية، يتلوه تاريخ بني إسرائيل، ثم أخبار الروم، ومن بعد الفرس، ليقف بذلك على ما حل بها من خراب ودمار، و"ذهاب من كان فيها وانقطاعهم، وتقلب الدنيا بأهلها... فيحدث له فيها بذلك زهد وقلة

---

[39] رسالة مراتب العلوم، ص: 69.

[40] نفسه، ص: 72.

[41] نفسه، ص: 72.

[42] نفسه، ص: 72.

رَغبة"[43].

كما يرى أن يدرس المتعلم التاريخ وقت الراحة لأن" هذا العلم سهل جدا ومنشط، ومنتزه، ولذة"[44]، فهو بذلك متعة وراحة للنفس، وتجديد للنشاط.

المرحلة السادسة: (علم العقيدة)

يلزم المتعلم في هذه المرحلة المتقدمة إذا أحكم ما ذكرنا أن" يطلب البرهان عن العلوم الضرورية ليتأكد: هل العالم مُحدث أو لم يزل؟... هل المحدِث واحد أو أكثر من واحد؟... هل النبوة ممكنة أو واجبة أو ممتنعة؟"[45] فينظر في النبوات والتزام ماصحت له البراهين بثبوته ومن ثم الاقرار بنبوة محمد صل الله عليه وسلم.

المرحلة السابعة: (علم الشريعة)

وفي الأخير تأتي الحلقة الأخيرة في البرنامج التعليمي عند الإمام ابن حزم، وهي أرقى مراتب العلوم وأكثرها نفعا في الدنيا والآخرة، والتي تعنى بدراسة علوم الشريعة،" وعلم شريعة الإسلام ينقسم أقساما أربعة: علم القرآن، وعلم الحديث، وعلم الفقه، وعلم الكلام"[46].

كما دعى ابن حزم المتعلم أيضا إلى تعلم " علم الطب"، وقد قسمه إلى قسمين:" طب النفس: وهو من نتيجة علم المنطق بإصلاح الأخلاق ومداواتها و صرفها عن الإفراط والتقصير وإقامتها على الاعتدال؛ وطب الأجسام: وهوينقسم إلى معرفة الطبائع الجسمية ومعرفة تركيب الأعضاء، ومعرفة العلل وأسبابها، وما تعارض به من الأدوية وتميز القوي من الأدوية والأغذية"[47].

يتبين من خلال ما سبق أن الامام ابن حزم وضع المحتوى التعليمي بتسلسل

---

[43] رسالة مراتب العلوم، ص: 72.

[44] نفسه، ص: 73.

[45] نفسه، ص: 74.

[46] نفسه، ص: 78-79.

[47] نفسه، ص: 80.

منطقي، مراعيا مبدأ التدرج والتكامل بين العلوم" فالعلوم التي ذكرنا يتعلق بعضها ببعض ولا يستغني منها علم عن غيره"[48]، فيبدأ بالأهم فالأهم، والأنفع فالأنفع، فمعظم هذه المواد يعد عنصرا مساعدا لما سيتلقاه المتعلم في مراحل التعلم الأخرى؛ كما نجده قد جمع بين العلوم العقلية والدينية معا، على أن تكون الأولى خادمة للثانية.

وبهذا يكون ابن حزم قد تجاوز النظرة التقليدية في التعلم التي تعتمد على الحفظ والاستظهارفحسب، واعتباره أن" التعلم لا يقتصرعلى المادة التعليمية، لكن يخضع للائحة من الكفايات التي على المتعلم بلوغها في مرحلة تعليمية ما"[49]

طرائق التدريس وأساليبه ووسائله:

مهما كانت محتويات البرنامج التعليمي ومضامينه هادفة، إلا أنها تبقى ممتنعة الوصول حتى تجد أفضل الطرق والأساليب والوسائل المساعدة على ايصال المعارف والعلوم إلى ذهن المتعلم، فطرق التدريس هي بمثابة" نظام الخطوات التدريسية الذي يمكن تكراره في المواقف التعليمية المتشابهة، والموجه بقصد ووعي لتحقيق هدف أو عدة أهداف تعليمية"[50].

كما عرفها" لابس" بأنها:" سلسلة مركبة من إجراءات يقوم بها المعلمون والمتعلمون ويتم من خلالها النقل والاكتساب الهادف لمحتوى الدرس والتعرف على نتائجه وتقويمه"[51].

وعليه فطريقة التدريس يراد بها مجموعة من الخطوات المتبعة قصد توصيل

---

[48] رسالة مواتب العلوم، ص: 81.

[49] Abderrahim Harouchi,La Pédagogie des compétences, Edition Le Fennec, Casablanca 2000, p31.

[50] أساسيات في طرق التدريس العامة، محب الدين أبو صالح، دار الهدى، الرياض، الطبعة الثانية، 1991م، ص: 36.

[51] طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، وليد أحمد جابر، دار الفكر، عمان، الطبعة السادسة، 2014م، ص:155.

المحتوى التعليمي للمتعلم لتحقيق الأهداف المنشودة.

وقد لخص الإمام ابن حزم طرق التدريس بقوله:" وباليقين يدري كل ذي لب سليم أنه يتوصل إلى العلوم إلا بطلب، ولا يكون الطلب إلا بسماع وقراءة وكتاب"[52]، فطريق التدريس التي ذكرها الامام ابن حزم، تتلخص في أن التوصل إلى العلوم لا يكون إلا عن طلب، وهذا الطلب لا يكون إلا بسماع وقراءة وكتاب، من هنا يتضح أن ابن حزم يعرض الطرق التي يتوصل بها إلى علم من العلوم بشكل عام، فلا يفصلها أو يذكر ما يتفرع عنها من طرق مثل المحاضرة، والإملاء، والمشافهة، وغيرها من الطرق.

وإذا كانت طريقة التدريس تعنى بما يتخذ من خطوات مترابطة فيما بينها للوصول إلى هدف معين، فإن الأسلوب يهتم بالكيفية التي تنفذ بها هذه الطريقة، وعليه فأسلوب التدريس، هو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس، وقد سطر الامام ابن حزم من خلال رسائله عددا منها، نجملها فيما يلي:

1. أسلوب التدرج:

التدرج في التعليم يراد به البدء بالأمور السهلة ثم الانتقال إلى ماهو أصعب، فالمتعلم يجب أن يعلم على قدر فهمه وإدراكه، وتقدم له المعلومات متدرجة، " وأن يؤثر منها

بالتقديم مالا يتوصل إلى سائره إلا به، ثم الأهم فالأهم، والأنفع فالأنفع"[53]، يتبين أن ابن حزم يلزم المتعلم بأن لا يخوض في علم إلا بعد أن يستوفي ما قبله، مراعيا بذلك سن المتعلم ونموه الطبيعي وقدراته العقلية حتى يتمكن من التحصيل الجيد وقبول ما يرد عليه.

وهذا المبدأ الذي ينادي به ان حزم الأندلسي، عبر عنه العديد من المفكرين الغربيين، ومنهم" فرنسيس بيكون"، تاذي نادى بضرورة مراعاة مبدأ التدرج في التعليم

---

[52] رسالة مراتب العلوم: ص65.

[53] نفسه، ص: 62.

من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب وهكذا[54].

2. أسلوب مراعاة الفروق الفردية:

يشير مفهوم الفروق الفردية إلى" تلك الصفات التي ينفرد بها كل فرد من الآخر، والتي تشمل كل الجوانب الشخصية"[55]، فأفراد النوع الواحد يختلفون في قدراتهم ويتفاوتون فيما بينهم من حيث صفاتهم المعرفية، والوجدانية، والإجتماعية، بكيفية تجعلهم غير متساوين، حيث يمكن أن تتساوى أعمارهم أو تتقارب، لكن يختلف مستوى استيعابهم.

وقد أظهر ابن حزم أسلوبا في التعليم ينم عن ادراكه للفروق الفردية بين المتعلمين، فيما بينهم من فروق في الجسم، والعقل، والانفعال، والتجاوب، وهذا ما يعرف في أدبيات التربية الحديثة بالبيداغوجيا الفارقية، التي نادى عدد من منظريها إلى ضرورة مراعاة فردية المتعلم.

وفي هذا يقول ابن حزم، إن" العلوم الغامضة تزيد العقل القوي جودة، وتصفيه من كل آفة، وتهلك ذا العقل الضعيف"[56]، فالعلوم التي تحتاج إلى قدرة عالية من التركيزوالتنبه تزيد العقول القوية جودة وترهق العقول الضعيفة، من هنا كان لزاما على المتعلمين مراعاة قدراتهم العقلية عند تحصيلهم العلمي، وهذا ما يستحضره واضعو المناهج الدراسية في وقتنا الحاضر، فتكون ملائمة للمرحلة العمرية، ومراعية للفروق الفردية من حيث المحتوى.

3. أسلوب مراعاة ميول المتعلم:

لقد أبان الكثير من المربين اليوم عناية كبيرة لميل المتعلم، ودعوتهم إلى وجوب

---

[54] انظر: تطور الفكر التربوي، أحمد سعد مرسي، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1975م، ص:381.

[55] الفروق الفردية، دراسة تحليلية تطبيقية، الهاشمي عبد الحميد محمد، دار التربية للتأليف والنشر والتوزيع، (د.ت)، ص:7.

[56] رسالة في مداواة النفوس، ص: 344.

مراعاة هذا الميل ما أمكن؛ لأن الرغبة حافز كبير في التحصيل؛ وفي هذا الصدد يوجه ابن حزم نظر المتعلم إلى ضرورة الاهتمام بالعلم الذي يميل إليه بطبعه فيستكثر منه ما أمكنه بقوله:" ثم يعتمد العلم الذي يسبق فيه بطبعه وبقلبه وبحيلته، فيستكثر منه ما أمكنه، فربما كان ذلك منه في علمين أو ثلاثة أو أكثر، على قدر ذكاء فهمه، وقوة طبعه، وحضور خاطره"[57].

فقد كان لابن حزم قصب السبق في دعوته هذه، في حين نجد أن علماء الغرب بعده بعدة قرون، ينادون بضرورة الاهتمام بميول المتعلمين و رغباتهم. ومنهم على سبيل المثال" جون ديوي" الذي نادى بضرورة مراعاة ميول المتعلم وحاجاته، ورغباته في عملية التعلم[58].

4. أسلوب التسهيل:

وهو تسهيل العلم لمن طلبه قصد تعلمه، فالواجب على المعلم أن يبذل جهده في تسهيل وصول المعلومة إلى المتعلم وذلك بمختلف الطرائق والوسائل الممكنة، وفي رسالة" التقريب لحد المنطق" دعا الامام ابن حزم إلى تسهيل العلم ونشره، وتوفير المال لطالب العلم إن أمكن ذلك، وفي هذا الصدد يقول:

" إن الحظ لمن آثرالعلم وعرف فضله، أن يسهله جهده، ويقربه بقدر طاقته، ويخففه ما أمكن، بل لو أمكنه أن يهتف به على قوارع طرق المارة ويدعو إليه في شوارع السابلة، وينادي عليه في مجامع السيارة، بل لو تيسر له أن يهب المال لطلابه ويجري الأجور لمقتنيه... لكان ذلك حظا جزيلا وعملا جيدا وسعيا مشكورا كريما وإحياء للعلم"[59]، فهي دعوة منه إلى تبسيط العلم وتيسيره وتقديمه لكل راغب فيه.

---

[57] رسالة مراتب العلوم، ص: 78.

[58] انظر: تطور النظريات و الأفكار التربوية، عمر الشيباني، الدار العربية للكتاب، الطبعة الثالثة، 1982م، ص: 36.

[59] التقريب لحد المنطق، ص: 101.

5. أسلوب المتشابهات:

أسلوب المتشابهات هو أحد الأساليب التعليمية التي تستخدم لتعزيز فهم المتعلم للمفاهيم والمواد التعليمية من خلال مقارنة ما يتعلمونه بأمثلة مشابهة، فهو يقوم على مبدأ ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، ويعد من الأساليب الفعالة لاكتساب المعرفة لدى المتعلم، بوصفه أسلوبا تعليميا مبنيا على المقارنة والمثال، وقد انتبه ابن حزم إلى هذا الأسلوب ودعا إلى إمكانية الاستفادة منه في التعليم بقوله:"... فإن الشيء إذا ضم إلى شكله وقرن بنظيره سهل حفظه، وأمكن طلبه، وقرب متناوله"[60]، فهو بذلك أسلوب يساعد المتعلم على المقارنة والقياس بين المعلومات المقدمة إليه.

"ومازال المربون إلى اليوم يوصون بجمع الشبيه إلى شبهه، في تقرير مسائل علم ما...، فأحكام الشريعة في أبواب عدة تترابط بالتشابه واتضاد وغير ذلك"[61].

6. أسلوب الاقتصار في التأليف:

دعا الامام ابن حزم إلى الابتعاد عن التطويل ونهج الأسلوب المختصر في التأليف" لأن طويل البيان ينسى بعضه بعضا، كما ينبغي تجنب الاخلال بجزئيات المعنى عن طريق الاختصار المكثف كما في عبارات بعض المتون القديمة، ويؤثر ابن حزم التوسط فلا يأتي بكلمة إلا وتحتها معنى"[62]، وقد أوصى ابن حزم قارئ كتابه" أن يتدبر جميع ألفاظنا في هذا الكتاب، فإنا لم نورد منه لفظة في ذكرنا عقد الاجماع إلا لمعنى كان يختل لو لم نذكر تلك اللفظة، وليتعقب هذا فإنه ينتفع بمثله منفعة عظيمة، ويكتسب علما وشحذا لذهنه، وتعلما لمعاني الألفاظ وبناء الكلام على المعاني"[63].

وبالاضافة إلى طرائق وأساليب التدريس تحدث ابن حزم عن أهم وسيلة تعليمية

---

[60] مراتب الإجماع، ابن حزم الأندلسي، تحقيق لجنة إحياء التراث العربي، دار الآفاق الجديدة، بيروت، الطبعة الثالثة، 1982م، ص:13.

[61] التربية عند ابن حزم، سعيد الأفغاني، من أعلام التربية العربية الإسلامية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المجلد الثاني، 1988م، ص283.

[62] المصدر نفسه، ص: 282.

[63] مراتب الإجماع، ابن حزم، دار ابن حزم، بيروت، الطبعة1، 1419هـ-1998م، ص:273.

مساعدة في التعلم، وهي الكتاب.

فالوسائل التعليمية(الديداكتيكية)، جزء لا يتجزأ من عملية التعليم، فهي تساعد المتعلم على ترسيخ المعلومات في ذاكرته وربطها في مخيلته بأشكال وألوان وأصوات وغيرها فتبقى عالقة بالذهن سهلة عند محاولة استرجاعها[64]، لذا أوصى ابن حزم المتعلم بمصاحبة الكتب والإنفاق في سبيل الحصول عليها، كونها لا تخلو من فائدة وزيادة علم، " فلا سبيل إلى حفظ المرء لجميع علمه الذي يختص به، إذ لا سبيل إلى ذلك، فالكتب هم الخازنة له إذا طلب، ولولا الكتب لضاعت العلوم ولم توجد، وهذا خطأ ممن ذم الاكثار منها... فلولا شهادة الكتب، لاستوت دعوى العالم والجاهل"[65]، فهي دعوة منه إلى مصاحبة الكتب للتزود منها واتخاذها رفيقا، وفي ذلك يقترح ابن حزم على المتعلم مجموعة من الكتب كوسائل ديداكتيكية مساعدة في تحصيل العلوم واتقانها، فهي تحفظ العلوم من الضياع، وتدحض دعاوى الجهلة، وتساعد على التمييز بينهم وبين أهل العلم.

يتضح مما سبق أن الامام ابن حزم كان متقدما عن عصره بشكل كبير، تأسيسا، وتنظيرا، وممارسة، لمجموعة من الأساليب والمبادئ التي نادى بها علماء التربية في الغرب، واعتبرت من أبرز إسهاماتهم في الوقت الحاضر.

أساليب التقويم:

يعتبر التقويم التربوي أساسا مهما في المنهاج التربوي نظرا لما يكتسيه من أهمية في هذا العملية التعليمية التعلمية برمتها، فهو يعكس مدى تحقق التغييرات المرغوبة في المتعلمين، ومعرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها.

فالتقويم هو عملية تهدف إلى تقدير مجموعة من المعارف، والتغيرات السلوكية والوجدانية لدى المتعلمين من جهة، والهدف الذي تم تحديده سلفا من جهة ثانية بقصد اتخاذ القرارات.

---

[64] تحليل العملية التعليمية، ص: 105.

[65] رسالة مراتب العلوم، ص: 77.

ولا يمكن أن يحقق التقويم أهدافه مالم يرتبط بالأهداف التربوية، وبطرائق وأساليب التدريس المعتمدة، " فالأساس في انتقاء أسلوب من أساليب التقوويم، هو مناسبته لأهداف التدريس، ومسايرتها للطريقة التي أنجز بها الدرس... لأنه ينبغي أن لا يطلب من المتعلم أن يظهر من القدرات، والمهارات، إلا بقدر ما منحه التدريس منها، وإلا كان تكليفا بما لا يطاق"[66]، وإذا كان الامام ابن حزم يرى أن طلب العلم لا يكون إلا بثلاث: بسماع، وقراءة، وكتاب، باعتبارها طرائق للتدريس،فإن وسائل التقويم وأساليبه ستكون موافقة لهذه الطرائق.

وفي السياق نفسه؛ إذاكانت مراحل التعليم عند ابن حزم تقوم على مبدأ التدرج، ولا يمكن للمتعلم أن ينتقل من مرحلة إلى أخرى إلا بعد أن يتمكن من الأولى، فإن الممارسة التقويمية عنده لا تخضع لمدة زمنية محدد، بل يعتمد أسلوب التقويم المستمر.

وعليه فإن عناصر المنهاج التربوي- التعليمي، تعمل في إطار متكامل، فلا يمكن تصور هذف بدون محتوى، ولا محتوى بدون طريقة تقدمه للمتعلم، ولا تعديل في العملية التعليمية التعلمية بدون تقويم.

خاتمة:

وفي ضوء ماتم عرضه سابقا، توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- دعوة الإمام ابن حزم إلى تبسيط العلم وتيسيره، بل أيضا لاذاعته وتقريبه لكل راغب فيه، وباحث عنه.
- حضور القيم الأخلاقية في كل علم من العلوم، بحيث لا يلقي العبء على علم بعينه.
- تصنيفه للعلوم وفق أساس التكامل المعرفي، مع مراعاة مبدأ التدرج

---

[66] منهاج تدريس الفقه، د.مصطفى صادقي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندون، فرجينيا، الطبعة 1، 1433هـ-2012م، ص: 331.

البيداغوجي في برمجتها.

●دعوته لدراسة المنطق والانفتاح المعرفي، شرط التنقيح والتهذيب لتلك المعارف، والتأكد من عدم معارضتها لكل ماهو إسلامي.

●لم تكن التربية عند ابن حزم منحصرة على الاعداد للحياة الآخرة فحسب، بل كانت للحياة الدنيا والخرة معا.

●ارتباط عناصر المنهاج التربوي/ التعليمي ببعضها البعض ارتباطا وثيقا يجعل كل عنصر يؤثر في بقية العناصر ويتأثر بها.

لائحة المصادروالمراجع:

- أساسيات في طرق التدريس العامة، محب الدين أبو صالح، دار الهدى، الرياض، الطبعة الثانية، 1991م.
- لأهداف والتقييم في التربية، مادي لحسن، شركة بابل للطباعة والنشر، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى، 1990م.
- تحليل العملية التعليمية، محمد الدريج، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 1991م.
- تطور الفكر التربوي، أحمد سعد مرسي، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثالثة، 1975م.
- تطور النظريات و الأفكار التربوية، عمر الشيباني، الدار العربية للكتاب، الطبعة الثالثة، 1982م.
- التربية عند ابن حزم، سعيد الأفغاني، من أعلام التربية العربية الإسلامية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المجلد الثاني، 1988م.
- التقريب لحد المنطق، ابن حزم، تحقيق إحسان عباس، المؤسسات العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الثانية،الجزء 4، 1987م.
- الديداكتيك (مفاهيم ومقاربات)، أحمد الفاسي، الخليج العربي، تطوان، الطبعة 2، 2017م.
- رسالة التلخيص لوجوه التخليص،ابن حزم، تحقيق احسان عباس، المؤسسات العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الثانية، 1987م، الجزء:3.

- رسالة في مداواة النفوس، ابن حزم، تحقيق إحسان عباس، المؤسسات العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الثانية،الجزء1، 1987.
- رسالة مراتب العلوم، ابن حزم، تحقيق إحسان عباس، المؤسسات العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الثانية، الجزء 4، 1987م.
- الفروق الفردية، دراسة تحليلية تطبيقية، الهاشمي عبد الحميد محمد، دار التربية للتأليف والنشر والتوزيع، (د.ت).
- سير أعلام النبلاء، شمس الدين الذهبي، تحقيق شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثالثة، 1405ه/ 1985م، الجزء: 18.
- طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، وليد أحمد جابر، دار الفكر، عمان، الطبعة السادسة، 2014م.
- مدرسة الحديث في الأندلس، مصطفى حميداتو، دار ابن حزم، الطبعة:1، الجزء1، 1428ه- 2007م.
- مراتب الإجماع، ابن حزم الأندلسي، تحقيق لجنة إحياء التراث العربي، دار الآفاق الجديدة، بيروت، الطبعة الثالثة، 1982م.
- مراتب الإجماع، ابن حزم، دار ابن حزم، بيروت، الطبعة1، 1419ه-1998م.
- مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، علي أحمد مدكور، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، 2001م.
- منهاج تدريس الفقه، د.مصطفى صادقي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هيرندون، فرجينيا، الطبعة 1، 1433ه-2012م.
- المناهج المعاصرة، إبراهيم فوزي طه، ورجب أحمد الكلزة، منشأة المعارف، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 1905م.
- المنهج المدرسي الفعال، سعادة جودة أحمد وعبد الله محمد إبراهيم، دار عمان، عمان، 1991م.
- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ابن خلكان، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، د.ط، الجزء3.
- Abderrahim Harouchi, La Pédagogie des compétences, Edition Le Fennec, Casablanca 2000, p31.

مرتكزات المنهاج التربوي عند الحافظ ابن عبد البر

ذ. منير عاند

باحث بسلك الدكتوراه، جامعة محمد الأول وجدة

ملخص البحث

تعد الشريعة الإسلامية شاملة من حيث المجالات التي اهتمت بها، وهي كل ما يفيد الإنسان في آخرته ودنياه، ويشكل الحقل التربوي واحدا منها، وإن لم يكن هناك اهتمام كبير به، نظرا لعدم وجود الحاجة الملحة في التصنيف والتلخيص والتحقيق، إلا أن بعض الكتابات قد قدمت لبنات أساسية يمكن اعتمادها في إصلاح المنظومة التربوية وتحقيق كفاياتها.

ومن الذين اهتموا بالفكر التربوي الحافظ ابن عبد البر الذي عقد في ذلك كتابا، وسمه بـ"جامع بيان العلم وفضله"، وإشارات في كتابات أخرى، وهي جهود أثثت الفكر التربوي، وجعلته قبلة الباحثين استنباطا وتحليلا ودراسة. وهو ما تقدمه هذه الدراسة تماشيا مع غاية الاستكتاب في البحث عن ملامح المنهاج التربوي بكتب التراث في مختلف التخصصات.

كلمات مفتاحية

الحافظ ابن عبد البر – المنهاج التربوي – المعلم / الشيخ – المتعلم / طالب العلم

مقدمة

إن تقدم الأمة الإسلامية في السابق انبثق عن الاهتمام بالعلم والعلماء، الذين كرسوا حياتهم للطلب والعطاء، فكانوا ربانيين يستلهمون من الشريعة الغراء، ما يفيد العامة والأدباء، ومن بينهم الحافظ ابن عبد البر، العالم الجليل، الذي برع في علم الحديث، والفقه، والأدب، والسير وغيرها.

ومن منطلق أن صلاح حال الأمة الحاضر، لا يكون إلا بما صلح ماضيها، فحري بالوقوف مع الحافظ ابن عبد البر، والتنقيب عن معالم المنهاج التربوي من خلال أهم كتاباته ذات الصلة والارتباط بالموضوع.

وذلك من خلال دراسة وسمت بـ"مرتكزات المنهاج التربوي عند الحافظ ابن عبد البر (ت463هـ)"؛ المنضوية تحت المحور الأول "جهود علماء أصول الشريعة في خدمة المنهاج التربوي".

إشكالية الدراسة

إن مسعى هذه الدراسة إبراز المنهاج التربوي من خلال ما بث في مظان التراث الإسلامي من إشارات وقضايا تُكون لنا صورة واضحة لما كان عليه التدريس آنذاك، ويتعلق الأمر بما ورد في تآليف الحافظ ابن عبد البر –رحمه الله-، تتبعا واستنباطا وتحليلا.

وعليه يمكن التعبير عن الإشكالية بالصيغة الآتية: هل اهتم الفكر التربوي للحافظ ابن عبد البر بالمنهاج التربوي؟ وإذا كان الجواب نعم، فماهي مكونات المنهاج التي تحدث عنها؟

أهداف الدراسة

تطمح الورقة البحثية من خلال فكر الحافظ ابن عبد البر إلى:

- استقراء معالم المنهاج التربوي التعليمي، وإبراز مميزاته وخصائصه؛

- تقريب تجربته التربوية، وبيان معالم مشروعه التربوي؛

- توضيح عناصر المنهاج التربوي من أجل إتمام عملية البحث في سبل تنزيلها والاستفادة منها.

المنهج المعتمد

من أهم المناهج التي ستصحبها هذه الدراسة:

المنهج الاستقرائي، من خلال تتبع الآراء ذات صلة بالمجال التربوي في تآليف الحافظ ابن عبد البر وجمعها بغية الوصول إلى منهاج تربوي متكامل المعالم.

المنهج التحليلي، من أجل تفكيك تلك الآراء واللبنات بغية فهم معانيها، وتحليلها، قصد الوصول إلى المبتغى المطلوب.

الدراسات السابقة

رغم الاهتمامات الكبيرة بالحافظ ابن عبد البر وبتآليفه، إلا أن الدراسات حول فكره التربوي قليلة جدا، ولم أتعرف إلا على دراستين، توصلت إلى إحداهما.

الدراسة الأولى: ابن عبد البر وآراؤه التربوية، دراسة مقدمة إلى قسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى -السعودية، لنيل شهادة الماجستير، أعدها الطالب: علي بن سليمان الربيع، وأشرف عليها الدكتور: عبد الرحمن عبد الله الشميرى، 1407-1408هـ

تناولت الدراسة الآراء التربية للحافظ ابن عبد البر من خلال بعض كتبه، وذلك في: فصل تمهيدي، وفصل أول في ترجمة ابن عبد البر، وفصل ثاني في مفهوم العلم وأقسامه وأهدافه وقيمته وفضله، وفصل ثالث في المبادئ التربوية الخاصة بالمعلم والمتعلم، وفصل أخير في طرائق التدريس ووسائله وخاتمة.

البحث قدم فيه صاحبه مجهودا كبيرا، إلا أنه ضعيف من حيث اللغة، ويطنب في كثير من الفروع دون جدوى، وذكر مسائل دون التوقف عندها وربطها بموضوع البحث وغايته.

لذا تأتي هذه الدراسة بالتركيز على معالم العملية التربوية والمنهاج التربوي بشكل دقيق جدا، وفيما يمكن تنزيله ديداكتيكيا، بحكم الممارسة المهنية، وإنجاز بحوث تربوية وتدخلية في المجال.

الدراسة الثانية: توصلت إلى نسخة إلكترونية ولكن مسحت صفحاتها، ولم يبق سوى صفحة قرار اللجنة، والتي بينت أنها دراسة وسمت بـ"الفكر التربوي عند ابن عبد البر الأندلسي"، إعداد الطالب: كايد سليمان محمد تكروري، بإشراف الدكتور: عبد الله

زاهي الرشدان، سنة 2005م.

خطة الدراسة

إن طبيعة الإشكالية المطروحة والأهداف المرجوة تستوجب تقسيم البحث إلى:

مقدمة

المبحث الأول: الحافظ ابن عبد البر وآثاره العلمية

المبحث الثاني: معالم المنهاج التربوي عند الحافظ ابن عبد البر

خاتمة

المبحث الأول: الحافظ ابن عبد البر و آثاره العلمية

المطلب الأول: ولادته ونشأته

1. **اسمه وولادته:** ترجم له القاضي عياض فقال: يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر النمري الحافظ شيخ علماء الأندلس وكبير محدّثيها في وقته[1]، وكان أحفظ أهل المغرب لما ذكره الإمام الباجي: لم يكن بالأندلس مثل أبي عمر ابن عبد البر في الحديث؛ وقال أيضاً: أبو عمر أحفظ أهل المغرب.[2]

يوجد اختلاف في بعض التراجم وذلك بتقديم اسم أو تأخيره، أو حذفه، ومنهم:

- ابن بشكوال والذهبي اللذان أضافا اسم عاصم فقال في نسبه: يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري إمام عصره، وواحد دهره؛ يكنى: أبا عمر.[3]

---

[1] - ترتيب المدارس وتقريب المسالك، أبو الفضل القاضي عياض بن موسى اليحصبي (ت 544هـ)، تحقيق: سعيد أحمد أعراب وآخرون، مطبعة فضالة -المحمدية، المغرب، ط1، 127/8.

[2] - وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر ابن خلكان البرمكي الإربلي (ت 681هـ)، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط1، 1994، 66/7.

[3] - الصلة في تاريخ أئمة الأندلس، أبو القاسم خلف بن عبد الملك بن بشكوال (ت 578هـ)، عني بنشره وتصحيحه ومراجعته: السيد عزت العطار الحسيني، مكتبة الخانجي، ط2: 1374هـ، 1955م، ص 640.

- وابن فرحون لم يورد القرطبي حيث قال في ترجمته: يوسف بن عمر بن عبد البر بن عبد الله بن محمد بن عبد البر النمري.[4]

هذه إشارات في اختلاف المترجمين للإمام ابن عبد البر، وهذا يدل على مدى اهتمامهم بهذا الجهبذ العالم، لبصمته التي تركها لهذه الأمة. والاختلاف لم يسلم منه تأريخ ولادته، وإن كان الأمر طبيعيا، لنظر أن كل إنسان يولد عاديا، ولا يوجد داع إلى الاهتمام بميقات ولادته، والخلاف الحاصل في ولادته بسطه الذهبي في قوله:

مولده: في سنة ثمان وستين وثلاث مائة في شهر ربيع الآخر. وقيل: في جمادى الأولى. فاختلفت الروايات في الشهر عنه.[5] والمشهور هو ولادته في شهر ربيع الآخر.[6] أما السنة فلا خلاف فيها، ويؤكد ذلك الزركلي الذي يوثق للأعلام السنة الهجرية والميلادية، حيث ذكر أن ولادته كانت (368هـ = 978م).[7]

2. **نشأته:** حظي الإمام ابن عبد البر بأسرة عالمة، نظرا للبلاد التي ينتمي إليها وهي الأندلس وخاصة قرطبة، التي كانت "عاصمة الخلافة بالأندلس، ومدينة العلم والفضل

- تذكرة الحفاظ، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي (ت 748هـ)، وضع حواشيه: زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 1419هـ-1998م، 217/3.

[4] - الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، إبراهيم بن علي بن محمد، ابن فرحون، برهان الدين اليعمري (ت ٧٩٩هـ)، تحقيق وتعليق: محمد الأحمدي أبو النور، دار التراث للطبع والنشر، القاهرة، 367/2.

[5] - سير أعلام النبلاء، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي (ت 748هـ)، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف شعيب الأرناؤوط، تقديم: بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة، ط3، 1405هـ-1985م، 154/18.

[6] - الاستغناء في معرفة المشهورين من حملة العلم بالكنى «وهو مشتمل على ثلاثة كتب في الكنى»، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن عبد البر النمري القرطبي (٣٦٨ - 463 هـ)، دراسة وتحقيق وتخريج: عبد الله مرحول السوالمة، دار ابن تيمية للنشر والتوزيع والإعلام، الرياض، ط1: 1405هـ-1985م، 26/1.

[7] - الأعلام، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي الدمشقي (ت 1396هـ)، دار العلم للملايين، ط15، 2002م، 240/8.

والحضارة، ومطمح أفئذة العلماء آنذاك، فقد كانوا يشدون إليها الرحال لرواية الحديث ودراسة الأدب والفقه ومختلف العلوم، وكان العلماء يتنافسون ويتسابقون في الحفظ والفهم وفى التدوين والتأليف في مختلف العلوم وشتى ضروب المعرفة يضاف إلى هذا كله ما كان للعلماء عند أهل قرطبة من حب واحترام وتوقير إلى ما هنالك من ظروف بيئية واجتماعية مواتية لظهور النبوغ واستغلاله في هذا الميدان، في مثل هذه البيئة وفى مثل هذا الجو نشأ حافظ الغرب بأسره الحافظ ابن عبد البر".[8]

وقصدت بالأسرة العالمة نسبة إلى جده العالم الذي عرّف به ابن الأبار فقال: مُحَمَّد بْن عَبْد الْبر النمري من أَهْل قرطبة جد أبي عُمَر الْحَافِظ كَانَ من الْعباد المنقطعين المعروفين بالتهجد المبرزين فِيهِ، وَمن أَصْحَاب يحيى بْن مُجَاهِد، وتُوُفِّيّ قَبْلَ ابْنه بسبعة أشهر وَهُوَ ابْن ثَمَانِينَ سنة.[9]

أما والده فكان له نصيب من هذا الإرث الشريف، حيث كان أي أبو محمد عبد الله بن يوسف من أهل الأدب والبلاغة، وله رسائل وشعر، وتوفي في شهر ربيع الآخر سنة ثمانين وثلاثمائة رحمه الله.[10] وكان فقيها عابدا مجتهدا عاش خمسين (50) سنة[11].

ففي وسط بيئة يغمرها العلم والتديُّن تربّى أبو عمر ابن عبد البرّ، وفي كنفها نشأ نشأة طيّبة مستقيمة، توّاقة إلى حبّ العلم والمعرفة، وتحت رعاية والده نال تعاليمه الأولى على ما هو عادة الأسر العلمية في الأندلس في ذلك الزمن، والمنهج المسطور: أن يبدأ الطالب بحفظ كتاب الله وتفهُّمه، وأن يحفظ كلّ ما يعين على فهمه، ويتدرّج في أخذ العلوم، الأولى فالأولى ما يساعده على تنمية قدراته الذهنية ومواهبه الفكرية حتّى

---

[8] - الاستغناء في معرفة المشهورين من حملة العلم بالكنى، (م س)، 27/1.

[9] - التكملة لكتاب الصلة، ابن الأبار، محمد بن عبد الله بن أبي بكر القضاعي البلنسي (ت 658هـ)، تحقيق: عبد السلام الهراس، دار الفكر للطباعة – لبنان، 1415هـ-1995م، 298/1.

[10] - شذرات الذهب في أخبار من ذهب، عبد الحي بن أحمد بن محمد ابن العماد العَكري الحنبلي، أبو الفلاح (ت 1089هـ)، حققه وخرج أحاديثه: محمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق -بيروت، ط1، 1406هـ-1986م، 269/5. -بتصرف.

[11] - الاستغناء في معرفة المشهورين من حملة العلم بالكنى، (م س)، 27/1.

تكتمل بنيَتُه ويطير بجناحيه ودرس على عدد كبير من علماء قرطبة، وسمع من شيوخها الأعلامِ الفقهَ والحديث واللغة والتاريخ والأدب، حتّى استقلّ في العلم، وأصبح مِمّن يُعتدُّ بقوله فيه.[12]

يقول الذهبي في الصدد: وطلب العلم بعد التسعين وثلاث مائة، وأدرك الكبار، وطال عمره، وعلا سنده، وتكاثر عليه الطلبة، وجمع وصنف، ووثق وضعف، وسارت بتصانيفه الركبان، وخضع لعلمه علماء الزمان، وفاته السماع من أبيه الإمام أبي محمد، فإنه مات قديما.[13]

المطلب الثاني: حياته العلمية

1. **رحلاته:** ذكر العلماء أن الحافظ ابن عبد البر لم يعرف برحلاته خارج الأندلس إلى المشرق، كما هو شأن من سبقه من العلماء، وإن فارق مسقط رأسه فإنه تجول في الأندلس فقط، يقول عن ذلك ابن خلكان: وفارق قرطبة وجال في غرب الأندلس مدةً، ثم تحول إلى شرق الأندلس وسكن دانية من بلادها، وبلنسية وشاطبة، في أوقات مختلفة"[14]. وكان السبب الذي اضطره إلى ذلك هو الفتنة التي اشتعلت في بلاد الأندلس في زمنه، والتي عرفت بـ: (الفتنة البربرية)، فكان تنقله بين مدن الأندلس اضطراريا فرارا منها أو سعيا لإخمادها[15].

2. **شيوخه:** رغم عدم خروج الإمام ابن عبد البر إلى الأندلس لطلب العلم، إلا أنه حظي بتكوين علمي رصين، من خلال الشيوخ العلماء الذين أخذ عنهم، ونذكر منهم:

---

[12] - الأجوبة عن المسائل المستغربة من كتاب البخاري، جمال الدين أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد ابن عبد البر النمري القرطبي المالكي (ت 463 ه)، قرأه وعلق عليه: عبد الخالق بن محمد ماضي، وقف السلام الخيري، الرياض، ط1، 1425هـ-2004م، ص 42.

[13] - سير أعلام النبلاء، (م س)، 154/18.

[14] - وفيات الأعيان، (م س)، 67/7.

[15] - دراسة موجزة لكتابي "التمهيد" و "الاستذكار" للحافظ ابن عبد البر مع المقارنة بينهما، فراز الحق بن نجم الحق، مجلة كلية الشريعة والقانون بتفهنا الأشراف – دقهلية، العدد، 23، 2021م، ج3 ص 2592.

-ابن الدباغ، خلف بن قاسم بن سهل، أبو القاسم المعروف بابن الدباغ، كان محدثاً مكثراً حافظاً، سمع بالأندلس من يحيى بن زكرياء ابن الشامة، وغيره، ورحل قبل الخمسين وثلاث مائة إلى مصر ومكة والشام، ولد عام (325هـ) وتوفي سنة (393 هـ).[16]

-الحبيب، عبد الوارث بن سفيان بن جبرون القرطبي، المحدث، الثقة، العالم، الزاهد، أبو القاسم القرطبي، الملقب بالحبيب، كان صالحا عفيفا، يعيش من ضيعته، ولد سنة (317هـ)، وتوفي سنة (395هـ).[17]

-ابن الباجي الحافظ الكبير العلامة أبو عمر أحمد بن عبد الله بن محمد ابن علي اللخمي الإشبيلي سمع أباه ورحل، وكان عالما بالحديث إماما شهورا محدثا ولي قضاء إشبيلية ونشر العلم حدث عنه ابن عبد البر ولد سنة (332هـ) ومات في المحرم سنة (396هـ).[18]

-ابن الفرضي، عبد الله بن محمد بن يوسف بن نصر الأزدي الحافظ، يعرف: بابن الفرضي. من أهل قرطبة، يكنى: أبا الوليد. وهو صاحب تاريخ علماء الأندلس، قال عنه ابن عبد البر الحافظ: كان فقيها عالما في جميع فنون العلم في الحديث، وعلم الرجال. وله تواليف حسان، وكان صاحبي ونظيري. أخذت معه عن أكثر شيوخه، وأدرك من الشيوخ ما لم أدركه أنا. توفي سنة (403هـ).[19]

-أبو عمر، أحمد بن محمد بن عبد الله المقرئ الطلمنكي أبو عمر، محدث منسوب إلى بلده، وكان إماماً في القراآت مذكوراً، وثقة في الرواية مشهوراً، مات سنة مات

---

[16] - جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس، محمد بن فتوح بن عبد الله بن فتوح بن حميد الأزدي الميورقي الحَمِيدي أبو عبد الله بن أبي نصر (ت 488هـ)، الدار المصرية للتأليف والنشر - القاهرة، 1966م، ص 209؛ الأعلام، 311/2.

[17] - سير أعلام النبلاء، (م س)، 84/17-85.

[18] - طبقات الحفاظ، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت ٩١١هـ)، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1403، ص 414.

[19] - الصلة في تاريخ أئمة الأندلس، (م س)، ص 247 وما بعدها، بتصرف.

(429هـ).[20]

-ابن الصفار، يونس بن عبد الله بن محمد بن مغيث بن محمد بن عبد الله قاضي الجماعة بقرطبة وصاحب الصلاة والخطبة بجامعها؛ يكنى: أبا الوليد، ويعرف: بابن الصفار، [...] كان نفعه الله من أهل الحديث والفقه، كثير الرواية، وافر الحظ من علم اللغة والعربية، قائلا للشعر النفيس في معاني الزهد وما شابهه، بليغا في خطبه، كثير الخشوع فيها،[21] "توفي سنة (429هـ) وشيعه خلق لا يحصون".[22]

تم الاقتصار على ذكر بعض الشيوخ فقط، ولا شك أنهم ساهموا جميعا في تكوين الشخصية العالمة للحافظ ابن عبد البر، وهذا يتضح مما أخذه عنهم، فقد أخذ الحديث والتفسير والتاريخ عن ابن الدباغ، وقد تحدث عنه فقال: "وكان من أعلم الناس برجال الحديث، وأكتبهم له، وأجمعهم لذلك، وللتواريخ والتفاسير، ولم يكن له بصر بالرأي، يعرف بابن الدباغ، وهو محدث الأندلس في وقته"[23]. كما أخذ الموطأ والتاريخ عن الحبيب أيضا، حيث ذكر ذلك فقال: "قرأت عليه (تاريخ) ابن أبي خيثمة كله و(موطأ) ابن وهب، وغير ذلك، عن قاسم، وأجزاء (2)".[24]

أما ابن الباجي فقد أخذ عنه الحديث أيضا لما ذكره ابن فرحون فقال: " وقرأ عليه أبو عمر بن عبد البر كتاب السنن للشافعي وقال أبو عمر بن عبد البر: كان يحفظ غريبي الحديث لأبي عبيد وابن قتيبة حفظاً حسناً"[25]، وهو ما حصله من شيخه ابن الفرضي وكذا علم الرجال، كما سبق الذكر في ترجمة الشيخ (ابن الفرضي)، أما أبو عمر فأخذ عنه علم القرآت. وعن ابن الصفار علم اللغة العربية والشعر.

فهو تكوين علمي رصين حظي به الحافظ ابن عبد البر، في تخصصات تعد الأهم

---

[20] - جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس، (م س)، ص 114.

[21] - الصلة في تاريخ أئمة الأندلس، (م س)، ص 647، بتصرف.

[22] - سير أعلام النبلاء، (م س)، 570/15.

[23] - جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس، (م س)، ص 210-211.

[24] - سير أعلام النبلاء، (م س)، 85/17.

[25] - الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، (م س)، 235/1

بالعلوم الشرعية، وهي فقه السنة أو الحديث، وما يخدم ذلك من اللغة العربية وعلم الرجال والتاريخ، وكذا علوم القرآن، وهي علوم تكاملت وشكلت الشخصية العالمة والعارفة لابن عبد البر وجعلته بارعا في التخصص الذي سلكه، وشيخا قصد مجلسه طلبة أضحوا شيوخا لهذه الأمة.

3. **تلامذته:** من أشهر طلبة الحافظ ابن عبد البر يوجد:

-طاهر بن مفوز بن أحمد بن مفوز المعافري: من أهل شاطبة، يكنى: أبا الحسن. روى عن أبي عمر بن عبد البر الحافظ وأكثر عنه واختص به وهو أثبت الناس فيه، توفي سنة (484هـ).[26]

- محمد بن أبي نصر فتوح بن عبد الله الأزدي الحميدي: من أهل جزيرة ميورقة، وأصله بن قرطبة من ربض الرصافة منها؛ يكنى: أبا عبد الله. روى عن أبي عمر بن عبد البر وغيره، وله كتابٌ حسنٌ جمع فيه بين صحيحي البخاري ومسلم. أخذه الناس عنه. توفي سنة (488هـ).[27]

-أبو علي الحسين بن محمد بن أحمد الغساني، الأندلسي، الجياني، وكان من جهابذة الحفاظ، قوي العربية، بارع اللغة، مقدما في الآداب والشعر والنسب،[28] وذكر السهيلي: "أن أبا عمر بن عبد البر قال له: أمانة الله في أمانة الله في عنقك، متى عثرت على اسم من أسماء الصحابة لم أذكره إلا ألحقته في كتابي الذي في الصحابة"[29]. توفي سنة (498هـ).

-أبو بحر الأسدي سفيان بن العاص الأندلسي، محدّث قرطبة. روى عن ابن

---

[26] - الصلة في تاريخ أئمة الأندلس، (م س)، ص 236.

[27] - نفسه، ص 532.

[28] - ينظر: سير أعلام النبلاء، (م س)، 149/19، بتصرف.

[29] - الروض الأنف في شرح السيرة النبوية لابن هشام، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد السهيلي (ت 581هـ)، تحقيق: عمر عبد السلام السلامي، دار إحياء التراث العربي- بيروت، ط1، 1421هـ/2000م، 236/6.

عبد البرّ، وكان حافظا متقنا، كتب الكثير، وجمع الأبواب، وعرف الرّجال.[30]

وغيرهم ممن أخذ عن الحافظ ابن عبد البر، مما لا يسع ذكرهم جميعا، وهذه النماذج المقدمة لها صلة بالحافظ من حيث تخصصه الذي برع فيه وهو علم الحديث.

ولا يخفى أن التدريس سبيل للضبط والفهم والاستيعاب، لأنه عملية فهم وإفهام، والشيخ حينما يحاضر طلبته، فإنه يسأل في مسائل، يكون إعمال العقل فيها ضروري. ويتحصل ذلك بالكتابات أيضا، فقد ترك الحافظ أثرا طيبا في العلوم التي برع فيها.

المطلب الثالث: آثاره العلمية

1. **منزلته عند العلماء:** اكتسب الإمام ابن عبد البر مكانة عالية بين الشيوخ والعلماء، لنباغته وفطنته وضبطه، حتى لقب بالحافظ أو "حافظ المغرب"، وقد أثنى عليه بعض العلماء، ومن ذلك:

قال أبو الوليد الباجي: لم يكن بالأندلس مثل أبي عمر في الحديث.[31]

قال ابن حزم: التمهيد لصاحبنا أبي عمر لا أعلم في الكلام على فقه الحديث مثله أصلا فكيف أحسن منه.[32]

قال أبو القاسم بن بشكوال: ابن عبد البر إمام عصره، وواحد دهره.[33]

قال الذهبي: كان إماما دينا، ثقة، متقنا، علامة، متبحرا، صاحب سنة واتباع، وكان أولا أثريا ظاهريا فيما قيل، ثم تحول مالكيا مع ميل بين إلى فقه الشافعي في مسائل، ولا ينكر له ذلك، فإنه ممن بلغ رتبة الأئمة المجتهدين، ومن نظر في مصنفاته، بان له منزلته من سعة العلم، وقوة الفهم، وسيلان الذهن، وكل أحد يؤخذ من قوله

---

[30] - شذرات الذهب في أخبار من ذهب، (م س)، 100/6.

[31] - تذكرة الحفاظ، (م س)، 217/3.

[32] - نفسه.

[33] - الصلة في تاريخ أئمة الأندلس، (م س)، ص 640.

ويترك إلا رسول الله - ﷺ - ولكن إذا أخطأ إمام في اجتهاده، لا ينبغي لنا أن ننسى محاسنه، ونغطي معارفه، بل نستغفر له، ونعتذر عنه.[34]

إن هذه الأوسمة التي حظي بها الحافظ ابن عبد البر تجعلنا ندرك قيمته العلمية، فهؤلاء لا يزكون على الله أحدا، وإنما هي صفات لا شك أنه اتصف بها، ويؤكد ذلك تلك الثروة العلمية التي تركها للأمة.

2. مؤلفاته: صنف رحمه الله تصانيف متنوعة، برع فيها، ولقيت إقبالا واستحسانا من علماء الأمة، يقول الذهبي: وله تواليف لا مثل لها في جمع معانيها[35]، ومن هذه المصنفات:

"جامع بيان العلم وفضله"، وهو كما وصفه صاحبه، قدم فيه من آداب التعلم وما يلزم العالم والمتعلم التخلق به، والمواظبة عليه، وكيف وجه الطلب، وما حمد ومدح منه من الاجتهاد والنصب إلى سائر أنواع التعلم وفضل ذلك، وتلخيصه بابا بابا مما روي عن سلف هذه الأمة رضي الله عنهم أجمعين.[36] ويقع في جزأين، كما ضمنه أقوال السلف أيضا وأشعار العرب. ورقم أحاديثه وأثاره التي ساقها.

بهجة المجالس وأنس المجالس، في ثلاثة أجزاء، وقد جمع فيه من الأمثال السائرة، والأبيات النادرة، والحكم البالغة، والحكايات الممتعة في فنون كثيرة وأنواع جمة مما انتهى إليه حفظه، وضمته روايته.[37]

التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، اقتصر فيه على ما أورده الإمام مالك في الموطأ من أحاديث الرسول ﷺ، دون ما فيه من آراء الإمام مالك، وآثار الصحابة والتابعين، -في الغالب-، وقد بذل جهدا كبيرا في وصل المنقطع وتقوية المتصل بذكر

---

[34] - سير أعلام النبلاء، (م س)، 157/18.

[35] - تذكرة الحفاظ، (م س)، 217/3.

[36] - جامع بيان العلم وفضله، أبو عمر يوسف بن عبد البر، تحقيق: أبو الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي – السعودية، ط1، 1414هـ-1994م، ½.

[37] - سير أعلام النبلاء، (م س)، 159/18.

الطرق والشواهد[38]. ويقع في عشرين مجلدا.

ثم صنع كتاب **الاستذكار لمذهب علماء الأمصار فيما تضمنه الموطأ من معاني الرأي والآثار**، شرح فيه الموطأ على وجهه، وجمع كتابا جليلا مفيدا وهو **الاستيعاب في أسماء الصحابة**، وله كتاب **الكافي في مذهب مالك**. وكتاب **الاكتفاء في قراءة نافع**، وكتاب **التقصي في اختصار الموطأ**، وكتاب **الإنباه عن قبائل الرواة**، وكتاب **الانتقاء لمذاهب الثلاثة العلماء، مالك، وأبي حنيفة، والشافعي**، وكتاب **البيان في تلاوة القرآن**، وكتاب **الأجوبة الموعبة**، وكتاب **الكنى**، وكتاب **المغازي**، وكتاب **القصد والأمم في نسب العرب والعجم**، وكتاب **الشواهد في إثبات خبر الواحد**، وكتاب **الإنصاف في أسماء الله** وكتاب **الفرائض** وكتاب **أشعار أبي العتاهية**.[39]

3. وفاته

مات أبو عمر ليلة الجمعة سلخ ربيع الآخر سنة ثلاث وستين وأربع مائة واستكمل خمسا وتسعين سنة وخمسة أيام رحمه الله.[40]

المبحث الثاني: معالم المنهاج التربوي عند الحافظ ابن عبد البر

المطلب الأول: مكونات العملية التربوية

تتكون العملية التربوية من ثلاثة مكونات أساسية، لا يمكن الحديث عن العملية التعليمية في غنى عنها، وهي العلم والمعلم والمتعلم، وقد تناولها الحافظ ابن عبد البر في كتاباته.

1. العلم و أقسامه

حد العلم التبيين وإدراك المعلوم على ما هو فيه، فمن بان له الشيء فقد

---

[38] - دراسة موجزة لكتابي "التمهيد" و "الاستذكار"، (م س)، ص 2595.

[39] - ينظر: سير أعلام النبلاء، (م س)، 359/13 وما بعدها؛ شذرات الذهب في أخبار من ذهب، (م س)، 268/5؛ الأعلام، (م س)، 240/8.

[40] - سير أعلام النبلاء، (م س)، 360/13.

علمه.[41]

وقد قسمه إلى تقسيمات كثيرة وهي:

القسم الأول: ينقسم من حيث الحكم إلى فرض عيني وفرض كفائي

الفرض العيني: ما لا يسع الإنسان جهله من جملة الفرائض المفترضة عليه نحو الشهادة باللسان والإقرار بالقلب بأن الله وحده لا شريك له ولا شبه له ولا مثل له، والشهادة بأن محمدا عبده ورسوله وخاتم أنبيائه حق وأن البعث بعد الموت للمجازاة بالأعمال، ومعرفة الفرائض والقيام بها، وسائر الواجبات، وأن يعي المحرمات ويبتعد عنها.[42]

الفرض الكفائي: هو ما يلزم الجميع فرضه فإذا قام به قائم سقط فرضه عن الباقين بموضعه لا خلاف بين العلماء في ذلك وحجتهم فيه قول الله عز وجل {فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَة مِّنْهُمْ طَآئِفَة لِّيَتَفَقَّهُواْ فِي اِلدِّينِ وَلِيُنذِرُواْ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓاْ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ} [التوبة، 123]، ومثاله: الجهاد، ورد السلام، والأذان، وعيادة المريض، وغير ذلك.[43]

القسم الثاني: العلم الضروري والمكتسب

العلم الضروري: ما لا يمكن العالم أن يشكك فيه نفسه ولا يدخل فيه على نفسه شبهة، ويقع له العلم بذلك قبل الفكرة والنظر ويدرك ذلك من جهة الحس والعقل كالعلم باستحالة كون الشيء متحركا ساكنا أو قائما قاعدا أو مريضا صحيحا في حال واحدة.[44]

العلم المكتسب: فهو ما كان طريقه الاستدلال والنظر ومنه الخفي والجلي فما

---

[41] - جامع بيان العلم وفضله، (م س)، 992/2.

[42] - نفسه، 56/1، بتصرف.

[43] - نفسه، بتصرف.

[44] - نفسه، 788/2.

قرب منه من العلوم الضرورية كان أجلى وما بعد منها كان أخفى.[45]

القسم الثالث: ينقسم عند جميع أهل الديانات إلى: علم أعلى، وعلم أسفل، وعلم أوسط.

العلم الأسفل: هو تدريب الجوارح في الأعمال والطاعات، كالفروسية والسياحة والخياطة وما أشبه ذلك من الأعمال التي هي أكثر من أن يجمعها كتاب أو أن يأتي عليها وصف.[46]

العلم الأعلى: علم الدين الذي لا يجوز لأحد الكلام بغير ما أنزل الله في كتبه وعلى ألسنة أنبيائه صلوات الله عليهم أجمعين نصا ومعنى، [...] قال أبو عمر من الواجب على من لا يعرف اللسان الذي نزل به القرآن وهي لغة النبي ﷺ أن يأخذ من علم ذلك ما يكتفي به ولا يستغني عنه حتى يعرف تصاريف القول وفحواه وظاهره ومعناه وذلك قريب على من أحب علمه وتعلمه وهو عون له على علم الدين الذي هو أرفع العلوم وأعلاها.[47]

العلم الأوسط: هو معرفة علوم الدنيا التي يكون معرفة الشيء منها بمعرفة نظيره، ويستدل عليه بجنسه ونوعه كعلم الطب والهندسة.[48]

هو اهتمام كبير من علماء الأمة، بالعلم وتقسيماته، لأنه المنطلق لكل غاية ومقصد أخروي كان أو دنيوي، وهي تهم طالب العلم أكثر مما هي مهمة للمعلم، حتى يعرف العلم الذي ينشده في طلبه، ويستحضر غاية تحقيق المراد.

2. المعلم وصفاته

المعلم هو الشخص الذي وهب نفسه وخبراته التربوية لتحقيق أهداف التعليم

---

[45] - جامع بيان العلم وفضله، 788/2.

[46] - نفسه

[47] - نفسه، 789/2.

[48] - نفسه.

والتعلم، المتعلقة بتنمية مختلف جوانب شخصية المتعلم[49]، كما أنه أساس العمليات التربوية المنشودة، لذا كان لابد أن يتوفر على جملة من الكفايات والصفات، والتي نذكر بعضها من خلال كتابات الحافظ ابن عبد البر.

أ-استحضار مراقبة الله تعالى

يقوم المعلم بعمله في غالب أوقاته دون مراقبة أو زيارة من المشرفين، وإذا لم يستحضر مراقبة الله تعالى ضيع الأمانة، ولم يحقق المبتغى، يقول عيسى ابن مريم عليه السلام: جالسوا من تذكركم بالله رؤيته ومن يزيد في علمكم منطقه، ومن يرغبكم في الآخرة عمله[50]، فهذه كانت رسالة لأمم سابقة، ومستمرة لهذه الأمة، ورأى السلف أن الخوف عند العالم لابد من وقوعه، فقد ورد أن امرأة قالت للشعبي: أيها العالم، أفتني فقال: إنما العالم من خاف الله عز وجل[51].

كما اعتبروا العلم زينة التقوى، فالإنسان كلما كان عالما كان متقيا الله تعالى، فقالوا: ما أحسن الإسلام ويزينه الإيمان، وما أحسن الإيمان ويزينه التقوى، وما أحسن التقوى ويزينها العلم، وما أحسن العلم ويزينه الحلم، وما أحسن الحلم ويزينه الرفق.[52]

ب- الأمانة في نشر العلم

اعتبر علماء الأمة، العلم بمثابة الدين، والعالم في مرتبة النبوية من حيث التبليغ، استنادا إلى قول رسول الله ﷺ: "العالم أمين الله في الأرض"[53]، ويتأكد هذا المعنى في قول مالك بن أنس حينما قال: إن هذا العلم دين فانظروا عمن تأخذون

---

[49] - المعجم الموسوعي لعلوم التربية، أحمد أوزي، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 14، 2006، ص 241.

[50] - بهجة المجالس وأنس المجالس، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (ت 463هـ)، بدون بيانات الطبع والنشر، ص 3.

[51] - جامع بيان العلم وفضله، (م س)، 538/1.

[52] - نفسه، 506/1

[53] - أخرجه ابن عبد البر في جامع بيان العلم وفضله، 228/1، وإسناده ضعيف.

دينكم[54].

كما تجب الأمانة في عزو القول إلى صاحبه، فهو من بركة العلم، لما ذكره الحافظ ابن عبد البر: ما ألزمه المزني عندي لازم؛ فلذلك ذكرته وأضفته إلى قائله؛ لأنه يقال: إن من بركة العلم أن تضيف الشيء إلى قائله.[55]

ت- العدل والإنصاف

وبركة العلم عند الحافظ لا تحصل بالأمانة فقط، بل بالإنصاف أيضا، حيث يقول: من بركة العلم وآدابه الإنصاف فيه ومن لم ينصف لم يفهم ولم يتفهم[56]. كما وجب عليه أن يكون عادلا بين طلبته، لأنهم أمانة عنده، وفي منزلة أبنائه، والرسول ﷺ قد أمر بالعدل بين الأبناء[57].

ث- الآداب والأخلاق

من أهم الأخلاق التي يجب أن يتصف بها المعلم عند الحافظ الحلم لإنه زينة العلم، ويظهر السكينة والوقار والتواضع على صاحبه، وكانوا يحثون على تعليم الحلم قبل العلم[58]، وهو منهج النبي ﷺ الذي قال "تعلموا العلم وتعلموا له السكينة والوقار

---

[54] - التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (ت 463هـ)، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي ومحمد عبد الكبير البكري، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية – المغرب، 1387هـ، 67/1. إلا أن هذا القول لمحمد بن سيرين، ينظر على سبيل المثال: صحيح مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت 261هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه – القاهرة، 1374هـ-1955م، مقدمة الإمام مسلم، باب في أن الإسناد من الدين، 14/1.

[55] - جامع بيان العلم وفضله، (م س)، 922/2.

[56] - نفسه، 530/1

[57] - ينظر: مسند الإمام أحمد بن حنبل، أحمد بن حنبل (ت 241هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، وآخرون، مؤسسة الرسالة، ط1، 1421هـ-2001م، 372/30، حديث صحيح.

[58] - ترتيب المدارك وتقريب المسالك، أبو الفضل القاضي عياض بن موسى اليحصبي (ت 544هـ)، تحقيق: عبد القادر الصحراوي وآخرون، مطبعة فضالة – المحمدية، المغرب، 62/2

وتواضعوا لمن تتعلمون منه ولمن تعلمونه ولا تكونوا جبابرة العلماء"[59].

ومن ذلك التواضع فيما أتاه الله من علم، فلا يتباهى به، ويكون دائما حريصا على الازدياد، قال بعض العلماء: ليس معي من العلم إلا أني أعلم أني لست أعلم[60]، ولا يحقر من دونه في العلم ولا يحسد من فوقه في العلم[61].

ويستحب للمعلم إذا علَّم ألا يعنف، أو يأنف متعلميه، لما ورد عن رسول الله ﷺ: "علموا ولا تعنتوا؛ فإن المعلم خير من المعنت".[62]

وإجمالا فالمعلم لابد أن يتحلى بالآداب والأخلاق الإسلامية، لأنه قدوة لمتعلميه، ويتعلمون من أخلاقه قبل علمه، يقول أبو حنيفة: الحكايات عن العلماء ومجالستهم أحب إلي من كثير من الفقه؛ لأنها آداب القوم وأخلاقهم.[63]

ج- الفطنة والبداهة

مما ذكره ابن عبد البر عن العالم، أن يكون ذكيا وفطنا، بل فهم العلوم يأتي بالمرتبة الثالثة بعد النية والاستماع، ويليه الحفظ والعمل والنشر[64]، وأبلغ النّاس أحسنهم بديهة، وأمثلهم لفظا[65].

وسئل سهل بن عبد الله التستري: متى يجوز للعالم أن يعلم الناس؟ فقال: إذا

---

[59] - أخرجه ابن عبد البر في جامع بيان العلم وفضله، 501/1.

[60] - نفسه، 530/1.

[61] - عيون الأخبار، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (ت 276ه)، دار الكتب العلمية – بيروت، 1418ه، 138/2.

[62] - أخرجه ابن عبد البر في جامع بيان العلم وفضله، 515/1.

[63] - جامع بيان العلم وفضله، (م س)، 509/1.

[64] - نفسه، 476/1، بتصرف

[65] - أدب المجالسة وحمد اللسان وفضل البيان وذم العي وتعليم الإعراب، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (ت 463ه) تحقيق: سمير حلبي، دار الصحابة للتراث – طنطا، ط1، 1409-1989، ص 70.

عرف المحكمات من المتشابهات.[66]

ح- عدم الحديث فيما لا يعلم

من أوجب الصفات للمدرس الناجح، عدم الحديث أو الإفتاء فيما لا يعلم، فلابد أن يكون ورعا، وألا يستحي من قول لا أدري، وفيما يذكره ابن عبد البر حيال ذلك: أن العالم إذا سئل عن شيء لا يجب الجواب فيه أن يسكت ولا يجيب بنعم ولا بلا ورب كلام جوابه السكوت وفيه من الأدب أن سكوت العالم عن الجواب يوجب على المتعلم ترك الإلحاح عليه وفيه الندم على الإلحاح على العالم خوف غضبه وحرمان فائدته فيما يستأنف وقلما أغضب عالم إلا احترمت فائدته.[67]

خ- نشر العلم وتعليمه

وهي من أعظم المقاصد من تكوين المدرس، بعد أن ينفع نفسه بمعرفة أمور دينه وما يقربه إلى ربه، أن يعلم الناس، ويفيدهم مما وهبه الله، وقد شبه الرسول ﷺ الذي يتعلم ولا يعلم كمن يكنز الذهب دون إنفاقه، حيث قال: "مثل الذي يتعلم العلم ولا يتحدث به كمثل الذي يكنز الذهب ولا ينفق منه"[68].

وعن ابن القاسم قال: كنا إذا ودعنا مالكا يقول لنا: اتقوا الله وانشروا هذا العلم وعلموه ولا تكتموه.[69]

هذه الكفايات إن توفرت في المعلم، فسيكون حقا قد بلغ مقام النبوة في التبليغ والتعليم، لاسيما استحضار الوازع الديني الذي تغفله المناهج الحديثة، إذ تتحدث عن الكفايات المعرفية والتواصلية والمنهجية والاستراتيجية والتكنولوجية، وطبعا لها

---

[66] - جامع بيان العلم وفضله، (م س)، 500/1.

[67] - التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، (م س)، 265/3.

[68] - الجامع الكامل في الحديث الصحيح الشامل المرتب على أبواب الفقه، أبو أحمد محمد عبد الله الأعظمي المعروف بـ«الضياء»، دار السلام للنشر والتوزيع – الرياض، ط1، 1437هـ-2016م، 40/2، حديث حسن.

[69] - جامع بيان العلم وفضله، (م س)، 492/1.

أهميتها وقيمتها، ولكن الكفاية الدينية والأخلاقية ينبغي أن تكون على رأس هذه الكفايات.

3. المتعلم وأوصافه

عرفت المعاجم التربوية المتعلم بأنه الذي يتتلمذ لغيره، بحيث نقول تلميذ لفلان وعنده، بمعنى كان له تلميذا، والتلميذ هو خادم الأستاذ من أهل العلم أو الفن أو الحرفة أو هو طالب العلم[70]، وقد ذكر له الحافظ ابن عبد البر جملة من الصفات التي ينبغي أن تتجلى فيه.

أ-الرغبة في طلب العلم

لابد للطالب أن تكون له الهمة والرغبة في التحصيل العلمي، حتى يشمر على سواعد الجد، ويصبر على سبل الإدراك، وهي الشهوة الخفية التي سئل عنها رسول الله ﷺ فقال: "هو الرجل يتعلم العلم يحب أن يجلس إليه"[71]، وأن يتجلى القصد من العلم، فإذا أراد أن يكون حافظا نظر في فن واحد من العلم ومن أراد أن يكون عالما أخذ من كل علم بنصيب[72]. من طلب العلم لله أتاه الله منه ما يكفيه[73].

ب-التأدب مع المعلم والشيخ

من أهم صفات المتعلم أو طالب العلم أن يتأدب مع شيخه ومعله، لأنه من السنة أن يوقر العالم[74]، وقالوا: من أعجب برأيه ذل، ومن استغنى بعقله زل، ومن تكبر على الناس ذل، ومن خالط الأنذال حقر، ومن جالس العلماء وقر[75].

---

[70] - معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، عبد الكريم غريب وآخرون، سلسلة علوم التربية 9-10، ص 99.

[71] - أخرجه ابن عبد البر في جامع بيان العلم وفضله، 661/1.

[72] - نفسه، 522/1.

[73] - نفسه، 664/1.

[74] - جامع بيان العلم وفضله، (م س)، 519/1.

[75] - نفسه، 569/1.

وقد جمع سيدنا علي كرم الله وجه بعض هذه الآداب فقال: من حق العالم ألا تكثر عليه بالسؤال، ولا تعنته بالجواب وأن لا تلح عليه إذا كسل ولا تأخذ بثوبه إذا نهض، ولا تفشين له سرا، ولا تغتابن عنده أحدا، ولا تطلبن عثرته، وإن زل قبلت معذرته، وعليك أن توقره وتعظمه لله ما دام يحفظ أمر الله، ولا تجلسن أمامه وإن كانت له حاجة سبقت القوم إلى خدمته.[76]

ت- إخلاص النية في طلب العلم

لابد لطالب العلم أن يجعل على رأس مقاصده ما فيه ابتغاء وجه الله عز وجل، لما ورد عن رسول الله ﷺ: من تعلم علما مما يبتغى به وجه الله لا يتعلمه إلا ليصيب به عرضا من الدنيا لم يجد عرف الجنة يوم القيامة". يعني ريحها"[77]. فمن أخذ العلم بحقه أحبه الله وإلا أبغضه إذا كان همه الدنيا، يقول عبد الله بن عباس رضي الله عنه: لو أن حملة العلم أخذوه بحقه وما ينبغي لأحبهم الله وملائكته والصالحون ولهابهم الناس، ولكن طلبوا به الدنيا فأبغضهم الله وهانوا على الناس[78].

والنية الطيبة هي ما يميز طالب العلم، ويعطي أهمية لما يريد تحصيله، يقول سفيان الثوري: إنما يطلب الحديث ليتقى الله به؛ فلذلك فضل على غيره من العلوم ولولا ذلك كان كسائر الأشياء.[79]

ث- حسن اختيار المعلم

المتعلم أو طالب العلم يقصد الشيخ الذي ينتفع من علمه، ويتميز بكفاءة عالية في تخصصه، متخلقا ومتأدبا وفق ما ذُكر من صفات المعلم، ولأهميته كانت زلته مما خاف منه النبي ﷺ على أمته، حيث قال: "إني لأخاف على أمتي من بعدي أعمالا ثلاثة"

---

[76] - جمع الجوامع "الجامع الكبير"، جلال الدين السيوطي (ت 911هـ)، تحقيق: مختار إبراهيم الهائج، وآخران، الأزهر الشريف – القاهرة، ط2، 1426هـ-2005م، 225/18.

[77] - مسند الإمام أحمد بن حنبل، (م س)، 169/14، رقم: 8457. إسناده حسن.

[78] - جامع بيان العلم وفضله، (م س)، 655/1.

[79] - نفسه، 663/1.

قالوا: وما هي يا رسول الله، قال: "أخاف عليهم من زلة العالم، ومن حكم جائز، ومن هوى متبع"[80].

أي: فأما اتقاء زلة العالم، فطريقه أنكم إن ظننتم به الخير وأنه موفق، فلا تستسلموا له، فربما جره الاستسلام إلى الزيغ واتباع الهوى، وإن ظننتم به الخطأ والزيغ، فلا تظهروا له تمام الجفوة وشدة الغلظة؛ فربما جره هذا إلى التمادي في العناد، وخلع ربقة الحق في غير ما ظهر خطؤه فيه أيضا.[81]

وقد ذم الله تبارك وتعالى التقليد في غير موضع من كتابه فقال: {ٱتَّخَذُوٓاْ أَحۡبَارَهُمۡ وَرُهۡبَٰنَهُمۡ أَرۡبَابا مِّن دُونِ ٱللَّهِ} [التوبة: 31]، فلا ينبغي مجالسة أهل الأهواء ولا مجادلتهم ولا السماع منهم[82].

ج- العمل بالعلم

من أمارات التحصيل الجيد، ونيل المبتغى، أن يعمل طالب العلم بما تعلمه من علم، ويتصف بما تعلم من أخلاق وآداب، وإلا لا نفع فيما تعلمه، وقد روي عن علي رضي الله عنه أنه قال: "يا حملة العلم، اعملوا به؛ فإنما العالم من علم ثم عمل ووافق عمله علمه"[83]، ولهذا نظم الشاعر أبياتا على البحر الطويل[84]:

إذا العلم لم تعمل به كان حجة ... عليك ولم تعذر بما أنت جاهله

فإن كنت قد أوتيت علما فإنما ... يصدق قول المرء ما هو فاعله

ومنه، فطالب العلم كلما أخلص واجتهد ووقر شيخه، إلا وسيكون له باع فيما

---

[80] - جامع بيان العلم وفضله، 978/2، رقمه: 1865. إسناده ضعيف.

[81] - الموافقات، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الشاطبي (ت 790هـ)، أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، ط1، 1417هـ-1997م، 132/5.

[82] - جامع بيان العلم وفضله، (م س)، 944/2.

[83] - مسند الإمام الدرامي، أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن الدارمي، ضبط وتحقيق: مرزوق بن هياس الزهراني، ط1، 1436هـ-2015م، 170/1، رقم: 387، باب التوبيخ لمن يطلب العلم لغير الله، حديث ضعيف.

[84] - جامع بيان العلم وفضله، (م س)، 698/1.

يحصل، وخير دليل على ذلك الحافظ ابن عبد البر، الذي مدحه كثير من شيوخه كما سبق، بل الطالب المجد يفوق بعض شيوخه في بعض الفنون.

المطلب الثاني: مكونات المنهاج التربوي

يعتبر المنهاج الدراسي جملة من الأفعال التي نخططها لاستثارة التعلم، فهو يشمل تحديد أهداف التعليم، ومضامينه وطرقه وأساليب تقويم مواده الدراسية بما فيها بالطبع الكتب المدرسية[85]، ومدى حضور هذه المكونات في الفكر التربوي لابن عبد البر سنبين في الآتي:

1. أهداف العلم

إذا تتبعنا كتابات الحافظ ابن عبد البر سنجد أنه يريد بالعلم الثواب الأخروي، ولم يعير اهتماما بالاستفادة الدنيوية، لذا يمكن تقسيم أهداف العلم التربوية إلى:

أولا: ما يتعلق بالآثار الأخروي

من أُولَى الغايات المسطرة عند الحافظ بخصوص معرفة أصول الدين، الوصول إلى حقيقة الوجود، وهذا ما قصده في قوله: والإقرار بالقلب بأن الله وحده لا شريك له ولا شبه له ولا مثل له {لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا اَحَد} [الإخلاص: 4] خالق كل شيء وإليه يرجع كل شيء، المحيي المميت الحي الذي لا يموت عالم الغيب والشهادة هما عنده سواء، وهو الأول والآخر والظاهر والباطن، ولم يزل بصفاته وأسمائه ليس لأوليته ابتداء ولا لآخريته انقضاء، هو على العرش استوى.[86]

وبعد إثبات الوجود، يسطر لنا في المرتبة الثانية: الإقرار بالنبوة المحمدية، والشهادة بأن محمدا عبده ورسوله وخاتم أنبيائه حق.[87]

فبعد الإيمان يأتي العمل ابتغاء للجزاء والثواب الأخروي: البعث بعد الموت

---

[85] - المعجم الموسوعي لعلوم التربية، (م س)، ص 246-247.

[86] - جامع بيان العلم وفضله، (م س)، 56/1.

[87] - نفسه، 56/1.

للمجازاة بالأعمال، والخلود في الآخرة لأهل السعادة بالإيمان والطاعة في الجنة، ولأهل الشقاوة بالكفر والجحود في السعير حق وأن القرآن كلام الله وما فيه حق من عند الله يلزم الإيمان بجميعه.[88]

ويصاحب هذا الرجاء تقوى الله تعالى، وخشيته في سائر الأوقات، فعن معاذ بن جبل رضي الله عنه قال: "تعلموا العلم فإن تعلمه لله خشية"[89]. وعن ابن مسعود رضي الله عنه: "نعم المجلس مجلس تنشر فيه الحكمة وترجى فيه الرحمة"[90].

ثانيا: ما يتعلق بالآثار الدنيوي

من المقاصد التي سطرها الحافظ، يوجد تبليغ الرسالة، وهو المنهج النبوي الشريف في الحث على التبليغ ولو آية، وقد ذكر أن: العلماء في الأرض كالنجوم في السماء، والعلماء أعلام الإسلام، والعالم كالسراج من مر به اقتبس منه، ولولا العلم كان الناس كالبهائم[91]، فلابد من تزكية العلم بتعليمه للناس، وإرشادهم فيما استعلم لديهم، لأن العلماء هم النور الذي يستضاء به، يقول عبيد الله بن أبي جعفر: العلماء منار البلاد منهم يقتبس النور الذي يهتدى به[92].

ويقصد في طلب العلم الانتفاع به، لأنه قبلة صلاح آخرته ودنياه، ويستدل في ذلك بقول رسول الله ﷺ: "العلم علمان علم في القلب فذاك العلم النافع، وعلم على اللسان فذلك حجة الله على خلقه".[93]

---

[88] - جامع بيان العلم وفضله، 56/1.

[89] - الأمالي، أبو القاسم عبد الملك بن محمد بن عبد الله بن بشْران بن محمد بن بشْران بن مهران البغدادي (ت 430هـ)، تحقيق: أحمد بن سليمان، دار الوطن للنشر - الرياض، ط1، 1420هـ-1999م، 21/2، الرقم: 999.

[90] - مسند الدرامي، (م س)، 144/1، رقم: 291، رجاله ثقات، غير أن فيه انقطاع.

[91] - جامع بيان العلم وفضله، (م س)، 255/1.

[92] - نفسه، 223/1.

[93] - نفسه، 661/1؛ وفي رواية: "... فذلك حجة على ابن آدم". ينظر: جمع الجوامع "الجامع الكبير"، (م س)، 58/4. قال عنه: إسناده جيد.

أن يكون العلم سببا لإرشاد الأخلاق، وضبط التصرفات، قال أعرابيٌ: الأديب من اعتصم بعزّ الأدب من ذلّة الجهل، ولم يتورط في هفوة، وكان أدبه زلفى إلى الحظوة في دنياه وأخراه.[94]

إن الإمعان في هذه الغايات سيجدها تتدشق إلى ما عند الله من فضل وأجر، هذا يتجلى فيما ذكر حول الرجاء الأخروي، فالغاية لابد أن تصل بصاحبها إلى الإيمان بوجود الله الخالق والمدبر والمسير لهذا الكون، وإلى الإقرار بنبوة محمد ﷺ، وهذا يورث العمل الصالح، والعبادة الحقة، فهي أهداف ربطها بتقوى الله وخشيته، من أجل الإخلاص في الطلب، وإرضاء لله سبحانه.

أما الغايات الدنيوية، فهي لا تنقطع عن سابقها، بل تسترشد بها، فيكون العلم للانتفاع به، وصاحبه سراجا ينير طريق التائهين. وأخلاق وآداب يسمو بها في حياته، يسعى من خلالها أن يكون أمينا في حمل هذه الرسالة، ومحافظا على الإرث النبوي الشريف.

2. طرائق ووسائل التدريس

✓ **طرائق التدريس**، من أهم الطرق المتجلية في الفكر التربوي للحافظ ابن عبد البر، يوجد:

أ-طريقة السؤال والحوار

تعد طريقة السؤال من أهم طرائق التدريس قديما وحديثا، ولا يمكن الاستغناء عنها بتا، لذا عقد لها الحافظ بابا في "جامع بيان العلم وفضله" وسمه بـ: "باب حمد السؤال والإلحاح في طلب العلم وذم ما منع منه"، وضمنه أهمية السؤال والمسألة، ودور ذلك في طلب العلم وفهمه.

ويؤكد الحافظ قيمة السؤال حينما ساق حديث الرسول ﷺ: "شفاء العي

---

[94] - بهجة المجالس وأنس المجالس، (م س)، ص 19.

السؤال"[95]، وكانت أمنا عائشة رضي الله عنها تقول: "رحم الله نساء الأنصار لم يمنعهن الحياء أن يسألن عن أمر دينهن"[96].

كما يعد السؤال سبيل الادراك، لما أورد عن عبد الله بن مسعود: "زيادة العلم الابتغاء، ودرك العلم السؤال فتعلم ما جهلت واعمل بما علمت"[97].

وقد عبر عنه ابن شهاب بأنه مفتاح لمن أراد التحصيل فقال: "العلم خزانة مفتاحها المسألة".[98]

كما اعتبروا السؤال نصف التحصيل، فقالوا: "حسن المسألة نصف العلم، والرفق نصف العيش".[99]

ب- طريقة التدرج في التحصيل

من سنن الله في الكون التدرج في التنزيل والأخذ، وهو نهج لابد لطالب العلم أن يسلكه، فالعلم لا يؤخذ جملة واحدة، بل شيئا فشيئا بالتدرج، وقد ضمن الحافظ ذلك في كتاباته في صورة وصايا، على أن الطالب لا يكابر العلم؛ فإن العلم أودية، فأيها أخذت فيه قطع بك قبل أن تبلغه ولكن خذه مع الأيام والليالي، ولا تأخذ العلم جملة؛ فإن من رام أخذه جملة ذهب عنه جملة ولكن الشيء بعد الشيء مع الليالي والأيام.[100]

وتتأكد أهمية هذه الطريقة حينما عقد لها بابا عنونه "رتب الطلب وكشف المذهب" حيث يقول رحمه الله: "طلب العلم درجات ومناقل ورتب لا ينبغي تعديها ومن تعداها جملة فقد تعدى سبيل السلف رحمهم الله ومن تعدى سبيلهم عامدا ضل، ومن تعداه مجتهدا زل فأول العلم حفظ كتاب الله عز وجل وتفهمه وكل ما يعين على فهمه

---

[95] - مسند الإمام أحمد بن حنبل، (م س)، 173/5، رقم: 3055. حديث حسن.

[96] - جامع بيان العلم وفضله، (م س)، 373/1.

[97] - نفسه، 374/1

[98] - نفسه.

[99] - نفسه، 381/1.

[100] - نفسه، 431/1.

فواجب طلبه معه ولا أقول: إن حفظه كله فرض ولكني أقول: إن ذلك شرط لازم على من أحب أن يكون عالما فقيها ناصبا نفسه للعلم ليس من باب الفرض".[101]

✓ **الوسائل التعليمية**، من الوسائل المعينة على طلب العلم، والتي كانت سائدة في عصر الحافظ ابن عبد البر والذي قبله، يوجد:

أ-الكتابة

وهي من أهم وسائل التحصيل، لأن العلم صيد والكتابة قيده، ومن لم يقيد صيده ضاع منه، مصداقا لقول رسول الله ﷺ: "قيدوا العلم بالكتاب"[102].

وكانوا في العصور الأولى يحرصون على أن يوجد كاتب واحد على الأقل في كل حي، لما ذكره الحسن البصري: لقد أتى علينا زمان وإنما يقال: تاجر بني فلان وكاتب بني فلان، ما يكون في الحي إلا التاجر الواحد والكاتب الواحد.[103]

فالكتابة لا تعين على التحصيل فقط، وإنما هي تحصين للعلم من الضياع، ولولا الكتاب لضاع كثير من العلم،[104] وهي تعطي أهمية لصاحبها، فيؤتمن بها على ضبطه وحفظه، لما ذهب إليه أحمد بن حنبل، ويحيى بن معين، يقولان: كل من لا يكتب العلم لا يؤمن عليه الغلط[105].

ب- الحفظ

إلى جانب الكتابة نجد الحفظ، لأن العلم يحفظ بالسطور وفي الصدور، وهي

---

[101] - جامع بيان العلم وفضله، 1129/2.

[102] - نفسه، 306/1، نسبه ابن عبد البر وبعضهم إلى النبي ﷺ، إلا أن الحاكم وغيره نسبوه إلى عمر بن الخطاب رضي الله عنه، وقال ما صحت به الرواية. ينظر: المستدرك على الصحيحين، أبو عبد الله محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري، دراسة وتحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1: 1411هـ-1990م، 187/1، رقم: 359.

[103] - بهجة المجالس وأنس المجالس، (م س)، ص 77.

[104] - ينظر: جامع بيان العلم وفضله، (م س)، 294/1.

[105] - نفسه، 330/1.

مرتبة ثانية تأتي بعد الاستماع والانصات في مراحل التلقي عند العلماء، فكان يقال: أول العلم الاستماع، ثم الإنصات، ثم الحفظ، ثم العمل ثم النشر،[106] وكان أبو العتاهية يقول: من منح الحفظ وعى، من ضيع الحفظ وهم[107].

وكما يقال: يجلس إلى العالم ثلاثة: رجل يأخذ كل ما يسمع فذلك حاطب ليل، ورجل لا يكتب ويسمع فيقال له جليس العالم، ورجل ينتقي وهو خيرهم، وقال مرة أخرى: «وذلك العالم». قال أبو عمر: العرب تضرب المثل بحاطب الليل للذي يجمع كل ما يسمع من غث وسمين، وصحيح وسقيم، وباطل وحق؛ لأن المحتطب بالليل ربما ضم أفعى فنهشته وهو يحسبها من الحطب.[108]

فطالب العلم لابد أن يعمل على تقوية ذاكرته، وتنمية ملكة الحفظ لديه، وإلا فوت على نفسه الكثير، لأن كل ما يحفظه يعود عليه بالنفع، يقول الخليل بن أحمد: ما سمعت شيئا إلا كتبته، ولا كتبته إلا حفظته، ولا حفظته إلا نفعني.[109]

ت- الإملاء

من الوسائل التي المعتمدة، هي إملاء الشيخ على طلبته، وهم يكتبون ما يسمعون عنه، لما ورد عن الحسن: أنه كان لا يرى بكتاب العلم بأسا، وقد كان أملى التفسير فَكُتِب.[110]

3. الكتب

تعتبر الكتب حفظا لما وعاه القلم ودونه، حتى لا يضيع، وتذهب جهود صاحبه سدى، وقد جمع القرآن في الخلافة الراشدة، وأمر عمر بن عبد العزيز بجمع السنن

---

[106] - جامع بيان العلم وفضله، 477/1.

[107] - نفسه، 293/1.

[108] - نفسه، 327/1

[109] - تقييد العلم، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي (ت 463هـ)، إحياء السنة النبوية – بيروت، ص 114.

[110] - جامع بيان العلم وفضله، (م س)، 323/1.

فكتبت دفترا دفترا، فبعث إلى كل أرض له عليها سلطان دفترا.[111]

كما قاموا بعناية تامة للكتب، تدقيقا من الخطأ، وتحقيقا لسلامته، يقول أبو العباس الداني الأندلسي في ضبط النص: كتبت النص وضبطته على الرسم الإملائي الحديث، وضبطته بالشكل قدر الطاقة، ثم قابلته أكثر من أربع مرات، ولا أدعي أنني وفيته حقه، فمعارضة الكتاب أهم عمل يقوم به المحقق، وقد قال الإمام معمر بن راشد رحمه الله: لو عورض الكتاب مائة مرة ما كاد يسلم من أن يكون فيه سقط -أو قال خطأ-.[112]

4. الرحلة في طلب العلم

تعد الرحلة في طلب العلم، من مميزات طالب العلم، حيث يأخذ عن شيوخ كثر، ومن مختلف الأمصار، باختلاف قيمتهم العلمية، حتى يستفيد الشيء الكثير، وينال مرتبة المعلم والشيخ ليبلغ ما وهبه الله، وتضرب إليه الإبل هو الآخر، وقد ذكر الحافظ ابن عبد البر عدة نماذج من سلف وعلماء الأمة حول رحلتهم، ومن بينهم: سعيد بن المسيب الذي يقول: إن كنت لأسير الليالي والأيام في طلب الحديث الواحد[113]، وهو ما رواه أيضا بسر بن عبيد الله الحضرمي عن نفسه فقال: إن كنت لأركب إلى المصر من الأمصار في الحديث الواحد؛ لأسمعه[114]، بل ورد أن مسروق بن الأجدع التابعي رحل في

---

[111] - تدوين السنة النبوية نشأته وتطوره من القرن الأول إلى نهاية القرن التاسع الهجري، أبو ياسر محمد بن مطر بن عثمان آل مطر الزهراني (ت 1427هـ)، دار الهجرة للنشر والتوزيع – الرياض، ط1، 1417هـ-1996م، ص 85.

[112] - الإيماء إلى أطراف أحاديث كتاب الموطأ، أبو العباس أحمد بن طاهر الداني الأندلسي (ت 532هـ)، تحقيق: أبو عبد الباري رضا بو شامة الجزائري، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع – الرياض، ط1: 1424هـ-2003م، 18/1.

[113] - الطبقات الكبرى، محمد بن سعد بن منيع الهاشمي البصري المعروف بابن سعد، دراسة وتحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1410هـ-1990م، 291/2.

[114] - الرحلة في طلب الحديث، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي (ت 463هـ)، تحقيق: نور الدين عتر، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1395، ص 147.

حرف[115].

ولا يندم الطالب عن سفره، فأي وجهة قصدها في طلب العلم، نال منها ما يسره، قال الشعبي: لو أن رجلا سافر من أقصى الشام إلى أقصى اليمن؛ ليسمع كلمة حكمة ما رأيت سفره ضاع.[116]

5. التقويم

إن عملية التقويم لم تكن غائبة عن أنظار السلف وعن مجالسهم، لما له من وقع في معرفة مدى حصول التعلم وتتحقق الكفاية المطلوبة، وقد أور الحافظ ابن عبد البر حديث مالك: من الفقه طرح العالم على المتعلم المسائل ليختبره بها.[117]

وقوله المسائل يستشف منها، أنها وضعيات حياتية يعيشها الطالب، ويحتاج فيها إلى الزاد والفقه وإعمال العقل لحلها، وهذا هو روح الكفاية المنشودة في المنظومة التربوية.

فهذه هي مكونات المنهاج المتجلية في الفكر التربوي عند الحافظ ابن عبد البر، تضمنت الأهداف المراد تحقيقها، ثم الطرائق والوسائل المتبعة لتحقيق هذه الأهداف، وأخيرا التقويم الذي يعد أداة للتحقق من مدى بلوغ الأهداف، وقد زدنا مكونا آخر، وهو الرحلة العلمية، التي كانت ضرورية ولا تزال إلى يومنا، نظرا لبعض التخصصات الموجودة في بعض المؤسسات دون أخرى، بل وفي مدن دون أخرى ودول دون أخرى، ومن كانت همته في تحصيلها وضبطها فإن البعد لن يثنيه إلا إذا حال في ذلك حائل، ومرده إلى العرف الاجتماعي إذ يصعب إرسال الطالبات إلى أمكنة بعيدة عن مسقط الرأس، وأيضا الجانب المادي نظرا لمتطلبات الرحلة ومستلزمات بعض التخصصات التي تكاد تصبح حكرا على الأغنياء فقط.

---

[115] - جامع بيان العلم وفضله، (م س)، 396/1

[116] - نفسه، 399/1.

[117] - الاستذكار، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (ت 463هـ)، تحقيق: سالم محمد عطا، محمد علي معوض، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1421-2000، 332/2.

خاتمة

من خلال ما تناولته هذه الدراسة يتضح أن فضل الحافظ ابن عبد البر على هذه الأمة كبير، لما خلفه من آثار أثثت به المكتبات الإسلامية، في مختلف الأصناف والفنون، من الحديث والفقه والسير... والمجال التربوي واحد منها، ولاسيما أن الاهتمام به في ذلك الوقت كان نادرا جدا مقارنة مع ما نعيشه اليوم. إلا أن هذا الفكر -أي التربوي- غني جدا، إذ يعكس سبل نجاح الأمة وعلو همتها في تلك القرون، ويمكن إجمال هذه الإفادات في النقط الآتية:

استحضار البعد الديني في واجبات التعليم والتعلم، فالمعلم غير مراقب في جميع الأوقات، لأنه نادرا ما تأتيه زيارة مشرفه، ولكن إن استحضر مراقبة الله تعالى فسيقدم عمله على أتم وجه. والبعد نفسه ينبغي أن يكون لطالب العلم، فتكون همته لمرضاة الله قبل التفكير في الحصول على الغرض الدنيوي.

الاتصاف بالآداب والأخلاق الإسلامية، فالمعلم مرآة لتلميذه يقلد بعض تصرفاته بصورة مباشرة أو بأخرى، وخاصة مدرسي التربية الإسلامية، من هندام يليق بالمادة، ومن تصرفات تليق بأخلاق أهل الشأن والدين، بعيدا عن التبرج والملابس الممزقة والتدخين.

احترام التخصص، فكل طالب علم يسلك فنا ويبرع فيه، وحين يصبح مدرسا يدرسه وهو يعي جميع جزئياته، إلا أنه في إطار سد الخصص قد يدرس غير فنه، وهذا فيه نوع من التطفل على التخصصات الأخرى، وقد لا يقدم المستوى المطلوب.

إن مكونات المنهاج التربوي حاضرة في الفكر التربوي للحافظ ابن عبد البر، وقد تناولها في مختلف كتاباته وبينها وفق ما وجد في عصره والعصور التي قبله من خلال ما ساقه من آثار وآراء.

السؤال والحوار كان من أهم طرائق التدريس، وهذا طبيعي لطبيعة المجالس العلمية التي كانت سائدة (حلقة الشيخ)، ولا شك أنها أعطت ثمارها وهذا ما جعلهم يعتمدونها.

طبيعة التقويم ينبغي أن يكون وفق مسائل عوض أسئلة مباشرة، وذلك حتى يستخدم الطالب فيها ذكاءه ويجلي فطنته في محاولة حل المسألة، ما يبرز الكفاية التي تملكها، وما يحتاجه من دعم في تحصيله.

التوصيات

إن هذه الدراسة محاولة في استخراج مكونات العملية التربوية ومرتكزات المنهاج التربوي، ما يعني الحاجة إلى تنقيح هذه الإفادات وإيجاد السبل العملية لتنزيلها، وبحوث تعنى بتتبع نجاعة ذلك.

الاهتمام بمادة القرآن الكريم والسنة النبوية حفظا وفهما، من خلال إعطاء أهمية أكثر لمادة التربية الإسلامية، مع إعادة النظر في برامجها ومحتواها.

ينبغي التنصيص على الكفاية الأخلاقية إلى جانب الكفاية المعرفية والتواصلية والمنهجية والاستراتيجية والتكنولوجية.

لابد من احترام تخصصات المدرس، ووضع قطيعة مع ما يعرف بسد الخصص من خلال إيجاد حلول مناسبة لذلك.

تعميم التدريس بالوضعية المشكلة كما هو الحال في التقويم، إذ لا يعقل أن يكون التقويم على غير صور التدريس.

قائمة المصادروالمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.
- أدب المجالسة وحمد اللسان وفضل البيان وذم العي وتعليم الإعراب، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (ت 463هـ) تحقيق: سمير حلبي، دار الصحابة للتراث – طنطا، ط1، 1409-1989.
- الأجوبة عن المسائل المستغربة من كتاب البخاري، جمال الدين أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد ابن عبد البر النمري القرطبي المالكي (ت 463 هـ)، قرأه وعلق عليه: عبد الخالق بن محمد ماضي، وقف السلام الخيري، الرياض، ط1، 1425هـ-2004م.

- الاستذكار، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (ت 463هـ)، تحقيق: سالم محمد عطا، محمد علي معوض، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1421-2000.
- الاستغناء في معرفة المشهورين من حملة العلم بالكنى «وهو مشتمل على ثلاثة كتب في الكنى»، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن عبد البر النمري القرطبي (368 - 463 هـ)، دراسة وتحقيق وتخريج: عبد الله مرحول السوالمة، دار ابن تيمية للنشر والتوزيع والإعلام، الرياض، ط1: 1405هـ-1985م.
- الأعلام، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي الدمشقي (ت 1396هـ)، دار العلم للملايين، ط15، 2002م.
- الأمالي، أبو القاسم عبد الملك بن محمد بن عبد الله بن بشْران بن محمد بن بشْران بن مهران البغدادي (ت 430هـ)، تحقيق: أحمد بن سليمان، دار الوطن للنشر - الرياض، ط1، 1420هـ-1999م.
- الإيماء إلى أطراف أحاديث كتاب الموطأ، أبو العباس أحمد بن طاهر الداني الأندلسي (ت ٥٣٢ هـ)، تحقيق: أبو عبد الباري رضا بو شامة الجزائري، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع – الرياض، ط1: 1424هـ-2003م.
- التكملة لكتاب الصلة، ابن الأبار، محمد بن عبد الله بن أبي بكر القضاعي البلنسي (ت ٦٥٨هـ)، تحقيق: عبد السلام الهراس، دار الفكر للطباعة – لبنان، 1415هـ-1995م.
- التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (ت 463هـ)، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي ومحمد عبد الكبير البكري، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية – المغرب، 1387هـ.
- صحيح مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت 261 هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه – القاهرة، 1374هـ-1955م.
- الجامع الكامل في الحديث الصحيح الشامل المرتب على أبواب الفقه، أبو أحمد محمد عبد الله الأعظمي المعروف بـ «الضياء»، دار السلام للنشر والتوزيع – الرياض، ط1، 1437هـ-2016م.

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

الرحلة في طلب الحديث، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي (ت 463هـ)، تحقيق: نور الدين عتر، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1395.

الروض الأنف في شرح السيرة النبوية لابن هشام، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد السهيلي (ت 581هـ)، تحقيق: عمر عبد السلام السلامي، دار إحياء التراث العربي- بيروت، ط1، 1421هـ/2000م.

الصلة في تاريخ أئمة الأندلس، أبو القاسم خلف بن عبد الملك بن بشكوال (ت 578 هـ)، عني بنشره وتصحيحه ومراجعته: السيد عزت العطار الحسيني، مكتبة الخانجي، ط2: 1374هـ، 1955م.

الطبقات الكبرى، محمد بن سعد بن منيع الهاشمي البصري المعروف بابن سعد، دراسة وتحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1410هـ-1990م.

المعجم الموسوعي لعلوم التربية، أحمد أوزي، منشورات مجلة علوم التربية، العدد 14، 2006.

الموافقات، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الشاطبي (ت 790هـ)، أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، ط1، 1417هـ-1997م.

بهجة المجالس وأنس المجالس، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (ت 463هـ)، بدون بيانات الطبع والنشر.

تدوين السنة النبوية نشأته وتطوره من القرن الأول إلى نهاية القرن التاسع الهجري، أبو ياسر محمد بن مطر بن عثمان آل مطر الزهراني (ت ١٤٢٧هـ)، دار الهجرة للنشر والتوزيع – الرياض، ط1، 1417هـ-1996م.

ترتيب المدارك وتقريب المسالك، أبو الفضل القاضي عياض بن موسى اليحصبي (ت 544هـ)، تحقيق: عبد القادر الصحراوي وآخرون، مطبعة فضالة – المحمدية، المغرب.

تقييد العلم، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي (ت

463هـ)، إحياء السنة النبوية – بيروت.

- جامع بيان العلم وفضله، أبو عمر يوسف بن عبد البر، تحقيق: أبو الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي – السعودية، ط1، 1414هـ-1994م.
- جذوة المقتبس في ذكر ولاة الأندلس، محمد بن فتوح بن عبد الله بن فتوح بن حميد الأزدي الميورقي الحَمِيدي أبو عبد الله بن أبي نصر (ت ٤٨٨هـ)، الدار المصرية للتأليف والنشر - القاهرة، 1966م.
- جمع الجوامع "الجامع الكبير"، جلال الدين السيوطي (ت 911هـ)، تحقيق: مختار إبراهيم الهائج، وآخران، الأزهر الشريف – القاهرة، ط2، 1426هـ-2005م.
- سير أعلام النبلاء، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي (ت 748هـ)، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف شعيب الأرناؤوط، تقديم: بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة، ط3، 1405هـ-1985م.
- شذرات الذهب في أخبار من ذهب، عبد الحي بن أحمد بن محمد ابن العماد العَكري الحنبلي، أبو الفلاح (ت 1089هـ)، حققه وخرج أحاديثه: محمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق -بيروت، ط1، 1406هـ-1986م.
- طبقات الحفاظ، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت 911هـ)، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1403.
- عيون الأخبار، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (ت 276هـ)، دار الكتب العلمية – بيروت، 1418هـ
- مسند الإمام الدرامي، أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن الدارمي، ضبط وتحقيق: مرزوق بن هياس الزهراني، ط1، 1436هـ-2015م.
- معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، عبد الكريم غريب وآخرون، سلسلة علوم التربية 9-10.
- المستدرك على الصحيحين، أبو عبد الله محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري، دراسة وتحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1: 1411هـ-1990م.

وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر ابن خلكان البرمكي الإربلي (ت ٦٨١هـ)، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط1، 1994.

مسند الإمام أحمد بن حنبل، أحمد بن حنبل (ت 241هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، وآخرون، مؤسسة الرسالة، ط1، 1421هـ-2001م.

تذكرة الحفاظ، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي (ت 748هـ)، وضع حواشيه: زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 1419هـ-1998م.

الأبحاث والدراسات:

دراسة موجزة لكتابي "التمهيد" و "الاستذكار" للحافظ ابن عبد البر مع المقارنة بينهما، فراز الحق بن نجم الحق، مجلة كلية الشريعة والقانون بتفهنا الأشراف – دقهلية، العدد، 23، 2021م.

معالم المنهاج التربوي عند أبي حامد الغزالي، وكيفية الإفادة منه في بناء المنهاج التربوي الحديث

د. عبد الحق الحوتة

أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي، فاس

ملخص البحث

يعد الإمام أبو حامد الغزالي (ت 505 هـ) الملقب بحجة الإسلام، أحد العلماء المجددين في العلوم الإسلامية عامة، وفي مجال التربية والتعليم خاصة؛ ذلك أن المنهاج التربوي عنده يتسم بالشمولية والتكامل: تنظيرا وتنزيلا؛ منطلقا في بنائه من تبحره في العلوم الشرعية والإنسانية كالفلسفة وغيرها، وتمكنه منها، ومستثمرا أيضا تجربته الروحية وفي مجال التربية والتعليم؛ باعتباره أستاذا مبرزا آنذاك. لذلك فإن دراسة منهجه يفيد في بناء المنهاج التربوي الحديث، لأن مجال التربية والتعليم هو مجال لتراكم المعارف والخبرات وتكاملها، وليس للقطيعة بينها. وعليه؛ فإن المقصد الأسمى من دراسة معالم المنهج التربوي عند أبي حامد الغزالي، ـليس إبرازه فقط أو الاعتزاز بما خلفه هؤلاء الأفذاذ في تاريخ الأمة، ـوإن كان هذا مطلوبا وواجبا، ولكن أيضا للإفادة منه واستثماره في واقع الأمة اليوم، واستشراف المستقبل أيضا؛ لأنه لا قيمة لأي أمة لا تعتز بتراثها وتاريخها، وتنطلق منه في بناء حاضرها وحضارتها ومستقبلها.

كلمات مفتاحية: أبو حامد الغزالي ـ معالم ـ المنهاج التربوي ـ الإفادة ـ المنهاج الحديث

المقدمة:

أهمية الموضوع: يعتبر المنهاج التربوي جوهر العملية التعليمية التعلمية، فهو المرأة التي تعكس واقع المجتمع وفلسفته وثقافته وحاجاته وتطلعاته، باعتباره الأساس الذي تبنى به المعارف والمهارات والقيم...لتكوين شخصية المتعلم/الإنسان. ولا شك أن

مرجعية أي أمة ومجتمع تعتبر أساسا متينا من أسس بناء أي منهاج تربوي يسعى إلى تقدم وتطور تلك الأمة؛ بتعليم أبنائها وتدريسهم وفق نظام تربوي يترجم عقيدة المجتمع وقيمه الدينية والتاريخية والهوياتية والحضارية، ويمثل تصوره للوجود والحياة والإنسان، ويعكس تطلعه وآماله للمستقبل، وعليه؛ فإن ما يقع عليه الاختيار من مضامين ومحتويات مدرسة ينبغي أن يعكس هذا الاختيار وهذا التوجه الفلسفي في التربية والتعليم، ولذلك فإن النظرية التربوية الإسلامية عبر تاريخها قامت على هذا الأساس، وسعت إلى تحويل هذا التصور إلى تمثل واقعي في حياة المسلمين أفرادا وجماعات.

ومن هذا المنطلق كان تنظير علماء المسلمين لفلسفة التربية والتعليم في الإسلام، ومناهجها، وأساليبها، ووظائفها: التربوية والعلمية والدينية والدنيوية، وموقع المتعلم منها ووظائفه من خلالها. ويأتي في مقدمة هؤلاء: العلامة الأصولي والفيلسوف الحكيم أبو حامد الغزالي المتوفى سنة 505هـ، حيث أبرز بعض معالم فلسفة التربية والتعليم في النظرية الإسلامية؛ سواء في كتابه الشهير:" إحياء علوم الدين" أو في رسالته: "أيها الولد"، وغيرهما، كما سيتضح من خلال مضامين هذه الورقة العلمية، مما يبرهن على سبق علماء المسلمين وأفضليتهم في مجال التربية والتعليم.

لكن المتتبع لما يكتب ويؤلف في مجال التربية والبيداغوجيا والديداكتيك في الآونة الأخيرة، يلاحظ إغفال وتجاهل هذه الحقيقة من طرف بعض المتخصصين في هذا المجال، إما عن وعي وقصد بسبب قناعات شخصية أو مآرب معينة، أو بسبب جهلهم بهذا التراث وقيمته والتبعية الأعمى للآخر، وكأن هذا العلم عندهم يبدأ وينتهي في الغرب عموما، وأوروبا خصوصا! بل إن منهم من ينتقد نظرية التربية والتعليم في التراث الإسلامي، ويتهمها بالفشل والعجز عن مواكبة روح العصر والتطور الحضاري من خلال تركيزها على المعلم/المدرس، والمحتوى التعليمي، وإغفال مكانة المتعلم ووظيفته التي تنحصر ـ حسب ادعاء هؤلاء ـ في حفظ واسترجاع ما يقدم إليه دون تحليل ومناقشة ونقد...

إشكالية البحث وأسئلته

إن الإشكالية الرئيسة التي تحاول هذه الورقة العلمية إبرازها وتلمس الإجابة عنها، يمكن صياغتها في الآتي: **ما هي معالم المنهاج التربوي عند أبي حامد الغزالي؟ وكيف يمكن الإفادة منها في بناء المنهاج التربوي الحديث؟**

وعن هذه الإشكالية الرئيسة، تتولد أسئلة فرعية من صميمها ومرتبطة بها، وهي: ما هي الأسس التي تقوم عليها فلسفة التربية عند أبي حامد الغزالي؟ وما موقع المتعلم، والمعلم فيها؟ وما هي شروطهما ووظائفهما عنده؟ وكيف يمكن الإفادة من هذا المنهاج واستثماره في بناء نموذج تربوي إسلامي أصيل ومعاصر بالمغرب مثلا؟

أهداف البحث: تسعى هذه الورقة العلمية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- إبراز معالم المنهاج التربوي عند أبي حامد الغزالي

- التأكيد على أسبقية علماء المسلمين وفضلهم وإسهامهم في بناء معالم النظريات التربوية الحديثة

- بيان كيفية الإفادة من التراث التربوي عند الغزالي في بناء مناهج تربوي إسلامي؛ يربط الماضي بالحاضر والمستقبل

المنهج المعتمد في الدراسة: لدراسة الإشكالية السابقة، وتحقيق الأهداف المسطرة، سيتم اعتماد **المنهج الاستقرائي** في تتبع معالم المنهاج التربوي في فلسفة التربية عند أبي حامد الغزالي من خلال كتبه التي تعرض فيها لهذا الأمر، وأشهرها كتاب:" إحياء علوم الدين". مع الاستعانة **بالمنهج التحليلي والمنهج المقارن**؛ لبيان أهمية هذا المنهاج وقيمته وكيفية الإفادة منها في صياغة منهاج تربوي إسلامي يجمع بين الأصالة والتجديد.

الدراسات السابقة: لا بد من التنبيه بداية على أن هذا البحث ليس جديدا في مادته العلمية كل الجدة، وإنما مسبوق بدراسات كثيرة حول تراث الغزالي عموما، وفي المجال التربوي خصوصا، وفيما يأتي أهم الدراسات التي اطلعت عليها:

. دراسة الدكتور عبد الأمير شمس الدين الموسومة ب:" الفكر التربوي عند الغزالي"، الصادرة عن دار اقرأ، بيروت، ط1، 1405ه

. دراسة الدكتور أحمد عرفات القاضي، بعنوان: "التربية والسياسة عند أبي حامد الغزالي"، دار قباء، مصر، 2000

. دراسة الدكتور عبد الكريم العثمان، بعنوان:" الدراسات النفسية عند العرب والغزالي بوجه خاص"، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 1962م،

. دراسة الدكتور يحي صالح العسكري، الموسومة ب:" الغزالي وجون ديوي"، اصدارات شبكة العلوم النفسية العربية، د. م، 2013م

. بحث الدكتور عبد الحليم محمد أيت مجوض، الموسوم ب:" الإمام الغزالي وإسهامه في مجال التربية والتعليم"، المنشور بمجلة النداء التربوي، عدد 28، السنة الرابعة والعشرون 1443ه/2021م

.بحث الدكتورين: أحمد ضياء الدين حسين، رائده خالد حمد نصيرات، الموسوم ب:"نظرية المعرفة عند الغزالي ومقارنتها بالفلسفات التربوية"، بمجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، نشر: جامعة القدس المفتوحة، عدد 39

وكل هذه الدراسات والأبحاث تناولت جانبا معينا من جوانب منهاج فلسفة التربية عند أبي حامد الغزالي، لكن الجديد الذي يحاول هذا البحث إضافته، هو الكشف عن معالم وأسس المنهاج التربوي عند الغزالي تنظيرا وتطبيقا، مع بيان كيفية الإفادة منه واستثماره في بناء منهج تربوي إسلامي معاصر.

خطة البحث: بناء على الإشكالية السابقة ستتم دراسة هذا الموضوع وفق المباحث الآتية **بعد المقدمة:**

المبحث الأول: التعريف بأبي حامد الغزالي، وبالمنهاج التربوي

المبحث الثاني: معالم المنهاج التربوي عند أبي حامد الغزالي

المبحث الثالث: كيفية الإفادة من منهاج الغزالي في بناء المنهاج التربوي الحديث

ثم خاتمة: تتضمن نتائج البحث وتوصياته

المبحث الأول: التعريف بأبي حامد الغزالي، وبالمنهاج التربوي

قبل إبراز معالم المنهاج التربوي عند أبي حامد الغزالي رحمه الله، وكيفية الإفادة منه في واقعنا، لا بد من التعريف بهذه الشخصية الفذة في تاريخ الإسلام أولا، ثم بيان المقصود بالمنهاج التربوي ثانيا، وذلك في المطالب الآتية:

المطلب الأول: التعريف بأبي حامد الغزالي (ت 505 هـ)

هو الإمام أبو حامد محمد الغزالي النيسابوري الأشعري الشافعي، الفقيه الأصولي المتضلع، والفيلسوف الصوفي الجامع، مجدد القرن الخامس الهجري، ولد سنة (450هـ / 1058م،) ومات سنة (505هـ/1111م)[1]. ولد بقريته غزالة بتخفيف الزاي بالقرب من طوس[2]، وإليها ينسب، كما ينسب إلى الغزالي، بتشديد الزاي نسبة إلى حرفة والده الغزال[3] الذي كان رجلا زاهدا محبا للصوفية، مجالسا للفقهاء، حريصا على خدمتهم كحرصه على تعليم ولديه محمد وأحمد ليكونا على أثرهم، إلى أن حضرته الوفاة، فعهد إلى صوفي صديق له برعايتهما، وأعطاه ما لديه من مال يسير، وأوصاه بتعليمهما وتأديبهما. فاجتهد الرجل في تنفيذ وصيته إلى أن عجز عن الإنفاق عليهما، فأرشدهما إلى مدرسة ليتعلما، ويحصل لهما قوتهما، ففعلا ما طلب منهما[4]. وفي قرية طوس التي رأى فيها النور كانت بداية طلبه للعلم، ثم رحل إلى جرجان، وأمضى فيها زمنا قبل أن يعود إلى طوس من جديد. وأثناء عودته إلى قريته طوس، وقعت له حادثة طريفة

---

[1] طبقات الشافعية الكبرى، تاج الدين السبكي، تحقيق د. محمود محمد الصباحي وعبد الفتاح الحلو، دار هجر للطباعة، مدينة الجيرة، ط2، 1992م، ج6، ص 191. وكذا: وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ابن خلكان البرمكي الإربلي أبو العباس أحمد بن محمد، تحقيق: إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1968م، ج 4، ص 216

[2] سير أعلام النبلاء، الذهبي شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط: 9، 1413هـ، ج 19، ص 343

[3] وفيات الأعيان، ابن خلكان، مصدر سابق، ج 1، ص 98

[4] طبقات الشافعية الكبرى، تاج الدين السبكي، مصدر سابق، ج 6، ص 193. 194

في الطريق جعلته يعيد النظر في منهجيته في التعلم؛ حيث عرض له قطاع الطرق وأخذوا منه تعليقته التي حوت دروس شيوخه مما خطه دون حفظ، ومضوا فتبعهم، فأرهبه قائدهم، لكنه تبعهم وألح في استعطافهم لما فيها من حصيلته في هذه الرحلة، فردوها عليه، فكانت هذه الحادثة سببا في العكوف على حفظ ما دونه ثلاث سنين، قبل أن يواصل الطلب بعد ذلك[5].

ثم كانت رحلته الثانية إلى نيسابور عام 473 هـ، وهناك لازم إمام الحرمين أبا المعالي الجويني: إمام الشافعية في وقته، ورئيس المدرسة النظامية، فدرس عليه مختلف العلوم من فقه وأصول وكلام، ومنطق وفلسفة. واستفرغ الوسع في الطلب حتى وصفه شيخه الجويني بـ"البحر المغدق"[6].

وبفضل الصفات التي تميز بها من ذكاء وفطنة ورجاحة عقل وإعمال له، وقوة في التحليل والمحاججة، وشجاعة الرأي، وحضور البديهة وفكر رشيد، حاز الإمامة في أغلب علوم عصره، وصار يلقب بألقاب كثيرة دالة على ذلك، أشهرها لقب "حجة الإسلام"، و "محجة الدين"، و"مفتي الأمة"، و"إمام أئمة الدين"، و"شرف الأئمة"، وغيرها مما يذكر في ترجمته ثناء عليه[7].

ومما يدل على إمامته في العلوم: ميراثه العلمي والتربوي، والذي تبرهن عليه غزارة مؤلفاته وتنوعها، وكثرة الدراسات والأبحاث بشأنها في مختلف العلوم الشرعية، والفلسفية، والتربوية، والصوفية..، كما وصفه بذلك شيخ الأزهر في عهده محمد مصطفى المراغي رحمه الله بقوله: "إذا ذكر الغزالي فقد تشعبت النواحي، ولم يخطر بالبال رجل واحد، بل خطر بالبال الغزالي الأصولي الحاذق الماهر، والغزالي الفقيه الحر، والغزالي المتكلم، إمام السنة وحامي حماها، والغزالي الاجتماعي، الخبير بأحوال العالم وخفيات الضمائر ومكنونات القلوب، والغزالي الفيلسوف، أو الذي ناهض الفلسفة،

---

[5] طبقات الشافعية الكبرى، تاج الدين السبكي، مصدر سابق، ج 6، ص 195

[6] المصدر نفسه، ج 6، ص 196

[7] الإمام الغزالي وإسهامه في مجال التربية والتعليم، عبد الحليم محمد أيت مجوض، مجلة النداء التربوي، عدد 28، السنة الرابعة والعشرون 1443هـ/2021م، ص38

وكشف عما فيها، إنه يخطر بالبال رجل هو دائرة معارف عصره، رجل متعطش إلى معرفة كل شيء، نهم إلى فروع المعرفة"[8].

وقد قام الدكتور عبد الرحمان بدوي بعمل مميز في هذا الباب؛ حيث عمل على تتبع المؤلفات المنسوبة للإمام الغزالي والتي بلغت أربع مئة وسبعة وخمسين (457) كتابا ورسالة، ما بين مطبوع ومخطوط ومفقود، وعمل على تقسيمها إلى أصناف منها: الكتب المقطوع بصحة نسبتها إلى الغزالي، والكتب المشكوك في نسبتها إليه، والمجهولة الهوية والمتحولة، وغيرها[9].

المطلب الثاني: تجربته الروحية وفي التربية والتعليم/التدريس:

إن تجربة الإمام أبي حامد الغزالي الروحية وفي مجال التربية والتدريس من الأمور التي ينبغي الوقوف عندها وتأملها ودراستها أثناء البحث في معالم منهاجه التربوي؛ لأنها الأساس الذي انطلق منه الإمام في التنظير لمنهجه في التربية والتعليم، فتميز بهذا الاعتبار؛ لأنه جمع بين العلم النظري والتطبيق العملي. ذلك:" أن علو كعب الإمام الغزالي في منهج التربية والتعليم يعود إلى امتزاج خبرات رافدين أساسيين في كل تميز وظيفي؛ أولهما سعة الاطلاع في هذا المجال؛ وهي مبنية على مواهبه فطنة وذكاء وقدرة على التحصيل، وثانيهما: التجربة العملية التي حصلها من التدريس في مدرستين هما من أرقى مدارس عصره هما النظامية ببغداد، والنظامية بنيسابور"[10].

إن تميز الإمام الغزالي بصفات الذكاء والفطنة وقوة الفكر والحجة [...] كما سبق، واعتزاز شيخه الجويني به وثناؤه عليه، كانا مفتاحين لاكتساب الخبرة الأولى في مجال التدريس؛ إذ جعله شيخه مساعدا له في إلقاء الدروس، وعندما توفي الجويني رحمه الله، سنة 478هـ / الموافق 1085م، خرج الغزالي إلى "عسكر نيسابور"، قاصداً

---

[8] الغزالي بين مادحيه وناقديه، الشيخ يوسف القرضاوي، مؤسسة الرسالة، ط1، 2000م، ص 19

[9] مؤلفات الغزالي، بدوي عبد الرحمن، وكالة المطبوعات. الكويت، ط2، 1977 م، ص 9 إلى 15

[10] الإمام الغزالي وإسهامه في مجال التربية والتعليم، عبد الحليم محمد أيت مجوض، مرجع سابق، ص 140

مجلس نظام الملك (وزير الدولة السلجوقية)، فناظر كبار العلماء هناك، وظهر عليهم، واعترفوا بفضله، وتلقوه بالتعظيم والتبجيل[11]. فعرض عليه نظام الملك التدريس بالمدرسة النظامية في بغداد، فصار أستاذا بها، عام 484هـ/1091م، ولم يتجاوز حينئذ الرابعة والثلاثين من عمره، وأقام على التدريس والفتيا والتصنيف أربع سنوات، اتسعت فيها شهرته، وأعجب به الناس لحسن كلامه وفصاحة لسانه وكمال أخلاقه، وصارت تشد له الرجال[12].

وبعد ذلك سيدخل الإمام في تجربته روحية فريدة ومتميزة بسبب "تعمقه في دراسة مقالات الفلاسفة والمتكلمين والباطنية والصوفية، بهدف استيعابها، والرد على الباطل منها، إلى أن بز الأقران في المناظرة. وفي غمرة المجد والشهرة والجاه، تداركته العناية الربانية فتملكته الحيرة، ولم تعد لديه الرغبة في أي شيء من ذلك، فعزف عن الدنيا وأبهتها، وخرج بعد تردد من بغداد سنة 488هـ إلى الحج بعد أن استناب أخاه في التدريس"[13]. [....] فكان من ثمرات هذه التجربة الفريدة تأليفه لكتاب "إحياء علوم الدين"[14]، ضمن مشروعه الجديد لإعادة الروح لتدين المسلمين بعد أن غدا الفقه الإسلامي أحكاما جامدة غابت مقاصدها الروحية أو كادت. ثم رجع إلى مسقط رأسه مدينة طوس ولازم بيته، وبنى مدرسة وزاوية بجوار بيته، وعكف على التعليم والتربية"[15]. قال في المنقذ من الضلال: "ثم جذبتني الهمم، ودعوات الأطفال إلى الوطن، فعاودته بعد أن كنت أبعد الخلق إليه؛ فأثرت العزلة به أيضا حرصا على الخلوة، وتصفية القلب للذكر"[16].

---

[11] طبقات الشافعية الكبرى، تاج الدين السبكي، مصدر سابق، ج 6، ص 196. 197

[12] نفس المصدر والصفحة

[13] نفسه، ج 6، ص 197

[14] نفسه.

[15] نفسه، ج 6، ص 200

[16] المنقذ من الضلال، أبو حامد الغزالي، دار الأندلس، بيروت، ط7، 1967م، ص 106

المطلب الثالث: التعريف بالمنهاج التربوي:

هو مركب وصفي يتكون من كلمتي: المنهاج، والتربوي. المنهاج لغة: هو مصدر للفعل الثلاثي المفتوح العين: نهج، ومعناه: الطريق الواضح، وكذلك المنهج والمنهاج. وأنهج الطريق؛ أي استبان وصار نهجا واضحا بينا[17]. قال ابن فارس: "النهج: الطريق، ونهج لي الأمر: أوضحه، وهو مستقيم المنهاج، والمنهج: الطريق أيضا، والجمع: مناهج"[18]. واصطلاحا: لا شك أن هناك تعاريف متعددة ومختلفة لهذا المصطلح باختلاف طبيعة العلوم، ومواضيعها، وسياقاتها، ومرجعيتها..، لذلك سأقتصر على البعد الوظيفي منها بما يحقق الهدف والمقصود هنا، ومن ذلك تعريف أبو منصور الماتريدي (ت 333هـ) بقوله:" هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة"[19]. فالمنهاج حسب هذا التعريف هو عبارة عن خطوات منظمة عقلية، يتبعها الباحث في دراسة قضايا ومعالجة موضوعات معينة، وفق قواعد علمية عامة، للوصول إلى هدف محدد.

أما تعريفه مركبا، فقد عرف الدكتور علي مدكور المنهاج التربوي بأنه:" عبارة عن 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 فيهم "[20]. بناء على هذا التعريف يمكن القول بأن المنهاج التربوي عبارة عن خطة شمولية تتكامل فيها عناصر

---

[17] مفردات ألفاظ القرآن، الراغب الأصفهاني، تح: صفوان عدنان داودي، دار القلم، ط1، 1996/1416، ص 825. مادة: "نهج"

[18] معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، د. ط، سنة 1339هـ/1979م، ج5، ص 361، مادة "نهج"

[19] تفسير الماتريدي، تأويلات أهل السنة، محمد بن محمد بن محمود، أبو منصور الماتريدي، تح: د. مجدي باسلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1426هـ/ 2005م، ج1، ص 315.

[20] مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، مدكور علي أحمد، دار الفكر العربي، القاهرة، 1421هـ/ 2001م، ص 14

مختلفة، تجمعها علاقة ترابطية، تسعى كلها إلى إحداث تغييرات في شخصية المتعلم سواء في الجانب المعرفي أو الوجداني أو المهاري، وذلك عن طريق الخبرات التعليمية المنظمة والهادفة في محتوياتها وطرقها ووسائلها.

المبحث الثاني: معالم المنهاج التربوي عند أبي حامد الغزالي

سبق القول بأن علو كعب الإمام أبي حامد الغزالي وتميزه في هذا المجال، هو جمعه بين الموسوعية في العلم، والتجربة في التربية والتعليم وتزكية النفس؛ بالإضافة إلى الصفات الشخصية التي كان يتميز بها من ذكاء وفطنة ورجاحة عقل وفكر...، وهكذا جاء منهاجه التربوي متميزا في معالمه، وشموليا في تصوره، وقاصدا في تنظيره، وواقعيا في تنزيله؛ ذلك لأنه كان: "مربيا عالما بالنفس البشرية وخفاياها، متأملا فعاليتها وأحوالها، محللا بارعا للسلوك وخلجات الضمير"[21].

وسأقتصر في هذا البحث على إبراز معالم المنهاج التربوي عند أبي حامد الغزالي في تصوره لأسس فلسفة التربية، ولخصوصية المتعلم ووظائفه، ولشروط المربي/ المعلم/ الأستاذ، ووظائفه، وذلك وفق مطالب ثلاثة وهي:

المطلب الأول: أسس فلسفة التربية عند أبي حامد الغزالي

تقوم فلسفة التربية لدى الغزالي على تصور شمولي يحدد نظرة الإنسان إلى الخالق، وإلى الوجود، وإلى النفس، والإنسان، والمجتمع، بناء على مبادئ التربية في القرآن الكريم والسنة النبوية، الجامعة بين المادة والروح، وبين العمل للدنيا والاستعداد للآخرة. ويمكن إجمال هذه الأسس عنده في الآتي:

أولا: الأساس الإيماني والروحي للتربية: جعل الإمام الغزالي الإيمان بالله وحده، وبرسوله ﷺ وما جاء به، وتزكية النفس وتطهيرها والسمو بها روحيا، أساس تربية الفرد والمجتمع: على العقيدة الصحيحة، والتصور السليم للوجود والحياة والمصير،

---

[21] الدراسات النفسية عند العرب والغزالي بوجه خاص، عبد الكريم العثمان، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 1962م، ص 9

والسلوك القويم مع الله ومع النفس ومع الغير، والعمل الصالح النافع في الدنيا والآخرة؛ لأن هذا الأساس هو سبيل تحقيق سعادة الإنسان الحقيقية في الدنيا والآخرة، قال رحمه الله في كتاب "الإحياء": "وأعظم الأشياء رتبة في حق الآدمي السعادة الأبدية، وأفضل الأشياء ما هو وسيلة إليها، ولن يتوصل إليها إلا بالعلم والعمل، ولا يتوصل إلى العمل إلا بالعلم بكيفية العمل، فأصل السعادة في الدنيا والآخرة هو العلم؛ فهو إذن أفضل الأعمال"[22].

ولذلك اعتبر بأن أفضل العلوم هي: العلم بالله وصفاته، والإيمان به، لأنه الباعث على صلاح الإنسان واستقامته، والمؤثر في حياة الفرد والمجتمع، والمؤدي إلى السعادة في الدارين، وكأن أبا حامد الغزالي:" يضع تصوره لصياغة الشخصية الإنسانية على بساط خصوصيات التربية القرآنية والنبوية، المؤطرة للمادة والروح، الجامعة بين توجيه حركة القلب والعقل والجسد، المتخذة من رسول الله قدوة لها، الرامية إلى تحقيق سعادة الدارين على نور من هديه ﷺ. هكذا يجعل نشدان السعادة الأبدية بوصلة التربية، بل أفرد لها مؤلفا سماه «كيمياء السعادة»"[23].

ثانيا: التربية على أساس الوحي والعقل معا: العقل أساس تفضيل الإنسان وتميزه عن باقي المخلوقات، وله أهمية ومكانة كبيرة في الإسلام، وقد جعله الله مناط التكليف، ولذلك اعتبره الغزالي بأنه:" الوصف الذي يفارق به الإنسان سائر البهائم، وهو الذي استعد به لقبول العلوم النظرية، وتدبير الصناعات الفكرية الخفية"[24]. كما جعله أحد مصادر المعرفة، لكنه يرى بأن العقل مع عظم شأنه "عاجز عن إدراك ما وراء الطبيعة من الغيبيات التي هي من اختصاص الأنبياء، لذلك فإن أسمى وظيفة للعقل؛ هي أن يعرف الناس عظم مكانة الأنبياء، ويشهد للنبوة بالتصديق والاتباع،

---

[22] إحياء علوم الدبن، الغزالي أبو حامد، دار ابن حزم، لبنان . بيروت، ط 1، 1426هـ / 2005م، ص 20

[23] الإمام الغزالي وإسهامه في مجال التربية والتعليم، عبد الحليم محمد أيت مجوض، مرجع سابق، ص 142

[24] إحياء علوم الدين، أبو حامد الغزالي، مصدر سابق، ص 120

ولنفسه بالعجز عن إدراك حقائق المعارف اليقينية التي لا تدرك إلا بعين النبوة، وأن يأخذ بأيدي البشر ويسلمها إلى الأنبياء الموحى إليهم المبصرين بعين النبوة، تسليم العميان إلى القائدين، وتسليم المرضى المتحيرين إلى الأطباء المشفقين، وهنا يقف دور العقل عنده، فالعقل معزول عما بعد ذلك إلا أن يفهم ما يلقي إليه الطبيب"[25]. ذلك أنّ الغزالي "يرى أن المعرفة لا تقتصر على ما وجد في عالم الشهادة المحسوس، بل تتعداه إلى عالم آخر وهو عالم الغيب، وهذا العالم لا يصل إليه عقل الإنسان وحواسه؛ لأنه فوق إدراكهما، ولا يمكن تحصيل معرفته إلا عن طريق الوحي، فهو بذلك يقرر أن ميادين المعرفة: ميدان عالم الشهادة ويدرك بالعقل بإرشاد الشرع ويدرك بالحواس بإرشاد العقل والشرع، وميدان عالم الغيب ويدرك بالشرع"[26]، و"خلاصة رأي الإمام الغزالي في حاكم العقل هي أن للعقل نطاقاً واسعاً، يدرك المعلومات أكثر وأوثق من الحس، وأن حكمه أصدق بكثير من حكم الحس، إلا أن ادراكاته مع اتساعها، لم تدرك المغيبات وأمور ما وراء الطبيعة، وهو يعد أحد أدوات المعرفة ومصادرها، إلا أنه لا يمكن الوثوق به في ميدان لا يمكن للعقل إدراكه وهو ميدان عالم الغيب الذي لا يمكن إدراكه إلا عن طريق مصدر ثالث للمعرفة اليقينية وهو النبوة"[27].

وعند حديثه عن إشكالية العلاقة بين العقل والنقل، بين بأن هناك:" أمورا تعلم بالضرورة مباشرة، ومنها ما لا يعلم بالضرورة؛ فأما ما يعلم بالضرورة كالبديهيات والمسلمات فإن الإنسان يعرفها معرفة مباشرة، ولا تحتاج إلى استدلال وبراهين لأنها صادقة وواضحة بذاتها، وأما ما لا يعلم بالضرورة فإنه ينقسم إلى أقسام: الأول: ما يعلم بدليل العقل دون الشرع - أي معرفة عقلية -، والثاني: ما يعلم بالشرع دون العقل - أي عن طريق النقل كمعرفة الغيبيات والسمعيات -، والثالث: ما يعلم بالعقل والشرع معا كرؤية الله تعالى، وخلق الله تعالى للمخلوقات، وهو بذلك يرد على المعتزلة لاعتمادهم

---

[25] المنقذ من الضلال، أبو حامد الغزالي، مطبعة الصباح، دمشق، 1990م، ص 46

[26] نظرية المعرفة عند الغزالي ومقارنتها بالفلسفات التربوية، أحمد ضياء الدين حسين، رائده خالد حمد نصيرات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، نشر: جامعة القدس المفتوحة، عدد 39، ص 374

[27] نفس المرجع والصفحة

على العقل كدليل مستقل عن النقل ومقدم عليه"[28]. "فالعقل لا يهتدي إلا بالشرع، والشرع لا يتبين إلا بالعقل؛ فالعقل كالأس والشرع كالبناء، ولن يغني أس ما لم يكن بناء، ولن يثبت بناء ما لم يكن أس، أي أن العقل لا يهتدي إلى تفاصيل الشرعيات تارة، والشرع تارة يأتي بتقرير ما استقر عليه العقل، وتارة بتنبيه الغافل وإظهار الدليل لحقائق المعرفة، وتارة بتذكير العاقل حتى يتذكر ما فقده، وتارة بالتعليم وذلك في الشرعيات وتفصيل أحوال المعاد، فالشرع نظام الاعتقادات الصحيحة والأفعال المستقيمة والدال على مصالح الدنيا والآخرة"[29]. وهكذا "يحدد الغزالي طبيعة العلاقة بين الوحي والعقل، وهي علاقة تكامل لا تعارض بينهما، وإن اجتماعهما معاً "نور" على "نور"، وأن بتكاملهما تتحقق المعرفة اليقينية، ولا شك من أن للعقل أثراً في الوحي وللوحي أثراً في العقل، وهذا ما يظهره الغزالي بدقة وموضوعية"[30]. وما أحوج الإنسانية اليوم إلى اعتماد هذا المنهج في التربية والتعليم، الجامع بين نور العقل ونور الوحي؛ لتحقيق الهداية في الحياة الدنيا والفوز في الآخرة.

ثالثا: الأساس العلمي للتربية: اعتنى الإمام الغزالي بالعلم، وقيمته وفضله، وأقسامه، وما يتعلق به، عناية كبيرة، واعتبره:" أساس العمل، ولذلك لم يخل كتاب من كتب أبي حامد من العناية بهذا الأساس، تذكيرا أو تفصيلا، فقد استهل على سبيل المثال تأليفه لـ"إحياء علوم الدين"[31] بكتاب العلم، وجعله سبعة أبواب؛ أولها باب" فضيلة العلم والتعليم والتعلم"، وخامسها باب "آداب المعلم والمتعلم". ومعهما من الأبواب ما يفتل في تحصين هذا الأساس؛ بذكر فرض العين وفرض الكفاية من العلوم، وبيان علم

---

[28] الاقتصاد في الاعتقاد، أبو حامد الغزالي، تحقيق: إنصاف رمضان، دار قتيبة للنشر والتوزيع، دمشق، بيروت، ط1، 1423هـ/2003م، ص151. 167

[29] معارج القدس في مدارج معرفة النفس، أبو حامد الغزالي، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط2، 1975م، ص 59. 58

[30] نظرية المعرفة عند الغزالي ومقارنتها بالفلسفات التربوية، أحمد ضياء الدين حسين، رائده خالد حمد نصيرات، مرجع سابق، ص 375

[31] قسم الإمام الغزالي كتاب "الإحياء" إلى أرباع؛ ربع العبادات، ثم ربع العادات، ثم ربع المهلكات، ثم ربع المنجيات. ثم جعل كتاب العلم أول كتاب من الربع الأول مفتتحا به.

الآخرة وعلم الدنيا، وما تعده العامة من علوم الدين، وليس منه؛ وفيه بيان جنس العلم المذموم وقدره، و"آفات المناظرة، وسبب اشتغال الناس بالخلاف والجدل"، و"آفات العلم والعلماء والعلامات الفارقة بين علماء الدنيا والآخرة"، والعقل وفضله وأقسامه"[32].

والذي يعنينا من حديث الإمام الغزالي عن العلم؛ سواء في كتاب الإحياء أو في رسالة: "أيها الولد"، أو في غيرهما من الكتب، هو ما يتعلق بالعلم المطلوب في التعلم، ومقاصده.

فقد قسم الغزالي العلوم التي ينبغي تعلمها إلى أقسام باعتبارات؛ أهمها أنه إما فرض عين، أو فرض كفاية. وبعد أن بين بأن العلم الذي هو من قبيل "فرض عين" يختلف باختلاف الفرقة أو الطائفة التي تشتغل به؛ بحيث يرى المتكلمون أنه علم الكلام، والفقهاء أنه علم الفقه، والمفسرون والمحدثون أنه علم الكتاب والسنة..، رجح بأنه:" أنه علم المعاملة، ويشمل أمور المعاملات الثلاثة: الاعتقاد، والفعل والترك، وعلم مكاشفة"[33]، ويقرر الغزالي أنه:" في حال تعرض المرء في بعض الحالات للتعلم والعمل في آن واحد، ولم يستطع القيام بهما معا، عليه أن يتعلم أولا؛ لأن العلم أصل العمل وأساس له، كما أنه شرط له بعد، وفرض العين معناه عنده العلم بكيفية العمل بالواجب"[34].ثم قال بعد تفصيل في (أيها الولد): "هذا هو الحق في العلم الذي هو فرض عين ومعناه العلم بكيفية العمل الواجب فمن علم العلم الواجب ووقت وجوبه فقد علم العلم الذي هو فرض عين"[35]، ومن هذا القبيل ما تصح به العبادات المفروضة، والمعاملات الضرورية....، وهكذا يكون تعلم سائر الأفعال الواجبة على كل واحد فرضا عينيا.

---

[32] الإمام الغزالي وإسهامه في مجال التربية والتعليم، عبد الحليم محمد أيت مجوض، مرجع سابق، ص 143

[33] إحياء علوم الدين، الغزالي، مصدر سابق، 14/ من 1 إلى 16 (بتصرف)

[34] المصدر نفسه، 1/ 15

[35] المصدر نفسه، ص 23

وأما العلوم التي هي فرض كفاية فهي العلوم التي إذا تعلمها بعضهم سقط واجب تعلمها عن الآخرين، لكن لا يستغنى عنها في الحياة، فقال: " أما فرض الكفاية؛ فهو علم لا يستغنى عنه في قوام أمور الدنيا؛ كالطب إذ هو ضروري في حاجة بقاء الأبدان؛ وكالحساب فإنه ضروري في المعاملات، وقسمة الوصايا والمواريث وغيرهما؛ وهذه هي العلوم التي لو خلا البلد عمن يقوم بها حرج أهل البلد؛ وإذا قام بها واحد كفى، وسقط الفرض عن الآخرين"[36].

وفي كتابه: "ميزان العمل" قسم العلوم إلى:" قسمين: شرعي، وعقلي، والعلوم العقلية تقسم إلى: العلوم الغريزية، والعلوم العقلية المكتسبة. وبعد هذا يقرر أن العلوم الشرعية لا تدرك إلا بالعلوم العقلية، فالعلوم العقلية كالأدوية للصحة، والشرعية كالغذاء، والنقل جاء من العقل، والنفس المريضة المحرومة من الدواء تتضرر بالأغذية ولا تنتفع"[37].

كما يقسم العلم باعتبار مقاصد التعلم منه إلى نوعين: محمود مطلوب، ومذموم منهي عنه. قال بشأن المحمود منه: " إن كان قصدك فيه إحياء شريعة النبي، وتهذيب أخلاقك، وكسر النفس الأمارة بالسوء، فطوبى لك ثم طوبى لك "[38]. وقال عن المذموم منه: "إن كانت نيتك فيه نيل عرض الدنيا، وجذب حطامها، وتحصيل مناصبها، والمباهاة على الأقران والأمثال، فويل لك ثم ويل لك"[39]. وفي موضع آخر يصنف العلوم إلى:" نظري، وعملي"[40]. "ونظرا لتداخل العلم والعمل عند الغزالي، يرى أنه لابد من تكامل العلوم الدينية والمهن الدنيوية، فإن اشتغل المتعلم بالعلوم المادية والنظرية مثل علم الكلام والخلاف والمنطق والطب وغيرها، واقتصر عليها دون علوم الدين، فإنه يضيع عمره فيما لا ينفعه في الآخرة؛ فالعلم بلا عمل جنون، والعمل بغير علم لا

---

[36] إحياء علوم الدين، الغزالي، مصدر سابق، 24/1

[37] ميزان العمل، الغزالي أبو حامد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1989م، ص 123. 125

[38] أيها الولد، الغزالي أبو حامد، دار المنهاج، لبنان، بيروت، ط2، 1435هـ/ 2014م، ص 44

[39] نفس المصدر والصفحة

[40] ميزان العمل، الغزالي، مصدر سابق، ص 134. 138

يكون"[41]. "ومع دعوته لتكامل العلوم إلا أنه يرى أن بعض العلوم أشرف من بعض، ويدرك شرفها إما بشرف ثمرتها أو بوثاقة دلالتها، كعلم الدين والطب، فثمرة علم الدين الحياة الأبدية التي لا آخر لها، فكان أشرف من علم الطب الذي ثمرته حياة البدن إلى غاية الموت، وأما الحساب إذا أضيف إلى الطب، فالحساب أشرف باعتبار وثاقة دلالته؛ حيث إن العلم به ضروري غير متوقف على التجربة بخلاف الطب، أشرف باعتبار ثمرته، فصحة البدن أشرف من معرفة كمية المقادير، والنظر إلى الثمرة أولى من وثاقة الدليل، وأشرف العلوم ثمرة العلم بالله تعالى وملائكته وكتبه ورسله وما يعين عليه، فإن ثمرته السعادة الأبدية"[42]. وعليه؛ فلا ينبغي للطالب:" أن يستهين بشيء من العلوم، بل ينبغي أن يحصل كل علم ويعطيه حقه ومرتبته، والعلوم على درجاتها إما سالكة بالعبد إلى الله، أو معينة على أسباب السلوك، ولا تخاض فنون العلم دفعة، بل يراعى الترتيب؛ فيبدأ بالأهم فالأهم، ولا يخاض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله، فالعلوم مرتبة ترتيبا ضروريا وبعضها طريق إلى بعض، ويأخذ من كل شيء أحسنه ويكتفي بالأهم من كل علم. أي أنه يرى أن هذا التكامل لا يعني التخصص في جميع الميادين، وإنما معناه أن يتزود المتعلم بثقافة عامة تمده بتكامل معرفي برتيب حسب الأولويات؛ لأن العلوم مرتبطة بعضها ببعض، قبل أن يتبحر أو يتخصص في علم معين، لأن العمر لا يتسع لدراسة جميع العلوم، وبالإلمام بالعلوم تتحقق غاية المعرفة الأساسية، وهي معرفة الله تعالى معرفة حقيقية؛ وبالتالي شكره وعبادته والتقرب إليه"[43]

رابعا: الأساس العملي للتربية: لا قيمة للعلم بدون عمل في الإسلام؛ بعد إخلاص القصد والنية فيه طبعا، نظرا للتلازم بين الإيمان والعلم والعمل في المنظومة التربوية الإسلامية؛ وهو ما يؤكده جل علماء الإسلام؛ ومنهم الإمام الغزالي في منهج التربية والتعليم عنده، كيف لا وهو العالم العامل المربي المجاهد، الذي يقول في رده على أصحاب العلم المجرد عن العمل: "فإنه يحسب أن العلم المجرد له، سيكون نجاته وخلاصه فيه، وأنه مستغن عن العمل، وهذا اعتقاد الفلاسفة، سبحان الله العظيم! لا

---

[41] أيها الولد، الغزالي، مصدر سابق، ص 11. 12

[42] المصدر نفسه، ص 132. 133

[43] نظرية المعرفة عند الغزالي ومقارنتها بالفلسفات التربوية، مرجع سابق، ص 381. 382

يعلم هذا [...] أنه حين حصل العلم، إذا لم يعمل به تكون الحجة عليه آكد "[44]. ويقول في موضع آخر: "فلو قرأ رجل مائة ألف مسألة علمية وتعلمها، ولم يعمل بها، لا تفيده إلا بالعمل [...]، ولو قرأت العلم مائة سنة، وجمعت ألف كتاب، لا تكون مستعدا لرحمة الله تعالى إلا بالعمل"[45]. واقتران الإيمان بالعمل الصالح في القرآن الكريم أقوى دليلا وأصدق برهانا على هذه الحقيقة، والفلسفات التربوية الحديثة تؤكد هذا المنهج أيضا؛ لأن الغاية الكبرى من التعليم والتعلم هي تكوين مواطن صالح في نفسه، ولمجتمعه، وللعالم الذي يعيش فيه.

خامسا: الأساس الأخلاقي للتربية: تعتبر الأخلاق جوهر دين الإسلام، ومن مقاصد التربية والتعليم؛ إذ لا قيمة للتعلم إذا لم تثمر شجرته الأخلاق الحسنة والصفات الحميدة التي يتحلى بها المتعلم في حياته الخاصة والعامة، وتقوم سلوكه في الحياة، ولذلك كان من مقاصد بعثة الرسول ﷺ هي إتمام مكارم الأخلاق كما صح عنه في الحديث، وقد مدحه الله في القرآن بعلو الأخلاق فقال تعالى: ﴿وإنك لعلى خلق عظيم﴾ [سورة القلم، الآية 4]. كما اعتنى بها علماء التربية والمربون عناية كبيرة، ومنهم: الإمام الغزالي الذي خصص لموضوع الأخلاق حيزا كبيرا في منهجه التربوي، انطلاقا من منهج القرآن والسنة، يقول في مقدمة كتابه: (الأدب في الدين):" أن أكمل الأخلاق وأعلاها، وأحسن الأفعال وأبهاها، هو الأدب في الدين، وما يقتدي المؤمن من فعل رب العالمين، وأخلاق النبيين والمرسلين، وقد أدبنا الله تعلى في القرآن بما أرانا فيه البيان، وأدبنا بنبيه محمد ﷺ في السنة"[46].

كما استثمر تجربته الروحية في تزكية النفس وتطهيرها، في بيان معنى الأخلاق وأهميتها في الحياة الإنسانية، وضرورة استحضارها في التربية والتعليم، وغرسها في نفوس المتعلمين، وتكوين النشء عليها منذ الصغر حتى يصلحوا في حياة الكبر، يقول

---

[44] أيها الولد، الغزالي أبو حامد، مصدر سابق، ص 38

[45] نفس المصدر، ص 40

[46] الأدب في الدين، أبو حامد الغزالي، تح: عبد الله أبو دينة، دار الشرق، بيروت، ط 3، 1981م، ص 52

الغزالي: "اعلم أن الطريق في رياضة الصبيان من أهم الأمور وأوكدها، والصبي أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفسية ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل نقش ومائل لكل ما يمال إليه، فإن عُوّد الخير وعلمه، نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة، وشاركه في ثوابه أبواه وكل معلم له ومؤدب، وإنّ عُود الشر وأهمل إهمال البهائم، شقى وهلك، وكان الوزر في رقبة القيم عليه"[47]. وكأن الغزالي هنا استحضر الآية الكريمة في قوله تعالى: ﴿ياأيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم نارا﴾ [سورة التحريم، الآية 6].

ويمكن القول باختصار بأن من أبرز معالم المنهج التربوي عند الغزالي هو تحقيق السمو الخلقي للإنسان عموما والمتعلم خصوصا إلى أعلى مقامات مكارم الأخلاق، وجماعها التحلي بالفضائل بعد التخلي عن الرذائل؛ يقول الدكتور محمد يوسف موسى: " إن الإمام الغزالي عرض لمسألة الخلق في كثير من مؤلفاته، ومنها "الإحياء" وبحث في الخلق، ما هو؟ وبم يكون حسنا؟ وهل يقبل التغيير؟ وكيف؟ وبم يعالج الخلق السيء والرذيلة"[48]. وقد بين في كتابه (ميزان العمل): "أن السعادة تنال بتزكية النفس وتكميلها، وأن تكميلها باكتساب الفضائل كلها"[49].

ولذلك لاحظ الدكتور عبد الكريم العثمان بأن:" الدراسات الأخلاقية عفت طورا جديدا من التوضيح والتنظيم مع الإمام الغزالي"[50].

المطلب الثاني: آداب المتعلم وخصائصه، ومبادئ تعليمه وتعلمه في المنهاج التربوي لأبي حامد الغزالي:

انطلاقا من تجربة الإمام الغزالي في التربية والتعليم، وفي الخلوة الروحية، ومما

---

[47] إحياء علوم الدين، أبو حامد الغزالي، مصدر سابق، ص 200

[48] فلسفة الأخلاق في الإسلام وصلاتها بالفلسفة الإغريقية، محمد يوسف موسى، مؤسسة الخانجي، القاهرة، ط 3، 1963م، ص 181

[49] ميزان العمل، الغزالي أبو حامد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1989م، ص67

[50] الدراسات النفسية عند المسلمين والغزالي بوجه خاص، عبد الكريم العثمان، مرجع سابق، ص 352

خلفه من كتب في التربية والتزكية والتعليم؛ وبخاصة كتاب "إحياء علوم الدين"، و"أيها الولد"، و"ميزان العمل"، وغيرها مما خصص جله، أو بعضه، أو بابا منه، أو إشارة فيه، لخصائص الطفل/ المتعلم، ومبادئ تعليمه وتعلمه، ومنهج تربيته، ولذلك يعد من علماء المسلمين الأوائل الذين يرجع لهم فضل السبق في العناية بأهم مرحلة من مراحل عمر الطفل، والتي تتم فيها صياغة شخصية الإنسان السوي الصالح، وهي مرحلة الطفولة الأولى؛ بحيث بين طبيعة الطفل وخصوصياته، ومنهج تربيته وتعليمه.

فبخصوص طبيعة الطفل ووسائل تربيته: يعتبر بأن الأصل الفطري لكل طفل هو الفطرة السلمية الصحيحة المعتدلة التي يولد عليها، يقول مبرزا ذلك:" كل مولود يولد معتدلا صحيح الفطرة، إنما أبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه؛ أي بالاعتياد والتعليم تكتسب الرذائل، فكما أن البدن في الابتداء لا يخلق كاملا، وإنما يكمل ويقوى بالنشوء والتربية والغذاء، فكذلك النفس تخلق ناقصة قابلة للكمال، وإنما تكمل بالتربية وتهذيب الأخلاق، والتغذية بالعلم"[51]. وهو مبدأ يتأسس على الحديث الذي رواه أبو هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ أنه قال: "كُلُّ مَوْلُودٍ يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ أَوْ يُنصَرَانِهِ أَوْ يُمَجِّسَانِهِ...."[52]؛ أي أن الغزالي يرى بأن التربية تبدأ من الحضانة، ويعتبر الطفل أمانة عند والديه، وعلى قدر نوع التربية التي يمتصها من أسرته، ينشأ سليم النفس طاهر القلب، أو العكس بالعكس. ولم يفرق الغزالي بين "الذكر والأنثى في حق التعلم"[53]، بل "يعترف بالقيمة الإنسانية للأنثى ويؤكد على حقوقها التي تقتضيها الطبيعة الإنسانية، ويستند في ذلك لقوله تعالى: ﴿وَمِن كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُم تَذَكَّرُونَ﴾ [سورة الذاريات، الآية 49]، ويشرح معنى الآية: بأن الموجودات كلها متقابلة إلا الله فإنه فرد لا مقابل له، والأنثى حسب الغزالي تختلف عن الرجل بوظيفتها وليس بنوعها، بل على العكس فالأنثى تتعرض لأعباء الحمل والرضاعة

---

[51] إحياء علوم الدين، الغزالي أبو حامد، مصدر سابق، ص943

[52] الجامع الصحيح، البخاري محمد بن إسماعيل، دار ابن كثير، بيروت، ط1، 1423هـ/2002م، كتاب الجنائز، باب كما قيل في أولاد المشركين، حديث رقم: 1385، ص 334

[53] الغزالي وجون ديوي، يحي صالح العسكري، اصدارات شبكة العلوم النفسية العربية، د. م، 2013م، ص 79

وغيرها، لذلك جعل الغزالي للمرأة مكانة خاصة في التعلم"[54].

كما جعل الإمام الغزالي للمتعلم صفات، سماها وظائف المتعلم، وحصرها في عشرة، هي بمثابة توجيهات تربوية للمتعلم، تعينه على تحصيل العلم والتمكن منه، ويمكن إجمالها باختصار في الآتي: "الأولى: طهارة النفس من الأخلاق الرديئة، والثانية: أن يقلل علائقه من الأشغال الدنيوية. والثالثة: ألا يتكبر على العلم وأهله، والرابعة الانطلاق من القواعد والأصول قبل محال الخلاف. والخامسة: تنوع المعرفة والحرص على تحصيل ما تيسر من العلوم المختلفة، والسادسة: مراعاة الترتيب والتدرج في طلب العلم؛ فلا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله، ويبدأ بالأهم، والسابعة: الأخذ من كل شيء أحسنه؛ لأن العمر لا يتسع لكل شيء، والثامنة: طلب ما شرف من العلم، والتاسعة: معرفة أنواع العلوم بصورة إجمالية مختصرة، والعاشرة الحرص على أن تكون غاية العلم كمال النفس والتقرب إلى الله عز وجل، ولا يكون قصده الرئاسة، والمال، ومباهاة السفهاء، ومماراة العلماء"[55]. كما ذكرها في الباب الخامس من كتابه الشهير (إحياء علوم الدين)[56]. وسيأتي التعليق عليها في المبحث الثالث من هذا البحث.

المطلب الثالث: شروط المعلم/المربي ووظائفه:

مما يدل على تكامل المنهاج الربوي عند الغزالي، أنه جعل للمعلم، شروطا ووظائف أيضا، وذلك ليكون خير مهذب ومرشد للمتعلم في صلاح الدنيا وسعادة الآخرة، لأن هذه صناعة وحرفة وأمانة لا يمكن أن يتولاها أي كان، وحصرها في ثمانية، يمكن إجمالها اختصارا ودون تفصيل في الآتي: "الأولى: أن يجري المتعلم منه مجرى أبيه، والثانية: ألا يطلب المال وأغراض الدنيا بالعلم أصالة وأما تبعا فلا حرج للضرورة والحاجة، والثالثة: نصح المتعلم وتوجيهه، والرابعة: نهي الطفل عما يجب أن ينهى عنه بالتعريض لا بالتصريح والزجر، والخامسة: عدم تقبيح العلم في نفس المتعلم،

---

[54] الغزالي وجون ديوي، يحي صالح العسكري، ص 81

[55] ميزان العمل، الغزالي أبو حامد، مصدر سابق، ص 130 .143 (بتصرف)

[56] إحياء علوم الدين، أبو حامد الغزالي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1406هـ/1986م، ج1/ ص62 -67

والسادسة: مراعاة استعداد المتعلمين، والسابعة: تذكير المتعلم القاصر بما يحتمله فهمه؛ حتى لا يفتر رأيه فيما يتعلمه، والثامنة: أن يكون المعلم عاملا بما يعلمه؛ فعلى المعلم ألا يكذب سلوكه قوله، فينفر الناس من الاسترشاد والرشد، فلتكن عنايته بتزكية أعماله أكثر منه بتحسين علمه ونشره"[57]. كما ذكرها أيضا في كتاب (الإحياء)، في الباب الخامس منه[58]

المبحث الثالث: كيفية الإفادة من منهاج الغزالي في بناء المنهاج التربوي الحديث

إن المقصد الأسمى من دراسة معالم المنهج التربوي عند أبي حامد الغزالي، .وغيره من علماء الإسلام في هذا المجال .ليس إبرازه فقط أو الاعتزاز بما خلفه هؤلاء الأفذاذ في تاريخ الأمة، .وإن كان هذا مطلوبا وواجبا .، ولكن أيضا للإفادة منه واستثماره وفي واقع الأمة اليوم، واستشراف المستقبل أيضا؛ لأنه لا قيمة لأي أمة لا تعتز بتراثها وتاريخها وتنطلق منه في بناء حاضرها وحضارتها ومستقبلها. وإذا كان المنهج التربوي لأبي حامد الغزالي يتسم بالشمولية والتكامل: تنظيرا وتنزيلا؛ منطلقا في بنائه من تبحره في العلوم الشرعية والإنسانية كالفلسفة وغيرها، وتمكنه منها، ومستثمرا أيضا تجربته الروحية وفي مجال التربية والتعليم؛ باعتباره أستاذا مبرزا آنذاك، فإن دراسته وتحديد معالمه يفيد في بناء المنهاج التربوي الحديث، لأن مجال التعليم والتربية هو مجال لتراكم المعارف والخبرات وتكاملها، وليست للقطيعة بينها. وحتى لا يكون كلامي مرسلا وبدون برهان، يمكن الإفادة من معالم المنهاج التربوي في بناء المنهاج التربوي الحديث من خلال الآتي:

المطلب الأول: مبادئ التربية عند أبي حامد الغزالي وأهميتها في بناء منهاج تربوي إسلامي معاصر بالمغرب

سبق البيان، بأن أبا حامد الغزالي بنى منهجه في فلسفة التربية على أسس خمسة

---

[57] ميزان العمل، الغزالي أبو حامد، مصدر سابق، ص 145 .151 (بتصرف)، نقلا عن: الإمام الغزالي وإسهامه في مجال التربية والتعليم، عبد الحليم محمد أيت مجوض، مرجع سابق، ص 28

[58] إحياء علوم الدين، أبو حامد الغزالي، مصدر سابق، ص 69 .72

وهي: الأساس الإيماني والروحي، ثم أساس الجمع والتكامل بين معارف الوحي والعقل، ثم الأساس العلمي، والأساس العملي، وأخيرا: الأساس الأخلاقي والقيمي. والمتأمل في هذه الأسس ومعانيها وأبعادها التربوية، يستنتج بأنها تتسم بالشمولية، وتستهدف بناء شخصية إسلامية متوازنة ومعتدلة، صالحة في نفسها، ومصلحة لغيرها؛ ذلك أنها تروم تكوين شخصية المتعلم: عقديا وتصوريا، وروحيا ووجدانيا، وعلما وعملا وسلوكا، وأخلاقا وقيما حسنة.

وإذا حاولنا الربط بين هذه الأسس، وبين المنهاج التربوي المغربي، من خلال ما نص عليه في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أو المنهاج الجديد للتربية الإسلامية المعدل في يونيو 2016م، فإننا نلاحظ تطابقا بينهما على مستوى الرؤية والتصور، وإن اختلفت التعابير والمصطلحات؛ ذلك أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين أكد من خلال تحديد المرتكزات الثابتة للإصلاح الوطني على الآتي:" يهتدي نظام التربية والتكوين للمملكة المغربية بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح، والمطبوع بروح المبادرة الإيجابية والإنتاج النافع"[59]. ولن تتحقق هذه الأهداف الكبرى إلا بالأسس السابقة التي نص عليها الغزالي. كما أن وثيقة منهاج المادة الصادرة عن مديرية المناهج سنة 2016، حددت مواصفات المتعلم المغربي الذي يسعى المنهاج الجديد لتكوينه وخاصة تلك المتعلقة منها بالقيم في الآتي: "جعل المتعلم متشبعا بقيم الدين الإسلامي، ومعتزا بهويته الدينية والوطنية، ومحافظا على تراثه الحضاري، محصنا ضد كل أنواع الاستلاب الفكري، ومنفتحا على قيم الحضارة المعاصرة في أبعادها الإنسانية، [...] ومتمسكا بالسلوك القويم المعتدل والمتسامح والمثل العليا المستمدة من روح الدين الإسلامي"[60]. ذلك أن التربية الإسلامية هي:" التنمية الشاملة لجميع جوانب شخصية الفرد: (جسميا وعقليا واعتقاديا وروحيا وخلقيا واجتماعيا ونفسيا وجماليا وخلقيا)، وذلك في ضوء ما جاء به الإسلام؛ حتى يكون هذا الفرد عابدا لله وحده، عبودية تحقق له الفوز بالدنيا والآخرة، وتجعله لبنة

---

[59] الميثاق الوطني للتربية والتكوين، من ص 7 إلى 9

[60] منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، يونيو 2016، ص 4 و5

خيرة في بناء مجتمعه وإسعاد البشرية"[61].

وبما أن الشعب المغربي على اختلاق عرقياته ومكوناته العربية والأمازيغية والأندلسية والحسانية/ الصحراوية... هو شعب مسلم بالفطرة وبالتاريخ وبالواقع، كما أن الدستور المغربي باعتباره أسمى وثيقة وقانون في الدولة نص في ديباجة تصديريه على أن" المملكة المغربية دولة إسلامية ذات سيادة كاملة" وجاء فيه أيضا:" كما أن الهوية المغربية تتميز بتنبؤ الدين الإسلامي مكان الصدارة فيها.."[62]؛ فيجب أن تكون مادة التربية الإسلامية أساسية في المناهج والبرامج التعليمية في المدرسة المغربية لاعتبارات عدة، أهمها: أنها تعبر عن فلسفة المجتمع المغربي ومكوناته: الدينية والتاريخية والهوياتية، وتمثل تصوره للوجود والحياة والإنسان، وتطلعه وآماله للمستقبل؛ إذ أن فلسفة المجتمع وحاجياته تعتبر أساسا متينا من أسس بناء أي منهاج يسعى إلى تقدم وتطور المجتمعات بتعليم أبنائها وتدريسهم وفق نظام يحترم قيمها وتقاليدها ويعكس تطلعاتها وآمالها في المستقبل، ولذلك فإن ما يقع عليه الاختيار من مضامين ومحتويات مدرسة ينبغي أن:" تعكس صورة المجتمع في ماضيه القريب والبعيد بالإضافة إلى آماله وتصوراته عن المستقبل، ومن خلال هذا كله تقدم للفرد ثقافة المجتمع وفلسفته وما تحتويه من أسس أو اتجاهات معينة في مستويات معينة تناسب مختلف المستويات الدراسية"[63]. كما أنها تسهم في ترشيد التدين السليم لدي المتعلم المغربي تصورا وسلوكا؛ من خلال بناء العقيدة الصحيحة لديه وتزكيته روحيا وتربيته أخلاقيا وقيميا... وأخيرا فهذا المنهج التربوي الإسلامي ـ كما أصله الغزالي وغيره ـ يسهم في تكوين مواطن متوازن بين مختلف مكونات شخصيته: العقلية والروحية والأخلاقية والمادية، وبالتالي فهي تربية شاملة لارتباطها بشمولية الدين الإسلامي لمختلف جوانب

---

[61] أصول التربية الإسلامية، سعيد إسماعيل القاضي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1422هـ/ 2002م، ص 20

[62] ظهير شريف رقم 1.11.91 صادر في 27 شعبان 1432 (29 يوليوز 2011) بتنفيذ نص الدستور، الجريدة الرسمية عدد 5964 مكرر بتاريخ 28 شعبان 1432 (30 يوليوز 2011) ص 3600، التصدير.

[63] المنهاج بين النظرية والتطبيق، اللقاني أحمد حسين، عالم الكتب، بدون طبعة، 1981، ص 7

حياة الإنسان.

المطلب الثاني: وظائف المتعلم، والمعلم/الأستاذ في منهاج التربية عند أبي حامد الغزالي، وكيفية الإفادة منها

إذا كانت التربية الحديثة جعلت المتعلم في صلب العملية التعليمية التعلمية، فإن الإمام الغزالي كان له فضل السبق في التأكيد على هذه الحقيقة من خلال ما ذكره في كتبه عن وظائف المتعلم وشروطه، وبخاصة في كتابه المشهور (إحياء علوم الدين)، عندما خصص الباب الخامس منه لآداب المتعلم كما سبق. وفي البدء به قبل المعلم إشارة واضحة منه إلى محورية المتعلم ومركزية في التربية والتعليم. كما أن في تنصيصه على هذه الآداب بيانا للمواصفات التي ينبغي أن يتحلى بها المتعلم في طلبه للعلم، سواء كان شرعيا أو كونيا؛ لأن المقصد الأسمى منه في الإسلام: تحقيق الاستخلاف في الأرض وعمارتها، ونيل مرضاة الله في الدنيا والآخرة. وفي هذا رد صريح، بالحجة والبرهان، على من يتهم المنهاج التربوي الإسلامي بتهميش المتعلم والتركيز على المعلم والمحتوى العلمي فقط.

أما بالنسبة لوظائف المعلم وآدابه التي ذكرها الغزالي، فيستنتج منها أمر مهمة في بناء المنهاج التربوي والديداكتيكي الحديث، أهمها باختصار:

- التنبيه بداية على قيمة هذه المهنة وشرفها وعظم شأنها.

- دعوة المعلم/الأستاذ إلى اعتماد مبدأ الرحمة والشفقة مع المتعلمين، بحيث يجعلهم في منزلة الأبناء

- تأكيده في الوظيفة الثالثة، وكذا السادسة والسابعة على اعتماد مبدأ التدرج في التعليم، من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، وهكذا لا ينتقل من علم إلى علم، ومن مستوى إلى آخر بالتعبير التربوي المعاصر، حتى يتمكن من معارف ومهارات المرحلة السابقة، وهكذا.

- تأكيده في الوظيفة الرابعة على أن التدريس صنعة وخبرة ومراس ودربة، وفي ذلك إشارة منه إلى أن التدريس علم، وليس مجرد معارف تنقل إلى المتعلم فقط، وكأنه

بذلك يؤسس ل (علم التدريس) أو (الديداكتيك) بمفهومه الحديث.

. وإذا تأملنا الوظيفة السادسة والسابعة نلاحظ بأنه يؤسس لمنهج بيداغوجي متميز في التدريس، وهي التي توسم الآن ب: (البيداغوجية الفارقية)، أو بنظرية (تعدد الذكاءات)؛ أي ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وهي من القضايا التي تدعي التربية الحديثة أنها من سباقة إليها خاصة مع اعتماد (بيداغوجية الكفايات)، لكن الحقيقة هو أن الإمام الغزالي كان سباقا إلى تنبيه المعلم/الأستاذ على مراعاة قدرات المتعلمين واستحضار الفروق الفردية بينهم.

. أما الوظيفة الثامنة والأخيرة، فقد جعلها مسك الختام، بحث ركز على مبدأ القدوة الحسنة في التعليم؛ لأن المربي لا يمكنه تحقيق هذه الرسالة النبيلة في الحياة، وأدائها على أحسن وجه، إلا بشرط القدوة، وقد ختم بها هذه الوظائف؛ ليبرهن على أهميتها وضرورتها في التربية والتعليم، يقول في موضع آخر: "فعلى من يتصدى لتعليم غيره وإصلاحه أن يبدأ بتعليم نفسه وإصلاحها "[64]؛ ذلك أن للقدوة الحسنة بالغ التأثير في عملية تربية المتعلم وتنشئته، ولقد كان لهذه الطريقة أثر عميق في تعليم المسلمين وتربيتهم وتعديل سلوكهم والأخذ بيدهم نحو بناء الشخصية الإسلامية والمجتمع الإسلامي من خلال القدوة الحسنة للرسول ﷺ، والتي تمثلت في القرآن الكريم وحولت مبادئه ومعانيه إلى تصرفات وسلوك ومعاملات في الحياة، ولذلك جعله الله قدوة للمؤمنين في قوله تعالى ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رسول الله إِسْوَةٌ حَسَنَة وَلِمَن كَانَ يَرْجُوا الله واليوم الآخر وذكر الله كثيرا﴾ [سورة الأحزاب، الآية 21]. وليكون المعلم قدوة للمتعلمين لابد أن يتمثل منهج الرسُولِ ﷺ حتى لا يكون هناك تناقض بين قوله وعمله، وحتى يتخذه المتعلمون قدوة لهم في أخلاقه ومنهجه، والا فإن التربية ستنقلب إلى مجرد تلقين للمعارف، وحشو عقول المتعلمين بها دون أي أثر عملي لها في حياتهم، بل إن الطفل بحاجة إلى قدوة في أسرته وخارجها تماما كما يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع الإسلامي مما يؤكد على أهمية القدوة الصالحة وآثارها في التربية على كل من الفرد

---

[64] الاقتصاد في الاعتقاد، الغزالي أبو حامد، دار الأمانة، بيروت، ط 1، 1969م، ص 17

والمجتمع، وخاصة في هذا الزمان.

خاتمة:

عبارة عن نتائج وتوصيات

النتائج:

انطلاقا مما سبق بيانه في هذا البحث، يمكن جمع نتائجه في خلاصة جامعة له؛ وهي: أن التراث التربوي الإسلامي عامة، والتراث التربوي عند الغزالي خاصة، فيه مادة دسمة لبناء معالم المنهاج التربوي الإسلامي المعاصر؛ سواء في أسسه الفلسفية، أو البيداغوجية والديداكتيكية، مما يؤكد على أسبقية علماء المسلمين وأفضليتهم في هذا المجال، لكن يحتاج إلى إرادة صادقة للتنقيب عنه وإخراجه من بطون الكتب ورفوف المكتبات، وتنظيم معارفه، واستثماره واستحضاره في التنظير والتخطيط والتنزيل في واقعنا، ولا بأس إذا استعنا بعد ذلك بالآخر، واستفدنا من النظريات التربوية الحديثة؛ لأن الحكمة ضالة المؤمن، حيث وجدها فهو أحق بها.

التوصيات: ـ العمل على دراسة معالم المنهاج التربوي عند علماء المسلمين الذين لهم إسهام كبير في هذا العلم، ومنهم الإمام أبو حامد الغزالي الذي خلف تراثا غنيا في التربية والتعليم، كما تدل على ذلك كتبه في هذا المجال.

ـ تكوين فرق بحث متخصصة في مختلف مراكز الأبحاث والدراسات المختصة في هذا المجال بالمغرب، يكون من أهدافها: إبراز معالم هذا النظام التربوي الإسلامي، وتنظيم مجالاته: التربوية والبيداغوجية والديداكتيكية، وتقديمه على شكل عمل قابل للتطبيق والأجرأة في الواقع.

ـ العمل على جمع خلاصات هذه الأبحاث، والندوات، والمؤتمرات، التي تخصص لدراسة معالم المنهاج التربوي في التراث الإسلامي، كهذا المؤتمر المتميز، وتقديمها في مذكرات اقتراحية إلى الجهات المعنية والوصية على القطاع كوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، أو المجلس الأعلى للتربية والتكوين. والله الموفق للصواب.

- إحياء علوم الدبن، الغزالي أبو حامد، دار ابن حزم، لبنان .بيروت، ط 1، 1426هـ/ 2005م.
- الأدب في الدين، أبو حامد الغزالي، تح: عبد الله أبو دينة، دار الشرق، بيروت، ط 3، 1981م.
- أصول التربية الإسلامية، سعيد إسماعيل القاضي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1422هـ/2002م.
- الاقتصاد في الاعتقاد، أبو حامد الغزالي، تحقيق: إنصاف رمضان، دار قتيبة للنشر والتوزيع، دمشق، بيروت، ط1، 1423هـ/2003م
- الإمام الغزالي وإسهامه في مجال التربية والتعليم، عبد الحليم محمد أيت مجوض، مجلة النداء التربوي، عدد 28، السنة الرابعة والعشرون 1443هـ/2021م.
- أيها الولد، الغزالي أبو حامد، دار المنهاج، لبنان، بيروت، ط2، 1435هـ/ 2014م.
- تفسير الماتريدي، تأويلات أهل السنة، محمد بن محمد بن محمود، أبو منصور الماتريدي، تح: د. مجدي باسلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1426هـ/ 2005م.
- الدراسات النفسية عند العرب والغزالي بوجه خاص، عبد الكريم العثمان، مكتبة وهبة، القاهرة، ط1، 1962م.
- سير أعلام النبلاء، الذهبي شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط: 9، 1413هـ.
- طبقات الشافعية الكبرى، تاج الدين السبكي، تحقيق د. محمود محمد الصباحي وعبد الفتاح الحلو، دار هجر للطباعة، مدينة الجيرة، ط2، 1992م.
- الغزالي بين مادحيه وناقديه، الشيخ يوسف القرضاوي، مؤسسة الرسالة، ط1، 2000م.
- الغزالي وجون ديوي، يحي صالح العسكري، اصدارات شبكة العلوم النفسية

العربية، د. م، 2013م.

- فلسفة الأخلاق في الإسلام وصلاتها بالفلسفة الإغريقية، محمد يوسف موسى، مؤسسة الخانجي، القاهرة، ط 3، 1963م.
- معارج القدس في مدارج معرفة النفس، أبو حامد الغزالي، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط2، 1975م.
- معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، د. ط، سنة 1339هـ/1979م.
- مفردات ألفاظ القرآن، الراغب الأصفهاني، تح: صفوان عدنان داودي، دار القلم، ط1، 1996/1416.
- مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، مدكور علي أحمد، دار الفكر العربي، القاهرة، 1421هـ/2001م.
- المنقذ من الضلال، أبو حامد الغزالي، دار الأندلس، بيروت، ط7، 1967م.
- منهاج التربية الإسلامية لجميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج، يونيو 2016م.
- المنهاج بين النظرية والتطبيق، اللقاني أحمد حسين، عالم الكتب، بدون طبعة، 1981م.
- مؤلفات الغزالي، بدوي عبد الرحمن، وكالة المطبوعات ـ الكويت، ط2، 1977 م.
- ميزان العمل، الغزالي أبو حامد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1989م.
- نظرية المعرفة عند الغزالي ومقارنتها بالفلسفات التربوية، أحمد ضياء الدين حسين، رائده خالد حمد نصيرات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، نشر: جامعة القدس المفتوحة، عدد 39.
- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ابن خلكان البرمكي الإربلي أبو العباس أحمد بن محمد، تحقيق: إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1968م.

معالم المنهاج التربوي عند أبي حامد الغزالي

ذ. حميد حقّي

باحث بسلك الدكتوراه بكلية الآداب ببني ملال

ملخص البحث

يعتبر الفكر التربوي عند أبي حامد الغزالي من الموضوعات التي استأثرت باهتمام كثير من الباحثين في التربية، والفلسفة، وعلم النفس، وعلوم الشريعة، وغيرها من حقول المعرفة الإنسانية؛ وقد ترجم ذلك في عدد الكتابات التي كتبت حوله من جهة، وفي عدد المؤتمرات والندوات التي انعقدت بشأنه من جهة ثانية؛ غير أن تلك الجهود - رغم غزارتها- لم تستطع -في تقديري- تجاوز سقف التناول العام للموضوع؛ حيث نجد التركيز في غالبها منحصرا على مفاهيم نظرية كبيرة؛ مثل التربية، فلسفة التربية، النفس، الأخلاق، السلوك... بينما ظلت المفاهيم المرتبطة بالممارسة العملية ضمن المنطقة المهمشة في فكره؛ وهذا ما سيميز هذا البحث الذي اختير له وسم "معالم المنهاج التربوي عند أبي حامد الغزالي"؛ إذ القصد منه هو توجيه البوصلة إلى المنهاج الدراسي؛ باعتباره المجال العملي الذي تكاد عناصره تكون محل إجماع بين الباحثين في قضايا التربية والتعليم. وسأتناول -بعد التمهيد ببيان موقع قضايا التربية والتعليم عند الغزالي- تلك العناصر واحدا تلو الآخر؛ بدءا بطبيعة البرنامج التربوي والأهداف المتوخاة منه عند الغزالي، وعطفا بالطرائق والوسائل التي يتوسل بها في ذلك، ثم ختما بأساليب التقييم الضامنة للكشف عن مدى تحقق الأهداف المرجوة.

الكلمات المفتاحية: المنهاج التعليمي، البرنامج الدراسي، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، التقييم.

مقدمة

إن الحديث عن المنهاج التربوي أو التعليمي هو حديث عن موضوع في غاية الأهمية والخطورة في الآن نفسه؛ فهو في غاية الأهمية لارتباطه بالجانب التطبيقي في التعليم أكثر من ارتباطه بالجانب النظري، فمجاله هو المجال العملي المرتبط بشكل مباشر بالبرنامج الدراسي والأهداف التعليمية وطرائق ووسائل التدريس وأساليب التقييم. وهو في غاية الخطورة لكون البحث فيه يطرح أسئلة شائكة قد تؤدي الإجابة عنها إلى نسف تاريخ أمة وحضارتها وعطائها التربوي والفكري إن لم يكن الباحث على وعي بما يقدمه من إجابات عن تلك الأسئلة؛ ففي ظل التأثر الملحوظ لدى العديد من الباحثين بالمركزية الغربية وبالهيمنة التي يتوهمها الغرب، يصبح من السهل الاعتقاد بأن كل ما يتعلق بنظريات التعلم والمناهج التعليمية هو نتاج الفكر الغربي، أو في أحسن الأحوال هو نتاج الفكر اليوناني القديم. وفي مقابل ذلك يتم تصوير الحضارة الإسلامية على أنها حضارة استهلاكية، غير منتجة، وأنه لا قبل لها بنظريات التعلم أو بالمناهج التعليمية أو بأي شيء آخر من هذا القبيل.

وعلى هذا الأساس يأتي هذا البحث الذي قصدت به الإسهام في مقاربة مشكلة المؤتمر؛ بوصفها مشكلة "منهاج موجود في تراثنا، غائب عن واقعنا، حاضر في وجداننا وضمائرنا، غريب في برامجنا ومناهجنا"[1]. من خلال السعي إلى رصد معالم المنهاج التعليمي عند أبي حامد الغزالي (ت 505هـ) أحد أبرز أعلام الفكر التربوي الإسلامي القرن الخامس الهجري.

ويمكن صياغة الإشكالية التي سأقاربها على الشكل الآتي: إلى أي حد يمكن استثمار العطاء العلمي والتربوي لأبي حامد الغزالي في بناء المنهاج التعليمي الإسلامي؛ سواء من خلال مؤلفاته في التربية والتصوف، أو في أصول الفقه، أو في المنطق والفلسفة...؟ وتتفرع عن هذه الإشكالية أسئلة جزئية من قبيل: ما موقع التربية والتعليم في فكر أبي حامد الغزالي؟ وما هو البرنامج التعليمي عنده؟ ثم ما هي أهداف هذا البرنامج؟ وما الطرائق والوسائل التي يتوسل بها لتحقيق تلك الأهداف؟ ثم ما هي

---

[1] - الورقة التأطيرية للمؤتمر، ص2

أساليب التحقق من مدى بلوغها؟

ويتجلى الهدف الأساس من هذه المحاولة في السعي إلى استخلاص معالم المنهاج التعليمي عند أبي حامد الغزالي من خلال مؤلفاته في مختلف الفنون، من خلال إبراز موقع التربية والتعليم في مشروعه العلمي والفكري، ثم رصد عناصر المنهاج التعليمي عنده (البرنامج التعليمي، الأهداف، طرائق التدريس ووسائله، أساليب التقييم).

وقد اعتمدت في دراسة الموضوع عدة مناهج، يكمل ببعضها بعضا؛ أولها المنهج الاستقرائي؛ الذي اعتمدته لتتبع مواطن تناول الغزالي لعناصر المنهاج في جميع مؤلفاته، وإن كنت لا أدعي أنني استقرأتها استقراء تاما. وثانيها المنهج الوصفي التحليلي، الذي اعتمدته لوصف ما رصدته من عناصر المنهاج وتحليله، وثالثها المنهج المقارن، وقد اعتمدته -بنسبة أقل من المنهجين الأولين- للمقارنة بين تناول الغزالي لتلك العناصر في مؤلفاته الخاصة بالتربية والتصوف، وتناوله لها في كتبه الأصولية.

وأما الدراسات السابقة في الموضوع فلم أعثر -في حدود اطلاعي- على دراسة تسعى إلى رصد عناصر المنهاج الدراسي عند الغزالي وفق ما أشرت إليه، لكني وقفت على بعض الدراسات التي تناولت الفكر التربوي عنده، وربما أشارت إلى الموضوع إشارات عابرة؛ ومن بينها[2]:

---

[2] - سأكتفي بذكر أطاريح الدكتوراه ورسائل الماجستير والماستر، على أن ثمة دراسات أخرى لم أذكرها؛ مخافة الإطالة، وهي على شكل مقالات علمية، ومؤلفات غير جامعية؛ ومنها: دراسة للباحث أيوب دخل الله في موضوع "التربية الإسلامية عند الإمام الغزالي" وهو من إصدارات المكتبة العصرية ببيروت، 1996م، ومقال للدكتور عبد الحليم محمد أيت أمجوض في موضوع: "الإمام الغزالي وإسهامه في مجال التربية والتعليم" ضمن العدد الثامن والعشرين من مجلة النداء التربوي بالمغرب. ومقال للدكتور ميلود حميدات في موضوع: "التعليمية عند أبي حامد الغزالي من خلال وظائف المعلم والمتعلم" ضمن العدد الأول من مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، بالجزائر. ومقال لكل من محمود عبد المجيد عساف وهيا محمد الدردساوي في موضوع: "دراسة تحليلية لمضامين النظرية التربوية وتطبيقاتها عند الإمام الغزالي" ضمن العدد الرابع من مجلة الأصالة الصادرة عن الجمعية الليبية لعلوم التربية... وهي كما أشرت من قبل كلها دراسات تشترك في تناولها لمفاهيم تربوية عامة، وحتى إذا تناولت بعض عناصر المنهاج فهي تتناول عنصرا واحدا أو عنصرين فقط.

–أطروحة دكتوراه في موضوع "أصول الفكر التربوي عند أبي حامد الغزالي وابن رشد وابن خلدون" تقدم بها الباحث عبد المنعم حسن محسن بني عواد لنيل درجة الدكتوراه من جامعة عمان، سنة 2007. اشتغل فيها على أصول التربية بمعناها العام الذي يشمل جميع الناس، مقارنا تلك الأصول بين إرث كل من الغزالي وابن رشد وابن خلدون، ثم مقارنا من خلالهم الفكر التربوي الإسلامي مع الفكر التربوي الحديث. وهذه الأطروحة رغم قيمتها العلمية لم يكن من أهدافها استقصاء عناصر المنهاج التربوي في التراث الإسلامي؛ لا عند الغزالي ولا ابن رشد ولا ابن خلدون.

–رسالة ماستر في موضوع "فلسفة التربية عند الإمام الغزالي" تقدمت بها الباحثتان ليلى حراثي وبسمة مانع لنيل درجة الماستر من جامعة 8 ماي بالجزائر، موسم 2017/2016. وهي كذلك لم يكن من أهدافها استخلاص المنهاج التربوي عند الغزالي؛ فهي تقع في أربعة فصول؛ أولاها عن ترجمة الغزالي ومفهوم التربية عنده، وثانيها عن أسس وامتدادات فلسفة التربية عنده، وثالثها عن فلسفة التربية من خلال رؤية الغزالي للطبيعة الإنسانية، ثم فصل رابع عن فلسفة التربية على ضوء الدراسات الحديثة.

–دراسة في موضوع "التوجيه الإسلامي للنشء في فلسفة الغزالي" وهي في أصلها رسالة ماجستير للباحث عارف مفضي البرجس. نشرتها دار الأندلس ببيروت في طبعتها الثانية سنة 1983م. وقد تناولت الموضوع من خلال أربعة أبواب؛ ناقشت في مجملها مكانة الغزالي الفكرية، والأصول التاريخية لفلسفته التربوية، ثم تربية النشء والنظريات النفسية التي تؤطرها. وكل ذلك بعيد عما رمت البحث فيه؛ باستثناء حوالي أربع عشرة صفحة من الباب الثاني، خُصصت للأهداف التربوية للتعليم.

–رسالة ماستر في موضوع: "التربية عند أبي حامد الغزالي" تقدمت بها الباحثتان نجاة حمدي وفاطمة زالطي لنيل درجة الماستر من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة ابن خلدون بالجزائر، موسم 2016/2015م. وقد جاءت في فصلين؛ أولهما عن الدراسة الجينيالوجية، وثانيهما عن أصول التربية عند الغزالي. ومما له صلة بالمنهاج التربوي في هذه الرسالة أن المبحث الثالث من الفصل الثاني خُصص للأهداف التربية عند الغزالي؛ وإن كان ما تضمنه في غالبه نُقول عامة من كتب غير كتب الغزالي نفسه.

وسأتناول الموضوع بعد هذه المقدمة في أربعة مباحث وخاتمة؛ أولى تلك المباحث في موقع قضايا التربية والتعليم في مشروع أبي حامد الغزالي، وثانيها في البرنامج الدراسي وأهدافه، ثم ثالثها في طرائق التدريس ووسائله، وآخرها في أساليب التقييم.

المبحث الأول: موقع التربية والتعليم في فكر أبي حامد الغزالي

تشغل أسئلة التربية والتعليم مساحة كبيرة ضمن الإرث العلمي والفكري الذي خلفه أبو حامد الغزالي رحمه الله؛ ولا مبالغة إن قلت إن جميع كتاباته لا تخلو من تناول هذا الجانب؛ سواء منها تلك التي أفرد فيها الموضوع بالتأليف؛ مثل منهاج المتعلم، وأيها الولد، أو تلك التي ارتبطت بحقول معرفية أخرى، كالتصوف، والعقيدة، والمنطق، والفلسفة، وأصول الفقه، وغيرها. فهو يقدم نظرية تربوية متكاملة؛ تعكس بحق صورة فلسفة التربية في الرؤية الإسلامية؛ وذلك راجع في تقديري إلى عاملين اثنين:

الأول: كونه اشتغل بالتدريس، وكان نموذجا للمدرس الناجح، فرغم كونه كان منشغلا بأعمال أخرى مثل التأليف إلا أن "أحسنها التدريس والتعليم"[3]. وقد كان يتحلق حوله للنهل من علمه مئات الطلبة. يقول: "وأنا ممنو بالتدريس والإفادة لثلاثمائة نفس من الطلبة ببغداد"[4]. ثم إنه بين في مقدمة المستصفى أنه برع في علم أصول الفقه تأليفا وتدريسا؛ وأن من براعته فيه جمعه بين مؤلفات يطبعها طابع الاستقصاء والاستكثار مثل "تهذيب الأصول" ومؤلفات يطبعها الإيجاز والاختصار مثل "المنخول" وأخرى وسط بينهما مثل "المستصفى" الذي ألفه بطلب من بعض طلبته. وعنه يقول: "ثم ساقني قدر الله تعالى إلى معاودة التدريس والإفادة، فاقترح علي طائفة من محصلي علم الفقه تصنيفا في أصول الفقه أصرف العناية فيه إلى التلفيق بين الترتيب والتحقيق وإلى التوسط بين الإخلال والإملال على وجه يقع في الفهم [...]، فأجبتهم إلى ذلك مستعينا بالله، وجمعت فيه بين الترتيب والتحقيق لفهم المعاني"[5].

---

[3] - المنقذ من الضلال، الغزالي، أبو حامد، (ت505هـ)، دار الكتب الحديثة، مصر، ص173

[4] - نفسه، ص127

[5] - المستصفى، الغزالي، أبو حامد، (ت505هـ)، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 1413هـ/ 1993م، ص4

الثاني: سعة اطلاعه وتأليفه التي عكست صورة واضحة لتكاملية العلوم في فكره. فقد ألف في الفقه والأصول والكلام والفلسفة والمنطق والتصوف وغيرها؛ وهو ما جعل فكره فكرا تكامليا لا إقصائيا؛ كيف لا وهو الذي قرر أن "العلوم كلها متعاونة مترابطة بعضها ببعض"[6]. ولذلك نجده يجمع بين كثير من الثنائيات التي كانت مثار جدالات وصراعات بين علماء آخرين في زمانه؛ ومن ذلك:

-تكاملية التربية الروحية والتربية العقلية

-تكاملية التزكية والفقه

-تكاملية مطالب عالم الشهادة ومطالب عالم الغيب

ويتلخص مفهوم التربية عند الغزالي في تهذيب النفس، وتخليصها من الأخلاق الذميمة، ثم تحليتها بالأخلاق الحسنة الحميدة. فدور المربي عنده أشبه بدور الفلاح الذي يعتني بزرعه؛ ويتعهده دائما بتخليصه من الشوائب التي يمكن أن تؤثر على نموه؛ وقد عبر عن هذا المعنى بقوله: "ومعنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك، ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع، ليحسن نباته ويكمل ريعه"[7]. ويقرر أن النفس البشرية في حاجة دائمة إلى التربية، من أجل تدارك نقصها، والسعي بها نحو الكمال؛ فهي "تخلق ناقصة قابلة للكمال؛ وإنما تكمل بالتربية وتهذيب الأخلاق والتغذية بالعلم"[8].

هذا الربط بين تزكية النفس والتعلم عند أبي حامد راجع إلى المكانة التي يحظى بها العلم وأهله في التصور الإسلامي بالنسبة إليه؛ فقد جعل من فضل العلم ومكانته موضوع الباب الأول من كتابه "منهاج المتعلم"، موردا نصوصا كثيرة من القرآن الكريم؛

---

[6] - ميزان العمل، الغزالي، أبو حامد، (ت505ه) تحقيق سليمان دنيا، دار المعارف – مصر، ط1، 1964م، ص348

[7] - أيها الولد، الغزالي، أبو حامد، (ت505ه)، دار المنهاج – لبنان بيروت، ط2، 1435ه / 2014م، ص60

[8] - إحياء علوم الدين، الغزالي، أبو حامد، دار المعرفة - بيروت، ج3، ص61

تبين علو منزلة أهل العلم، وعدم تسوية الله لهم بغيرهم، وكونهم أكثر الناس خشية له، ونصوصا أخرى من السنة النبوية؛ تبين فضل طلب العلم، وكونه فريضة على كل مسلم ومسلمة. ويفسر هذه العناية التي أحاط الله بها العلم والعلماء بجملة أمور، منها:

-أن تعلم العلم فرض لا يرتبط بوقت محدد، كالصلاة والزكاة، فهو فرض في جميع الأوقات والحالات.

-أن حياة القلوب تتوقف على التعلم، كما تتوقف حياة الأبدان على الطعام والشراب.

-أن معرفة الله ومعرفة الحلال والحرام وأداء العبادات... كل ذلك يتوقف على التعلم.

ومن القضايا المركزية التي تكشف عن موقع التربية في فكر الغزالي اعتباره التربية الأسرية أساس التربية المدرسية؛ إذ يقرر أن التربية الأسرية هي الأساس الذي تبنى عليه التربية التي يقودها المدرسون؛ وعنده أن غياب هذا الأساس يؤدي حتما إلى انحراف الأبناء، وخروجهم عن الفطرة. "فإن الأب إذا لم يؤدب ابنه ولم يحسن أدبه، ولم يجلسه بين يدي المعلم، ظهرت آثار الانحراف في جميع أعضائه؛ خصوصا في لسانه، وذهب استعداده وقابليته للعلم، وحدث الجهل والطغيان وأنواع المعاصي فيه، فيحصل للأب حصة من سوء عمله [...]، فإن الخلقة على الإسلام، والقابلية والاستعداد للعلم، وسائر السعادات الدينية والدنيوية، وزوالها عن الأبناء، إنما هو سببه الأبوان"[9]. وفي كلامه إشارة إلى قول النبي ﷺ: ((كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه، أو ينصرانه، أو يمجسانه، كمثل البهيمة تنتج البهيمة، هل ترى فيها جدعاء))[10]. وقابلية الطفل للتعلم هي من الأمور التي تدخل ضمن الفطرة؛ إذ "كل مولود يولد على القابلية

---

[9] - منهاج المتعلم، الغزالي، أبو حامد، تحقيق أحمد عناية، دار التقوى – دمشق، ط1، 1431هـ، ص76

[10] - أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الجنائز، باب ما قيل في أولاد المشركين، الحديث رقم 1385، ومسلم في صحيحه، كتاب القدر، باب معنى كل مولود يولد على الفطرة، وحكم موت أطفال الكفار وأطفال المسلمين، الحديث رقم2658

والاستعداد للعلم، إلا أن أبويه يُجهلانه؛ فإن الابن إذا اكتسب الأدب والعلم والمعرفة وأنواع السعادات الدنيوية والأخروية، حصل من هذه الأوصاف الحميدة ثواب كثير له ولأبويه"[11].

ومما يحافظ على هذه الفطرة -بحسبه- تربية الآباء لأبنائهم على الكلام الطيب، وحسن التأدب مع الناس عموما، وتوقير كبيرهم وخدمته. "وهذه التربية واجبة على الأب، لا على الأستاذ، فإن الابن على ما رآه في حال الصبا من الأقوال والأفعال"[12]. فالصبي من هذا المنظور هو "أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية عن كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نقش، ومائل إلى كل ما يمال به إليه؛ فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه، وسعد في الدنيا والآخرة، وشاركه في ثوابه أبوه وكل معلم له ومؤدب، وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقي وهلك، وكان الوزر في رقبة القيم عليه والوالي له"[13]. فتربية الأبناء مسؤولية عظيمة على عاتق الأبوين. يقول سبحانه وتعالى: ((يا أيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم نارا))[التحريم:6]. فواجب الأب لصالح ابنه أن يصونه عن نار الدنيا، ونار الآخرة؛ وتكون صيانته بحسن تربيته وتهذيب أخلاقه، ومصاحبته حتى يسلك طريقه إلى الله.

ثم إنه يعتبر التربية على الأخلاق سابقة عن التعليم؛ فلا فائدة عنده من علم لا تسبقه التربية، كما أنه لا فائدة من تربية لا يتبعها علم؛ فعلى الأستاذ -قبل عملية التعليم- أن يراعي المتعلم أولا، ويأخذه بلطف ولين وحب، حتى يستأنس بجو التعلم؛ "ثم يبتدئ بالتأديب، ثم بالتعليم؛ فإن التعليم لا يمكن إلا بعد التأديب؛ لأن من ليس له أدب ليس له علم"[14]. ويعرف الخلق بكونه عبارة عن "هيئة في النفس راسخة عنها تصدر الأفعال بسهولة ويسر، من غير حاجة إلى فكر وروية؛ فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلا وشرعا سميت تلك الهيئة خلقا حسنا، وإن

---

[11] - منهاج المتعلم، الغزالي، مرجع سابق، ص76

[12] - نفسه، ص78

[13] - إحياء علوم الدين، الغزالي، مرجع سابق، ج3، ص72

[14] - منهاج المتعلم، الغزالي، مرجع سابق، ص68

كان الصادر عنها الأفعال القبيحة سميت الهيئة التي هي المصدر خلقا سيئا"[15]. وبهذا يتحدد حال الإنسان في الدنيا والآخرة، هل سيكون سعيدا أم شقيا؛ "فبالأخلاق الحسنة يبلغ درجة السعادة، وبالأخلاق السيئة هلاكه وخروجه للشقاء"[16].

يلاحظ إذن أن للتربية مكانة خاصة عند أبي حامد؛ بل هي إحدى الهموم التي شغلته كثيرا. وقد نظر إليها من منظورات معرفية متعددة؛ منها المنظور التربوي الذي تجلى في كتاباته في مجال التزكية أو التصوف، وكتاباته الموجهة أساسا إلى المتعلم (أيها الولد، منهاج المتعلم)، ومنها المنظور الأصولي الفقهي الذي تجلى في سعيه إلى بناء برامج معرفية متنوعة (المستصفى، المنخول..)؛ قصد منها أن تكون في متناول طلبة العلم، على اختلاف مستوياتهم العلمية، وهذا مرتبط كذلك بتجربته في التدريس التي تحدث عنها في أكثر من سياق.

كما يلاحظ أن نظره إلى التربية لم يقتصر على الجانب البيداغوجي التقني، أو تلك العلاقة الثنائية بين المدرس والمتعلم؛ فدور المربي من منظوره لا ينتهي عند تلقين المعارف للمتعلم، أو حتى عند تعديل سلوكه بالصورة التي يتحدث عنها رجال الفكر التربوي الحديث... وإنما يتجاوز ذلك؛ ليصبح مسؤولية دينية، ينتظر من ورائها إعداد أجيال من المتعلمين الصالحين المصلحين؛ وذلك بتوجيههم إلى الله، وتحميلهم مهمة الاستخلاف وعمارة الأرض بالخير والصلاح، ثم تربيتهم على مكارم الأخلاق، وحميد الخصال، ثم تعليمهم ما يعود عليهم وعلى الأمة بالنفع. غير أن هذه المسؤولية الجسيمة لا تناط عنده بالمدرس وحده؛ فقبله الأسرة التي تتحمل القسط الأكبر منها، فهي المدرسة الأولى التي ينتظر منها أن تحافظ للطفل على فطرته، وتهذب أخلاقه أحسن تهذيب.

المبحث الثاني: البرنامج الدراسي وأهدافه

عناصر المنهاج التعليمي أو الدراسي كما درج على عدها الباحثون في علوم التدريس خمسة؛ وهي البرنامج التعليمي أو المقرر، أهداف التعلم، طرائق التدريس

---

[15] - إحياء علوم الدين، الغزالي، مرجع سابق، ج3، ص53

[16] - كيمياء السعادة، الغزالي، أبو حامد، مطبعة السعادة - مصر ط2، 1343هـ، ص131

وأساليبه، وسائل التدريس، ثم أساليب التقييم. وهذه العناصر نجدها مبثوثة بين ثنايا مؤلفات أبي حامد الغزالي؛ يتناولها بشكل أكثر تميزا من صنيع الباحثين الغربيين الذين ينسب إليهم -قصدا أو جهلا- كل ما له صلة بالتربية والتدريس.

فأما البرنامج الدراسي فإن الغزالي يميز بين نوعين من العلم، يعتبر تعلمهما فرض عين على كل مسلم ومسلمة؛ يقول: "ينقسم [العلم] إلى علم معاملة وعلم مكاشفة، [...] والمعاملة التي كلف العبد العاقل البالغ العمل بها ثلاثة: اعتقاد، وفعل، وترك"[17]. فأما الاعتقاد فهو الإيمان الجازم بوحدانية الله، وبصدق رسوله، وأما الفعل فهو أداء الأوامر، وأما الترك فهو اجتناب النواهي. ويعرف علم الواجب العيني بقوله: "العلم بكيفية العمل الواجب، فمن علم العلم الواجب ووقت وجوبه فقد علم العلم الذي هو فرض عين"[18]. ويدخل ضمنه علم المعاملة الذي يشمل العقيدة والشريعة، وهو ما عبر عنه بالاعتقاد والفعل والترك، كما يدخل ضمنه علم التزكية، الذي سماه بعلم المكاشفة. وفيه يقول: "فإذا كان الغالب أن الإنسان لا ينفك عن دواعي الشر والرياء والحسد فيلزمه أن يتعلم من علم ربع المهلكات ما يرى نفسه محتاجا إليه، وكيف لا يجب عليه وقد قال رسول الله ﷺ: (ثلاث مهلكات: شح مطاع، وهوى متبع، وإعجاب المرء بنفسه)، ولا ينفك عنها بشر، وبقية ما سنذكره من مذمومات أحوال القلب؛ كالكبر والعجب وأخواتها تتبع هذه الثلاث المهلكات، وإزالتها فرض عين، ولا يمكن إزالتها إلا بمعرفة حدودها، ومعرفة أسبابها، ومعرفة علاماتها، ومعرفة علاجها؛ فإن من لا يعرف الشر يقع فيه، والعلاج هو مقابلة السبب بضده وكيف يمكن دون معرفة السبب والمسبب"[19].

وبالنظر إلى كل من الفقه والتزكية نجده يؤكد شرف الثاني على الأول؛ لأن صلاح القلب بالنسبة إليه هو الذي يثمر الالتزام بأحكام الفقه، وما لم يكن القلب صالحا متعلقا بالله، فإنه لا فائدة من الفقه. ويؤكد ذلك بقوله: "لو علمت أن عمرك ما بقي

---

[17] - إحياء علوم الدين، الغزالي، مرجع سابق، ج1، ص14

[18] - نفسه، ج1، ص15

[19] - نفسه، ج1، ص15

غير أسبوع.. فبالضرورة لا تشتغل فيها بعلم الفقه والخلاف والأصول والكلام وأمثالها؛ لأنك تعلم أن هذه العلوم لا تغنيك، بل تشتغل بمراقبة القلب، ومعرفة صفات النفس، والإعراض عن علائق الدنيا، وتزكي نفسك عن الأخلاق الذميمة، وتشتغل بمحبة الله تعالى وعبادته، والاتصاف بالأوصاف الحسنة"[20]. لكن وعلى الرغم من إعلائه من شأن التزكية على حساب الفقه كما هو واضح من كلامه -وهذا هو الأصل- فإنه في مؤلفاته الأصولية والفقهية نجده يضع الفقه في مكانة عالية؛ بحيث يعتبر أنه إذا كان لكل شيء عماد، فإن الفقه هو عماد الدين[21]. فهو "أشرف العلوم وأعلاها قدرا، وأعظمها خطرا؛ إذ به تعرف الأحكام ويتميز الحلال عن الحرام، وهو على علو قدره وتفاقم أمره في حكم الفرع المتشعب عن علم الأصول ولا مطمع في الإحاطة بالفرع وتقريره والاطلاع على حقيقته إلا بعد تمهيد الأصل وإتقانه إذ مثار التخبط في الفروع ينتج عن التخبط في الأصول"[22].

كما أنه في مؤلفاته الأصولية نجده يقسم العلوم الشرعية إلى ثلاثة؛ الكلام والأصول والفقه، مبينا أن لكل واحد منها مادته العلمية التي يستمد منها موضوعاته، كما أن لكل منها هدف يسعى الطالب إلى تحصيله، ويؤكد أنه لابد -قبل بدء التعلم- من تبيه الطالب على هذين الأمرين؛ فأما الأول فلكي يستطيع تحديد حاجته من موضوعات ذلك العلم، وأما الثاني فلكي يكون على بصيرة من غرضه وقصده من تعلم ذلك العلم.

وتشمل الأهداف التي ينشد الغزالي تحقيقها في المتعلم جميع جوانبه، التي من شأنها إذا ما تحققت أن تصنع منه شخصية مستقيمة ومتوازنة. وأول مستوى يمكن رصده لهذه الأهداف هو المستوى المعرفي؛ فلا يمكن أن تتحقق طهارة الوجدان، ولا استقامة السلوك، ولا تنمية المهارات... إلا بعد تحصيل المعرفة المؤدية إلى ذلك؛ وبما أن المعارف ليست في كفة واحدة من حيث قيمتها وثمرتها وحاجة الإنسان إليها... فإن أشرف

---

[20] - أيها الولد، الغزالي، مرجع سابق، ص75

[21] - منهاج المتعلم، الغزالي، مرجع سابق، ص47

[22] - المنخول من تعليقات الأصول، الغزالي، أبو حامد (ت505هـ)، دار الفكر المعاصر- بيروت، ط3، 1419هـ/ 1998م، ص59

معرفة -كما يقرر ذلك- هي معرفة الله. يقول: "وأشرف المعلومات هو الله تعالى، فلذلك كانت معرفة الله تعالى أفضل المعارف؛ بل معرفة سائر الأشياء أيضا إنما تشرف لأنها معرفة لأفعال الله عز وجل، أو معرفة للطريق الذي يقرب العبد من الله عز وجل، أو الأمر الذي يسهل به الوصول إلى معرفة الله تعالى والقرب منه، وكل معرفة خارجة عن ذلك فليس فيها كثير شرف"[23]. فمعرفة الله بالنسبة إليه هي رأس المعارف؛ "وهكذا تصير معرفة الله عند الغزالي غاية كل معرفة، ونهاية كل علم، فهي أرقى ما تطمح إليه النفس البشرية"[24].

وأول ما تثمره هذه المعرفة في المتعلم صلاح وجدانه، وهو المستوى الثاني للأهداف التعليمية، باعتبار أن القلب هو محرك الجوارح، فلا يصدر سلوك حسن من الإنسان إلا بإشارة من القلب؛ ذلك أن السلوك إنما هو انعكاس وترجمة عملية لما تحصل في القلب؛ فالتعليم الحق هو الذي يقصد النفاذ إلى القلب أولا؛ فقلب المتعلم أشبه بتربة خصبة صالحة لأي زراعة، وليس علينا سوى أن نحسن اختيار البذور التي سنزرعها فيه، وهي ستنبت ثم تنمو، فترسم صورة جميلة على السلوك. وعلى هذا الأساس؛ فالمعلم الناجح إنما هو "متصرف في قلوب البشر ونفوسهم، وأشرف موجود على الأرض جنس الإنس، وأشرف جزء من جواهر الإنسان قلبه"[25]. ووظيفته في نظر الغزالي هي أن يشتغل بتكميل النقص الذي يعتري قلب المتعلم، والعمل على تطهيره من كل ما يدنسه، ثم توجيهه إلى الله عز وجل، حتى يكون عبد لله وخليفة له في أرضه.

هذه الأهداف التي تحققت على مستوى الوجدان ينبغي أن تترجم إلى سلوكات عملية، وألا تبقى مجرد مشاعر قلبية، فالربط بين القلب والسلوك من جهة، وبين العلم والعمل من جهة ثانية، هو ما يثمر سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة؛ إذ لا فائدة من علم بلا عمل، ولا عمل بلا علم؛ "فلو قرأ رجل مئة ألف مسألة علمية وتعلمها ولم يعمل

---

[23] - المقصد الأسنى في شرح معاني أسماء الله الحسنى، الغزالي، أبو حامد، تحقيق بسام عبد الوهاب الجابي، الجفان والجابي – قبرص، ط1، 1407هـ/ 1987م، ص87

[24] - التوجيه الإسلامي للنشء في فلسفة الغزالي، عارف مفضي البرجس، دار الأندلس – بيروت، ط2، 1403هـ/ 1983م، ص137

[25] - نفسه، ج1، ص13

بها لا تفيده إلا بالعمل [...]، ولو قرأت العلم مئة سنة، وجمعت ألف كتاب.. لا تكون مستعدا لرحمة الله تعالى إلا بالعمل"[26]. ذلك أن "العلم والعمل هما وسيلتا السعادة، وأن العمل لا يتصور إلا بعلم بكيفية العمل"[27]. ثم إنهما عبادتان، وإن كان "العلم أنجحها وأربحها، فإنه أيضا من العمل، ولكنه عمل القلب الذي هو أعز الأعضاء، وسعي العقل الذي هو أشرف الأشياء"[28]. ومن مقتضيات هذا المستوى أن يسعى المدرس إلى رسم طريق الحق والهداية لمتعلميه "فإن الله تعالى لو هدى رجلا بسببه فهو خير له من جميع أموال الدنيا يتصدق بها في سبيل الله، ولو أصلح المعلم الناصح عبدا عاصيا فهو أحب إلى الله من عبادة الثقلين؛ الإنس والجن"[29].

إلى جانب هذه المستويات الثلاثة نجد الغزالي يولي اهتماما -لكن بنسبة أقل- لما يطلق عليه في الاصطلاح الحديث بالأهداف المهارية؛ فنجده مثلا يبرر إيراده لحدود منطقية بشكل مفصل بكون ممارسة الشيء والتمرن عليه يحقق فائدتين[30]:

الأولى: أن تحصل الدربة بكيفية تحرير الحد وتأليفه، فإن الامتحان والممارسة للشيء تفيد قوة عليه لا محالة.

الثانية: أن يقع الاطلاع على معاني أسماء أطلقها الفلاسفة، [...] إذ لم يمكن مناظرتهم إلا بلغتهم وعلى حكم اصطلاحهم، وإذا لم يفهم ما أرادوه لا يمكن مناظرتهم إلا بلغتهم وعلى حكم اصطلاحهم، وإذا لم يفهم ما أرادوه لا يمكن مناظرتهم.

هكذا يتضح إذن أن نظرة الغزالي إلى الأهداف التربوية جاءت مستوعبة لجميع الأبعاد الإنسانية، التي من شأنها ضمان توازن المتعلم واستقامته في الحياة؛ فالهدف من التعلم بيداغوجيا -بحسب نظرته تلك- هو تنوير عقل المتعلم، وتطهير وجدانه، ثم

---

[26] - أيها الولد، الغزالي، مرجع سابق، ص40

[27] - ميزان العمل، الغزالي، مرجع سابق، ص328

[28] - المستصفى، الغزالي، مرجع سابق، ص3

[29] - منهاج المتعلم، الغزالي، مرجع سابق، ص70

[30] - معيار العلم في فن المنطق، الغزالي، أبو حامد، (ت505هـ) تحقيق سليمان دنيا، دار المعارف – مصر، 1961م، ص284

تهذيب سلوكه وأخلاقه. أما الهدف الأكبر من ذلك فهو أن يكون التعلم رابطة وثيقة بين الإنسان وخالقه؛ بحيث يؤدي به إلى تحقيق العبودية الخالصة لله، والاستخلاف في الأرض وفاء بالأمانة التي حُملها، ثم عمارتها بالخير والإصلاح.

المبحث الثالث: طرائق التدريس ووسائله

طرائق التدريس هي الكيفيات الإجرائية التي يتوسل بها المدرس، بغرض بلوغ الأهداف التي يتوخى تحقيقها من الدرس؛ وهي من العناصر التي حظيت باهتمام كبير في مختلف مؤلفات الغزالي؛ خاصة في "منهاج المتعلم" و "أيها الولد" و "إحياء علوم الدين"؛ ومن أهم هذه الطرائق:

1. التعليم بالحب والاهتمام

يعتبر الغزالي أن من واجب المدرس أن يعتبر تلاميذه بمثابة أبنائه؛ بحيث يعاملهم بحب وعطف وشفقة، ويحيطهم بعناية وكرم ولطف؛ فعليه "إذا جيء بمبتدئ أن يراعيه ويكرمه، ويعززه إلى يوم كان مؤنسا معه؛ لأن المبتدئ كالطير الوحشي، لا يأنس إلا بالتلطف، فإن العلم أشق عليه وأمر، فيجب إصلاحه على ما يقتضيه طبعه"[31].

2. التربية بالقدوة

فقد جعل من شروط المتعلم الراغب في تعلم الفقه، أو أحوال القلوب، أن يتخذ له شيخا أو أستاذا يقتدي به في أخلاقه، ليمكنه من تشخيص عيوبه، وطريقة علاجها "وهذا شأن المريد مع شيخه، والتلميذ مع أستاذه، فيعرفه أستاذه وشيخه عيوب نفسه، ويعرفه طريق علاجه"[32].

3. التربية بالنظير

حيث يعتبر اعتماد المتعلم على نظيره في التربية والتعليم الخيار الأمثل لتحقيق النتائج التي يسعى إلى بلوغها، وقد تكون هذه النتائج أحيانا أفضل من تلك التي يحققها

---

[31] - منهاج المتعلم، الغزالي، مرجع سابق، ص55

[32] - إحياء علوم الدين، الغزالي، مرجع سابق، ج3، ص64

مع أستاذه؛ لأن نظيره أقرب إليه من الأستاذ، لكن عليه أن يختار من زملائه "صديقا صدوقا بصيرا متدينا، فينصبه رقيبا على نفسه؛ ليلاحظ أحواله وأفعاله، فما كره من أخلاقه وأفعاله وعيوبه الباطنة والظاهرة ينبهه عليه، فهكذا كان يفعل الأكياس والأكابر من أئمة الدين"[33].

4. طريقة التعلم بالتدرج

وهي طريقة أصيلة نجدها حاضرة في منهج التشريع القرآني، وفي منهج الدعوة النبوية، وفي مناهج علماء الأمة الأوائل؛ فعلى المدرس أن يستحضرها في تدريسه، بحيث يدفع المتعلم إلى "ألا يخوض في فنون العلم دفعة، بل يراعي الترتيب، فيبدأ بالأهم فالأهم، ولا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله، فإن العلوم مرتبة ترتيبا ضروريا وبعضها طريق إلى بعض. والموفق مراعي ذلك الترتيب والتدريج"[34].

5. طريقة مراعاة الفوارق

فالمتعلمون في نظر الغزالي ليسوا في رتبة واحدة من حيث قدراتهم العقلية؛ فهم "ينقسون إلى بليد لا يفهم بالتفهيم إلا بعد تعب طويل من المعلم، وإلى ذكي يفهم بأدنى رمز وإشارة، وإلى كامل تنبعث من نفسه حقائق الأمور بدون التعليم"[35]. ومما يقتضيه العمل بهذه الطريقة أن يعمد المدرس أولا إلى تشخيص مستوى المتعلمين، ثم يصنفهم إلى مجموعات، "ولا يشرك الذكي مع الغبي، فهو تقصير في الذكي وكسلان في الغبي، ولا يغضب، بل يكرر في محل لا يفهمه حتى يفهم"[36].

6. طريقة التعلم الهادف

فعملية التعليم ينبغي أن تكون قاصدة، مركزة على ما يحتاج إليه المتعلم من جهة، وما له ثمرة من جهة ثانية، وأن يطبعه طابع الإغراق في الجانب النظري الذي قد

---

[33] - إحياء علوم الدين، الغزالي، مرجع سابق، ج3، ص64

[34] - ميزان العمل، الغزالي، مرجع سابق، ص348

[35] - إحياء علوم الدين، الغزالي، مرجع سابق، ج1، ص88

[36] - منهاج المتعلم، الغزالي، مرجع سابق، ص56

لا يفيد في شيء. يقول الغزالي "يبدأ المعلم في تعليم المتعلم بأقرب ما يفتقر إليه الطالب، وأهم ما ينفعه في الدنيا والآخرة، فإن التعليم كتعمير البيت؛ فإن الباني عمر البيت من أي جنب خرب، وكذلك المعلم يعلم المتعلم من أي فن جهل"[37].

7. طريقة التعلم الاجتماعي

ومعناه أن المتعلم الذي يتعلم وسط جماعة من أقرانه تكون نتائجه أفضل من المتعلم الذي يتعلم منفردا بمعزل عن زملائه، فمخالطة الجماعة والاندماج معها يمكن كل فرد من ملاحظة أخطاء وعيوب الآخرين، فيسقطها على نفسه اتهاما، لأن الناس متقاربون في أحوالهم. ولهذا يقرر الغزالي أن من واجب المتعلم أو المريد: "أن يخالط الناس، فكل ما رآه مذموما فيما بين الخلق فليطالب نفسه به، وينسبها إليه، فإن المؤمن مرآة المؤمن، فيرى من عيوب غيره عيوب نفسه، ويعلم أن الطباع متقاربة في اتباع الهوى"[38]. كما يؤكد أن "من المقاصد الدينية والدنيوية ما يستفاد بالاستعانة بالغير، ولا يحصل ذلك إلا بالمخالطة؛ فكل ما يستفاد من المخالطة يفوت بالعزلة"[39].

8. طريقة التعلم الذاتي

ومن شواهدها حديث الغزالي في كتاب "المنقذ من الضلال "عن تجربته في تعلم الفلسفة بشكل ذاتي؛ حيث يحكي أنه بعدما انتهى من تعلم علم الكلام، أراد أن يتعلم الفلسفة حتى يدرك فسادها، وأنه حين لم يجد من علماء المسلمين من صرف اهتمامه إلى هذا العلم، عمد إلى تعلمه بنفسه، دون حاجة إلى أستاذ. يقول: "فشمرت عن ساق الجد في تحصيل ذلك العلم من الكتب، بمجرد المطالعة من غير استعانة بأستاذ، وأقبلت على ذلك في أوقات فراغي من التصنيف والتدريس في العلوم الشرعية، وأنا ممنو بالتدريس والإفادة لثلاثمائة نفس من الطلبة ببغداد. فأطلعني الله سبحانه وتعالى بمجرد المطالعة في هذه الأوقات المختلسة، على منتهى علومهم في أقل من سنتين، ثم لم أزل أواظب على التفكر فيه بعد فهمه قريبا من سنة أعاوده وأردده وأتفقد غوائله

---

[37] - منهاج المتعلم، الغزالي، مرجع سابق، ص59

[38] - إحياء علوم الدين، الغزالي، مرجع سابق، ج3، ص65

[39] - نفسه، ج2، ص236

وأغواره، حتى اطلعت على ما فيه من خداع، وتلبيس وتحقيق وتخييل، اطلاعا لم أشك فيه"[40].

وإلى جانب طرائق التدريس نجد الغزالي يتناول الوسائل التعليمية أو وسائل التدريس، باعتبارها "الأدوات والمعينات التي يوظفها المدرس بمعية المتعلمين داخل القسم أو خارجه لبناء المعارف والمهارات، بغية تحقيق أو تنمية كفاية أو تقويمها."[41]. أو "الأدوات والطرق المختلفة، التي تستخدم في المواقف التعليمية، والتي لا تعتمد كلية على فهم الكلمات والرموز والأرقام"[42]. وعلى عكس ما يظنه البعض، فإن هذه الأدوات التي يتوسل بها إلى نقل المعارف وتنمية المهارات ليست شيئا جديدا في التعليم، فالعلماء المسلمون قديما كانوا يهتمون بهذه الوسائل، رغم محدوديتها في ذلك الوقت. والأهم في نظري ليس هو طبيعة الوسيلة هل هي وسيلة كلاسيكية قديمة أم تكنولوجية حديثة، وإنما الأهم هو وقعها وأثرها في عملية التعلم؛ والذي يقرأ سير أعلام الفكر التربوي الإسلامي، سيلحظ حجم الأثر الذي صنعوه بتلك الوسائل التي توصف اليوم بأنها تقليدية؛ وقد تجلى ذلك -على الأقل- في أمرين اثنين؛ أولهما في عدد التلاميذ الذين تخرجوا على يد هؤلاء الأعلام، وثانيهما في عدد المؤلفات التي خلفوها من ورائهم؛ وأبو حامد الغزالي خير مثال على ذلك.

وتعتبر الخبرات المباشرة الوسيلة الأساس التي كان يعول عليها الغزالي في عمليتي التربية والتعليم؛ وهي وسيلة تتمثل في الحضور الجسدي لكل من المدرس والمدرس في مقام التعلم، وتستخدم فيها الحواس الخمس لبلوغ الأهداف المرجوة؛ حيث يستعمل المتعلم سمعه وبصره لاستيعاب ما يشرحه المدرس، وبإمكانه أن يستعمل لسانه كذلك في طرح أسئلته كلما وجد صعوبة في مواكبة التعلم؛ يقول الغزالي: "فإن حسن السؤال نصف العلم، والسؤال مفتاح خزائن العلم، فإن صدور العلماء خزائن العلم، فيفتح

---

[40] - المنقذ من الضلال، الغزالي، مرجع سابق، ص127

[41] - دليل الوسائل التعليمية والوسائط التربوية، وزارة التربية الوطنية، غشت 2009، ص:2

[42] - الوسائل التعليمية والمنهج، أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية – القاهرة، 2005، ص16

أبوابها؛ أي أفواههم بالسؤال عنهم"[43].

ومن تلك الوسائل كذلك اعتماد القلم والحبر للتدوين؛ فحتى لا تفوت المتعلم بعض التعلمات التي يسمعها من أستاذه، وربما ينساها ولا يتذكرها بعد مجلس التعلم، يجب "أن يكون معه في كل وقت محبرة، حتى يكتب ما يسمعه من الفوائد"[44]. والحقيقة أنه لولا هذه الوسيلة لما وصلنا شيء من مؤلفات علمائنا التي تملأ رفوف المكتبة الإسلامية اليوم؛ فهي سرج الإسلام كما سماها الإمام أحمد بن حنبل؛ فقد روي عنه أنه عندما أقبل أصحاب الحديث ورأى المحابر بأيديهم، أومأ إليها وقال: هذه سَرْجُ الإسلام"[45].

ومنها كذلك الاعتماد على الكتب العلمية، ومعلوم أن العلم قديما كان يؤخذ إما سماعا من العلماء، وإما قراءة عليهم من الكتب. والكتاب بالنسبة إلى الغزالي وسيلة مهمة في عملية التعلم، وعلى المتعلم أن يعظمها ويعرف قيمتها. يقول: "ومن تعظيم العلم تعظيم الكتاب، وعدم مد الرجل نحو الكتاب، وينبغي للمتعلم ألا يأخذ الكتاب إلا بطهارة، ويضع كتاب التفسير فوق سائر الكتب، ولا يضع على الكتاب شيئا آخر"[46]. وقد كان من اهتمام العلماء وطلبة العلم بالكتب العلمية تجليدها، وترتيبها في الرفوف بحسب أهميتها.

وتعد الرحلات العلمية في نظر أبي حامد من أنجع الوسائل التي ينبغي أن يحرص عليها المتعلم. يقول: "ويسافر المتعلم في طلب العلم إلى أقصى البلاد، ولو سافر ودخل الأرض كلها راجلا"[47]. ومعنى ذلك أن من سعى في طلب العلم، فعليه أن يضحي من أجله، وألا يثنيه عن ذلك بعد المسافة بينه وبين مراده. وقد كان العلماء يكابدون

---

[43] - منهاج المتعلم، الغزالي، مرجع سابق، ص88

[44] - نفسه، ص87

[45] - الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي، تحقيق محمود الطحان، مكتبة المعارف – الرياض، 1403هـ/ 1983م، ج1، ص252

[46] - منهاج المتعلم، الغزالي، مرجع سابق، ص81

[47] - نفسه، ص95

الصعاب، ويجوبون الأرض شرقا وغربا -أحيانا- من أجل التثبت من حديث واحد، أو حل مسألة واحدة، أو لقاء شيخ... وكان حظ الغزالي نفسه من ذلك كبير.

والمتحصل من استعراض هذه الطرائق والوسائل أن الغزالي لم يكن ينظر إلى المتعلمين على أنهم على قدر متكافئ من الذكاء، أو أنه من الممكن أن يتعلموا بطريقة واحدة، أو أن أهمية المعرفة قد تعفي المدرس من تنويع طرائق التدريس ووسائله... فالرجل كان يعي جيدا أن الذكاءات متعددة، وأن التوسل بطرائق ووسائل متنوعة له ما يبرره؛ فإلى جانب كون ذلك فيه مراعاة للفوارق الفردية الموجودة بين المتعلمين، وكونه يجنب المدرس العشوائية والارتجال في عمله... فإنه يؤدي كذلك إلى تحقيق نتائج وثمرات أفضل.

المبحث الرابع: أساليب التقييم التربوي

تشهد مؤلفات الغزالي على أنه كان يستحضر مختلف أنواع التقويم المعروفة في الفكر التربوي الحديث؛ سواء منها التقويم التشخيصي، أو التقويم التكويني البنائي، أو التقويم النهائي؛ فهو عندما يتحدث مثلا عن علاقة المدرس بالمتعلم أو علاقة الشيخ بالمريد في رحلة التربية والتعليم، يؤكد أن هذه العملية ينبغي أن تنطلق من التشخيص، ثم بناء على نتائجه يتم تحديد مستوى التعليم المناسب، أو مستوى التربية المناسبة. كما أننا نجده -خاصة في مؤلفاته الأصولية- يستعمل كثيرا عبارة "فإن قلت... قلت"، وهي عبارة ترد عنده في سياق يفهم منه أن الأمر يتعلق بأسئلة كانت تطرح عليه أثناء الدرس؛ فكان يجيب عنها حتى لا يبقى عائق للفهم وللمواكبة لدى السائل. ثم إننا نجده يتحدث في الباب الرابع من المنخول عن مفهوم الإجازة عند المحدثين، وهو من المفاهيم التي لا يخلو منها كتاب من كتب مصطلح الحديث؛ فقد كانت الإجازة عند مفكري الإسلام بمثابة تقييم نهائي للطالب، ينال به درجة علمية، وإشهادا على تمكنه من العلم، وعلى أهليته للرواية عن شيخه.

كما أنه يشير في مقدمة المستصفى إلى أن من العوامل الأساسية التي يتوقف عليها تحصيل معرفة ما إظهار المدرس للبنية الداخلية لذلك العلم، وتمكين المتعلم من أخذ نظرة عامة عن مباحثه وقضاياه بشكل إجمالي؛ يقول: "فكل علم لا يستولي الطالب

في ابتداء نظره على مجامعه ولا مبانيه فلا مطمع له في الظفر بأسراره ومباغيه"[48]. وهذا المبدأ الذي قرره الغزالي منذ القرن الخامس الهجري (ق.11م) هو ما قامت عليه النظرية الجشطالتية التي لم تظهر إلا في القرن العشرين مم الميلاد.

وإلى جانب التقييم المعرفي نجد الغزالي يهتم اهتماما بليغا بتقييم السلوك، وتقييم أحوال القلوب؛ فنجده مثلا في "ميزان العمل" يثير مشكلة إمكانية تعديل السلوك، مشددا النكير على من يخلط بين تغيير الخُلق وتغيير الخَلق؛ يقول: "لقد ظنّ بعض المائلين إلى البطالة أن الخُلق كالخَلق، فلا يقبل التغيير [...]، وظن أن المطمع في تغيير الخلق، طمع في تغيير خلق الله عز وجل [...]، وإن ذلك لو لم يكن ممكناً، لما أمر به، ولو امتنع ذلك لبطلت الوصايا والمواعظ والترغيب والترهيب، فإن الأفعال نتائج الأخلاق"[49]. بل يذهب أبعد من ذلك، حين يقرر أن سلوك البهيمة أيضا قابل للتعديل، فيكون تعديل سلوك الإنسان من باب أولى. يقول في الإحياء: "وكيف ينكر هذا في حق الآدمي، وتغيير خلق البهيمة ممكن؛ إذ ينقل البازي من الاستيحاش إلى الأنس، والكلب من شره الأكل إلى التأدب والإمساك والتخلية، والفرس من الجماح إلى السلاسة والانقياد، وكل ذلك تغيير للأخلاق"[50].

غير أنه يرى أن هذا التعديل ينبغي أن يكون بشكل تدريجي، وعن طريق الرياضة والمجاهدة، لأن النفوس تختلف في سرعة استجابتها، فهي ليست على وزان واحد في التحول من حال إلى حال، فيؤكد مثلا أن "الغضب والشهوة لو أردنا قمعهما وقهرهما بالكلية حتى لا يبقى لهما أثر لم نقدر عليه أصلا، ولو أردنا سلاستهما وقودهما بالرياضة والمجاهدة قدرنا عليه، وقد أمرنا بذلك، وصار ذلك سبب نجاتنا ووصولنا إلى الله تعالى، نعم الجبلات مختلفة؛ بعضها سريعة القبول، وبعضها بطيئة القبول"[51]. وهذا

---

[48] - الغزالي، المستصفى، مرجع سابق، ص4

[49] - ميزان العمل، الغزالي، مرجع سابق، ص247

[50] - إحياء علوم الدين، الغزالي، مرجع سابق، ج3، ص56

[51] - نفسه، ج3، ص56

الاختلاف مرده إلى سببين اثنين[52]:

الأول: قوة الغريزة في أصل الجبلة، وامتداد مدة الوجود، فإن قوة الشهوة والغضب والتكبر موجودة في الإنسان، ولكن أصعبها أمرا وأعصاها على التغيير قوة الشهوة، فإنها أقدم وجودا، إذ الصبي في مبدإ الفطرة تخلق له الشهوة ثم بعد سبع سنين ربما يخلق له الغضب وبعد ذلك يخلق له قوة التمييز.

الثاني: أن الخُلق قد يتأكد بكثرة العمل بمقتضاه، والطاعة له، وباعتقاد كونه حسنا ومرضيا.

وفي معرض بيان ما قد توهمه البعض من أن المقصود بتغيير السلوك هو استئصاله يعلق الغزالي بقوله: "فهذا غلط وقع لطائفة ظنوا أن المقصود من المجاهدة قمع هذه الصفات بالكلية ومحوها، وهيهات فإن الشهوة خلقت لفائدة، وهي ضرورية في الجبلة، فلو انقطعت شهوة الطعام لهلك الإنسان، ولو انقطعت شهوة الوقاع لانقطع النسل، ولو انعدم الغضب بالكلية لم يدفع الإنسان عن نفسه ما يهلكه ولهلك"[53]. فإذن ليس المطلوب هو استئصال هذه السلوكات؛ لأن بقاءها أمر ضروري في حياة الإنسان، وإنما المطلوب هو ردها إلى التوسط والاعتدال.

والحاصل أن اهتمام الغزالي بالتقييم التربوي جاء شاملا ومستوعبا؛ بحيث جمع بين تقييم المعرفة، وتقييم السلوك. كما أنه نظر إلى هذه العملية باعتبارها شرطا من شروط جودة التربية والتعليم؛ وذلك بتعهد المعلم لمتعلميه بالتقييم في كل مراحل تعلمهم؛ فهي عنده بمثابة ميزان يمكن من تشخيص أحوال المتعلمين، وتحديد نقاط القوة والضعف عند كل واحد منهم. ونتيجة لذلك فإن غياب هذه العملية سيشكل -لا محالة- عائقا أمام كل من المعلم والمتعلم، وستكون بذلك عملية التعليم برمتها بدون أي جدوى.

---

[52] - إحياء علوم الدين، الغزالي، مرجع سابق، ج3، ص56

[53] - نفسه، ج3، ص56

خاتمة

بعد هذه الرحلة العلمية التي رمت من خلالها استخلاص عناصر المنهاج التربوي من مختلف مؤلفات أبي حامد الغزالي، خلصت إلى النتائج الآتية:

-يشغل هم التربية والتعليم مساحة كبيرة من مؤلفات أبي حامد الغزالي، وخاصة مؤلفاته في التربية مثل "منهاج المتعلم وأيها الولد" ومؤلفاته في التصوف مثل "إحياء علوم الدين والمنقذ من الضلال" ومؤلفاته في أصول الفقه مثل "المستصفى والمنخول".

-من عوامل تميز الغزالي في فكره التربوي اشتغاله بالتدريس وبراعته فيه، ثم سعة مداركه المعرفية، وكثرة تآليفه في مختلف حقول المعرفة.

-يركز الغزالي في بحثه لقضايا التربية والتعليم على الجانب الأخلاقي؛ معتبرا إياه سابقا على الجانبين المعرفي والمهاري، ومؤكدا أنه مسؤولية أسرية بالدرجة الأولى؛ إذ الأسرة عنده هي المسؤولة أولا عن تربية الأطفال وتهذيب أخلاقهم.

-لا يرى الغزالي مانعا من الانشغال بتعلم أي علم ترجى منه فائدة؛ إلا أنه يركز في برنامجه الدراسي على مجالين أساسيين يتكاملان فيما بينهما؛ هما الفقه والتزكية؛ والتزكية عنده أكثر قيمة من الفقه.

-تشمل الأهداف التعليمية عند الغزالي جميع المستويات التي تضمن استقامة المتعلم وتوازنه، وهي المجال المعرفي، ثم الوجداني، ثم السلوكي والمهاري.

-طرائق التدريس التي يقررها الغزالي هي التربية بالحب، والقدوة الحسنة، ومراعاة الفوارق الفردية بين المتعلمين، والتربية بالنظير، والتعلم الهادف، والتعلم عن طريق مخالطة الجماعة، ثم التعلم الذاتي.

-وسائل التدريس عند الغزالي هي الخبرات المباشرة، والتدوين باستعمال القلم والحبر، والاعتماد على الكتب، ثم الرحلات العلمية.

-يجمع الغزالي في اهتمامه بعملية التقييم التربوي بين تقييم المعرفة، وتقييم السلوك؛ غير أنه يولي تقييم السلوك اهتماما أكبر.

لائحة المصادروالمراجع

1. القرآن الكريم برواية ورش عن نافع
2. إحياء علوم الدين، الغزالي، أبو حامد، دار المعرفة - بيروت
3. أيها الولد، الغزالي، أبو حامد، (ت505هـ)، دار المنهاج – لبنان بيروت، ط2، 1435هـ / 2014م
4. التوجيه الإسلامي للنشء في فلسفة الغزالي، عارف مفضي البرجس، دار الأندلس – بيروت، ط2، 1403هـ / 1983م
5. الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، الخطيب البغدادي، تحقيق محمود الطحان، مكتبة المعارف – الرياض، 1403هـ / 1983م
6. دليل الوسائل التعليمية والوسائط التربوية، وزارة التربية الوطنية، غشت 2009
7. صحيح البخاري، البخاري، أبو عبد الله، تحقيق مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير ودار اليمامة – دمشق، ط5، 1414هـ / 1993م
8. صحيح مسلم، مسلم، أبو الحسين بن الحجاج، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه – القاهرة، 1374هـ / 1955م
9. كيمياء السعادة، الغزالي، أبو حامد، مطبعة السعادة - مصر ط2، 1343هـ
10. المستصفى، الغزالي، أبو حامد، (ت505هـ)، دار الكتب العلمية - بيروت، ط1، 1413هـ / 1993م
11. معيار العلم في فن المنطق، الغزالي، أبو حامد، (ت505هـ) تحقيق سليمان دنيا، دار المعارف – مصر، 1961م
12. المقصد الأسنى في شرح معاني أسماء الله الحسنى، الغزالي، أبو حامد، تحقيق بسام عبد الوهاب الجابي، الجفان والجابي – قبرص، ط1، 1407هـ / 1987م
13. المنخول من تعليقات الأصول، الغزالي، أبو حامد (ت505هـ)، دار الفكر المعاصر- بيروت، ط3، 1419هـ / 1998م

14.المنقذ من الضلال، الغزالي، أبو حامد، (ت505هـ)، دار الكتب الحديثة، مصر

15.منهاج المتعلم، الغزالي، أبو حامد، تحقيق أحمد عناية، دار التقوى – دمشق، ط1، 1431هـ/ 2010م

16.ميزان العمل، الغزالي، أبو حامد، (ت505هـ) تحقيق سليمان دنيا، دار المعارف – مصر، ط1، 1964م

17.الوسائل التعليمية والمنهج، أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية – القاهرة، 2005م

الفصل الثاني:

من بداية القرن 6هـ إلى بداية القرن 7هـ

المنهاج التعليمي عند ابن تومرت

د. يوسف لوكيلي

أستاذ مكوّن، المركز الجهوي الشرق

لقد عرف تاريخ الغرب الإسلامي علاقة متميزة بين التربية والسياسة... ذلك أن التربية كانت المنطلق لكثير من الدعوات السياسية في المغرب، ولعل الدعوة الموحدية مثال واضح على هذه العلاقة.

وتميزت الدعوة الموحدية باعتمادها التوحيد منطلقا لمنهجها التربوي، ويدل على ذاك تسمية أنصارها والمنتمين إليها بالموحدين نسبة إلى التوحيد.

وقد نجح هذا المنهج في بناء دولة عظيمة استطاعت "أن تكتسح المرابطين في شمال إفريقية والأندلس وأن تؤسس دولة أكبر من دولتهم"[1].

والفضل في ذلك كله يرجع لشخص واحد؛ هو الواضع للأسس الفكرية والتنظيمية لهذه الدعوة، هذا الرجل هو محمد ابن تومرت، المعروف (بالمهدي).

ابن تومرت هذا أثير حوله كثير من الجدال والنقاش، سواء تعلق الأمر بمذهبه، أم بانتمائه العقدي، أم منهجه السياسي... ومن بين هذه الجوانب سأركز في هذا البحث على الجانب التربوي في شخصية ابن تومرت، محاولا استخلاص معالم أصول وأهداف منهجه التربوي من خلال توظيفه للجانب المعرفي عموما والعقدي خصوصا أسسا تربويا لا نجاح مشروعه السياسي.

أهمية البحث

ليست الغاية من البحث الغوص في التاريخ عموما والتراث التربوي لابن تومرت خصوصا لإسقاط تجارب تاريخية على واقعنا المعاصر، وإنما القصد هو البحث عن

[1] - ألفرد بال، الفرق الإسلامية في شمال إفريقية، ترجمة عبد الرحمن بدوي، الطبعة الثالثة 1987، دار الغرب، سلامي، ص، 249.

قواعد عامة يمكن الاستفادة منها في توجيه مناهج التربية المعاصرة؛ ومن هنا تبرز أهمية البحث في التراث التربوي لابن تومرت كونه نموذجا تاريخيا ناجحا يمكن الإفادة منه في توجبه المنهاج التربوي المعاصر.

إشكالية البحث

إن النجاح الباهر الذي حققه ابن تومرت في دعوته يدعونا إلى التساؤل عن الأسس التي اعتمدها في منهجه التربوي، وعن الوسائل التي اعتمدها في تنزيل منهجه، بغية استثمار ذلك في توجيه المنهاج التربوي المعاصر.

أهداف البحث

يقصد هذه البحث إلى تحقيق عدد من الأهداف لعل أهما:

-تسليط الضوء على أبرز العوامل المشكلة للمذهب الفكري لابن تومرت

-تلمس منهج ابن تومرت في توظيف مذهبه العقدي في منهجه التربوي

-استنباط القواعد العامة لمنهج ابن تومرت

-استثمار المنهج التربوي التومرتي في توجيه المناهج التربوية الحديثة

منهج البحث

إن طبيعة البحث الذي يجمع بين الجانب التاريخي والجانب الشرعي تقتضي المزج بين المنهج التاريخي؛ قصد توثيق وتفسير الحقائق التاريخية المتعلقة بابن تومرت، والمنهج التحليلي؛ من خلال دراسة إشكال البحث.

خطة البحث

انطلاقا من إشكالية البحث قسمته إلى مبحثين، خصصت الأول منهما لبيان المبادئ والمرتكزات التي اعتمدها ابن تومرت في منهجه التربوي بما يقتضيه ذلك من بيان أهم العوامل المؤثرة في المنهج التربوي لابن تومرت

أما المبحث الثاني فقد خصصته لبيان أهداف ووسائل المنهج التربوي لابن تومرت.

المبحث الأول: مبادئ ومنطلقات المنهج التربوي لابن تومرت

إن الوقوف عند مبادئ ومنطلقات المنهج التربوي لابن تومرت (المطلب الثاني)، يقتضي الوقوف عند العوامل المؤثرة في هذا المنهج (المطلب الأول)

المطلب الأول: العوامل المؤثرة في المنهج التربوي لابن تومرت

إن فهم المنهج التربوي لابن تومرت يستلزم ضرورة الوقوف عند نسبه، وولادته، وبيئته، ومختلف أطوار حياته...لكونها أبرز العوامل المؤثرة في شخصية الرجل.

- نسبه:

وقع اختلاف كبير حول نسب ابن تومرت إذا ما كان عربيا ينتهي إلى بيت النبوة، أو أمازيغيا خالصا.

ومن أبرز الذين نسبوا ابن تومرت إلى بيت النبوة ابن القطان [2]، وقد تابعه ابن خلدون في النسب الذي ذكر، وذكر غيره [3]

أما صاحب المحجب فقد أورد انتساب محمد بن تومرت إلى بيت النبوة، بصيغة توحي أنه لا يكذب ذلك، بل قد يكون ممن يرجح صحة هذا الانتساب فقال:" وهو من قبيلة هرغة، من قوم يعرفون بإيسرغينن، وهم الشرفاء بلسان المصامدة"[4].

أما الذين شككوا في انتساب ابن تومرت لبيت النبوة، فمنهم الإمام الذهبي (ت 748هـ) الذي وصف ابن تومرت بكونه" المدعي أنه علوي حسني، وأنه الإمام المعصوم، وأنه محمد ابن عبد الله..."[5]. ثم يذكر النسب الذي ذكره ابن القطان ومن المشككين

---

[2]- ابن القطان، نظم الجمان لترتيب ما سلف من أخبار الزمان، دراسة وتحقيق الدكتور محمود علي مكي، الطبعة الأولى 1990 دار الغرب الإسلامي، بيروت لبنان، ص 87، 88.

[3]- عبد الرحمان بن خلدون، تاريخ ابن خلدون، ضبطه خليل شحاذة الطبعة الثانية 1408هـ / 1988م دار الفكر بيروت لبنان. 301/6.

[4]- عبد الواحد المراكشي، المعجب في تلخيص أخبار المغرب، ضبطه وصححه محمد سعيد العريان ومحمد العربي العلمي، دار الكتب الدار البيضاء، ص 262.

[5]- شمس الدين الذهبي، سير أعلام النبلاء، حققه وخرج أحاديثه شعيب الأرنؤوط، الطبعة التاسعة

أيضا- أو على الأقل الذين ذكروا التشكيك في نسبه- صاحب جذوة الاقتباس، فبعد ذكره لنسب ابن تومرت قال:" وقيل هو دعي في هذا النسب الشريف"[6]. والملاحظ أن هؤلاء المشككين، لم يقطعوا بنفي الانتساب إلى بيت النبوة. بل أوردوا تشكيكهم على سبيل الاحتمال كما أنهم لم يذكروا سلسلة نسبه الأمازيغي المزعوم، واكتفوا بأن ابن تومرت مصمودي من هرغة، وهذا يتفق عليه جميع المؤرخين.

ومن المشككين المعاصرين الذين قطعوا بنفي هذا النسب، أحمد صبحي الذي قال: "وهو من البربر ولكنه نسب نفسه بعد أن اشتهر أمره إلى العلويين من بني الحسن ابن علي، فكأنه من سلالة الأدارسة ملوك فاس[7]. فالصيغة التي أورد بها كلامه تدل على انه يستبعد تماما كون المهدي من سلالة الأدارسة، أي من آل البيت.

وما كان لهذا الجدل حول نسب ابن تومرت ليكون بهذه الحدة لولا ادعاءه العصمة، يقول في ذلك محمد عنان " نظرا لانتحاله صفة المهدي والإمام المعصوم لم يعدم رواية تنسبه لآل البيت، إذ لا بد، وفقا لأسطورة المهدي المنتظر، أن يكون المهدي منهم"[8].

فكل من نفى فكرة المهدية والعصمة نفى انتساب ابن تومرت إلى بيت النبوة، وفي نظري أن هذا الأمر غير لازم، أي الترابط بين نفي العصمة ونفي النسب، فقد يكون انتساب ابن تومرت لبيت النبوة، دافعا لادعائه المهدوية.

2- مولده:

اختلف المؤرخون في مكان وزمان ولادة ابن تومرت، ففيما يخص مكان مولده،

(1415هـ/ 1993م)، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان، 539/19.

[6]- ذكر ذلك أيضا ابن أبي زرع الفاسي في الأنيس المطرب، راجعه عبد الوهاب بن منصور، الطبعة الثانية (1420هـ/1999م) المطبعة الملكية الرباط، ص 5/217، وأحمد بن القاضي المكناسي في جذوة الاقتباس، طبعة 1973، دار المنصور للطباعة، الرباط 1/205.

[7]- أحمد صبحي، في علم الكلام دراسة فلسفية (الأشاعرة)، الطبعة الخامسة (1405هـ/ 1984م). 220/2.

[8]- محمد عنان، عصر المرابطين والموحدين في المغرب والأندلس، الطبعة الأولى 1964، ص 159.

فقد ذكر ابن القطان أنه ولد" بموضع يسمى نومكران، وهو موضع لا ماء فيه... وهناك داره"[9].

أما المراكشي فقد ذكر أن مولده كان بمنطقة سوس جنوب المغرب "بضيعة من سوس تعرف بإيجلي أن وارغن"[10]. وهذا الكلام هو الذي أكده الفردبل فقد قال:" ولد ابن تومرت في إيجلي أن دارغن"[11]. وكذلك فإن عبد المجيد النجار يرجح هذا المكان أي قرية إيجلي[12].

أما عن زمان ولادته، فأيضا لم يجمع المؤرخون على رأي واحد، فابن القطان وإن لم يحدد سنة الولادة فقد ذكر ما يمكن أن نستخلص من خلاله هذه السنة، فقد ذكر أن وفاة ابن تومرت "كانت عام أربعة وعشرين وخمسمائة"[13]. وكان عمره حينئذ نحوا من خمسين سنة[14]. وعلى ذلك يكون مولد ابن تومرت في نحو 474هـ.

أما ابن خلكان فقد ذهب إلى أن ولادة ابن تومرت كانت " يوم عاشوراء سنة خمس وثمانين وأربعمائة"[15].

وعلى ذلك يكون التاريخ المحدد عند ابن قطان أقرب إلى الواقع، لأنه يجعل ابن تومرت عند قيامه بدعوته في نحو واحد وأربعين سنة.

وهذا ما رجحه أيضا عبد المجيد النجار وقال عنه أنه هو" الجدير بأن يعتبر أولا في تحديد تاريخ الميلاد"[16]، وقد انتهى إلى تحديد سنة تقارب ما أشرت إليه أعلاه، فقال"

---

[9]- نظم الجمان، ص 90.

[10]- المعجب، ص 262.

[11]- الفرق الإسلامي في الشمال الإفريقي، ص 251.

[12]- عبد المجيد النجار، المهدي ابن تومرت، الطبعة الأول (1403هـ/ 1983م) دار الغرب الإسلامي. ص 30، 31.

[13]- نظم الجمان، ص 123.

[14]- نفسه، ص 123.

[15]- ابن خلكان، وفيات الأعيان، حققه إحسان عباس، دار صادر، بيروت، لبنان، 53/5.

[16]- عبد المجيد النجار، المهدي بن تومرت، ص 33.

السنة الأكثر احتمالا لميلاد ابن تومرت هي سنة 473هـ"[17].

- حياته:

إن أطوار حياة ابن تومرت حددها عشقه للعلم والتعلم، فقد "شب محمد هذا قارئا محبا للعلم، وكان يسمى أسافو. ومعناه الضياء لكثرة ما كان يسرج القناديل بالمسجد لملازمتها"[18]

أما حياته بعد ذلك فيمكن تقسيمها لثلاثة مراحل أساسية:

أ- الرحلة إلى المشرق:

أدرك ابن تومرت أن علمه لا يمكن أن يكتمل إلا بذهابه إلى المشرق، منبع العلوم الإسلامية، فرحل إلى المشرق. ورحلته يصفها المراكشي بقوله" وكان قد رحل إلى المشرق في شهور سنة 501هـ[19] في طلب العلم، وانتهى إلى بغداد، ولقي أبا بكر الشاشي فأخذ عليه شيئا من أصول الفقه وأصول الدين وسمع الحديث على المبارك بن عبد الجبار ونظرائه من المحدثين، وقيل إنه لقي أبا حامد الغزالي بالشام أيام تزهده، فالله أعلم.

وحكي أنه ذكر للغزالي ما فعل أمير المسلمين بكتبه التي وصلت إلى المغرب، من إحراقها وإفسادها وابن تومرت حاضر ذلك المجلس، فقال الغزالي حين بلغه ذلك" ليذهبن عن قليل ملكه، وليقتلن ولده، وما أحسب المتولي لذلك إلا حاضرا مجلسنا

وكان ابن تومرت يحدث نفسه بالقيام عليهم، فقوى طمعه"[20].

وواقعة لقاء ابن تومرت مع الغزالي دار حولها جدل كبير بين مثبت وناف، المهم في الأمر أن ابن تومرت تأثر بفكر الإمام الغزالي، وهذا لم يخالف فيه أحد من المؤرخين.

---

[17]- عبد المجيد النجار، المهدي بن تومرت، ص 34.

[18]- ابن خلدون، تاريخ ابن خلدون، 301/6.

[19]- نفس التاريخ ذكره ابن القطان (انظر نظم الجمان، ص 61، 62).

[20]- المعجب، ص 263.

ب- العودة من المشرق:

لقد أحيطت رحلة عودة ابن تومرت إلى المغرب بمجموعة من القصص الأسطورية، وسأحاول التركيز على الرواية الأكثر واقعية، والتي أرى أنها رواية شمس الدين الذهبي إذ يقول "... أوذي بمكة فراح إلى مصر، وبالغ في الإنكار، فطردوه، وآذوه، وكان إذ خاف من البطش به خلط وتباله، ثم سكن الثغر مدة، ثم ركب البحر إلى المغرب، وقد رأى أنه شرب ماء البحر مرتين، وأخذ ينكر على الناس، وألزمهم بالصلاة فآذوه، فقدم المهدية وعليها ابن باديس، فنزل بمسجد معلق، فمتى رأى منكرا أو خمرا كسر وبدد... فطلبه ابن باديس، فلما رأى حاله، وسمع كلامه سأله الدعاء، فقال أصلحك الله لرعيتك.

وسار إلى بجاية، فبقي ينكر كعادته، فنفي، فذهب إلى قرية ملالة، فوقع بها بعبد المؤمن (ت 558هـ) الذي تسلطن، وكان أمرد، عاقلا، فقال، يا شاب ما اسمك؟ قال عبد المؤمن، قال الله أكبر، أنت طلبتي، فأين مقصدك؟ قال: طلب العلم، قال وجدت العلم والشرف، فاصحبني... فربط الشاب، وشوقه إلى أمور عشقها، وكان في صحبته الفقيه عبد الله الونشريسي، وكان جميلا نحويا، فاتفقا على أن يخفي علمه وفصاحته، ويتظاهر بالجهل واللكن مدة، ثم يجعل إظهار نفسه معجزة، ففعل ذلك ثم عمد إلى ستة من أجلاء أتباعه، وسار بهم إلى مراكش"[21].

وأبرز ما يمكن الوقوف عليه في هذه الرحلة، كثرة أمر ابن تومرت بالمعروف ونهيه عن المنكر، وتعرفه على عبد المؤمن، ولعل تلك كانت هي البوادر الأولى لبداية دعوته.

ج- الإعلان عن دعوته:

عاد ابن تومرت إلى مراكش، وهو كله حماسة للبدء بمشروعه التربوي، خاصة بعدما رأى ما آلت إليه الأوضاع، حيث " اختل حال أمير المسلمين رحمه الله بعد الخمسمائة اختلالا شديدا، فظهرت في بلاده مناكر كثيرة، وذلك لاستيلاء أكابر المرابطين على البلاد ودعواهم الاستبداد وانتهوا في ذلك إلى التصريح، فصار كل منهم

---

[21]- شمس الدين الذهبي، سير أعلام النبلاء، 542/19، 543.

يصرح بأنه خير من علي أمير المسلمين، وأحق بالأمر منه، واستولى النساء على الأحوال وأسندت إليهن وصارت كل امرأة من أكابر لمتونة، ومسوفة مشتملة على كل مفسد وشرير وقاطع سبيل وصاحب خمر وماخور، وأمير المسلمين في ذلك كله يزيد تغافله، ويقوى ضعفه... وعكف على العبادة والتبتل، فكان يقوم الليل ويصوم النهار، مشتهرا عنه ذلك، وأهمل أمور الرعية غاية الإهمال"[22].

وأمام هذا الوضع تصدى ابن تومرت للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، حتى اتصل خبره بأمير المسلمين علي بن يوسف (ت537هـ) فأمر بإحضاره... وقال له: ما هذا الذي بلغنا عنك؟ قال: وما بلغك أيها الأمير؟ إنما أنا رجل فقير طالب الآخرة ولست بطالب دنيا ولا حاجة لي بها، غير أني آمر بالمعروف وأنهى عن المنكر وأنت أول من يفعل ذلك... وأنت المأخوذ به والمسؤول عنه"[23]. وحاول ابن تومرت أن يظهر في صورة المربي البعيد عن أي مطمع سياسي، إلا أن الفقهاء حذروا الأمير منه خاصة أنهم " كانوا ملئوا منه حسدا وحفيظة لما كان ينتحل مذهب الأشعرية... وينكر عليهم جمودهم على مذهب السلف في إقراره كما جاء، فأوعزوا الأمير به فأحضره للمناظرة معهم فكان له الفتح والظهور عليهم"[24]. فزاد نتيجة لذلك حقدهم عليه، خاصة مالك بن وهيب الذي " أشار على أمير المسلمين بقتله، وقال: هذا رجل مفسد لا تؤمن غائلته ولا يسمع كلامه أحد؛ إلا مال إليه، وإن وقع هذا في بلاد المصامدة ثار علينا منه شر كثير، فتوقف أمير المسلمين في قتله وأبى ذلك عليه دينه... فلما يئس مالك مما أراده من قتل ابن تومرت، أشار عليه بسجنه حتى يموت، فقال أمير المسلمين: علام نأخذ رجلا من المسلمين نسجنه لم يتعين لنا عليه حق، وهل السجن إلا أخو القتل؟ ولكن نأمره أن يخرج عنا من البلد وليتوجه حيث شاء.

فخرج هو وأصحابه متوجها إلى سوس فنزل بموضع منها يعرف بتينمل"[25].

---

[22]- المراكشي المعجب، ص 160.

[23]- ابن أبي زرع الفاسي، الأنيس المطرب، ص 174.

[24]- ابن خلدون، تاريخ ابن خلدون، 303/6.

[25]- المراكشي، المعجب، ص272، 273.

وفي هذه المرحلة بدأت دعوته بشكل صريح، فشرع أولا" في تدريس العلم والدعاء إلى الخير... وألف لهم عقيدة بلسانهم... فلما فهموا معاني تلك العقيدة زاد تعظيمهم له... فلما استوثق منهم دعاهم إلى القيام معه أولا على صورة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لا غير... وأقاموا على ذلك مدة... وجعل يذكر المهدي ويشوق إليه، وجمع الأحاديث التي جاءت فيه من المصنفات فلما قرر في نفوسهم فضيلة المهدي... صرح بدعوى العصمة لنفسه، وأنه المهدي المعصوم... وبسط يده فبايعوه على ذلك، وقال: أبايعكم على ما بايع عليه أصحاب رسول الله ﷺ"[26].

فأصبح بذلك أمير المؤمنين في عيون من بايعوه، وانطلق يقاتل المرابطين حتى توفي وصنف تصانيف في العلم منها كتاب سماه " أعز ما يطلب"، وعقائد في أصول الدين، وكان على مذهب أبي الحسن الأشعري في أكثر المسائل[27].

5- وفاته ووصيته:

اختلف المؤرخون في تاريخ وفاة ابن تومرت، فذهب ابن القطان إلى أن وفاته" كانت عام أربعة وعشرين وخمسمائة[28]. أما ابن خلدون فيذهب إلى أن وفاته كانت سنة 522هـ[29]، ويبدو أن الراجح الأول هو الذي أكده أبو زرعة الفاسي. وعليه تكون وفاته في يوم الخميس الخامس والعشرين من رمضان المعظم سنة أربعة وعشرين وخمسمائة[30].

وقبل وفاته أوصى لأصحابه بوصية ذكرها المراكشي، أهم ما جاء فيها:

" ذكرهم بما كان عليه الصحابة الكرام- وخاصة الخلفاء الراشدين- من صلاح وإخلاص لله ورسوله، وذكرهم بفضل الله عليهم بأن جمع كلمتم ونصرهم على عدوهم،

---

[26]- المعجب، ص. 274، 275.

[27]- نفسه، ص 275..

[28]- نظم الجمان، ص 123.

[29]- تاريخ ابن خلدون، 472/6.

[30]- ابن أبي زرع الفاسي، الأنيس المطرب، ص 230.

وحذرهم من التفرق والتبديل، ثم أمرهم بالبيعة لعبد المؤمن فبايعوا...[31]

المطلب الثاني: مبادئ ومنطلقات المنهج التربوي لابن تومرت

بتتبع مسار دعوة ابن تومرت، وكتاباته يمكن أن نستنج أن منهجه التربوي كان محكوما بعدد من المبادئ والمنطلقات أهمها:

1- الأصل

إن العلماء في عهد المرابطين- خاصة يوسف ابن علي- بنيت "ثقافتهم على خطأ منهجي صارخ، وهو التمسك بالفروع وإهمال الأصول"[32].

أدرك ابن تومرت هذا الخلل وعمد إلى تقويمه، أولا من الجانب النظري، فتحدث عن الأصل باستفاضة. ومن أهم ما أثبته أنه "لا يثبت الفرع دون الأصل"[33].

وهذه المسألة المنهجية قل من يخالف فيها، ذلك أن الفرائض "مشروطة بالإيمان... والإيمان ليس بضروري فلابد من نظر موصل إلى ما يؤمن به المكلف"[34]. وهذا النظر مجاله علم العقيدة أو التوحيد.

كما أن ابن تومرت كان له قصد آخر غير الأول، وهو تحرير الناس، من سلطة الفقهاء وربطهم برب الفقهاء والناس أجمعين، فأعلمهم أن العلم بالفرائض فرع لعلم التوحيد، ذلك لأنه قد " بني وجوب العلم بالفرائض على وجوب العلم بالتوحيد"[35] وهذا يقتضي عرض كل ما جاء به الفقهاء على أسس وقواعد التوحيد، فما ناقضها يرد، لأن المكلف على الحقيقة هو الله تعالى" فالدين لا يثبت بالأقوال ولا يرجع إلى الاختيار،

---

[31]- الوصية كاملة في المعجب، ص 285، 286، 287.

[32]- عبد الكريم النجار، المهدي ابن تومرت، ص. 161.

[33]- محمد بن تورمت، أعز ما يطلب، تحقيق عبد الغني أبو العزم، مطبعة وليلي 1997، ص. 36.

[34]- محمد بن تومرت، المرشدة، شرح ابن عبد الله محمد بن خليل، تحقيق يوسف أحنانا، دار صادر، بيروت، لبنان. ص. 10.

[35]- نفسه، 313.

ولا أهواء العباد"[36].

ومشروع ابن تومرت هذا، لا يكتمل إلا بكسره لقيود التقليد، وفتح أبواب الاجتهاد...

فقد أدرك ابن تومرت أن مشروعه لن يكتب له النجاح، إلا إذا حرر الناس من براثين التقليد، فعمد على إفساد هذا المنهج، تارة بالنصيحة: كما فعل في تونس، حسب رواية رفيقه البيدق، فبعد أن لاحظ ابن تومرت مجموعة من الأخطاء، قام بتصحيحها ثم "دعا بالفقهاء ووبخهم وعرفهم بالسنة وبين لهم الكتاب العزيز"[37] وتارة أخرى بالجدال والمناظرة، كتلك التي دارت بينه وبين فقهاء المرابطين، أمام علي بن يوسف" فبهرهم بطريق أنوار العلم، وغلقت دونهم أبواب الفهم، وعجزوا عن جوابه، ولم يفهموا له معنى خاطبه"[38]

وذلك أنهم كانوا "أصحاب حديث وفروع، وليس فيهم من له معرفة بالأصول والجدل"[39] وبعد ذلك ألف ابن تومرت مؤلفات يذم فيها التقليد، ويدعو إلى الرجوع إلى الأصول، ورفض فكرة بناء الشريعة على الظنون يقول في ذلك " لا يثبت حكم في الشريعة بالظن، ولا يثبت إلا بالعلم. والتماس المعاني بالتخمين من غير تحقيق ولا التفات إلى الأصول التي تبنى عليها، ينزل عن منهاج الحق"[40] وأقام الأدلة على كلامه هذا، والذي جاء في معرض رده على فقيه مرابطي حاجه في قوله إن الظن أصل للضلال، بأن أحكام الشريعة تثبت بالظن"[41]

ويرى عبد المجيد النجار أن غرض ابن تومرت من كل هذا هو" أن يجعل نبذ

---

[36]- محمد بن تومرت، مرجع سابق، 293.

[37]- أبو بكر الصنهاجي (البيدق)، أخبار المهدي ابن تومرت وبداية دولة الموحدين، دار المنصور للطباعة والنشر، الرباط، 1971م، ص 11.

[38]- ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص. 22-223.

[39]- ابن أبي زرع، مصدر سابق، ص.222.

[40]- ابن تومرت، أعز ما يطلب، ص.38.

[41]- نفسه، ص.35.

التقليد لكتب الفروع، والرجوع مباشرة إلى الأصول في استخراج الأحكام منهجا للفكر الشرعي بالمغرب"[42].

وابن تومرت إنما أراد أن يجعله منهجا عاما ليس في الفقه فقط، بل حتى في العلوم الأخرى، وخاصة التوحيد- بل التوحيد قبل ذلك، فمقصد ابن تومرت كان هو تحفيز الناس على الرجوع إلى العقل والارتباط المباشر بالوحي، والانقطاع التقليد، وهذا ما جعل ابن تومرت يدخل فيما لا يصح أن يعلم بالتواتر" التوحيد فإن طريقه العقل، وكذلك التنزيه ولا طريق للتواتر فيهما... وكذلك الثواب والعقاب والأحكام وكل ما يوقف على الرسول فليس طريقه التواتر، وإنما يعلم بالوحي"[43].

وهكذا يمكن أن أخلص إلى أن ابن تومرت كان يرمي إلى إعادة الاعتبار للأصول لكونها أساس بناء المنهج التربوي، وذلك بإخراجه من متاهات الفقه إلى يقين التوحيد وكسر قيود التقليد والانطلاق إلى النظر والاجتهاد، ويمكن أن أقول إن منهج ابن تومرت كان سببا لانطلاق الفكر المغربي نحو آفاق معرفية جديدة.

2- التوحيد:

لقد قرر ابن تومرت أن أصل الأصول هو معرفة الله تعالى وتوحيده، فهذا "أول ما يجب تحصيله..."[44] فهو أصل لما سواه، واستدل على ذلك بمجموعة من الأحاديث منها حديث معاذ، الذي روى فيه ابن عباس أن رسول الله ﷺ بعث معاذ إلى اليمن فقال: "إنك تقدم على قوم أهل كتاب فليكن أول ما تدعوهم إليه عبادة الله، فإذا عرفوا الله فأخبرهم أن الله فرض عليهم خمس صلوات في يومهم وليلتهم، فإذا فعلوا فأخبرهم أن الله فرض عليهم زكاة تؤخذ من أموالهم فترد على فقرائهم، فإذا أطاعوا بها فخذ منهم، وتوق كرائم أموالهم"[45]. فهذا الحديث يدل دلالة واضحة على تقديم علم التوحيد. على

---

[42]- ابن تومرت، أعز ما يطلب، ص. 477.

[43]- نفسه، ص. 74.

[44]- نفسه، ص. 212.

[45]- مسند الإمام أحمد، تحقيق شعيب الأرنؤوط، وعادل مرشد، الطبعة الأولى 1418هـ/1997م مؤسسة الرسالة، مسند الأنصار، معاذ بن جبل، حديث رقم 21584.

علم الفقه، وهذا هو المعنى الذي أراد أن يقرره ابن تومرت، ويؤكد ذلك من خلال تقسيمه للعلم، فقد قدم العلم بالله والعلم بالرسل على العلم بما جاءت به الرسل من تكاليف[46].

وابن تومرت لم يقتصر على الجانب النظري، بل عمل على نشر علمه وما يؤمن به "فكان حيثما حل من مدن إفريقية وبلاد المغرب يدرس العلم"[47] وقد ركز على علم التوحيد بشكل كبير، بل إنه ابتكر طرقا فريدة في تعليم هذا العلم، خاصة وأن قومه حديثي العهد بمثل هذا العلم "فعلمهم التوحيد باللسان البربري، وجعل لهم فيه الأعشار والأحزاب والسور، وقال لهم: من لا يحفظ هذا التوحيد فليس بمؤمن... فصار هذا التوحيد عند قبائل المصامدة كالقرآن العزيز"[48].

وبهذا المنهج استطاع ابن تومرت أن يرسخ هذا العلم في المجتمع المغربي، ليس فقط على مستوى النخبة، ولكن حتى في أوساط العامة، لذلك أجمع المؤرخون على أن ابن تومرت كانت له يد بيضاء في نشر علم العقيدة عموما- والمذهب الأشعري خصوصا بالمغرب، يقول في ذلك صاحب الخطط "عندما عاد- يقصد ابن تومرت- إلى بلاد المغرب، وقام في المصامدة يفقههم ويعلمهم، وضع لهم عقيدة لقفها عنه عامتهم... فكان هذا السبب في اشتهار مذهب الأشعري وانتشاره في المغرب"[49]. فكان مقصد ابن تومرت من هذا التقويم المنهجي، هو إعادة ميزان الأولويات إلى نصابه. فكان "الأمر الأحق بالتقديم والأولى بالعناية من غيره. هو تصحيح العقيدة، وتجريد التوحيد، ومطاردة الشرك والخرافة، وتعميق بذور الإيمان في القلوب، حتى تؤتي أكلها بإذن ربها، وحتى تغدو كلمة التوحيد: "لا إله إلا الله" حقيقة في النفس، ونورا في الحياة، يبدد ظلمات الفكر، وظلمات السلوك"[50]. فإذا ضيع التوحيد كان لما دونه أشد ضياعا "فإن الأعمال لا

---

[46]- أعز ما يطلب (رسالة الكلام في العلم). ص 309.

[47]- ابن أبي زرع الفاسي، الأنيس المطرب، ص.219.

[48]- نفسه، ص. 226، 227.

[49]- المقرزي، الخطط، دار طبعة التحرير للطبع والنشر، 1270هـ، 358/2.

[50]- يوسف القرضاوي، في فقه الأولويات، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى 1421هـ/ 2001م، ص 134.

تتفاضل بصورها وعددها، وإنما تتفاضل بتفاضل ما في القلوب"[51]، وهذا ما عبر عنه ابن تومرت بقوله "العبادة لا تصح إلا بالإيمان والإخلاص، والإيمان والإخلاص بالعلم"[52].

3- الإمامة

لقد أولى ابن تومرت مسألة الإمامة أهمية خاصة، فعقد لها بابا في كتابه أعز ما يطلب، افتتحه بقوله" هذا باب في العلم وهو وجوب اعتقاد الإمامة على الكافة، وهي ركن من أركان الدين، وعمدة من عمد الشريعة"[53]

وكلام ابن تومرت لم يخرج عن إجماع أكثر الأمة على وجوب نصب الإمام، يقول في ذلك الإيجي "نصب الإمام عندنا -أهل السنة - واجب علينا سمعا، وقالت المعتزلة والزيدية: بل عقلا، وقال الجاحظ: بل عقلا وسمعا، وقالت الإمامة والإسماعيلية: بل على الله، إلا أن الإمامية أوجبوه لحفظ قوانين الشرع والإسماعيلية ليكون معرفا لله. وقالت الخوارج لا يجب أصلا..."[54].

وبالتأمل في كلام ابن تومرت، يبدو موقفه قريبا من موقف الإمامية، فهو يرى أن الإمام هو المنوط بحفظ قوانين الشرع يقول في ذلك " لا يصح قيام الحق في الدنيا إلا بوجوب اعتقاد الإمامة في كل زمان... وما من زمان إلا وفيه إمام لله قائم بالحق في أرضه"[55]، ويقول أيضا "" لا بد من العمود الذي قامت به السماوات والأرض في سائر الأزمان في الدنيا، وهو الإمام متى زال خر السقف من فوق"[56]

وهكذا يظهر أن ابن تومرت رفع الإمامة إلى درجة ضروري من ضروريات الدين، الذي تفسد الدنيا بدونه بل إنه جعل الإمامة بابا من أبواب العقيدة وهذا ما يفهم من

---

[51]- يوسف القرضاوي، في فقه الأولويات، ص. 136.

[52]- ابن تومرت، أعز ما يطلب، ص.212.

[53]- نفسه، ص 297.

[54]- عضد الدين الإيجي، المواقف في علم الكلام، (بدون طبعة) عالم الكتب بيروت، ص 395.

[55]- ابن تومرت، أعز ما يطلب، ص 29.

[56]- نفسه، ص 298

عنونته لهذا الباب بـ " وجوب اعتقاد الإمامة" فاستعمال مصطلح " اعتقاد"[57] وتكراره أكثر من مرة، يفيد هذا المدلول.

فيكون ابن تومرت بذلك أقرب إلى الإمامية في تصورهم للإمامة منه إلى السنة الذين يجعلون الإمامة بابا من أبواب الفروع، لا العقيدة..

ويرى عبد الغني أبو العزم أن تصور ابن تومرت للإمامة هو نابع من الرغبة في بلوغ أهداف سياسية أكثر منه قناعة راسخة في ذهن ابن تومرت، يقول في ذلك "إن ما يجعلنا نضع علامة استفهام كبيرة هنا هو أنه - أي ابن تومرت- يتفق مع أهل السنة في ترتيب "تسمية أبي بكر وعمر، وتلميحا لعثمان وعلي رضي الله عنهم، وقد أضفى المهدي عليهم من التجلية ما كانوا عليهم يضفون..."[58]، ويظل الجانب السياسي في فكر ابن تومرت حول الإمامة هو الطاغي، فهي بالنسبة إليه "الإتباع والاقتداء والسمع والطاعة والتسليم وامتثال الأمر واجتناب النهي والأخذ بنسبة الإمام في القليل والكثير والعض عليها بالنواجد"[59]. إن السياق الذي يضع فيه المهدي بن تومرت معنى الإمامة هو سياق سياسي أكثر منه ديني، إذ نراه يلح على السمع والطاعة والامتثال...وهو بذلك يمهد لعمله السياسي وثورته على الدولة المرابطية، فالظروف التاريخية لابن تومرت تتطلب هذا التفسير"[60].

وهذا التفسير يبدو منطقيا، إلا أني أرى أن هناك مقصدا ودافعا آخر جعل ابن تومرت يتبنى هذا التصور في الإمامة، وهذا السبب يكمن في كون ابن تومرت كان قد حمل بقوة على أصحاب الفروع، وقلل من شأن عملهم مقارنة مع أصول الدين، فلو جعل الإمامة بابا من أبواب الفروع لكان ذلك تنقيصا من شأنها وهذا لا يخدم مشروعه السياسي الذي يعد الإمامة من أهم ركائزه، فكما قال عبد المجيد النجار" إن الحركة

---

[57]- باب الإمامة، أعز ما يطلب، ص297-309.

[58]- تفصيل ذلك في أعز ما يطلب، ص 300.

[59]- ابن تومرت، اعز ما يطلب، ص 304.

[60]- عبد الغني أبو العزم، عقيدة المهدي بن تومرت، (مقدمة محقق أعز ما يطلب)، ص. 24، 25.

السياسية تخضع في نجاحها وفشلها إلى عوامل من أهمها عامل الإمامة"[61].

لذلك جعل ابن تومرت الإمامة ركنا من أركان الدين وعمدة من عمد الشريعة، كما أنه جعل بعض الآداب والأخلاق في كتاب "التوحيد" للتدليل على أهميتها، فنبه أصحابه إلى أهمية الإمامة، وأن أمرهم لا يستقيم إلا بقيامها وصلاحها، فمتى ضيعت فسدت السماوات والأرض، ومتى ضيع أمر الإمام أو عصي أو نوزع أو خوف أو أهمل، أو أعطل ولم يرجع إليه... أو استغني عنه في دقيقة... اختلت أموره من أعلاها إلى أدناها... فمتى كان شيء من ذلك عطل أمره وزال العمود، وسقط السقف على الأرض"[62]. فمقصد ابن تومرت كان هو لفت انتباه قومه إلى أهمية أمر الإمامة، وخطورة فسادها وإسنادها إلى غير أهلها، ليسهل عليه بعد ذلك أمر استنهاض هممهم لإصلاح أمرها، والمطالبة بإسنادها لأهلها، خاصة أن ابن تومرت كان يصور لهم زمنهم بزمن الظلم الذي أضيعت فيه الإمامة، وعطلت الأحكام، وفسدت العلوم، وأهملت الأعمال، وماتت السنن... وارتفع العدل وأظلمت الدنيا بالجهل والباطل"[63].

المبحث الثاني: أهداف ووسائل المنهج التربوي لابن تومرت

سأعمل في هذا المطلب على بيان أهداف المنهج التربوي لابن تومرت (المطلب الأول)، قبل الوقوف عند الوسائل التي اعتمداها في تنزيل منهجه (المطلب الثاني).

المطلب الأول: أهداف المنهج التربوي لابن تومرت

1-التأطير العقدي:

سبق أن أوضحت أن ابن تومرت كان حريصا على تمثل المنهج النبوي في مشروعه الإصلاحي.

وخاصة، في منهجه التربوي، لذلك جعل من العقيدة هي الأساس الأول الذي

---

[61]- المهدي بن تومرت، أعز ما يطلب، ص 234

[62]- نفسه، ص 298.

[63]- نفسه، ص301.

يقوم عيه منهجه التربوي.

فعمل ابن تومرت على إسقاط الاختلالات العقدية في المجتمع الجاهلي على مجتمعه- مع شيء من التعديل- فأخذ "يطعن على المرابطين ويقول: "هم كفرة مجسمون"[64] وهذه لفتة ذكية من ابن تومرت إذ أنه شد انتباه قومه، للخلل العقدي العميق الذي أصبح يعيشه مجتمعه، فكان لا بد من رسالة جديدة، تصحح هذا الخلل، هذه الرسالة جسدها ابن تومرت في الفكر والمنهج الأشعري.

ولم يكن اختياره للفكر الأشعري عبثا، فإنه قد أدرك أن أهم مقصد للفكر الأشعري هو تخليص العقيدة الإسلامية من شوائب التجسيم والتشبيه.

فحمل قومه وأتباعه على "الأخذ بمذهب الأشعري في كافة العقائد، وأعلن بإمامتهم، ووجوب تقليدهم"[65]. بل إنه ذهب إلى أنه من "لا يحفظ هذا التوحيد فليس بمؤمن، وإنما هو كافر لا تجوز إمامته ولا تؤكل ذبيحته"[66]. وكان قصده في ذلك بعث همم أصحابه وأتباعه على تعلم ودراسة العقيدة وفق المنهج الأشعري.

وهذا منهج تربوي، مزج فيه ابن تومرت بين التحفيز والترهيب؛ الترهيب من عاقبة البقاء في مغبة التجسيم، مما يعني الكفر والخسران المبين، والتحفيز على طلب ما تحصل به الهداية والنجاة، وينقل من براثن الكفر إلى رحاب الإيمان، وهذا ما لا يحصل إلا بالتمسك بالمنهج الأشعري في دراسة العقيدة.

وابتكر ابن تومرت أساليب تربوية أخرى في تعليم العقيدة لقومه، وترسيخها في أذهانهم خاصة أنه كان يدرك جيدا الطبيعة البدوية لقومه، مما يجعل تعلم العقيدة أمرا صعبا عليهم، فألف لهم عقيدة بلسانهم، وكان أفصح أهل زمانه في ذلك

---

[64]- ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص 223.

[65]- ابن خلدون، تاريخ ابن خلدون، ص. 302.

[66]- ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص 226.

اللسان"[67]. ثم انطلق "يعلمهم التوحيد باللسان البربري"[68].

وكتابات ابن تومرت تعكس تصوره لدور العقيدة في المجال التربوي والبناء الاجتماعي، بحيث كان يربط " التوحيد بأبعاده المختلفة عقيدة وسلوكا فرديا واجتماعيا، وهو ذلك المفهوم الذي جعله محورا لدعوته"[69]. فابن تومرت أراد أن يجعل من العقيدة-وفق منهج الأشاعرة- المرجع الأساسي لبناء الإنسان والمجتمع، فبين أن التوحيد هو أول ما يجب تحصيله[70] ثم بين أن التوحيد هو أساس الدين الذي بني عليه، وأن فروعه إنما تثبت بعد العلم بثبوته[71]. لذلك " بني وجوب العلم بالفرائض على وجوب العلم بالتوحيد"[72].

وابن تومرت إنما أراد من خلال التربية على أهمية التوحيد وأسبقيته على غيره، أن يلفت الانتباه إلى أن الإصلاح التربوي ينبغي أن ينطلق من إصلاح القلب، لأنه منبع الخير والشر، فمصدر أعمال الجوارح ومنشؤها صفات القلوب"[73].

ومن خلال هذا المنهج التربوي، فإن ابن تومرت إنما كان يقصد إلى جعل العقيدة مسيطرة على كل مجالات الدين والدنيا، لأنه أدرك أن دعوته لا يمكن أن يكتب لها النجاح إلا إذا بدأ ببناء القناعات العقدية لدى الأفراد بناء عميقا، بحيث تصبح كل سلوكاتهم منضبطة بهذه القناعات لأن العقيدة وحدها الكفيلة " بتعريف الإنسان بمبدئه ومصيره ورسالته، وتجيبه عن الأسئلة المحيرة...: من أنا؟ ومن أين جئت؟ وإلى أين أصير؟ ولماذا وجدت؟ وما الحياة وما الموت؟ وما قبل الحياة؟ وماذا بعد الموت؟ وما

---

[67]- المراكشي، المعجب، ص 274.

[68]- ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص 226.

[69]- عبد المجيد النجار، المهدي بن تومرت، ص 127، 128.

[70]- ابن تومرت، أعز ما يطلب، ص 212.

[71]- نفسه، ص 313.

[72]- نفسه، ص 313.

[73]- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، الطبعة الأولى (1406هـ/ 1986م). دار الكتب العلمية، بيروت لبنان،31/1.

رسالتي في هذا الكوكب منذ عقلت حتى يدركني الموت؟"[74].

ومتى تتم الإجابة عن هذه الأسئلة بشكل منهجي وبحجج منطقية تترسخ العقيدة الصحيحة في النفس، " وإذا رسخت العقيدة في النفس أمكن بناء المجتمع الذي يلتزم في حياته شرع الله في علاقته بربه، وعلاقته بالإنسان، وعلاقته بالكون والحياة، ولهذا كانت العقيدة أول ما دعا إليها الرسل: (وما أرسلنا من قبلك من رسول إلا نوحي إليه أنه لا إله إلا أنا فاعبدون) (سورة الأنبياء: 25)[75].

2- ربط العقيدة بالعمل

سبق أن بينت أن ابن تومرت لم يكن يقصد من خلال تركيزه على الجانب العقدي مجرد التنظير الفكري، بل أراد أن يجعل من العقيدة هي الإطار المرجعي الذي يحكم كل سلوكات الأفراد، داخل المجتمع.

فابن تومرت كان حريصا على ربط العمل بالتوحيد فقد قال: "بني وجوب العلم بالفرائض على وجوب العلم بالتوحيد" فالعمل هو ثمرة التوحيد. وكان الغزالي قد برر قبل ذلك أن "فضيلة الشيء تعرف بشرف ثمرته"[76] وثمرة التوحيد تحقيق تمام العبودية لله تعالى، أو كما عبر عنها ابن تومرت "إثبات الواحد، ونفي ما سواه من إله أو شريك أو ولي أو طاغوت، كل ما يعبد سواه يجب نفيه والكفر به والتبرؤ منه"[77]. وبالتالي سيطرة قيمة التوحيد على كل سلوكات وتصرفات الإنسان ولعل هذا الربط بين التوحيد والعمل، هو الذي جعل ابن تومرت في كتابه "التوحيد" الذي ألفه لأتباعه يثبت فيه بالإضافة لمسائل العقيدة مسائل عملية مرتبطة ببعض الأخلاق والسلوكات المرتبطة بالصلاح الفردي والاجتماعي، يقول ابن القطان في ووصفه لهذا الكتاب "سفر مجلد يحتوي على معرفة الله... وذكر لهم فيه الآداب بينهم، وعلامة المؤمن، وما يجب

---

[74]- يوسف القرضاوي، في فقه الأولويات، ص 215.

[75]- مناع القطان، تاريخ التشريع الإسلامي، الطبعة الأولى،1421هـ-2001م، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ص 52.

[76]- إحياء علوم الدين، 23/1.

[77]- ابن تومرت، أعز ما طلب، ص 313.

على المؤمن فعله من الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وآخى بينهم فيه..."[78].

فهذا الكتاب يحدد الملاحم الكبرى لصورة المجتمع الذي يريد أن يبينه ابن تومرت، مجتمع تتكسر فيه الروابط القبلية لصالح الأخوة في العقيدة، وهذا ما يقصده ابن القطان بقوله"... وآخى بينهم فيه". ووصل بهم الولاء للعقيدة التي كان يمثلها في نظرهم ابن تومرت،" إلى حد لو أمر أحدهم بقتل أبيه أو أخيه أو ابنه لبادر إلى ذلك من غير إبطاء"[79]

وجعل ابن تومرت مجموعة من الآداب مثل العقائد. وشدد على الالتزام بها " فكل من لم يتأدب بما أدب به ضرب بالسوط المرة والمرتين، فإن ظهر منه عناد وترك امتثال الأوامر قتل"[80].

وكان يعد بعض الرذائل من أضداد التوحيد فـ"جعل القتل في ثمانية عشر صنفا كالكذب والمداهنة... وحفظهم إياه، ورباهم به (أي هذه القواعد التي أوردها في كتابه "التوحيد")[81].

وابن تومرت كان حريصا على تمثل هذه القيم والآداب قبل غيره، فكان "يكثر التزهد والتقلل، ويظهر التشبه بالصالحين، والتشدد في إقامة الحدود، جاريا في ذلك على السنة الأولى"[82].

ولعل هذا ما جعل أتباعه يلتزمون أوامره، ويتقبلون تشدده في المعاملات، "وضبط أمرهم فيها، فانضبطوا"[83].

وبعد فهمهم لهذا المنهج وتمثلهم لمبادئه، "زاد تعظيمهم له- أي ابن تومرت-،

---

[78]- نظم الجمان، ص 81.

[79]- المراكشي، المعجب، ص 281.

[80]-ابن القطان، نظم الجمان، ص 83.

[81]- نفسه، ص 81.

[82]- المراكشي، المعجب، ص 283.

[83]- ابن القطان، نظم الجمان، ص 83.

وأشربت قلوبهم محبته، وأجسامهم طاعته"[84].

وبهذا المنهج التربوي الذي أسسه ابن تومرت على فهم عميق لمقاصد العقدية، وترجمتها إلى سلوك عملي، استطاع ابن تومرت أن يبني مجتمعا جديدا متماسكا، ومخلصا تمام الإخلاص للمبادئ، والقيم التي زرعها فيه.

مما يسهل عليه فيما بعد، توظيف هذه القيم- المزروعة في نفوس أتباعه- في مشروعه السياسي، الذي كان يهدف من خلاله إلى بناء دولة بديلة للدولة المرابطية...

وخلاصة الأمر أن ابن تومرت، فهم سنة إصلاحية وتربوية مهمة ووظفها، فيسرت عليه النجاح في دعوته، هذه السنة تتمثل في انه " لن يقوم أمر الإنسانية وأمنها وفلاحها في الدارين إلا إذا كانت تلك المسلمات والتصورات – العقدية- مركوزة في الأذهان مشفوعة بالأعمال الصالحة متبوعة بنظم وعلاقات متزنة ومتماسكة ومفيدة في شتى نواحي الحياة وأحوالها وتصاريفها في السياسة والاقتصاد والاجتماع والتربية..."[85].

3- تأطير السياسة بالدين

إن مشروع ابن تومرت، مشروع متكامل شامل لجميع المستويات، وبالأخص لمستويين اثنين: المستوى التربوي، والمستوى السياسي. وهذا ما عبر عنه عبد المجيد النجار بقوله:"... وصدق منه - أي ابن تومرت - العزم على أن يجعل علمه في العقيدة والشريعة أساسا لحياة الناس في مظاهرها المختلفة سياسة واجتماعا واقتصادا، وفي سبيل تحقيق ذلك نهض بدعوته الشاملة في خطين متوازيين: خط تربوي، وخط سياسي ثوري"[86].

وهكذا فإن المستوى السياسي كان له أثر هام وأساسي في دعوة ابن تومرت، خاصة أنه كان يرى أن فساد السلطة السياسية في زمانه أهم سبب في الانحرافات التي

---

[84]- المراكشي، المعجب، ص 274.

[85]- نور الدين الخادمي، الاجتهاد المقاصدي، حجته...ضوابطه... مجالاته، الطبعة الأولى 1419هـ/ 1998م، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، ج 93/2.

[86]- عبد المجيد النجار، ص 377.

عرفها المجتمع، لذلك فإنه عندما وقف بين يدي علي بن يوسف لفت انتباهه إلى مسؤوليته تجاه ما يعرفه المجتمع من اختلالات فقال له "... وأنت أولى من يفعل ذلك- أي الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر- فإنك المسؤول عنه، وقد وجب عليك إحياء السنة وإماتة البدعة، وقد ظهرت بملكك المنكرات وفشت البدع، وقد أمرك الله بتغييرها وإحياء السنة بها، إذ لك القدرة على ذلك، وأنت المأخوذ به، والمسؤول عنه"[87].

إلا أن علي بن يوسف كان أضعف من أن يقوم بمسؤولياته لذلك رأى ابن تومرت أن الحل يكمن في الاتحاد والنضال باسم الإسلام الصحيح...الإسلام الذي أفسده المرابطون"[88]. فالإصلاح الديني والاجتماعي يقتضي الإصلاح السياسي، لأن " الملك والدين توأمان، فالدين أصل والسلطان حارس، وما لا أصل له فمهدوم وما لا حارس له فضائع"[89]

فلما لم يعد السلطان يقوم بدوره في حراسة الدين الصحيح، بل أصبح خطرا عليه، فإن ابن تومرت رأى أنه من الضروري التأسيس لنظام سياسي بديل يكون قادرا على القيام بهذا الدور.

لذلك نسج تصورا سياسيا خاصا به، خالف فيه - في بعض الأمور- تصورات أهل السنة، إلا أنه مع ذلك عمل على توظيف الفكر العقدي في تأطير نضاله السياسي وفق معطيات وقعه.

فابن تومرت أراد أن يجعل من معركته مع المرابطين معركة عقيدة، فمعركة ابن تومرت أكبر من معركة خارج متمرد مع إمام جائر، بل هي معركة بين جماعة أهل التوحيد (الموحدين) [90] وبين المجسمين وبذلك فإن ابن تومرت جعل من العقيدة

---

[87]- ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص 221.

[88]- الفرد بل، الفرق الإسلامية في شمال المغرب، ص 259.

[89]- الغزالي، إحياء علوم الدين، 29/1

[90]- هذه هي التسمية التي سمي بها أتباعه وكثيرا ما كان يصفهم بها في رسائله (رسائل الموحدية) تحقيق ودراسة أحمد عزاوي، الطبعة الأولى 1416هـ- 1995م، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب.

المحرك الأساسي لثورته السياسية، والتي كان من أهم مقاصدها هدم ما عده ابن تومرت عقيدة الكفر والتجسيم، المتجسدة في نظام المرابطين، وإنما اتبع ابن تومرت هذا المنهج، لأنه كان يرى أن " السبب الأكبر في الفساد، والذي منه تفرعت سائر الأسباب، هو الانحراف السياسي بانحراف الحكام في عقائدهم ثم في تصرفاتهم العامة، فذلك على ما يرى أدى إلى سريان الانحراف في أعوانهم وحواشيهم، ثم إلى سريانه في المجتمع كله"[91].

وبعد توصيفه للوضع بهذا الشكل لم يجد ابن تومرت صعوبة في حشد الأدلة التي تحث على جهاد الكفار وهي كثيرة، منها: استشهاده بقوله تعالى: (يا أيها الذين آمنوا قاتلوا الذين يلونكم من الكفار وليجدوا فيكم غلظة) (التوبة : 123)[92].

ولإضفاء ابن تومرت الصبغة العقدية على معركته مع المرابطين مقصد آخر، تمثل في إذكاء روح العزيمة في نفوس أتباعه، وحثهم على استرخاص النفس والمال في سبيل نصرة مشروعه، فهم لا يقاتلون من أجل دنيا زائلة، بل هم أنصار الحق والمجاهدون في سبيله، وهذه الفكرة كان ابن تومرت لا يتوانى في ترسيخها في أذهان ونفوس أتباعه خاصة في رسائله. ففي إحداها يخاطبهم قائلا:"... وقيامكم في نصرة الحق واجتهادكم على إحياء السنة، وتألفكم وتعاونكم على إظهار الحق واجتماعكم على إخماد الباطل والضلال وجهاد المجسمين والمفسدين"[93]. ويبين لهم أن جهادهم بالإضافة إلى كونه أساسيا لإقامة الحق، فهو كذلك سبيل للنجاة في الآخرة من العذاب. فقد "عظم الله أمر المجاهدين وبين فضلهم، وأخبر أن الجهاد بالأموال والأنفس تجارة تنجي من عذاب أليم"[94].

وهذا المنهج أثمر في نفوس أتباع ابن تومرت عزيمة قوية، واستعدادا للتضحية

---

[91]- عبد المجيد النجار، قصة الإصلاح بين التربية والسياسة، طبعة 1997، مطبعة التوفيق، الرباط، ص 36.

[92]-ابن تومرت، أعز ما يطلب، ص.392.

[93]- رسائل موحدية (مجموعة جديدة) القسم الأول، ص 45.

[94]- نفسه، ص.45.

بالنفس والمال في سبيل معركتهم المقدسة، لذلك فإنهم عندما هزموا أمام المرابطين في إحدى الوقائع، وقتل منهم خلق كثير لم ينل ذلك من عزيمتهم، فبمجرد أن جعل ابن تومرت "يهون عليهم أمر الهزيمة، ويقرر عندهم أن قتلاهم شهداء... زادهم ذلك بصيرة في أمرهم، وحرصا للقاء عدوهم"[95]. فمضوا في حرب عدوهم يخوضون معه المعارك حتى ظهروا عليه، وأبادوا دولة المرابطين، وأقاموا دولتهم على أنقاضها.

وخلاصة القول إن ابن تومرت أدرك بذكائه الحاد، أن مشروعه السياسي ما كان ليكتب له النجاح لو لم يكن مبنيا على أساس تربوي متين، ينقله من طابل للسلطة والإمارة، إلى مدافع عن الحق المتمثل في التوحيد الذي أفسدته السلطة القائمة.

المطلب الثاني: وسائل المنهج التربوي لابن تومرت

- **الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر**

يعد الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر أهم وسيلة استعملها ابن تومرت في منهجه التربوي، ورغم أنه لم يخصص أبوابا مستقلة في كتبه لتعريف الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، إلا أنه مارس الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر عمليا كلما رأى ما يخالف الشريعة، وبسبب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر "أوذي بمكة فراح إلى مصر، وبالغ في الإنكار، فطردوه، وآذوه، وكان إذ خاف من البطش به خلط وتباله، ثم سكن الثغر مدة، ثم ركب البحر إلى المغرب، وقد رأى أنه شرب ماء البحر مرتين، وأخذ ينكر على الناس، وألزمهم بالصلاة فآذوه، فقدم المهدية وعليها ابن باديس، فنزل بمسجد معلق، فمتى رأى منكرا أو خمرا كسر وبدد... فطلبه ابن باديس، فلما رأى حاله، وسمع كلامه سأله الدعاء، فقال أصلحك الله لرعيتك.

وسار إلى بجاية، فبقي ينكر كعادته.. "[96].

وأبرز ما يمكن الوقوف عليه في هذه الرحلة، كثرة أمر ابن تومرت بالمعروف ونهيه

---

[95]- المراكشي، المعجب، ص 283..

[96]- شمس الدين الذهبي، سير أعلام النبلاء، 542/19، 543.

عن المنكر، ولعل تلك كانت هي البوادر الأولى لبداية دعوته.

وابن تومرت يرى أن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر واجب بالأولوية على الأمير قبل الرعية، وهذا ما يعكسه حواره مع أمير المسلمين علي بن يوسف (ت537هـ) لما "قال له: ما هذا الذي بلغنا عنك؟ قال: وما بلغك أيها الأمير؟ إنما أنا رجل فقير طالب الآخرة ولست بطالب دنيا ولا حاجة لي بها، غير أني آمر بالمعروف وأنهى عن المنكر وأنت أول من يفعل ذلك... وأنت المأخوذ به والمسؤول عنه"[97].

ويتخذ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر عند ابن تومرت عدة أشكال تبتدئ ب" تدريس العلم والدعاء إلى الخير... "ثم الدعوة السلمية "فلما استوثق منهم دعاهم إلى القيام معه أولا على صورة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر لا غير... وأقاموا على ذلك مدة" وتصل إلى درجة الجهاد المنظم "وجعل يذكر المهدي ويشوق إليه، وجمع الأحاديث التي جاءت فيه من المصنفات فلما قرر في نفوسهم فضيلة المهدي... صرح بدعوى العصمة لنفسه، وأنه المهدي المعصوم... وبسط يده فبايعوه على ذلك، وقال: أبايعكم على ما بايع عليه أصحاب رسول الله ﷺ"[98].

فالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر عند ابن تومرت وسلة تربية وجهاد.

- **العلم**

أدرك ابن تومرت أهمية العلم، فسار على نهج الأشاعرة في افتتاح كتبه بأبواب في العلم، يقول شارح المرشدة معلقا على قول ابن تومرت" (اعلم أرشدنا الله وإياك): تنبيها على معنى العلم، وأنه ما قال استمع ولا أفاد المستفاد بالسمع من أهله يجزي صاحبه وينجيه، فالعلم أرفع درجة منه، ولذا قال الإمام: اعلم"[99]. وهذا المعنى يؤكده ابن تومرت بقوله" أعز ما يطلب وأفضل ما يكتسب، وأنفس ما يذخر، وأحسن ما يعمل

---

[97]- ابن أبي زرع الفاسي، الأنيس المطرب، ص 174.

[98]- المعجب، ص. 274، 275.

[99]- أبو عبد الله السكوني الإشبيلي، شرح مرشدة محمد بن تومرت، ص. 09.

العلم"[100].

ثم يبين ابن تومرت سبب تقديمه للعلم وإعطائه هذه الأهمية، يقول: "وبيان ذلك أن ما خلق الله في العالم... معنى يفصل به بين النفي والإثبات، والحق والباطل سواه"[101].

وبذلك يكون ابن تومرت نهج طريق علماء العقيدة- خاصة الأشاعرة- في جعل أول واجب على المكلف النظر الموصل إلى معرفة الله تعالى، ولا يتم هذا النظر إلا بمقدمات تختص بحقيقة العلم وأحكامه ومراتبه، يقول في ذلك الإمام الباقلاني "إن الواجب على المكلف أن يعرف بدء الأوائل والمقدمات التي لا يتم له النظر في معرفة الله عز وجل وحقيقة توحيده... {إلا بها}. فأول ذلك القول في العلم وأحكامه ومراتبه، وأن حده..."[102]

وإنما كان العلم أول واجب لأنه وسيلة إلى معرفة الله تعالى، فالواجب على الحقيقة هو المعرفة، لكن لما كان "ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب"[103]، كان من عادة المتكلمين أن يفتتحوا كتبهم العقدية بمباحث وفصول حول العلم وحده وأقسامه[104].

وليؤدي العلم الدور المنوط به، اشترط ابن تومرت " إخلاص النية، واغتنام الفوائد، والحرص على الزيادة والرغبة إلى الله في الهداية والتوفيق"[105].

وهذا كلام قريب من كلام الإمام الغزالي، فالغزالي أيضا حرص على إخلاص النية في العلم، فجعل المقصد من العلم "القرب من الله سبحانه... ولا يقصد به الرئاسة

---

[100]- ابن تومرت، أعز ما يطلب، ص.33.

[101]- نفسه، ص. 33.

[102]- أبو بكر الباقلاني، الإنصاف بما يجب اعتقاده ولا يجوز جهله، تحقيق وتعليق: محمد زاهد الكوثري، الطبعة الثالثة 1413ه/ 1993م مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ص. 13.

[103]- الطاهر بن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية، ص. 369.

[104]- الجويني الإرشاد، والباقلاني التمهيد، والإنصاف، والبغدادي أصول الدين، والإيجي المواقف.

[105]- ابن تومرت، أعز ما يطلب، ص. 33.

والمال والجاه"[106]، ويظهر هذا التقارب بشكل أكبر من خلال تطابق تعريفهما للعلم، فالغزالي يعرف العلم بأنه "عبارة عن وصول الحقيقة إلى القلب"[107]. وابن تومرت يعرفه بأنه "نور في القلب تتميز به الحقائق، والخصائص"[108]. من خلال هذا كله يمكن أن أستخلص أن ابن تومرت كما الغزالي كان يقصد إلى إعادة الدور الحقيقي للعلم، والمتجسد في تحقيق "النجاة من المهلكات في الدنيا والآخرة"[109] وهذا لا يتم إلا بجعل الله غاية مطلقة للعالم الذي يطلب العلم لوجه الله"[110]. وحرص ابن تومرت على تحقيق هذه المعاني، والمقاصد، إنما هو نابع من وعيه بخطورة ما انتهى إليه وضع العلماء- وخاصة الفقهاء- في عصره. حيث غلبت عليهم "نزعتهم العملية، وتوظيفهم العلم في كسب العيش وميلهم إلى السلطان طمعا في الوظائف"[111]. فاكتسبوا نتيجة ذلك ثروات طائلة، ولم تكن هذه الثروات من أعطيات الحكام فقط، بل استفادوا أيضا من مكانتهم السياسية والدينية "فأغدق عليهم الناس الأموال تقربا إليهم"[112].

فضيع العلم، وضيع مقصده، فبدلا أن يكون سببا للنجاة، أصبح سببا للهلاك في الدنيا والآخرة... وهذا عند ابن تومرت ليس علما حقيقيا، "فالعلم نور من عند الله"[113]. لذلك بين المفهوم الحقيقي للعلم، وعمل على نقله من باب الظنون، إلى بابا اليقين، أو بتعبير آخر من مجادلات الفقهاء المبنية على الفروع، إلى مجال العقيدة، لبناء الأصل أولا، وهو معرفة الله تعالى، ثم الالتفات إلى ما دونه...

---

[106]- الغزالي، إحياء علوم الدين، 22/1.

[107]- نفسه، 84/3.

[108]- ابن تومرت، أعز ما يطلب، ص. 33.

[109]- أعز ما يطلب، ص.307.

[110]- أبو حامد الغزالي: دراسة في فكره، وعصره، وتأثيره، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، ندوات ومناظرات، رقم 09.

[111]- حسين مؤنس، شيوخ العصر في الأندلس، سلسلة المكتبة الثقافية، 1986، ص 58، 59.

[112]- المراكشي عبد الواحد، المعجب، ص. 171.

[113]- ابن تومرت، اعز ما يطلب، ص. 324.

- **اللسان البربري**

أدرك ابن تومرت أهمية اللغة في مجال التربية، فاللغة هي الوسيلة الأهم في إيصال المعرفة إلى المتلقي؛ لذلك لزم مخاطبته بلغة يفهمها. ذلك أن "فلسفة المعرفة درجت على اعتبار الوعي بالوسيلة أعمق وأرسخ من الوعي بالمضمون الذي يتوسل بها إليه"[114].

فألف لهم عقيدة بلسانهم، وكان أفصح أهل زمانه في ذلك اللسان"[115]. ثم انطلق "يعلمهم التوحيد باللسان البربري"[116].

واهتمام ابن تومر بلغة الخطاب، وحرصه على أن تكون مفهومة لدى المتلقي، يدل دلالة قاطعة على وعيه " بدور المناهج والوسائل في تشكيل المضامين المعرفية، وعلى وعيه- بوجوب تقديم النظر في الوسائل على النظر في المضامين"[117]. وهو في ذلك استرشد بالسنن الربانية في تبليغ الرسالات ذلك أنه ما من رسول بعثه الله تعالى إلا بلسان قومه يقول الله تعالى: (وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه) (سورة إبراهيم:4) فالشارع يقصد فيما يقصد إليه الإفهام[118]، ولا يفهم الناس بلغة خير من لغتهم...

وفي إطار الوسائل التربوية التي ابتكرها ابن تومرت لترسيخ العقيدة في نفوس أتباعه، عمد ابن تومرت إلى أن يؤلف للهم كتاب "التوحيد" باللسان البربري وهو سبعة أحزاب عدد أيام الجمعة"[119] وجعل لهم فيه الأعشار والأحزاب والسور"[120].

---

[114]- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، الطبعة الثانية، 2000، المركز الثقافي العربي، ص 147.

[115]- المراكشي، المعجب، ص 274.

[116]- ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص 226.

[117]- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 147.

[118]- أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، طبعة 2003م، المكتبة التوفيقية. 54/2.

[119]- ابن القطان، نظم الجمان، ص 129.

[120]- ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص 226.

- **تقسيمات القرآن الكريم**

وفي إطار الوسائل التربوية التي ابتكرها ابن تومرت لترسيخ العقيدة في نفوس أتباعه، عمد إلى أن يؤلف للهم كتاب "التوحيد" باللسان البربري وهو سبعة أحزاب عدد أيام الجمعة"[121] وجعل لهم فيه الأعشار والأحزاب والسور"[122].

وهذا التقسيم قصد به ابن تومرت تيسير حفظ هذه العقيدة، وله مقصد تربوي آخر مهم، وهو أنه لما صاغ هذا الكتاب وقسمه وفق تقسيمات القرآن الكريم، كان يرمي إلى تقريب هذه العقيدة من قلوب الناس. ف" المتزي بزي المحبوب محبوب"[123]. ولا تخفي مكانة القرآن الكريم في نفوس المسلمين فاستطاع بهذا المنهج أن يركز أهمية هذه العقيدة في قلوب وعقول أتباعه، حتى " صار هذا التوحيد عند قبائل المصامدة كالقرآن العزيز "[124].

- **الرمزية النبوية**

لقد كان ابن تومرت حريصا على الاسترشاد بالمنهج النبوي، فاتبع نفس الخطوات التي سلكها رسول الله ﷺ في بداية دعوته فكما أكدت بعض الدراسات فإن ابن تومرت كان يحاول "إعادة إنتاج الرمزية النبوية"[125] فقد عمل ابن تومرت على "الاقتداء بالنبي ﷺ في كثير من تفاصيل حياته... فبذل غاية وسعه في سبيل الاقتداء به"[126]

وبطبيعة الحال فإن أهم مجال اقتدى فيه بالنبي ﷺ، هو المجال التربوي والإصلاحي فابن تومرت أولى "الجانب التربوي والاجتماعي أهمية بالغة وخصص لهما جهدا كبيرا، فقد كان يهدف إلى أن يصنع مجتمعا جديدا انطلاقا من الجماعة التي

---

[121]- ابن القطان، نظم الجمان، ص 129.

[122]- ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص 226.

[123]- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، 13/1.

[124]-ابن أبي زرع، الأنيس المطرب، ص 227.

[125]- محمد الشريف، الغرب الإسلامي نصوص دفينة ودراسات، الطبعة الثانية 1999م مطابع الشيوخ تطوان، ص 123

[126]- الفرد بل، الفرق الإسلامية في الشمال الإفريقي، ص 124.

أحاطت به والتزمت بدعوته وهو لذلك ما فتئ منذ أن أعلن أمره يرسي في أتباعه دعائم عقدية وأخلاقية واجتماعية يبلغها إليهم في تعاليم نظرية، ويأخذهم بها في نسق تربوي عملي دؤوب، وكان يعتبر هذا الجانب في ثورته الجانب الأساسي الذي من أجله يمارس النشاط السياسي، والنشاط العسكري، فهدف الثورة هو تعميم تصور عقدي صحيح، وعلاقات اجتماعية تقوم على أساس إسلامي"[127].

فابن تومرت أعلن دعوته في الأربعين من عمره، وبدأ بما بدأ به الرسول ﷺ في إعطاء الأولوية لتصحيح المفاهيم العقدية وترسيخها في نفوس أتباعه، ليجعل من العقيدة إطارا موجها لسلوكات الأفراد، والعلاقات الاجتماعية.

ونسب المرابطين للتجسيم حتى يشبه حربه لهم بجهاد النبي ﷺ للمشركين، كما أنه كان حريصا على الظهور في زي القدوة إذ كان لا يأمرهم بشيء إلا لزمه قبلهم.

فقد كان حريصا على تمثل هذه القيم والآداب قبل غيره، فكان "يكثر التزهد والتقلل، ويظهر التشبه بالصالحين، والتشدد في إقامة الحدود، جاريا في ذلك على السنة الأولى"[128].

- **المهدية:**

من أهم ما يميز الفكر السياسي عند ابن تومرت، تبنيه لفكرة المهدية، وعمله على ترسيخها في نفوس أتباعه فـ"جعل يذكر المهدي ويشوق إليه، وجمع الأحاديث التي جاءت فيه من المصنفات، فلما قرر في نفوسهم فضيلة المهدي ونسبه ونعته ادعى ذلك لنفسه وقال أنا محمد بن عبد الله... وأنه المهدي المعصوم"[129] وذلك بعد خطبة قصيرة أوردها ابن القطان، جاء فيها:

"الحمد لله الفعال لما يريد القاضي بما يشاء، لا راد لأمره، ولا معقب لحكمه، وصلى الله على سيدنا محمد المبشر بالمهدي الذي يملأ الأرض قسطا وعدلا كما ملئت

---

[127]- عبد المجيد النجار، المهدي بن تومر، ص 124.

[128]- المراكشي، المعجب، ص 283.

[129]- نفسه، ص 275.

ظلما وجورا، يبعثه الله إذا نسخ الحق بالباطل، وأزيل العدل بالجور، مكانه المغرب الأقصى، وزمانه آخر الزمان، واسمه اسم للنبي عليه السلام، ونسبه نسب النبي ﷺ... وقد ظهر جور الأمراء وامتلأت الأرض بالفساد، وهذا آخر الزمان والاسم الاسم، والنسب نسب، والفعل الفعل"[130].

فابن تومرت كان يصور المهدي بأنه المخلص الذي يبعثه الله تعالى ليملأ الأرض عدلا بعد أن ملئت جورا" فالإيمان والتصديق به واجب، على الكافة، والتسليم له واجب، والرضى بحكمه واجب"[131]، والملاحظ أن المهدي بن تومرت هو وريث الخلفاء الراشدين- المعروفين عند السنة-، على عكس مهدي الشيعة، الذي هو وريث آل البيت، ولذلك يمكنني القول إن مهدي بن تومرت سني وليس شيعي لذلك فإن عبد الله علام عندما قارن بين المهدوية الفاطمية، والتومرتية انتهى إلى أن " الأولى قائمة على مبادئ إسماعيلية مغالية يعتبرها الإسلام كفرا صريحا، إذ انتهت إلى تأليه الأئمة، أما الثانية فقد سارت في إطار سني محافظ ترمي إلى إصلاح العالم الإسلامي"[132]

وهكذا فإن ابن تومرت لم يكن غرضه من فكرة المهدية تأصيل المذهب الشيعي، وإنما كان يقصد من ورائها ضمان طاعة قومه البدو له، الذين يصعب ضمان طاعتهم لأحد- خاصة بعد أن رسخ ابن تومرت في نفوسهم روح التمرد-، إلا إذا كانت هذه الطاعة عقيدة في أنفسهم " واجب اعتقادها، والتدين بها والتزامها ما بقيت الدنيا... وتقرير رسوخها في قلب الصغير والكبير والحر والعبد والذكر والأنثى"[133]

فالمهدية عنده وسيلة لا غاية.

---

[130]- نظم الجمان، ص. 124، 125.

[131]- ابن تومرت، أعز ما يطلب، ص. 302.

[132]- عبد الله علام، الدعوة الموحدية بالمغرب، طبعة المعرفة، ص 218.

[133]-ابن تومرت، أعز ما يطلب، ص.303.

- ابن أبي زرع الفاسي في الأنيس المطرب، راجعه عبد الوهاب بن منصور، الطبعة الثانية (1420هـ/1999م). المطبعة الملكية الرباط، ص 5/217، وأحمد بن القاضي المكناسي في جذوة الاقتباس، طبعة 1973، دار المنصور للطباعة، الرباط.

- ابن القطان، نظم الجمان لترتيب ما سلف من أخبار الزمان، دراسة وتحقيق الدكتور محمود علي مكي، الطبعة الأولى 1990 دار الغرب الإسلامي، بيروت لبنان.

- أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، طبعة 2003م، المكتبة التوفيقية.

- أبو بكر الباقلاني، الإنصاف بما يجب اعتقاده ولا يجوز جهله، تحقيق وتعليق: محمد زاهد الكوثري، الطبعة الثالثة.

- أبو بكر الصنهاجي (البيدق)، أخبار المهدي ابن تومرت وبداية دولة الموحدين، دار المنصور للطباعة والنشر، الرباط، 1971م.

- أبو حامد الغزالي: دراسة في فكره، وعصره، وتأثيره، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، ندوات ومناظرات، رقم 09.

- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، الطبعة الأولى (1406هـ/ 1986م). دار الكتب العلمية، بيروت لبنان.

- أبو عبد الله السكوني الإشبيلي، شرح مرشدة محمد بن تومرت، ص.

- أحمد صبحي، في علم الكلام دراسة فلسفية (الأشاعرة)، الطبعة الخامسة (1405هـ/ 1984م).

- ألفرد بال، الفرق الإسلامية في شمال إفريقية، ترجمة عبد الرحمن بدوي، الطبعة الثالثة 1987، دار الغرب، سلامي.

- المقرزي، الخطط، دار طبعة التحرير للطبع والنشر، 1270هـ.

- حسين مؤنس، شيوخ العصر في الأندلس، سلسلة المكتبة الثقافية، 1986.

- رسائل الموحدية، تحقيق ودراسة أحمد عزاوي، الطبعة الأولى 1416هـ- 1995م، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب.

- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، الطبعة الثانية، 2000، المركز

الثقافي العربي.

- عبد الرحمان بن خلدون، تاريخ ابن خلدون، ضبطه خليل شحاذة.الطبعة الثانية 1408هـ / 1988م دار الفكر بيروت لبنان.

- عبد الغني أبو العزم، عقيدة المهدي بن تومرت، (مقدمة محقق أعز ما يطلب).

- عبد الله علام، الدعوة الموحدية بالمغرب، طبعة المعرفة.

- عبد المجيد النجار، قصة الإصلاح بين التربية والسياسة، طبعة 1997، مطبعة التوفيق، الرباط.

- عضد الدين الإيجي، المواقف في علم الكلام، (بدون طبعة) عالم الكتب بيروت.

- محمد الشريف، الغرب الإسلامي نصوص دفينة ودراسات، الطبعة الثانية 1999م مطابع الشيوخ تطوان.

- محمد بن تومرت، المرشدة، شرح ابن عبد الله محمد بن خليل، تحقيق يوسف أحنانا، دار صادر، بيروت، لبنان.

- محمد عنان، عصر المرابطين والموحدين في المغرب والأندلس، الطبعة الأولى 1964.

- مسند الإمام أحمد، تحقيق شعيب الأرنؤوط، وعادل مرشد، الطبعة الأولى 1418هـ/1997م مؤسسة الرسالة، مسند الأنصار، معاذ بن جبل، حديث رقم 21584.

- مناع القطان، تاريخ الشريع الإسلامي، الطبعة الأولى،1421هـ-2001م، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

- نور الدين الخادمي، الاجتهاد المقاصدي، حجته...ضوابطه... مجالاته، الطبعة الأولى 1419هـ/ 1998م، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر.

- يوسف القرضاوي، في فقه الأولويات، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى 1421هـ/ 2001م.

-شمس الدين الذهبي، سير أعلام النبلاء، حققه وخرج أحاديثه شعيب الأرنؤوط، الطبعة التاسعة (1415هـ/ 1993م)، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان.

-عبد الواحد المراكشي، المعجب في تلخيص أخبار المغرب، ضبطه وصححه محمد سعيد العريان ومحمد العربي العلمي، دار الكتب الدار البيضاء.

-محمد بن تورمت، أعز ما يطلب، تحقيق عبد الغني أبو العزم، مطبعة وليلي 1997.

معالم الهوية التربوية عند ابن تومرت وأثرها في النظام التعليمي الموحدي

د. بنيونس عليوي

أستاذ التعليم الثانوي،

ملخص البحث

يروم هذا البحث كشف الحُجُب عن معالم المنهج التربوي عند المهدي بن تومرت مؤسس الحركة الموحدية.

فمعلوم أن الحركة الموحدية التي قادها ابن تومرت كان لها الفضل في تشييد حضارة عريقة بمنطقة المغرب الأقصى والأندلس، كان من معالمها ذلك النظام التربوي المميز الذي وسم هذه الفترة.

في هذا السياق لا يمكن إنكار الدور المهم لابن تومرت في وضع بعض الأسس التربوية التي أسس عليها خليفته عبد المومن النظام التعليمي للدولة الموحدية.

وعليه، يحاول هذا البحث تقديم بعض الإضاءات والبوارق عن النظام التعليمي خلال العصر الموحدي، ويبيّن في الوقت نفسه إسهامات ابن تومرت في نَحْت معالمه.

الكلمات المفاتيح: محمد ابن تومرت – النظام التعلمي – الحركة الموحدية – التربية – التعليم.

مقدمة

إنّ البحث في إسهامات ابن تومرت التربوية* في المجال التعليمي هو في عمقه بحث في السياسة التعليمية التي نهجتها الدولة الموحدية لبناء صرح نهضتها الحضارية. فلا يختلف اثنان فيما للنظام التربوي والتعليمي من أهمية بالغة في حياة الأمم، فهو الركيزة الأساسية لبناء حضارتها المجتمعات والمحافظة على مقوماتها الهوياتية، لهذا أولي التعليم اهتماما فائقا باعتباره دليل وعي الأمم، وترجمان تطلعاتها إلى مستقبل.

1. أهمية الموضوع

استطاعت الدولة الموحدية توحيد بلاد المغرب وجزء من الأندلس لأول مرة في التاريخ لمدة تزيد عن قرن ونصف قرن من الزمن، وكان لها قصب السبق والانفراد في ذلك، لوعيها الكبير واهتمامها بالتربية والتعليم[1]. وعليه يكتسي البحث في الإسهام التربوي للمهدي بن تومرت أهمية كبيرة، نظرا للمركزية القيادية التي كان يتمتع بها مؤسس الحركة الموحدية.

وترجع أهمية دراسة هذا الموضوع إلى محددين معرفيين على الأقل، هما:

- **المحدد الأول:** اعتبار الفترة الموحدية من الفترات التاريخية المهمة في تشكيل الهوية الحضارية المغربية، الشيء الذي يثير لدى المشتغلين بمجال البحث التاريخي للمغرب الأقصى الكثير من الأسئلة المتعلقة بمَثارَات الفَرادَة في النظام التعليمي والتربوي الموحدي، وإسهامات ابن تومرت في نسج معالمه.

---

* من أهم الآثار التي وصلتنا عنه كتابه: أعز ما يطلب، محمد ابن تومرت، نشر عمار طالبي، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، (ط1)، 2007.

[1] يشير محمد المنوني إلى مجموعة من المؤثرات التي أثرت في نهضة المعارف على عهد الموحدين ومنها حرصهم على تشييد نظام تعليم مميز، يقول في ذلك: فقد أسسوا المدارس، وعمروا المعاهد، وجلبوا كبار العلماء، واقترحوا تدوين الكتب، وعقدوا المناظرات والامتحانات، وجمعوا المجامع العلمية المتنوعة، وأسسوا خزائن الكتب، وسبقوا إلى التعليم الإجباري، وابتكروا التعليم المجاني، ووضعوا مناهج التعليم». انظر: حضارة الموحدين، محمد المنوني، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء-المغرب، (ط1)، 1989م، ص 14 وما بعدها.

- **المحدد الثاني:** كون رواد الخطاب البحثي المغربي الحديث من أمثال (عبد الله كنون**، ومحمد المنوني***، وإبراهيم حركات****...) قد أشاروا لبعض البَوَارِق المتعلقة بالمناهج التربوية في النظام التعليمي الموحدي، الشيء الذي يحفزّ الباحث على استثمار دراساتهم في هذا المجال، إلى جانب الاستعانة بما تم تحقيقه من مصادر تاريخية موحدية خلال الفترة المعاصرة لتركيب نص أشمل حول هذا الموضوع.

إن أهمية الكشف عن المنهاج التعليمي خلال هذه الفترة من شأنه أن يميط اللثام عن مجموعة من القضايا المتعلقة بطبيعة المنهاج التربوي المعتمد بالمؤسسات التعليمية التي عرفها المغرب والأندلس خلال هذا العصر، ومن جهة ثانية رصد علاقة النظام التعليمي بالمنجز الحضاري الذي عرفه هذا العصر[2]، وذلك بالتركيز على الإجراءات التي اتخذها أمراء الدولة الموحدية لتأسيس نظام تعليمي خاص بهم، وكذلك توضيح التدابير التي عززت انخراط المجتمع الموحدي في مشروع الثقافة العالمة الذي نهجته الإدارة الموحدية في المجال التربوي، هذا بالإضافة إلى بيان الدور الريادي لابن

** ينظر في ذلك: النبوغ المغربي في الأدب العربي، عبد الله كنون، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، (ط4)، 2015

*** تفصيل ذلك في: العلوم والأدب والفنون على عهد الموحدين، محمد المنوني، دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، الرباط، (ط2)، 1977م.

**** يراجع: مدخل إلى تاريخ العلوم بالمغرب المسلم حتى القرن 15/9م، (ج1)، إبراهيم حركات، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، (ط1)، 2000م.

[2] كان للموحدين مناهج مختلفة في التعليم حسب تنوع مراكز التعليم بالمغرب، فكان هناك منهاج للمدارس التي توسعوا في بنائها في المغرب والأندلس، ومنهاج للجوامع التي كانت تحف بها مملكتهم الشاسعة، وآخر للتعليم الإجباري الذي ابتكره الخليفة عبد المؤمن، أما بالنسبة للجوامع التي كانت مشهورة في العهد الموحدي وكانت تلقى بها الدروس ويتلقى فيها العلم، فكانت هناك جامع القرويين العتيدة بمدينة فاس، وجامع مدينة سبتة، وجامع مدينة مكناس، وجامع مراكش المدينة التي أصبحت عاصمة علم ثانية، مما دفع البعض بتسميتها بغداد المغرب في ذلك العهد؛ بالإضافة إلى مدينة فاس العاصمة العلمية الأولى التي اجتمع فيها علم القيروان، وعلم قرطبة على حد تعبير المراكشي صاحب كتاب "المعجب". انظر: المعجب في تلخيص أخبار المغرب، عبد الواحد المراكشي، (تح) محمد العريان ومحمد العربي العلمي، الدار البيضاء، (ط7)، 1978م. ص 238.

تومرت في خَطِّ معالم هذا المشروع التعليمي.

2. إشكالية البحث وأسئلته

يجد الباحث نفسه متسائلا أمام مجد الدولة الموحدية وعظمتها عن بواعث هذا المجد، وكيف استطاع ابن تومرت أن يضع معالم النظام التربوي الذي سيصير مع مرور الزمن ركيزة أساسية في البناء الحضاري للدولة الموحدية. ومن ثمة فهذا الموضوع يطرح إشكاليات مركبة، تفرضها طبيعته المعرفية، فهو بحث ينتمي للتاريخ الثقافي والاجتماعي للدولة الموحدية، ومعلوم أن الكتابات التاريخية المغربية -على وجه الخصوص- قلّما ركزت الوقائع الثقافية والاجتماعية، بحيث إن المؤرخين اهتموا بتدوين الوقائع السياسية، وكان حديثهم عن الأحداث الاجتماعية عرضيّا. ولا شك أن هذا المعطى يفرض على الباحث الانفتاح على المتون والمصادر على اختلاف اهتماماتها المعرفية، وذلك لمحاولة تركيب نص تاريخي حول معالم النظام التربوي للدولة الموحدية، وتأثير ابن تومرت فيه. وذلك للإجابة على أسئلة من قبيل: ماهي معالم النظام التربوي عند ابن تومرت؟ وما المؤثرات التي أثر في منهجه التربوي؟ وما هو الجديد في النظام التربوي الموحدي مقارنة بالمنهاج التربوي المرابطي؟ وما دور الخلفاء في التوجيه التربوي والتعليمي بعد وفاة ابن تومرت؟ وإلى أي مدى اتسمت السياسة التربوية التومرتية بالحكمة والعقلانية التي تجعلها جديرة بالدراسة والبحث من طَرفِ رواد الخطاب البحثي المغربي خلال الفترة المعاصرة؟

3. أهداف البحث

يروم هذا البحث تحقيق جملة من الأهداف التي تتلاءم والعَرْضْ المدخلي لموضوع الهوية التربوية عند المهدي بن تومرت وتأثيرها في النظام التربوي الموحدي. ويمكن حصر هذه الأهداف في العناصر الآتية:

- كشف الحُجُبِ عن معالم المنهاج التربوي عند المهدي بن تومرت.
- تأكيد حرص ابن تومرت على بناء هوية تربوية مخالفة للهوية التربوية المرابطية.
- بيان المرجعيات العلمية والثقافية والاجتماعية المساهمة في بناء الرؤية التربوية

التومرتية، وكشف مواردها المغربية والمشرقية.

- تأكيد فرضية إقرار ابن تومرت لعَرْضْ تربوي متنوع، والذي سيتم مأسسته على يد خليفته عبد المومن.

- تمحيص فرضية إقرار الموحدين لنظام "التعليم الإجباري".

على العموم، سيحاول هذا البحث أن يقدم معطيات توضيحية حول الرؤية التربوية الموحدية، بما يتلاءم مع إشكالية البحث، وبيان إسهامات ابن تومرت في تأسيسه.

ولا شك أن الانطلاق من هذه الأهداف راجع بالأساس إلى قلة الدراسات التي قاربت هذا الموضوع؛ وهي نفس الملاحظة التي أكدها الباحث في تاريخ التعليم في العصر الوسيط (الحسين أسكان) بقوله: "رغم الأهمية التاريخية والعلمية لموضوع تاريخ التعليم بالمغرب الوسيط، فإنه لم يستوف بعد حقه من الدراسة والبحث، خاصة في العصر الوسيط، باستثناء بعض الدراسات والمقالات القليلة التي تناولت جوانب معينة منه"[3].

4. المنهج المتبع في هذا البحث

إن موضوع "معالم الهوية التربوية عند ابن تومرت وأثرها في النظام التعليمي الموحدي" منظورا إليه من زاوية التاريخ، موضوع مُثْر في السياق الثقافي المغربي، نظرا إلى طبيعته المجردة؛ فالإخباريون الأوائل والمدونون وأصحاب السير لم يتسع أفقهم الفكري في القرون الأولى من تاريخنا المغربي لذكر أخبار مجردة بشكل واسع حول هذا الموضوع والتأليف فيه بشكل مستقل. وعلى الرغم من هذا المعطى، حاولنا صيد الأخبار، وكل نادرة وشاردة، من أجل تركيب نص تاريخي مُؤَيّد بالمادة المصدرية، ويسلط الضوء على معالم المنهج التربوي التومرتي. وقد اعتمدنا في هذا البحث -بهدف إنتاج خطاب تاريخي- منهجا تاريخيا بارزا، له نفوذ واسع في صفوف المؤرخين المعاصرين من العرب وغيرهم؛

---

[3] تاريخ التعليم في المغرب الوسيط (1-9هـ)، الحسين أسكان، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، (د ط)، 2004م، ص 10.

وهو المنهج الوضعي (Positivisme) الذي يمتاز بخاصيتين:

الأولى: أنه لا يعترف بأي معرفة تاريخية لا تستند إلى الوثائق، فكل استنتاج أو خبر لا تدعمه الوثائق الصحيحة، هو استنتاج ضعيف وخبر وَاهٍ[4].

الثانية: أنه يعتمد بشكل كبير على نقد الوثيقة، فلا تاريخ من دون وثيقة، ولا تاريخ -أيضًا- من دون نقد، ومن أبرز أنواع النقد الوضعاني: نقد المصادر، نقد التفسير، نقد صدقية الوثيقة وأمانتها[5].

من أشهر منظري هذا المنهج -الذي استفدنا من إشاراته في هذه الدراسة- الباحث الفرنسي (شارل سنيوبوس Charles Seignobos)، وهو مؤلف كتاب (المنهج التاريخي التطبيقي في العلوم الاجتماعية)[6]* الذي أفصح فيه بالتفصيل عن مقومات المنهج الوضعي في الدراسة التاريخية[7].

في هذا السياق، لا بد من الإشارة إلى خصوصية توظيف هذا المنهج في معالجة إشكالية هذا البحث، فالخطاب التاريخي الذي نروم إنتاجه حول موضوع "معالم الهوية التربوية عند ابن تومرت وأثرها في النظام التعليمي الموحدي" ليس خطابا جامدا كلاسيكيا، يقف عند المعنى الظاهر للنص التاريخي، بل خطاب تحليلي، يصل المفردات والأحداث التاريخية بعضها ببعض، ويضفي على النصوص التاريخية معاني ظلت على

---

[4] La Méthode historique appliquée aux science sociales, Charles Seignobos, (Paris: Editeur Félix Alcan et Guillaumin Réunjes, 1909, p. 17-28;

فالكتابة في مجال التاريخ مرهونة بشكل جدلي -على حد تعبير محمد الشريفة- "بتوفر المادة المصدرية من جهة، والتجديد المنهجي في معالجتها واستنطاقها من جهة أخرى". انظر: نصوص جديدة ودراسات في تاريخ الغرب الإسلامي، محمد الشريفة، مطبعة الهداية، تطوان-المغرب، 1996 ص 5.

[5]. La Méthode historique appliquée aux science sociales, Charles Seignobos, PP, 29, 77

* Sociales La Méthode historique appliquée aux sciences

[7] انشقاق الهوية جدول الهوية ولغة التعليم بالمغرب الأقصى من منظور تاريخي، محمد جبرون، ضمن: كتاب اللغة والهوية في الوطن العربي -إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية-، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، (ط1)، 2013، ص 58.

هامش الاشتغال التاريخي للباحثين. وبما أن هذا الموضوع يكتسي بالغ الأهمية، فقد كان لابد من وضع اختيارات منهجية تحكمها أدوات البحث التاريخي. فبالإضافة للمنهج التاريخي الوضعي الذي سبق ذكره، تمت الاستعانة أيضا ببعض الأدوات الإجرائية المساعدة؛ التي لا تخرج عن الأسلوب المألوف في الدراسات التاريخية، مثل إجراء التحليل، الذي يعتمد على جمع المادة الأولية من المصادر، وتصنيف نصوصها، ومقابلتها في إطار شمولية الأحداث، مع الاستنتاج تارة، وترجيح بعض الفرضيات تارة أخرى، والحرص كذلك على ملاحقة الإشارات الشاردة والتفاصيل البسيطة لوضعها في نسقها العام، خاصة تلك الشهادات الدقيقة التي وردت في المصادر الجغرافية وكتب المناقب، وكتب الطبقات، والتراجم... لعلها تعين على الإمساك بأطراف الموضوع. وعلاوة على الاختيارات المنهجية السابقة فقد تم الاستعانة بِعُدَّةٍ مفاهيمية متنوعة في كل مباحث هذا البحث؛ وهو إجراء منهجي يستمد مشروعيته المعرفية من مُنطَلَقِ أنّ الفكر البشري انتقل من دراسة الوجود كما هو موجود[8]، إلى مرحلة بناء (صناعة) المفاهيم[9]. وبما أن البحث محفوف بالمزالق، فإن الهاجس الرئيس الذي وجه هذا العمل هو الارتباط ما أمكن بالمادة التاريخية، دون إسقاط رؤية معينة أو فكرة مسبقة قد تؤثر على توجيه البحث، أو تسلبه موضوعيته، مع التقدم في الموضوع بحذر شديد، بعيدا عن التشويش أو الحماس، تجنبا للمزالق والعثرات.

5. مصادر البحث ومراجعه

لابد لكل بحث رصين من مادة مصدرية، وكذلك مراجع بحثية ينطلق منها، وعليه تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من المصادر التراثية المغربية، وكذلك على عدة مراجع حديثة اهتمت بتاريخ المغرب.

❖ الوثائق الرسمية

---

[8] مدخل إلى الميتافيزيقا، إمام عبد الفتاح، شركة النهضة للطباعة والنشر والتوزيع، (ط1)، 2005، ص 19؛ وهو تعريف للميتافيزيقا في الأساس.

[9] ما هي الفلسفة؟ جيل دولوز، فيليكس غتاري، (تر) مطاع صفدي، مركز الإنماء القومي، بيروت، (ط1)، 1997، ص 5.

تعتبر "**الرسائل الرسمية الموحدية**"[10] مادة مصدرية غنية ومتنوعة، من شأنها أن تكشف الحُجُب على الكثير من القضايا المتعلقة بموضوع هذه الدراسة. وقد تم الاستعانة في هذا الصدد بمجموعة من الرسائل الديوانية التي مكنتنا من رصد مجموعة من المعطيات ذات الصلة الوثيقة بموضوع الرؤية التربوية التومرتية.

يضاف إلى الوثائق الرسمية كتاب ابن تومرت **أعز ما يطلب**[11] الذي تضمن معطيات مهمة أفاد منها البحث بعض الاستنتاجات حول رؤيته التربوية.

❖ المصادر التاريخية

انطلق هذا البحث من كتاب **أخبار المهدي بن تومرت**[12]، لأبي بكر بن علي الصنهاجي المعروف بالبيذق، وقد صنف البيذق كتابه على طريقة كتابة المذكرات، وكان صاحبه شاهد عيان على الأحداث والوقائع التي جرت مع ابن تومرت والموحدين المؤسسين. وقد حرص البيذق في كتابه على تسجيل بداية دعوة ابن تومرت ورحلته العلمية والدعوية. الشيء الذي جعل كتابه مهما بالنسبة لموضوع بحثنا هذا. يضاف إليه على نفس القدر من الأهمية كتاب **المعجب في تلخيص أخبار المغرب**[13]، للمراكشي

---

[10] مجموع رسائل موحدية من إنشاء كتاب الدولة المؤمنية، ليفي بروفنصال، المطبعة الاقتصادية الرباط،1941؛ رسائل موحدية، مجموعة جديدة، (تح) أحمد عزاوي، منشورات كلية الآداب بالقنيطرة، 1995.

[11] أعز ما يُطلب، محمد بن تومرت، وزارة الثقافة الجزائر، -الطباعة الشعبية للجيش، الجزائر-، (ط1) 2007م؛ هذا المجموع يشتمل على عشرين رسالة بين مطولة ومختصرة، أملى جميعها عبد المؤمن بن علي، ثم نشرت - بأجمعها - بالجزائر من عام 1321/1903 في 414 صفحة، عدى مقدمتها. بالفرنسية -التي كتبها المستشرق المجري جولد تشهر. انظر: المصادر العربية لتاريخ المغرب، محمد المنوني، (ج 1 – 2)، (ط1)، مؤسسة نشرة للطباعة النشر، الدار البيضاء، 1983م، ص 39.

[12] أخبار المهدي بن تومرت وابتداء دولة الموحدين، البيذق، أبو بكر بن علي الصنهاجي، نشر عبد الوهاب بن منصور، دار المنصور، الرباط، 1971؛ و(تح) عبد الحميد حاجيات، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1986.

[13] المعجب في تلخيص أخبار، المراكشي، عبد الواحد بن علي التميمي (توفي حوالي سنة 647هـ / 1249م)،، (تح) محمد سعيد العريان ومحمد العربي العلمي، دار الكتاب، البيضاء- المغرب، (ط7)،

الذي درس بمراكش وفاس والأندلس، ثم انتقل إلى المشرق، حيث وضع كتابه المعجب سنة (621هـ/1224م) نزولا عند رغبة وزير عباسي. ويعتبر هذا المصدر من أهم مصنفات التاريخ السياسي للمغرب، أفدنا منه معلومات مهمة حول المنهج التربوي التومرتي. بالإضافة إلى ملاحظات مهمة أوردها ابن خلدون حول التعليم خلال العصر الموحدي[14]. وأيضا كتاب **نظم الجمان**[15]، الذي تضمن إشارات مهمة حول الرؤية التربوية عند ابن تومرت. وهو نفس الأمر الذي نجده عند الصفدي في كتابه **الوافي بالوفيات**[16]،بحيث ذكر إشارات نبيهة حول أهمية العلم عند الموحدين، وخاصة عند عبد المومن بن علي.

❖ الدراسات الحديثة

يظهر من خلال استقراء الدراسات البحثية الحديثة أن حَظَّ موضوع النظام التربوي خلال العصر الموحدي لم يكن كبيرا، خاصة الإشارات المتعلقة بمنهج ابن تومرت التربوي. لكن رغم ذلك حاولنا تجميع ما تفرق في هذه الدراسات لتكوين رؤية أوضح حول هذا الموضوع، رؤية مُؤَيَّدَة بالمادة التي استقيناها من المصادر التاريخية الموحدية.

وقد تم الاستعانة بالنصوص المهمة للمرحوم عبد الله كنون، خاصة في كتاب **النبوغ المغربي**[17]، أثناء حديثه عن الحركة الموحدية. يضاف إلى كتاب النبوغ، أعمال المرحوم محمد المنوني، فقد كان بحق رائد الدراسات الحضارية للفترة الموحدية، من هنا كانت أبحاثه حول الدولة الموحدية نبراسا لكل باحث في ماضي المغرب الأقصى. ومن

.1978

[14] العبر وديوان المبتدأ والخبر، عبد الرحمن بن خلدون، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، (ط1)، 1992.

[15] نظم الجمان لترتيب ما سلف من أخبار الزمان، ابن القطان، أبو محمد علي بن محمد بن عبد الملك بن يحيى الكتامي، (تح) محمود علي مكي، دار الغرب الإسلامي، (ط1)، 1990.

[16] الوافي بالوفيات، صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، (تح) أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث-بيروت، 2000م، (ج19).

[17] النبوغ المغربي في الأدب العربي، عبد الله كنون، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، (ط4)، 2015.

كتبه التي أَفَدْنا منها بعض معلومات هذا البحث، كتاب **حضارة الموحدين**[18]، الذي بسط فيه القول عن معالم النبوغ الحضاري الذي ميّز العصر الموحدي، وإن كان الكتاب يشمل كل أبعاد الحضارة الموحدية مما جعل حظَّ الدراسات التربوية عند ابن تومرت قيلا. ويضاف إلى هذا الكتاب بحثه حول: **العلوم والأدب والفنون على عهد الموحدين**[19]، الذي تضمن إشارات مهمة أيضا حول النظام التربوي الموحدي بشكل عام. وكذلك استفاد هذا البحث من دراسة بعنوان **حركة الموحدين في المغرب في القرنين الثاني عشر والثالث عشر**[20]. بالإضافة إلى كتاب **تاريخ التعليم في المغرب الوسيط**[21]، وهو كتاب قيم يبرز صاحبه معالم النظام التعليمي المغربي خلال الحقبة الوسيطية. كذلك تم الاستفادة من بحث **تجربة الإصلاح في حركة المهدي بن تومرت**[22]. ودراسة ديب صفية حول **التربية والتعليم في المغرب والأندلس في عصر الموحدين** [23].

على العموم اعتمد هذا البحث في جمع موارده المصدرية على مادة بحثية تستثمر المعطيات التاريخية التي وردت في أمهات الكتب التاريخية المغربية، وعلى بعض الدراسات البحثية التي كتبت في الفترة الحديثة والمعاصرة.

6. خطة البحث

---

[18] حضارة الموحدين، محمد المنوني، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء-المغرب، (ط1)، 1989م.

[19] العلوم والأدب والفنون على عهد الموحدين، محمد المنوني، دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، الرباط، (ط2)، 1977م.

[20] حركة الموحدين في المغرب في القرنين الثاني عشر والثالث عشر، روجي، لي ترنو: (تر) أمين الطيبي، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، (ط2)، 1998م.

[21] تاريخ التعليم في المغرب الوسيط (1-9هـ)، الحسين أسكان، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، (د ط)، 2004م.

[22] تجربة الإصلاح في حركة المهدي بن تومرت، عبد المجيد النجار، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيرجينيا، (ط2)، 1995.

[23] التربية والتعليم في المغرب والأندلس في عصر الموحدين (6-7 هـ12-13 م)، صفية ديب، نشر وزارة الثقافة، الجزائر، (د ط)، 2011.

من أجل مقاربة موضوع "معالم الهوية التربوية عند ابن تومرت وأثرها في النظام التعليمي الموحدي" قسمنا البحث إلى ثلاثة مباحث، رتَّبنا في كل مبحث عناصر تتفرع عنه، ثم أنهيناه بخاتمة جامعة. أما المقدمة فقد أتينا على ذكر ما فيها، إذ ضمناها نظرة عامة حول موضوع هذه الدراسة.

وبخصوص المبحث الأول؛ فقد بيّنا فيه المرجعيات المساعدة على بناء الرؤية التربوية التومرتية، من خلال التطرق لعنصرين أساسيين هما: توضيح مركزية طلب العلم في رحلة ابن تومرت، وكذلك العوامل المؤثرة في بناء فكره التربوي ونشاطه التعليمي في المغرب.

أما في المبحث الثاني؛ فقد توقفنا فيه مع البرنامج التعليمي وأساليبه عند ابن تومرت، وذلك من خلال عنصرين هما: الفلسفة التعليمية التومرتية طرقها ومناهجها، بالإضافة إلى البرنامج الدراسي عند ابن تومرت وطرق التقويم.

أما المبحث الثالث؛ فقد بينا من خلاله جدلية العقدي والتربوي عند ابن تومرت، من خلال ثلاثة عناصر، العنصر الأول توقفنا فيه مع منهج المهدي العقدي، والثاني أشرنا فيه إلى تأثير منهجه العقدي في رؤيته التربوية، والعنصر الثالث، وضحنا من خلاله تأثير ابن تومرت في المنهاج التربوي الموحدي.

وختمنا هذا البحث بخاتمة ضمنّاها ملاحظات عامة حول النظام التعليمي الموحدي، ومثارات الفرادة التي تميزه.

المبحث الأول: مرجعيات الرؤية التربوية التومرتية

يروم هذا المبحث بيان العوامل الثقافية والاجتماعية التي ساعدت في بناء الفكر التربوي عند ابن تومرت. فالفكر التربوي عند ابن تومرت كان وليد تفاعل عدة عوامل متداخلة، منها ما هو ذاتي، ومنه ما هو اجتماعي أملته الوقائع والأحداث التي عاشها خلال تواجده سواء في المغرب الأقصى، أو خلال رحلته العلمية للمشرق في طلب العلم.

أولا: ترجمة (ابن تومرت) ومركزية طلب العلم في رحلته

1. لماذا المهدي ابن تومرت ؟

إنّ تخصيص ابن تومرت بدراسة مستقلة، تروم كشف الحُجُب عن فلسفته التربوية ترجع بالأساس لسبب دقيق، وعميق، يتجلى في الدور الريادي الذي تتبوؤه هذه الشخصية القيادية في تاريخ المغرب، بحيث إنه هو منظر ومؤسس الحركة الموحدية. من جهة أخرى لعمق الأثر الذي تركه ابن تومرت من خلال أفكاره سواء العقدية أو السياسية[24]. وإن كانت هذه الدراسة لن تعنى بهذه الجوانب إلا فيما يخدم جوهر الإشكالية المرتبط برؤيته في المجال التعليمي والتربوي.

2. ترجمة المهدي ابن تومرت

هو محمد بن عبد الله بن عبد الرحمن، ابن تومرت. ولد سنة (474 هـ، الموافق 1080 م) وتوفي (سنة 524هـ الموافق 1130م). لا ولد له ولا زوجة ولا سرية[25]. وتومرت لقب أبيه الذي عاش فقيرا، وتعني "الأكسية الجلدية". ويقول (rene baset) إن هذه الكلمة ما زالت متداولة في جزر الكناري "tamarco" ومعناها كذلك "الكساء الجلدي"[26]. ولد المهدي بقرية تسمى "إيجلي" بمنطقة السوق جنوب المغرب الأقصى[27]، وقد اضطربت الروايات في تاريخ ميلاده. ولقبه المهدي، والمعروف عند بعض

---

[24] في شأن الأفكار العقدية والسياسية لابن تومرت يمكن العودة لدراسة: الخلفية الاجتماعية والثقافية لحركة المهدي ابن تومرت، محمد زنيبر، مجلة المناهل، المغرب، (ع24) يوليوز 1982؛ وهي دراسة كانت تجوس مقاربة فكرة المهدية، وتوضيح الاختيارات الدينية والسياسية لابن تومرت.

[25] نظم الجمان لترتيب ما سلف من أخبار الزمان، ابن القطان، أبو محمد علي بن محمد بن عبد الملك بن يحيى الكتامي، (تح) محمود علي مكي، دار الغرب الإسلامي، (ط1)، 1990 ص 124.

[26] حول اختلاف الآراء في نسب ابن تومرت: انظر ابن خلدون العبر (ج266) 6 -269. ابن خلكان: وفيات الأعيان 5/ 45-46، ابن أبي زرع: روض القرطاس، الزركشي: تاريخ الدولتين، الحلل الموشية 103، كتاب الأنساب ص 21. وانظر كذلك مناقشة أويني لمختلف آراء المؤرخين القدامى في كتابه "تاريخ الدولة الموحدية" 127. نقلا عن: نظم الجمان لترتيب ما سلف من أخبار الزمان، ابن القطان، ص 87 الهامش رقم: (3).

[27] المعجب في تلخيص أخبار، عبد الواحد المراكشي، ص 245,

المؤرخين بالفقيه السوسي. وتثبت له كثير من الروايات نسبا ينتهي إلى علي بن أبي طالب وفاطمة[28]. إلا أن بعض المؤرخين والباحثين يطعنون في هذا النسب، ويرون أنه منتحل بقصد تبرير المهدية التي ادعاها ابن تومرت، أو نسبت إليه. والحقيقة أن مطاعن هؤلاء لا تقوم على حجج قطعية، ولذلك فإن صحة هذا النسب تبقى قائمة من حيث الإمكان التاريخي والجغرافي والعقلي[29]، ولم يجاف ابن خلدون الصواب في تعليقه على من أنكر نسب المهدي إذ يقول: "وأما إنكارهم نسبه في أهل البيت فلا تعضده حجة لهم، مع أنه إن ثبت أنه ادعاه وانتسب إليه، فلا دليل يقوم على بطلانه لأن الناس مصدقون في أنسابهم"[30].

تلقى المهدي دراسته الأولية بالكتاتيب في قريته، فتعلم القرآن حفظا ورسما وقراءة على عادة أهل المغرب كما وصفها ابن خلدون في قوله: "فأمّا أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط، وأخذهم أثناء المدارسة بالرّسم ومسائله، واختلاف حملة القرآن فيه لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى أن يحذق فيه أو ينقطع دونه فيكون انقطاعه في الغالب انقطاعا عن العلم بالجملة. وهذا مذهب أهل الأمصار بالمغرب ومن تبعهم من قرى البربر، أمم المغرب في ولدانهم إلى أن يجاوزوا حدّ البلوغ إلى الشّبيبة. وكذا في الكبير إذا رجّع"[31]. وسنبين كيف أثر هذا النوع من التعليم الذي تلقاه في صغره على منهجه التعليمي والتربوي.

3. رحلته في طلب العلم وأهميتها في اكتساب أبجديات الفكر التربوي

رحل ابن تومرت إلى المشرق بين (500 هـ و501 هـ) وقبلها قصد الأندلس طالبا

---

[28] تجربة الإصلاح في حركة المهدي بن تومرت، عبد المجيد النجار، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيرجينيا، (ط2)، 1995، ص 56.

[29] تجربة الإصلاح في حركة المهدي بن تومرت، عبد المجيد النجار، ص 56.

[30] المقدمة، ابن خلدون، ص 26.

[31] العبر وديوان المبتدأ والخبر، عبد الرحمن بن خلدون، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، (ط1)، 1992، (ج1)، ص 740.

للعلم[32]. فوصل إلى قرطبة، ومنها إلى ألمرية، قبل أن يحول بوصلته نحو الشرق. ويحدد المؤرخون رحلته في طلب العلم بخمسة عشر عاما. عايش فيها واقع المشرق في ذلك العصر، حيث كانت الحياة السياسية للمسلمين في انقسام. إذ كانت دولتا بني العباس والفاطميين محاصرتين بانسداد الأفق الإيديولوجي لمشروعيهما المجتمعي. وقد رجع ابن تومرت من رحلته المشرقية عالما كبيرا. يقول عنه ابن خلدون: "وانطلق هذا الإمام راجعا إلى المغرب بحرا منفجرا من العلم وشهابا واريا من الدين"[33]. ومنذ أن شرع ابن تومرت في عودته من الرحلة في طلب العلم التي قادته إلى المشرق، بدأ يروج لدعوته الجديدة ومشروعه الإصلاحي الذي دعا إليه عن طريق ممارسة التعليم بالتوازي مع الدعوة، ومنذ أن حل بالإسكندرية بدأ يمارس التعليم واستطاع أن يكون من تلاميذه أتباعا ينصرونه ويشايعون دعوته فقد ذكر في (عام 1107م) عاهده فيها أهل التحقيق من العارفين به وبايعوه سرا[34]. ولعل الناظر في الأحداث التي وصلتنا عن رحلة ابن تومرت سواء لمصر أو للمشرق، يلاحظ حرص ابن تومرت على تقريب مشايعين منه، وبناء علاقات وروابط متينة معهم، خاصة من تعرف عليهم في رحلته العلمية، وقد توطدت بالأساس هذه العلاقات من خلال مجالس العلم التي كان يؤدب فيها مناصريه،

---

[32] في شأن التفاصيل المرتبطة برحلة ابن تومرت يمكن الرجوع لدراسة: تجربة الإصلاح في حركة المهدي بن تومرت، عبد المجيد النجار، ص 58 وما بعدها؛ وفيها أوضح الباحث مسار الرحلة التي قام بها ابن تومرت، بحيث إنه اتجه أولا للأندلس، ومنها إلى مدينة المهدية، ثم قصد مصر على طريقة جزيرة جربة، ومن الإسكندرية توجه إلى الحج، وبعدها قصد العراق على طريق الشام. حيث أقام حوالي عشر سنوات بها.

[33] العبر وديوان المبتدأ والخبر، عبد الرحمن بن خلدون، (ج6)، ص 267.

[34] نظم الجمان، ابن القطان، ص 62؛ حتى ذكر بعضهم أنّ تلاميذه المستجيبين له هناك (بلغ عددهم 51 رجلا).انظر: التاريخ السياسي والحضاري للمغرب والأندلس، حمدي عبد المنعم حسين، دار المعرفة الجامعية، (دط)، 1997، ص 97؛ وقد ذكرهم البيدق بأسمائهم، وأكد أنهم كانوا بالنسبة للمهدي بمثابة أعضاء جسده، سامعين لقوله، مجيبين لأوامره، مؤمنين بدعوته". انظر: البيذق (أبو بكر الصنهاجي)، انظر: أخبار المهدي بن تومرت وابتداء دولة الموحدين، البيذق، أبو بكر بن علي الصنهاجي، نشر عبد الوهاب بن منصور، دار المنصور، الرباط، 1971؛ و(تح) عبد الحميد حاجيات، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1986، وكذلك تحقيق ليفى بروفنسال، 1928، باريس، ص 30.

ويبشرهم برسالته الإصلاحية.

وقد عزز هذا الأمر انخراطهم في بمشروعه القائم على تغيير المنكر، وإظهار الزهد في الدنيا، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وتدريس العلم[35]. ويصور أبو بكر الصنهاجي (البيدق) رحلته من بجاية إلى وصوله إلى دياره[36]. بحيث كان أينما حل وارتحل يفتي ويتدخل لتغيير المنكر. ويناظر الفقهاء والعلماء في كل منطقة يحل بها، ويجالس علماءها وطلبتها الذين كانوا يقبلون على مجالسه العلمية بشكل لافت للنظر. ويفسر (محمد زنيبر) هذا الإقبال بتعطش شباب وطلبة ذلك الوقت إلى الجديد[37]. بحيث كان يخرجهم من الانغلاق الفكري الذي طبع زمنهم، الذي كان يسيطر فيه المرابطون على الحياة السياسية، منغلقين ضمن مجالهم الجغرافي، بتوجيه من الفقهاء أهل الفروع، الذين ناظرهم بالحجة والدليل، وقوة التحليل وسعة الأفق، بلهجة ثائرة وعبارات متقدة، غاضبة، محتقرة[38].

ومن البوَارق التي يمكن استثمارها في بيان البعد التربوي عند ابن تومرت، ما ذكرته بعض المصادر التاريخية حول قبول دعوته من طرف أهالي المناطق التي زارها، بل

---

[35] المؤنس في أخبار إفريقية وتونس، ابن أبي دينار القيرواني، مطبعة الدولة التونسية، (ط1)، 1996، ص 101.

[36] أخبار المهدي بن تومرت، البيدق، ص 11 - 34.

[37] الخلفية الاجتماعية والثقافية لحركة المهدي ابن تومرت، محمد زنيبر، مجلة المناهل، المغرب، (ع24) يوليوز 1982، ص 122 – 123.

[38] في هذا السياق، يذكر المؤرخون مناظرته الشهيرة مع علي بن يوسف المرابطي، التي صورها البيدق على شكل فيلم تاريخي له بداية ونهاية. انظر: أخبار المهدي بن تومرت، البيدق، ص 27؛ حيث لم يأبه ابن تومرت في هذه المقابلة الفريدة بالبروتوكول المرعي عادة حين اللقاء بالملوك والسلاطين، فانتهت المقابلة بإبعاده عن ديار مراكش، وهذا ما يفسر ثقته بنفسه، ويضيء جسامة الرسالة التي طمح إلى حملها إلى آخر الشوط. فحمل معه منهجا جديدا في الفهم، وأراد أن يدعو إليه، وأن يغير أسلوب الحياة العقلية الإسلامية على أساس من الأصول، والتأويل العقلي، على طريقة الأشاعرة تارة وعلى طريقة المعتزلة تارة أخرى، بل إنه استعمل طريقة الإمامية في المجال السياسي والاجتماعي ونادى بطاعة الإمام وعصمته. انظر: أعز ما يطلب، محمد بن تومرت مهدي الموحدين، (تح) عمار طالبي، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1985، وطبعة 2007، ص 5.

إن منهم من أسر على تبني دعوته، وتوفير كل متطلبات الدعوة المهدوية؛ من خلال تشييد مساجد يلقي فيها دروسه، وعقد مجالس له حتى يتسنى له التبشير بأفكاره.

فلما نزل بالمهدية مارس التعليم بمساجدها وتسامع به أهل البلد فقصدوه يقرؤون عليه أنواع العلوم[39]، ولما وصل بجاية استقر برباط ملالة، بعد أن لقيا مشروعه التعليمي قبولا من أهلها فقالوا له: "يا فقيه نريد أن نبني لك مسجداً هنا"[40]، وهذا ما أتاح له فرصة الاستقرار النسبي فرغب طلبة العلم في الرحلة إليه للأخذ عنه، فلما تسامعوا بمكان وجوده "أقبل الطلبة يصلون إليه من كل مكان"[41]، وكان من بين من قصده عبد المؤمن بن علي خليفته من بعده. بقي ابن تومرت يمارس التعليم ويعلم علم الكلام ويدعو إليه في كل مدينة يحط رحاله بها، طيلة رحلة عودته كلها إلى غاية استقراره في جبل إيجليز[42].

ثانيا: العوامل المؤثرة في بناء فكره التربوي ونشاطه التعليمي في المغرب

1. العوامل المؤثرة في بناء فكره التربوي

يختلف الدارسون في المذاهب التي تأثر بها ابن تومرت، رغم الإشارات المتكررة إلى تأثره بكبار علماء الأشعرية في العراق "كالأصولي الكبير الكيا الهراسي، والفقيه الصدر أبي بكر الشاشي، والمتكلم الأصولي المعالي الجويني.. واطلع على الفقه الشافعي والحنفي، وعلى مذهب الإمامية والإسماعيلية في العراق وفي مصر[43]. يضاف إليه تأثره بالمذهب

---

[39] تاريخ الدولتين الموحدية والحفصية، الزركشي، أبو عبد الله محمد بن إبراهيم، (تح)، محمد ماضور، المكتبة العتيقة، تونس، (ط1)، 1966م، ص 04.

[40] أخبار المهدي بن تومرت، البيدق، ص 36.

[41] المرجع السابق، ص 36.

[42] البرامج التعليمية عند الموحدين، بلقاسم فيلالي، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الآداب والحضارة الاسلامية بجامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية – قسنطينة الجزائر، (ع21)، مارس 2017، ص 294.

[43] أعز ما يطلب، محمد بن تومرت مهدي الموحدين، ص 7.

الظاهري*.

2. نشاطه الدعوي والتعليمي في المغرب

لما حل المهدي ببلاد المغرب أدرج في التعليم علم الكلام وجعله أولوية أولوياته؛ وكان أهل المغرب على طريقة السلف ينافرون الكلام وأهله[44]، مما تسبب له في متاعب جديدة مع العلماء الذين لا يسمحون بتدريسه لذلك كلما دخل مدينة من بلاد المغرب؛ طلب علمائها من الحكام إخراجه منها؛ كي لا يفسد عقول الناس كما يدعون، ولكن هذا لم يؤثر في عزيمته بل زاده ذلك تمسكا بمشروعه (فما اجتاز ببلد إلا وغيّر فيه المنكر؛ ويظهر الزهد في الدنيا والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ويدرس العلم)[45].

في السياق ذاته، يذكر المؤرخون مناظرته الشهيرة مع علي بن يوسف المرابطي، التي ذكرها البيدق[46]، حيث لم يأبه ابن تومرت في هذه المقابلة الفريدة بالبروتوكول المرعي عادة حين اللقاء بالملوك والسلاطين، فانتهت المقابلة بإبعاده عن ديار مراكش، وهذا ما يفسر ثقته بنفسه[47]، ويضيء جسامة الرسالة التي طمح إلى حملها إلى آخر الشوط..."فحمل معه منهجا جديدا في الفهم، وأراد أن يدعو إليه، وأن يغير أسلوب

---

* هذا المذهب كان محبوبا من طرف الخلفاء الموحدين. انظر: حضارة الموحدين، محمد المنوني، ص 37؛ ويوضح المنوني تأثر الخلفاء الموحدين بعد المهدي بهذا المذهب وبصفة أخص يعقوب المنصور، فقد بلغ من إعجابه به الى حد أن كان يقول عن أحد أشياخ الظاهرية الكبار -ابن حزم- (إن كل العلماء عيال عليه). انظر: المرجع نفسه، ص 37.

[44] شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ابن العماد الحنبلي (أبو الفلاح عبد الحي بن أحمد بن محمد العكري الحنبلي)، (تح) عبد القادر الأرنؤوط، محمود الأرناؤوط دار ابن كثير، دمشق، (ج4)، 1406هـ، ص 71.

[45] المؤنس في أخبار إفريقية وتونس، ابن أبي دينار القيرواني، مطبعة الدولة التونسية، (ط1)، 1996م، ص 101.

[46] أخبار المهدي بن تومرت، البيدق، ص 27.

[47] مقاربة مقارنة أولية بين فلسفة التعليم عند ابن تومرت الموحدي وابن خلدون الحضرمي، عبد المنعم الخراز، مقال إلكتروني منشور بموقع: (رأي اليوم)، تاريخ النشر:(Sep 10, 2021)، تاريخ الزيارة (05 – 02 – 2024)، رابط الموقع: https://n9.cl/03s4km

الحياة العقلية الإسلامية على أساس من الأصول، والتأويل العقلي، على طريقة الأشاعرة تارة وعلى طريقة المعتزلة تارة أخرى، بل إنه استعمل طريقة الإمامية في المجال السياسي والاجتماعي ونادى بطاعة الإمام وعصمته[48].

وتذكر المصادر التاريخية أنه لما نزل على قبيلته (برباط هرغة؛ ببلد السوس سنة 515هـ/ 1121م)[49]، و"ارتقى الإمام المهدي جبل إيجليز أقام فيه ثلاثة أعوام"[50]، ولم يكتف هذه المرة بما كان يقوم به من قبل في رحلته الطويلة من مناظرات وتعليم وأمر بالمعروف ونهي عن المنكر، بل بدأ في تطبيق منهج جديد أساسه الاستقرار والتمكين، ليبدأ عملية التنظيم والهيكلة وبناء المؤسسات ويتفرغ للتأليف، أساس بنيانه كله ووسيلته الأساسية هي التعليم في مؤسساته الجديدة[51]. وأول ما قام به؛ وبمجرد وصوله "شرع في بناء مسجد إيجليز"[52]، جاعلا منه مركزا يجتمع فيه بأتباعه، ويستقبل فيه الوفود.

المبحث الثاني: البرنامج التعليمي وأساليبه عند ابن تومرت

أولا: الفلسفة التعليمية التومرتية

1. منزلة العلم في مشروعه الدعوي

من المسائل التي يلاحظها المُقَلِّب لصفحات المصادر التاريخية الموحدية، سبق الموحدين إلى إقرار برامج تعليمية فريدة، سواء من ناحية انتقاء المادة المدرسة، أو طرق تدريسها أيضا. في هذا المنحى يمكن أن نتساءل:

ما هي منزلة العلم عند ابن تومرت؟ وماهي معالم فكره التربوي؟

أول الإشارات التي يمكن التقاطها في هذا السياق ما ذكره عز الدين موسى عن

---

[48] أعز ما يطلب، محمد بن تومرت مهدي الموحدين، ص 5.

[49] أخبار المهدي بن تومرت، البيدق، ص 36.

[50] أعز ما يطلب، محمد بن تومرت مهدي الموحدين، ص 30.

[51] البرامج التعليمية عند الموحدين، بلقاسم فيلالي، ص 294.

[52] نظم الجمان، ابن القطان، ص 135.

الرسائل* التي كان يبعثها ابن تومرت، التي يتضح من خلال استقرائها أنها توضّح أنّ دعوته إلى التغيير كانت تقوم على سند معرفي وعلمي متين. ويعلق عز الدين موسى على رسائله بقوله: إنها أفادت في توضيح أفكار ابن تومرت الدينية والسياسية وأثرها في توجيه تربية الموحدين توجيها أساس قيادهم، كما أنها أسعفت في رسم صورة عن مصادر الأحكام عند الموحدين ونظرتهم إلى الخلافة[53]. وهذا ما يعكسه أيضا إصراره على التأليف، فقد خلف منجزا ثريا من الكتب**، وعلى رأسها درة تاجه كتاب "أعز ما يطلب"***، و"محاذي الموطأ"، و"مختصر صحيح مسلم". مما يوضح أن التأليف كان من مقومات البرنامج التربوي عند ابن تومرت.

بالإضافة على ذلك يظهر اهتمام ابن تومرت بالعلم، تخصيصه بقسم مستقل في كتابه أعز ما يطلب****، وفيه يؤصل لمكانة العلم في الإسلام، وكذلك فيه حديث عن

---

* يمكن العدوة لهذه الرسائل في كتاب: مجموع رسائل موحدية من إنشاء كتاب الدولة المؤمنية، ليفي بروفنصال، المطبعة الاقتصادية، الرباط، 1941؛ ورسائل موحدية، مجموعة جديدة، (تح) أحمد عزاوي، منشورات كلية الآداب بالقنيطرة، 1995.

[53] الموحدون في الغرب الإسلامي تنظيماتهم ونظمهم، عز الدين موسى، دار الغرب الإسلامي، لبنان، 1991 ص 15.

** تظهر هذه المؤلفات: المقدرة العلمية التي اتسم بها المهدي في التحليل والتنظيم والتبويب والتقسيم للمسائل العلمية. وأكسبته هذه المقدرة انتظاما عقليا يظهر بوضوح في إنتاجه الفكري؛ "وهذا ما يؤكده عز الدين موسى قائلا: "لا ريب في أن هذا الانتظام أثر في تكوين تنظيماته فجاءت دقيقة في اختصاصاتها مترابطة في تسلسلها، متداخلة في أعمالها من غير تضارب". انظر: الموحدون في الغرب الإسلامي، عز الدين موسى، ص 87.

*** هو كتاب له أهمة كبيرة، وهذا ما يفسر اهتمام العالم الغربي المسيحي في العصر الوسيط بهذا الكتاب، إذ ترجمه إلى اللاتينية، بأمر من رئيس أساقفة طليطلة، والرئيس الديني الكاثوليكي لإسبانيا، وبإلحاح من رئيس شماسة طليطلة، مارك الطليطلي، الذي تفطن إلى أن عقيدة التوحيد في كتاب ابن تومرت، تنطوي على أهمية كبرى من حيث البراهين التي دعم بها التوحيد. انظر: مقاربة مقارنة أولية بين فلسفة التعليم عند ابن تومرت الموحدي وابن خلدون الحضرمي، عبد المنعم الخراز، مرجع سابق.

**** يقول في مستهل هذا القسم من كتابه: الكلام في العلم على ثلاثة أقسام: بيان فضله، وطرقه، وتقاسيمه. فأما بيان فضله فعلى ثلاثة أقسام من الكتاب، والمعاني والحس. انظر: أعز ما يطلب،

فضل العلم، وطرقه، وتقاسيمه. أما في بيان فضله فقد أصل لذلك من القرآن الكريم، بإيراد الآيات التي تبين فضل العلم والعلماء في الإسلام. وفي طرقه بين بعض المنافذ التي يمكن اعتمادها في التدريس. وذلك ما سنبين في عناصر هذا المبحث.

ولابد من التأكيد على أن العلم عند ابن تومرت: أعز ما يطلب، وأفضل ما يكتسب، وأنفس ما يدخر، وأحسن ما يعمل[54]. فهو الذي جعله الله سبب الهداية إلى كل خير[55]. وبه يكون جميع أنواع البر[56]. هذا العلم الذي هو "نور القلب"[57]، وما "ضاد النور الظلام"[58]، "تتميز به الحقائق والخصائص"[59]. و"أصل من أصول الحق"[60]: و"الإيمان وجميع الطاعات ولا منزلة بين من يعلم ومن لا يعلم"[61].

2. معالم الرؤية التربوية التومرتية

إنّ حديث ابن تومرت عن أهمية العلم في كتابه أعز ما يطلب، يتكرر في غير ما موضع، مما يبين أن مطلب العلم كان حاضرا في الرؤية الدعوية عنده. ونحاول من خلال هذا العنصر من هذا البحث أن نبين بعض معالم النظر التربوي عند ابن تومرت، وذلك لتأكيد فرضية مركزية العلم في رؤيته الدعوية. فقد تبين من خلال استقراء كتابه أعز ما يطلب، أنه قد كان حرصا على تأسيس فكر تربوي؛ على المستوى النظري والعملي أيضا.

ولمنزلة العلم في القرآن[62]، يستشهد ابن تومرت بالآية: "شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ

محمد بن تومرت مهدي الموحدين، ص 179.

[54] أخبار المهدي بن تومرت، البيدق، ص 29.

[55] أعز ما يطلب، محمد بن تومرت مهدي الموحدين، 29 – 273

[56] المرجع السابق، ص 37.

[57] المرجع نفسه، ص: 30 – 274.

[58] المرجع نفسه، ص 36.

[59] المرجع نفسه، ص 40.

[60] المرجع نفسه، ص 32.

[61] المرجع نفسه، ص 37.

[62] ينظر لدراسة: مقاربة مقارنة أولية بين فلسفة التعليم عند ابن تومرت الموحدي وابن خلدون

وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ" (آل عمران - الآية 18)[63]، ثم يدقق في شرحها قائلا: "فبدأ بنفسه وثنى بملائكته، وثلث بأولي العلم من عباده، فسواهم بنفسه، وملائكته بواو التشريك تشريفا وتعظيما. فلا فضل أعظم من هذا (شهد الله) والشهادة لا تكون إلا بالعلم، لا تكون بالجهل، ولا بالشك ولا بالظن"[64]. فهو يمكن من الشهادة الحقة. ويورد مزايا العلم من قصص الرسل والأنبياء كقصة سليمان مع الهدهد "وَتَفَقَّدَ الطَّيْرَ فَقَالَ مَا لِيَ لَا أَرَى الْهُدْهُدَ أَمْ كَانَ مِنَ الْغَائِبِينَ " (سورة النمل - الآية 20) إلى آخر القصة. توعده لما تفقده بالعذاب الشديد، أو الذبح، فلما أتاه قال: " أَحَطتُ بِمَا لَمْ تُحِطْ بِهِ وَجِئْتُكَ مِن سَبَإٍ بِنَبَإٍ يَقِينٍ" (سورة النمل - الآية 20). "قَالَ سَنَنظُرُ أَصَدَقْتَ أَمْ كُنتَ مِنَ الْكَاذِبِينَ" سورة النمل – الآية 27). فلا معنى أعز وأشرف من العلم، ولا يختاره الله إلا لأحب الخلق إليه وأكرمهم عليه[65]. ومعنى العلم هو أصل النجاة من المهلكات في الدنيا والآخرة[66]. ولا يتوصل إلى معرفة الطاعة والمعصية إلا بالعلم، فجعله الله خيرا كثيرا أولى بالتنافس فيه وشدة الحرص عليه، والطلب له، إذ فيه عزة الدنيا والآخرة الأبدية[67]. ويحث على مجالسة العلماء، ويستفيض ابن تومرت في تسفيه الجهل بنفس

الحضرمي، عبد المنعم الخراز، مقال إلكتروني منشور بموقع: (رأي اليوم)، تاريخ النشر:(Sep 10, 2021)، تاريخ الزيارة (26 – 02 – 2024)، رابط الموقع: https://n9.cl/03s4km

[63] أعز ما يطلب، محمد بن تومرت، ص 179.

[64] المرجع السابق، ص 79.

[65] أعز ما يطلب، محمد بن تومرت، ص 180 – 281؛ ويؤكد المهدي على أن الصنائع من البناء والحرث والخياطة، وإلى غير ذلك من المنافع للناس تأتي بالعلم وليس بالجهل: "لو جهل الناس ذلك كله لاختل أمرهم ومعاشهم، وانعدمت المنافع، وهلك الجميع". ويورد، في سياق التوضيح، حكاية طريفة عن كلب الصيد المعلم وغير المعلم، قائلا: "فإن الكلب المعلم، قتله للصيد ذكاة له وإباحة لأكله، وغير المعلم يجيف الصيد، ويفسده فيحرم أكله وكذلك, انظر: أعز ما يطلب، محمد بن تومرت، ص 181؛ وهذا ينطبق على العالم العامل إنما تصح عبادته بعلمه، والجاهل لا تصح عبادته، لأنه عمل بالجهل فأجاف العبادة وأفسدها. انظر: أعز ما يطلب، محمد بن تومرت، ص 181.

[66] المرجع السابق، ص 180.

[67] المرجع نفسه، ص 180.

هجائي بالغ القوة، لأنه في عينه: "ظلام في القلب تلتبس به الحقائق والخصائص"[68]. وأصل "الضلال"[69]. و"الباطل"[70]. كما أن الشك والظن أصل للضلال: "وجعلت الشك أصلا للضلال، وليس بأصل لشيء، وجعلت الظن أصلا للضلال[71].. ويضيف: "الشك حيرة وعمى"[72]، والظن ضد العلم وينفي عن معتقديه العلم[73]. وتبرز هذه النصوص الرؤية المتقدة عند ابن تومرت وعلى اعتقاد راسخ بمركزية العلم في المشروع الذي كان يبشر به.

3. طرق العلم و أنواعه عند ابن تومرت

في بعض مواضع كتاب "أعز ما يطلب" أفرد ابن تومرت حديثا مقتضبا عن طرق العلم وأنواعه، ورغم قصره إلا أنه يمكننا من رسم صورة تقريبية عن طرق العلم كما كان يتصورها، والتي سيكون لها بالغ الأثر في الأمراء من بعده، خاصة تلميذه عبد المومن الذي سيطور هذه الرؤية التربوية، ويجسدها عمليا في مشروع تعليمي مميز*. فقد قسم ابن تومرت طرق العلم وأنواعه إلى ثلاثة أقسام، يقول: "وطرق العلم منحصرة في ثلاث: الحس، والعقل، والسمع**. فالحس على ثلاثة أقسام، متصل ومنفصل وما يجده

---

[68] أعز ما يطلب، محمد بن تومرت، ص 30.

[69] المرجع السابق، 38-281.

[70] المرجع نفسه، ص 32.

[71] المرجع نفسه، ص 32 - 56.

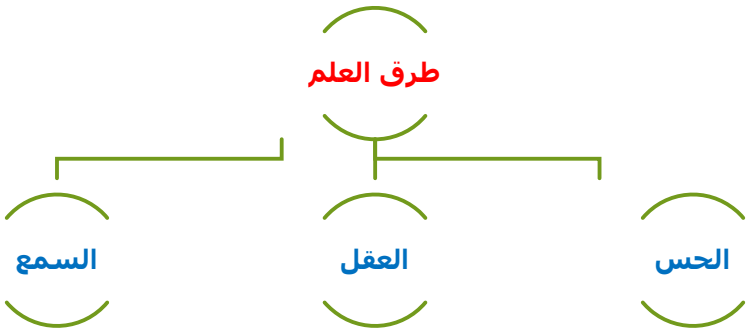
[72] المرجع نفسه، ص 39.

[73] المرجع نفسه، ص 40.

* سيأتي ذكر معالم هذا المشروع التعليمي في باقي صفحات هذا البحث، مع توضيح أثر ابن تومرت في نحت معالمه.

** ويؤكد على أن هذه قسمة منحصرة تدور على ابن آدم في الدنيا والآخرة، فلا يسأل العبد في الأخرة عنها، لأنها منحصرة فيما يسأل عنه، مما شاهده ببصره أو سمعه بسمعه، أو أدركه بعقله، فكل علم داخل فيها، وعنها يكون. فالبصر هو ما يدرك به جميع المبصرات، والسمع هو ما يسمع به جميع المسموعات من الشرع وغيره، والفؤاد راجع إلى القلب، كما قال تعالى: (لمن كان له قلب) والفؤاد والقلب واحد. ينظر: أعز ما يطلب، محمد بن تومرت، ص 181.

الإنسان في نفسه***. والعقل على ثلاثة أقسام: واجب، وجائز، ومستحيل****. والسمع على ثلاثة أقسام: أقسام الكتاب، والسنة، والإجماع"[74]. ويختم حديثه عن المسألة بالقول: "هذه طرق العلم"[75]. أي الطرق التي يتوصل بها لتحصيل العلم، وهي طرق تستحضر الأبعاد الحسية والعقلية والنصية في تحصيل المعرفة، مما يَنمُّ عن فِطْنة تنظيريّة عند ابن تومرت. على العموم تبين الخطاطة الآتية طرق تحصيل العلم عند ابن تومرت:



وتحت كل صنف من هذا الأصناف يدرج تقسيمات لابد من تعلمها، وهو ما حرص ابن تومرت على تنزيله بطرق فعلية في دعوة التوحيد.

وما يجب الإشارة إليه أيضا، أن طرق التعليم عند ابن تومرت كانت وليدة تفاعل يومي، فقد كان تفاعله مع قضايا التربية والتعليم بطريقة آنية وإبداعية أيضا بشكل يلفت النظر؛ ومن ذلك أن: "طائفة من المصامدة عسر عليهم حفظ الفاتحة لشدة

*** فالمتصل كالملموسات، والمذوقات، والمنفصل المسموعات، والأشخاص، والألوان. والذي يجده الإنسان في نفسه كالجوع والعطش، والفرح، وغير ذلك.. ينظر: أعز ما يطلب، محمد بن تومرت، ص 181.

**** فالواجب على ثلاثة أقسام: وجوب انحصار الحقائق، ووجوب اطرادها، ووجوب اطرادها، ووجوب اختصاصها بأحكام. والمستحيل على ثلاثة أقسام قلب الحقائق، ونقض الحقائق، وبطلان الحصر، والجائز متردد بينهما، بين الواجب والمستحيل، وهو جائز في حقنا، وعند الله واجب، أو مستحيل. ينظر: أعز ما يطلب، محمد بن تومرت، ص 181.

[74] أعز ما يطلب، محمد بن تومرت، ص 30.

[75] المرجع السابق، ص 181.

عجمتهم، فعدد كلمات أم القرآن ولقّب بكل كلمة منها رجلا، فصفهم صفّا وقال لأولهم: اسمك "الحمد الله" وللثاني: "رب العالمين" وهكذا حتى تمت كلمات الفاتحة. ثم قال لهم: لا يقبل الله منكم صلاة حتى تجمعوا هذه الأسماء على نسقها في كل ركعة!" فسهل عليهم الأمر وحفظوا أم القرآن"[76].

ثانيا: البرنامج الدراسي عند ابن تومرت وطرق التقويم

1. البرنامج الدراسي

بعدما انتهى ابن تومرت من تأصيله لطرق العلم، انتقل للحديث عن تقاسيم العلم التي يجب طلبها، أي ما يمكن أن نسميه "بالبرنامج الدراسي" الذي يجب تحصيله من طرف طلاب العلم. وما يلاحظ من خلال استقراء ما كتبه ابن تومرت حول أقسام المعرفة الواجب العِلْم بها، أنه كان يحاول وضع إطار نظري للمضامين التعليمية، فلم ينشغل بالتفاصيل والجزئيات بقدر ما حاول رسم خريطة للمعرفة التي يجب اكتسابها، وتقديم الهيكل العام، والإطار التصوري للمباحث التي يجب تعلمها.

في هذا السياق يقسم أنواع العلم إلى ثلاثة أقسام: العلم بالدين، والعلم بالدنيا، والعلم بما يتوصل به إليهما*. وفي هذا تقسيم بين حدود العلم بالله** وحدود العلم بالرسل***. أما العلم بالدنيا، فيؤكد على معرفة منافعها ومضارها وأسباب المعيشة

---

(76) الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، أبو العباس أحمد بن خالد بن محمد الناصري، (تح) جعفر الناصري ومحمد الناصري، دار الكتاب، الدار البيضاء، 1997، (ج2)، ص 96؛ ومن باب اهتمام ابن تومرت بالطلبة والحفاظ وأهل الخمسين والسبعين أن جعلهم من بنية النظام الموحدي، وجعلهم للعلم والتلقي. وكان المهدي يعلمهم أوجه العبادات والعادات، انظر: المرجع نفسه، ص 95، 96.

* فالعلم بالدين على ثلاثة أقسام العلم بالله، والعلم بالرسل، والعلم بما جاءت به الرسل. أعز ما يطلب، محمد بن تومرت، ص 181.

** العلم بالله على ثلاثة أقسام: العلم بما يجب له، والعلم بما يجوز عليه، والعلم بما يستحيل عليه. انظر: أعز ما يطلب، محمد بن تومرت، ص 181.

*** العلم بما جاءت به الرسل فعلى ثلاثة: الوحي، والتكليف والجزاء على التكليف. انظر: أعز ما

فيها[77]، لأن: "عاقبة نعيمها الزوال، وعمرانها إلى الخراب، وعمارها إلى الهلاك". وتتم عملية التواصل بين العلم بالدين والعلم بالدنيا عن طريق: اللغة* والإعراب** والحساب***. وهي تتأطر جميعا ضمن خدمة عقيدة الإنسان المسلم[78]. هكذا يتبين أن طرق التعليم عنده كانت تجمع بين العلوم البيانية وعلوم البرهان (بتعبير محمد عابد الجابري)****، فَقِوامُ الرؤية التربوية عند ابن تومرت توفيقية، تنصهر فيها المعرفة بالعلوم الشرعية بالمعرفة اللغوية والعقلية البرهانية أيضا. وهذا ما ستعمل الإدارة الموحدية على مأْسَسَتِه بعد التمكين لدولتهم. خاصة إذا ما علمنا أن الإدارة الموحدية ستعمل على الاعتماد على نظامها التعلمي في تخريج الأطر الإدارية التي ستتبوأ وظائف تسيير شؤون الدولة، في مرحلة التمكين، سواء من طلبة الحضر[79]، أو من باقي طلاب

يطلب، محمد بن تومرت، ص 182.

[77] أعز ما يطلب، محمد بن تومرت، ص 183.

* يشرح ذلك بالقول: "إن اللغة بها جاءت شريعتنا، فإذا بطلت اللغة بطلت الشريعة، والأحكام". انظر: أعز ما يطلب، محمد بن تومرت، 183.

** "الإعراب أيضا به تنصلح المعاني، فإذا بطل الإعراب، بطلت المعاني، وإذا بطلت المعاني، بطل الشرع أيضا، وما يدور عليه أمر المعاملات كلها من المخاطبات والأقوال". انظر: أعز ما يطلب، محمد بن تومرت، 183.

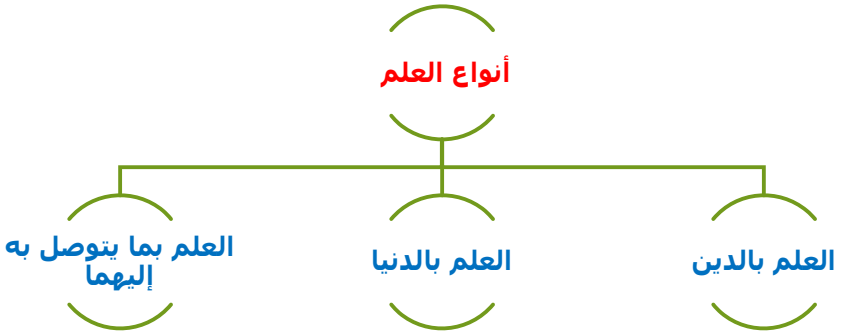
*** يقول في الحساب: هو أيضا مما يتوصل به إلى معرفة الدين والدنيا جميعا، أما الدين فإن هذه العبادات المؤقتة بالأزمان، لا تُعرف إلا بالحساب، به عرفنا الأيام والجمع والشهور، والسنين، والعبادات مرتبة فيها كصلاة الجمعة، فإذا جهل يوم الجمعة بطلت الصلاة، وكذلك الصيام إذا جهل الحساب الذي يعرف به شهره بطل أيضا، وكذلك السنون أيضا في عبادة الزكاة، والحج، فالحساب أصل كبير في الدين، وأما الدنيا فيه تصح المعاملات الدائرة بين الناس، من المعاوضات، والأخذ والإعطاء. انظر: أعز ما يطلب، محمد بن تومرت، 183.

[78] مقاربة مقارنة أولية بين فلسفة التعليم عند ابن تومرت الموحدي وابن خلدون الحضرمي، عبد المنعم الخراز، مقال إلكتروني منشور بموقع: (رأي اليوم)، تاريخ النشر:(Sep 10, 2021)، تاريخ الزيارة (26 – 02 – 2024)، رابط الموقع: https://n9.cl/03s4km

**** بنظر تفصيل ذلك في مشروع العقل العربي، بنية العقل العربي، محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، (ط1)، 1986.

[79] توزع طلبة الموحدين في مختلف الأقاليم لتمثيل سلطة الدولة. انظر: حركة الموحدين في المغرب

العلم[*****]. إجمالا تبين الخطاطة الآتية أنواع العلم التي أقرها ابن تومرت:



2. التقويم عند ابن تومرت

أما عن التقويم عند ابن تومرت، فقد استطعنا التوصل إلى إشارات متفرقة تبين حرصه على التقويم من خلال متابعته لطلبته، وإن كان ما توصلنا إليه يحتاج لمزيد من البحث والتنقيب، وذلك حتى يتسنى تكوين إطار شامل لطرق التقويم عند ابن تومرت.

فبعدما تبين لنا أن ابن تومرت قد نظم طريقة في التربية والتعليم، والوعظ[80]، من خالفها عوقب بأشد العقاب[81]. مما يدل على أن المهدي كان حريصا على متابعة رعيته، وهو نوع من أنواع التقويم.

وكان يعظهم في كل وقت، ويذكرهم، ومن لم يحضر أُدِّب[82]. وكل من لم يتأدب

في القرنين الثاني عشر والثالث عشر، روجي لي ترنو، (تر) أكمين الطيبي، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، 1998، ص 37.

***** إن هؤلاء الطلبة تم تعيينهم إلى جانب الحفاظ في مناصب إدارية، لتطعيم الإدارة الموحدية بأطر ثقافية استوعبت مبادئ الدعوة الموحدية، وإن لم ترق في ثقافتها إلى مستوى طلبة الحضر الذين اختصوا بالمسائل العلمية. انظر: العلماء والصلحاء والسلطة بالمغرب والأندلس في العصر الموحدي، محمد المغراوي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1991، ص 198.

[80] أعز ما يطلب، محمد بن تومرت، ص 19.

[81] المرجع السابق، ص 30.

[82] المرجع نفسه، ص 30.

بما أدب ضرب بالسوط المرة والمرتين[83]. ولا شك أن هذا المنهج في التقويم لا ينفي مسلك التشجيع للمتفوقين، أي ما يصطلح عليه في النظريات الحديثة بالتحفيز.

فقد تأثر ابن تومرت بالغزالي في مزج الأدب بالعطاء؛ وفي هذا يقول هذا الأخير في الأحياء[84]: "ثم مهما ظهر من الصبي خلق جميل وفعل محمود فينبغي أن يكرم عليه، ويجازى عليه بما يفرح به ويمدح بين أظهر الناس، فإن خالف ذلك في بعض الأحوال مرة واحدة فينبغي أن يتغافل عنه، فإن عاد ثانيا فينبغي أن يعاتب سرا ويعظم الأمر فيه... ولا تكثر القول عليه بالعتاب في كل حين، فإنه يهون عليه سماع الملامة وركوب القبائح، ويسقط وقع الكلام من قلبه". وهذا ما أقرته النظريات الحديثة في مجال التدريس.

ففي هذا النص يدعو الغزالي إلى تحفيز المتفوقين وإكرامهم، وقد نهج ابن تومرت والموحدون من بعده هذا المنهج[85].

على العموم، يتبين أن من مظاهر عناية الموحدين بالتعليم ألا يَنْتَصِب للتدريس في الجوامع الكبار إلا من انتهت إليه المهارة والرسوخ في العلم والدين في وقته، فيلقون دروسهم، ويجيزون الطلبة المتفوقين بإجازات مازالت بطون الأمهات من الكتب والمصادر المختلفة تشهد بها على عظمة العصر الموحدي.

المبحث الثالث: بين فكره التربوي ومنهجه العقدي

يحسن بنا بعدما وضحنا بعض المعالم الكبرى للمنهج التربوي عند ابن تومرت أن نردفَ ذلك بحديث عن مقتضب نبين من خلاله معالم منهجه العقدي؛ وذلك حتى يتسنى لنا إبراز تأثير خلفية تصوره العقدي والمذهبي على اختياراته المنهجية والبيداغوجية في مجال التربية والتعليم.

---

[83] أعز ما يطلب، محمد بن تومرت، ص 30.

[84] إحياء علوم الدين للغزالي، أبو حامد محمد الغزالي، (ج3)، ص 73.

[85] حضارة الموحدين، محمد المنوني، ص 24.

أولا: منهجه العقدي

الظاهر أن منهج ابن تومرت العقدي يختلف عن منهج فقهاء المرابطين، فلا أصول للعقيدة عنده غير القرآن والحديث وإجماع الصحابة، و لبُّ العقيدة في تصوره وحدة الله المطلقة، وعلى أساس التوحيد سمى أتباعه الموحدين[86]. وقد استدعى ذلك ثالث خلفاء الموحدين المنصور إلى تنفيذ أسلوب ابن تومرت كمحاربة علم الفروع بشدة، فأحرق كتبه وعوضها بالصحاح العشرة[87]، و لم يفت فقهاء عصره إلا بالقرآن، آخذين بالمذهب الأشعري في تأويل المتشابه من الآيات والأحاديث. هذا ما يؤكده كل من المراكشي* وابن خلدون**.

ثانيا: تأثير منهجه العقدي في رؤيته التربوية

ترسمت معالم المذهب العقدي لابن تومرت في الواقع، وتجسد في الممارسة السياسية، و يقوم مذهبه أساسا على المزج بين عدة مذاهب كما يقول المراكشي: "كان على مذهب أبي الحسن الأشعري في أكثر المسائل، إلا اثبات الصفات فإنه وافق المعتزلة في نفيها و في مسائل قليلة غيرها"[88]. هكذا رسخت مبادئ فكر ابن تومرت في الدولة الموحدية، فانا علم الكلام، وألزم أصحاب المهدي بدراسته على الطريقة الأشعرية، ومن

---

[86] الفرق الإسلامية في الشمال الإفريقي من الفتح حتى اليوم، الفرد بل،، (تر) عبد الرحمان بدري، دار الغرب الإسلامي، (ط3)، 1987، ص 268.

[87] النبوغ المغربي، عبد الله كنون، دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر، بيروت، (ط3)، 1975، (ج1)، ص 120.

* يذكر عبد الواحد المراكشي أن: 'جل ما يدعو إليه علم الاعتقاد على الطريقة الأشعرية هذا العلم الذي نفر منه أهل المغرب". انظر: المعجب، عبد الواحد المراكشي، ص 184.

** في حين يقول ابن خلدون "لقي ابن تومرت بالمشرق أئمة الأشعرية من أهل السنة واستحسن طريقتهم في الانتصار للعقائد السلفية ولذب عنها بالحجج العقلية الدامغة في صدور أهل البدع، وذهب مذهبهم في تأويل المتشابه من الآيات والأحاديث". انظر ابن خلدون، (ج6)، طبعة 1992، ص 55

[88] المعجب، عبد الواحد المراكشي، ص 188.

حاد عن ذلك اعتبر كافرا، ومنه نبزوا المرابطين بالمجسمين[89].

ويعود الفضل في وضع منهج التفكير العقلي في المغرب إلى ابن تومرت، الذي انبهر بالفكر المشرقي، وما هو عليه من اكتمال وتحصين المذاهب الكلامية، وآلمه ما هو علي في المغرب من تقليد وجمود وانغلاق[90].

وهكذا يبدو أن ما جاء به ابن تومرت في المجال العقائدي هو نوع من التجديد الفكري، إذ واجه فقهاء السلطان التقليديين مما أدى إلى التصادم بين المؤسسة الدينية التقليدية، وداعية التجديد ابن تومرت ليتحول فيما بعد إلى صراع سياسي بين دولة ومعارضة[91].

ونتبين مما آنف أن ابن تومرت اعتمد الجانب العقائدي العصب الرئيسي في تغيير أحوال المرابطين ونلخص ذلك في النقاط التالية:

- الرأي والعقل في مواجهة الأثر.

- التجديد في مواجهة التقليد والجمود الفكري

- الانفتاح في مواجهة التعصب المذهبي.

لكن ما تأثير هذا التصور على الجانب التعليمي والتربوي؟

إنّ دعوة ابن تومرت في المجال العقدي حققت الهدف المرسوم، حيث أقلع أهل المغرب عن الفهم الذي كان يعتمد فهم النصوص على ظواهرها، واعتنقوا فهما جديدا يقوم على التأويل، وأمام هذه الحقائق حول الفكر العقدي لابن تومرت الذي تواصل بقاؤه في عصر الخلفاء بعده، شهدت الحياة الفكرية و التعليمية خصوبة و نماء فأنجبت فترة الموحدين في عهده علماء وفقهاء كثيرين وجدوا المجال أمامهم فسيحا للمناظرة والنقاش والإبداع والتجديد، فزخرت دور العلم وامتلأت بالمصنفات المؤلفة

---

[89] النبوغ المغربي، عبد الله كنون، (ج2) ص 121.

[90] التربية والتعليم في المغرب والأندلس في عصر الموحدين (6-7 هـ12-13 م)، ديب صفية، نشر وزارة الثقافة، الجزائر، (د ط)، 2011، ص 34.

[91] التربية والتعليم في المغرب والأندلس في عصر الموحدين، ديب صفية، ص 35.

في علم الكلام وغيره من العلوم، وأمّ طلاب العلم بشغف مواطنه من كل بلاد الإسلام، خصوصا أن الخلفاء أنفسهم كانوا يتعهدون هذا الفكر العقدي بالتعليم، وأولهم عبد المؤمن بن علي، فالفكر العقدي عملة ذات وجهين ديني وعلمي.

وهذا ما سيؤثر في الفترة بعد ابن تومرت، بحيث تتخذ حركة التدريس مسارا آخر؛ سيكون قوامه تأسيس المؤسسات العلمية، وتشجيع العلماء على الانخراط في المشروع التربوي للدولة الموحدية، وكذلك إبداع طرائق مستحدثة في التدريس. فماهي معالم هذا المشروع؟

ثالثا: تأثير ابن تومرت في المنهاج التربوي الموحدي

بعدما بينا بعض معالم الفكر التربوي عند ابن تومرت؛ من خلال توضيح مناهجه، ومضامينه، وتقاسيمه، وتأثير اختياراته العقدية على رؤيته التربوية سنحاول من خلال هذا العنصر من هذا البحث أن نوضح تأثير المهدي في البرنامج الدراسي والتعلمي للدولة الموحدية. فقد سبق معنا الإشارة إلى أن المنهاج الدراسي الموحدي سيتمأسس وفق رؤية واضحة مع الأمراء الذين تقلدوا زمام الحكم بعد المهدي، ولعل هذا يفسره الاستقرار الذي ستعرفه الدولة الموحدية بعد دعوة التوحيد التي قام بها المهدي، والتي أدت إلى توحيد الأندلس والمغرب تحت راية الحكم الموحدي، مما خوّل للموحدين أن يهتموا بالفكر والثقافة والتعليم، ومن ثم سيحرص عبد المومن على وضع أسس النظام التربوي وفق رؤية متكاملة، والظاهر أنها مستمدة من توجيهات ابن تومرت التربوية.

والإشكالية التي سنقاربها من خلال عناصر هذا المبحث ترتبط بالأساس بعمق التأثير الذي تركه ابن تومرت في النظام التعليمي من بعده.

وعليه ستشكل الأسئلة الآتية مدار البحث والتقصي في هذا العنصر: ما هو تأثير ابن تومرت في النظام التربوي للموحدين؟ وهل أخذ الأمراء من بعده بتوجيهاته التربوية ورؤيته التعليمية على مستوى المناهج والمضامين؟ وما هي الاختلافات الجوهرية بين النظام التعليمي المرابطي والنظام التعليمي الموحدي؟

1. عبد المومن على خطى سلفه

أول إشارة يمكن ملاحظتها عند أمراء الدولة الموحدية بعد ابن تومرت حرصهم على تقريب العلماء، وذلك راجع لحبهم للعلم، وتأثرهم بدعوة قائدهم ابن تومرت.

فقد كان عبد المؤمن بن علي محبا لأهل العلم يستدعيهم من البلاد ويجزل لهم وينوه بهم[92]، محسنا إليهم يستدعيهم من البلاد إلى الكون عنده والجوار بحضرته، ويجري عليهم الأرزاق الواسعة، ويظهر التنويه بهم، والإعظام لهم، وكان مقبلا على مجالستهم محسناً إليهم، يستدعيهم إلى جواره، ولينتظموا في مجلسه، ويجري عليهم الأرزاق السخية، ويعظم من شأنهم ومكانتهم[93].

2. مأسسة المسألة التعليمية بعد وفاة ابن تومرت

يمكن الحديث في هذا المستوى من البحث على المرحل التي سلكها أمراء الدولة الموحدية في بناء النظام التعليمي الموحدي من خلال مجموعة من العناصر، سنذكرها بإيجاز.

أ- تكوين الطلبة المُمَدْرسِين

كان عبد المؤمن بن علي يعتني أشد العناية بأمر الطلبة والحفاظ، ويقسمهم إلى طائفتين: طلبة الموحدين وطلبة الحضر، والطائفة الأولى هي طلبة المصامدة[94]، لأجل خوضهم في علم الاعتقاد الذي لم يكن أحد من أهل ذلك الزمان في تلك الجهة يخوض في شيء منه[95]، واستقدم عبد المؤمن في نفس الوقت صغار الصبيان النجباء من مختلف قواعد المغرب والأندلس، من إشبيلية وقرطبة وفاس وتلمسان وغيرها إلى

---

[92] الوافي بالوفيات، صلاح الدين الصفدي، (تح) أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث، بيروت، 2000م، (ج19)، ص 156.

[93] دولة الإسلام في الأندلس، عنان محمد عبد الله، مكتبة الخانجي، القاهرة، (ط2)، 1990م، (ج3)، ص 174، 175.

[94] دولة الإسلام في الأندلس، عنان محمد عبد الله، (ج4)، ص 135.

[95] عبد الواحد المراكشي، المعجب في تلخيص أخبار المغرب، (تح) صلاح الدين الهواري، المكتبة العصرية، بيروت، (ط1)، 2006م، ص 150.

حضرته، وكان منهم من إشبيلية وحدها خمسون صبيا[96]، قال ابن القطان: ومن مكارمه... استدعاؤه الصبيان الصغار الأسنان من أبناء إشبيلية وقرطبة وفاس وتلمسان إلى حضرته العلية، ليعلمهم ويحفظهم القرآن وحديث النبي -ﷺ-، فانتخب الأولاد النجباء الحفاظ. من كل بلد، ووجهوا محسنا إليهم مزودين، فكان عدد الذين توجهوا من إشبيلية خمسين صبيا، فسافروا نحو الحضرة العلية مع الأستاذ أبي الحسن نجبة منجبهم، والأستاذ أبي بكر الحصار[97]، نهضوا في كفالتهما حتى وصلوا حضرة مراكش، فأنزلوا أكرم إنزال، وتلقاهم الوزير أبو جعفر بن عطية... ثم أمروا بكتب التوحيد وحفظه، وكتب موطأ مالك وحفظه، ومسلم وحفظه، وأقاموا على ذلك تحت جراية واسعة وجباية بالغة، وأستاذاهم المذكوران معهم ستة أشهر، حتى بدا عليهم نور الإمامة، وتميزوا بالحفظ وامتازوا بالكرامة، ثم ولى الخليفة أبا يعقوب إشبيلية وقرطبة، فوجه معه الوزير أبا جعفر بن عطية، وبعث الصبيان الحفاظ معه إلى آبائهم، وقد نالوا من الخير ما نالوا، وانصرف الأستاذ أبو بكر الحصار معهم[98].

ومما يدل على تأثر الأمراء الموحديين بابن تومرت أن سلكوا منهجه في طلب العلم، بل إنهم جعلوا كتبه من المقررات التي يجب تعلمها وحفظها.

فقد اعتنى عبد المؤمن بن علي بأمر الحفاظ أشد عناية، وأمر بأن يحفظوا كتابي الموطأ، وأعز ما يطلب، وغيرهما من آثار المهدي، وكان يستدعيهم في كل يوم جمعة إلى المصادمة داخل القصر، فجمع ثلاث آلاف ولد كأنهم أبناء ليلة واحدة جمعهم من وغيرهم، وأخذهم بحفظ كتاب الله وحفظ الموطأ وكتاب ابن تومرت ورباهم على ركوب الخيل والرمي والسباحة ببحيرة صنعها خارج بستانه بمراكش، وكانت نفقتهم وخيلهم

---

[96] دولة الإسلام في الأندلس، عنان محمد عبد الله، (ج3)، ص 402.

[97] المغرب في حلى المغرب، ابن سعيد المغربي، (تح) شوقي ضيف، دار المعارف - القاهرة، 1955م، (ج1)، ص 284.

[98] نظم الجمان، ابن القطان، (ج3)، ص 402.

من عنده[99]، وهم نحو ثلاثة آلاف حافظ[100]، فيوجههم إلى ما يبتغيه من سرعة الحفظ والتدريب، فيأخذهم يوما بتعلم الركوب، ويوما بالرمي بالقسى، ويوما بالسباحة في بحيرة أنشأها لهم خارج بستانه في مربع ضلعه نحو ثلاثمائة ذراع، ويوما بالتدرب على إصابة الهدف على قوار وخوازيق صنعها لهم بتلك البحيرة، وذلك لكي يجعل منهم رجالا مثقفين مدربين مقتدرين، وكانت نفقتهم وسائر مؤنهم وخيلهم وعددهم كلها من عنده، وفضلا عن ذلك فقد قرر بموافقة أشياخ الموحدين، أن يدفع لكل طالب من هؤلاء قرضا يتجر به إسعافا لهم، وصرف لكل منهم من مال المخزن قرضا قدره ألف دينار، فتاجروا وأثروا، ولم يسترد منهم هذا القرض قط[101].

ب- تشييد مؤسسات التعليم

يلاحظ من خلال استقراء المادة المصدرية أن الموحدين كانوا سباقين لتشييد دور التعليم، فهي على عهدهم متنوعة ومتعددة، فمنها المساجد، والمدارس، وكذلك الرباطات، والكتاتيب. ودق شكلت قضية وجود مدار عامة خلال العصر الموحدي نقطة خلاف بين الباحثين المهتمين بالعصر الموحدي، لكن الراجح أنه كانت موجودة وذلك ما حاول محمد المنوني[102] أن يثبته في بحث في كتابه حضارة الموحدين.

يقول: "لاشك أننا سنجد في مقدمة معاهد التعليم لهذا العهد الجوامع والكتاتيب [...] أما ثالث هذه المراكز - المدارس - فهي التي سأتحدث عنها في هذا المكان وأبين -ردا لبعض الاعتقادات- أنها كانت متوافرة بالمغرب لعهد الموحدين، وذلك بما أسسه هؤلاء من مدارس بمدائن سبتة وطنجة وفاس ومراكش أنتجت مدرسين بارعين

---

[99] تاريخ الجزائر في القديم والحديث، مبارك بن محمد الميلي، (تقديم) محمد الميلي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986م، (ج2)، ص 305.

[100] ابن القطان: نظم الجمان، ص 179.

[101] دولة الإسلام في الأندلس، عنان محمد عبد الله، (ج3)، ص 403.

[102] حضارة الموحدين، محمد المنوني، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء-المغرب، (ط1)، 1989م، ص 16.

سابقوا علماء قرطبة واشبيلية وغرناطة[103]. وأما كتب الدراسة في هذه المؤسسات فهي تتراوح بين كتب التفسير، والحديث، والسيرة، والفقه، والتصوف، وكذلك في النحو، واللغة، والأدب، والحساب*.

على العموم يمكن القول، إن الموحدين قد تأثروا بالفكر التربوي للمهدي بابن تومرت، وهذا ما يفسر نهجهم نفس المسالك التي كان قد دعا إليها في مجال التربية والتعليم، كما أنهم أكملوا مشروع التربية الذي كان قد بدأه ولم يسعفه العمر في إتمامه.

ت- سن التعليم الإجباري

وهذا نوع آخر من مناهج التعليم لدى الموحدين، وهو الذي وضعه عبد المومن للتعليم الإجباري، ويقوم هذا المنهاج على أنه يجب على كل من انضوى تحت راية الموحدين أن يتعلم الضروري من ا العقائد وما يتعلق بالصلاة. وقد بالغ عبد المومن في هذا الأمر؛ فجعله حتما لازما على كل مكلف -الرجال والنساء. الأحرار والعبيد- ورخص لمن يفهم اللسان البربري دون من العربي أن يقرأ بلسانهم عقيدة ابن تومرت البربرية - التوحيد- أما الذين يفهمون العربية؛ فكان لزاما أن يقرأوا عقيدة ابن تومرت العربية - المرشدة - وأكد على الجميع في حفظ ذلك وتدبره، وملازمة قراءته وتعاهده، كما أكد على العوام ومن في الديار في حفظ أم القرآن وما تيسر القرآن وألزم نوابه أن يقدموا علماء أمناء من قبلهم ليعلموا الناس ما ذكره[104]. وزيادة في الاهتمام بهذا الأمر، نرى عبد المومن يشرف بنفسه على مباشرة هذا النوع من التعليم الإجباري بمراكش وناحيتها ويكتب إلى نواحي المملكة الأخرى يقص عليها عمله هذا ويأمرها بأن تحتذي حذوه وتقوم بدورها بتطبيق هذا المنهاج[105].

---

[103] حضارة الموحدين، محمد المنوني، ص 16.

* انظر نماذج هذه الكتب في بحث: العلوم والأدب والفنون على عهد الموحدين، محمد المنوني، دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، الرباط، (ط2)، 1977م، ص 29 وما بعدها.

[104] مجموع رسائل موحدية من إنشاء كتاب الدولة المؤمنية، ليفي بروفنصال، المطبعة الاقتصادية، الرباط، 1941، (131 - 133 – 137).

[105] حضارة الموحدين، محمد المنوني، ص 21.

ويلحق بكتابي المهدي المقررين في التعليم الإجباري مجموع أحاديث الجهاد، الذي أمر يوسف العلماء بتدوينه يملى على الموحدين ليدرسوه، فكان يمليه على الناس بنفسه، وكان كل واحد من الموحدين والسادة يجيء بلوح يكتب فيه الإملاء[106]. وكذا مجموع أحاديث الصلاة وما يتعلق بها الذي جمعه بأمر يعقوب طائفة من العلماء، فكان يمليه بنفسه على الناس ويأمرهم بحفظه، وانتشر هذا المجموع في جميع المغرب، وحفظه الناس من العوام والخاصة، فكان يجعل لمن حفظه الجعل السني من الكسا والأموال[107].

خاتمة

تبيّن البوارق التي أوردناها في هذا البحث حول النظام التربوي عند المهدي بن تومرت والموحدين من بعده أنّ مناهج التعليم وأساليبه عندهم جديرة بالاهتمام، فالموحدين ربوا التلاميذ الذين جمعوهم في المدارس الموحدية على حفظ كثير من الكتب. وكان هؤلاء التلاميذ كأبناء ليلة واحدة، وكانوا يُمَرّنون على أنواع الرياضات، ويربون بالأدب تارة وبالعطاء أخرى، وكانت نفقتهم وسائر مؤونتهم على حساب الموحدين -كما رأينا في التعليم الجامعي؛ أنهم كانوا يتدرجون بالتلاميذ في مدارج التثقيف- ومن باب كَشْف الحُجُب أكثر على مثارات الفرادة التي ميزت التعليم الموحدي آثرنا أن نذكر في خاتمة هذا البحث بعض الملاحظات العامة على النظام التعليمي الموحدي.

وعليه، فقد تبين لنا أن النظام التربوي الموحدي الذي أسسه ابن تومرت ومَأْسَسَه الموحدون من بعده يتميز بجملة من الأمور، يمكن أن نجملها في العناصر الآتية:

تأثر المهدي ابن تومرت والموحدين بالغزالي[108] بحيث إنهم قلدوه في غير ما

---

[106] المعجب في تلخيص أخبار، المراكشي، ص 184.

[107] المرجع السابق، ص 184؛ حضارة الموحدين، محمد المنوني، ص 21.

[108] انظر: حضارة الموحدين، محمد المنوني، ص 24؛ العلوم والأدب والفنون على عهد الموحدين، محمد المنوني، ص 31.

مسألة، خاصة في مجال التربية، ومن مظاهر ذلك التأثير نذكر:

- **إدماج الرياضة في مناهج التعليم**[109]؛ هذه المسألة التي أهملت بأوربا في القرون الوسطى، وأحياها الموحدون تبعا للغزالي الذي يقول في الأحياء، يقول: "ويعود الصبي في بعض النهار المشي والحركة والرياضة حتى لايغلب عليه الكسل[110]... وينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعبا جميلا يستريح إليه من تعب المكتب بحيث لا يتعب في اللعب فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه إلى التعلم دائما يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه رأسا"[111].

- **مراعاة التدريج في ترقية التلاميذ من رتبة إلى رتبة**؛ تأثروا بالغزالي أيضا في هذه المسألة[112]، وفي وهذا كلام الإحياء في الموضوع[113]، وفيه يقرر أن يطلب من المعلم أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه، فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله... وأنه ينبغي أن يلقي إلى المتعلم القاصر الجلي اللائق به، ولا يذكر له أن وراء هذا تدقيق وهو يدخره عنه.

من جهة أخرى يمكن استجلاء بعض معالم الإبداع التربوي عند الموحدين من خلال العناصر الآتية[114]:

- **دمج الخدمة العسكرية بالتعليم**؛ كان الموحدون يرمون إلى قرن الخدمة العسكرية والتمرين في فنون الحرب بالتعليم، ذلك أنهم كانوا يخشون أن يؤدي الانقطاع للعلم والدرس الى إضعاف الهمم وفتور الحماسة الحربية لدى المغاربة[115].

---

[109] حضارة الموحدين، محمد المنوني، ص 24.

[110] إحياء علوم الدين للغزالي، أبو حامد الغزالي، (تح) بدوي طبانة، دار المعرفة، بيروت- لبنان، (ط1)، 1982، (ج3)، ص 73.

[111] المرجع السابق، (ج3)، ص 73.

[112] حضارة الموحدين، محمد المنوني، ص 24.

[113] إحياء علوم الدين للغزالي، أبو حامد محمد الغزالي، (ج1)، ص 58.

[114] العلوم والأدب والفنون على عهد الموحدين، محمد المنوني، ص 32 وما بعدها.

[115] حضارة الموحدين، محمد المنوني، ص 24.

وهذا ما تقره في الفترة الحديثة مجموعة من الدول المتقدمة، من خلال إلزامية أداء الخدمة العسكرية على الطلبة والمتعلمين.

- **التعليم الإجباري**؛ ابتكر الموحدون أيضا التعليم الإجباري الذي لم يفكر فيه بأوربا إلا في النصف الثاني من القرن الثامن عشر (م).

- **تعدد لغات التعليم**؛ جروا على منهاج التعليم بأكثر من لغة.

- **مجانية التعليم**؛ سنوا التعليم المجاني بأوسع معانيه فإن عبد المومن -كان زيادة على قيامه بنفقات التعليم- يقوم الى جانب ذلك بنفقة التلاميذ، ومئونتهم، وخيلهم، وعددهم كما تقدم لنا.

- **تفيئ المتعلمين**؛ وكانوا يراعون وحدة السن في التلاميذ الذين كانوا في مدرسة عبد المومن ثلاثة آلاف كأنهم أبناء ليلة واحدة.

- **اعتماد منهج الحفظ**؛ وكذا اهتموا بالحفظ في هذه المدرسة اهتماما ظهر أثره في نبوغ حفاظ كبار في العهد الموحدي.

- **تعليم النساء**؛ من خلال إدخالهم النساء في التعليم الإجباري، فلم يقفوا بالمرأة عند هذا الحد من التثقيف، بل وسعوا نطاق تعليمها، وضربوا ببناتهم مثالا لما ينبغي ان تكون عليه المرأة المغربية، ومن بنات الخلفاء المثقفات التي حافظ عليها التاريخ (زينب بنت يوسف بن عبد المومن)... كما ضربوا ذلك المثل الملكي لتعليم المرأة، كذلك نراهم يولون النساء المثقفات على عهدهم التفاتا خاصا يفتحون أبوابهم في وجوههن. ويطلونهن، ويزيحون ظلامتهن ويستمعون -هم وبعض أمرائهم - لأدبهن، بل لقد وظفوا بعضهن معلمات بقصر الخلافة[116].

- **اختصار مراحل الدراسة**، منهاج الموحدين في التعليم كان يقوم على اختصار مراحل الدراسة. وهذا ما يفيده ظهور نوابغ مبكرين على عهدهم.

ونختم هذا الكل بالإشارة إلى أن مدارس الموحدين كانت تعرف استدعاء كبار

---

[116] انظر: حضارة الموحدين، محمد المنوني، ص 25.

العلماء من كل علم وفن، بل إنهم كانوا يبالغون في انتقاء المدرسين، وذلك لحرصهم على تجويد العرض التربوي، لتكون جيل سيكون قوام الدولة الموحدية، ومحضن الدعوة التومرتية، وذلك استجابة لدعوة قائدهم ابن تومرت الذي كان يعتبر التربية والتعليم رافعة أساسية لمشروعه الحضاري.

توصيات

من أهم التوصيات التي يمكن تسجيلها بهذا الاعتبار، التأكيد على أهمية الانفتاح على تاريخ المغرب في المجال التربوي، فمن شأن الانفتاح على التجارب التربوية التاريخية أن يصحح مجموعة من المغالطات حول الوضع الثقافي والعلمي والتعليمي الذي طبع المغرب الأقصى. كما من شأن هذا الأمر أن يكشف الحجب عن معطيات جديدة حول التاريخ الاجتماعي والثقافي، خاصة تلك المعطيات التي ساعدت على بناء الصرح الحضاري المغربي. هذا بالإضافة إلى إمكانية الاستفادة من التجارب التاريخية التربوية السابقة في مجال التربية والتعليم، فابن تومرت قدم نموذجا فريدا في هذا المجال -كما بينا من خلال هذا البحث- يمكن الاستفادة منه، وإغناؤه بما يناسب ليصير مرجعا تربويا.

المصادروالمراجع

❖ المصادر

- رعيني؛ ابن أبي دينار القيرواني أبو عبد الله محمد بن أبي القاسم، المؤنس في أخبار إفريقية وتونس، مطبعة الدولة التونسية، (ط1)، 1996.
- ابن سعيد المغربي؛ أبو الحسن علي بن موسى بن سعيد المغربي الأندلسي، المغرب في حلى المغرب، (تح) شوقي ضيف، دار المعارف - القاهرة، 1955م.
- صفدي؛ صلاح الدين خليل بن أيبك، الوافي بالوفيات، (تح) أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث-بيروت، 2000م.
- الصنهاجي؛ أبو بكر بن علي، أخبار المهدي بن تومرت وابتداء دولة الموحدين، البيذق، نشر عبد الوهاب بن منصور، دار المنصور، الرباط،1971؛ و(تح) عبد الحميد حاجيات، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1986، وكذلك تحقيق حقيق ليفى بروفنسال،

1928، باريس.
- عبد الرحمن بن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، (ط1)، 1992.
- عبد الواحد المراكشي، المعجب في تلخيص أخبار المغرب، (تح) صلاح الدين الهواري، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت، (ط1)، 2006م؛ و (تح) محمد العريان ومحمد العربي العلمي، الدار البيضاء، (ط7)، 1978م.
- ابن عماد الحنبلي؛ أبو الفلاح عبد الحي بن أحمد بن محمد العكري الحنبلي، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، (تح) عبد القادر الأرنؤوط، محمود الأرناؤوط دار بن كثير، دمشق، (ج4)، 1406هـ
- الغزالي؛ أبو حامد محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، (تح) بدوي طبانة، دار المعرفة، بيروت- لبنان، (ط1)، 1982.
- ابن قطان؛ أبو محمد علي بن محمد بن عبد الملك بن يحيى الكتامي، نظم الجمان لترتيب ما سلف من أخبار الزمان (تح) محمود علي مكي، دار الغرب الإسلامي، (ط1)، 1990.
- ليفي بروفنصال، مجموع رسائل موحدية من إنشاء كتاب الدولة المؤمنية، المطبعة الاقتصادية، الرباط، 1941؛ ورسائل موحدية، مجموعة جديدة، (تح) أحمد عزاوي، منشورات كلية الآداب بالقنيطرة، 1995.
- أبو عبد الله محمد بن إبراهيم، تاريخ الدولتين الموحدية والحفصية، الزركشي، (تح)، محمد ماضور، المكتبة العتيقة، تونس، (ط1)، 1966م.
- محمد بن تومرت، أعز ما يطلب، (تح) عمار طالبي، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1985، وطبعة 2007.
- الناصري؛ أبو العباس أحمد بن خالد بن محمد، الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، (تح) جعفر الناصري ومحمد الناصري، دار الكتاب، الدار البيضاء، 1997.

❖ المراجع

- محمد عابد الجابري، بنية العقل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، (ط1)، 1986.
- مبارك بن محمد الميلي، تاريخ الجزائر في القديم والحديث، (تقديم) محمد الميلي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986م.

- حمدي عبد المنعم حسين، التاريخ السياسي والحضاري للمغرب والأندلس، دار المعرفة الجامعية، (دط)، 1997،
- عبد المجيد النجار، تجربة الإصلاح في حركة المهدي بن تومرت، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فيرجينيا، (ط2)، 1995.
- ديب صفية، التربية والتعليم في المغرب والأندلس في عصر الموحدين، نشر وزارة الثقافة، الجزائر، (د ط)، 2011.
- روجي لي ترنو، حركة الموحدين في المغرب في القرنين الثاني عشر والثالث عشر، (تر) أمين الطيبي، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، (ط2)، 1998م.
- محمد المنوني، حضارة الموحدين، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء-المغرب، (ط1)، 1989م.
- عنان محمد عبد الله، دولة الإسلام في الأندلس، مكتبة الخانجي، القاهرة، (ط2)، 1990م.
- محمد المغراوي، العلماء والصلحاء والسلطة بالمغرب والأندلس في العصر الموحدي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1991.
- محمد المنوني، العلوم والأدب والفنون على عهد الموحدين، دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، الرباط، (ط2)، 1977م.
- ألفرد بل، الفرق الإسلامية في الشمال الإفريقي من الفتح حتى اليوم، (تر) عبد الرحمان بدري، دار الغرب الإسلامي، (ط3)، 1987.
- جيل دولوز وفيليكس غتاري، ما هي الفلسفة؟ (تر) مطاع صفدي، مركز الإنماء القومي، بيروت، (ط1)، 1997.
- إمام عبد الفتاح، مدخل إلى الميتافيزيقا، شركة النهضة للطباعة والنشر والتوزيع، (ط1)، 2005.
- محمد المنوني، المصادر العربية لتاريخ المغرب، (ط1)، مؤسسة نشرة للطباعة النشر، الدار البيضاء، 1983م.
- عز الدين موسى، الموحدون في الغرب الإسلامي تنظيماتهم ونظمهم، دار الغرب الإسلامي، لبنان، 1991.
- عبد الله كنون، النبوغ المغربي في الأدب العربي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، (ط4)، 2015.

- محمد الشريفة، نصوص جديدة ودراسات في تاريخ الغرب الإسلامي، مطبعة الهداية، تطوان-المغرب، 1996.
- إبراهيم حركات، مدخل الى تاريخ العلوم بالمغرب المسلم حتى القرن 15/9م، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، (ط1)، 2000م.
- الحسين أسكان، تاريخ التعليم في المغرب الوسيط (1-9هـ)، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط، (د ط)، 2004م.

❖ **بحوث علمية**

- بلقاسم فيلالي، البرامج التعليمية عند الموحدين، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الآداب والحضارة الاسلامية بجامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية – قسنطينة الجزائر، (ع21)، مارس 2017.
- محمد جبرون، انشقاق الهوية جدول الهوية ولغة التعليم بالمغرب الأقصى من منظور تاريخي، ضمن: كتاب اللغة والهوية في الوطن العربي -إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية-، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، (ط1)، 2013.
- محمد زنيبر، الخلفية الاجتماعية والثقافية لحركة المهدي ابن تومرت، مجلة المناهل، المغرب، (ع24) يوليوز 1982.

❖ **مقالات إلكترونية**

- عبد المنعم الخراز، مقاربة مقارنة أولية بين فلسفة التعليم عند ابن تومرت الموحدي وابن خلدون الحضرمي، مقال إلكتروني منشور بموقع: (رأي اليوم)، تاريخ النشر:(Sep 10, 2021)، رابط الموقع: https://n9.cl/03s4km

❖ **الأجنبية**

- Charles Seignobos, La Méthode historique appliquée aux science sociales, (Paris: Editeur Félix Alcan et Guillaumin Réunjes, 1909.

المنهاج الدراسي في الفكر التربوي لأبي بكر بن العربي المعافري

د. حميد رمضان الصغير

مفتش ممتاز للتعليم الثانوي التأهيلي

ملخص البحث:

لقد تبلور المنهاج في فكر ابن العربي التربوي تبلورا كاملا من خلال حضور جميع عناصره: المعرفة المنهاجية والأهداف والمحتوى والوسائل والأنشطة والتقويم، وهذا يشكل سبقا تربويا وحضاريا يحسب له، قبل أن تكتشف البيداغوجيات الحديثة المنهاج وتبين أهميته وضرورته في العملية التربوية.

لا يمكن تصور منهاج دون عناصره الأساسية والمتمثلة في المعرفة المنهاجية وأهدافها التربوية وطرق تدريسها وتقويمها، فالمعرفة المدرّسة لب المنهاج وجوهره، وقد استوقف هذا الأمر ابن العربي فأشار إشارات في غاية الدقة والأهمية لمضامين المنهاج وعناصر المختلفة، فكان الرجل على دراية واسعة بمحتواه، وما وجب أن يقدم للمتعلمين حسب مستوياتهم الدراسية والنفسية والعقلية.

الكلمات المفاتيح: ابن العربي/ المنهاج/ المعرفة المنهاجية/ الأهداف التربوية/ طرق التدريس/ التقويم.

توطئة:

لقد كان وما زال تطوير العملية التعليمية التعلمية وتجويدها هو الشغل الشاغل لكثير من المسؤولين والمفكرين ورجال التربية، بقصد أن تتحول المدرسة الوطنية إلى مزرعة فكر لقدرات الأمة، وصلابة كينونتها الاقتصادية والاجتماعية، ومن ثم تقف وقفتها وتحقق ريادتها.

في هذه المرحلة من التغيرات وما صاحبها من تحديات، دخل الفكر التربوي العربي والإسلامي منعطفا جديدا، ينطلق من كون عمليات الإصلاح المنتظرة في مجال المناهج التربوية تصير أكثر فاعلية وأكثر نجاعة عندما تعبّر عن مقومات الذات التاريخية والحضارية، بمختلف ثوابتها ومتغيراتها، وتستوعب في الآن نفسه وبصورة تركيبية مبدعة مكاسب الحضارة المعاصرة .

مما لا شك فيه أن من أهم وأرقى المقاصد التي يسعى الفكر التربوي الإسلامي إلى تحقيقها هو تكوين جيل الغد تكوينا يستجيب لمتطلبات العصر، ويمكنهم من التكيف مع منجزاته الحضارية، ضمن منظومة قيمية سليمة لا تتعارض مع قيمنا ومبادئنا الدينية والاجتماعية وموروثاتنا الثقافية التي قد تصطدم أحيانا مع آثارها المترتبة عليها.

ومن أجل ذلك، فإنه لا يتصور تحقيق هذا المقصد إذا لم تتشبع منظومتنا التربوية بحمولات تربوية دينية وأخلاقية مستمدة من ديننا الإسلامي الحنيف ومن تراث علمائه وفقهائه.

وبما أن الفكر التربوي الإسلامي يسْتَمدُّ روحه، وحيويته،وتَجَدُدَه من الشريعة الغراء بمصدريه: القران الكريم والسنة النبوية؛ فإنه مؤهل تلقائيًّا وبصورةٍ ربانيَّة لإبراز طرق تربوية ومناهج تعليمية وطرائق بيداغوجية يمكن من خلالها أن تواكب العملية التعليمية التعليمة التطور والتقدم، والتغيُّر العالمي في المجال التربوي، مع المحافظة على هويتها وخصائصها دون تنازلات، وهذه حقيقةٌ يقف على جوهرها كل من قلّب صفحات تاريخ الأمة الإسلاميَّة واطلع بعين الباحث المتبصر على تراثها العميق في المجال التربوي؛ إذ إنه سيستشف- لا محالة - أن الكثير من علماء المسلمين على مَرِّ العصور المتعاقبة قد صاغوا مناهج وطرق تربوية علميَّة عالجوا بها قضايا عصرهم ووضعوا اللبنات الأساسية للفكر التربوي الإسلامي.

ولعل قضية التكامل المعرفي بين العلوم في التراث العربي من أهم القضايا الفكرية المنهجية التي تستوجب النظر، وتدعو إلى لحظات تأمل حقيقية، فقد كانت المعارف الإسلامية متكاملة منسجمة ومتعاضدة، مما أنتج علماء وفقهاء موسوعيين أغنوا الفكر الإنساني في شتى الفروع العلمية، ولازالت مصنفاتهم ومؤلفاتهم خير شاهد

على ذلك؛ ولكن بعد النهضة الأوروبية تم التعامل مع العلوم الإسلامية ومعارفها المتكاملة بأساليب التقزيم والتفريع والتفكيك في تقليد ماسخ للعلوم العصرية في الغرب مما أفقد هذه المعارف الإسلامية رونقها وأصالتها وعلميتها.

إن تطوير الفكر التربوي المعاصر رهين بفهم جديد ونظرة تجديدية لقراءة تاريخ العلوم وأنساقها المعرفية التي يمكن أن تكون ثمرة عمل ابستيمولوجي نقدي لتطور العلوم ومفاهيمها وتجديد طرق التفكير العلمية الخاصة بها.

لقد كان التكامل المعرفي أمرا واقعا في كل العلوم الإسلامية، حيث كانت للبحث العلمي أسس في النظر وضوابط في الفهم وآليات في الاستدلال ومناهج في التوظيف يشد بعضها برقاب بعض بوثاق محكم، وهكذا قامت مختلف المعارف الإسلامية في صورة تفاعلية منسجمة ومتكاملة لم تتوقف طيلة عصور الاجتهاد؛ ولكن أفول عصر الاجتهاد وركون القوم إلى التقليد وشيوع ثقافة التخصص المستوردة من الغرب، أنقض عرى التكامل المعرفي في العلوم الإسلامية عروة عروة، فسادت القطيعة بينها بدل التكامل، والتنافر بدل الانسجام، والخصومة بدل التآزر.

إشكالية الدراسة:

لقد تعددت جوانب قراءة التراث الإسلامي وتنوعت اتجاهاته، واتخذت ألوانا مختلفة، اصطبغت بها مختلف الرؤى وزوايا النظر حسب اهتمامات كل باحث وتخصصه العلمي الدقيق؛ ما بين نحوي وبلاغي وفقهي وأصولي وحديثي...وغير ذلك. وإذا كانت هذه الأنواع قد نضجت بحثا حتى استوت؛ فإن هناك اتجاهات أخرى في قراءة التراث الإسلامي المكتوب لم تحظ بنفس الاهتمام والرعاية من طرف الباحثين والمهتمين، لذلك لم تثمر دراسات أكاديمية وعلمية وأبرزها: التكامل المعرفي في المناهج الدراسية خاصة والفكر التربوي عامة.

وقد تتبعت ما كتب حول موسوعية فكر أبي بكر بن العربي المعافري، فظفرت بدراسات أكاديمية وأبحاث جامعية عبارة عن رسائل أو أطاريح للدكتوراه تناولت مختلف جوانب فكر ابن العربي، فتنوعت بين إبراز الجانب الفقهي أو الأصولي أو اللغوي أو الحديثي أو التفسيري...لهذا العالم الموسوعي، ولكن الدراسات التي عالجت

موسوعية فكره التربوي، تكاد تنعدم إلا من دراسات قليلة جدا.

وقد لجّ الداعي إلى سد هذه الثغرة العلمية وخوض غمار البحث والكتابة في هذا الموضوع من خلال محاولة إرساء معالم التكامل المعرفي في المنهاج الدراسي عند الإمام ابن العربي المعافري، واستنباط ما أودعه في مؤلفاته من رؤى وتصورات تربوية استشرافية تخص قضايا التربية والتعليم؛ وتؤمن أساسا بالتكامل المعرفي في المنهاج التعليمي.

ويمكن صياغة إشكالية الدراسة في السؤال المركزي التالي:

إلى أي حد استطاع ابن العربي المعافري أن يبلور معالم منهاج دراسي في تراثه المكتوب؟

ويمكن أن يتمفصل هذا السؤال المركزي إلى أسئلة فرعية مهمة أبرزها:

- ما أهم معالم المنهاج الدراسي عند ابن العربي؟
- ما أبرز آرائه وتصوراته التربوية حول المعرفة والمنهاج؟
- ما طبيعة تصوره لعناصر المنهاج التعليمي من: المضامين المعرفية والأهداف التربوية وطرق التدريس والتقويم التربوي؟

الدراسات السابقة:

من خلال البحث والتقصي فيما نشر حول عنوان الدراسة من كتب مطبوعة أو منشورة على الأنترنت لم أظفر إلا بدراستين، وهما بعنوان:

- **"الفكر التربوي عند الإمام أبو بكر بن محمد بن عبد الله بن العربي (العالم/ المتعلم/ المنهج)"** للطالب مهند بن عبد اللطيف بن حمد الجعفري؛ تحت إشراف: سعد بن عبد الكريم الشدوخي، وهي رسالة ماجستير مقدمة إلى قسم التربية في كلية العلوم الاجتماعية؛ تخصص علوم التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، الموسم الدراسي: 1428هـ. وقد حاول صاحبها جاهدا إبراز أهم معالم الفكر التربوي عند ابن العربي مستنبطا إياها من مختلف كتبه. وقد اتسمت الرسالة بالتعميم وعدم

التفصيل في الآراء والتصورات التربوية للإمام، كما غاب عنها التحليل والربط بالنظريات التربوية المعاصرة.

- **" معالم الفكر التربوي عند أبي بكر بن العربي المعافري/ دراسة تربوية تأصيلية"**، للدكتور حميد رمضان الصغير، الصادرة عن دار المقتبس، بيروت ودمشق، الطبعة الأولى: 1444هـ / 2023 م. وقد استجمعت جل معالم الفكر التربوي ومظاهره عند ابن العربي من خلال الاطلاع على جميع ما صنفه من مصنفات، خاصة ما يتعلق منها بقضايا التربية والتعليم، مع إجراء مقارنة بين آراء ابن العربي وتصوراته التربوية التقدمية وبين النظريات التربوية الحديثة.

أهميَّة الدِّراسَة وأهدافها:

تعتبر الدِّراسَة الحالية من الدِّراسَات المهمة، التي تحاول _بصورة عامة_ الإسهام في إبراز ثراء التراث الإسلامي التربوي، وأثر ذلك في تحرر فكره، وما ينطوي عليه من جدةٍ وإبداعٍ وريادةٍ.

إن استقراء التراث الإسلامي فيما يتعلق بقضايا التربية والتعليم-خاصة قضية التكامل المعرفي في المنهاج الدراسي- يكشف لنا ما تختزنه أمّات الكتب في شتى التخصصات والفروع العلمية من اجتهادات، ورؤى، وتصورات، تمثل ثروة تربوية وبيداغوجية ضخمة، هي بمنزلة كنز من كنوز حضارة المسلمين، وسبقا تربويا لفقهاء الإسلام.

أما من الناحية الخاصة فهي امتدادٌ لتلك الدِّراسَات التربويَّة التأصيليَّة، التي استهدفت النبش والتنقيب عن قضايا تربوية وبيداغوجية، خاصة تلك المتعلقة بقضايا المنهاج الدراسي عند علماء المسلمين، وتأصيلها وإبراز مظاهر الإبداع والتجديد والتكامل فيها.

ويمكن أن نجمل أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

- إبراز ثراء وتنوع التراث العلمي والتربوي الإسلامي.
- إظهار مدى مساهمة العلماء المسلمين في إغناء وتطوير الفكر التربوي

الإنساني.

- إرساء معالم التكامل المعرفي في المنهاج التعليمي عند ابن العربي من خلال تراثه المكتوب والمخطوط، وفي شخصيته العلمية.

- بيان الآراء التربوية لابن العربي والخاصة بعناصر المنهاج: معرفة منهاجية وأهداف تربوية وطرق تدريس وتقويم تربوي.

- بيان السبق العلمي عند ابن العربي في إقرار آراء وتصورات تربوية وبيداغوجية ومنهاجية قبل أن تعرفها البيداغوجيات الحديثة وتتغنى بها.

منهج الدِّراسَة وخطتها:

استخدمت الدِّراسَة الحاليَّة أكثر من منهجٍ علمي تتكامل فيما بينها للإجابة عن تساؤلات الدِّراسَة وإشكاليتها، ومن ثم تحقيق أهدافها، وهي المنهج الاستقرائي ثم الاستنباطي والمنهج الوصفي التحليلي، وفعّلت الدِّراسَة هذه المناهج على النحو التالي:

-المنهج الاستقرائي والاستنباطي: من خلال الاطلاع على تفسير ابن العربي وباقي مؤلفاته في محاولة جادة لاستقراء فكره التربوي، مع إبراز أهم معالمه ورؤاه التربوية حول مكونات العملية التعليمية التعلمية وأهمها المنهاج الدراسي وعناصره.

-المنهج الوصفي التحليلي: من خلال وصف وتحليل معالم التكامل المعرفي في المنهاج التعليمي الواردة في تراث ابن العربي، ومن أهمها: رؤيته التقدمية بالنظر إلى وقته لعناصر المنهاج الدراسي: المعرفة المنهاجية والأهداف التربوية وطرق التدريس والتقويم التربوي، مع استحضار وتحليل أهم الشروط والخصائص في كل مكون من هذه المكونات المنهاجية.

أما خطة البحث فجاءت كالآتي:

- توطئة.
- المبحث الأول: المنهاج الدراسي في الفكر التربوي عند ابن العربي.
- المبحث الثاني: عناصر المنهاج الدراسي في الفكر التربوي عند ابن العربي:

- المطلب الأول: المعرفة المنهاجية: طبيعتها، مصدرها، خصائصها وشروطها عند ابن العربي:
  - الفرع الأول: مفهوم المعرفة المنهاجية ومصادرها.
  - الفرع الثاني: خصائصها وشروطها:
    - ✓ التكامل المعرفي.
    - ✓ الوظيفية.
    - ✓ مناسبتها للمستوى العقلي والنفسي للمتعلمين.
    - ✓ ملاءمتها لاحتياجات المتعلمين الدينية والدنيوية.
- المطلب الثاني: الأهداف التربوية في فكر ابن العربي وأنواعها.
  - الفرع الأول: مفهوم الأهداف التربوية وأهميتها.
  - الفرع الثاني: أنواع الأهداف التربوية:
    - ✓ الأهداف العامة.
    - ✓ الأهداف الخاصة.
- المطلب الثالث: طرق التدريس وأساليبه عند ابن العربي.
  - الفرع الأول: طريقة المحاضرة.
  - الفرع الثاني: طريقة العرض أو البيان العلمي العملي.
  - الفرع الثالث: طريقة التدرج في التعلم.
  - الفرع الرابع: الطريقة الاستنباطية.
  - الفرع الخامس: طريقة حل المشكلات.
  - الفرع السادس: طريقة المناقشة والحوار.

- الفرع السابع: طريقة التسميع (الحفظ والاستظهار).

- المطلب الرابع: التقويم التربوي ووظائفه عند ابن العربي.
  - الفرع الأول: أهمية التقويم التربوي عند ابن العربي.
  - الفرع الثاني: وظائف التقويم عند ابن العربي.

خاتمة: ضمنتها أهم النتائج المتوصل إليها.

المبحث الأول: المنهاج الدراسي في فكر ابن العربي.

إن المنهاج في الفكر التربوي عند ابن العربي هو: مخطط يحدد كل ما يجب أن يعرفه المتعلم ويستطيع أداءه (محتوى /مضمون)، وكيف ينظم ذلك المحتوى ويقدم للمتعلم (تدريس)، وأخيرا كيف يقاس تحصيل الطالب في ذلك المحتوى (تقويم)، ويسميه ابن العربي ب"صفة التعليم"[1].

كما أنه رحمه الله ينتقد طلب العلم أو التعليم دون منهاج يوضح الرؤية ويرسم الأهداف بدقة، وفي ذلك يقول: " فإن الداخل في طلب العلم كثير، والسعيد قليل، وعدم الإنصاف خطب جليل، وكم من قارئ في بغداد خرج وما قرى بزاد، فالشجر يوجد والثمر يعدم... وقد شاهدت من طلبة العلم بإفريقية ومصر والشام والساحل والعراق والحجاز ما لا يأتي عليه الإحصاء، ولا ينال بالاستقصاء، جميعهم يأمل الغاية وما حصل عليها، ويقصد النهاية ومن انتهى إليها، يجتهد بزعمه وهو لا يعلم كيف؟ ولا أين؟"[2].

لقد تبلور المنهاج في فكر ابن العربي التربوي تبلورا كاملا من خلال حضور جميع عناصره: المعرفة المنهاجية والأهداف والمحتوى والوسائل والأنشطة والتقويم، وهذا

---

[1] - سراج المريدين في سبيل الدين، ابن العربي، أبو بكر، تحقيق عبد الله التوراتي، دار الحديث الكتانية، المغرب، ط1، 1438هـ/2017م.110/2.

[2] - شواهد الجلة والأعيان في مشاهد الإسلام والبلدان، ابن العربي، أبو بكر، مخطوط، ص 275 و276.

يشكل سبقا تربويا وحضاريا يحسب له، قبل أن تكتشف البيداغوجيات الحديثة المنهاج وتبين أهميته وضرورته في العملية التربوية.

المبحث الثاني: عناصر المنهاج في الفكر التربوي عند ابن العربي.

لقد سبقت الإشارة آنفا إلا أن عناصر المنهاج كانت حاضرة في الفكر التربوي عند ابن العربي، وتفصيل ذلك كالتالي:

المطلب الأول: المعرفة المنهاجية: طبيعتها، مصدرها، وخصائصها.

لا يمكن تصور منهاج دون مضمون أو محتوى معرفي، فالمعرفة المدرّسة لب المنهاج وجوهره، وقد استوقف هذا الأمر ابن العربي فأشار إشارات في غاية الدقة والأهمية للمضامين التي وجب أن يتضمنها المنهاج، فكان الرجل على دراية واسعة بمحتواه، وما وجب أن يقدم للمتعلمين حسب مستوياتهم الدراسية والنفسية والعقلية.

وتعتبر المعرفة بعدا مهما من أبعاد المنهاج الدراسي، فالنظر إليها، وإلى طبيعتها، من حيث بناؤها وأسلوب تنظيمها ووظيفيتها، وهي تمثل الأساس المعرفي للمنهاج التعليمي، وبالتالي فهي تؤثر على كافة الإجراءات والعمليات الأخرى التي يضمنها العمل في تخطيط المنهاج الدراسي. فضلا عن ذلك، فالمعرفة أساسية في التعلم والنمو الإنساني، حيث لا تعلم ولا نمو بدونها، لذلك فقد اعتبرت أحد أهداف التربية الأساسية، كما اعتبرت في الآن نفسه أساسا مهما من أسس المنهاج الدراسي، فالتربية بمفهومها ووظائفها قائمة على طبيعة المعرفة ذاتها، لذلك نرى أن العامل المهم الذي يحدد مستوى المنهاج هو المعرفة.

إن الأساس المعرفي للمنهاج قائم على عملية اختيار المعارف المناسبة للمتعلمين والطلبة والملبية لاحتياجاتهم الدينية والدنيوية، وتنظيمها في المنهاج التعليمي بشكل يسهل عليهم فهم أساسياتها، وإدراك تكاملها، والقدرة على التعمق فيها، من خلال اكتساب جملة من الكفايات والقدرات، ومهارات التعلم الذاتي مثل: الرغبة الجادة في الاستزادة من المعرفة؛ والتي تشكل في حقيقتها مجموعة من التصورات والمعاني

والمعتقدات والأحكام والقوانين التي يحصل عليها الإنسان من خلال محاولة فهمه للظواهر المحيطة به، ونتيجة التأمل العميق في ذاته وفيما خلق الله عز وجل وسخره له في الكون.

لقد ركز الإمام ابن العربي رحمه الله على طبيعة المعرفة المنهاجية، فأشار إشارات مهمة وبليغة، حيث يمكن اعتبار هذه الإشارات نظرات تربوية جد متقدمة بالنظر إلى وقته وزمانه، وتشكل في الآن نفسه سبقا تربويا وبيداغوجيا يحسب له قبل أن تكتشفه البيداغوجيات الحديثة، وتتمثل أساسا في الآتي:

الفرع الأول: مصادر المعرفة المنهاجية:

إن المعرفة المنهاجية وجب أن تستمد من الوحي بنوعيه: قرآنا وسنة[3]؛ فالمعرفة الصادرة عن هذين المصدرين صحيحة وسليمة، لا يعتريها شك أو ريب، ولا يتم نفيها أو استبعادها، أو البرهنة عليها بطريقة تجريبية، بل الواجب على كل إنسان أن يتقبلها كما هي، مما يحتّم على المنهاج الدراسي أن يُعدّ المتعلمين نفسيا وعقليا للعمل بها واحترام قدسيتها.

إن المعرفة الحقة -عند الإمام ابن العربي- هي المعرفة التي تقرب الإنسان من حقيقته الإنسانية، وتعرفه بذات كيانه، وتفسر له موقعه الحقيقي من الوجود وفي الوجود، وهي التي توصله في نهاية المطاف إلى معرفة الله عز وجل، والتعرف على صفاته، وفي ذلك يقول رحمه الله: "اعلموا – أنالكم الله آمالكم في المعلومات- أن معرفة العبد نفسه من أولى ما عليه وأوكده، إذ لا يعرف ربه إلا من عرف نفسه، قال تعالى:{وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ}(الذاريات: 21)...ولو شاء ربنا لخلق المعرفة لعبده ابتداء من غير أن ينصب له عليه دليلا، ويعرفه بوجه الدليل، ولكنه بحكمته خلقه غير عالم، ثم رتب فيه العلم درجات"[4].

---

[3] - قانون التأويل، ابن العربي، أبو بكر، دراسة وتحقيق محمد السليماني، دار القبلة للثقافة الإسلامية ومؤسسة علوم القرآن، بيروت، ط1، 1986م، ص 310.

[4] – المرجع نفسه، ص 457 و458.

ثم إن معرفة النفس تؤدي حتما إلى معرفة الرب سبحانه وتعالى، بل كل معرفة وجب أن تهدف إلى معرفة الله عز وجل، يقول رحمه الله: "وكنت إبان طلبي في الأقطار، ودرسي آناء الليل والنهار، ولقائي أولي البصائر والأبصار، لا أمل لي إلا التشوف إلى المقصد الأسنى، المنتحى في كل معنى، وهو معرفة الله تعالى، لأنا إن نظرنا في العالم، لم ننظر فيه من حيث أنه متقن الصنعة، أو جميل المنظرة، أو عام المنفعة، أو كبر الجرم، وإنما نبتهل به، ونقبل بوجه النظر إليه، من حيث أنه صنعة الله"[5]. ونفس المطلب يتحقق بالنظر إلى رسول الله ﷺ، فنحن لا ننظر إليه، من حيث أنه آدمي، أو قرشي، أو ذو منظر بهي، وإنما ننظر فيه من حيث أنه رسول الله ﷺ [6].

أما المصدر الثاني لهذه المعرفة المنهاجية فهو العقل، والمعرفة الصادرة عنه تسمى معرفة عقلية، وهي المعرفة التي نحصل عليها من خلال استخدام العقل وحده، ويقصد بالعقل عملية التفكير التي يقوم بها الإنسان، ويرتبط ارتباطا وثيقا بالإدراك الحسي، لأن مستوى إدراك الإنسان يتوقف على العمليات العقلية مثل التوقعات وسعة الذاكرة وقوة البديهة وسرعة الرد.

وكثيرا ما يشيد ابن العربي بالعقل، وقدرته العجيبة على التفكير والإبداع، ويتأمل ما أودعه الله فيه من الأسرار والمعاني، كما أنه كان ملتزما بتحصيل العلوم العقلية كعلم الجدال والمناظرة....، والتي تحتاج إلى عقل حاضر، وبديهة متوقدة، ومن ذلك ما وقع يوما في مجلس عظيم فيه طوائف متعددة، وتكلم التستري الحبر اليهودي على دينه، فقال:" اتفقنا على أن موسى نبي مؤيد بالمعجزات، معلّم بالكلمات، فمن ادعى أن غيره نبي، فعليه الدليل"، وأراد من طريق الجدال أن يرد الدليل في جهتنا، حتى يطرد له المرام، وتمتد أطناب الكلام، فقال له الشيخ الفهري:" إن أردت موسى الذي أيد بالمعجزات، وعلّم بالكلمات، وبشّر بأحمد عليه السلام، فقد اتفقنا عليه معكم، وآمنا به، وصدقناه، وإن أردت به موسى آخر فلا نعلم ما هو"[7].

---

[5] - قانون التأويل، ص 454.

[6] – المرجع نفسه، ص 454.

[7] - نفسه، ص 438.

وعلق ابن العربي على هذه المناظرة، مشيدا ومنوها بعقل شيخه الفهري وسرعة بديهته في الرد على اليهودي وإفحامه فقال:" فاستحسن ذلك الحاضرون، وأطنبوا في الثناء عليه، وكانت نكتة جدلية عقلية قوية، فبهت الخصم، وانقضى الحكم"[8].

بعد العقل تأتي وظيفة الحواس، باعتبارها مصدرا من مصادر المعرفة عند ابن العربي، ويستدل على ذلك بقوله تعالى: {وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ} (النحل: 78). ويعلق على الآية بقوله: " فلا إخراج أنفسهم علموه، ولا وصف ربهم عرفوه، ولا شاورهم فيه، ولا علموا بحالة من أحواله، فخلق السمع لخطابه، والبصر للاعتبار به، والأفئدة لمقر علمه"[9].

ثم يبين رحمه الله موقع الحواس بين الروح والجسد، وطبيعتها في تعلم العلم والعمل به، فيقول رحمه الله: " إنه تعالى خلقك – كما أشرنا إليه – على نوعين: مدرك بالبصر وهو الجسد، ومدرك بالبصيرة وهو الروح، وجعل ما بين الجسد والروح رابطة الحواس، وبذلك انتظم الخلق وقام الدليل على وجود الحق، وقد قال تعالى: {وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا} (الشمس:07و08). فدلّ على التوحيد بتسويتها حسنة الخلقة في أحسن تقويم من اعتدال الصفة، ونبّه على العلم والعمل"[10].

كما أن الإلهام -عند ابن العربي- يكون مصدرا من مصادر المعرفة، وقد استنبط ذلك من نكتة في قوله تعالى: {وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا} (الشمس: 07 و08). فذكر نكتة ينبغي أن تزدادوا بها تبصيرا، ولا تألوا في كل آية لها تذكيرا، وهي قوله: {فَأَلْهَمَهَا}: والإلهام هو الذي يخلقه الله ابتداء في النفس، ويأتي للعبد من غير نظر[11].

وهكذا يقسم ابن العربي العلم باعتبار طرق تحصيله إلى ثلاثة أقسام[12]:

---

[8] - قانون التأويل، ص438.

[9] – المرجع نفسه، ص 458.

[10] - نفسه، ص 480.

[11] - نفسه، ص 481.

[12] - نفسه، ص 311.

●أولا: قسم يثبت في النفس ابتداء لا عن إدراك ببعض الحواس، ويمثل له بعلم الإنسان بوجود نفسه، وما يحدث فيها وينطوي عليها من اللذة والألم والفرح والقدرة والعجز والصحة والسقم، والعلم بأن الضدين لا يجتمعان، وأن الاثنين أكثر من واحد.

●ثانيا: قسم يعلم بالحواس، كدرك الحواس الخمس وهي: الرؤية والسمع والذوق والشم واللمس، وكل مدرك من هذه الحواس من جسم ولون وكلام وصوت ورائحة وطعم وحرارة... فالعلم به يقع ضرورة.

●ثالثا: قسم يعلم بالقياس على هذين القسمين، وهو ما احتيج في حصوله إلى الفكر والروية، وكان طريقه النظر والحجة، وهو القسم المأمور به والمسمى بالعلم النظري.

الفرع الثاني: التكامل المعرفي للمعرفة المنهاجية بين مقتضيات الوحي ومعطيات الفكر:

إن أوضح ما نسجله في الفكر التربوي عند ابن العربي من خلال المعرفة المنهاجية هو التكامل المعرفي بين جميع العلوم، فالرجل ينتقد اقتصار المنهاج على علم دون آخر، فيصير المتعلم بعد التخرج عالما في فن جاهلا في غيره، وفي ذلك يقول:" ولا يفرد نفسه ببعض العلوم، فيكون إنسانا في الذي يعلم، بهيمة فيما لا يعلم"[13]. إن ترابط العلوم بعضها ببعض يحتم أن يتضمنها المنهاج كلها أو جلها على الأقل، وذلك لصعوبة فصل علم عن آخر،" فإن هذه العلوم مرتبطة بعضها ببعض ومنها ما لا يصح أن ينفرد عن الآخر"[14].

وقد ظهر هذا التكامل المعرفي بشكل عملي في شخصية ابن العربي العلمية، حيث حصّل مختلف العلوم السائدة في عصره، فتعلم القرآن وعلم العربية والحسبان والجبر والفرائض والرياضيات... بل يحكي أنه طلب الطب والهندسة والفلك[15].

---

[13] - قانون التأويل، ص 419.

[14] - سراج المريدين، 3 /270.

[15] - قانون التأويل، ص419 و420.

وهكذا فالمنهاج عند ابن العربي وجب أن يتضمن كل العلوم السائدة في العصر، ولا يقتصر فيه على العلوم الشرعية كالقرآن والحديث... بل يتعدى ذلك إلى العلوم الأخرى كعلوم الحساب والجبر والفلك والهندسة والطب...وغير ذلك من العلوم. وكثيرا ما شدد ابن العربي على أن المعرفة المنهاجية وجب أن تتسم بالتكامل المعرفي بين كافة العلوم الدينية والدنيوية، وأن تشمل معارف الوحي والعلوم الإنسانية والعصرية، وهذا ما دفعه إلى أن ينتقد بشدة اقتصار المنهاج الدراسي على نوع واحد من العلوم، فيتخرج المتعلم منه عالما في فن، جاهلا في آخر.

لقد آمن الإمام ابن العربي بالتكامل المعرفي للمعرفة الإنسانية، وقد جسّد هذا التكامل في شخصيته العلمية أيام الطلب والتحصيل في الصبا، بتوجيه من والده رحمه الله، فقد حرص على أن يكون في تكوينه موسوعيا، فبدأ بحفظ القرآن الكريم، ثم سمع الحديث من الشيوخ، وجمع من علوم العربية فنونا، وتصرف فيها تمرينا، وقرأ فيها أمهات المصنفات، ثم اتجه إلى علم الحسبان من معاملات وجبر وفرائض، ثم قرأ كتاب إقليدس في الرياضيات، لا سيما الهندسة، وتعلم الفيزياء والإسطرلاب، بل درس الطب أيضا[16].

لقد كان ابن العربي رمزا للتكامل المعرفي بين معارف الوحي والعلوم الإنسانية المتعددة في بعدين أساسيين:

- البعد الأول: بعد التحصيل والتعلم، حيث حصّل مختلف العلوم الدينية والدنيوية، من أفواه الشيوخ بمختلف مذاهبهم الفقهية ومدارسهم العقدية، مما أضفى على شخصيته العلمية التميز والفرادة.

- أما البعد الثاني: فإنتاجي تصنيفي، حيث ظهرت معالم التكامل المعرفي فيما سطره في بطون مصنفاته الكثيرة والمتنوعة، وما أودعه فيها من أسرار ومعان تنم عن موسوعية فريدة، وعلم جم، حيث صنّف في جلّ أصناف العلوم: كالعقيدة والتفسير والحديث والفقه والأصول والأدب والرحلة والزهد والتربية والتاريخ.

---

[16] - قانون التأويل، ص 416 و417 و418 و419.

الفرع الثالث: مناسبة المعرفة المنهاجية لسن المتعلمين، وتلبيتها لاحتياجاتهم الدينية والدنيوية:

إن المنهاج الدراسي -حسب ابن العربي-وجب أن يبنى حسب احتياجات المتعلمين، وأن يناسب مضمونه سنهم ومستواهم النفسي والعقلي؛ ويسمي ابن العربي حسن اختيار المضمون في المنهاج ب"ذكر ترتيب الطلب"[17]؛ ويؤكد على أهميته وضرورته، وإلا لا يبقى للمنهاج فائدة تذكر، يقول رحمه الله:" ولكن ربما فات كثير من الناس كيفية الطلب"[18].

واحتراما لأولويات المعرفة المدرّسة والمتضمنة في المنهاج، ينتقد ابن العربي طريقة تعليم القرآن للمتعلمين قبل تعليمهم علم الألفاظ وقواعد اللغة العربية، يقول رحمه الله:" وقد كان علم الألفاظ ومدلولاتها عند الصدر الأول لأنهم كانوا عربا عرباء يعرفون معاني الألفاظ ومقاطع الكلام، ثم اختلط الخلق حتى فسدت الألسن، وضلت القلوب بين الحقائق حتى فسدت المعاني فتعين علينا، والحالة هذه أن نبدأ بعلم الألفاظ على وجه دلالتها على مدلولها، وأن نعلم مقاطع التعبير عنها وهي الفصاحة، التي يتميز بها لسان العرب الذي ورد به القرآن وهو الذي نحاول معرفته"[19].

وهكذا فترتيب الطلب في المنهاج عند ابن العربي يبتدئ بمجرد وصول المتعلم إلى سن التمييز، فيرسل إلى الكتاب لتعلم العربية ومقاطع الكلام، ثم يحفظ أشعار العرب وأمثالها، ويلقى إليه الحساب...ويدرس من القرآن المفصل عند استقلاله لبعض هذه المقاصد، حتى أذا روي من هذا الغرض مشى إلى العالم فأقرأه القرآن بتفسيره ودرّسه إياه بمعناه، ويأخذه به من أوله"[20].

وكان رحمه الله شديد الانتقاد لطريقة الطلب عند أهل الأندلس وعدم احترامهم لأولويات المنهاج في التعلم فيقول: "ويا غفلة بلادنا في أن نأخذ الطفل بكتاب الله في أول

---

[17] - قانون التأويل، ص 643.

[18] - نفسه، ص 643

[19] - سراج المريدين، 110/2.

[20] – المرجع نفسه، 2/ 111.

أمره، فيقرأ ما لا يفهم، وينصب في أمر غيره حينئذ عنده أهم، ولا يبسط هذا المطلوب العظيم بساطه ويعد له نشاطه"[21].

وقد استحسن ابن خلدون طريقة ابن العربي في البدء بتعليم الصبي اللغة العربية وأشعار العرب وأمثالهم، ثم يقبل على القرآن الكريم فيحفظ ما يفهم، ويستوعب ما يلقى إليه، فيقول: " وهو لعمري مذهب حسن، إلا أن العوائد لا تساعد عليه"[22].

وقد بيّن ابن خلدون طبيعة العوائد والأعراف التي تحكمت في سلوك أهل الأندلس، وأجبرتهم على تعليم الصبيان القرآن الكريم أول أمرهم، ولا يخلطونه بشيء مما ذهب إليه ابن العربي كتعليمهم ألفاظ العربية ودلالاتها وأشعارهم وأمثالهم فيقول: " ووجه ما اختصت به العوائد من تقدم دراسة القرآن إيثارا للتبرك والثواب، وخشية ما قد يعترض الولد في الجنون من الآفات والقواطع عن العلم، فيفوته القرآن، لأنه ما دام في الحجر منقاد للحكم، فإذا تجاوز البلوغ، وانحل من ربقة القهر، فربما عصفت به رياح الشبيبة، فألقته بساحل البطالة، فيغتنمون في زمان الحجر وربقة الحكم تحصيل القرآن لئلا يذهب خلوا منه"[23].

ولكن ابن خلدون يؤيد ما ذهب إليه ابن العربي في رؤيته المنهاجية شريطة أن يتيقن استمرارية التحصيل الدراسي دون انقطاع فيقول: " ولو حصل اليقين باستمراره في طلب العلم وقبوله التعليم لكان هذا المذهب الذي ذكره القاضي أولى ما أخذ به أهل المغرب والمشرق"[24].

إن الأساس المعرفي للمنهاج التعليمي قائم عند ابن العربي على أساسين مهمين، وهما شرطان في المعرفة المنهاجية:

---

[21] - قانون التأويل، ص645.

[22] - المقدمة، ابن خلدون، ولي الدين عبد الرحمان بن محمد، تحقيق عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق سوريا، الطبعة الأولى: 2004 م، 355/2.

[23] - المقدمة، ابن خلدون، 355/2.

[24] - نفسه، 355/2.

•أولا: مناسبة المعرفة لسن المتعلمين ومستواهم النفسي والعقلي:

إن التعلم عند ابن العربي قائم على مناسبة المعرفة المدرسية لسن المتعلم ومستواه النفسي وإدراكه العقلي، فكلما كانت المعارف والمحتويات والمضامين العلمية والمعرفية في متناول المتعلم، كان ذلك أقرب إلى تحقيق الفعل التعليمي التعلمي، وبالتالي تحقيق الأهداف التربوية المسطرة في المنهاج الدراسي؛ فضلا عن تحول المتعلم من مستقبل للمعرفة، إلى مشارك فعّال في إنتاجها وبنائها.

إن أكبر إشكال في عدم استيعاب المتعلم للمعرفة عند ابن العربي، هو عدم مناسبتها لسنه وعقله، فلا يزال يتذكر أول درس جلس إليه في المسجد الأقصى، وكان الأمر يتعلق بمبحث القصاص في الحرم، وذلك بلجوء الجاني إليه، فهل يعصمه الحرم من إقامة الحد عليه؟ والمسألة خلافية بين الفقهاء، فالشافعية لا يرون عصمته، بينما الأحناف يؤكدون عدم إقامة الحد عليه ما دام في الحرم. وبعد استماع الفتى ابن العربي إلى مرافعات الفقهاء ومناظراتهم في هذه المسألة وتقديم كل طرف أدلته في ذلك حسب المذهب الذي ينتمي إليه، لم يفهم شيئا، ولم يدرك ما أصله الفقهاء في هذا الفرع الفقهي المختلف فيه، ولا تحقق منه شيئا لا إنكارا ولا موافقة[25].

وكثيرا ما كان ابن العربي أيام الطلب والتحصيل يستصعب بعض المعرفة فلا تنقدح في ذهنه، ولا تطبع على قلبه، فيستعين بتدوينها في كراسه ثم سؤال الشيوخ عنها فيما بعد، أو جعلها محل مناقشة في مجلس علمي مع بعض الشيوخ[26]؛ وهو بذلك يشير إلا أن المعرفة كل ما كانت بسيطة، وفي متناول المتعلم ومناسبة لمستواه النفسي والعقلي، كانت أقرب إلى الفهم والاستيعاب، ثم الحفظ، والتطبيق.

إن البناء المعرفي عند ابن العربي وجب أن يتسم بالتدرج شيئا فشيئا، وبشكل يتوافق مع سن المتعلمين ومستوياتهم العقلية والنفسية؛ فالمعرفة كلما كانت تراكمية متدرجة إلا وكانت أنفع للمتعلم. ومن وصاياه لهذا الأخير: " أن لا يخوض في التعليم

---

[25]- قانون التأويل، ص 434.

[26] – المرجع نفسه، ص 434.

دفعة واحدة، بل يقبل على الأهم، فإذا أكمله انتقل إلى غيره"[27].

وقد رسم ابن العربي رحمه الله بدقة متناهية طبيعة المعرفة المنهاجية، ورتب أولوياتها متدرجا في الصعوبة، ومراعيا سن المتعلم ومستواه النفسي والعقلي، وفق الخطة الآتية[28]:

■علم العربية، مع التمرن على الفصاحة والبلاغة، من خلال حفظ ما تيسر من أشعار العرب وأمثالهم، والضرورة إلى ذلك فساد اللغات[29].

■تعلم علوم الحساب، والتمرن عليها لاكتشاف القوانين، فإنه علم عظيم، له خلقت السماوات والأرض، وقد نبّه الله سبحانه وتعالى على حكمة الأرض والسماوات من المعاملات إلى منتهى الحركات[30].

■الانتقال إلى درس القرآن، فإنه يتيسر للمتعلم بهذه المقدمات.

■النظر في أصول الدين، ولا أقل مما تضمنه كتاب: " المتوسط "[31].

■الاطلاع على أصول الفقه، وأقله الاطلاع على مضمون كتاب: " المحصول"[32]، أو "نكته" إن استطاله[33].

---

[27] - قانون التأويل، ص 638.

[28] – المرجع نفسه، ص 643 و644.

[29] - نفسه، ص 644.

[30] - نفسه، ص 644.

[31]- يقصد به كتابه: " المتوسط في الاعتقاد والرد على من خالف السنة من ذوي البدع والإلحاد" والكتاب محقق ومطبوع ومتداول.

[32]- يقصد به كتابه: " المحصول في أصول الفقه"، ويعتبر هذا الكتاب من أهم الكتب التي أثرت مسيرة أصول الفقه المالكي بالغرب الإسلامي، أثبت نسبته إليه المقري في نفحه، وابن فرحون في ديباجه، وهو مطبوع ومتداول. انظر: المقري، نفح الطيب، 2/ 36. وابن فرحون، الديباج المذهب، 2/ 36.

[33]- يقصد به كتابه: "نكت المحصول" ونسخة منه من رواية ابن حبيش، محفوظة بمكتبة الملك عبد العزيز العامة، تحت رقم: 448.

■النظر في علم الجدل، فهو العلم الذي بدأ به الرسول عليه السلام مع العرب عشرة أيام[34].

■رواية الحديث النبوي، واقتصار الاشتغال فيه على الصحيح منه، مع الاطلاع على مهمات علوم الحديث ومنها/ معرفة السقيم من الصحيح[35].

■تعلم تركيب الجمع على آي القرآن، كما رتبناه في كتاب: " المشكلين" و"الأحكام " تفصيلا، وكما أشرنا إليه ها هنا مجملا (يقصد: قانون التأويل)[36].

■ الإقبال على العلوم الأخرى كالطب والفيزياء والفلك...وغيرها، وتحصيل ما يمكن تحصيله منها، وفي ذلك يقول رحمه الله: "وإن كان من جودة الذهن والجدة وفراغ الوقت للنظر في علمين من هذه العلوم في حالة يقرب عليه مدى التحصيل فليفعل. فقد عرّفنا كم القوانين، وبسطنا لكم في التمكين، فإذا لم تسمعوا، أو سمعتم فلم تفهموا، فلا رجاء في علم ما تعلموا"[37].

ويشبه ابن العربي المتعلم والطالب الذي يجد في نفسه قوة في التبسط في هذه العلوم المختلفة، ولكنه يقصر عنها، كمن يقف على النهر الأعظم فيترك الاغتراف منه، ويغترف من الجداول والخلجان...[38]، فكيف يروي عطشه ويشفي غليله من الشرب من هذه حاله، فهذه الطريقة – عند ابن العربي-عرضة للنصب والمغيظ، بعيدة من المادة والمفيض[39].

●ثانيا: أن تكون المعرفة ملبية لحاجات المتعلم الدينية والدنيوية.

يشير ابن العربي إلى أن التعلم لا يكون فعّالا إلا إذا كان ذا معنى عند المتعلم، ولا

---

[34]- قانون التأويل، ص 644.

[35]- المرجع نفسه، ص 644.

[36]- نفسه، ص 645.

[37] - نفسه، ص 645.

[38] - نفسه، ص 645.

[39] - نفسه، ص 645.

يكون كذلك حتى تلبي المعرفة المدرسية احتياجاته الدينية والدنيوية على حد سواء؛ فكلما اقتربت المعرفة بحاجات المتعلم كان ذلك دافعا له إلى الإقبال عليها، والرغبة في تحصيلها، والشوق إلى الاستزادة منها، والحرص عليها فهما واستيعابا وحفظا وممارسة. أما إذا كانت المعرفة لا تلبّي هذه الحاجات، فهي كلفة زائدة على المتعلم وعبء ثقيل على نفسه وعقله، يتخلص منها بسرعة، وفي أول مناسبة متاحة له.

هذا عين ما كان يؤمن به ابن العربي، وقد جعل ذلك من اختصاص المعلم بعد تفرسه في تلامذته وطلابه، ومعرفة احتياجات كل واحد منهم، لذلك أناط رحمه الله هذه المهمة بالمنهاج أولا، ثم بالمدرس ثانيا، فجعل من وظائف المعلم تلبية احتياجات المتعلمين المعرفية، حسب حاجة كل واحد منهم[40].

ومن خلال ما سبق بيانه وذكره وتحليله، يمكن القول إن الإمام ابن العربي كان سبّاقا إلى إقرار ما يسمى بالنقل الديداكتيكي في العملية التعليمية التعلمية، والذي يقوم على نقل المعرفة من فضائها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية، لتناسب خصوصيات المتعلمين العمرية والنفسية والعقلية، وتستجيب لحاجاتهم عن طريق تكييفها وفق الوضعيات والمواقف التعلمية. فالمدرس الناجح عند ابن العربي هو الذي يحول المعرفة العالمة إلى معرفة قابلة للتدريس والتعلم، ويتم التخطيط لعبور المعرفة من مجال التخصص إلى مجال التعليم عبر المراحل التالية:

- أولا: موضوع المعرفة: يحيل على بيئتها العلمية الخالصة، حيث التجريد والتعقيد والتحول المستمر، إنها معرفة مفتوحة.

- ثانيا: الموضوع الواجب تعليمه: موضوع يتصف بالمعرفة المغلقة، لأن المنهاج الدراسي يسيّج حدوده.

- ثالثا: موضوع التعليم: يتمثل في المعرفة المتداولة داخل فضاء القسم، حيث مضامينها مستوحاة من المعرفة الواجب تعليمها.

إن النقل الديداكتيكي -عند الإمام ابن العربي-هو تحويل فعلي للمعرفة

---

[40] - قانون التأويل، ص 639.

والابتعاد فيها عن حالتها الخامة، لتصير مادة مدرسية تخضع إلى شروط وقوانين المنهاج والمدرسة. ومن شروطه عنده:

■أولا: انتقاء المعرفة الصحيحة، وتبسيطها لجعلها قابلة للتداول بين المتعلمين ومناسبة لمستواهم العمري والنفسي والإدراكي[41].

■ثانيا: اختيار لغة واصفة واضحة ومفهومة عند المتعلمين.

■ثالثا: عرض المحتوى التعليمي على المتعلمين، والذي ينبغي أن يراعي المبادئ التالية:

●المبدأ الأول: الانتقال بالمتعلم من المعلوم إلى المجهول[42].

●المبدأ الثاني: اعتبار مبدأ التدرج في الصعوبة، مرورا بالمعرفة البسيطة، ثم المركبة، ثم المعقدة.[43]

●المبدأ الثالث: التربية بصغار العلم قبل كباره، وبمحكماته قبل متشابهاته وبواضحاته قبل مبهماته[44].

وكثيرا ما يستحضر الإمام ابن العربي طبيعة هذا النقل الديداكتيكي، ويقوم بقياس مدى تحققه عند شيوخه، فتجده يثني على البعض، وينتقد البعض الآخر لعدم توفقه في هذا النقل الديداكتيكي، ومن ذلك ثناؤه على شيخه أبي بكر الفهري رحمه الله، والذي كان مقتنعا به، مقبلا على درسه، مستوعبا لشرحه، ومدركا لمعرفته، وفي ذلك يقول: " واقتفينا أثره إلى موضع منه يقال له "السكتة"، فألفيناه بها، فشاهدت هديه، وسمعت كلامه، وامتلأت عيني وأذني منه... ونفعني الله به في العلم والعمل"[45].

---

[41] - العواصم من القواصم في تحقيق مواقف الصحابة بعد وفاة النبي عليه السلام، ابن العربي، أبو بكر، تحقيق العلامة محمود مهدي الاستانبولي، دار الكتب السلفية، 1405 هـ، ص260.

[42] - قانون التأويل، ص637.

[43] – المرجع نفسه، ص 638.

[44] - نفسه، ص 639.

[45] - نفسه، ص 435.

ومن ذلك أيضا ثناؤه على شيخه فخر الإسلام أبي بكر الشاشي، فقيه الوقت وإمامه، يقول رحمه الله واصفا شخصه ومجلسه العلمي: " الله أكبر، هذا هو المطلوب، الذي كنت أصمد، والوقت الذي كنت أرقب وأرصد، فدرست، وقيّدت، وارتويت، وسمعت، ووعيت"[46].

ومن المجالس العلمية التي كانت تستأثر باهتمام ابن العربي وهو تلميذ أيام الطلب والتحصيل، وتأخذ بلبّه، فكان يشعر بالسعادة تغمره، وبالفرح يطربه، وبالعلم يناديه، مجالس شيخه الإمام الغزالي، فكان يجد نفسه فيها سائلا، باحثا، منتقدا، مشاركا ومستدركا، فكان يثني على شيخه الغزالي لفهمه وعلمه وحسن خلقه وطريقة شرحه وأسلوب تدريسه، فقال يوم لقائه:" أنت ضالتنا الذي كنا ننشد، وإمامنا الذي به نسترشد، فلقينا لقاء المعرفة... فقصدت رباطه، ولزمت بساطه، واغتنمت خلوته ونشاطه..."[47].

وفي مقابل ذلك، كان رحمه الله يستثقل بعض مجالس العلم مع بعض شيوخه، لأنه يتحول إلى حجرة صماء، لا يفهم شيئا، ولا يدرك نزرا، وكل ذلك سببه طريقة التدريس وأسلوب الشرح، ومن ذلك: مجلسه مع الشيخ المجلي ببيت المقدس[48].

وبناء على ذلك، وباعتبار تبسيط المعرفة و تحويل المعرفة العالمة إلى معرفة مدرسية، قابلة للتلقين والتعلم، كان رحمه الله كثيرا ما يقارن بين مجالس العلم التي يتصدرها الشيوخ، واختلاف بعضها عن بعض، فتجده في حلقة علمية مجرد مستمع، ومتلق سلبي، لا يفهم ما يقال، ولا يتحقق في الإدراك، بينما تجده في بعض الحلق الأخرى فاهما، مدركا، مناقشا، سائلا، معترضا، ومنتقدا؛ والسبب في كل ذلك هو مدى قدرة الشيوخ على تحويل المعرفة العالمة إلى معرفة بسيطة في متناول المتعلمين والطلبة، وفي ذلك يقول رحمه الله - مجريا مقارنة بين مجلسين علميين أحدهما للشيخ مجلي ببيت المقدس، والآخر للشيخ حسين الطبري ببغداد -:" فسمعتهم يتكلمون في مسألة إجبار

---

[46] – المرجع نفسه، ص 449.

[47] - نفسه، ص 451.

[48] - نفسه، ص 417.

السيد عبده على النكاح، ولا يفوتني من كلامهم شيء من الفساد والصلاح؛ ونظرت إلى حالي أول دخول بيت المقدس، وأنا أسمع كلام مجلي في مسألة الحرم، وحالي حين دخول بغداد وسماع مسألة إجبار العبد على النكاح، فهمّ قلبي يغيظ، وكان لساني يفيض، ثم تماسكت، وليتني تكلمت"[49].

إن المعرفة العالمة وغياب النقل الديداكتيكي لها، تحوّل المتعلم إلى متلق سلبي، عبارة عن وعاء يشحن بكم هائل من المعارف التي لا يفهمها، ولا طاقة له على استيعابها، فكيف بحفظها وتطبيقها.

وقد انتاب هذا الشعور التلميذ ابن العربي أيام الدرس التحصيل في بعض المجالس، وفي ذلك يقول واصفا حاله:" فلما سمعت (كلام جماعة من علماء خراسان كالزوزني والصّاغاني والزنجاني والقاضي الريحاني، ومن الطلبة جماعة كالبسكري وساكتين التركي) رأيت أنها درجة عالية، ومزية ثانية، وبزّ(سلاح) من المعارف أغلى، ومنزلة في العلوم أعلى، وكأني إذ سمعت كلامهم ما قرأت ما يعني، ولا يكفي في المطلوب ولا يغني"[50].

ومن غريب الاتفاق الإلهي، أن المسألة التي سمعها ابن العربي أول مرة ببيت المقدس، ولم يفهم كلام القوم فيها، هي نفسها التي سمعها من الصّاغاني فوصل إلى المراد منها، فأرجع العلة في ذلك إلى سعة علم الشيخ وطريقة تدريسه فقال رحمه الله: " فرأيت أنه (الشيخ الصاغاني) أغوص على جواهر كتاب الله، واستنباط لا يدركه إلا من اصطفاه الله"[51].

ويثني الإمام ابن العربي على طريقة تدريس الشيخ الزوزني وشرحه -التي كانت تشبه طريقة الشيخ الصّاغاني – فيقول: " وكذلك سمعت كلام الزوزني في مسائل منها: قتل المسلم بالذمي، فرأيته يقرطس على غرض الصاغاني، وينظرون إلى المطلوب من حدقة واحدة، ويلجون بيت المعارف من باب واحد، فاستخرت الله تعالى على المشي إلى

---

[49] - قانون التأويل، ص 417.

[50] - نفسه، ص 439.

[51] - نفسه، ص 439.

العراق، وصورة المسألة، وتسطير الكلامين، يكشف لك قناع الطريقتين"[52].

ولا يفوت ابن العربي أن يشير إلى أن المنهاج لا يستقيم أمره، ولا يؤتي ثماره، إلا إذا صاحب ذلك استصحاب المعرفة المدرسة الصحيحة والمنقولة من مصادرها الموثوقة، فيوصي المتعلمين بقوله:" فإن قدّر ونظرتم في شيء من التفسير فأحذركم أن كتب التفسير مشحونة بالأحاديث الموضوعة والمقاصد الفاسدة، فلا تقرؤوا منها إلا المسندات كتفسير عبد الرزاق وابن المنذر، والطبري لمن أراد أن يتبحر، أما هذه المجموعات من غير أسانيد فإنها مشتملة على مغواة، لا يكون لأحد معها نجاة، منها ما وقع فيها مؤلفوها غفلة، ومنها ما اعتمدوه جهالة، وإياكم وكتب القصص، فإنكم بقلّة تمرنكم بالعلوم تتجرعون منها الغصص"[53].

ومن الإشارات المميزة للفكر التربوي عند ابن العربي أن المنهاج وحده غير كاف لضمان تعلم جيد وذي جودة، بل وجب توفير الشروط الملائمة للتربية والتعليم وما يضمن استمرارية التعلم، وهو أمر قلّ ما ينتبه إليه، فيثني رحمه الله على بعض بلدان المشرق -خاصة بغداد-التي يتنافس فيها الأمراء والأغنياء على بناء المدارس والرباطات، ويوقفون عليها العقارات، ويستدرون منها في كل وقت فائد الغلات، فيجد الطالب للعلم مأوى، ولا يعدم المقبل على الله المعرض عن الدنيا رزقا[54].

وفي مقابل ذلك، ينتقد بشدة أهل الأندلس على البخل والجشع وشدة الحرص على المال، فأهلها لا يتفقدون المحتاجين، ولا يعطفون بالصدقة على المتجردين للعلم والمتعبدين، فالتعرض لذلك مهلكة ولا يجوز الإلقاء باليد إلى التهلكة[55].

الفرع الرابع: وظيفية المعرفة.

إن المعرفة المنهاجية التي يرومها ابن العربي ليست تلك المعرفة النظرية الجافة،

---

[52] - نفسه، ص439.

[53] - سراج المريدين، 112/2 و113.

[54] - نفسه، 60/1 و61.

[55] - نفسه، 82/1.

ولكنها معرفة وظيفية عملية يسهل على المتعلم حفظها واستيعابها ثم تحويلها بعد ذلك إلى امتدادات سلوكية يرى أثرها في مواقفه وتصرفاته.

وهكذا فالمعرفة عند الإمام ابن العربي ليست هدفا في حد ذاتها، ولكنها وسيلة لتحقيق جملة من الأهداف المسطرة ومنها: تحقيق العمل، وهكذا فالوظيفية في المعرفة عنده في أقرب معانيها هي أن يكون العلم مستصحبا للوظائف المعرفية والعملية المتوخاة منه، وهذا يحتم على المدرّس أن يقتصر على موضع الفائدة منها، ثم يصبح التعلم بعد ذلك موصلا إليها ومحققا لها. إن وظيفية المعرفة عند الإمام ابن العربي تحكم على المدرس أن يقتصر في تخطيط وتنفيذ درسه وأنشطته التعليمية التعلمية على ما له دخل في تحقيق وظائف المعرفة، خاصة ما يتعلق منها بالجانبين: العلمي والعملي.

وهكذا فالإمام ابن العربي يركّز على المعرفة المنهاجية الوظيفية التي تساعد المتعلم على العلم والعمل معا، وفي مقابل ذلك وجب على المدرس أن يستبعد كل معرفه نظرية لا يترتب عليها عمل، أو هي من باب الترف الفكري الذي لا طائلة تحته، ككثرة الفروع الفقهية التي يندر وقوعها، أو المسائل الافتراضية التي ليست لها ثمرات عملية في الواقع، أو تنتمي إلى ما يسمى بالفقه الافتراضي.

كما أن المنهاج -حسب ابن العربي-وجب أن يتضمن الأهم فالأهم، ويستغنى فيه عما لا طائلة من ورائه، أو ما ليس تحته عمل، فالعلم كل ما كان وظيفيا كان أنفع للمتعلم، يقبل عليه بهمة عالية وعقل حاضر، أما المعارف النظرية الكثيرة والمشوشة على عقل المتعلمين فوجب أن تستبعد من المنهاج كالسفسطة من كلام المتكلمين والفلاسفة. إن التركيز على المعارف النظرية فقط هو مضيعة للوقت عند ابن العربي، فمن وسائل حفظ العلم وحسن التعلم: العمل، والاهتمام بالمعارف الوظيفية والتدرج فيها، فمن شروط التعلم عند ابن العربي: " أن يعمل بما علم، فذلك أثبت له حفظا ونجاة"[56].

[56] - قانون التأويل، ابن العربي، ص 639.

المطلب الثاني: الأهداف التربوية المنشودة:

إن تحديد الأهداف التربوية ووضوحها يعد نقطة الانطلاق في اختيار المحتويات والمضامين والخبرات التعليمية المناسبة، وفي إقامة العملية التعليمية التعلمية على أسس صلبة ومتينة ومتكاملة؛ فالأهداف التربوية تمثل المعايير التي يتم في ضوئها اختيار المواد وتنظيم المحتويات وإعداد أساليب التدريس والاختبارات وغيرها من وسائل التقويم، ويمكن القول بأن جميع هذه الجوانب كانت حاضرة في الفكر التربوي عند ابن العربي.

لقد أدرك رحمه الله حقيقة الأهداف التعليمية ودورها في المنهاج، فأكد أهميتها وضرورة صياغتها بدقة ووضوح، ويسميها: " التوصل إلى المطلوب من العلم"[57]؛ هذه التسمية هي تلخيص للأهداف التربوية والتعليمية المنشودة من التعليم عند ابن العربي، وكذلك يطلقها على التغييرات المراد إحداثها في سلوك المتعلمين نتيجة لعملية التعلم كإضافة معلومات جديدة أو إكسابهم كفايات وقدرات ومهارات معينة[58].

ويقسم ابن العربي الأهداف التربوية إلى قسمين: خاصة وعامة؛ فالأولى وجب على المتعلم أن يحددها في بداية طلبه أو إقباله على التعليم، فيسطر ما يصبو إليه من أهداف خاصة، يجعلها نصب عينيه وتكون بمثابة الموجه والمرشد له في طلب العلم، وفي ذلك يقول رحمه الله:" فإن الداخل في العلم كثير، والسعيد قليل، وعدم الإنصاف خطب جليل، وكم من حاضر بعرفة من غير معرفة، وكم من قارئ في بغداد خرج وما قرى بزاد، فالشجر يوجد والثمر يعدم"[59]؛ فالتعليم شجر-عند ابن العربي-وتحقيق الأهداف منه ثمره، فالشجر موجود والثمر معدوم.

ويعيب ابن العربي على طالب العلم أن يرسم أهداف خاصة له، ولكنه لا يحققها، ولا يسعى جاهدا في تحصيلها، أو على الأقل الاقتراب منها؛ وقد حكى في سيرته خيبة أمله في كثير ممن رافقه أيام الطلب والتحصيل من المتعلمين والطلبة ولكنهم لم

---

[57] - قانون التأويل، ص 454.

[58] - نفسه، ص 455.

[59] - شواهد الجلة، ابن العربي، ص 275 و276.

يحققوا مسعاهم، ولم يبلغوا مرادهم، فكانوا جميعهم يأملون الغاية وما حصلوا عليها، ويقصدون النهاية وما انتهوا إليها، يجتهدون بزعمهم وهم لا يعلمون كيف؟ ولا أين؟ يرجعون بعد طول المغيب بخفي حنين[60].

وبناء على هذه الأهداف الخاصة يصنف ابن العربي أصناف المتعلمين إلى خمسه أصناف، وهي[61]:

الصنف الأول: "من يأخذ العلم بدبيب، ويقنع منه بأدنى نصيب، فيعود بباع قصير، وناظر غير بصير"[62]، فهذا الصنف ضعيف التحصيل، بارد الهمة في الاجتهاد، يركب السهل، ويمنّي النفس بالقليل، أقصى ما يمكن أن يصل إليه تحصيل بعض قشور العلم، لا تسمن ولا تغني من جوع الجهل، ولا تعصم صاحبها من الزلل والعثرات.

الصنف الثاني: " من يعتمد من العلوم فنا، ويرى غيره دونا، فلا عليه حصل، ولا به حفل"[63]، فهذا الصنف ضعيف الهمة في التحصيل، حيث يقتصر على علم وفن واحد من العلوم، فينظر إلى نفسه بعين العجب، ويرى غيره دون ما تعلمه، ولكن محصلة ذلك أنه لم يصل إلى المطلوب، لا في الفن الذي تعلمه، ولا في غيره، لتكامل العلوم وترابط مدخلاتها ومخرجاتها، فلا يمكن تحصيل علم في استقلال تام عن بقيه العلوم.

الصنف الثالث: "وهو من يدخلها عاثرا لا ينتعش، وأملس لا ينتقش"[64]؛ وهذا الصنف من المتعلمين متعثر في تحصيله، سيء الحفظ، ثقيل الفهم، بطيء الإدراك، حجرة صماء ولو جلس للعلم قرونا، وهو يحتاج إلى جهود خاصة لتمهير مهاراته في الفهم والحفظ والاستدلال والتركيب وغيرها.

الصنف الرابع: "وهو من يدخلها لمح بارق، وقبس طارق، وعجالة راكب، فخفي

---

[60] - شواهد الجلة، ص 276.

[61] - نفسه، ص 276.

[62] - نفسه، ص 276.

[63] - نفسه، ص 276.

[64] - نفسه، ص 276.

برقه، وخمد قبسه، وفترت عجلاته"[65]؛ وهذا الصنف من المتعلمين مستعجل جدا في تحصيل العلم، وفي أقصر مدة ممكنة، ينتظر موعد الإفراج عنه من القسم أو المدرسة، مما يؤثر سلبا على حسن تلقيه للعلم، فكفاياته غير مكتملة، ومهاراته ضعيفة، وقدراته قليلة وغير ناضجة، كل ذلك بسبب الاستعجال، فإرادته أخذ العلم دفعة واحدة، بل وفي لمح البصر، لها عواقب سلبية على حفظه وتحصيله وتمهير كفاياته وتنمية قدراته، فيخرج من طلب العلم سريعا كمن يطفئ جذوة نار بسطل ماء، فسرعان ما يفتر حماسه، ويخمد قبسه.

الصنف الخامس: وهو المتعلم الناجح، والذي اجتنب السلبيات السابقة في طلب العلم والتحصيل، فصبر وأخذ العلم عن الشيوخ، وتعلم كل العلوم، وهذا ما نهجه ابن العربي في سيرته في طلب العلم فيقول رحمه الله:" فجنيت من كل شجرة زهرة، ورعيت من كل صنف درة، وكشفت من كل خفاء عورة، وافتقرت من كل فن فقرة"[66].

أما الأهداف العامة عند ابن العربي فتلك التي يحددها المعلم بعد تفرس الطلاب والمتعلمين، وتحديد مستوياتهم في التحصيل الدراسي، وتمييز قدراتهم ومهاراتهم وكفاياتهم، فيسطر لكل متعلم ما يصبو إلى تحقيقه من أهداف حسب ما يبرع فيه ويتقنه، حيث ينظر إليه بعين الخبير التربوي العارف بأدق تفاصيل مواهبه ومهاراته، فيوجهه الوجهة التي يرتضيها أو تلك التي يريد أن يكون عليها المتعلم في المستقبل، وفي ذلك يقول رحمه الله:" أما إن الرجل إذا وجد من نفسه منة، أو تفرس فيه الشيخ المعلم له ذلك، فلا بد من توقيفه على جميع المعارف حتى يكون مستقلا بأعباء الشريعة، مطيقا على حمل أثقالها، بصيرا بالنضال عنها، والذب عن حرماتها إذا احتيج إليه فيها"[67].

---

[65] - شواهد الجلة، ص 276.

[66] - نفسه، ص 278.

[67] - القبس في شرح موطأ مالك بن أنس، ابن العربي، تحقيق الأزهري أيمن علاء، دار الكتب العلمية، بيروت، 109/2.

المطلب الثالث: أساليب وطرق التدريس:

تعتبر طرق التدريس وأساليبه قطب الرحى في العملية التعليمية التعلمية لكونها الوسيلة الرئيسة التي يعتمد عليها المعلم لإحداث التعلم، وإكساب المتعلمين القدرات والمهارات والكفايات المختلفة، وطريقة التدريس هي التي تحوّل المتعلم من مدخل غير قادر على الأداء إلى مخرج قادر على الأداء، كما تجعله شريكا أساسيا في بناء التعلمات، بدل أن يكون مجرد وعاء يحشى بكمّ من المعارف والمضامين المعرفية.

وقد انتبه ابن العربي إلى أهمية طرق التدريس مبكرا جدا، وجعلها من أهم عناصر العملية التربوية، وباستقراء تراثه استنبطت بعض أساليب التدريس التي ذكرها، أجملها فيما يلي:

الفرع الأول: طريقة المحاضرة (الإلقاء).

وهي طريقة التدريس التي تعتمد على قيام المعلم بإلقاء المعلومات على الطلاب والمتعلمين، مع استخدام اللوح أحيانا في تنظيم بعض الأفكار أو تبسيطها، وهكذا يقف المتعلمون موقف المستمع الذي يتوقع في أي لحظة أن يطلب منه المعلم إعادة أو تسميع أي جزء من المعرفة المدرّسة التي يلقيها، وذلك لفتا للانتباه، وحضور السمع للإنصات، وهذه الطريقة عادة ما تكون مملة وينفر منها المتعلمون، ولكنها تتحول إلى ميزة إيجابية إذا راعى فيها المدرس الجوانب التي ذكرها ابن العربي رحمه الله ومنها:

✓ أن لا يتم التعلم دفعة واحدة، وهذا يستوجب على المعلم أن يقسم الدرس إلى أجزاء وفقرات حسب مستوى المتعلمين ومدى تحصيلهم للمعرفة، وأن يتأكد من فهم المتعلم للجزء من الدرس قبل الانتقال به إلى الجزء الآخر[68].

✓ حسن الاستماع إلى المعلم والإنصات إليه، وعدم الاشتغال بتحريك الشفتين والترديد وراءه، فإن ذلك يشغل القلب -حسب ابن العربي-وقد استمد ذلك من قوله تعالى: {لَا تُحَرِّكْ بِهِ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِ} (القيامة: 16) وفي ذلك يقول رحمه الله:" وهذا المعنى صحيح، وذلك أن المتلقن من حكمه الأوحد أن يصغي إلى الملقن بقلبه ولا يستعين

---

[68] - قانون التأويل، ص639.

بلسانه، فيشترك الفهم بين القلب واللسان فيذهب روح التحصيل بينهما، وتحريك اللسان يجرد القلب عن الفهم وذلك معلوم عادة، فيتحقق لذي مشاهدة"[69].

ويشير ابن العربي أن هذه الطريقة كانت مشتهرة في زمانه وفعّالة في تعليم الحساب حيث كان المعلم يقرأ على المتعلمين الأعداد وأفواههم مملوءة من الماء، حتى إذا انتهى ألقوه من أفواههم، حتى يعودهم على خزل اللسان عن تحصيل المفهوم عن المسموع[70].

الفرع الثاني: طريقة العرض أو البيان العلمي العملي.

وهذه الطريقة في التدريس تتمثل في قيام المعلم بأداء المهارات أو الحركات موضوع التعلم أمام الطلاب، وقد يكرر هذا الأداء مرات عديدة ثم يطلب من المتعلمين تكراره أمامه وأمام زملائه، وهي طريقة فعّالة في التعلم، وتختصر الكثير من الجهد والوقت على المعلم والمتعلم معا، وقد استنبط ابن العربي هذه الطريقة من قصة قتل قابيل لأخيه هابيل عند قوله تعالى: {فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ}(المائدة: 31)؛ إن ابن آدم الذي قتل أخاه حمله على عنقه سنة يدور به فبعث الله غرابا يبحث في الأرض، ودفن فتعلم، وعمل مثلما رأى"[71].

الفرع الثالث: طريقة تبسيط التعلم وتدرجه:

تعتبر هذه الطريقة من أنجع الطرق في التدريس عند ابن العربي، وكثيرا ما يشير إليها ويشيد بها، حيث يعتبر التدرج عاملا مهما في التحصيل العلمي، وهكذا وجب على المعلم مراعاته في تقديم الدروس حيث يبدأ من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب، ومن الملموس إلى المعقول، فالعالم الرباني عند ابن العربي هو الذي يسلك هذا

---

[69] - أحكام القرآن، ابن العربي 265/4.

[70] - نفسه، 265/4.

[71] - نفسه، 79/2.

المسلك في التعليم ويربي المتعلم بصغار العلم قبل كباره متدرجا معه في التعلم[72].

ويشيد ابن العربي بطريقة التعلم هذه فيقول:" وللقوم في التعلم سيرة بديعة وهي: أن الصغير منهم إذا عقل بعثوه إلى المكتب، فإذا عبر المكتب، أخذ بتعليم الخط والحساب والعربية، فإذا حذقه كله أو حذق منه ما قدر له خرج إلى المقرئ، فلقنه كتاب الله، فحفظ منه كل يوم ربع حزب أو نصفه أو حزبا، حتى إذا حفظ القرآن خرج إلى ما شاء الله من تعليم العلم"[73].

الفرع الرابع: الطريقة الاستنباطية.

وهي صورة من صور الاستدلال، حيث يكون سير التدريس من العام إلى الخاص، أو من الكل إلى الجزء، أو من القاعدة العامة إلى الأمثلة والحالات الفردية. وتستخدم هذه الطريقة لتنمية مهارات: التحليل ودقة الملاحظة وحسن الاستدلال عند المتعلمين، ويسميها ابن العربي طريقة "استخراج العلوم من خبايا الزوايا"[74]، ويمثل لها بقوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ وَإِنْ كُنْتُمْ جُنُبًا فَاطَّهَّرُوا وَإِنْ كُنْتُمْ مَرْضَى أَوْ عَلَى سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ مِنْهُ مَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُمْ مِنْ حَرَجٍ وَلَكِنْ يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ} (المائدة:06)؛ قال رحمه الله:" ذكر العلماء أن هذه الآية من أعظم آيات القرآن مسائل وأكثرها أحكاما، ولقد قال بعض العلماء: إن فيها ألف مسألة، واجتمع أصحابنا بمدينه السلام فتتبعوها فبلغوها 800 مسألة"[75].

---

[72] - قانون التأويل، ص 638.

[73] - أحكام القرآن، 265/4 و266.

[74] - نفسه، 45/2.

[75] - نفسه، 44/2 و45.

الفرع الخامس: طريقة حل المشكلات.

وتقوم هذه الطريقة بإلقاء المعلم مشكلة على متعلميه أو لغزا محيرا، وبعد ذلك يتناقش المتعلمون في تفصيل أبعاد المشكلة، وبيان طرق حلها، وهذه الطريقة تحفز الطلاب على التفكير والإبداع، واسترجاع المعلومات المرتبطة بالمشكلة، مع اختيار أنسب الطرق لحلها؛ وقد ذكر ابن العربي أن هذه الطريقة كانت سائدة في بعض مجالس العلم التي حضرها عند بعض الشيوخ، حيث يعمد الشيخ إلى إلقاء لغز فقهي على المتعلمين من أجل اختبار قدراتهم وتنمية مهاراتهم في التحليل والتفكيك والتركيب والاستدلال[76].

وكثيرا ما كانت تستوقف المشكلات والألغاز ابن العربي، فكان يحرص على تأملها وتقليب النظر فيها، أو سؤال الشيوخ عنها، حتى يظفر في حلّها بإجابات شافية، فيفهمها ثم يحفظها حد الارتواء، بل كان يعتبر تلك المشكلات والمبهمات كنوزا ولآلئ يحرص على التقاطها وجمعها، وفي ذلك يقول رحمه الله:" وكان من صنع الله الجميل بي توفيقه لي إلى الإقامة بأرض الشام، في بقعة مباركة وبين علماء حتى صار ذلك درجا للقاء المحققين، الذين ينتقدون ما جهلت، ويفسرون ما أجملت، ويوضحون ما أبهمت، ويكملون ما نقصت، وصار ما حصل عندي من تلك المقدمات، استعدادا لقبول الحقائق فيها، وتقييد الشارد من معانيها، وصار ذلك كمن يدخل المعدن فيجمع النضار برغامه، ويحمله إلى دار السبك لتخليصه"[77].

إن أبا بكر بن العربي كان شديد الحرص على تتبع المشكلات بين يدي الشيوخ، وتقييد إجاباتهم عنها، بل كان المبادر لطرحها وخوض غمار المناقشة فيها، قال وهو يصف مجلسه مع الإمام أبي بكر الشاشي: " ثم شرعت في القراءة عليه والسماع، والمباحثة والتتبع للمشكلات بالكشف عن خباياها، والدخول إلى زواياها، واشتفاف رواياها"[78].

ومن نماذج هذه الطريقة التربوية ما ذكره ابن العربي في مجلس علم القاسم بن

---

[76] - قانون التأويل، ص 448.

[77] - نفسه، ص 450 و451.

[78] - نفسه، ص 451.

عبد الرحمان قال رحمه الله: " سمعت التنوخي شيخ العربية عندنا يقول: "ليس في كلام العرب اسم فيه فاء الفعل وعين الفعل حرفا واحدا إلا قوله في هذا الحديث: " يا بابوس"؛ فقال على البديهة: "أين هو من دد"؟ فأعجبني استدراكه في بلده، وهو فتى على شيخ بلدي في معرفته وسنه، وكان ذلك مما رغبني في تحصيل العربية وضبط غريب الحديث...."[79].

الفرع السادس: طريقة سلامة علامات الشيء وأماراته من التناقض والتباين:

وهذه الطريقة مبتكرة جدا في التعلم، وهي أن يعرف المتعلم أمارات الشيء وعلاماته، وأن يلاحظ تناسقها وعدم تعارضها، وإلا تكون غير صحيحة، فعلامة الشيء قرينة على صحته أو فساده، فإذا توصل المتعلم إلى أن علامات شيء ما متناسقة ومتناسبة، فإن ذلك يوحي بكونه صحيحا، أما إذا اعترضت علاماته التناقض والتباين فإن ذلك يوحي بكونه غير صحيح البتة.

وقد استنبط ابن العربي هذه الطريقة من قصة يوسف عليه السلام؛ فقد جعل إخوته الدم علامة على صدقهم ولكن الله تعالى قرن بهذه العلامة علامة أخرى تعارضها وهي: سلامة القميص في التلبيب، والعلامات إذا تعارضت تعيّن الترجيح، فيقضى بجانب الرجحان...وهكذا وجب على الناظر أن يلحظ الأمارات والعلامات وتعارضهما[80].

وقد تكون هذه الطريقة مناسبة جدا لتدريس المواد العلمية كالرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية التي تقوم على الملاحظة والتناسب وعدم التناقض.

الفرع السابع: طريقة المناقشة والحوار.

وتعتمد هذه الطريقة على فتح المعلم باب الحوار والمناقشة مع المتعلمين، وذلك بإدارة حوار شفوي خلال الموقف التدريسي حول وضعية أو موقف أو حكم أو معادلة... وذلك بهدف الوصول إلى بيانات أو معلومات جديدة؛ ويستطيع المعلم أن يكتشف من

---

[79] - مع أبي بكر، أعراب سعيد، ص 196.

[80] - أحكام القرآن، 33/3.

خلال هذه الطريقة تمثلات المتعلمين حول موضوع النقاش سواء أكانت سلبية أو إيجابية، كما تمكنه من معرفة طرق تفكير كل متعلم على حدة.

وقد تمثل ابن العربي هذه الطريقة أيام تحصيل العلم على الشيوخ فيذكر في سيرته أنه كثيرا ما كان يناقش ويعترض ويحلل وينتقد... ولكن كل ذلك بأدب مع الشيوخ الذين أخذ عنهم، كما أنها كانت طريقته المفضلة عندما تولى التدريس والإفتاء، فكثيرا ما كان يفتح باب النقاش مع متعلميه، ويتيح لهم فرصة التعبير عن مواقفهم خاصة الموهوبين منهم[81].

كما كانت هذه الطريقة أسلوبه المفضل في مناظرة الفرق الإسلامية بمختلف أصنافها، ومناظرة أحبار اليهود وقساوسة النصارى، وفي ذلك يقول رحمه الله: " وكنا نفاوض الكرامية والمعتزلة والمشبهة واليهود، وكان لليهود بها حبر منهم يقال له: التستري، لقنا فهم، ذكيا بطريقهم، وخاصمنا النصارى بها، وكانت البلاد لهم، يأكرون ضياعها، ويلتزمون أديارهم، ويعمرون كنائسها"[82].

بل إن ابن العربي سلك هذه الطريقة حتى مع أهل البدع، فكان محاورا لطيفا، يجادل بالتي هي أحسن، ويدفع الحجة بالحجة، ويستند إلى البراهين والأدلة العقلية والنقلية؛ يقول رحمه الله: " وفاوضت فيه (كتاب الرماني: التفسير الكبير أو الجامع في علوم القرآن) علماء المؤالفين والمخالفين، وأهل السنة والمبتدعين، فاستفدت من أهل السنة، وجادلت بالتي هي أحسن أهل البدعة"[83].

الفرع الثامن: طريقة التسميع (الحفظ والاستظهار).

تعدّ طريقة التسميع إحدى الطرق القديمة المتبعة في التدريس التربوي، قد أشار إليها ابن العربي وذكر بعض محاسنها مع دعوته إلى تطويرها[84].

---

[81] - قانون التأويل، ص436.

[82] - نفسه، ص 437.

[83] - نفسه، ص 456 و457.

[84] - نفسه، ص 638.

ويقوم المدرس التربوي من خلالها بالاهتمام بإتقان حفظ المتعلم لموضوع معين ومحدد من المادة الدراسية المقررة، كالقيام على حفظ الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة، أو القصائد الشعرية والقواعد والقوانين في العلوم واللغة؛ فهي طريقة تقوم على استرجاع المادة المقروءة مع التركيز على النقاط الضعيفة.

ومن مميزات هذه الطريقة التربوية[85]:

- أنها تتضمن فاعلية أكثر من جانب المتعلم، حيث لا يقتصر عمل العقل على مجرد القراءة، بل يعتمد الفرد على نشاط إحساساته وتفكيره وعلى شحذ قواه العقلية.

- أنها تضمن استمرار الحالة الدفاعية وتقويتها، حيث يدرك الفرد النقاط التي تحتاج إلى مزيد من التدريب ويقف على ما يحققه من تقدم.

- أنها توسع سعة ذاكرة المتعلم وتقوي حافظته وتساعده على التركيز في الحفظ والفهم.

وقد ظهرت عدة انتقادات إلى هذه الطريقة في ظل الطرق التدريسية الحديثة، وتتمثل هذه الانتقادات من خلال ما يلي:

إن هذا الأسلوب يُعد من الأساليب التي مضى عليها الزمان، وذلك في ظل المفاهيم الحديثة لعمليتي التعلم والتعليم، التي تقوم بشكل رئيسي على انتقاء واختيار المواد التعليمية التي تتناسب مع ميول ورغبات ومتطلبات وحاجات الشخص المتعلم، وتهتم بمستوى مداركهم، وتمكنهم على التفاعل والتشارك مع المواد الدراسية من خلال الفهم والإدراك الواعي، ومن ثم العمل على توظيف ما سوف يتعلمونه في مواقف الحياة المتطورة والمتغيرة.

وقد ارتبطت طريقة التسميع بإجراءات قمعية من خلال الضرب، حيث كان الشخص المتعلم يخشى ويخاف المرور بهذا الموقف، كما أنها تعمل على رفع مستوى الارتباك والقلق عند المتعلم، لأنه لا يمكن أن يعبر من دون عقاب في حال نسي أو أضاف

---

[85] - تذكرة السامع والمتكلم، ابن جماعة، ص 77.

كلمات أو عبارات إلى المادة المسموعة[86].

وفي مقابل هذه الانتقادات فإن طريقة التسميع ليست شراً كلها، ولكن إذا روعي فيها أن تكون أسلوباً تعليمياً جيداً، يستطيع المعلم أن يستفيد منه في تدريب تلاميذه على الفهم، وعلى التحليل والتركيب والنقد، شريطة أن يعد خطته إعداداً جيداً ويراعي فيها أن يرتبط الحفظ بالقدرة على الفهم والاستيعاب أولاً، ولا يكون الغرض منه الحفظ من أجل الاستظهار والترديد الشكلي.وبعد أن يفهم المتعلمون مضامين النص عن طريق معالجة المفردات والصور الواردة فيه لا بأس أن يطلب إليهم أن يحفظوا النص أو أي جزء يريدونه منه، ويناقشهم في حصة تالية في النص متأكداً من اقتران الحفظ بالفهم عن طريق طرح الأسئلة.

إن مراعاة التنوع في الأسئلة التي تقيم أثر الحفظ، ومراعاة ميل المتعلم وحاجاته إلى ما يحفظ، وعد ارتباط الحفظ بالعقاب وربطه بالتعزيز والإثابة، هي من العوامل الفاعلة في دفع المتعلمين إلى حفظ ما يرغبون فيه، وما يساعدهم على الإقبال على الحفظ المقترن بالفهم والممارسة العملية من بعد.

المطلب الرابع: التقويم التربوي عند ابن العربي ووظائفه التربوية.

الفرع الأول: أهمية التقويم التربوي عند ابن العربي.

يعتبر التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية، وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، كما أنه الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية على اختلاف مواقعهم إلى العمل على تحسين أدائهم وممارساتهم وبالتالي مخرجاتهم.

يساعد التقويم في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة، والتأكد من مراعاتها لخصائص المتعلم وطبيعته، ولفلسفة المجتمع وحاجاته، وطبيعة المادة الدراسية.

---

[86] - المقدمة، ابن خلدون، 365/2.

إن المنهاج يتأثر بمجموعة من الأسس كالأساس الفلسفي الذي يتمثل في فلسفة التربية وأهدافها، والأساس الاجتماعي المتعلق بقيم المجتمع وثقافته، والأساس النفسي المتمثل بنمو المتعلمين، وميولهم، واتجاهاتهم، وطبيعة تعلمهم، والأساس المعرفي المتعلق بطبيعة المعرفة، وأساسياتها، ومصادرها، والخبرة وجوانبها المختلفة؛ ويعكس المنهاج تلك الأسس السابقة من خلال مكوناته المختلفة كالأهداف والمحتوى وطرائق التدريس ووسائل التعليم والأنشطة المدرسية وأساليب التقويم.

إن أهمية التقويم التربوي لم تغب عن تصور ابن العربي رحمه الله، إذ أنه يعتبر التقويم التربوي أحد العناصر التي تؤدي دورًا مهما في العملية التعليمية، وهو جزء لا يتجزأ منها، إذ لا غنى عنه في مجمل العملية التعليمية التربوية وتفصيلاتها، فهو مرآة للمتعلم من جهة، وللمعلم والمشرف من جهة أخرى، وعن طريقه يتبين مستوى تقدم التلاميذ، ومدى اكتسابهم للمعلومات والكفايات التي تلقوها، فعن طريقه يتم تعزيز جوانب النجاح، ومعالجة جوانب القصور.

ومن خلال ما سبق، يعتبر ابن العربي التقويم بأنه: " الوسيلة الأساسية التي يمكن بواسطتها التعرف على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربوية، وقياس مستوى تحصيل المتعلمين، ومدى سرعة وتيرة التحصيل الدراسي، كما أنه يساعد على الكشف عن مواطن الضعف ومواطن القوة في العملية التعليمية التعلمية، قصد تحسينها بما يحقق الأهداف التربوية المسطرة سواء كانت خاصة أو عامة"[87].

الفرع الثاني: وظائف التقويم عند ابن العربي.

أما بالنسبة لوظائف التقويم عند ابن العربي، فتتمثل في النقاط التالية:

- يعد التقويم مهماً للمتعلمين؛ لأنه يلقى الضوء على مدى تحصيلهم للمواد الدراسية، ومدى التقدم الذي أحرزوه أولا بأول.كما أن التقويم يقيس مدى تحقق الأهداف الخاصة التي وجب على المتعلم أن يحددها في بداية طلبه أو إقباله على

---

[87] - استنتجت هذه الخلاصة من خلال جمع كلام ابن العربي في التقويم وأهميته في العملية التربوية. انظر: أعراب سعيد، مع أبي بكر ابن العربي، ص192.

التعليم، فيسطر ما يصبو إليه من أهداف خاصة، يجعلها نصب عينيه وتكون بمثابة الموجه والمرشد له في طلب العلم، وفي ذلك يقول رحمه الله:" فإن الداخل في العلم كثير، والسعيد قليل، وعدم الإنصاف خطب جليل، وكم من حاضر بعرفة من غير معرفة، وكم من قارئ في بغداد خرج وما قرى بزاد، فالشجر يوجد والثمر يعدم"[88]؛ فالتعليم شجر- عند ابن العربي- وتحقيق الأهداف منه ثمره، فالشجر موجود والثمر معدوم.

ويعيب ابن العربي على طالب العلم أن يرسم أهداف خاصة له، ولكنه لا يحققها، ولا يسعى جاهدا في تحصيلها، أو على الأقل الاقتراب منها؛ وقد حكى في سيرته خيبة أمله في كثير ممن رافقه أيام الطلب والتحصيل من المتعلمين والطلبة ولكنهم لم يحققوا مسعاهم، ولم يبلغوا مرادهم، فكانوا جميعهم يأملون الغاية وما حصلوا عليها، ويقصدون النهاية وما انتهوا إليها، يجتهدون بزعمهم وهم لا يعلمون كيف؟ ولا أين؟ يرجعون بعد طول المغيب بخفي حنين[89].

■ يعتبر التقويم مهماً لدى المعلمين؛ فهو يلقي الضوء على كفاياتهم التدريسية، وقدراتهم التواصلية مع المتعلمين، ويساعد على تحديد نقاط القوة وجوانب الضعف في العملية التربوية؛ فضلا عن ذلك فالتقويم عند ابن العربي يقوّم الأهداف العامة التي يحددها المعلم بعد تفرس الطلاب والمتعلمين، وتحديد مستوياتهم في التحصيل الدراسي، وتمييز قدراتهم ومهاراتهم وكفاياتهم، فيسطر لكل متعلم ما يصبو إلى تحقيقه من أهداف حسب ما يبرع فيه ويتقنه، حيث ينظر إليه بعين الخبير التربوي العارف بأدق تفاصيل مواهبه ومهاراته، فيوجهه الوجهة التي يرتضيها أو تلك التي يريد أن يكون عليها المتعلم في المستقبل، وفي ذلك يقول رحمه الله:" أما إن الرجل إذا وجد من نفسه منة، أو تفرس فيه الشيخ المعلم له ذلك، فلا بد من توقيفه على جميع المعارف حتى يكون مستقلا بأعباء الشريعة، مطيقا على حمل أثقالها، بصيرا بالنضال عنها، والذب عن حرماتها إذا احتيج إليه فيها"[90].

---

[88] - شواهد الجلة، ص 275 و276.

[89] - نفسه، ص 276.

[90] - القبس في شرح موطأ مالك بن أنس، ابن العربي، 109/2.

إن التقويم – عند ابن العربي-مهم في العملية التربوية لقياس مدى تحقق الأهداف الخاصة والعامة، وكشف مواطن القوة والضعف فيها، مما يستدعي عمليات التعزيز للجوانب الإيجابية في العملية التعليمية التعلمية، أو الدعم والمواكبة للجوانب السلبية منها.

■ للتقويم أهمية خاصة لدى الآباء، فعن طريقه يمكن التزود بمعلومات عن درجة التقدم الذي أحرزه أبناؤهم، وتوضيح جوانب القوة والقصور لديهم، وهذا عين ما كان يؤمن به والد ابن العربي، الذي كان يختلس من أوقات شغله في الوزارة لحظات ثمينة، فيجعل من نفسه مقوّما لابنه، وقياس مدى قدرته على التحصيل وتنمية كفاياته في الفهم والحفظ والاستدلال. وفي ذلك يقول رحمه الله: " ولقد كنت يوما مع بعض المعلمين، فجلس إلينا أبي – رحمة الله عليه – يطالع ما انتهى إليه علمي في لحظة سرقها من زمانه مع عظيم أشغاله، وجلس بجلوسه من حضر من قاصديه..."[91].

■ يساعد التقويم في الحكم على طبيعة المعرفة المدرّسة التي يتبناها المنهاج، والتأكد من مراعاتها لخصائص المتعلم، وطبيعته، وسنه، ومستواه العقلي والنفسي والجسدي، ولفلسفة المجتمع وحاجاته، فكثيرا ما كان ابن العربي يشتكي من عدم استيعابه للمعرفة العالمة، حيث كان يغيب النقل الديداكتيكي عند بعض الشيوخ، والذي بواسطته يتم تحويل المعرفة العالمة إلى معرفة مدرسية بسيطة، تكون في متناول المتعلم، وتستجيب لحاجاته المعرفية، وتلاءم سنه ومستوى إدراكه وتحصيله.

■ يمثل التقويم عملية غاية في الأهمية بالنسبة لمطوري المناهج؛ وذلك لأنه يعرفهم بفعالية البرامج الدراسية، وطرق تدريسها، والأساليب التربوية المتبعة في ذلك. وكثيرا ما يشير ابن العربي إلى طرق التدريس وفعاليتها واختلافها من بلد لآخر، وفي ذلك يقول رحمه الله: " وقرأنا "المدونة" بالطريقتين: القيروانية في التنظير والتمثيل، والعراقية على ما تقدم من معرفة الدليل"[92].

---

[91] - مع القاضي أبي بكر، أعراب سعيد، ص 192.

[92] - نفسه، ص 208.

خاتمة

لقد كان التراث التربوي الإسلامي مرتعا خصبا لكثير من النظريات والتصورات التربوية، ويمكن أن يكون هذا التراث مصدر ومرجعا غنيين للتربويين والبيداغوجيين العرب والمسلمين المعاصرين من أجل إثراء المكتبة التربوية والمساهمة الجادة في إغناء البحث العلمي المتعلق بالمنظومات التربوية في سائر أنحاء الوطن العربي والإسلامي، نظرا لما ينطوي عليه من جدةٍ وإبداعٍ وريادةٍ. إن استقراء هذا التراث فيما يتعلق بقضايا التربية والتعليم، يكشف لنا ما تختزنه أمهات الكتب في شتى التخصصات والفروع العلمية من اجتهادات، ورؤى، وتصورات، تمثل ثروة تربوية ضخمة، هي بمنزلة كنز من كنوز حضارة المسلمين، وسبقا تربويا لفقهاء الإسلام.

ومن أهم النتائج المتوصل إليها ما يلي:

- ثراء التراث العلمي الإسلامي بقضايا التربية والتعليم، والتي تستوجب على مختلف الباحثين النبش والتنقيب عند علماء المسلمين الموسوعيين، وتأصيلها وإبراز مظاهر الإبداع والتجديد فيها، ثم إظهار مدى مساهمة العلماء المسلمين في إغناء وتطوير الفكر التربوي الإنساني.

- لقد أرسى ابن العربي من خلال تراثه معالم فكر تربوي مهم، خاصة أقطاب المثلث البيداغوجي: المعلم والمتعلم والمعرفة، فحدد رحمه الله شروط المعلم وحقوقه وواجباته، كما أبرز آداب طلب العلم، فحدد شروط التعلم وحقوق المتعلم وواجباته؛ أما المعرفة المدرسة فما طرحه ابن العربي بشأنها يعتبر سبقا تربويا مهما، فركز على التدرج في تحصيلها محددا خصائصها في كونها وظيفية/ عملية، ومناسبة لسن المتعلم ومستواه النفسي والعقلي.

- إلمام ابن العربي الشمولي بقضايا مهمة جدا في التربية والتعليم خاصة: قضايا المنهاج العام للتدريس وإبداعه في تقديم تصور متقدم بشأنه مثل: الأهداف التربوية والمضامين المعرفية وطرق التدريس وأساليبه.

- سبق ابن العربي لبعض النظريات التربوية الحديثة كإقرار الفروق الفردية بين

المتعلمين وضرورة استحضارها في العملية التربوية محرزا قصب السبق فيها قبل ظهور البيداغوجيا الفارقية.

■دعوته الصريحة إلى رصد مقومات التعليم وتوفير شروط التعلم من أجل تحقيق نهضة تربوية فعالة من خلال الحث على بناء المدارس والرباطات وإجراء الوقف عليها لتغطية مصاريفها.

لائحة المصادروالمراجع:

- أحكام القرآن، ابن العربي، أبو بكر، تحقيق رضى فرج الهمامي، المكتبة العصرية، صيدا بيروت. ط1، 2003م.
- الأهداف التربوية للعبادات في الإسلام، حسين، أحمد محمد، كلية التربية، جامعة طنطا، قسم أول التربية، غير منشورة.
- سراج المريدين في سبيل الدين، ابن العربي، أبو بكر، تحقيق عبد الله التوراتي، دار الحديث الكتانية، المغرب، ط1، 1438ه/2017م.
- شواهد الجلة والأعيان في مشاهد الإسلام والبلدان، ابن العربي، أبو بكر، مخطوط.
- العواصم من القواصم في تحقيق مواقف الصحابة بعد وفاة النبي عليه السلام، ابن العربي، أبو بكر، تحقيق العلامة محمود مهدي الاستانبولي، دار الكتب السلفية، 1405 ه.
- الفكر التربوي عند الإمام أبو بكر بن محمد بن عبد الله بن العربي (العالم/ المتعلم/ المنهج)، مهند بن عبد اللطيف بن حمد الجعفري، تحت إشراف: سعد بن عبد الكريم الشدوخي، وهي رسالة ماجستير مقدمة إلى قسم التربية في كلية العلوم الاجتماعية، تخصص علوم التربية، للموسم الدراسي: 1428ه.
- قانون التأويل، ابن العربي، أبو بكر، دراسة وتحقيق محمد السليماني، دار القبلة للثقافة الإسلامية ومؤسسة علوم القرآن، بيروت، ط1، 1986م.
- القبس في شرح موطأ مالك بن أنس، ابن العربي، تحقيق الأزهري أيمن علاء، دار الكتب العلمية، بيروت، د ط، 1433ه/2012 م.
- معالم الفكر التربوي عند أبي بكر بن العربي المعافري/ دراسة تربوية تأصيلية، للدكتور حميد رمضان الصغير، دار المقتبس، بيروت ودمشق، ط1، 1444ه / 2023 م.

معالم المنهاج التربوي عند علماء الحديث بالغرب الإسلامي: الإمام القاضي عياض أنموذجا

ذ. ياسين مغراوي

باحث بسلك الدكتوراه، جامعة محمد الأول وجدة

ملخص الورقة البحثية:

تعتبر عملية التدريس منطلقا مناسبا لقيام الحضارة وتشييد العمران، ووسيلة لحماية الإرث العلمي والديني للشعوب والأوطان، كما تعتبر آلية لتطوير العلوم وتجديد مباحثها بما يوافق تحديات العصر ويستجيب لمتطلبات الوقت؛ فلما كان للتدريس هذه السلطة الحاكمة والقوة النافذة صار الاهتمام بتنظيم المجال التربوي عموما بضبط مدخلاته ومخرجاته، من القضايا الشائكة التي تتجدد في كل زمان، ويثار النقاش حولها كثيرا في ساحات الفكر وميادين العلم.

ومن المعلوم أن جميع العلوم تطورت مفاهيمها وتشعبت مباحثها بفعل الحركة الفكرية التي قامت على عملية التعلم والتعليم، فالمعرفة تنتقل من الشيخ إلى المريد أو المدرس والتلميذ إما شرحا وبيانا أو جمعا واختصارا، عبر وسيلتين لا ثالث لهما: التدريس والتأليف؛ فإذا تتبعنا تاريخ مختلف العلوم سواء كانت دينية أو دنيوية، نجد أن مسيرتها التاريخية في بناء المصطلحات وتقعيد القواعد وضبط المباحث متشابهة وموحدة، تبتدئ بالنشأة والتدوين، مرورا بالنضج والتقعيد، إلى الاستقرار والتجديد؛ فمثلا علم الحديث النبوي الشريف سلك نفس هذه المراحل منذ العهد النبوي إلى عصرنا الحالي، حيث تدرج علماء الحديث في بناء أسس هذا العلم وشيدوا أسواره وحصونه، عبر الرحلة في طلب علومه، أو الاعتكاف على حفظ وفهم مصنفاته وكتبه، فكلما استجد أمر يهدد كيان هذا العلم، إلا وقاموا بكل جد واجتهاد يدافعون عن حياضه ويحمون حدوده، فحفظوا بذلك الأصل الثاني للأمة الإسلامية من الضياع والتحريف، وأسهموا في صناعة قانون لتتبع الأخبار وتوثيق الآثار، فصار هذا العلم

عنوان شرف للأمة الإسلامية ومصدر فخر للأجيال المتعاقبة.

إن النجاح الذي حققه علماء الحديث قديما جاء بعد جهد عقلي كبير وتنظير منقطع النظير، ولعل هذا الجهد الذهني والتألق العلمي له ارتباط قوي بتألقهم التربوي الذي ساروا عليه في منهجية تدريس هذا العلم وطرق تحمله وأدائه، ولهذا فليس من المنطق الاعتماد على آرائهم الحديثية والاستئناس بها، وإغفال اجتهاداتهم التربوية وطرائقهم التدريسية التي كانوا يتعاملون بها في التربية والتدريس، وللتأكد من هذا الأمر سلكت في هذه الورقة طرائق متعددة للبحث والتفتيش عن بعض المعالم التربوية والمناهج التدريسية التي أسهمت في تألق المدرسة الحديثية في الغرب الإسلامي، راجيا من ذلك نفض غبار الإهمال والنسيان عن بعض التجارب المضيئة والمتميزة لهذه المدرسة العريقة التي أسهمت في نهضة الأمة وتألقها قديما، ولقد اخترت الإمام القاضي عياض السبتي اليحصبي(ت544هـ)-رحمه الله- أنموذجا لهذه الدراسة، حيث اجتمعت في شخصيته صفات المحدث والمجدد، وكفاءة المربي والمدرس.

الكلمات المفتاحية: المنهاج التربوي، علماء الحديث، الدرس الحديثي، الإمام القاضي عياض، الغرب الإسلامي.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والعاقبة للمتقين ولا عدوان إلا على الظالمين، الحمد لله الذي أمرنا بذكره وحثنا على شكره سبحانه من نعمه لا تحصى، وحقه أن يطاع ولا يعصى، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدا عبده الصادق في أقواله ورسوله الذي اجتباه من بين خلقه، صلى الله عليه وعلى آله الأبرار وأصحابه الطيبين الأطهار، وبعد.

إن من بين العلوم الشرعية التي صارت محط نظر ونقد للمفكرين في العصور المتأخرة، علم الحديث النبوي الشريف (رواية ودراية)، حيث وجهت أصابع الاتهام إلى أهل الحديث ونقاده بأنهم اشتغلوا بحفظ السند وضبطه، أكثر من انشغالهم بفهم

المتن ونقده؛ كما ترددت على ألسنة بعضهم مقولة: (إن علم الحديث علم نضج حتى احترق)، أي لم يعد لمباحثه أهمية حقيقية أو قيمة جوهرية في ساحة العلم أو في مجال التربية والتدريس، فيعتقدون أنه لم يعد لوجوده فائدة تطلب، أو غاية تحقق، فبالعقل والمنطق يمكن معرفة صحيح الأحاديث من سقيمها، وإدراك فوائدها وأحكامها، وهذا ما يفسر التطاول الحاصل مؤخرا على بعض رموز الأمة الإسلامية والطعن في قيمة بعض الكتب التراثية، بل بلغ الأمر عند بعضهم إلى التشكيك في الأحاديث الثابتة والصحيحة وتفسيرها بما تشتهيه أنفسهم وترتضيه عقولهم.

فإذا سلمنا بالدور الذي قام به علماء الحديث قديما في بناء مباحث هذا العلم وضبط قواعده، واعترفنا بعدم القدرة على إضافة مباحث جديدة أو ضوابط حديثية مبتكرة بما يضاهي ويحاكي ما جاءوا به في عصورهم الزاهية؛ فإن الواجب الديني والعلمي يحتم علينا من باب الاستمرارية وحفظ تراث الأمة، أن نبحث عن طريقة صالحة للاستفادة من تراث هؤلاء العلماء في المجال التربوي في أفق تجديد مباحث هذا العلم واسترجاع مكانته في الميدان البحث العلمي، وذلك عن طريق دراسة مناهج أهل الحديث والتفتيش في صفحات كتبهم لاستنباط آرائهم التربوية واختياراتهم التعليمية التي أسعفتهم في إنجاح الدرس الحديثي في زمانهم، ومكنتهم من بناء مباحثه وفروعه بناء قويا شرف الأمة الإسلامية قديما وحديثا، فلا يعقل أنهم تألقوا في الجانب العلمي الخاص ببناء الدرس الحديثي وفقه أحكامه، وأغفلوا الجانب البيداغوجي الخاص بطريقة تعليمه وتنظيم مراحل تعلمه، فعلم مصطلح الحديث بني بأفكارهم وتأسس بإنتاجاتهم واجتهاداتهم، فلا يمكن الأخذ بآرائهم الحديثية وإقصاء اجتهاداتهم التربوية التي لم تحض بالاهتمام الكافي تصنيفا وتأليفا لعوامل مختلفة منها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي ومنها ما تاريخي.

✓ **<u>إشكاليات البحث:</u>**

بعدما وَضَّحْتُ معالم الموضوع وحَصَرْتُ مجال البحث، يعترضني إشكال جوهري في هذه الدراسة مفاده: إلى أي حد يمكننا القول: إن علماء الحديث كانوا يمارسون وظيفة التربية والتدريس وفق منهاج تربوي واضح المعالم والعناصر؟

فإذا كان الجواب عن هذا الإشكال بالإيجاب، فما هي إذا معالم هذا المنهاج التربوي الذي كان سائدا بين علماء الحديث في تدريسهم للحديث النبوي الشريف وعلومه؟ وكيف كانوا ينظمون عناصره في ممارساتهم التعليمية التعلمية؟ وهل كانوا يهتمون بتحديد الأهداف والأنشطة وطرائق التدريس وأدوات التقويم تنظيرا وتطبيقا، أم لا؟

✓ **فرضيات البحث:**

للإجابة عنه هذه الإشكالات أقترح الفرضيتين الآتيتين:

الفرضية الأولى: ليس هناك إمكانية لكشف معالم المنهاج التربوي عند علماء الحديث قديما، فضلا عن الاستفادة من آرائهم وتجاربهم التربوية، لأن أهل الحديث قديما كانوا يعتمدون على الحفظ أكثر من الفهم، ويهتمون بالسند أكثر من المتن، فلم يهتموا بتنويع مناهج وطرائق تدريس هذا العلم أو تجديد أساليب تعليمه وتعلمه، كما أن مباحث هذا العلم جامدة غير قابلة للاجتهاد والتجديد، نظرا لدقة مباحثه وصعوبة ضبط قواعده، فهو علم نضج حتى احترق كما قيل، حيث صارت وظيفته وظيفة تقنية قاصرة على التصحيح والتضعيف فحسب، وليس من ورائه منفعة تصلح للبحث والقياس خصوصا في مجال التربية والتدريس.

الفرضية الثانية: هناك إمكانية لاستجلاء مناهج تربوية نافعة وطرائق تدريسية ناجحة كانت سببا في نبوغ بعض المحدثين قديما وتألقهم في التأصيل لعلوم الحديث والتأليف فيها، فهذا العلم وإن ضعف الاهتمام به وقل أنصاره مؤخرا، فإن وظيفته في حفظ السنة النبوية باقية، ومنهجه الصارم في قبول الأخبار حاضر بين أهله والمشتغلين به، فهو علم نضج وتطور بفعل حسن اختيار البرامج التعليمية وتنوع الطرائق التدريسية في زمن التأسيس والتقعيد، حتى صار الآن مفخرة الأمة الإسلامية وعنوانا على قوة ورجاحة العقل الإسلامي.

✓ **المنهج المتبع في البحث:**

لتحليل هذه الإشكالات المرصودة والإجابة عنها إجابة شافية، سأعتمد على

أنموذج فريد في عصره كان إماما في قومه تألق في مجال علم الحديث تأليفا وتدريسا، حيث بزغ نجمه عاليا في بلاد الغرب الإسلامي منذ مطلع القرن 6هـ، واستفاضت شهرته بين الناس وانتفع بعلمه وكتبه العلماء قبل طلابهم في مختلف أقطار العالم الإسلامي قديما وحديثا، إنه الإمام القاضي عياض السبتي اليحصبي (ت544هـ)، حيث سأتتبع آراءه واجتهاداته باستعمال المناهج البحثية الآية:

- المنهج الوصفي: من خلال وصف حياة الإمام القاضي عياض -رحمه الله- وأسباب نبوغه في علم الحديث، مع بيان الإضافات العلمية والتربوية التي أسهم بها في تألق المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي من خلال صفحات كتبه وأعماله.

- المنهج الاستنباطي: وذلك من خلال استنباط بعض معالم المنهاج التربوي وعناصره الخاصة بالدرس الحديثي، والتي أشار إليها الإمام القاضي عياض -رحمه الله- في كتابه "الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع"، واستنباط بعض طرائق التدريس وأساليبه التي كان يستعملها في تدريس كتابه "إكمال المعلم بفوائد مسلم".

- المنهج التحليلي: وذلك من خلال تحليل بعض الخلاصات العلمية والاستنتاجات التربوية التي توصلت إليها بعد تتبع آراء الإمام القاضي عياض -رحمه الله- في مجال التربية والتعليم.

✓ **الدراسات السابقة:**

اهتم الباحثون في مجال علم الحديث بمناهج المحدثين في التصحيح والتضعيف، وطرائقهم في الجمع والتصنيف، وأساليبهم في الشرح والتأليف، ولكن نادرا ما تجد بحثا يتحدث عن المنهاج التربوي أو طرائق التدريس الخاصة بأهل الحديث؛ فمثلا اهتم الباحثون كثيرا بشخصية الإمام القاضي عياض –رحمه الله- وتحقيق كتبه وبيان منهجية تآليفه، ولكني لم أجد من تكلم عن آرائه التربوية واختياراته التدريسية في مجال علم الحديث أو غير ذلك سواء مفردة أو مجتمعة، وإنما وجدت من تكلم عن منهجيته في شرح الحديث عموما مثل كتاب (منهجية فقه الحديث عند القاضي عياض) للحسين بن محمد شواط، أو من أفرد الكلام عن شخصيته وإمامته في علم الحديث، مثل كتاب (القاضي عياض عالم المغرب، وإمام أهل الحديث في وقته)

للحسين بن محمد شواط؛ فكان هذا الأمر دافعا إضافيا ومحفزا كبيرا على البحث في التراث الحديثي لعياض -رحمه الله- لعلي أتوصل إلى بعض آرائه واختياراته التربوية أو بعض طرائقه البيداغوجية التي كان يعتمدها في تدريس الحديث النبوي الشريف.

✓ **أهمية البحث وأهدافه:**

تظهر أهمية هذه الورقة البحثية وجدواها في محاولة الاستفادة من تجارب المحدثين القدماء، واستثمار ذلك في تجديد الحقل الديني عموما، وتطوير المجال التربوي الخاص بتدريس بعض العلوم الشرعية من بينها علم الحديث النبوي الشريف رواية ودراية، من باب التمسك بالأصالة والمحافظة على الامتداد الثقافي والديني، وتشجيعا على تجديد الانتاجات العلمية والأنشطة التعليمية التربوية المتعلقة بالسنة النبوية تدريسا وتأليفا، حتى تتناسب مع حاجيات المجتمع الدينية والفكرية، وكذا الإجابة قدر الامكان عن الإشكاليات المطروحة والانتقادات المشوشة والمشبوهة حول ما أنتجه المحدثون من أفكار واختيارات؛ ولأهمية هذا الموضوع حددت بعض الأهداف التي أسعى إلى تحقيقها والوصول إليها في نهاية هذه الورقة البحثية، وهي على الشكل الآتي:

- المشاركة في نفض غبار الإهمال والنسيان عن التجارب المضيئة والمتميزة لعلماء الحديث النبوي الشريف في مجال التربية والتدريس والتي أسهمت في نهضة الأمة الإسلامية وتألقها قديما.

- تيسير سبل الانفتاح على المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي والاستفادة من إنتاجاتها العلمية والتربوية التي دونت في أوج عطائها وتألقها في العصور الزاهية (القرن 5 و6 الهجري).

- استجلاء الأسس المرجعية للاختيارات البيداغوجية والديداكتيكية التي أسهمت في تألق المدرسة الحديثية في الغرب الإسلامي (القرنين 5 6 الهجريين).

- بيان فضل ومكانة الإمام القاضي عياض رحمه الله ودوره في تألق المدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي ما بين القرن الخامس والسادس الهجري.

- استقراء عناصر المنهاج التربوي الخاص بالدرس الحديثي عند الإمام القاضي عياض رحمه الله من خلال كتابه "الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع".

- استنباط طرائق وأساليب تدريس شرح الأحاديث النبوية وفقه أحكامها عند الإمام القاضي عياض من خلال كتابه "إكمال المعلم بفوائد مسلم".

✓ **خطة البحث:**

سلكت في هذه الدراسة خطة عملية تشتمل على مقدمة أولية ومدخل مفاهيمي، ومبحثين أساسيين كل واحد منها يتضمن مطالب فرعية لتقريب المعنى وتحقيق الهدف، حتى توصلت في النهاية إلى الإجابات الشافية عن الإشكالات المطروحة والأسئلة المرصودة للدراسة؛ فجاءت خطة البحث كالآتي:

المدخل المفاهيمي.

المبحث الأول: التعريف بالإمام القاضي عياض-رحمه الله-(544هـ) وإسهاماته التربوية.

المطلب الأول: التعريف بالإمام القاضي عياض وأسباب نبوغه.

المطلب الثاني: التعريف بالمصنفات الحديثية للقاضي عياض المتعلقة بالتربية والتعليم.

المبحث الثاني: منهاج وطرائق تدريس الحديث النبوي الشريف عند الإمام القاضي عياض -رحمه الله-.

المطلب الأول: تحديد الأهداف التربوية الخاصة بتدريس علم الحديث الشريف.

المطلب الثاني: تحديد المحتوى الدراسي الخاصة بعلم الحديث الشريف.

المطلب الثالث: تحديد الأنشطة التعليمية التعلمية الخاصة بعلم الحديث الشريف.

المطلب الرابع: تحديد أدوات التقويم وأنواعه.

خاتمة: تتضمن نتائج البحث ومخرجاته وبعض التوصيات المقترحة.

لائحة المصادر والمراجع.

المدخل المفاهيمي:

مفهوم المعالم:

المعالم هي جمع مَعْلَم، وهي الآثار التاريخية والشواهد العلمية التي تدل على الشيء وجودا أو عدما سواء كان حسيا أو معنويا، وقصدي بالمعالم في هذه الورقة هي تلك الشواهد المعنوية والآثار العلمية التي تدل على إمكانية وجود إشارات حول المنهاج التربوي الذي كان يعتمد عليه أهل الحديث في الغرب الإسلامي في ممارستهم للأنشطة التعليمية التعلمية.

أ- مفهوم المنهاج التربوي وعناصره:

إن تحدد المفاهيم الأساسية وبيان عناصرها ووظائفها في حقل معرفي معين، يوضح الصورة أمام الباحث ويحصر موضوع دراسته ومجال اشتغاله، فمن الأمور التي يعاني منها الباحث في مجال التربية والتعليم، وجود مصطلحات كثيرة ومتشعبة تتقارب في المعنى والدلالة تارة، أو تجد صعوبة في التفريق بينها أو تصنيفها حسب مجالها التربوي وموضوعها العلمي تارة أخرى، إضافة إلى وجود مصطلحات دخيلة على هذا المجال تم استقطابها من المجال الاقتصادي أو المجال العسكري أو غيرها من المجالات، هذه المتغيرات كلها تجعل الباحث أمام تحد كبير يستوجب عليه الخروج منه باختيار مصطلحات واضحة الدلالة ومحققة الغرض من الرسالة.

فمن المفاهيم التربوية التي كثر الكلام عليها واختلف الدارسون في تحديد حقيقتها "مفهوم المنهاج"، نظرا لاختلاف مرجعيات هذا المصطلح، والبيئة المعرفية التي ينتمي إليها، فهذا المصطلح نجده موجودا في تراثنا العربي والإسلامي كثيرا ولكن ليس مقتصرا على مجال معرفي محدد، أو يختص به علم معين دون غيره من العلوم سواء

كانت إنسانية أو شرعية، بخلاف الدراسات الغربية التي اعتمدت عليه في المجال التربوي اعتمادا كبيرا، وكتبت عنه بحوثا كثيرة ومقالات مفيدة، حتى صار لقبا بالغلبة على كل فعل تربوي أو تعليمي تعلمي.

فمن أجل توضيح مفهوم المنهاج التربوي توضيحا جيدا، لابد من تحديد أصله أولا في اللغة العربية ودلالاته، ثم استصحاب معناه اللغوي إلى المجال التربوي مع الاستفادة من تفسيرات بعض الباحثين التربويين العرب والغربيين.

المنهاج لغة: أصل كلمة نهج ف(النُّونُ وَالْهَاءُ وَالْجِيمُ أَصْلَانِ مُتَبَايِنَانِ: الْأَوَّلُ النَّهْجُ: الطَّرِيقُ، وَنَهَجَ لِي الْأَمْرَ: أَوْضَحَهُ... وَالْآخَرُ الِانْقِطَاعُ وَأَتَانَا فُلَانٌ يَنْهَجُ، إِذَا أَتَى مَبْهُورًا مُنْقَطِعَ النَّفَسِ)[1]، فالمعنى الأول هو المقصود هنا أي (الطَّرِيق الْوَاضِح[2]، وَفِي التَّنْزِيل الْعَزِيز {لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً}(سورة المائدة الآية:48)، والخطة المرسومة - محدثة- وَمِنْه منهاج الدراسة ومنهاج التَّعْلِيم وَنَحْوهمَا)[3]، فالطريق بهذا الاعتبار نوعان إما حسي ملموس أو معنوي مجرد يتجسد في التصورات الذهنية والاتجاهات الفكرية.

المنهاج اصطلاحا: عُرّف المنهاج في المجال التربوي بتعريفات عديدة ومتباينة، فمنها ما يركز على المحتوى الدراسية، ومنها ما يركز على حاجيات المجتمع وقيمه، ومنها ما يجعل محوره التلميذ وحاجياته، ومنها التي تحاول الدمج بين كل ما سبق، ومن هذه التعريفات:

1. عرف ديلاندشير (De landsheere) (ت1980م) المنهاج قائلا: "مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، ويتضمن الأهداف وكذلك تقويمها والأدوات، ومن بينها الكتب المدرسية والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين"[4].

---

[1] مقاييس اللغة لابن فارس، كتاب النون، [بَابُ النُّونِ وَالْهَاءِ وَمَا يَثْلُثُهُمَا]، ج:5 ص:.361

[2] انظر لسان العرب لابن منظور، فصل النون "نهج" ج: 2ص: 383، وتاج العروس لمرتضى الزَّبيدي، "نهج" ج: 6ص: 251.

[3] المعجم الوسيط ج: 2 ص:.957

[4] المنهج المدرسي ما له وما عليه، للباحث سلامة حمدي حسين، الدبلوم الخاص في التربية جامعة

2. ويعرف ديكورت "Decorte" (ت1979م) المنهج بأنه "يتعلق بكل المكونات التي تتضمنها السيرورة التعليمية (أهداف، محتويات، أنشطة، وتقييم)"[5].

3. تعريف الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي: "المنهاج الدراسي تصور متكامل ينطلق من المدخلات وصولا إلى المخرجات، وما ينبغي أن يكون عليه المتعلم في نهاية مستوى دراسي أو سلك دراسي أو تخصص دراسي".[6]

من خلال ما سبق من التعريفات يمكن أن نستنتج أن المنهاج:

هو تصور متكامل ينطلق من مدخلات نظرية وأهداف تربوية عامة تحدد الأنشطة الأساسية والمحتوى التعليمي التعلمي، على مستوى التخطيط، مرورا بتحديد طرائق وأساليب التدريس من طرف المدرس على مستوى التدبير، وصولا إلى كشف المخرجات التي ينبغي أن يكون عليها المتعلم في نهاية المرحلة الدراسية، والتي تظهر على الجوانب الثالثة لشخصيته (المعرفي، الوجداني، الحس حركي) على مستوى التقويم.

ب- مكونات المنهاج التربوي وعناصره:

يتضح من خلال تعريف المنهاج التربوي بأنه يتكون من مجموعة من العناصر المرتبطة فيما بينها ارتباطا عضويا يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به، وقد حدد زايس zaes هذه المكونات في أربعة عناصر[7]:

1. الأهداف التعليمية.
2. محتوى المنهج.
3. أنشطة التعلم.

أسيوط، مصر ص:.6

[5] المنهج المدرسي ما له وما عليه، للباحث سلامة حمدي حسين، الدبلوم الخاص في التربية جامعة أسيوط، مصر ص:7 .

3 الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص: 11.

[7] انظر كتاب المناهج: أسسها-عناصرها-تنظيماتها، لجابر عبد الحميد، وأحمد حيرى كاظم، ص: 52.

4. التقويم.



رسم توضيحي - عناصر المنهج

المبحث الأول: التعريف بالإمام القاضي عياض-رحمه الله-(544ه) وإسهاماته التربوية.

المطلب الأول: التعريف بالإمام القاضي عياض(544ه) وأسباب نبوغه.

هو أبو الفضل عياض بن موسى بن عياض بن عمرون بن موسى بن عياض اليحصبي السبتي[8]، المالكي القاضي الإمام المجتهد المحدث الحافظ الفقيه الأصولي، المفسر المؤرخ اللغوي الأديب والشاعر الفصيح، حافظ المغرب الأقصى، ولد بمدينة سبتة شمال المغرب في شهر شعبان سنة 476ه، وينحدر نسبه من يحصب بن مالك بن زيد من قبيلة حمير التي ينتسب إليها الإمام مالك بن أنس اليحصبي، انتقل أحد أجداد عياض إلى الأندلس ثم إلى فاس وبعد ذلك استقروا في سبتة، وصف نشأته ابنه محمد فقال: "نشأ على عفة وصيانة، مرضي الخلال، محمود الأقوال والأفعال، موصوفا بالنبل والفهم والحذق، طالبا للعلم، حريصا عليه، مجتهدا فيه، معظما عند الأشياخ من أهل العلم، كثير المجالسة لهم والاختلاف إلى مجالسهم إلى أن برع في زمانه، وساد جملة أقرانه، وبلغ من التفنن في فنون العلم ما هو معلوم، فكان من حفاظ كتاب الله

[8] التعريف بالقاضي عياض لولده محمد ص:2، أزهار الرياض في أخبار عياض شهاب الدين التلمساني (ت: 1041ه) ج:1 ص: 23.

تعالى، والقيام عليه، لا يترك التلاوة له على كل حالة، مع القراءة الحسنة المستعذبة، والصوت الجهير..."[9].

أسباب نبوغه العلمي:

عاش الإمام القاضي عياض في مدينة سبتة التي كانت تعج بالعلماء والمصلحين من مختلف التخصصات والميادين، كما تربى في كنف أسرة فاضلة مهتمة بالعلم والإيمان، فكان ذلك معينا له على التميز والاجتهاد حيث عرف عليه الذكاء الثاقب والعقل الراجح، كل هذه العوامل وغيرها كانت مهمة في تكوينه العلمي وتفوقه الدراسي، حيث ساعده ذلك على الاهتمام أكثر بالعلم والاجتهاد في طلبه والبحث عنه، فاستفاد من علماء مدينته، والوافدين عليها والعابرين منها، باعتبارها قنطرة للمرور تربط المشرق والمغرب الأقصى بالأندلس، فكان رحمه الله يداوم على مجالسة العلماء وملازمتهم والاستفادة من أقرانه ومذاكرتهم، فتجده إما قارئا أو مستمعا، أو متفقها أو ناقدا ومناظرا، فبلغ منزلة متميزة لم تحصل لآحاد العلماء وطلبة ذلك الزمان.

وقد أكمل معظم تكوينه في مدينة سبتة، فبدأ بحفظ كتاب الله تعالى، وختمه عدة مرات بالقراءات المشهورة على يد القراء الكبار ثم درس الكتب المختصرة في العقيدة والفقه، وأقبل على تعلم اللغة والأدب والبلاغة والنحو والشعر، ثم تعمق في دراسة العقيدة وعلم الكلام والفقه وأصوله، والحديث ومباحثه، والتفسير وعلومه[10].

ولما ناهز عمره الثلاثين كان قد برع في جملة من هذه العلوم، وأصبح مشهورا يشار إليه بالبنان، حتى بلغ خبره بلاد الأندلس[11]، فحينما رحل إليها وجد حفاوة وتكريما كبيرا من مشايخها وعلمائها، حيث فرغوا له جل أوقاتهم وخصوه بسماعاتهم ومروياتهم، بل صرحوا بإعجابهم به وتقديرهم له، قال شيخه عبد الله الخشني(ت526هـ): (ما وصل

---

[9] التعريف بالقاضي عياض ص: 4، انظر: الإحاطة ج4: ص: 188.

[10] انظر: الغنية في شيوخ القاضي عياض لأبي الفضل القاضي عياض، ص: 32، 35،37،41، بتصرف.

[11] كتاب التعريف بالقاضي عياض لولده أبي عبد الله محمد، ص: 6.

إلينا من المغرب أنبل من عياض)[12]، فدامت رحلته قرابة ثلاثة عشر شهرا، تتلمذ خلالها على أكثر من ثلاثين من كبار علماء الأندلس، خاصة قرطبة، وإشبيلية، ومرسية[13]، وفي هذه الرحلة أكمل عياض تكوينه الأساسي، واتسعت معارفه ومداركه بفضل طول ملازمته لشيوخه، وضبطه لما تحمله عنهم من رواياتهم، خاصة في مجال الحديث وعلومه، إلا أنه رحمه الله لم يتمكن من الرحلة إلى المشرق برغم حرصه الشديد على ذلك، ولعل السبب راجع للظروف السياسية والتغيرات التي عاشها المغرب الأقصى في زمانه، غير أن الله عوضه خيرا مما فاته، عن طريق الأخذ من علماء المشرق الذين مروا بسبتة، كما حصل على إجازات عن طريق المراسلة من بعض كبار علماء مصر وغيرهم.

مكانته العلمية:

عاش الإمام القاضي عياض رحمه الله في حقبة تميزت بالنبوغ العلمي والتألق المعرفي، وتمجيد العلماء واحترامهم، فكان للعلماء قيمة ووجاهة عند الحكام ولانت لهم عقول وقلوب الطلبة والعوام؛ ولهذا تخرج عياض على يد هؤلاء العلماء المتمكنين، وبرع في مختلف العلوم والفنون، حتى تصدر علماء وقته وصار وحيد زمانه، قال الحافظ ابن كثير عنه (كان إماما في علوم كثيرة كالفقه واللغة، والحديث، والأدب، وأيام الناس)[14]؛ وبخصوص العلم الذي اشتهر به عياض رحمه الله وعرف عنه، علم الحديث الشريف (دراية ورواية)، ويظهر ذلك من خلال ارتحاله لطلبه، واختلافه على كثير من كبار المحدثين في عصره، خصوصا في الأندلس، وتحمله عنهم مصنفات حديثية عديدة، مما أعانه على شرح صحيح مسلم، وتصنيف كتب علمية في علم الحديث وفقهه، ومعرفة علله ورجاله وغير ذلك، قال ابنه محمد: (كان من أئمة وقته في الحديث وفقهه وغريبه ومشكله ومختلفه، وصحيحه وسقيمه وعلله، وحفظ رجاله ومتونه

---

[12] انظر الإحاطة ج: 4 ص: 229.

[13] التعريف بالقاضي ص: 10، انظر: أزهار الرياض ج: 3ص: 10وج: 3 ص: 59.

[14] البداية والنهاية لابن كثير ج16 ص: 352.

وجميع أنواع علومه)[15]، وقال السيوطي عنه: (كان إمام أهل الحديث في وقته، وأعلم الناس بعلومه)[16].

وفاته رحمه الله:

عاش عياض رحمه الله في أواخر عصر الدولة المرابطية وأوائل الدولة الموحدية، فكان للأولى ناصرا ومؤيدا، وللثانية ناقما ومعارضا، فقد أُثر عنه رحمه الله أنه لم يدخل تحت طاعة دولة الموحدين لما أحدثه بعض أمرائها من مخالفات شرعية بينة في مجال العقيدة وغيرها، ولهذا تزعم رحمه الله تعالى أهل سبتة وحاول صد مد الموحدين وكبح جماحهم مرتين، ففي المرة الثانية قام عبد المؤمن بن علي بنفيه وتغريبه إلى قرية نائية، هي قرية "داي" حيث ولاه قاضيا على أهلها[17]، وقد اتفقت المصادر أن عياض رحمه الله توفي مغربا عن مدينته، سنة 544هـ، يوم الجمعة السابع من جمادى الآخرة، وأنه دفن في مدينة مراكش، بباب إيلان داخل المدينة[18]، وقد اختلفت الأقوال في سبب موته فرحمة الله عليه.

المطلب الثاني: التعريف بالمصنفات الحديثية للقاضي عياض المتعلقة بالتربية والتعليم.

عرف عن القاضي عياض رحمه الله تعالى أنه كان مداوما على إسماع الحديث وشرحه وتدريس الفقه وعلومه في مسجده بمدينة سبتة، فلم ينقطع عن ذلك حتى في أيام الفتن والحروب، ولم تشغله وظيفة القضاء ولم تثنه عن مواصلة حلق الذكر ومجالس العلم بها، وأما في الأندلس فكان على نفس المنوال والاهتمام، وذلك لما عين قاضيا في غرناطة سنة 531هـ، رتب بها مجلسا لإسماع الحديث، فقرأ الطلبة عليه بعض مصنفاته، مثل: كتاب الشفا وغيره، فكان هذا الدرس محط اهتمام طلبة العلم وكبار

---

[15] التعريف بالقاضي، ص:4.

[16] طبقات الحفاظ لجلال الدين السيوطي، ص: 470.

[17] انظر: التعريف بالقاضي عياض، ص: 13، 98.

[18] سير اعلام النبلاء للذهبي، ج: 39 ص: 205.

القوم وأعيانهم من مختلف بلاد الأندلس[19]، كما حدّث بقرطبة وتتلمذ عليه بها جماعة من كبارها ووجهائها وذلك سنة531هـ[20].

فمن خلال مداومته وحرصه رحمه الله على الإسماع والإقراء، قوي أثره وكثر طلابه، وزادت مصنفاته وكتبه التي شاعت شرقا وغربا، حتى أصبح من أعمدة الدين وأئمة الحديث الذين يؤخذ بقولهم ويرجع الأمر إليهم، قال العلامة محمد الأمين الصحراوي: (مقام القاضي عياض مثل مقام البخاري ومسلم والأئمة الأربعة، فهم حملة الشريعة...)[21]؛ صنف القاضي عياض رحمه الله مؤلفات قيمة في فنون متنوعة أسهم بها في إثراء المكتبة الإسلامية، حتى أضحت من المصادر العلمية الأساسية لطلاب العلم وللعلماء المتخصصين على مر التاريخ، وقد أثنوا عليها ثناء حسنا، ووصفوها بالجودة والإبداع، قال عنه الحافظ الذهبي: (جمع، وألف، وسارت بتصانيفه الركبان، واشتهر اسمه في الآفاق... وكل تواليفه بديعة... وأجلها وأشرفها كتاب (الشفا))[22]، وقد قاربت مصنفاته الثلاثين مصنفا تقريبا، سأذكر منها ما يتعلق بالحديث الشريف وعلومه فقط:

-إكمال المعلم بفوائد مسلم،

-بغية الرائد لما تضمنه حديث أم زرع من الفوائد،

-الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع،

-مشارق الأنوار على صحاح الآثار،

-ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك.

فمن المصنفات الحديثية التي أعتقد أنها نافعة لاستجلاء معالم المنهاج التربوي

---

[19] انظر: أزهار الرياض ج: 3 ص: 13.

[20] انظر: أزهار الرياض ج: 4 ص: 294.

[21] فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات لعبد الحي الكتاني، ج: 2 ص: 804.

[22] انظر: سير أعلام النبلاء لشمس الدين الذهبي، ج: 20 ص: 214 و215 و216.

عند هذا الإمام المحدث، كتاب "الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع" باعتباره كتابا يعطي تصورا نظريا لكيفية تعلم الحديث وعلومه وشروط تعليمه، وكتاب "إكمال المعلم بفوائد مسلم" الذي هو بمثابة الجانب التطبيقي للقواعد الحديثية على الآثار النبوية الموجودة في صحيح مسلم، ومرجعا عمليا في طرائق تدريس الحديث الشريف شرحا وفهما، وبيان كيفية استنباط أحكامه وفوائده.

- التعريف بكتابه (الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع)

يعتبر كتاب الإلماع من الكتب الهامة التي تعلق بها طلبة الحديث وعلمائه قديما وحديثا، فهو كتاب أبدع فيه صاحبه الجانب النظري المتعلق بعلم الحديث رواية، وأتقن في بيان الاختيارات التربوية والبيداغوجية التي كانت سائدة في عصره مشتهرة بين أهل الحديث وطلبته، من قبيل تحديد آداب طلب الحديث النبوي، وشروط تحمله وتعلم أحكامه، وضوابط التحديث ومراتبه وغيرها من المباحث.

موضوع الكتاب وقيمته العلمية:

يختص كتاب الإلماع كما جاء في عنوانه وتفاصيل أبوابه، ببيان قواعد تحمل الحديث النبوي وكيفية سماعه وضبط صيغ أدائه وتوضيح فضل تعلم الحديث وشرفه، وتقييد أصول توثيق النصوص وتحقيق المخطوطات، وطريقة ضبط اختلاف الروايات والعمل على تصحيح الخطأ وتقويم اللحن، مع ذكر بعض الفوائد والشوارد من سير بعض أهل الحديث، ونوادر الآثار التي تتعلق بعلوم الحديث ومحاسن علماء الحديث وآداب سماع الحديث ونقله وغير ذلك، ومن شواهد جودة هذا الكتاب وريادته في علم الحديث، هو اعتماد معظم المحدثين والعلماء المحققين عليه في كتاباتهم ومصنفاتهم، ومثال ذلك ما قاله الحافظ العراقي في كتابه التقييد: "رواه القاضي عياض في كتابه الإلماع بإسناده ومنه أخذ المصنف –ابن الصلاح- كثيرا"[23]، فكان لكتابه الأثر البارز والكبير على المصنفات التي جاءت من بعده، قال ابن حجر العسقلاني: " ثم جاء بعدهم بعض من تأخر عن الخطيب فأخذ من هذا العلم بنصيب: فجمع القاضي

[23] التقييد والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح للحافظ العراقي، ص: 210.

عياض كتابا لطيفا سماه الإلماع"[24]، وقال الدكتور نور الدين عتر: "فوجدت كتبا في علوم الحديث لا تزال مراجع لا يغني عنها غيرها ومن أهمها: الإلماع في أصول الرواية والسماع، وهو كتاب مفيد"[25].

سبب تأليف الكتاب:

ذكر الإمام القاضي عياض رحمه الله السبب الباعث الذي شجعه على تأليف كتاب الإلماع في مقدمته حيث رأى أن طلبة الحديث في ذلك الزمان في حاجة ماسة لمجموعة من النصائح العلمية والإرشادات التربوية المعينة على التدرج في مسالك علم الحديث لبلوغ منتهى أمل كل طالب وهو تحقيق الريادة والسيادة فيه، فأنزل رحمه الله تعالى هذه الحاجة منزلة السائل عن هذه المعينات، ويقال أن سائلا سأله حقيقة عن كيفية تعلم هذا العلم وطريقة تحمله، فأجابه لغرضه فقال رحمه الله: " أَيُّهَا الرَّاغِبُ فِي صَرْفِ الْعِنَايَةِ إِلَى تَلْخِيصِ فُصُولٍ فِي مَعْرِفَةِ الضَّبْطِ وَتَقْيِيدِ السَّمَاعِ..."[26]، وفي نهاية الكتاب قال: " هَذِهِ أَكْرَمَكَ اللَّهُ فُصُولٌ وَأَبْوَابٌ انْتَخَبْنَاهَا فِي هَذَا الْكِتَابِ وَأَتَيْنَا مِنْهَا بِالْمُحِضِّ اللُّبَابَ مِمَّا يَحْتَاجُ إِلَيْهِ طَالِبُ عِلْمِ الْحَدِيثِ فِي طَلَبِهِ وَيَلْتَزِمُهُ مِنْ وَظَائِفِهِ وَآدَابِهِ وَيَضْطَرُّ إِلَيْهِ فِي عِلْمِ مَآخِذِهِ وَمَبَادِئِهِ..."[27].

- التعريف بكتابه (إكمال المعلم بفوائد مسلم).

يعتبر كتاب "إكمال المعلم بفوائد مسلم" من الكتب الفريدة المتعلقة بعلوم الحديث دراية، والتي تهتم بشرح الأحاديث النبوية وفقهها، وبيان عللها ومشكلها؛ فهو يصنف من الأصول المعتمدة والموثوقة التي يرجع إليها كل عالم أو باحث عن المعرفة الحديثية الصحيحة.

---

[24] نزهة النظر في توضيح نخبة الفكر لابن حجر العسقلاني، ص:39.

[25] منهج النقد في علوم الحديث للدكتور نور الدين عتر، ص: 63 - 64.

[26] كتاب الإلماع بتحقيق أحمد صقر، ص: 6.

[27] كتاب الإلماع بتحقيق أحمد صقر، ص:212.

موضوع الكتاب وقيمته العلمية:

موضوع الكتاب كما هو واضح من عنوانه (إكمال المعلم بفوائد مسلم)، وكما أشار إليه ابن عياض في كتابه[28]، فهو يهتم بشرح كتاب صحيح الإمام مسلم بن الحجاج (المتوفى: 261هـ)، وذلك من خلال إتمام الكلام فيما وجده ناقصا أو مجانبا للصواب في كتاب (المعلم بفوائد مسلم) للإمام المازري رحمه الله(ت536هـ)، مستعينا في ذلك بكتاب (تقييد المهمل وتمييز المشكل) للإمام أبي علي الحسين الجياني رحمه الله (ت498هـ) وغيره، ولقد جمع رحمه الله في إكماله دررا معرفية هامة بأسلوب دقيق وفصيح، حتى صار أصلا يُعتمد عليه في شرح الأحاديث، ومن ذلك:

- كتاب المنهاج في شرح صحيح مسلم بن الحجاج، للإمام النووي (ت676هـ)، وهو أشهر شروح مسلم وأكثرها تداولا كما هو معلوم، فقد اعتمد على كتاب الإكمال لعياض كثيرا في مواضع متعددة[29].

- كتاب فتح الباري بشرح صحيح الإمام البخاري، للحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني(ت 852هـ) وهو أفضل شرح لصحيح البخاري، حيث اعتمد أيضا صاحبه على كتاب الإكمال لعياض في قضايا مختلفة [30].

سبب تأليفه للكتاب:

تحدث عياض رحمه الله عن سبب تأليفه لإكمال المعلم في مقدمته[31]، بكلام طويل مسهب ألخصه في يلي: لقد كان رحمه الله يعقد مجلسا دوريا يخصصه لطلبة الحديث، لقراءة صحيح مسلم، وتفسير رواياته، ومناقشة أسانيده، ودراسة مسائل مصطلح الحديث ومباحثه التي ضمنها في مقدمته، فاكتشف طلابه ما في هذه المجالس من فوائد جليلة، وزيادات جمة ومهمة، غير موجودة في المصادر المتوفرة بين أيديهم،

---

[28] التعريف بالقاضي عياض لولده أبي عبد الله محمد، ص: 123.

[29] انظر مثلا: المنهاج في شرح صحيح مسلم للإمام النووي ج:1 ص126 و ص218 و ص220 / ج2 ص204.

[30] انظر مثلا: فتح الباري لابن حجر العسقلاني، ج 1ص25 و52 و58 و59 و66.

[31] إكمال المعلم، ج1 ص71 و72.

فكثرت رغبتهم في تدوين هذه الكنوز العلمية، الأمر الذي دفعهم إلى الإلحاح على شيخهم عياض، بأن يجمع لهم ما يلقيه في مجالسه التعليمية من فوائد علمية ونكتا حديثية في كتاب جامع يكون تحت أيديهم يرجعون إليه عند الحاجة للاستفادة منه؛ ونظرا لانشغاله بأمور القضاء والتدريس، لم يجد فرصة سانحة لتلبية طلبهم وتحقيق مرادهم، بالرغم من اقتناعه بوجاهة هذا الطلب وضرورته، ولكن لما أعفي من مهمة القضاء وانقطع عذره، بادر إلى تحقيق رغبة طلابه لما في ذلك من منفعة وأجر، فعزم على تأليف كتاب مستقل لهذا الغرض، ولكن بعدما تأمل جهود من سبقه، خصوصا الإمام المازري والإمام الجياني، رأى من المصلحة أن يكمل ما بدآه ويجدد ما أورداه من فوائد ولطائف، ويُقَوّم ويصحح ما سقط سهوا منها.

المبحث الثاني: منهاج وطرائق تدريس الحديث النبوي الشريف عند الإمام القاضي عياض:

سبق وأن ذكرت أن الإمام القاضي عياض رحمه الله كان مداوما على إسماع الحديث وتدارس علومه مع طلبة الحديث في مدينة سبتة المغربية وفي قرطبة وغرناطة بالأندلس، فلم تشغله وظيفة القضاء ولم تثنه الفتن والحروب عن مواصلة حلق الذكر ومجالس العلم، بل كان مجلسه محط اهتمام الطلبة وكبار القوم وأعيانهم من مختلف الأمصار، هذه المجالس قوي أثرها وطفح فضلها وخيرها على الناس، فتفطن طلابه إلى الفوائد الجليلة التي يزخر بها درسه الحديثي وتأثروا بطريقة شرحه ومنهجية استنباطه للأحكام والفوائد، فكثرت رغبتهم وحاجتهم لهذه الكنوز العلمية، مما دفعهم إلى دعوته لتدوين هذه الفوائد في سفر يرجعون إليه عند الحاجة، فكان هذا سببا وجيها في تأليفه كتاب الإلماع وكتاب الإكمال؛ فهذا الاهتمام البالغ لطلبة الحديث وغيرهم يدل على تألق الإمام عياض رحمه الله في عملية التدريس، وإتقانه للمنهجية التربوية للتعامل مع الطلبة والمادة المعرفية المتعلقة بالحديث الشريف.

1. فما هي الأهداف التربوية التي رسمها لتدريس الحديث النبوي؟
2. وما هو المحتوى العلمي الذي كان يدرسه لطلبة الحديث؟
3. وما هي الأنشطة التربوية ومواصفات المدرس والطالب عند عياض رحمه الله؟

4. وما هي أدوات التقويم التي كانت سائدة في عصره؟

المطلب الأول: تحديد الأهداف التربوية الخاصة بتدريس علم الحديث الشريف:

تعرف الأهداف التربوية بأنها تصور فكري مسبق للمدرس قبل أن يقوم بأي نشاط تربوي، وذلك بتحديد المراد من هذا النشاط والغاية منه، مع توقع نتائجه النسبية لدى المتعلمين على مستوى المعرفة أو السلوك أو العاطفة والوجدان، ولهذا تتعدد أنواع الأهداف ومستوياتها على حسب طبيعتها وقابليتها للقياس والتقويم، كما أن لها علاقة قوية بعناصر المنهاج الأخرى حيث تعتبر بوصلة المدرس والأصل الذي يستظل به وينقاد إليه في الاختيار الأنسب للمحتوى الدراسي وطرائق وأساليب تدريسه وكيفية تقويمه.

وقد ركز القاضي عياض رحمه الله في تحديد الأهداف التربوية الخاصة بتدريس علم الحديث، حيث صنفها وفق الجوانب الثلاثة المشكلة لشخصية الإنسان (الجانب المعرفي، الجانب الحس الحركي، الجانب الوجداني)، فقال رحمه الله: (وَأَنْ يَكُونَ طَلَبُهُ لِيَعْلَمَ مَا يَلْزَمُهُ مِنْ سُنَّةِ نَبِيِّهِ ﷺ وَشَرَائِعِ دِينِهِ وَيُحْيِي نَقْلَهَا وَيُجَدِّدُ رَسْمَهَا لِئَلَّا تَنْدَرِسَ بِتَرْكِهِ وَتَرْكِ غَيْرِهِ، ثُمَّ لِيَعْمَلَ بِهَا وَيُبَلِّغَهَا غَيْرَهُ حَتَّى تَتَّصِلَ أَسَانِيدُهَا وَيَشْتَهِرَ نَقْلُهَا وَلِيَحْصُلَ لَهُ مَا وَعَدَهُ اللَّهُ وَرَسُولُهُ لِطَالِبِي الْعِلْمِ وَحَامِلِيهِ وَالْعَامِلِينَ بِهِ مِنَ النَّعِيمِ وَالْفَوْزِ الْعَظِيمِ لَا لِيُحَصِّلَ بِذَلِكَ الْمَنَازِلَ وَالْخُطَطَ وَيَنَالَ بُعْدَ الصِّيتِ وَشُهْرَةَ الذِّكْرِ بِالْحِفْظِ وَعُلُوَّ الْإِسْنَادِ وَالْمَعْرِفَةَ بِالْإِتْقَانِ وَالنَّقْدِ، وَلَا يَعْتَمِدُ الْأَخْذَ عَنْ أَهْلِ الْجَاهِ وَالظُّهُورِ تَمَلُّقًا لَهُمْ لِيَصِلَ بِذَلِكَ إِلَى دُنْيَاهِمْ...)[32]، فقد حدد رحمه الله هذه الأهداف تحديدا مجملا بتفصيل مقتضب، حيث ذكرها مجتمعة مرتبة وفق ما يحصل للإنسان في شخصيته من تغير وتطور كلما ارتقى في مراقي العلم والدين، فبدأ بالجانب المعرفي ثم انتقل إلى الجانب العملي المهاري ثم ختم بالجانب القيمي الوجداني.

أولا الجانب المعرفي: العلم بسنة النبي الكريم ﷺ وما جاء فيها من عقيدة

[32] الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع للقاضي عياض، ص.58

وأحكام...

ثانيا الجانب العملي المهاري (الحس الحركي): العمل بما جاء عنه ﷺ من سنن وأحكام على الوجه المطلوب شرعا، مع المحافظة عليها في خاصة النفس وبين القوم...

ثالثا الجانب الوجداني: يعتبر تبليغ سنة النبي ﷺ، أمرا نابعا عن حب وتقدير لهذا الرسول الكريم، وقناعة تامة بما جاء به من أحكام وقيم، فتجد المقتدي به صابرا محتسبا على مشقة نشر سنته والدفاع عن حياضها...

المطلب الثاني: تحديد المحتوى الدراسي الخاصة بعلم الحديث الشريف.

يعتبر المحتوى الدراسي الآلية الضرورية لتصريف المنهاج التربوي، والإطار العلمي الذي يحقق الأهداف المرجوة والقيم المرغوبة، فهو عبارة عن معرفة تتضمن مجموعة من المفاهيم والمعلومات المتراكمة والمتداولة عبر التاريخ، والتي تأثرت بالقضايا الاجتماعية والقواعد المنطقية والإشكالات المعرفية والتجارب والخبرات العلمية...، هذه المعرفة يتم تنظيمها وتنزيلها تنزيلا مناسبا حتى يتمكن المتعلم من استيعابها وفهمها واكتسابها من خلال العملية التعليمية التعلمية.

ولهذا فصّل عياض رحمه الله في التعريف بالمحتوى الدراسي الخاص بعلم الحديث ومباحثه الضرورية، وحدد مراحل تنزيل هذه المعرفة تنزيلا ديداكتيكيا يوافق المراتب الذهنية والمراحل العمرية التي يمر منها كل متعلم: (مرحلة المبتدئين/مرحلة المتوسطين/مرحلة المنتهين)، فوصف مباحث علم الحديث وفصوله وبين مراتب إدراكه بقوله: (وَهُوَ عِلْمٌ عَذْبُ الْمَشْرَبِ رَفِيعُ الْمَطْلَبِ مُتَدَفِّقُ الْيَنْبُوعِ مُتَشَعِّبُ الْفُصُولِ وَالْفُرُوعِ، فَأَوَّلُ فُصُولِهِ مَعْرِفَةُ أَدَبِ الطَّلَبِ وَالْأَخْذِ وَالسَّمَاعِ، ثُمَّ مَعْرِفَةُ عِلْمِ ذَلِكَ وَوُجُوهِهِ وَعَمَّنْ يُؤْخَذُ، ثُمَّ الْإِتْقَانُ وَالتَّقْيِيدُ، ثُمَّ الْحِفْظُ وَالْوَعْيُ، ثُمَّ التَّمْيِيزُ وَالنَّقْدُ بِمَعْرِفَةِ صَحِيحِهِ وَسَقِيمِهِ وَحَسَنِهِ وَمَقْبُولِهِ وَمَتْرُوكِهِ وَمَوْضُوعِهِ وَاخْتِلَافِ رِوَايَتِهِ وَعِلَلِهِ وَمَيْزِ مُسْنَدِهِ مِنْ مُرْسَلِهِ وَمَوْقُوفِهِ مِنْ مَوْصُولِهِ، ثُمَّ مَعْرِفَةُ طَبَقَاتِ رِجَالِهِ مِنَ الثِّقَةِ وَالْحِفْظِ وَالْعَدَالَةِ وَالْجَرْحِ وَالضَّعْفِ وَالْجَهَالَةِ وَالتَّقَدُّمِ وَالتَّأَخُّرِ، ثُمَّ مَيْزُ زِيَادَاتِ الْحُفَّاظِ وَغَيْرِهِمْ فِيهِ وَفَصْلُ الْمُدْرَجِ أَثْنَاءَهُ مِنْ أَقْوَالِ نَاقِلِيهِ ثُمَّ مَعْرِفَةُ غَرِيبِ مُتُونِهِ وَتَفْسِيرُ أَلْفَاظِهِ، ثُمَّ مَعْرِفَةُ

نَاسِخِهِ مِنْ مَنْسُوخِهِ وَمُفَسَّرِهِ مِنْ مُجْمَلِهِ وَمُتَعَارِضِهِ وَمُشْكِلِهِ ثُمَّ التَّفَقُّهُ فِيهِ وَاسْتَخْرَاجُ الْحُكْمِ وَالْأَحْكَامِ مِنْ نُصُوصِهِ وَمَعَانِيهِ وَجَلَاءُ مُشْكِلِ أَلْفَاظِهِ عَلَى أَحْسَنِ تَأْوِيلِهَا وَوَفْقِ مُخْتَلِفِهَا عَلَى الْوُجُوهِ الْمُفَصَّلَةِ وَتَنْزِيلِهَا، ثُمَّ النَّشْرُ وَآدَابُهُ وَصِحَّةُ الْمَقْصَدِ فِي ذَلِكَ لِلدِّينِ وَاحْتِسَابُهُ)[33]، هذه المعرفة الحديثية كان القاضي عياض رحمه الله يشتغل على تنزيلها في حلق السماع ومجالس شرح الحديث النبوي الشريف، حيث جعل شرح "صحيح مسلم" مقررا دراسيا معتمدا لطلبة الحديث من أجل التفقه في الحديث وضبط مباحثه وعلومه؛ ويمكن تقسيم مراحل اكتساب هذه المعرفة الحديثية عنده إلى ثلاث مراحل:

مرحلة المبتدئين: الاهتمام بآداب تعلم هذا العلم، وإتقان كتابته، ومعرفة طبيعته وتاريخه وأصحابه، وكيفية تحمله...

مرحلة المتوسطين: الاهتمام بحفظ الحديث وفهمه، والتمييز بين صحيحه وسقيمه، ونقد سنده ومتنه، ومعرفة علله واختلاف رواياته...

مرحلة المنتهين: معرفة طبقات الرجال والكلام فيهم جرحا وتعديلا، والتفقه في الحديث واستخراج أحكامه وحِكمه، وتفسير غريبه ومشكله، وتحديد ناسخه من منسوخه، ومفسره من مجمله، ومطلقه من مقيده، والجمع أو الترجيح بين المتعارض منه...

كما أبرز رحمه الله أهمية الاشتغال بعلم الحديث وبين فضله وشرفه، حيث وصف حال السلف في تحملهم للحديث وأدائه بالاهتبال أي كانوا يعتنون به أشد العناية إلى درجة افتدائهم في طلبه ونشره بعقولهم وأنفسهم وأموالهم وأحب الأشياء إليهم، بل كانوا يحتسبون الأجر في كل محنة أو مشقة اعترضتهم بسببه، كما أرجع رحمه الله تعالى السبب في ضلال الفرق الضالة مثل الخوارج والمعتزلة إلى ترك الاهتمام بالسنن والآثار واعتمادهم المطلق على العقل والآراء[34]، وقد عقد بابا خاصا في كتابه الإلماع عن شرف علم الحديث وأهله، حيث ذكر فيه مجموعة من الأحاديث والآثار والأشعار التي

---

[33] الإلماع، ص: 4 و5.

[34] انظر: الإلماع، ص:.7

تشهد لذلك[35].

المطلب الثالث: تحديد الأنشطة التعليمية التعلمية الخاصة بعلم الحديث الشريف.

إن عملية نقل المعرفة من المدرس إلى المتعلم وإكسابه القيم والمهارات بطريقة سليمة وناجعة، تتوقف على الطرائق والأساليب التربوية المتبعة، مع حذق وبراعة المدرس وانتباه المتعلم واستعداده، فالأنشطة التعليمية التعلمية هي تلك الإجراءات والخطوات العملية التي يقوم بها المدرس في تفاعله مع المتعلم من أجل إكسابه مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكيات والقيم التي يحتاجها في معالجة وضعيات مختلفة تعترضه في حياته.

✓ **على مستوى تحديد الطرائق التعليمية:**

بعد استقراء غير تام[36] لكتاب إكمال المعلم بفوائد مسلم للقاضي عياض رحمه الله، تبين لي أن الإمام رحمه الله كان يقارب عملية تدريس شرح الأحاديث النبوية بمقاربة تعليمية منظمة تُنَمّي قدرة الطالب على فقه أحكام الحديث واستنباط فوائده بحس علمي ونقد منهجي، هذه المقاربة هي المقاربة الموضوعية أو التكاملية والتي تقوم على فقه الأحاديث النبوية برواياتها المتعددة حسب الموضوع الذي يجمعها أو الحكم الذي يوحدها، أو تقاطع هذه الأحاديث في بعض المعاني الجزئية والإشارات الضمنية، وقد أحسن رحمه الله تعالى في اختيار صحيح مسلم كمقرر للشرح والتدريس، فصحيح مسلم يتميز عن غيره من المصنفات الحديثية بجمع الأحاديث ورواياتها الصحيحة حسب موضوعها الجامع بينها دون تكرار أو تقطيع؛ وعلى ضوء هذه المقاربة كان رحمه الله ينوع في طرائق تدريسه على حسب طبيعة موضوع الأحاديث أو حافزية الطلبة واستعدادهم، فتارة كان يستعمل طريقة حل المشكلات حيث يبدأ درسه بإشكال فقهي يتعلق بمسألة مختلف فيها، فيحصر الأقوال المتعددة ثم يستدل لها

---

[35] انظر: الإلماع، من ص: 17إلى 44.

[36] الجزء الأول والثاني وبضع صفحات في الأجزاء الأخرى من كتاب الإكمال.

ويقارن بعضها ببعض فإما أن يجمع بين الأقوال أو يرجح إحداها ببينة وعلم[37]، وتارة كان يستعمل طريقة تحليل النصوص فيبدأ درسه بقراءة الحديث كاملا ثم يتعمق في ألفاظه ودلالاتها حسب الحاجة، فيحلل موضوع الحديث معتمدا على اللغة العربية وأدلة الوحي وأقوال الصحابة وآراء العلماء، ثم يستنبط أحكامه وفوائده حسب ما توصل إليه نظره واجتهاده[38]، وتارة أخرى كان يستعمل الطريقة الاستنباطية، حيث يذكر حديثا من جوامع كلم النبي الكريم ثم يستنبط منه من دون مقدمات مجموعة من الفوائد والأحكام والسنن من اجتهاده وبنات أفكاره رحمه الله[39].

وبالنسبة للخطوات المنهجية التي اعتمدها القاضي عياض رحمه الله في شرح أحاديث صحيح مسلم وفقه أحكامها، هي سبع خطوات أساسية:

1. جمع الأحاديث ورواياتها في بابها الفقهي، وتحديد موضوعها المحوري.
2. تعريف موضوع الأحاديث تعريفا لغويا وفقهيا.
3. التقديم بمقدمة إشكالية أو نص علمي أو غير ذلك.
4. شرح ألفاظ الأحاديث بالمأثور والرأي.
5. تحليل الأحاديث ببيان معانيها واستنباط أحكامها.
6. ذكر أسباب اختلاف الفقهاء والترجيح بينهم.
7. استنتاج الفوائد والحكم.

✓ **<u>على مستوى تحديد الوسائل التعليمية</u>**:

حدد القاضي عياض رحمه الله كيفية تحمل الحديث وطلبه في كتابه الإلماع،

---

[37] انظر: إكمال المعلم بفوائد مسلم، ج: 1 ص: 409 / وانظر أيضا، ج: 1 ص: 137 / وانظر أيضا، ج: 2 ص: 10.

[38] انظر: إكمال المعلم بفوائد مسلم، ج: 2 ص: 146 / وانظر أيضا، ج: 4ص: 545و 546.

[39] انظر: إكمال المعلم بفوائد مسلم، ج: 1 ص: 277 / وانظر أيضا، ج: 7 ص: 132/ وانظر أيضا، ج: 8ص:207.

حيث حصرها في ثمان وسائل مرتبة ترتيبا علميا، حتى يتسنى للطلبة تحمل الحديث بكيفية صحيحة وحفظه حفظا سليما، قال رحمه الله:(اعْلَمْ أَنَّ طَرِيقَ النَّقْلِ وَوُجُوهَ الْأَخْذِ وَأُصُولَ الرِّوَايَةِ عَلَى أَنْوَاعٍ كَثِيرَةٍ وَيَجْمَعُهَا ثَمَانِيَةُ ضُرُوبٍ... أَوَّلُهَا: السَّمَاعُ مِنْ لَفْظِ الشَّيْخِ، وَثَانِيهَا الْقِرَاءَةُ عَلَيْهِ، وَثَالِثُهَا الْمُنَاوَلَةُ، وَرَابِعُهَا الْكِتَابَةُ، وَخَامِسُهَا الْإِجَازَةُ، وَسَادِسُهَا الْإِعْلَامُ لِلطَّالِبِ بِأَنَّ هَذِهِ الْكُتُبَ رِوَايَتُهُ، وَسَابِعُهَا وَصِيَّتُهُ بِكَتْبِهِ لَهُ، وَثَامِنُهَا الْوُقُوفُ عَلَى خَطِّ الرَّاوِي فَقَطْ)[40]، وقد فصل رحمه الله تعالى الكلام عن كل طريقة ببيان درجة قوتها واختلاف المحدثين في الاعتماد عليها، وقد جعل السماع من لفظ الشيخ أعلاها مرتبة وأقواها حجية، ثم تليها القراءة على الشيخ أو قراءة أحد الطلبة في حضرته، وبعد ذلك ذكر طرقا أخرى أقل مرتبة من السماع والقراءة، وهي المناولة والكتابة والإجازة...، كما أشار رحمه الله إلى بعض التقنيات العملية التي تساعد على التعلم وضبط الروايات وقراءتها، من بينها:

- ضرورة النقط والشكل للروايات لاسيما للمبتدئ وغير المتبحر في العلم، لأنه لا يميز بين ما أشكل مما لا يشكل، ولا يعرف وجه الصواب في إعراب الكلمة من عدمه، وهذا سبب النزاع الذي كان يقع بين الرواة في ضبط الكلمات والخلاف الذي حصل بين العلماء في تفسير الأحاديث وفقهها، وقد استدل رحمه الله على هذا الأمر بمجموعة من الأدلة والأمثلة[41].

- ضرورة تصحيح قراءة الطلبة للحديث بعد مجالس السماع والإملاء، لأنه في الغالب يقع الخطأ واللحن بسبب السهو أو ضعف السماع وغيره، كما كان بعضهم يستعمل قطع الحلوى صعبة المضغ من أجل طرد النوم عنهم[42].

- ضرورة مراجعة الأحاديث من أجل ضبطها وتصحيح فقهها بين الطلبة أنفسهم أو بينهم وبين شيخهم، وقد استدل لذلك بحديث نبوي وبعض الآثار التي ثبتت عن

---

[40] الإلماع، ص: 68.

[41] انظر المرجع نفسه، من ص: 149إلى 157.

[42] انظر المرجع نفسه، من ص: 142 إلى ص: 145.

بعض المحدثين[43].

- وجوب رواية الحديث باللفظ بالنسبة للمبتدئ والجاهل بالعلم، مع التأكيد على استحباب روايته باللفظ بالنسبة للعالم المتبحر الضابط لفنون العلم في محل الآداء والرواية، وجواز روايته بالمعنى على سبيل الاستشهاد والمذكرة[44].

- يستحب للشيخ أو المدرس تقريب الطلبة الأذكياء والمجدين إليه في المجلس، من باب التشجيع على ضبط العلم والحرص عليه، فقد ذكر عياض أن الإمام مالك كان يقول: (لِيَلِيَنِّي مِنْكُمْ أُولُو الْأَحْلَامِ وَالنُّهَى)[45]، كما أنه كان يستعمل بعض طرق التأديب عند الضرورة لضبط المجلس من الفوضى والتفلت أو عدم الاحترام برفع الصوت من غير حاجة، ومن ذلك ما ذكره عياض رحمه الله عن حال وهيئة مجلس الإمام مالك[46].

- ضرورة وضع اتفاق أو عقد ديداكتيكي مصرح به أو ضمني بين المدرس والمتعلمين، وذلك من باب تسهيل عملية التعليم واستغلال وقت التعلم، ذكر عياض رحمه الله عن الأعمش أنه قال: (كُنْتُ آتِي إِبْرَاهِيمَ فَيُحَدِّثُنَا وَكَانَتِ الْعَلَامَةُ فِيمَا بَيْنَنَا وَبَيْنَهُ أَنْ يَمَسَّ أَنْفَهُ فَإِذَا مَسَّ أَنْفَهُ لَمْ يَطْمَعْ أَحَدٌ مِنَّا أَنْ يَسْأَلَهُ عَنْ شَيْءٍ)[47] وهناك روايات أخرى في نفس السياق تشير إلى نفس المعنى مثل: التزام ذكر معين أو الدعاء في خاتمة المجلس وغير ذلك[48].

✓ **<u>على مستوى تحديد مواصفات المدرس والطالب:</u>**

حدد رحمه الله الصفات الذاتية والخُلقية والشروط العلمية التي يجب أن يكون عليها المدرس والطالب تحديدا دقيقا:

---

[43] انظر: الإلماع من ص: 142 إلى ص: 143.

[44] انظر المرجع نفسه، من ص: 174 إلى ص: 182.

[45] الإلماع من ص:242.

[46] انظر المرجع نفسه، من ص:242 و ص:243.

[47] الإلماع، ص: 246.

[48] انظر المرجع نفسه، من ص:246 و ص:249.

أ- مواصفات المدرس (الخِلقية والخُلقية والعلمية):

بخصوص مواصفات مدرس الحديث عند القاضي عياض رحمه الله فقد جعلها شروطا ذاتية وعلمية يجب أن تتوفر فيه حتى يتقلد منصب التحديث ويَبْلُغَ شرف التبليغ عن النبي ﷺ، هذه الشروط ذكرها رحمه الله مجتمعة وغير مفرقة، كإشارة ضمنية منه على أن المتصدر للتحديث لا يستحق اهتمام الناس ورحلة الطلبة إليه لأخذ الحديث عنه إلا باجتماع هذه المواصفات واستكمالها، كما أن تبليغ الدين يجب أن يتصدر له أكمل الناس وأفطنهم وأفضلهم، وليس من تقطعت به السبل، وطفحت للناس عيوبه، وساءت أخلاقه وقل دينه، ولهذا ركز رحمه الله في ذكر الصفات الخِلقية والخُلقية والشروط والعلمية بتفصيل دقيق وشرح عميق، حيث قال رحمه الله: (اعْلَمْ أَنَّ السَّمَاعَ مِنَ الْمُسْلِمِ الْبَالِغِ الْعَدْلِ الْعَاقِلِ الضَّابِطِ لِمَا سَمِعَهُ الْعَارِفِ بِهِ حِينَ أَدَائِهِ صَحِيحٌ مُتَّفَقٌ عَلَيْهِ)[49]، وقال في موضع آخر: (وَيَكُونَ أَخْذُهُ عَنْ أَهْلِ الثِّقَةِ لِمَا يَنْقُلُونَ وَالْمَعْرِفَةُ بِهِ وَالضَّبْطُ لَهُ فَإِنْ وَجَدَ مَنِ اجْتَمَعَتْ فِيهِ هَذِهِ الْخِصَالُ مِنَ الدِّينِ وَالْعِلْمِ وَالْإِتْقَانِ فَقَدْ ظَفَرَتْ يَدَاهُ بِحَاجَتِهِ وَإِنْ لَمْ يَكُنْ إِلَّا مَنْ فِيهِ بَعْضُهَا فَلْيَجْتَنِبْ مَنْ لَا دِينَ لَهُ فَإِنَّ أَخْذَهُ عَنْهُ عَنَاءٌ إِذْ لَا يُوثَقُ بِمَا عِنْدَهُ وَلَا يَحْتَجُّ بِهِ لِنَفْسِهِ وَلَا لِغَيْرِهِ وَالْأَصْلُ فِيهِ قَوْلُ اللَّهِ تَعَالَى: {يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمْ فَاسِقُۢ بِنَبَإٖ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوْمَۢا بِجَهَٰلَةٖ فَتُصْبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَٰدِمِينَ}(سورة الحجرات الآية:6)، وَاشْتِرَاطُهُ تَعَالَى الرِّضَا وَالْعَدَالَةَ فِي الشُّهَدَاءِ وَكَذَلِكَ يَجْتَنِبُ مَنْ لَا ضَبْطَ عِنْدَهُ وَمَنْ عُرِفَ بِكَثْرَةِ الْوَهْمِ وَسُوءِ الْحِفْظِ فَإِنَّهُ مِنْ نَمَطِ الْأَوَّلِ وَلِيَبْحَثْ عَنْ حَقِيقَةِ مَنْ يَظْهَرُ مِنْهُ خَيْرٌ وَعِلْمٌ لِئَلَّا يَكُونَ عَلَى بِدْعَةٍ وَهَوًى فَيُشَرِّبَهُ إِيَّاهُ وَيُلَقِّنَهُ لَهُ وَيُرَوِّيَهُ مِنَ الظَّوَاهِرِ الَّتِي يَحْتَجُّ بِهَا عَلَى بِدْعَتِهِ وَأَبَاطِيلِ الْأَحَادِيثِ الْمَوْضُوعَةِ مِمَّا يَضُرُّهُ وَيُنْبِزُ بَعْدُ بِصُحْبَتِهِ لَهُ فَقَدْ أَضَرَّ ذَلِكَ بِجَمَاعَةٍ مِنْ أَهْلِ هَذَا الشَّأْنِ...)[50].

أما بخصوص السن الأنسب أو العلامة الضابطة لاستحقاق تقلد مهمة التحديث، فقد اختلفت آراء العلماء والمحدثين في ذلك حيث قال عياض رحمه الله: (اخْتَلَفَ اخْتِيَارَاتُ أَهْلِ هَذَا الشَّأْنِ مَتَى يُسْتَحَبُّ الْانْتِصَابُ لِهَذَا وَالتَّصَدُّرُ لَهُ إِمَّا لِأَجْلِ

---

[49] الإلماع، ص: 199.

[50] المرجع نفسه، ص: 58.

كَمَالِ عَقْلِهِ وَاجْتِمَاعِ أَشُدِّهِ وَانْتِهَاءِ كُهُولَتِهِ وَوَقْتِ سَمْتِهِ أَوْ لِتَوَقِّي أَشْيَاخِهِ وَمُزَاحَمَتِهِ مَنْ أَخَذَ عَنْهُ)[51]، كما رد رحمه الله على من اشترط لذلك بلوغ سن الأربعين أو الخمسين فقال رحمه الله: (مِنَ الْمُحَدِّثِينَ مَنْ لَمْ يَنْتَهِ إِلَى هَذَا السِّنِّ وَلَا اسْتَوْفَى هَذَا الْعُمْرَ وَمَاتَ قَبْلَهُ وَقَدْ نَشَرَ مِنَ الْحَدِيثِ وَالْعِلْمِ مَالَا يُحْصَى هَذَا عُمَرَ بْنُ عَبْدِ الْعَزِيزِ تُوُفِّيَ وَلَمْ يُكْمِلِ الْأَرْبَعِينَ وَسَعِيدُ بْنُ جُبَيْرٍ لَمْ يَبْلُغَ الْخَمْسِينَ وَكَذَلِكَ إِبْرَاهِيمُ النَّخَعِيُّ وَهَذَا مَالِكُ بْنُ أَنَسٍ قَدْ جَلَسَ لِلنَّاسِ ابْنَ نَيِّفٍ وَعِشْرِين...)[52]، كما عقب رحمه الله أيضا على من ألزم المحدثين إذا بلغوا الثمانين من العمر أن يتركوا التحديث ويهتموا بالذكر، فقال: (وَالْحَدُّ فِي تَرْكِ الشَّيْخِ التَّحْدِيثَ التَّغَيُّرُ وَخَوف الخرف وَإِلَّا فأنس ابْن مَالِكٍ وَغَيْرُهُ مِنْ أَصْحَابِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ قَدْ حُمِلَ عَنْهُم وَحَدثُوا وَقد...قَارَبَ كَثِيرٌ مِنْهُمُ الْمِائَةَ...كَذَلِكَ مَنْ بَعْدَهُمْ مِنَ التَّابِعِينَ وَأَئِمَّةِ الْمُسْلِمِينَ قَدْ بَلَغَ كَثِيرٌ مِنْهُمُ الثَّمَانِينَ وَأَكْثَرَ مِنْ ذَلِكَ وَمَاتُوا وَهُمْ يُحَدِّثُونَ وَكَانُوا يَرَوْنَ ذَلِكَ مِنْ أَفْضَلِ أَعْمَالِهِمْ وَالنَّاسُ مِنْ أَقْطَارِ الْأَرْضِ يَرْحَلُونَ إِلَيْهِمْ)[53].

ب- مواصفات المتعلم (الخلقية والخُلقية والعلمية):

بالنسبة لمواصفات المتعلم الذاتية والخِلْقية فقد ركز علماء الحديث في عصر عياض قديما على تحديد السن المناسب لتحمل الحديث وتعلمه فقط، ولم يهتموا بالصفات الأخرى لأن هذا العلم حق مشروع أمر الله تعالى به جميع الناس بغض النظر عن أجناسهم وألوانهم وطبقاتهم الاجتماعية ودرجات مداركهم وحفظهم؛ فبالنسبة لتحديد السن ذكر عياض رحمه الله أقوال الأئمة في تحديد أقل سِنٍ لأخذ الحديث وحفظه، ومجمل مذاهبهم محصورة بين القول بأربع أو خمس سنوات إلى ثلاثين سنة، وليس هناك من قال بأقل من ذلك أو أكثر، فبعدما ذكر أقوالهم عقب رحمه الله عن اختلافهم بقوله: (وَلَعَلَّهُمْ إِنَّمَا رَأَوا أَنَّ هَذَا السِّنَّ أَقَلُّ مَا يَحْصُلُ بِهِ الضَّبْطُ وَعَقْلُ مَا يَسْمَعُ وَحِفْظَهُ وَإِلَّا فَمَرْجُوعُ ذَلِكَ لِلْعَادَةِ وَرُبَّ بَلِيدِ الطَّبْعِ غَبِيِّ الْفِطْرَةِ لَا يَضْبِطُ شَيْئًا

---

[51] الإلماع، ص: 199.

[52] المرجع نفسه، ص:201.

[53] نفسه، ص: 204.

فَوْقَ هَذَا السِّنِّ وَنَبِيلِ الْجِبِلَّةِ ذَكِيِّ الْقَرِيحَةِ يَعْقِلُ دُونَ هَذَا السِّنِّ)[54].

أما بالنسبة للمواصفات الخُلقية التي يجب أن يتحلى بها طالب الحديث على وجه الخصوص، هي كل القيم التي حث عليها الإسلام في القرآن الكريم والسنة النبوية، إضافة إلى الآداب الخاصة بأهل الحديث وحملته، أجملها عياض رحمه الله في قوله:(يَجِبُ أَوَّلًا عَلَى كُلِّ طَالِبِ عِلْمٍ قَبْلَ الشُّرُوعِ فِيهِ التَّخَلُّقُ بِأَخْلَاقِ أَهْلِهِ وَالْتِزَامُ زِيِّهِمْ وَالتَّأَدُّبُ بِأَدَبِ حَمَلَتِهِ وَلُزُومُ السَّكِينَةِ وَالْوَقَارِ وَالْبُكُورُ لِطَلَبِهِ وَالْمُوَاظَبَةُ عَلَيْهِ وَإِخْلَاصُ النِّيَّةِ لِلَّهِ فِيهِ وَالتَّوَاضُعُ لِمَنْ يَأْخُذُ عَنْهُ وَتَعْظِيمُهُ وَتَوْقِيرُهُ وَالصَّبْرُ عَلَى مَا يَلْقَاهُ مِنْهُ أَوْ مِنْ رُفَقَائِهِ مِنْ جَفَاءٍ وَانْتِقَادُ مَنْ يَأْخُذُ عَنْهُ...)[55]، هذه الآداب خاصة بمن فرّغ وقته ونذر عمره لتحصيل هذا العلم، أما من أراد تحمل شيء من الحديث على وجه الاستفادة فلم يشترط العلماء له شرطا، حتى إنهم قبلوا أحاديث بعض الصحابة رضي الله عنهم الذين وقع سماعهم لها حال كفرهم مثل الجبير بن المطعم وغيره في محل التحمل، أما عند الأداء والنقل فلابد من توفر تلك الشروط المجتمعة في العدالة والضبط.

أما الشروط العلمية التي يجب أن تتوفر في طالب الحديث قبل الشروع فيه، فهي محصورة في حفظ القرآن الكريم ومعرفة بعض أحكامه مثل الفرائض، فقد ذكر عياض بسنده إلى أَبي عَبْدِ اللَّهِ الزُّبَيْرِيُّ أنه قال:(يُسْتَحَبُّ كَتْبُ الْحَدِيثِ مِنَ الْعِشْرِينَ لِأَنَّهَا مُجْتَمَعُ الْعَقْلِ وَأَحَبُّ إِلَيَّ أَنْ يَشْتَغِلَ قَبْلُ بِحِفْظِ الْقُرْآنِ وَالْفَرَائِضِ)[56]، وقال عياض أيضا: (كُنَّا نُؤْمَرُ أَنْ نَتَعَلَّمَ الْقُرْآنَ ثُمَّ السُّنَةَ ثُمَّ الْفَرَائِضَ ثُمَّ الْعَرَبِيَّةَ الْحُرُوفَ الثَّلَاثَةَ يَعْنِي الْجَرَّ وَالنَّصْبَ وَالرَّفْعَ)[57].

المطلب الرابع: تحديد أدوات التقويم و أنواعه.

يحتل التقويم مكانة بارزة في المنظومة التربوية، وذلك باعتباره عنصرا من

---

[54] الإلماع، ص: 64.

[55] المرجع نفسه، ص: 45.

[56] نفسه، ص: 65.

[57] نفسه، ص: 215.

عناصر المنهاج من وجه، وحاكما وقاضيا على باقي العناصر من وجه آخر، فهو الذي يحدد مدى تحقق الأهداف المسطرة، ويقيس وظيفية المحتوى الدراسي وطرائق وأساليب تدريسه، وفاعلية المدرس وحافزية المتعلم وغير ذلك، فهو عملية تقوم على جمع مجموعة من المعلومات التي تتسم بالموضوعية والصدق والثبات، وتحليل درجة مطابقتها لمجموعة من المعايير الخاصة بالأهداف المحدد، وذلك من أجل إصدار الحكم الصحيح والقرار المناسب.

إن الناظر في عمل أهل الحديث وتراثهم يجد أنهم يكثرون من استعمال التقويم التربوي، وينوعون من أساليبه بخلاف غيرهم من العلماء في التخصصات الأخرى، بل إنهم لا يقتصرون على تقويم مستوى المتعلم فقط، بل جميع عناصر المنهاج التربوي الخمسة تخضع للتقييم، غايتهم في ذلك حفظ السنة من التحريف، وصون الشريعة من الزنادقة والملحدين، فالتقويم عندهم يسري على المحتوى الدراسي وطرق تحمله ومستوى الطالب والمطلوب على حد سواء، فهو يصاحب الطالب من بداية طلبه للحديث، إلى أن يبلغ مرتبة المحدثين والعلماء المتقنين، بل ويستمر معه إلى آخر أيام عمره لمعرفة عدالته وسلامة عقله وضبطه، كما يسري التقويم على المحتوى العلمي المطلوب وطريقة تحمله وتعليمه، والأهداف المرجوة منه ودرجة تحققها في الواقع، فكل عناصر المنهاج تخضع للتقويم عندهم حسب أهميتها وتأثيرها؛ ولكنهم كانوا يركزون أكثر على المحدث والطالب باعتبارهم حملة الشريعة وحراسها، ولهذا ذكر عياض ثلاث أدوات تقويمية، وهي:

أ- **مراقبة سلوك الفرد وتتبع أخباره**: هذا الأمر يشترك فيه الطالب والمدرس، حيث كان المجتمع العلمي يرصد حالهما ويسأل عن أخبارهما ويتتبع أفعالهما وأقوالهما سواء في مرحلة الأخذ والتحمل أو الأداء والتحديث، فَيُقَوّمون أخلاقهم والقيم التي يحملونها، بمراقبة سلوكهم ودرجة تدينهم والتزامهم بالسنة النبوية، أو باستفاضة شهرتهم وانتشار علمهم وأثرهم، فيحكمون عليهم بالعدالة والمروءة أو بالبدعة وقلة الدين، ولهذا الغرض ظهر عندهم الجرح والتعديل وفشا فيهم فشوا كبيرا، حتى أصبح علما مستقلا يرجعون إليه من أجل معرفة عدالة الراوي وضبطه، قال عياض رحمه

الله في معرض حديثه عن الأمور التي يجب أن ينتبه إليها الطالب في اختياره للمدرس المناسب: (وَلِيَبْحَثْ عَنْ حَقِيقَةِ مَنْ يَظْهَرُ مِنْهُ خَيْرٌ وَعِلْمٌ لِئَلَّا يَكُونَ عَلَى بِدْعَةٍ وَهَوًى فَيُشَرِّبَهُ إِيَّاهُ وَيُلَقِّنَهُ لَهُ وَيُرَوِّيَهُ مِنَ الظَّوَاهِرِ الَّتِي يَحْتَجُّ بِهَا عَلَى بِدْعَتِهِ وَأَبَاطِيلِ الْأَحَادِيثِ الْمَوْضُوعَةِ مِمَّا يَضُرُّهُ وَيُنْبِزُ بَعْدُ بِصُحْبَتِهِ لَهُ فَقَدْ أَضَرَّ ذَلِكَ بِجَمَاعَةٍ مِنْ أَهْلِ هَذَا الشَّأْنِ)[58]، كما استدل رحمه الله على هذا المعنى بما ثبت في الأثر ("إِنَّ هَذَا الْعِلْمَ دِينٌ فَانْظُرُوا عَمَّنْ تَأْخُذُونَهُ"[59][60].

ب-**الاختبارات الشفاهية**: كانت أغلب اختباراتهم شفاهية وليست كتابية، لأنها تحقق نوعا من المصداقية والشفافية، وتكشف عن وجود الكفايات الأساسية من عدمها في وقت وجيز وبأقل جهد؛ فأحيانا يستعملونها لتشخيص مدى تمكن الطالب من المعارف الأولية والمهارات الأساسية، وهي التي تسمى بالتقويم التشخيصي، حيث تكشف أهلية الطالب للتعلم ورغبته فيه وصبره عليه؛ ومن أمثلة ذلك ما ذكره عياض رحمه الله تعالى عن (عُبَيْدُ اللَّهِ بْنُ جُنَادٍ قَالَ: عَرَضْتُ لِابْنِ الْمُبَارَكِ فَقُلْتُ: لَهُ أَمْلِ عَلَيَّ، فَقَالَ: أَقَرَأْتَ الْقُرْآنَ، فَقُلْتُ: نَعَمْ فَقَرَأْتُ عَشْرًا، فَقَالَ: هَلْ عَلِمْتَ مَا اخْتَلَفَ النَّاسُ فِيهِ مِنَ الْوُقُوفِ وَالِابْتِدَاءِ، قُلْتُ: أَبْصَرُ النَّاسِ بِالْوَقْفِ وَالِابْتِدَاءِ، فَقَالَ: مدهامتان، قُلْتُ: آيَةٌ، قَالَ: فَالْحَدِيثُ سَمِعْتَهُ مِنْ أَحَدٍ غَيْرِي، قُلْتُ: نَعَمْ، قَالَ: فَحَدِّثْنِي، قَالَ: فَحَدَّثْتُهُ فِي الْمَنَاسِكِ بِأَحَادِيثَ، فَقَالَ: أَحْسَنْتَ هَاتِ أَلْوَاحَكَ...)[61]، وفي كثير من الأحيان يستعملون هذه الاختبارات من أجل التقويم التكويني والبنائي، الذي يحدد إمكانية الانتقال من مرحلة تعليمية مبسطة إلى مرحلة أخرى أكثر تعقيدا وتركيبا، ومن أمثلة ذلك ما ذكره عياض رحمه الله بسنده إلى سفيان بن عيينة حينما ذهب مع أبيه إلى مكة المنورة، قال سفيان: (كَانَ أَبِي صَيْرَفِيًّا بِالْكُوفَةِ فَرَكِبَهُ الدَّيْنُ فَحَمَلَنَا إِلَى مَكَّةَ فَلَمَّا رُحْنَا إِلَى الْمَسْجِدِ لِصَلَاةِ الظُّهْرِ وَصِرْتُ إِلَى بَابِ الْمَسْجِدِ إِذَا شَيْخٌ عَلَى حِمَارٍ فَقَالَ لِي: يَا غُلَامُ أَمْسِكْ عَلَيَّ هَذَا الْحِمَارَ حَتَّى أَدْخُلَ الْمَسْجِدَ فَأَرْكَعُ فِيهِ، فَقُلْتُ: لَا وَاللَّهِ مَا أَنَا بِفَاعِلٍ حَتَّى تُحَدِّثَنِي،

---

[58] الإلماع، ص: 59.

[59] صحيح مسلم، المقدمة، باب في أن الإسناد من الدين، ج:1 ص:.14

[60] الإلماع، ص: 59.

[61] المرجع نفسه، ص: 238و239.

فَقَالَ: وَمَا تَصْنَعُ بِالْحَدِيثِ، وَاسْتَصْغَرَنِي، فَقَالَ: حَدَّثَنِي بن جَابِرٍ عَبْدُ اللَّهِ وَأَخْبَرَنَا ابْنُ عَبَّاسٍ فَحَدَّثَنِي بِثَمَانِيَةِ أَحَادِيثَ، فَأَمْسَكْتُ حِمَارَهُ وَجَعَلْتُ أَتَحَفَّظُ مَا حَدَّثَنِي بِهِ، فَلَمَّا صَلَّى وَخَرَجَ، قَالَ: مَا نَفَعَكَ مَا حَدَّثْتُكَ بِهِ حَبَسْتَنِي، فَقُلْتُ: حَدَّثْتَنِي بِكَذَا وَحَدَّثْتَنِي بِكَذَا فَرَدَّدْتُ عَلَيْهِ جَمِيعَ مَا حَدَّثَنِي بِهِ، فَقَالَ: بَارَكَ اللَّهُ فِيكَ تَعَالَى غَدًا إِلَى الْمَجْلِسِ، فَإِذَا هُوَ عَمْرُو بْنُ دِينَارٍ)[62].

ت-**<u>الامتحان بالمناظرة أو المناقشة</u>**: هذا النوع يعتبر تقويما إجماليا وختاميا، يقصد منه تحديد الحكم النهائي من تحقق الكفاءة في الممتحن من عدمها، وقد كانت تستعمل هذه الأداة التقويمية عند أهل الحديث في أغلب الأحيان للتحقق من الكفاءة المهنية والاستحقاق العلمي للإمامة في الحديث وغيره، مثل ما حدث للقاضي عياض رحمه الله حينما فرغ من التعلم وانتهت رحلة طلبه ورجع لمدينته سبتة المغربية؛ فَقَبْل أن يتقلد منصب التحديث ويتسلم مهمة التدريس، (أجلسه أهل بلده من العلماء المتقنين للمناظرة في المسائل، ومناقشة الأدلة، وهو ابن اثنين وثلاثين عاما)[63]، كما يستعمل هذا النوع من التقويم للتحقق من قوة عقل المحدث، ودوام سلامته من الخرف وعافيته من التلف؛ فقد حكى عياض رحمه الله أن أبا إسحاق الهجيمي حدّث بعد بلوغه المائة من عمره، وفي يوم من الأيام قرأ عليه قارئ في أحد مجالسه أمام الناس أبياتا من الشعر، فلما وصل إلى:("إِنَّ الْجَبَانَ حَتْفُهُ مِنْ فَوْقِهِ... كَالْكَلْبِ يَحْمِي جِلْدَهُ بِرَوْقِهِ" وَأَرَادَ اخْتِبَارَ حِسَّهُ وَصِحَّةَ ذِهْنِهِ فَقَالَ لَهُ الْهُجَيْمِيُّ قُلِ الثَّوْرَ يَا ثَوْرُ فَإِنَّ الْكَلْبَ لَا رَوْقَ لَهُ فَفَرِحَ النَّاسُ بِصِحَّةِ عَقْلِهِ وَجَوْدَةِ حِسِّهِ)[64]، وحكى رحمه الله أيضا خبر (قَاسِم بْن أَصْبَغ، مُحَدِّثُ قُرْطُبَةَ وَرَاوِيَتُهَا وَشَيْخُهَا، -كان- يُحَدِّثُ وَقَدْ أَسَنَّ وَخَنَقَ التِّسْعِينَ وَلَا يُنْكَرُ شَيْءٌ مِنْ حَالِهِ فَمَرَّ يَوْمًا فِي أَصْحَابِهِ وَلَقِيَهُمْ حِمْلُ حَطَبٍ عَلَى دَابَةٍ فَقَالَ لِأَصْحَابِهِ تَنَحَوْا بِنَا عَنْ طَرِيقِ الْفِيلِ، فَكَانَ أَوَّلُ مَا عُرِفَ مِنَ اخْتِلَالِ ذِهْنِهِ وَذَلِكَ قَبْلَ

---

[62] الإلماع، ص:237.

[63] أزهار الرياض في أخبار القاضي عياض لشهاب الدين التلمساني، ج: 3ص:10، بتصرف.

[64] الإلماع، ص:208.

مَوْتِهِ بِنَحْوِ ثَلَاثِ سِنِينَ)[65].

ث-**<u>اهتمام الحكام بتتبع أخبار العلماء</u> ومعرفة مدى ضبطهم للرواية و إتقانهم للعلم**، ومثال ذلك ما ذكره عياض رحمه الله عن قصة الإمام الزهري مع الخليفة هشام بن عبد الملك، وفيها (أَنَّ هِشَامَ بْنَ عَبْدِ الْمَلِكِ سَأَلَ الزُّهْرِيّ أَنْ يُمْلِيَ عَلَى بَعْضِ أَوْلَادِهِ شَيْئًا مِنَ الْحَدِيثِ فَدَعَا بِكَاتِبٍ وَأَمْلَى عَلَيْهِ أَرْبَعمِائَة حَدِيثٍ فَخَرَجَ الزُّهْرِيُّ مِنْ عِنْدَ هِشَامٍ فَقَالَ أَيْنَ أَنْتُمْ يَا أَصْحَابَ الْحَدِيثِ فَحَدَّثَهُمْ بِهَا أَرَاهُ وَاللَّهُ أَعْلَمُ لِئَلَّا يَخُصَّ أَهْلَ الدُّنْيَا دُونَهُمْ ثُمَّ لَقِيَ هِشَامًا بَعْدَ شَهْرٍ أَوْ نَحْوِهِ فَقَالَ لِلزُّهْرِيّ يُرِيدُ اخْتِبَارَهُ إِنَّ ذَلِكَ الْكِتَابَ قَدْ ضَاعَ قَالَ لَا عَلَيْكَ فَدَعَا بِكَاتِبٍ فَأَمْلَاهَا عَلَيْهِ ثُمَّ قَابَلَ هِشَامَ بِالْكِتَابِ الْأَوَّلِ فَلَمْ يُغَادِرْ حَرْفًا وَاحِدًا)[66].

من خلال هذه الشواهد وغيرها، يتبين لنا أن نجاح أي تجربة تربوية مرتبط بدقة تخطيط وتنظيم المنهاج التربوي، وحسن تدبيره وتطبيق أنشطته التعليمية التعلمية، وحضور المراقبة والتقويم لجميع مكوناته، فإذا تخلف عنصر واحد من هذه العناصر عن دوره، جاءت النتائج ناقصة أو عكسية، لأن هناك تكامل وتداخل بنيوي ومنهجي بين عناصر المنهاج، فلا بد من مراعاة ذلك في التخطيط والتدبير والتقويم؛ وإن من أهم عناصر المنهاج التربوي هو(المدرس) باعتباره مكلف بتبليغ العلم ونقل القيم، فمهنة التدريس أخطر مهمة وأكبر مسؤولية على وجه الأرض، فلا يجب الاستهانة بمكانتها أو إغفال تأثيرها ونتائجها، وقد رأينا أن معظم أدوات التقويم في عصر القاضي عياض رحمه الله كانت تركز على خلقه وعقيدته، وعلمه وسلامة عقله؛ فكفاءة المدرس العلمية (الأكاديمية) والتربوية (البيداغوجية)، من الشروط الأساسية لنجاح رسالته وتألقه في وظيفته وحصول القَبول له؛ فالإمام القاضي عياض رحمه الله كما سبق في محور التعريف به، توفرت فيه جميع شروط الكفاءة، وحاز القبول والرضا عند العلماء مشرقا ومغربا، واهتم الناس بعلمه وكتبه، وأصبح قبلة للطلبة الرحال؛ فهذه الرفعة والشهرة لم تكن من فراغ أو نوعا من الصدفة، فقد كان من أقرانه من يماثله في العلم

---

[65] الإلماع، ص:209.

[66] المرجع نفسه، ص: 243 و 244.

أو يتفوق عليه، ولكن لم يكتب لهم القبول والشهرة كما كتب لعياض رحمه الله، ولعل السبب في ذلك راجع بالأساس إلى حرصه على العمل بالعلم ونشره، والجهر بالحق ونصرته، وتنظيم عمله العلمي والتربوي.

الخاتمة:

بعد هذه الرحلة البحثية بين الأبحاث العلمية والتربوية والكتب التراثية للمدرسة الحديثية بالغرب الإسلامي، تأكد لي بما لا يدع مجالا للشك، على أن سبب نبوغ علماء الحديث وتميزهم في هذا القطر، وعلى رأسهم الإمام القاضي عياض رحمه الله، كان وراءه عمل منهجي ومجهود تربوي مهم، مما أسهم في تطوير الدرس الحديثي وتجديد وظيفته ورسالته، فعملية التربية والتدريس تعتبر مدخلا مهما لقيام الحضارة المادية وغير المادية، ووسيلة لحفظ العلوم الدينية والدنيوية وآلية تطوير مناهجها ومباحثها.

ولقد توصلت إلى معرفة الفرضية الصحيحة التي تصلح للإجابة عن الإشكال الرئيسي لهذه الورقة، وإلى مجموعة من النتائج الحسنة التي دفعتي إلى اقتراح بعض التوصيات المرغوبة فيها، من باب النصيحة للإسلام والمسلمين.

تمحيص الفرضيات:

من خلال تتبع جهود بعض أهل الحديث في الغرب الإسلامي والتفتيش في تراثهم، وتقصي بعض أخبارهم التي تدخل ضمن المجال التربوي، تأكد لي أن الفرضية الثانية هي التي تصلح أن تكون جوابا عن قضية هذا البحث، والتي جاء فيها أن هناك إمكانية لاستجلاء مناهج تربوية نافعة وطرائق تدريسية ناجحة، التي كانت سببا في نبوغ بعض المحدثين قديما وتألقهم في التأصيل لعلوم الحديث والتأليف فيها، فهذا العلم وإن ضعف الاهتمام به وقل أنصاره مؤخرا، فإن وظيفته في حفظ السنة النبوية باقية، ومنهجه الصارم في قبول الأخبار حاضر بين أهله والمشتغلين به، فهو علم نضج وتطور بفعل حسن اختيار البرامج العليمية، وتنوع الطرائق التدريسية في زمن التأسيس والتقعيد، حتى صار الآن مفخرة الأمة الإسلامية، وعنوانا على قوة ورجاحة العقل الإسلامي.

وليس هذا فقط ما أجابت عنه هذه الدراسة، بل هناك أسئلة فرعية أخرى أجابت عنها حسب موضوعها وفي محلها، وقد حددتها كنتائج مستنتجة.

النتائج:

استنتجت من خلال بناء محاور هذه الورقة مجموعة من النتائج، أبرزها:

- إن الإمام القاضي عياض رحمه الله بلغ درجة الاجتهاد، حتى أصبح من المجددين في القرن 6 الهجري، خصوصا في مجال علم الحديث وفقهه.

- تميز عصر القاضي عياض رحمه الله بإسهامات تربوية، تمثلت في إعطاء معالم بارزة للمنهاج التربوي الخاص بالدرس الحديثي الذي كان سائدا بين المحدثين، ومستعملا في مجالس فقه الحديث النبوي الشريف عندهم.

- إن أغلب المحدثين رحمهم الله -وعلى رأسهم القاضي عياض- كانت لهم منهجية علمية وطريقة تربوية، في شرح الأحاديث وفقه أحكامها، ولم يكونوا يمارسون هذه العملية التعليمية بعشوائية وارتجالية.

- ضرورة تنظيم المنهاج التربوي الخاص بالدرس الحديثي، وكذا التركيز على تخطيط عملية تدريس أحكامه وفقه فوائده، مع احترام مبدأ التدرج والتجديد والتنويع، وعدم السقوط في العشوائية والارتجالية في تدبير الدرس وتقويمه.

- ضرورة اعتماد المقاربة الموضوعية في تدريس أحاديث الأحكام، لأن نتائجها مضبوطة وفاعليتها في فهم موضوع الدرس واستيعابه وتطبيقه ثابتة ومشهودة.

- ضرورة استعمال القصدية في تدريس الدرس الحديثي، وذلك من خلال تحديد الأهداف التربوية قبل الشروع في تدبير التعلمات النبوية وتقويم نتائجها.

- ضرورة تنويع طرائق تدريس الحديث وعلومه، والمرونة في الانتقال بين مراحل تدريسه وبناء عناصره ومعارفه، كما يجب الاهتمام بتقويم المنهاج التربوي وتنويع أساليبه وأدواته، مع التركيز أكثر على تقويم المدرس والطالب والمحتوى...

هناك نتائج أخرى غيبتها مخافة الطول والتشعب، وإنما اكتفيت هنا بما هو

مناسب لموضوع البحث وأهدافه، وما تقتضيه ضرورة الإجابة عن أسئلة البحث وإشكالاته.

التوصيات:

لمست من خلال هذه الورقة بعض الأمور التي لا بد من التوصية بشأنها، تشجيعا على الاهتمام بالتراث الحديثي وخوض غماره، وفتحا لآفاق جديدة للبحث التربوي في العلوم الشرعية؛ ومجمل هذه التوصيات هي كالآتي:

- أن يقوم الباحثون في المجال الشرعي على تسليط أقلامهم واجتهاداتهم على الجانب التربوي والتعليمي لدى علماء الإسلام على اختلاف تخصصاتهم وعصورهم.

- تشجيع طلبة العلم على توجيه أبحاثهم في الماجستير أو الدكتوراه، نحو كشف مناهج تدريس العلوم الشرعية، وتسهيل مباحثها وتقريب مصطلحاتها بكيفية حديثة ومتطورة.

- دعوة أساتذة العلوم الشرعية سواء في الجامعات أو المدارس والمعاهد، إلى ضرورة تجديد ممارساتهم التعليمية، بتنويع طرائق التدريس وتطوير أساليب التقويم، مع اختيار المقاربات البيداغوجية والاختيارات التربوية المناسبة للفئة المستهدفة، مع مراعاة طبيعة المعرفة والعلم المدرس.

- تأسيس مجلة تربوية تعنى بالجانب البيداغوجي للعلوم الشرعية وكيفية تدريسها، كما تهتم بإبراز أساليب وطرق تربية النشء على القيم المركزية والمعارف الضرورية بطريقة إسلامية.

- إعادة شرح الكلام النبوي شرحا موضوعيا، حسب المواضيع التي يطرحها الواقع والمسائل الضرورية التي يحتاجها المكلف، بالتركيز على الأحاديث المقبولة وترك المردودة.

- تأسيس مراكز للبحث التربوي في الجامعات تعنى بالمجال البيداغوجي لمختلف المواد والتخصصات، سواء العلوم الشرعية أو الإنسانية أو العلوم التجريبية، ومحاولة الاستفادة من منهجية تدريس علماء الإسلام قديما لهذه العلوم.

- تنظيم ندوات ومؤتمرات عالمية تعنى بإبراز تجارب علماء الإسلام في مجال التربية والتعليم، مع التشجيع على تأليف الكتب التي تتحدث عن التربية في الإسلام، بأسلوب عصري واستدلال شرعي.

لائحة المصادروالمراجع:

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.
- أزهار الرياض في أخبار القاضي عياض لشهاب الدين التلمساني (ت1041ه)، المحقق: عبد العظيم شلبي وغيره، الناشر: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر – القاهرة، تاريخ النشر: 1358ه-1939 م.
- الإحاطة في أخبار غرناطة للسان الدين ابن الخطيب الأندلسي(المتوفى: 776ه)، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1424 ه
- إكمال المعلم بفوائد مسلم، لأبي الفضل القاضي(المتوفى: 544ه)، المحقق: الدكتور يحْيَى إِسْمَاعِيل، الناشر: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، الطبعة: الأولى، 1419 ه - 1998م.
- الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع للقاضي عياض(المتوفى: 544ه)، تحقيق: السيد أحمد صقر، الناشر: مكتبة دار التراث- القاهرة/ المكتبة العتيقة- تونس، الطبعة الأولى، تاريخ: 1389ه/1970م.
- البداية والنهاية لأبي الفداء بن كثير (المتوفى: 774ه)، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي الناشر: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة: الأولى، 1418 ه - 1997 م، سنة النشر: 1424ه / 2003م.
- تاج العروس من جواهر القاموس لأبي الفيض، الملقّب بمرتضى، الزَّبيدي (ت: 1205ه)، الناشر: دار الهداية.
- التعريف بالقاضي عياض لولده أبي عبد الله محمد، تقديم وتحقيق الدكتور محمد بن شريفة مطبعة فضالة- المحمدية (المغرب)، الطبعة الثانية، تاريخ:1982م.

- التقييد والإيضاح لما أطلق وأغلق من كتاب ابن الصلاح للعراقي، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية، الطبعة: 1، السنة:2001م.
- الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي لفريق من الأساتذة والمفتشين، منسق الفريق(التهامي حمداش)، المطبعة: نادية للنشر 2008م، منشورات وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (المغرب).
- سير أعلام النبلاء لشمس الدين الذهبي (المتوفى: 748هـ)، المحقق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الثالثة، 1405هـ / 1985م.
- صحيح مسلم (ت:261هـ)، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت.
- طبقات الحفاظ لجلال الدين السيوطي (ت:911هـ)، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة: الأولى، 1403.
- الغنية فهرست شيوخ القاضي عياض(ت544 هـ)، تحقيق: ماهر زهير جرار، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الأولى: 1402 هـ - 1982 م.
- فتح الباري شرح صحيح البخاري لأبي الفضل بن حجر العسقلاني الشافعي، الناشر: دار المعرفة - بيروت، 1379، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي.
- فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات لعبد الحي الكتاني (ت:1382هـ)، المحقق: إحسان عباس، الناشر: دار الغرب الإسلامي بيروت، الطبعة: الثانية، السنة: 1982.
- لسان العرب لابن منظور الإفريقي(ت711هـ)، الناشر: دار صادر بيروت، ط: الثالثة، 1414هـ.
- المعجم الوسيط، المؤلف: مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الناشر: دار الدعوة، بدون تاريخ.
- مقاييس اللغة لابن فارس القزويني الرازي(ت395هـ)، المحقق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: دار الفكر، عام النشر: 1399هـ - 1979م.

- المناهج: أسسها - عناصرها – تنظيماتها، لجابر عبد الحميد وأحمد حيرى كاظم، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع القاهرة 1971.
- المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، أبو زكريا النووي (المتوفى: 676هـ)، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الثانية، السنة:1392 هـ.
- المنهج المدرسي ما له وما عليه، للباحث سلامة حمدي حسين، الدبلوم الخاص في التربية جامعة أسيوط، مصر.
- منهج النقد في علوم الحديث لنور الدين عتر (ت:1442هـ)، الناشر: دار الفكر، دمشق، الطبعة:3، السنة:1981م.
- نزهة النظر شرح نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر لابن حجر العسقلاني، دار المشاريع، الطبعة: 1، السنة: 2001م.

الرؤية التربوية لمحيي الدين بن العربي الحاتمي: أصول ومفاهيم وقضايا

د. رشيد الاركو

باحث بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة

ملخص البحث

إنَّ الهدفَ من وراء البحث في نصوص ابن العربيّ هو تجلية بعضِ معالمِ رؤيتِهِ للتَّربية من جهة، والوقوف عند بعض المفاهيم والقضايا ذات الصِّلة بالعمليَّة التَّعليميَّة التعلميَّة من جهة ثانية، ولتبيانِ هذه المعالمِ والمفاهيمِ والقضايا تم التوسل بالمباحث الثَّلاثةِ الآتيةِ:

- المبحث الأول: ركز على بيان المرجعية التي يستند إليها ابنُ العربيّ في رؤيته التَّربويَّة من خلال تعاطيه المباشر مع الوحي بنصيه، وانعكاس هذا التَّعاطي على لغته ومفاهيمه.

- المبحث الثَّاني: سعى إلى بيان تلقي ابن العربيّ لمفهوم المعلم الأول كما تبدى في الثَّقافةِ العربيَّةِ الإسلاميَّةِ، وحاول تحرير المفهوم مِمّا علق به.

- المبحث الثَّالثُ: أماط اللِّثامَ عن بعض تلكم القضايا التربويَّةِ المبددة في كتابات ابن العربيّ.

ويبقى الغرضُ من هذا التَّقسيم المقترح منهجيٌّ بالأساس، حيث الأصلُ هو الاتصالُ فيما بين المباحث وليس الانفصال.

كلمات مفتاحية

الوحي، الثقافة العربية الإسلامية، محيي الدين بن العربي الحاتمي، الرؤية التربوية، المعلم الأول، التعليم.

مقدمة

ترجعُ أهمية البحث في الخطاب الصوفي التربوي لدى محيي الدين بن العربي[1] إلى جانبين أساسيين، فأمَّا الجانب الأول فهو الوصل مع التراث العربي الإسلامي باعتباره حاملا الأسسَ الكبرى للمنهاج التربوي، وباعتباره أيضا يجمع بين طورين من العقل؛ طور العقل وطور ما وراء العقل.

وأمَّا الجانب الثاني فيتمثل في فهم سبل تعاطي الخطاب الصوفي عامَّة وخطاب ابن العربي خاصَّة مع نصوص الوحي بوصفها أصلا مؤسسا لهذا التراث.

وقد جعلتُ من هذين الجانبين عمدة في الإجابة عن السُّؤالين الرئيسين الآتيين:

– ما المرجعيات التي تحكم رؤى ابن العربي التربوية؟

–وما أهم المفاهيم والقضايا التَّربوية التي تزخر بها كتابات ابن العربي؟

والقصد من وراء وضع هذين السؤالين البحث في نصوص ابن العربي، واستخراج المفاهيم والقضايا التربوية الأساس في رؤيته، مع لفت الانتباه إلى أصولها ومرجعياتها.

وقد توسلتُ لبلوغ هذا القصد منهجا يأخذ بحسبانه الإجراءات الآتية: الوصف، والتحليل، والاستقراء والاستنباط، زيادة على المنهج التاريخي الذي يسهم في إدراك المتلقي أيَّمَا إدراك قيمة الذَّاكرة التربوية والمعرفية والأخلاقية التي يزخر بها التراث

---

[1] أشار عبد الإله بن عرفة إلى ضرورة الوقوف على مسألة تحقيق اسم ابن العربي من باب الأمانة العلميَّة والأدب فقال: "من الأخطاء الشَّائعة التي يصرُّ عليها بعض أصحاب المطابع مِمَّنْ ينشرون كتب الشَّيخ الأكبر، كتابة اسمه (ابن عربي) مع أنَّه بالألف واللام (أُنظر صور مخطوطات كتبه، وما جاء فيها من تنصيص على اسمه بالتَّعريف) ولا معنى أنْ يُقال إنَّ هذا اصطلاح مشرقي للتَّميز بينه وبين ابن العربي المعافري، فلا أحد يخلط بينهما، ومن الأدب والأمانة العلميَّةِ أنْ يُدعى المرْءُ باسمه، لا أنْ يحرف وينكر، كما في هذه الحال مع اسم الشيخ... فإثبات التعريف له من باب الواجب المتعين". ينظر، الديوان الكبير، ابن العربي، تحقيق: عبد الإله بن عرفة، دار الآداب، بيروت، ط1، 2018م، ج4، ص9.

العربي الإسلامي.

وكان قوامُ هذا المنهج خيرَ مُعين للتعرف على أمور أساس تخدم البحث العلمي وأخلاقياته، منها وصل حاضرنا بماضينا باعتبار أن "الخطاب عن الماضي هو في الآن ذاته خطاب عن الحاضر"[2]، ومنها بيان بعض الروابط الوثيقة التي تشد ابن العربي إلى الثقافة العربية الإسلامية من خلال تعاطيه المباشر مع الوحي بنصيه القرآني والحديثي.

وقد اعتنى باحثون كثر بالجانب التربوي في تصوف محيي الدين بن العربي، نظرا لما لهذا الجانب من حضور أساس في جل كتاباته النثرية والشعرية، ودرءا لخروج هذه المقدمة عن الحدود المرسومة لها أحيلُ القارئ الكريم على الدِّراسات الثلاث الآتية:

–"الآراء التربوية عند محيي الدين بن العربي كما وردت في كتابه الفتوحات المكية"[3]، بحث للباحثة سهير محمد سيد أحمد الشاعر.

–"الفكر التربوي الصوفي قراءة في التراث التربوي عند أعلام التَّصوفِ الإسلامي"[4]، كتاب للباحث الأخضر القويدري.

–"المضامين التربوية في كتابات محيي الدين بن العربي: دراسة تحليلية"[5]، كتاب للباحثة فاطمة بنت محمد ابن سلطان القاسمي.

وقد قارب البحث رؤية ابن العربي التربوية وفق الخطة الآتية: مقدمة وثلاثة مباحث فخاتمة.

المبحث الأول: مرجعية ابن العربي التربوية: أصول ومفاهيم

انطلقتُ في هذا البحث من فرضية تموقع الخطاب الصُّوفي العربي الإسلامي ضمن الخطابات المعرفية الأساس في الثقافة العربية الإسلامية؛ بمعنى أنَّ أصولَ

---

[2] المقامات السرد والأنساق الثقافية، عبد الفتاح كيليطو، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2001م، ص8.

[3] رسالة ماجستر، وقد تقدمت بها الباحثة سنة 1997م، في كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر.

[4] صدر عن دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، سنة 2010م.

[5] صدر عن منشورات القاسمي، سنة 2018م.

الخطاب الصوفي مستمدةٌ من النُّصوص المؤسسة والموجهة لهذه الثقافة.

وقصدتُ من التَّنقيب في كتابات محيي الدين بن العربي تأكيد هذه الفرضية في جانبها التربوي التعليمي على شاكلة خاصة، إيمانا بأنَّ البنية العميقة التي تسدد الثقافة العربية الإسلامية هي بنية تربوية تعليمية، تهدف إلى ترقية الإنسان وتزكيته (دينيا، وروحيا، وعقليا، ونفسيا، وعلميا، واجتماعيا) قصد البلوغ به أسمى الدَّرجات وأعلاها، فيفلح في دنياه وأخراه.

وحريٌّ التَّأكيد منذ البدء أنَّ ما شدَّ عضدي لاقتراح هذه المقاربة هو إيماني بأنَّ هذه البنية التربوية التي بشرت بها الثقافة العربية الإسلامية هي بنية جامعة بين طور العقل وطور ما وراء العقل، وقد شغَّل ابن العربي هذين المفهومين ليميز بين ما يدخل في نطاق طور العقل وهي الأمور الظاهرة التي يعرفها أهل النظر والفكر ويتوصلون إليها من طريق الكسب والعقل، وبين ما يتجاوز هذا الطور فيدخل في نطاق طور ما وراء العقل، والقصد إلى الأسرار الباطنة المودعة في الإنسان التي لا تُعرف أبدا بحسب ابن العربي بالنظر والفكر والعقل، وإنما معرفتها موقوفة على الوهب الإلهي.

وبالتالي فمناط اشتغال طور العقل المحدود هي الحياة الدنيا أو الشهادة، ومناط اشتغال طور ما وراء العقل -ويتميز بتجاوز المحدود وخرقه- هو الغيب، ويختص هذا الطور بالرسل والأنبياء وأولياء الله الذين ينقلون أمورا كما قال ابن العربي "تستحيل نسبة عقلية لكنها لا تستحيل نسبة إلهية"[6].

وقد سمح له هذا التَّمييز بين طوري العقل بتوضيح تلكم الخيوط الدَّقيقة التي تفصل الخطاب الصوفي القائم على المعرفة القلبية عن باقي الخطابات المعرفية، خاصَّة تلكم الخطابات المؤسسة على المعرفة العقلية، وتبعا لهذه المنطلقات، تحريتُ في هذا المبحث بيان المرجعية التي يستند إليها ابن العربي في رؤيته التربوية من خلال المطلبين الآتيين.

---

[6] الفتوحات المكية، ابن العربي، مكتب التحقيق بدار إحياء التراث الإسلامي، بيروت، ط1، 1998م، ج1، ص177.

1) الأصول النصية لرؤية ابن العربي التربوية

القصد من هذا المطلب أمران؛ الأول نفي محاولات الكثير من الباحثين رَدَّ التَّصوف العربي الإسلامي إلى "أصل وافد أو تيار واحد خارجي زردشتي إيراني، أو هيليني-هيلنستي (أفلاطوني، وأفلاطوني محدث، وهرمسي)، أو يهودي، أو مسيحي"[7].

والثاني تأييد القول الذي يموقع الخطاب الصوفي في مجاله التَّداولي، ويرى أنَّه نتاج صميمي للثقافة العربية الإسلامية؛ بمعنى أنَّ رؤيته العامَّة للوجود ومنها رؤيته التربوية تبلورت من خلال فهمه وتعاطيه مع المصدرين الأساسيين لهذه الثقافة، وهما القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.

والنُّصوص التي تؤكد استمداد ابن العربي من المرجعيتين القرآنية والحديثية كثيرة جدا، سأكتفي بالنصين الآتيين أنموذجين لما نحن بصدده.

أفصح ابن العربي عن مرجعيته في الفتوحات المكية بقوله: "فجميع ما نتكلم فيه في مجالسي وتصانيفي إنما هو من حضرة القرآن وخزائنه، أعطيت مفتاح الفهم فيه والإمداد منه، وهذا كله حتى لا نخرج عنه فإنه أرفع ما يمنح، ولا يعرف قدره إلَّا من ذاقه وشهد منزلته حالا من نفسه"[8].

هذا النص واضح في كون ابن العربي يلازم الأخذ من القرآن والإمداد منه، بل يبين أمرا في غاية الأهمية، يتجلى في كونه لا يأخذ من القرآن إلا عن فهم، وذلك راجع لأنه مُنح مفتاح الفهم فيه والإمداد منه؛ بمعنى أن أخذه وتوظيفاته آياتِ القرآن الكريم ليس عن نظر وفكر، بل عن كشف وذوق وشهود.

وأضاف ابن العربي ناظما[9]:

---

[7] شرح كتاب خلع النعلين لابن العربي، تحقيق: محمد الأمراني، مؤسسة آفاق للدراسات والنشر، مراكش، ط1، 2013م، ص13.

[8] الفتوحات المكية، ج3، ص326.

[9] ديوان ابن العربي، شرحه: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 1996م، ص91،

إِذَا جَـاءَكُـمْ نَـصٌّ بِضِـــدِّ اَلَّـذِي ذَكَرْتُـهُ مَعَ اَلْـــــهُـدَى يَـــــمْشِـي
تَـمَسَّـــكُـوا مِـنْـهُ بِـأَهْـدَابِـهِ وَأَلْقُوا اَلَّـذِي ذَكَرْتُ فِـــي اَلْحُشِّ

إن ما أسعى إليه من خلال استحضار المقبوسين أعلاه هو بيان أن رؤية ابن العربي في بُناها العميقة مقيدة بمرجعية الوحي بنصيه القرآني والحديثي، وعليه فإن كل ما قدمه ابن العربي من نظرات وإشارات تربوية وتعليمية في تصانيفه مردُّهُ إلى هذين النِّصين بالدِّرجة الأولى؛ بمعنى أن ما قدمه هو نتاج لما فهمه من الوحي في ظل ما اعتمل داخله من سؤالات عصره.

ويترتب عن هذا القول أمر أحسبه في غاية الأهمية؛ لأنَّه يضع الأصبع على مكمن الداء، ويقترح الدواء، ويبين أنَّ بوصلة العمل التي وجب الانطلاق منها لاستخراج المنهاج التربوي التعليمي هي الوحي بنصيه، مع الأخذ بالحسبان تفاعل علماء تراثنا كل بحسب مناط اشتغاله وسؤالات عصره مع هذين النَّصين.

وبناء على هذا، وجب التَّعاطي مباشرة مع الأصول، والاقتداء بتفاعل علماء التراث عبر العصور، وذلك كله وفق مستجدات عصرنا وسؤالاته الراهنة، فنكون بهذا التعاطي وصلنا مع الثابت (الوحي) الذي سمته الصلاح لكل زمان ومكان، واستحضرنا اجتهادات العلماء التي حفظها لنا التراث، وانطلقنا مما يعتمل في واقعنا المعيش.

2) مفاهيم تربوية لدى ابن العربي

إنَّ مَا أسمو إليه من خلال هذا المطلب، هو إلقاء الضوء على بعض المفاهيم التربوية المبددة في نصوص ابن العربي، بوصفها تحيل في مبناها ومعناها على المرجعية القرآنية والحديثية، ولن يكون مدار هذا المطلب استقصاء المفاهيم التربوية بقضها وقضيضها، بل الهدف هو الإشارة إلى بعض منها بوصفها أنموذجا في هذا الباب تحفز الباحثين مستقبلا لتتميم ما بُدِئ.

أ) الأدب:

أسُّ هذا المفهوم وما يرتبط به عند ابن العربي هو ما روي عن الرَّسول ﷺ (إِنَّ

اللهَ أَدَّبَنِي فَأَحْسَنَ أَدَبِي)[10]، وقد تعاطى ابن العربي مع هذا الحديث في فهم كثير من القضايا ذات الصلة بالعلم والتعلم والتربية.

فقد تحدث مثلا عن 'معرفة مقام الأدب وأسراره'، واعتبر الأديب إمعة لما عنده من السَّعة، فهو مع كلِّ مقام بحسب ذلك المقام، ومع كلِّ حال بحسب ذلك الحال، ومع كلِّ خلق، ومع كلِّ غرض، فالأديب -في نظره- هو الجامع لمكارم الأخلاق والعليم بسفسافها[11].

ثم زاد في بيان مقام الأدب بتقسيمه إلى أربعة أقسام: الأول أدب الشَّريعة وهو الأدب الإلهي الذي يتولى الله تعليمه بالوحي والإلهام، به أدَّب نبيه ﷺ، وبه أدَّبنا نبيه ﷺ.

والثاني أدب الخدمة وهو ما اصطلحت عليه الملوك في خدمة خدمها، وملك أهل الله هو الله فقد شرع لنا كيفية الأدب في خدمته، وهو معاملتنا إيَّاه فيما يختص به دون معاملة خلقه، فهو خصوص في أدب الشَّريعة؛ لأنَّ حكم الشَّريعة يتعلق بما هو حق لله وبما هو حق للخلق[12].

والثالث أدب الحق وهو الأدب مع الحق في اتباعه عند من يظهر عنده ويحكم به، فترجع إليه وتقبله ولا ترده ولا تحملك الأنفة إن كنت ذا كبر في السن أو المرتبة، وظهر الحق عند من هو أصغر منك سنا أو قدرا، أو ظهر الحق عند معتوه تأدبت معه وأخذته عنه واعترفت بفضله عليك فيه، هذا هو الاتصاف، وهو جزء من آداب الشريعة فإن أدب الشريعة هو الأم لباقي الأقسام[13].

---

[10] فيض القدير في شرح الجامع الصغير من أحاديث البشير النذير، محمد عبد الرؤوف المناوي، ضبطه وصححه: أحمد عبد السلام، الدار الكتب العلمية، بيروت، 2001م، ج1، ص291.

[11] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج2، ص281.

[12] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج2، ص281.

[13] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج2، ص281.

والرابع أدب الحقيقة وهو ترك الأدب بفنائك وردك ذلك كله إلى الله[14].

ب) الصُّحبة

يمثل مفهوم الصُّحبة مفهوما مركزيا في الخطاب الصوفي التربوي، وهو يحيل على مرحلة ذهبية في الثقافة العربية الإسلامية هي مرحلة صحابة رسول الله ﷺ، هذه المرحلة التي خلدت لنا رجالا ونساءً نادرا ما يجود التاريخ بمثلهم دينا وأخلاقا وعلما وعملا، وما وصلوا لهذه المرتبة والمكانة العلية إلا بفضل صحبتهم لخير الأنام، حيث كانوا خيرَ المقتدين والمتأسين بأقوال الرسول ﷺ وأفعاله وأحواله، وقد أثرت فيهم مجالستهم وملازمتهم ومرافقتهم واتباعهم وخدمتهم للرسول ﷺ أشد ما يكون التأثير، سواء على المستوى النفسي، أو الروحي، أو السلوكي، أو الاجتماعي.

وقد استلهم الخطاب الصوفي هذه المعاني الجليلة التي يزخر بها مفهوم الصُّحبة، وساروا على منواله في حياتهم مع شيوخهم ومريديهم وأصحابهم، ونصوصهم الحاثّة على الصُّحبة تكاد لا تحصى لكثرتها، وسأكتفي بإيراد نص واحد تحدث ابن العربي فيه عن حدِّ الصحبة وشرطها وأدبها ومراتبها قائلا: "وَحَدُّها أن لا يقبل من صاحبه إلا ما يقبل منه ربه تعالى، فإن لم يفعل فقد خانه في الصحبة، فإن شرطها النصيحة، وأدبها كف جفاك عن خليلك وتحمل جفائه، ولها مراتب بحسب الأحوال، فإن كان فوقك فاصحبه بالحرمة، وإن كان كفؤك فاصحبه بالوفاء، وإن كان دونك فاصحبه بالرحمة، وإن كان عالما فاصحبه بالخدمة والتعظيم، وإن كان جاهلا فاصحبه بالسياسة، وإن كان غنيا فاصحبه بالزهد، وإن كان فقيرا فاصحبه بالجود، وإن صاحبت صوفيا فاصحبه بالتسليم"[15].

ج) النصيحة

ردَّ ابن العربي في كثير من المواطن من كتبه أنَّ الدَّاعي الذي جعله يبثُّ علمه

---

[14] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج2، ص281.

[15] مواقع النجوم ومطالع أهلة الأسرار والعلوم، ابن العربي، دار المحجة البيضاء، بيروت، ط1، 2000م، صص 367-368.

وينشره هو أنَّ اللهَ أمره بالنَّصيحة، ومن الأصول الحديثية التي استند إليها في ذلك حديث النصيحة العامة؛ ويقصد قول مسلم في الصحيح عن رسول الله ﷺ أنه قال: (الدِّيْنُ النَّصِيْحَةُ. قُلْنَا: لِمَنْ؟ قَالَ: لِلَّهِ، وَلِكِتَابِهِ، وَلِرَسُولِهِ، وَلِأَئِمَةِ الْمُسْلِمِينَ وَعَامَّتِهِمْ)[16].

وإذا عدنا لمقدمة رسالة روح القدس نجد ابن العربي يخاطب صاحبه عبد العزيز المهدوي الذي ألَّف من أجله الرسالة بالقول: "إنَّ النُّصح أولى ما تعامل به رفيقان، وتسامر به صديقان... وكل إنسان يقبل النُّصح من غيره لا من نفسه إلَّا من وفقه الله تعالى فحينئذ يلتذ بسماع معايب النَّفس... لأنَّ النَّفس عمياء عن عيوبها بصيرة بعيوب غيرها... ويعلم وليي أني ما عاشرته أيام إقامتي عنده إلا بالمناصحة، حتى ذكر لي يوما على العشاء: إنك كثير الانتقاد... فأعربت له... أنَّ ذلك مقام من أحبك لنفسه، وأمَّا من أحبك لك فلا سبيل، ولما كان حب الله إيَّانا لنا لا لنفسه نبهنا على معايبنا، وأظهر لنا نقائصنا، ودلنا على مكارم الأخلاق ومحامد الأفعال"[17].

وإذ تتبعنا ورود مفهوم النصيحة في نصوص ابن العربي سنجد له ارتباطات كثيرة، بَدْءًا بنفس الإنسان وما يعتمل فيها، ووصولا إلى ما اعترى نفوس الخلق أجمعين، لهذا يتقاطع مفهوم النصيحة كما في النَّص أعلاه مع مسائل كثيرة داخل النسق العام لابن العربي من قبيل: محاسبة النفس ومراقبتها، ومعرفة طرق تزكيتها وترقيتها، والوقوف على معايبها، وكذا معرفة مكارم الأخلاق ومحامد الأفعال.

ولعلَّ البنيةَ الجامعةَ لهذه التَّقاطعات التربوية تتجلى في كون الخطاب الصوفي هو خطاب قائم على الدعوة إلى كلِّ ما يسمو بالإنسان ويرقيه؛ بمعنى أنَّه منهج تربوي عالي الدَّرجة، يهدف إلى استخراج أثمن ما يملك الإنسان، فلا يقبل منه إلا الأحسن والأفضل والأجمل والأرقى والأسمى والأكمل، سواء من حيث الظاهر أو من حيث الباطن (قولا، وإشارة، وفعلا، وخلقا، وخاطرا، ونية، وإرادة)، ولعلَّ العنفوان الدَّال على هذا

---

[16] صحيح مسلم، كتاب الإيمان، باب بيان أن الدين النصيحة، رقم الحديث: 95.

[17] شرح رسالة روح القدس في محاسبة النفس من كلام الشيخ الأكبر محيي الدين بن العربي، محمود محمود الغراب، تصحيح: محمد ماجد الحناوي، سعيد الناشي، مطبعة نضر، دمشق، 1994م، صص 9-11.

المنهج حديث ابن العربي وغيره عن مفهوم الإنسان الكامل.

د) العمل

إذا ما أردتُ تحرير القول في مشروع ابن العربي في شموليته أنظري هو أم عملي، فإنني أجد نفسي من القائلين إن مشروعه جمع الحسنيين معا، وأخال أنَّ الزَّوج المفهومي العلم والعمل حقيق بتبيان هذا الجمع، لذا ركزتُ في هذا المحور على رسم صورة موجزة تجمع بين تشبع ابن العربي بالوحي، وترجمة ذلك في مذهبه الداعي إلى ربط العلم بالعمل به.

وقد أورد ابن العربي في كثير من كتبه حديث الرسول ﷺ (مَنْ عَمِلَ بِمَا عَلِمَ أَوْرَثَهُ اللهُ عِلْمَ مَا لَمْ يَكُنْ يَعْلَمُ)[18] تأكيدا على هذا التلازم بين العلم والعمل.

مثل قوله: "عليك باستعمال العلم في جميع حركاتك وسكناتك، فإنَّ السَّخي الكامل السَّخاء من يسخى بنفسه على العلم، فكان بحكم ما شرع الله له فعلم وعمل وعلَّم من لم يعلم، وقد أثنى رسول الله ﷺ على من قبل العلم وعمل به وعلمه، وذم نقيض ذلك"[19].

واستند ابن العربي أيضا في تأكيد هذا التلازم ما ثبت عن الرسول ﷺ أنَّه قال: (مَثَلُ مَا بَعَثَنِي اللهُ بِهِ مِنَ الْهُدَى وَالْعِلْمِ، كَمَثَلِ غَيْثٍ أَصَابَ أَرْضًا، فَكَانَتْ مِنْهَا طَائِفَةٌ قَبِلَتِ الْمَاءَ فَأَنْبَتَتِ الْكَلَأَ وَالْعُشْبَ الْكَثِيرَ، وَكَانَ مِنْهَا أَجَادِبُ أَمْسَكَتِ الْمَاءَ فَنَفَعَ اللهُ بِهِ النَّاسَ، فَشَرِبُوا مِنْهَا وَسَقُوا وَزَرَعُوا، وَأَصَابَ مِنْهَا طَائِفَةً إِنَّمَا هِيَ قِيْعَانُ لَا تُمْسِكُ مَاءً وَلَا تُنْبِتُ كَلأً، وَكَذَلِكَ مَنْ فَقِهَ فِي دِينِ اللهِ وَنَفَعَهُ اللهُ بِمَا بَعَثَنِي بِهِ فَعَلِمَ وَعَمَلَ وَعَلَّمَ، وَمَثَلُ مَنْ لَمْ يَرْفَعْ بِذَلِكَ رَأْسًا مِثْلُ الْقِيْعَانِ الَّتِي لَمْ تُمْسك مَاءً وَلَا أَنْبَتَتْ كَلأً)[20].

---

[18] قال الألباني في هذا الحديث بأنه موضوع، ينظر، سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة، محمد ناصر الدين الألباني، مكتبة المعارف، الرياض، ط1، 1992م، مج 1، ص611.

[19] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج 4، ص456.

[20] أخرجه البخاري في صحيحه باختلاف يسير، ينظر، صحيح البخاري، كتاب العلم، باب فضل من علم وعلم، رقم الحديث: 79.

وعلق ابن العربي على هذا الحديث بقوله: "فكن يا أخي ممن علم وعمل وعلم، ولا تكن ممن علم وترك العمل فتكون كالسراج أو كالشمعة تضيء للناس وتحرق نفسك، فإنك إذا عملت بما علمت جعل الله لك فرقانا ونورا وورثك ذلك العمل علما آخر لم تكن تعلمه من العلم بالله وبما لك فيه منفعة عند الله في آخرتك، فاجهد أن تكون من العلماء العاملين المرشدين"[21].

وقد وصى ابن العربي أيضا في آخر الفتوحات المكية المريد بقوله: "إذا قلت خيرا ودللت على خير فكن أنت أول عامل به والمخاطب بذلك الخير، وانصح نفسك فإنها آكد عليك، فإن نظر الخلق إلى فعل الشخص أكثر من نظرهم إلى قوله، والاهتداء بفعله أعظم من الاهتداء بقوله، ولبعضهم في ذلك:

وَإِذَا الْمَقَالُ مَعَ الْفِعَالِ وَزَنْتَهُ رَجَحَ الْفِعَالُ وَخَفَّ كُلُّ مَقَالِ[22]

ولعلَّ العنفوان الذي أصبو الوصول إليه هو التَّأكيد أنَّ ابن العربي جمع في رؤيته بين العلم والعمل، فالعلم عنده هو روح العمل والعمل جسده، وقد تأتى له هذا الجمع؛ لأنَّ المرجعية القرآنية والحديثية التي ينهل منها ويستقي علومه من بحرها زاخرة بهذا الجمع.

وقد تبين من خلال النصوص أعلاه الطريقة التي تعامل ابن العربي وفقها مع الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة.

لذا فخير ما نختم به هذا المحور حكم ابن العربي الجامعة بين العلم والعمل به.

قال ابن العربي: "علم غاية العمل من غير عمل به لا يعول عليه... وقال: عمل من غير إخلاص فيه لا يعول عليه... وقال: الأدب إذا لم يجمع بين العلم والعمل لا يعول

---

[21] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج 4، ص457.

[22] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج 4، صص 479-480.

عليه"[23]. وقال: "لا تأخذ العلم إلا عمَّن يعمل به"[24]. وقال" فإذا قرأت القرآن فكن أنت القرآن لما في القرآن واجتهد أن تحفظه بالعمل كما حفظته بالتلاوة"[25]. وقال: "حدُّ العلم وحقيقته المطلقة: معرفة الشيء على ما هو عليه، والمقيدة: العمل به... وكل من ادعى علما من غير عمل به فدعواه كاذبة إن تعلق به خطاب العمل"[26]. وقال: "فإنَّ العلمَ عندنا يقتضي العمل ولا بد، وإلَّا فليس بعلم ولو ظهر بصورة علم"[27].

المبحث الثاني: مفهوم المعلم الأول عند ابن العربي

شاع في الحقل الفلسفي إطلاق لقب المعلم الأول على الفيلسوف اليوناني أرسطو طاليس، وبالتَّبعِ سمي بعض تلاميذه بالمعلم الثاني، كإطلاق هذا اللَّقب على الفارابي في الثقافة العربية الإسلامية، خاصَّة من لدن المشتغلين بالفلسفة والعلوم المرتبطة بها.

ولا شكَّ أنَّ ابن العربي لا تغيب عنه مثل هذه الأمور التي سارت بذكرها الركبان في الثقافة العربية الإسلامية التي ينتمي إليها قلبا وقالبا، لكن الجديد الذي نحصِّله بقراءة كتب ابن العربي ورسائله هو استعماله "مفهوم المعلم" وما ارتبط به من علم وتعليم وتعلم وتعريف عكس ما جادت به قرائح الفلاسفة وعقولهم.

فقد تحدث مثلا في الفتوحات المكية عن الوجود بوصفه مدرسة، وأنَّ الحَقَّ سبحانه هو رب هذه المدرسة، وملقي الدروس فيها على المتعلمين وهم العالم، والرسل هم المعيدون، والورثة هم المذنبون وهم معيدو المعيدين، ثم قسم العلوم التي يلقيها للمتعلمين في هذه المدرسة إلى أربعة أصناف:

---

[23] الطريق إلى الله تعالى الشيخ والمريد، محمود محمود الغراب، دار الكاتب العربي، دمشق، 1991م، ص131.

[24] الحكم الحاتمية، ابن العربي، راجعها وعلق عليها: عبد الرحمن حسن محمود، عالم الفكر، ط1، 1987م، ص8.

[25] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج4، ص459.

[26] مواقع النجوم ومطالع أهلة الأسرار والعلوم، ابن العربي، ص272.

[27] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج3، ص324.

الأول يلقي عليهم دروس موازين الكلام في الألفاظ والمعاني ليميزوا بها الصحيح من السقيم، وإن كان الكل صحيحا عند العلماء بالله.

والثاني هو العلم بتنقيح الأذهان وتدريب الأفكار وتهذيب العقول؛ لأن رب المدرسة إنما يريد أن يعرفهم بنفسه، وهو الغاية المطلوبة التي لأجلها وضع هذه المدرسة.

والثالث دروس يلقيها أيضا ليعلمهم بذلك ما سبب وجود هذه الهياكل واختلافات أمزجتها، وبما امتزجت، وما سبب عللها وأمراضها وصحتها وعافيتها، ومن أي شيء قامت، وما يصلحها ويفسدها، وما معنى الطبيعة فيها وأين مرتبتها من العالم؟ وهل هي أمر وجودي عيني أو هي أمر وجودي عقلي؟

والرابع هو ما يلقيه من العلم الإلهي، وما يجب أن يكون عليه هذا المفتقر إليه الذي هو الله سبحانه، وما يستحيل أن ينعت به، وما يجوز فعله في خلقه[28].

ثم يعتبر أن ما تَمَّ درس خامس أصلا؛ لأنه ليس وراء الله مرمى، غير أن كل نوع من أنواع هذه العلوم ينقسم إلى علوم جزئية كثيرة يتسع المجال فيها، فمن وقف مع شيء منها ولم يحضر من الدروس إلا درسها كان ناقصا عن غيره، ومن ارتفعت همته وعلم أن هذه الدروس ليس المطلوب منها نفسها ولا وضعت لعينها وإنما المقصود منها تحصيل العلم بالله الذي هو رب هذه المدرسة، جعل في همته طلب هذا العلم الإلهي، فمنهم من طلبه بمقدمات هذه العلوم وهو طلب عقلي، ومنهم من طلبه من المعيد واقتصر عليه، فإنه رأى بينه وبين المدرس وصلة، ورأى رسولا يخرج إليه من خلف الحجاب يعرفه بأمور يلقيها على الحاضرين، وأوقات يدخل المعيد إليه ثم يخرج من عنده، فقال هذا الطالب: العلم بالله من جهة هذا المعيد أحق وأوثق للنفس من أن تتخذ دليلا نظريا أو فكريا مما تقدم من هذه العلوم الأخر، فلما أخذ علمه من المعيد كان وارثا وصار معيدا للمعيد وهو المذنب، ويسمى في الشرع الوارث وهو ورثة الأنبياء[29].

يتبين من خلال النص أعلاه أن ابن العربي يعي تماما الخطوط الرفيعة

---

[28] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج2، ص217.

[29] المرجع نفسه، ج2، ص217..

والدقيقة التي تفصل خطابه عن خطاب المشتغلين بالفلسفة والعلوم النَّظرية بشكل عامٍّ؛ أي تَفْصِلُ علمه المقذوف في قلبه من لدن الله عن العلم المكتسب بالنَّظر العقلي.

وبالتالي يمكن القول إن المعلم الأول وفق رؤية ابن العربي هو الله سبحانه وتعالى، وبالتبع يصير كل من تلقى تعليم الله إن هو علم غيره معلما لذاك الغير مما علمه الله، وقد تجلى هذا بالخصوص بحسب ابن العربي فيمن جاء مترجما عن الله من ملك ونبي ورسول وولي ومؤمن.

وقد استمد ابن العربي هذا الفهم للمعلم الأول من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، فمن ذلك قول الله تعالى: ﴿وَاتَّقُوا اللهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللهُ﴾ (البقرة: 281) وقوله تعالى: ﴿الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ(1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ(2)﴾ (الرحمن: 1-2)، وقوله تعالى: ﴿آتَيْناهُ رَحْمَةً من عِنْدِنَا وَعَلَّمْناهُ من لَدُنَّا عِلْمًا﴾(الكهف: 64)، وقوله تعالى: ﴿الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ(4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ(5)﴾(العلق:4-5)، وقوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾(البقرة: 31)، وقوله تعالى: ﴿ قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴾(البقرة: 32) إلى غير ذلك من الآيات الكريمة.

وقد أعمل ابن العربي هذه الآيات في مناسبات شتى وفي مواطن مختلفة من كتبه ورسائله، وسأذكر في ما يأتي بعضا من تلك المواطن.

نصَّ ابن العربي على آية البقرة بقوله: "وينبغي لطالب العلم أن لا يسأل في المسؤول إلا الله لا عين المسؤول، هكذا ينبغي أن يكون عليه السائل من الحضور مع الله، فليستكثر هذا السائل من السؤال، فإن الله هو المسؤول، فإن لم يحضر له ذلك ولم يشاهد سوى الأستاذ ولا يرى العلم إلا منه ولا يرده ذلك العالم إلى الله بقوله: الله أَعْلَمُ... وإنما أراد الله تعالى من عباده أن يرجعوا إليه في المسائل لا إلى أمثالهم إلا بقدر ما يتعلمون منهم. كيف يسألون الله وهو حد التقوى المشروع فقال: ﴿وَاتَّقُوا اللهَ﴾(البقرة:281) بما علمكم من أعلمته بطريق التقوى ﴿وَيُعَلِّمُكُمُ اللهُ﴾(البقرة:281) فكان هو سبحانه المعلم"[30].

---

[30] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج1، ص703.

وأشار إلى آيات الرحمن بقوله: "وقال في باب الإشارة لا التفسير ﴿الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ﴾(الرحمن:1) في أي قلب يكون ويستقر؟ وعلى أي قلب ينزل؟ ﴿خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾(الرحمن:2)... فأضاف التعليم إليه لا إلى غيره، هذا كله من الغيرة الإلهية أن يسأل المخلوق غير خالقه"[31].

وذكر آيتي القصص والعلق بقوله: "فإنه سبحانه المعلم عباده العلم وهو قوله: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ﴾(القصص:80) وهو الذي أعطاهم العلم من اسمه الرحمن الذي قال فيه ﴿عَلَّمَ الْإِنْسانَ ما لَمْ يَعْلَمْ)﴾"[32](العلق:5).

ومثل هذه النصوص المتضمنة لآياتٍ ترتبط بتعليم الله وتعريفه كثيرة لا يسع المقام لذكرها، والأمر نفسه ينطبق على حديث رسول الله ﷺ فهو طافح بالنُّصوص الدَّالة على تعليم الله وتعريفه، وسأذكر في هذا السياق نصين لابن العربي أورد فيهما أحاديث نبوية وعلق عليهما.

علق ابن العربي عن الأحاديث الآتية: (هَذَا جِبْرِيلُ أَرَادَ أَنْ تَعَلَمُوا إِذَا لَمْ تَسْأَلُوا) وفي رواية (جَاءَ لِيُعَلِّمَ النَّاسَ دِينَهُمْ) وفي رواية (أَتَاكُمْ يُعَلِّمُكُمْ دِينَكُمْ)[33] بقوله: "فما خرجت الروايات عن كوننا المقصودين بالتعليم"[34].

ثم أضاف في موضع آخر: "المعلم على الحقيقة هو الله تعالى، والعالم كله مستفيد طالب مفتقر ذو حاجة... وأول متعلم قبل العلم بالتعلم لا بالذات العقل الأول... فأول أستاذ من العالم هو العقل الأول، وأول متعلم أخذ عن أستاذ مخلوق هو اللوح المحفوظ... فقال لآدم: ﴿أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمائِهِمْ﴾(البقرة:32) فجعله أستاذا لهم فعلمهم الأسماء كلها فعلموا عند ذلك أنه خليفة عن الله في أرضه لا خليفة عن سلف، ثم ما

---

[31] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج1، ص703..

[32] المرجع نفسه، ج2، ص144.

[33] صحيح البخاري، كتاب الإيمان، باب سؤال جبريل النبي ﷺ عن الإيمان، والإسلام، والإحسان، وعلم الساعة، وبيان النبي ﷺ له. رقم الحديث: 50.

[34] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج1، ص287.

زال يتلقاها كامل عن كامل حتى انتهت إلى السيد الأكبر المشهود له بالكمال... وأوتي ﷺ جوامع الكلم كما أوتي آدم جميع الأسماء، ثم علمه الله الأسماء التي علمها آدم فعلم علم الأولين والآخرين... إلى أن ينتهي إلى الختم العام الذي هو روح الله وكلمته فهو آخر متعلم وآخر أستاذ لمن أخذ عنه... وكان الروح الأمين جبريل عليه السلام معلم الرسل وأستاذهم فلما أوحى إلى محمد ﷺ كان يعجل بالقرآن قبل أن يقضي إليه وحيه ليعلم الله بالحال أن الله تولى تعليمه من الوجه الخاص الذي لا يشعر به الملك... ثم أمره تعالى فيما أوحى إليه ﴿لَا تُحَرِّكْ بِهِ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِ﴾ (القيامة:16) أدبا مع أستاذه فإنه ﷺ يقول: (إِنَّ اللهَ أَدَّبَنِي فَأَحْسَنَ أَدَبِي) وهذا مما يؤيد أن الله تولى تعليمه بنفسه"[35].

وفي ضوء ما سبق يتبين أن فكرة المعلم الأول عند ابن العربي ترتبط ارتباطا وثيقا بالعلم الصحيح، فلا شكَّ أنَّ ما يقذفه الله (المعلم الأول والمعلم على الحقيقة) من علم في قلوب رسله وأنبيائه وأوليائه هو العلم على الحقيقة ودونه ليس بعلم، وانطلاقا من هذا الفهم فابن العربي يرد ضمنيا على طائفتين: الأولى حصرت تعليم الله وخصصته وقيدته، والثانية جعلت العلم حصرا هو ما أعطاه النظر العقلي، وجعلت ما سواه في خانة "اللاعلم".

ولمزيد بيان أقدم أنموذجين دالين من قصص القرآن الكريم؛ قصة العبد الصالح الخضر مع النبي موسى -عليه السلام- وفتاه، ثم قصة الأخوين قابيل وهابيل مع الغراب.

1) قصة الخضر

إنَّ شخصيةَ الخضرِ وقصته الواردة في القرآن الكريم تزيد في تأكيد تعليم الله لمن يشاء، وقد اعتمد ابن العربي على ما خُصَّ به من فهم لآيات هذه القصة في إثبات الكثير من الأشياء، منها على سبيل المثال لا الحصر هاتان المسألتان:

أولا مسألة أخذ العلم عن الله، أو تعليم الله، أو العلم من غير معلم من

---

[35] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج3، صص 387-388.

المخلوقين، أو من آتاه الله علما من لدنه، وقد أطلق ابن العربي على هاته الحالات علم الخضر[36].

وقد أجمل ابن العربي الفارق بين الطريقين في التعلم؛ التعلم من طريق تعليم الله والتعلم من طريق الفكر والنظر، في قطعة شعرية ذكرها في مستهل الباب التاسع والثمانين ومائتين من الفتوحات المكية، حيث قال ناظما[37]:

الْـعِـلْـمُ بِـاللهِ تَـزْيِـينٌ وَتَـحْـلِـيَـةٌ ... وَالْعِلْمُ بِـالْفِكْرِ تَشْـبِيـهٌ وَتَضْـلِيـلُ
وَالْعِلْمُ بِـالْفِكْرِ إِجْمَـالٌ وَمَغْلَطَـةٌ ... وَالْـعِـلْـمُ بِـاللهِ تَـحْـقِـيْـقٌ وَتَـفْـصِـيـلُ
وَالْـعِـلْـمُ بِـالْـفِـكْـرِ أَعْـلَامٌ مُـجَـرَّدَةٌ ... وَالْـعِـلْـمُ بِـاللهِ تَـحْـوِيـلٌ وَتَـبْـدِيـلُ
فَـلَا تُـغْـرَّنَـكَ أَقْـوَالٌ مُـزَخْـرَفَـةٌ ... فَـإِنَّ مَـدْلُـولُـهَـا جَـهْـلٌ وَتَـعْـلِـيـلُ
فَـالْفَيْلَسُـوفُ يَرَى نَفْيَ الْإِلَـهِ بِمَـا ... تُـعْـطِـيـهِ عِـلَّـتُـهُ وَذَاكَ تَـعْـطِـيـلُ
وَالْأَشْـعَـرِيُّ يَـرَى عَـيْـنًـا مُـكْـثِـرَةً ... وَذَاكَ عِـلْـمٌ وَلَـكِـنْ فِـيـهِ تَـمْـثِـيـلُ

وقد ربط في الباب نفسه بين العلم اللدني والأمية قائلا: "الأمية عندنا لا تنافي حفظ القرآن ولا حفظ الأخبار النبوية، ولكن الأمية عندنا من لم يتصرف بنظره الفكري وحكمه العقلي في استخراج ما تحوي عليه من المعاني والأسرار، وما تعطيه من الأدلة العقلية في العلم بالإلهيات، وما تعطيه للمجتهدين من الأدلة الفقهية والقياسات والتعليلات في الأحكام الشرعية، فإذا سلم القلب من علم النظر الفكري شرعا وعقلا كان أميا وكان قابلا للفتح الإلهي، على أكمل ما يكون بسرعة دون بطء ويرزق من العلم اللدني في كل شيء ما لا يعرف قدر ذلك إلا نبي، أو من ذاقه من الأولياء، وبه تكمل درجة الإيمان ونشأته"[38].

وأضاف محيلا على قصة موسى والخضر: "وفي قصة موسى والخضر دليل قوي على ما ذكرناه... فالرحمة التي يعطيها الله عبده أن يحول بينه وبين العلم النظري

---

[36] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج1، ص204.

[37] المرجع نفسه، ج2، ص217.

[38] نفسه، ج2، ص217.

والحكم الاجتهادي من جهة نفسه، حتى يكون الله يحابيه بذلك في الفتح الإلهي والعلم الذي يعطيه من لدنه، قال تعالى في حق عبده خضر: ﴿عَبْدًا مِنْ عِبادِنَا﴾(الكهف:64) فأضافه إلى نون الجمع ﴿آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِنْ عِنْدِنَا﴾ بنون الجمع ﴿وَعَلَّمْنَاهُ﴾ بنون الجمع ﴿مِنْ لَدُنَّا﴾ بنون الجمع ﴿عِلْمًا﴾ أي جمع له في هذا الفتح العلم الظاهر والباطن، وعلم السر والعلانية، وعلم الحكم والحكمة، وعلم العقل والوضع، وعلم الأدلة والشبه"[39].

وأمَّا المسألة الثانية التي استفادها ابن العربي من تفاصيل لقاء موسى وفتاه بالخضر فهي مسألة التسليم للشيوخ، قال ابن العربي مفصحا عن هذه المسألة: "ولقيته بإشبيلية (يقصد الخضر) وأفادني التسليم للشيوخ وأن لا أنازعهم، وكنت في ذلك اليوم قد نازعت شيخا لي في مسألة وخرجت من عنده فلقيت الخضر بقوس الحنية فقال لي: سلم إلى الشيخ مقالته، فرجعت إلى الشيخ من حيني فلما دخلت عليه منزله فكلمني قبل أن أكلمه وقال لي: يا محمد أحتاج في كل مسألة تنازعني فيها أن يوصيك الخضر بالتسليم للشيوخ، فقلت له: يا سيدنا ذلك هو الخضر الذي أوصاني؟ قال: نعم، قلت له: الحمد لله هذي فائدة، ومع هذا فما هو الأمر إلا كما ذكرت لك، فلما كان بعد مدة دخلت على الشيخ فوجدته قد رجع إلى قولي في تلك المسألة وقال لي: إني كنت على غلط فيها وأنت المصيب، فقلت له: يا سيدي علمت الساعة أن الخضر ما أوصاني إلا بالتسليم ما عرفني بأنك مصيب في تلك المسألة فإنه ما كان يتعين على نزاعك فيها فإنها لم تكن من الأحكام المشروعة التي يحرم السكوت عنها"[40].

وليس غريبا أن يقتدي ابن العربي بالخضر ويوظف ما استطاع من إرثه وتراثه وهو الذي تلقى الخرقة الصوفية منه أكثر من مرة بحسب ما يرويه في الفتوحات المكية، وقد لخصت سعاد الحكيم هذا الأمر بالقول: "إن علم ابن العربي هو علم إلهامي لدني، وليس هذا بمستغرب على إنسان تلقى "الخرقة" الصوفية من الخضر عليه السلام ثلاث مرات؛ وتلقي الخرقة عمل رمزي يدل على الأخذ والمتابعة في الحال والمسلك، وكما أن الخضر عليه السلام علمه الله من لدنه علما، كذلك سيكون الشيخ الأكبر مما اختارهم

---

[39] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج2، ص632.

[40] المرجع نفسه، ج3، صص 327-328.

الله عز وجل للعلم اللدني؛ أي العلم الإلهامي بكل أشكاله"[41].

وهذا الارتباط بين الخضر وابن العربي هو ما جعل هنري كوربان في كتابه الخيال الخلاق يرى أن "الملمح المهيمن لشخصية ابن العربي، ذلك الذي يظهره لنا باعتباره ليس فقط تلميذا لشيوخ آدميين على شاكلة الغالبية العظمى من المتصوفة، لكن جوهريا وقبل كل شيء باعتباره تلميذا للخضر[42]".

ولن أسترسل أكثر في توظيفات ابن العربي قصةَ الخضر لأنَّها كثيرة ومتداخلة مع النسق الكلي لابن العربي في الفهم، ولكن قبل عرض الأنموذج الثاني من توظيفات ابن العربي القصصَ القرآني، لا بأس أن أشير إلى أن عمدة ابن العربي في تعاطيه مع شخصية الخضر، وما تعبر عنه من أمور ذوقية هو ما ورد في سورة الكهف.

2) قصة قابيل وهابيل مع الغراب

الذي أودُّ الوقوف عنده في قصة الأخوين قابيل وهابيل بعد تقديمهما القرابين، يتمثل أساسا في إرسال الله سبحانه وتعالى الغرابينِ لتعليم قابيل وعبره الإنسانية جمعاء طريقة الدفن.

وقد أحال ابن العربي في كتابه الإسرا إلى مقام الأسرى على هذه القصة بالقول: "لم قبل قربان الابن الواحد دون أخيه؟ قلت: لأنك جعلتهما أصلي بَنِيه، وهما قبضتان، فلا بد أن يختصى أحدهما بالرضى والآخر بالخسران. قال: لم كان الغراب له معلما؟ قلت: لأنك ألبسته ثوبا من الليل مظلما، فأعطاه العلم فعلا وحالا، فكساه من ظلام القبر سربالا"[43].

وعلقت سعاد الحكيم في هامش هذا النص على كلمة معلما قائلة: "إشارة إلى

---

[41] الإسرا إلى المقام الأسرى، ابن العربي، تحقيق: سعاد الحكيم، دندرة للطباعة والنشر، ط1، 1988م، ص16.

[42] الخيال الخلاق في تصوف ابن العربي، هنري كوربان، ترجمة: فريد الزاهي، منشورات مرسم، الرباط، 2006م، ص54.

[43] الإسرا إلى مقام الأسرى، ابن العربي، ص191.

تعلم قابيل دفن الميت من الغراب، قال تعالى: ﴿الْخَاسِرِينَ(32) فَبَعَثَ اللهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ﴾[44] (المائدة: 32-33).

وموضع الشاهد في هذه القصة يتجلى في مسألة تعلم الإنسان من الحيوان، وقد أشار ابن العربي إلى هذه المسألة في أكثر من موضع، منها ما أورده في رسالة روح القدس: "وفي جملة أشياخنا الذين انتفعنا بهم في طريق الآخرة في هذه الأمم ميزاب رأيته في مدينة فاس في حائط ينزل من ماء السطح فوقفت على عبادته وأجهدت نفسي عسى أجزي معه في ذلك، ومنهم ظلي الممتد من شخصي أخذت منه عبادتين قد أخذ نفسه بهما وأشباه ذلك، وأمَّا الحيوانات فلنا منهم شيوخ ومن جملة شيوخنا الذين اعتمدت عليهم الفرس فإن عبادته عجيبة، والبازي والهرة والكلب والفهد والنحلة وغير ذلك، فما قدرت أن أتصف بعبادتهم على حدِّ ما هم عليها، وغايتي أن أقدر على ذلك في وقت دون وقت"[45].

ولا بأس الإشارة في هذا السياق إلى أن ابن العربي صنف في ذكر شيوخه كتبا كثيرة، منها كتاب سمَّاه "الدّرة الفاخرة في ذكر من انتفعت به في طريق الآخرة من إنسان وحيوان ونبات ومعدن"، ولعلَّ عنوان الكتاب لوحده يوحي بما لا يدع مجالا للشكِّ أنَّ الشَّيخ لم يتتلمذ على الإنسان فقط بل أخذ العلم حتى من الحيوان والنبات والمعدن.

وقد علق محمد علي حاج يوسف أثناء حديثه عن واقعة ابن العربي في صغره مع حمر الوحش وعدم إدراكه لدلالات استمرارها في الرعي دون خوف منه وهو مارٌّ في وسطها يحمل رمحًا بيده بأنَّه: "سيدرك لاحقا أنَّه ليس الإنسان فقط هو الذي يتصف بالعلم والمعرفة، بل جميع الحيوانات وحتى الجماد، كيف لا وكل شيء يسبح بحمد الله، ولا يسبح إلَّا من هو عالم بمن يسبح"[46].

---

[44] الإسرا إلى مقام الأسرى، ابن العربي، ص191.

[45] شرح رسالة روح القدس، ابن العربي، صص 154-155.

[46] شمس المغرب سيرة الشيخ الأكبر محيي الدين بن العربي ومذهبه، محمد علي حاج يوسف، فصلت للدراسات والترجمة والنشر، حلب، ط1، 2006م، ص61.

المبحث الثالث: قضايا تربوية في نصوص ابن العربي

إنَّ الحديثَ عن رؤية ابن العربي للعملية التربوية والتعليمية ككل يحتاج مساحة بحثية مهمة، تتضافر فيها جهود الباحثين المختصين في كتابات الرجل كل حسب مناط اشتغاله واهتمامه، ولعلَّ هذا التَّضافر سيسهم في بلورة المعالم الكبرى للمنهاج التربوي لدى ابن العربي، وسيكون مدخلا أساسا في فهم تراثنا التربوي عامَّة والتراث التربوي الصوفي خاصَّة من جهة، وفي بناء المنهاج التربوي التعليمي الأصيل من جهة أخرى.

لذا حريٌّ بي في هذا المبحث التنبيه على بعض القضايا التربوية التي تتخلل نصوص ابن العربي تاركين الباب مشرعا على مصراعيه لمزيد اجتهاد، ولمزيد تتبع للقضايا التي نأى البحث عن التفصيل في بيانها.

1) التعليم بالحال والفعل

أشار ابن العربي في مواضع كثيرة من كتاباته إلى هذه القضية، وبين أنَّ التَّعليم بالحال والفعل أتم وأجدى للمتعلم والمريد منه بالقول والعبارة، سواء كان القصد من هذا التعليم تربية القلوب والنفوس، أو كان القصد شحذ النظر والفكر.

ومن هذا الباب تحدث عن علم السياسة في التعليم قائلا: "وفيه علم السياسة في التعليم حتى يوصل المعلم العلم إلى المتعلم من حيث لا يشعر المتعلم أن المعلم قصد إفادته بما حصل عنده من العلم، فيقول له المتعلم: يا أستاذ لقد حصل لي من فعلك كذا وكذا مع كذا وكذا علم وافر صحيح وهو كذا، ويتخيل المتعلم أنَّ الذي حصل له من العلم بذلك الأمر لم يكن مقصودا للمعلم، وهو مقصود في نفس الأمر للمعلم، فيفرح المتعلم بما أعطاه الله من النباهة والتفطن حيث علم من حركة أستاذه علما لم يكن عنده في زعمه أن أستاذه قصد تعليمه"[47].

وناقش في موضع آخر قضية التعليم بالحال، لكن من زواية أخرى متعلقة بفهم عالٍ ووعي متيقظ، مدار هذا الفهم هو علاقة الشَّيخ بالمريد والأستاذ بالتلميذ، فهو يحكي في مواطن كثيرة على أنَّه أفاد شيوخه لتمكنه من مقامةلم يبلغوه قال في أحدها:

---

[47] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج3، ص329.

"هذا مذهب شيخنا أبي يعقوب يوسف بن يخلف الكومي وما راضني أحد من مشايخي سواه فانتفعت به في الرياضة وانتفع بنا في مواجيده، فكان لي تلميذا وأستاذا وكنت له مثل ذلك، وكان الناس يتعجبون من ذلك ولا يعرف واحد منهم سبب ذلك"[48].

فالكومي بحسب هذا النص شيخ لابن العربي باعتبار وابن العربي شيخ لشيخه باعتبار آخر.

ويزيد في مناسبة أخرى مؤكدا هذه الاستفادة المتبادلة بين الشيخ والمريد قائلا: "فيرى هذا الشيخ حق المريد عليه أعظم من حقه على المريد، فالمريد هو شيخ الشيخ بالحال، والشيخ هو شيخ المريد بالقول والتربية"[49].

إذن فابن العربي ينبهنا على أن الأستاذ قد يستفيد من التلاميذ أشياء من مواهب الحق تعالى لم يقض الله للأستاذ أن ينالها إلا من هذا التلميذ، وقد تحقق ابن العربي نفسه بهذه الاستفادة، حيث يحكي في الفتوحات المكية أن تلميذه إسماعيل بن سودكين أفاده ونبهه على إحدى المسائل، وقد سُرَّ كثيرا بهذا التنبيه إلى حد أن قال: فالحمد لله الذي استفدنا من أولادنا مثل ما استفاده شيوخنا مِنَّا أمورا كانت أشكلت عليهم[50].

2) اختلاف الاستعدادات

انطلق ابن العربي في تناول الكثير من القضايا المرتبطة بتعلم الإنسان وترقيه من مسلمة أساس هي أن استعدادات الإنسان مختلفة، وقابلياتهم متفاوتة ومتابينة.

ولعل العنفوان في رؤية ابن العربي لمسألة الاستعداد والقابلية هو حديثه عن علم خاص بهذه المسألة وهو علم الاستعدادات.

وقد أبان ابن العربي علاقة علم الاستعدادات بالتعليم بقوله "وفيه علم

---

[48] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج1، ص742.

[49] المرجع نفسه، ج3، ص22.

[50] نفسه، ج2، صص 668-669.

الاستعدادات التي يقبل صاحبها التعليم ممن لا يقبله، وإذا رأى الشيخ ذلك هل يبقى على تعليمه وتربيته أم يقصر في ذلك أو يتركه رأسا؟ فمن الناس من يرى أنه يتركه أو يقصر في أمره حتى يتركه التلميذ من نفسه، ومنهم من يقول إن الشيخ يبذل المجهود في تعليم من يعلم منه أنه لا يقبل وما عليه إلا ذلك فيوفي حق ما يجب عليه ولا يلزمه إلا ذلك، فإنه ليس بمضيع زمانا في ذلك، وهذا هو الحق عند الأكابر ومعاملة الحق بما تستحقه الربوبية، وقد جاء في الشرع المطهر (لَأَزِيدَنَّ عَلَى السَّبْعِينَ)[51]، وأما التبري منه بعد البيان فلا يناقض التعليم والإرشاد، وإن لم يقبل فإنه وإن تبرأ منه في قلبه وفي الدعاء له، فلا يتبرأ مما بعث به، فله أن يقول ويعلم ما يلزمه إلا هذا "[52].

ومن هذا الباب يرى ابن العربي أنَّ الرَّسولَ ﷺ كان إذا علَّم النَّاسَ شرائعهم كَرَّرَ الكلمة ثلاث مرات ليتيقن أن قد فهم عنه؛ لأنه مأمور بالبيان والإبلاغ، ويرى أيضا أنَّ التعليم بالتَّكرار يراعي فطر المتعلمين واستعداداتهم، فمنهم من يفهم بأول مرة، ومنهم من لا يفهم إلا بعد تفصيل وتكرار المرة بعد المرة حتى يفهم، فلا يوقت عددا بعينه في حال تعليمه[53].

3) الرَّغبة في التَّعلم

أورد ابن العربي حديثا ينص على تعليم النبي ﷺ الصلاة، وهو حديث البخاري عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، قَالَ: "وَذَكَرَ حَدِيْثَ الرَّجُلِ الَّذِي دَخَلَ اَلْمَسْجِدَ وَصَلَّى فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللهِ ﷺ: اِرْجِعْ فَصَلِّ فَإِنَّكَ لَمْ تُصَلِّ فَقَالَ الرَّجُلُ: عَلِّمْنِي يَا رَسُولَ اللهِ، فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللهِ ﷺ: إِذَا قُمْتَ إِلَى الصَّلَاةِ فَأَسْبِغِ الْوُضُوءَ، ثُمَّ اِسْتَقْبِلِ الْقِبْلَةَ فَكَبِّرْ، ثُمَّ اِقْرَأْ مَا تَيَسَّرَ مَعَكَ مِنَ الْقُرْآنِ، ثُمَّ اِرْكَعْ حَتَّى تَطْمَئِنَّ رَاكِعًا، ثُمَّ اِرْفَعْ حَتَّى تَسْتَوِيَ قَائِمًا، ثُمَّ اُسْجُدْ حَتَّى

---

[51] أخرجه البخاري في صحيحه باختلاف يسير، كتاب التفسير، باب ﴿اِسْتَغْفِرْ لَهُمْ أَوْ لَا تَسْتَغْفِرْ لَهُمْ إِنْ تَسْتَغْفِرْ لَهُمْ سَبْعِينَ مَرَّةً فَلَنْ يَغْفِرَ اللهُ لَهُمْ﴾، رقم الحديث: 4670.

[52] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج3، ص284.

[53] نفسه، ج1، ص431.

تَطْمَئِنَّ سَاجِدًا، ثُمَّ اِجْلِسْ حَتَّى تَطْمَئِنَّ جَالِسًا، ثُمَّ اِفْعَلْ ذَلِكَ فِي صَلَاتِكَ كُلِّهَا[54].

وفي رواية أخرى (أَنَّ الرَّسُولَ ﷺ دَخَلَ اَلْمَسْجِدَ، فَدَخَلَ رَجُلٌ فَصَلَّى، فَسَلَّمَ عَلَى النَّبِيِّ ﷺ فَرَدَّ وَقَالَ: اِرْجِعْ فَصَلِّ فَإِنَّكَ لَمْ تُصَلِّ، فَرَجَعَ يُصَلِّي كَمَا صَلَّى، ثُمَّ جَاءَ فَسَلَّمَ عَلَى النَّبِيِّ ﷺ فَقَالَ: اِرْجِعْ فَصَلِّ فَإِنَّكَ لَمْ تُصَلِّ (ثَلَاثًا). فَقَالَ: وَالَّذِي بَعَثَكَ بِالْحَقِّ مَا أُحْسِنُ غَيْرَهُ، فَعَلِّمْنِي...)[55].

موضع الشاهد من الروايتين هو أنَّ النَّبي ﷺ لم يعلم الرَّجل الصَّلاة ابتداءً، بل علمه بعد إبدائه الرغبة في التعلم، فرغم تكرار الرجل الفعل نفسه (ثلاث مرات) كما بينت الرواية الثانية، فالرسول ﷺ اكتفى بأمره بإعادة الصلاة المرة تلو الأخرى، ولم يبين له موضع الخطأ حتى أقرَّ الرَّجل بعجزه وطلب التعلم: "والذي بعثك بالحق ما أحسن غيره، فعلمني"، فآنئذ علمه الرسول ﷺ، وبين له الكيفية الصحيحة للصلاة.

وانطلاقا من هذه المرجعية الحديثية يشترط ابن العربي على المريد ليصح تعلمه وترقيه وينتفع بالعلم أن تكون له رغبة في طريق الله، فإن توافرَ شرط الرَّغبة في التَّعلم وشرط الاستعداد[56] لقبول العلم حصل العلم وانتفع الإنسان به.

وقد أكد ابن العربي هذا المعنى بقوله: "فالمفتاح استعدادك للتعلم وقبول العلم، والفتح التعليم، والمفتوح الباب الذي كنت واقفا معه، فإذا لم تقف وسرت رأيت في كل قدم ما لم تره، فعلمت ما لم تعلم"[57].

4) أدوات التوصيل (الإفهام والتبليغ)

يلفت ابن العربي الانتباه إلى ضرورة فهم السؤال قبل التصدي للجواب بقوله: "فإن سأل سائل ذو وهم متى كان وجود العالم من وجود الحق؟ قلنا: متى سؤال زماني

---

[54] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج1، ص543.

[55] صحيح البخاري، كتاب الآذان، باب وجوب القراءة للإمام والمأموم في الصلوات كلها في الحضر والسفر، وما يجهر فيها وما يخافت، رقم الحديث: 757.

[56] الاستعداد بحسب ابن العربي غير مكتسب بل هو منحة إلهية.

[57] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج 3، ص525.

والزمان من عالم النسب وهو مخلوق لله تعالى؛ لأن عالم النسب له خلق التقدير لا خلق الإيجاد، فهذا سؤال باطل، فانظر كيف تسأل، فإياك أن تحجبك أدوات التوصيل عن تحقيق هذه المعاني في نفسك وتحصيلها"[58].

ويضيف في موضع ثانٍ: "ولنرجع إلى معرفة الكلمات التي ذكرناها مثل كلمة الاستواء، والأين، وفي، وكان، والضحك، والفرح، والتبشبش، والتعجب، والملل، والمعية، والعين، واليد، والقدم، والوجه... وما ورد في الكتاب العزيز والحديث من هذه الألفاظ التي توهم التشبيه والتجسيم، وغير ذلك مما لا يليق بالله تعالى في النظر الفكري عند العقل خاصة فنقول: لما كان القرآن منزلا على لسان العرب ففيه ما في اللسان العربي، ولما كانت الأعراب لا تعقل ما لا يعقل إلا حتى ينزل لها في التوصيل بما تعقله لذلك جاءت هذه الكلمات على هذا الحد"[59].

وما أود تأكيده من المقبوسين أعلاه هو أن ابن العربي يعي جيدا مكانة أدوات التوصيل أو أدوات الإفهام والتبليغ المبثوثة في النصوص، خاصة في النص القرآني والحديثي، وفي الخطابات كيفما كان نوعها، حيث يرى أنَّ الوعي بها مفتاح أساس لفهم النصوص والخطابات، وكذا للفهم عن المتكلمين؛ بمعنى أن استعمال أدوات التوصيل من قبيل السؤال بمتى كما في النص الأول، والسؤال بأين كما في حديث الآمة التي سألت رسول الله ﷺ: أين الله، فأشارت إلى السماء، فقبل الرسول ﷺ إشارتها.

إذن فالقصد من وراء إيراد هذين الأنموذجين بحسب ابن العربي هو التقريب والإفهام وضرب المثال، وليس ما فهمه البعض من تجسيد وتجسيم وتشيئ وتحيز في مكان أو زمان ما.

وقد لخص ابن العربي فهمه لمسألة التوصيل والإفهام في الباب التاسع والخمسين بعد الخمسمائة من الفتوحات المكية بقوله: "الإفهام لا يقع إلا بعد العلم والقدرة على التوصيل، والعلم بالقابل من غير القابل، والعلم لا يكون إلا بعد الإعلام

---

[58] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج1، ص136.

[59] نفسه، ج1، ص134.

والتعلم، وقد علم العارف من يعلم ومن يتعلم فقد علم أنه ما هو الذي فهم فعلم أنه لا يفهم مع ثبوت أن زيدا أعلم عمرا أمرا ما فعلمه عمرو، فإن كان له اقتدار على التوصيل إلى غيره أفهم غيره وإلا فلا يلزم من حصول العلم الإفهام"[60].

خاتمة

سعى البحث إلى بيان أن رؤية ابن العربي التربوية والأخلاقية تتأطر بالثقافة العربية الإسلامية وتتحدد بها، وتتأسس على ما تأسست عليه؛ بمعنى أن تجربة الشيخ التربوية التي بثها في تواليفه لا تخرج عن نطاق هذه الثقافة التي تستمد حياتها وحقيقتها من القرآن الكريم، واتباع سنة النبي ﷺ والتأسي بها، وكذا استلهام اجتهادات العلماء المحققين من الأمة والسير على مدرجتهم ونهجهم.

وقد توصل البحث إلى كون ابن العربي يستمد مفاهيمه وقضاياه التربوية من مُتاح هذه الثقافة وممكنها؛ وهذا يعني أن مفاهيم من قبيل المعلم الأول، وتعليم الله، وزكاة العلم، والإنسان الكامل، والصحبة، والأدب، والأخلاق، والتواضع، والتوقير، وأدوات التوصيل والإفهام والتبليغ، وطور العقل، وطور ما وراء العقل، وكذا مفهوم الحكمة بوصفه إعطاء كل شيء حقه وإنزاله منزلته، ومن الباب مراعاة الأدنى أولى من مراعاة الأعلى في سياق التعليم، من المفاهيم الأصيلة في الثقافة العربية الإسلامية، بل أحسبها من المفاهيم الأساس، حيث إن إدراك هذه المفاهيم والوعي بتطبيقاتها في الواقع من المداخل الرئيسة التي يقترب بها الباحث لفهم التراث العربي الإسلامي عامة، والتراث الأكبري بشكل خاص.

ولم أفرغ القول في كثير من القضايا والمسائل ذات الصلة بمكانة الشيخ أو المعلم أو المربي في المجتمع، درءا لتشعب البحث، لكن حريٌّ بي في سياق الختام، الإشارة إلى أنَّ الثَّقافةَ العربيَّةَ الإسلاميَّةَ عامَّة، والخطاب الصوفي خاصَّة، خصَّا المعلم بمقام لا يضاهيه مقام، وجعلا حرمته من حرمة الله، وألزما المتعلمين بآداب خاصة في حضرة معلميهم، نظرا لما لهم من الرفعة والمكانة السامية، وقد لخصَّ ابن العربي في عنوان دال

---

[60] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج4، ص417.

هذه المكانة بقوله: هذه خزانة التعليم، ورفعة المعلم على المتعلم، وما يلزم المتعلم من الأدب مع أستاذه.

وقد استشف ابن العربي أيضا من الحوار الذي دار بين الله سبحانه وتعالى والملائكة وآدم عليهم السلام حول الإنباء بالأسماء قضايا كثيرة، منها فضيلة آدم واختصاصه في هذا المقام، حيث نال بهذا التعليم وبهذا الاختصاص الإلهي التقدمة على الملائكة، لهذا قال الله للملائكة بعد التعليم ﴿اسْجُدُوا لِلآدَمَ﴾(البقرة:33) سجود المتعلمين للمعلم من أجل ما علمهم، فلآدم هنا لام العلة والسبب أي من أجل آدم، فالسجود لله من أجل آدم سجود شكر لما علمهم الله من العلم به وبما خلقه في آدم عليه السلام، فعلموا ما لم يكونوا يعلمون فنال التقدمة عليهم بكونه علمهم فهو أستاذهم في هذه المسألة[61].

وقد توصل البحث أيضا إلى:

- أنَّ البنية العميقة التي توجه الثقافة العربية الإسلامية هي بنية تربوية تعليمية، تهدف إلى الرقي بالإنسان وتزكيته، والحثِّ على فلاحه في الدنيا وفي الآخرة.

- أنَّ أصول الخطاب الصوفي التربوي عامَّة، وخطاب ابن العربي خاصَّة مستمدة من الوحي بنصيه القرآني والحديثي؛ بمعنى أن هذه الرؤية تشكلت وتبلورت من خلال الفهم والتعاطي المباشرين مع القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.

- أنَّ الرؤية التربوية لابن العربي جامعة لطور العقل وطور ما وراء العقل؛ بمعنى أنها لا تختزل الإنسان في بعده العقلي الواحد، وإنما تعمل على الجمع في تربيته وتعليمه بين العقل والنقل من جهة، والجمع بين العلم والعمل به من جهة أخرى.

- أنَّ رؤية ابن العربي التربوية تتسم بالشمول؛ بمعنى أنها تستحضر في العملية التربوية كل الأصول الكبرى التي تنبني عليها الثقافة العربية الإسلامية، وتتجه رأسا نحو الغاية الكبرى من الوجود وهي عبادة الله ومعرفته.

وفي ضوء هذه النتائج أقترح أن تكون بوصلة العمل التي وجب الانطلاق منها

---

[61] الفتوحات المكية، ابن العربي، ج2، ص72.

لاستخراج المنهاج التربوي التعليمي هي الوحي بنصيه، مع الأخذ بالحسبان تفاعل علماء تراثنا مع هذين النصين؛ بمعنى السير على منوالهم بالتعاطي المباشر مع الأصول وفق مستجدات عصرنا نحن وسؤالات واقعنا المعيش.

إضافة إلى هذا، وجب التركيز في المهام التربوية على تسديد العقل بالوحي وتأييد النظر بالإيمان، بمعنى أن يكون العقل تبعا للوحي، وقد أجاد المهدي بن عبود عند جعله عمق المعرفة العالمة العاملة الصادقة المؤدية إلى الاستعداد لحمل الأمانة العظمى، هي المعرفة التي أساسها النظرة القائمة على العلم الرباني والمعرفة البشرية، الهادية إلى إدراك البراهين والإشارات والآيات الدالة على صدق كل ما جاء به الوحي، والمستفيدة من حقائق الوجود، فيحظى الإنسان بالسير في هذه الحياة على مرآة الصراط المستقيم[62].

ومؤدى هذا كله ألا نختزل الإنسان-المتعلم في بعده العقلي، وأن نجعل الأخلاق السامية المقيدة بالكتاب والسنة جوهرا في العملية التعليمية التعلمية.

لائحة المصادروالمراجع

- **القرآن الكريم**
- ابن العربي، الإسرا إلى المقام الأسرى، تح: سعاد الحكيم، دندرة للطباعة والنشر، ط1، 1988م.

====، الحكم الحاتمية المسمى بالكلمات الحكمية والمصطلحات الجارية على ألسنة الصوفية، راجعها وعلق عليها: عبد الرحمن حسن محمود، عالم الفكر، ط1، 1987م.

====، الديوان الكبير، تح: عبد الإله بن عرفة، دار الآداب، بيروت، ط1، 2018م.

====، الفتوحات المكية في معرفة الأسرار المالكية والملكية، تقديم: محمد عبد الرحمن المرعشلي، إعداد: مكتب التحقيق بدار إحياء التراث الإسلامي، بيروت-لبنان، ط1، 1998م.

[62] رصد الخاطر: منهاج طلب الحقيقة واليقين، المهدي بن عبود، جمع وترتيب ومراجعة: محمد الدماغ، مؤسسة المهدي بن عبود للبحوث والدراسات والإعلام، مطبعة النجاح الجديدة-الدار البيضاء، ط1، 2023م، ج2، ص114.

====، تاج التراجم، تح: سعيد عبد الفتاح، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت-لبنان، ط1، 2005م.
====، ديوان ابن العربي، شرحه: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 1996م.
====، رسالة ما لا يعول عليه، ضمن كتاب الطريق إلى الله تعالى الشيخ والمريد من كلام الشيخ الأكبر محيي الدين بن العربي، دار الكاتب العربي، دمشق، ط2، 1991م.
====، شرح رسالة روح القدس في محاسبة النفس من كلام الشيخ الأكبر محيي الدين بن العربي، محمود محمود الغراب، تصحيح: محمد ماجد الحناوي، سعيد الناشي، مطبعة نضر، دمشق، ط2، 1994م.
====، شرح كتاب خلع النعلين لابن العربي، تحقيق: محمد الأمراني، مؤسسة آفاق للدراسات والنشر والاتصال، مراكش، ط1، 2013م.
====، مواقع النجوم ومطالع أهلة الأسرار والعلوم، دار المحجة البيضاء، بيروت-لبنان، ط1، 2000م.
- أبو الحسين مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط1، 2006م.
- أحمد علي حاج يوسف، شمس المغرب سيرة الشيخ الأكبر محيي الدين بن العربي ومذهبه، فصلت للدراسات والترجمة والنشر، حلب، ط1، 2006م.
- عبد الفتاح كيليطو، المقامات السرد والأنساق الثقافية، ترجمة: عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2001م.
- محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، دار ابن كثير، دمشق، ط1، 2002م.
- محمد عبد الرؤوف المناوي، فيض القدير في شرح الجامع الصغير من أحاديث البشير النذير، ضبطه وصححه: أحمد عبد السلام، الدار الكتب العلمية، بيروت، 2001م.
- محمد ناصر الدين الألباني، سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة، مكتبة المعارف، الرياض، ط1، 1992م.
- المهدي بن عبود، رصد الخاطر: منهاج طلب الحقيقة واليقين، جمع وترتيب ومراجعة: محمد الدماغ، مؤسسة المهدي بن عبود للبحوث والدراسات والإعلام، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2023م.
- هنري كوربان، الخيال الخلاق في تصوف ابن العربي، ترجمة: فريد الزاهي، منشورات مرسم، الرباط، 2006م.

طرائق التعلم الفعّال في التراث الإسلامي: من خلال كتاب تعليم المتعلم للإمام برهان الدين الزرنوجي

ذ. محمد احمداي

باحث بسلك الدكتوراه، وجدة

ملخص البحث:

أظهرت الدراسات والأبحاث الأولية وجود منهاج تربوي في التراث الإسلامي، غير أن هذا المنهاج ما زالت عناصره متفرقة نتيجة عوامل متعددة، منها: غياب علم خاص بالتدريس في التراث الإسلامي، وتوزع مباحث علم التربية بين حقول معرفية مختلفة، إضافة إلى انفراد الدراسات والأبحاث المعاصرة بجانب من جوانب هذا المنهاج عند أحد العلماء أو في بعض المجالات. في هذا السياق يروم هذا البحث الكشف عن جانب من جوانب التربية والتعليم في تراثنا الإسلامي، والتي حددها الإمام برهان الدين الزرنوجي في كتابه تعليم المتعلم في طريق التعلم، لتكون إضافة في هذا المشروع العلمي الذي يسعى إلى تجميع وتركيب هذا المنهاج في إطار نظرية تربوية تراثية. ولعل أبرز هذه الجوانب التي سيكشف عنها البحث تمثلت في مواصفات المتعلم، ومواصفات المعلم، وتقنيات التنشيط، وقضايا ديداكتيكية وبيداغوجية أخرى.

كلمات مفتاحية: الإمام برهان الدين الزرنوجي - التراث الإسلامي – المتعلم - طرائق التعلم.

مقدمة

لقد كشف الباحثون عن نبوغ الحضارة الإسلامية في مختلف مجالات المعرفة، إلا أن علم التدريس لم يحظ بالعناية نفسها. على الرغم من أن أبرز أسس قيام هذه الحضارة هو العلم والتعلم، الذي أقبل عليه الطلاب بشغف يتعلمون وينتجون

ويعلمون، يسافرون من أجل ذلك أزمنة مديدة ومسافات طويلة. مما يعكس أهميته في الحضارة الإسلامية آنذاك.

لقد كان التعليم حينئذ -بالمفهوم الحديث- ذا جودة، ومن تجليات ذلك غزارة الإنتاج والتصنيف، ووفرة الاكتشافات والإضافات في مختلف الحقول العلمية والمعرفية. لذلك من المبالغة الحكم بأن هذا التعليم الذي حقق كل هذه النتائج كان تعليما يفتقد كليا إلى مناهج ومرجعيات تربوية. بل كان المدرسون والطلاب على علم بمنهجية التعلم السليم، ينضبطون لها عرفيا أو ضمنيا، مستندين في ذلك إلى مراجع أساسية ووفيرة أنتجها العلماء، ترشد المدرس والمتعلم إلى السبيل الصحيح الذي يوصل إلى الاستفادة والإفادة من هذه العملية.

1-أهمية الموضوع

تحتل قضية التعليم مكانة مهمة في عصرنا الراهن، لذلك نجد الكثير من الأبحاث والدراسات تهدف إلى البحث عن طرائق ناجعة من أجل الرفع من جودة التعليم، وجعله تعليما ناجحا يلبي الاحتياجات العلمية والمعرفية التي يحتاج إليها كل مجتمع من المجتمعات. بيد أن التجارب التربوية في بلادنا العربية الإسلامية غالبا ما تغفل جهود التراث، وتتجه صوب النظريات الغربية بصورة مطلقة. في هذا السياق يأتي هذا البحث ليسهم في مشروع استنباط المنهاج التربوي من تراثنا الزاهر، وملاءمته مع طبيعة المدرسة المعاصرة. كما أنه موضوع يتيح للقارئ فرصة التعرف على جانب من جوانب تراثنا في مجال التدريس. علاوة على ذلك، فهو بحث يقدم عناصر عملية وتطبيقية لتقنيات التعلم الناجع والمناسب للوضعية الثقافية للمتعلمين والمدرسين في البلاد الإسلامية، في إطار المشروع الهادف إلى بناء نظرية تربوية مستمدة من التراث.

2-إشكالية البحث

يُجمع الباحثون على ازدهار الحضارة الإسلامية في الجانب العلمي والمعرفي، ولا ريب أن هذا الازدهار هو ثمرة نظام تعليمي ناجح، ظلت معالمه متناثرة بين الكتب والمصنفات التي خلّفها علماؤنا، الذين من بينهم الإمام برهان الدين الزرنوجي (ت593هـ). هذه المعطيات ستطرح إشكالية ذات أبعاد تربوية وتاريخية تتحدد في البحث في السؤال

الآتي: ماهي معالم المنهاج التعليمي عند الإمام برهان الدين الزرنوجي؟

هذه الإشكالية ستقودنا بالضرورة إلى البحث في الأسئلة الآتية:

- ما هي طرائق استفادة المتعلم من التعليم حسب الإمام برهان الدين الزرنوجي؟

- كيف يمكن استنباط عناصر منهجه من كتابه تعليم المتعلم في طريق التعلم؟

- هل يمكن اعتبار إرشاداته نموذجا من النماذج التربوية التي اعتمدت في التراث الإسلامي؟

3-أهداف البحث

بعدما بيّن السياق العام الذي ورد فيه موضوع البحث، فإن الأهداف المتوخاة منه أضحت جلية. يمكن إجمالها في الآتي:

يروم هذا البحث الموسوم ب" **طرائق التعلم الفعال في التراث الإسلامي: من خلال كتاب تعليم المتعلم للإمام برهان الدين الزرنوجي"** التعريف بنموذج من نماذج الإنتاج العلمي في مجال علم التربية والتدريس في تراثنا الإسلامي، خاصة وأن هذا النموذج تناول جانبا غالبا ما يغفل عنه الباحثون، وهو أدوار المتعلم وإرشاده للتعلم الناجع. ولعل المراد هنا استنباط طرائق التعلم من كتاب "تعليم المتعلم في طريق التعلم" للإمام برهان الدين الزرنوجي. مع إبراز مواصفات المعلم والمتعلم، إلى جانب ذلك، بيان طرق التدريس وأساليبه حسب وصف الإمام الزرنوجي.

كما يسعى البحث أيضا إلى تقديم قراءة جديدة لتراثنا العلمي في مجال التدريس؛ لأننا وجدنا أن معظم المحققين أو الشارحين لكتاب تعليم المتعلم في طريق التعلم لم يكونوا متخصصين في مجال البيداغوجيا والديداكتيك بالمفهوم الحديث، إنما كانوا فقهاء أو علماء في مجالات أخرى. الشيء الذي جعل شروحهم إعادة تدوير للتراث دون إضفاء طابع المعاصرة عليه، الذي هو الشرط الأساس لنجاح أية نظرية تربوية في المدرسة الحديثة.

4-المنهج المعتمد

اقتضت طبيعة الموضوع من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة وموضوعية توظيف المنهجين الآتيين:

-المنهج الوصفي: يقوم المنهج الوصفي على وصف الموضوع المراد دراسته للوصول إلى معرفة دقيقة. وذلك باستعمال أسلوبي دراسة حالة، وتحليل المحتوى.

-التحليل السوسيو تربوي: الذي يمكننا من معرفة السياق الاجتماعي والثقافي المؤثر في الموقف التربوي.

5-الدراسات السابقة

لقد نال كتاب تعليم المتعلم في طريق التعلم حظوة كبيرة عند المهتمين بالتربية في التراث الإسلامي، لذلك نجد له تحقيقات عديدة، مرفقة أحيانا بشروح لمحتوى الكتاب. كما نجد أحيانا شروحا مستقلة لهذا الكتاب. غير أن الملاحظ في هذه الدراسات أنها لم تتناول الكتاب من الجانب التربوي المعاصر، وإنما قدمت شرحا مباشرا للمضامين الغامضة فيه، أو لبعض كلماته الصعبة أو الغريبة، أو للشواهد التي تضمنها من الشعر والحِكَم وغيرها، دون إبراز القضايا التربوية والبيداغوجية المعاصرة، والتي كان لبرهان الدين والتراث التربوي الإسلامي والعربي السبق فيها. في المقابل كان لهذه الدراسات شرف السبق في إظهار الكتاب والتعريف به للباحثين، وكذلك في شرح محتوياته. ومن هذه الدراسات:

- شرح تعليم المتعلم على الرسالة المسماة بتعليم المتعلم طريق التعلم: للشيخ إبراهيم بن إسماعيل، طُبع عدة طبعات عن دار البصائر بالقاهرة. قام صاحبه بشرح محتويات الكتاب، وتبسيط شواهده من الشعر والأحاديث والأقوال وغيرها.

- تحقيق لكتاب تعليم المتعلم في طريق التعلم، أنجزه صلاح محمد الخيمي ونزير حمدان. تضمن التحقيق مقدمة مفصلة حول قيمة الكتاب وموضوعه، وغيرها من القضايا التربوية المرتبطة به.

-بحث ضمن ماستر بعنوان الجوانب التربوية عند برهان الدين الزرنوجي،

حضرها الطالب إسماعيل آدم، بإشراف الدكتور عيد بن حجيج الجهني. بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، بالمملكة العربية السعودية.

-الفكر التربوي عند برهان الإسلام الزرنوجي: بحث للباحث جمال معتوق من الجزائر، نشرته مجلة دراسات نفسية وتربوية. أبرز فيه بعض القضايا التربوية التي تضمنها الكتاب، مع التعريف ببعض الأحوال الاجتماعية التي صادفت فترة صدور الكتاب.

6- خطة البحث

من أجل بلوغ الأهداف التي حددتها سابقا، قسمت بحثي بعد المقدمة إلى مبحثين أساسيين وخاتمة:

-المبحث الأول: تضمن المبحث الأول تعريفات للمفاهيم الأساسية، وترجمة للإمام برهان الدين الزرنوجي. ليكون بمثابة مدخل نظري للمبحث الثاني.

-المبحث الثاني: خُصص المبحث الثاني لعناصر المنهاج المتضمنة في كتاب تعليم المتعلم طريق التعلم، عن طريق تقسيمه إلى عناصر جزئية، كالآتي: صفات المتعلم، مواصفات المدرس، تقنيات التنشيط والتدريس الفعّال، قضايا ديداكتيكية، قضايا تربوية أخرى.

-الخاتمة: خُصصت الخاتمة لطرح توصيات تكون بمثابة خلاصات للبحث.

المبحث الأول: تعريفات ومفاهيم أساسية

ارتبطت بالبحث مفاهيم وتعريفات أساسية عملنا على شرحها من أجل تيسير إدراك القضايا التربوية المطروحة في الكتاب المعني بالدراسة، ومن أهم هذه التعريفات:

أولا: ترجمة للإمام برهان الدين الزرنوجي

لم تذكر كتب التراجم الاسم الأصلي والكامل لهذا العالم، بسبب طغيان لقبه (برهان الدين) أو (برهان الإسلام) أحيانا. أما عن مكان ولادته فيرجع إلى بلدة زرنوج الواقعة في أرض تركستان، التي ينسب إليها (برهان الدين الزرنوجي). لم يعرف للإمام

تاريخ ولادته، كما اختلفوا حول تاريخ وفاته، غير أن معظم المصادر المعاصرة ترجع تاريخ وفاته إلى سنة 593هـ، أو ما يقارب هذا التاريخ. ومهما يكن فإنه ينتمي إلى علماء القرن السادس الهجري.

لا تُعرف عن برهان الدين معلومات كثيرة، سوى أنه من فقهاء المذهب الحنفي، وأنه لم يخلف مؤلفا غير كتابه تعليم المتعلم في طريق التعلم[1].

ثانيا: التعريف بكتاب تعليم المتعلم طريق التعلم

الكتاب هو عبارة عن نموذج من أهم النماذج التي كُتبت في مجال التربية والتعليم في تراثنا الإسلامي، حاول فيه صاحبه تقديم جانب من نظرية تربوية مستمدة من الثقافة والآداب الإسلامية.

اختلف المحققون للكتاب في ضبط عنوانه؛ حيث جعل بعضهم عنوانه تعليم المتعلم طريق التعلم، وجعله البعض الآخر تعليم المتعلم في طريق التعلم. أما عن محتوى الكتاب فقد تضمن مقدمة موجزة، ثم بعد ذلك ثلاثة عشر فصلا؛ الفصل الأول في ماهية العلم والفقه وفضله، والفصل الثاني في النية في حالة التعلم، والفصل الثالث في اختيار العلم والأستاذ والشريك والثبات، والفصل الرابع في تعظيم العلم وأهله، والفصل الخامس في الجد والمواظبة والهمة، والفصل السادس في بداية السبق وقدره وترتيبه، والفصل السابع في التوكل، والفصل الثامن في وقت التحصيل، والفصل التاسع في الشفقة والنصيحة، والفصل العاشر في الاستفادة واقتباس الأدب، والفصل الحادي عشر في الورع في حالة التعلم، والفصل الثاني عشر فيما يورث الحفظ وفيما يورث النسيان، والفصل الثالث عشر فيما يجلب الرزق وفيما يمنع وما يزيد العمر وما ينقص.

لقد حظي الكتاب بعناية كبيرة عند الدارسين؛ حيث شرحوه وحققوه تحقيقات

---

[1] انظر: تعليم المتعلم طريق التعلم، برهان الدين الزرنوجي، تح: مروان قباني، المكتب الإسلامي، بيروت، 1981، ط1، ص 22.

عدة، وأثنوا عليه ثناء حسنا. يقول عبد الحي اللكوني[2] (ت1886م) في وصف الكتاب: "كتاب نفيس مفيد مشتمل على فصول، قليل الحجم كثير المنافع"[3]. وتكمن أهميته بالأساس في كونه تأليفا أفرده صاحبه لموضوع التعليم، وهذا ما قل نظيره في كتب التراث.

ثالثا: مفهوم المتعلم

تُلِحُّ التوجيهات التربوية على التمييز بين مفهومي المتعلم والتلميذ، ويرجع ذلك إلى أدوار كل واحد منهما في العملية التعليمية التعلمية. حيث يكون دور التلميذ في هذه العملية سلبيا، يقتصر على تلقي المعرفة وإرجاعها، دون المشاركة في عملية بنائها، ويقوم هذا النمط من التعليم على الطريقة التقليدية التي تركز على المضامين. بينما يكون دور المتعلم في العملية التعليمية التعلمية فعّالا، بحيث يسهم في بناء التعلمات بطرائق نشيطة، ويكون محور هذه العملية، عبر توظيف كفايات متعددة.

رابعا: مفهوم طرائق التعلم

من أجل النجاح في تحقيق الكفايات المنشودة من العملية التربوية لابد من الاعتماد على طرائق في التعلم والتدريس، تكون بمثابة تقنيات وأساليب تؤطر أدوار المتعلمين والمدرس. ورد في المعجم الموحد لمصطلحات مناهج وطرائق التدريس: "طريقة التدريس خطة تعليمية ترمي إلى تحقيق الكفايات والمهارات المحددة في خطة التدريس من خلال مجموعة من الإجراءات والأساليب والنشاطات المنظمة التي يمارسها المعلم في الموقف الصفي، ويتفاعل معها الطالب، وتُوجه عمليات تنفيذ المادة الدراسية ومعالجتها وأساليب تقويمها"[4].

---

[2] عبد الحي بن عبد الحليم اللكوني، ولد بالهند سنة 1848م، وينتهي نسبه إلى أبي أيوب الأنصاري صاحب سيدنا محمد ﷺ. توفي سنة 1886م.

[3] الفوائد البهية في تراجم الحنفية، أبو الحسنات اللكنوي، مطبعة السعادة، مصر، 1324هـ ط1، ص 54.

[4] المعجم الموحد لمصطلحات المنهاج وطرائق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والتعليم،

المبحث الثاني: عناصر المنهاج عند برهان الدين الزرنوجي

لقد تضمن كتاب تعليم المتعلم طريق التعلم توجيهات وإرشادات أساسية للاستفادة من التعلم وتحصيله بشكل فعّال وسليم، هذه المسألة هي غاية برهان الدين من تأليفه لكتابه؛ حيث قال: "فلما رأيت كثيرا من طلاب العلم في زمننا يُجِدُّون وإلى العلم لا يصلون، ومن منافعه، وثمراته -وهي العمل به والنشر- يحرمون، كما أنهم أخطأوا طرائقه [...] أحببت أن أبين لهم طريق التعلم"[5]. وهذا مما يؤكد أطروحة عناية علماء الحضارة العربية الإسلامية بقضايا التعليم، وبحثهم في طرق إصلاحه وتيسيره للطلاب، وتفاعلهم مع إشكالاته.

هذه التوجيهات التربوية المتفرقة بين فصول الكتاب يمكن إعادة تصنيفها في شكل قضايا كبرى اهتم بها علم التدريس الحديث، مع ملاءمتها مع المفاهيم والمباحث التربوية، من ذلك:

أولا: صفات المتعلم

لقد تعمدنا استعمال مصطلح صفات المتعلم بدلا من مواصفات المتعلم. لأن مواصفات المتعلم تركز على المهارات العلمية والذهنية التي يفترض أن يكون عليها المتعلم عند بداية أو نهاية كل مرحلة التعليمية، كمدى تمكنه من اللغات، وقدراته على الفهم والتحليل، واستيعابه للكفايات الخاصة بكل مادة، ومدى تشبعه بالقيم التي يروم المنهاج تمريرها. ورد في التوجيهات التربوية الخاصة بالسلك الابتدائي -على سبيل المثال- في الشق الخاص بمواصفات المتعلم: "ينبغي أن يكون المتعلم -عند نهاية السلك الابتدائي- فضلا عن اكتسابه كفايات تواصلية أساس مع القدرة على توظيفها في وضعيات مبسطة، مكتسبا لرصد لغوي ومعرفي ومهاري يؤهله لاستيعاب مختلف الظواهر الاجتماعية والثقافية واتخاذ مواقف منها، والتفاعل الإيجابي مع محيطه

الرباط، 2020، ط1، ص133.

[5] تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرنوجي، تح: صلاح محمد الخيمي ونزير حمدان، دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع، 2014، بيروت، ط 2، ص 29.

المحلي والجهوي والوطني والعالمي"[6].

أما عن صفات المتعلم الناجح عند برهان الدين، فهي صفات يتخلق به المتعلم قبل وأثناء الإقبال على التعلم. إذ هي المعين على التحصيل، فبها تتيسر السبل، ويتحقق المراد. وسنحاول استنباطها وترتيبها حسب أهميتها وأولويتها، ومن أبرز هذه الصفات أن يكون المتعلم:

-**مخلصا لله في طلب العلم:** وهذا الإخلاص يتحدد بالنية، إذ ينبغي على المتعلم أن يطمح إلى الاستجابة لدعوة الإسلام في طلب العلم أولا، ثم خدمة دينه ومجتمعه ونفسه ثانيا. يقول برهان الدين الزرنوجي: "ينبغي أن ينوي المتعلم بطلب العلم رضا الله، والدار الآخرة، وإزالة الجهل عن نفسه، وعن سائر الجهال"[7]. إن إخلاص النية لله في طلب العلم عامل مهم في التحفيز على التعلم والإقبال على المعرفة. لأن الإنسان في هذا الوضع يعلم أن تعبه وجهده عبادة سينال ثوابها في الآخرة، وليس هدرا للوقت أو جلبا لمنفعة خاصة، قد تنتفي بانتفاء الغرض منها. ولعل المناهج التربوية الحديثة أضحت بعيدة عن هذه القيمة في تحريض المتعلم على التعلم، وأمست تركز على محفزات مادية، وهي مع وفرة فائدتها إلا أنها ليست كافية لوحدها. خاصة أن المتعلم يصيبه فتور وكسل بعد أن يحصل على غرضه الدنيوي من التعلم، فينسى ما تعلمه، ولا يحافظ إلا على اليسير الذي هو محتاج إليه في وظيفته. فيكون بذلك قد أهدر الكثير من الذي كلف نفسه اكتسابه، وكلف مجتمعه ودولته في توفيره. فلا ينفع نفسه ولا محيطه فيما حصّله من سنوات مديدة.

-**متصفا بمكارم الأخلاق:** ومن أولى هذه الأخلاق التواضع، والتواضع كما حدده برهان الدين يكون بين التكبر والمذلة. لأنه "مع التكبر لا يحصل العلم"[8].

---

[6] وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية المنقحة لسلك التعليم الابتدائي، مديرية المناهج، المغرب، 2011، ص 11.

[7] تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرنوجي، تح: صلاح محمد الخيمي ونزير حمدان، ص 40.

[8] المرجع نفسه، ص 66.

وكذلك ينبغي على المتعلم أن يكون صابرا؛ وهذا الصبر يكون على نوعين، صبر على التعلم بما في ذلك صعوبته وظروفه. وصبر على ملذات الحياة وشهواتها التي تشغل المتعلم على واجباته الدراسية. لذلك كثيرا ما نجد تلاميذ اليوم ينشغلون بشهوات الهواتف والمواقع والألعاب والمباريات وغيرها عن التعليم. لهذا على الأسرة والمدرسة أن توطن التلميذ على الصبر وتساعده على التغلب على هذه العقبات.

ومن أهم الصفات الخلقية التي تساعد على التعلم الجيد احترام المدرس وتوقيره، لقد حظيت هذه المسألة بعناية خاصة عند برهان الدين، حيث حدد معالمها قائلا: "من توقير المعلم ألا يمشي أمامه، ولا يجلس مكانه، ولا يبتدئ الكلام عنده إلا بإذنه، ولا يكثر الكلام عنده"[9]. ومما جعل العلم والمعرفة في الحضارة الإسلامية يزدهران هو توقير المعلم، عكس ما هو عليه حال المعلم اليوم في معظم البلدان الإسلامية. وتوقيره يكون بمداخل عديدة، منها تحسين ظروف عمله، والرفع من أجرته، وتوفير الحماية له. ولعل المؤسسة التربوية المغربية أدركت هذا الأمر، واعترفت أن من أسباب تجويد التعليم تجويد مهنة التدريس، وذلك بتحسين وضعية المدرس. ورد في تقرير النموذج التنموي: "لإنجاح نهضته التربوية، يتعين على المغرب إيلاء الأهمية الكبرى لتثمين هيئة التدريس والارتقاء بمستوى كفاءاتها وتأطيرها وفق معايير مهنية صارمة وجعل مهنة ووضعية المدرس أكثر جاذبية"[10].

-**معظما للعلم والمعرفة:** لأن التلميذ الذي يزدري التعليم ويراه شيئا ثانويا لا يمكن أن يُقبل عليه بجد واجتهاد، في وقت أضحت المغريات التي تلهي التلميذ عن التعليم أكثر من أي وقت مضى. خاصة وأن الكثير من الأصوات تسفه التعليم وتقدمه بأنه هدر للوقت، ولا مستقبل للطفل مع التعليم. وهذا ما يجعل التلميذ منشغلا ببدائل أخرى دون الدراسة، كالتفكر في الهجرة وغيرها.

-**منظما وحازما:** وذلك من خلال العناية بكتبه، وإحضار أدواته، وتحسين

---

[9] تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرنوجي، ص 56.

[10] المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، التقرير العام للنموذج التنموي الجديد، المغرب، أبريل 2021، ص 93.

خطه، وتنظيم عمله. وهي عوامل أساسية لاستمرار التعلم بشكل سليم يساعد على التعلم، ويقلل من الفتور والملل، ويسهل المذاكرة والمراجعة. يقول برهان الدين: "من تعظيم الواجب أن يُجَوِّدَ كتابة الكتاب ولا يقرمط"[11].

ثانيا: مواصفات المدرس

وهي التي يعبر عنها في الوقت الراهن بأخلاقيات المهنة؛ لم يغفل برهان الدين المواصفات الأساسية التي ينبغي أن يكون عليها المدرس من أجل نجاح العملية التربوية، ومن هذه المواصفات التي وردت متناثرة في الكتاب:

-**التمكن من المادة العلمية:** يجب على المدرس أن يكون ضابطا لتخصصه ضبطا متقنا، وإلى جانب ذلك ينبغي أن يكون على دراية بالتخصصات الأخرى؛ كي يتمكن من تزويد المتعلمين بزاد معرفي وافر، ويشكل النموذج الذي يحتذى به في الثقافة. يقول الزرنوجي: "أما اختيار الأستاذ؛ فينبغي أن يختار الأعلم"[12].

-**التحلي بمكارم الأخلاق:** من أهم الصفات التي اشترطها برهان الدين في الجانب الأخلاقي للمدرس أن يكون صبورا، وحليما، وورعا مبتعدا عن الحرام، وأسنا؛ ومعنى ذلك "أي الذي له زيادة سن وكبر"[13]. وعلاوة على ذلك، ينبغي أن يحب الخير والفلاح لتلامذته، وألا تنحصر العلاقة بينهما في الجانب المادي.

-**العناية بالمظهر:** لقد ربط برهان الدين بين العناية بالمظهر والتعلم، ورأى أن عناية المدرس بمظهره من لباس وشكل فيه تعظيم للعلم. الشيء الذي يدفع بالتلميذ للإقبال على المعرفة واحترام المدرس. حيث قال: "قال أبو حنيفة[14] -رحمة الله عليه- لأصحابه: عظموا عمائمكم، ووسعوا أكمامكم. وإنما قال ذلك لئلا يستخف بالعلم

---

[11]تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرنوجي، ص 62.

[12] المرجع نفسه، ص 48.

[13]شرح تعليم المتعلم على الرسالة المسماة بتعليم المتعلم طريق التعلم، إبراهيم بن إسماعيل، دار البصائر، القاهرة، 2015، ط 5، ص 34.

[14] صاحب المذهب الحنفي، توفي سنة 150هـ.

وأهله"[15].

ثالثا: تقنيات التنشيط والتدريس الفعّال

تؤكد التوجيهات التربوية الحديثة على ضرورة اعتماد تقنيات فعالة في التعليم، يكون فيها المتعلم نشطا، من أجل تنمية كفايات متعددة في شخصيته. وقد استندت هذه المقاربة على المرجعيات الفلسفية، والنظريات التربوية التي قدمت إجابات عملية لهذه العملية. غير أن الكثير من هذه التقنيات نجد لها أثرا في كتب التراث، والتي في مقدمتها كتاب تعليم المتعلم الذي نحن بصدده، ومن هذه التقنيات المبثوثة فيه نجد:

-مراعاة الفوارق الفردية: تستند البيداغوجيا الفارقية إلى نتائج علم النفس، التي تتفق على وجود فوارق متباينة بين إنسان وآخر، تكون نتيجة عوامل بيولوجية واجتماعية وثقافية وغيرها. لهذا لا ينبغي التعامل مع جميع المتعلمين باعتبارهم في مستوى واحد من القدرات، ومن التفاعل مع طريقة التعلم. وقد عرفها لويس لوكران Louis Legrand (1921-2015) بأنها نمط تربوي "يستعمل مجموعة من الوسائل التعليمية – التعلمية، قصد إعانة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكيات، والمنتمين إلى فصل واحد، من الوصول بطرائق مختلفة إلى الأهداف نفسها"[16].

أما عن الدعوة إلى توظيف هذه التقنية عند برهان الدين فتجلت عند قوله: "يختارون للمبتدئ صغارات المبسوطات؛ لأنه أقرب إلى الفهم، والضبط وأبعد عن الملالة"[17].

-تقنية المناظرة: تعرف المناظرة بأنها "حوار متبادل بين فريقين من المتحدثين يمثلان اتجاهين مختلفين حول قضية معينة، ويسعى كل منهما إلى إثبات وجهة نظره، والدفاع عنها بشتى الوسائل التعليمية والمنطقية واستخدام الأدلة والبراهين وصولا إلى

---

[15] تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرنوجي، ص 44.

[16] المعجم الموسوعي لعلوم التربية، أحمد أوزي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006، ط 1، ص 54-55.

[17] تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرنوجي، ص 88.

إقناع الجمهور، وحتى الطرف الآخر في المناظرة بمصداقية قوله"[18]. ومما لا ريب فيه أن هذه التقنية تنمي مهارات متعددة في المتعلم، وتؤهله إلى مواجهة مختلف الوضعيات التواصلية والثقافية التي لا غنى عنها في الحياة الاجتماعية والثقافية. في هذا يقول الشيخ إبراهيم بن إسماعيل: "بسبب المناظرة ينكشف من المعاني الدقيقة الغامضة ما لا ينكشف بدونها"[19].

-**المطارحة:** وهي تقنية تعتمد على المناقشة والحوار بين طرفين، باستعمال أسئلة وأجوبة، من أجل الوصول إلى طرح الرأي الآخر وبلوغ الحقيقة. ويتم ذلك بالموازاة مع الالتزام بآداب الحوار. حيث قال برهان الدين: "لا بد لطالب العلم من المذاكرة، والمناظرة، والمطارحة، فينبغي أن يكو ن بالإنصاف، والتأني، والتأمل. ويحترز عن الشغب والغضب، فإن المناظرة والمذاكرة مشاورة، والمشاورة إنما تكون لاستخراج الصواب، وذلك إنما يحصل بالتأمل والتأني، والإنصاف"[20].

رابعا: قضايا ديداكتيكية

لقد تضمنت توجيهات برهان الدين قضايا ديداكتيكية ترتبط بطريقة التعامل مع المعرفة وبنائها، وإيصالها للمتعلم بشكل سليم. وهذه التوجيهات هي كالآتي:

-**التدرج في بناء المعرفة:** وذلك بالابتداء من البسيط إلى المعقد، والبداية بما هو سهل ومناسب لقدرات المتعلم العقلية والعمرية. وفي هذا يقول برهان الدين: "ينبغي أن يبتدئ بشيء من العلوم يكون أقرب إلى فهمه"[21]. واستشهد برهان الدين على ذلك بقولة للشيخ الإمام الأستاذ شرف الدين العقيلي[22] (ت576ه) يقول فيها: "الصواب عندي في هذا ما فعله مشايخنا، رحمهم الله، فإنهم كانوا يختارون للمبتدئ صغارات

---

[18] المدخل إلى فن المناظرة، عبد اللطيف سلامي، مؤسسة قطر للنشر، الدوحة، 2014، ط 1، ص 43-44.

[19] شرح تعليم المتعلم على الرسالة المسماة بتعليم المتعلم طريق التعلم، 80.

[20] تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرنوجي، ص 90.

[21] المرجع نفسه، ص 87.

[22] من كبار علماء الحنفية.

المبسوطات؛ لأنه أقرب إلى الفهم، والضبط، وأبعد عن الملالة"[23]. وهذا الأمر نفسه اعتمدته البيداغوجيات الحديثة؛ حيث ورد في الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي بالمغرب: "التدرج عبر السنوات الست للمرحلة الابتدائية بما يراعي قدرات المتعلمات والمتعلمين وطبيعة المواد، ويأخذ هذا التدرج شكل سلم للارتقاء من درجة التحسيس والاستئناس إلى درجة الاكتساب، فالترسيخ والتعميق"[24]. ويراعى في ذلك "نوع القدرات من البسيطة إلى المركبة، حسب المضامين وطبيعة المنهجية والمستويات الدراسية"[25].

-**التكراروترسيخ الأهداف قبل الانتقال إلى غيرها:** لابد للمدرس قبل البدء في بناء تعلمات جديدة من القيام بتقويم تشخيصي يقيس من خلاله مدى تمكن المتعلمين من المعارف والكفايات السابقة، بغرض تثبيتها، ومعالجة ما ينقص منها. أما التعلمات التي تحتاج لتكرار وتثبيت بنسبة عالية فيتم تخصيص حصص خاصة لهذا الغرض بطريقة منتظمة ومدروسة. وذلك كي يتمكن المتعلم من السير بشكل منتظم مع المعارف المُقدمة له. يقول برهان الدين: "ينبغي أن يكرر سبق الأمس خمس مرات، وسبق اليوم الذي قبل الأمس أربع مرات، والسبق الذي بعده ثلاثا، والذي قبله اثنين، والذي قبله واحدا"[26].

-**تنمية مهارة الفهم:** إلى جانب الحفظ لم تغفل منهجية التدريس في التراث الإسلامي عملية الفهم، لأنها مهارة مهمة في تكوين المتعلم، فيكون الفهم بذلك "أرقى في التدرج العقلي من مجرد الحفظ [...] وهو العملية التي يتمثل بها الفرد الكلام وغيره من المعطيات ويدركه"[27]. يقول برهان الدين في ذلك: "فهم حرفين خير من حفظ وقرين. وإذا تهاون في الفهم، ولم يجتهد مرة، أو مرتين يعتاد ذلك، فلا يفهم الكلام اليسير،

---

[23] تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرنوجي، ص 87-88.

[24] وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، المغرب، 2009، ص 38.

[25] المرجع نفسه، ص 38.

[26] تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرنوجي، ص 100.

[27] مدخل إلى علم التدريس: تحليل العملية التعليمية، محمد الدريج، قصر الكتاب، البليدة، 1991، ط 2، ص 48.

فينبغي ألا يتهاون بالفهم، بل يجتهد"[28].

-**التأمل:** لقد جعل برهان الدين التأمل أمرا أساسيا للفهم السديد، حتى يتمكن من إدراك جزئيات الأمور وتفاصيلها. حيث قال: "ينبغي لطالب العلم أن يكون متأملا في جميع الأوقات في دقائق العلوم. ويعتاد ذلك، فإنما يدرك الدقائق بالتأمل، ولهذا قيل: تأمل تدرك"[29].

-**المذاكرة:** وهي عملية تتم خارج الفصل الدراسي، ولابد أن تتم بطريقة منتظمة يحافظ فيها المتعلم على توازنه؛ بحيث لا يرهق نفسه إلى الحد الذي يُنَفِّرُه في الدراسة، ويجعله فيها متكاسلا ومرهَقا كما أشار إلى ذلك برهان الدين. وقد حدد وقت المذاكرة في أول الليل وآخره؛ لأنه "بين العشائين ووقت السحر وقت مبارك"[30].

-**السؤال:** يكتسي السؤال أهمية بالغة في العملية التربوية؛ لأنه يكشف عن احتياجات المتعلم، وبواسطته يكمل ما يحتاجه من معرفة أو ما يواجهه من صعوبة في فهم مسألة. وقد أشار برهان الدين إلى أهمية السؤال في التعلم من خلال كلام لابن عباس رضي الله عنه قاله بعدما سُئل: "بم أدركت العلم؟ قال: بلسان سؤول، وقلب عقول"[31].

-**الحفظ:** على الرغم من عدم اعتماد المقاربات الحديثة على الحفظ في عملية التعلم إلا أن هذا النشاط ذو أهمية كبرى بالنسبة لتطوير مهارات المتعلم؛ لأنه ينمي الرصيد اللغوي، ويطور من مهارة التعبير، ويقوي المستوى المعرفي. حيث وصى برهان الدين بأن يُحفظ كل يوم شيئا ولو يسيرا، وفي ذلك استشهد بوصية للصدر الشهيد حسام الدين[32] (483 – 536هـ) لابنه شمس الدين، أوصاه فيها بأن "يحفظ كل يوم

---

[28]تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرنوجي، ص 88.

[29] المرجع نفسه، ص 91 – 92.

[30] نفسه، 72.

[31] نفسه، ص 93.

[32] من فقهاء المذهب الحنفي.

شيئا يسيرا من العلم، والحكمة، فإنه يسير، وعن قريب يكون كثيرا"[33].

-**التعلم بالأقران:** لابد للمتعلم من بناء علاقات متينة مع زملائه داخل الفصل، تكون قائمة على الاحترام والتعاون والاستفادة المتبادلة، وألا يستهان بالأقران ودورهم في التعلم. يقول برهان الدين: "ومن تعظيم العلم تعظيم الشركاء"[34]. وقد حدد برهان الدين مواصفات الشريك في التعلم بأن يكون "مجدا، وورعا، وصاحب الطبع المستقيم، والمتفهم. ويفر من الكسلان، والمعطَّل، والمكثار[35]، والمفسد، والفتان"[36].

خامسا: قضايا تربوية أخرى

لقد أشار برهان الدين في كتابه إلى قضايا لها دور أساس في خدمة العملية التربوية ونجاحها، وهي:

-**التوجيه:** عبّر عنها برهان الدين بالمشاورة، وهي العملية التي يقوم بها المتعلم قبل التحاقه بتخصص أو مدرسة ما. حيث تقوم التربويات المعاصرة على التوجيه، وهي عملية يقدم فيها الموجه توجيهات وإرشادات للتلاميذ. كما أن التلاميذ يطرحون أسئلتهم، ويستشيرون المُوجه ومن معه من الأطر الأخرى، بالإضافة إلى أسرهم من أجل اتخاذ القرار المناسب لهم. يقول برهان الدين: "ينبغي لطالب العلم ألا يختار نوع العلم بنفسه، بل يفوض أمره إلى الأستاذ فإن الأستاذ قد حصل له التجارب في ذلك، فكان أعرف ما ينبغي لكل واحد وما يليق بطبيعته"[37].

-**مشاركة أولياء الأمور:** تحرص المدرسة المعاصرة على إشراك الأسر في العملية التربوية، ومن أجل ذلك تم الشروع في خطوات عديدة، منها: تأسيس جمعيات أباء

---

[33] تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرنوجي، ص 118.

[34] المرجع نفسه، ص 63.

[35] المكثار أي كثير الكلام، انظر إبراهيم بن إسماعيل، شرح تعليم المتعلم على الرسالة المسماة بتعليم المتعلم طريق التعلم، ص 40.

[36] تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرنوجي، ص 52.

[37] المرجع نفسه، ص 64.

وأولياء التلاميذ، وفتح قنوات التواصل بين المدرسة والأسرة. وهذا الأمر نجد له أثرا في تراثنا التربوي، وفي هذا يقول برهان الدين: " يحتاج في التعلم والتفقه إلى جِدِّ ثلاثة: المتعلم، والأستاذ، والأب؛ إن كان في الأحياء"[38]. ومشاركة الأولياء لابد أن تكون جادة حازمة، وليست شكلية ومكملة فحسب.

-التغذية المتوازنة ودورها في الرفع من التحصيل الدراسي: تشكل التغذية المتوازنة عاملا أساسيا في منظومة التعليم السليم؛ لأنها تؤثر في الوضعية الجسدية والنفسية والذهنية للطفل أو المتعلم، لذلك إذا ما قُدمت بطريقة صحيحة فإنها ستعمل على تحفيز "الأدمغة والأجساد التي في طور النمو، وتحسن مستوى الالتحاق بالمدارس والأداء التعليمي والمستوى الإدراكي"[39]. وفي هذا السياق لم يغفل برهان الدين التغذية في طريقته للتعليم المفيد، بل فصّل في كيفية التعامل معها، فدعا أولا إلى التقليل من الأكل وعدم الإكثار لما في ذلك من أضرار على الصحة وحصول للكسل الذي يؤثر في التعليم. حيث قال: "طريق تقليل الأكل بالتأمل في منافع قلة الأكل، وهي الصحة، والعفة، والإيثار [...] والتأمل في مضار الأكل، وهي: الأمراض، وكلالة الطبع. وقيل: البطنة، تذهب الفطنة"[40]. ومن جانب آخر بيّن برهان الدين بعض أنواع الأغذية المساعدة على الحفظ والتركيز، التي ينبغي تناولها، وذكر منها: شرب العسل، وأكل الزبيب على الريق، وأكل الكُندرة[41] مع السكر. كما دعا المتعلمين إلى تجنب أكل الكزبرة الرطبة، والتفاح الحامض لما تسببه من نسيان وشرود[42].

---

[38] تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرنوجي، ص 69.

[39] يونيسف، التغذية في مرحلة الطفولة المتوسطة والمراهقة: منع سوء التغذية بين الأطفال والمراهقين في سن الدراسة، الموقع الرسمي لمنظمة اليونيسف بالعربية، تاريخ الاطلاع: 13 مارس 2024 – التوقيت: 13:30 غرينيتش، الرابط: https://n9.cl/pg6ka

[40] تعليم المتعلم في طريق التعلم، برهان الدين الزرنوجي، ص 82.

[41] هو صمغ يستخرج من شجرة اللبان أو الكندر، له استعمالات عديدة منها الأكل؛ لأنه يقوي الدماغ، ونافع لعلاج النسيان.

[42] انظر شرح تعليم المتعلم على الرسالة المسماة بتعليم المتعلم طريق التعلم، إبراهيم بن إسماعيل، ص 116.

الخاتمة

تمثل القضايا التربوية االمتضمَّنة في كتاب تعليم المتعلم طريق التعلم لبرهان الدين الزرنوجي مكونا أساسا في منظومة النظرية التربوية التراثية؛ لأنه يعد أول كتاب في التراث الإسلامي انفرد بموضوع التربية والتعليم، ولأنه علاوة على ذلك تضمن مباحث تعد من صميم علم التربية وعلم التدريس الحديثين. اهتمت هذه المباحث بجوانب مرتبطة بالمتعلم، وأخرى بالمدرس، وأخرى بالمعرفة، وأخرى بكل ما له علاقة بهذه العناصر، كالأسرة، والتغذية، والحياة الاجتماعية. ومن الملاحظ أن هذا المشروع التربوي الذي وضعه برهان الدين ارتكز على الأخلاق؛ فهي المدخل الأول للتعلم الناجح، لذلك ألح على أهميتها، وكرر ذلك في كل محطات الكتاب، سواء تعلق الأمر بالمتعلم أو المدرس. وهذا ما يفسر نجاح التعليم في تراثنا، نظرا لأهمية الأخلاق في ضبط العلاقة بين العناصر الديداكتيكية الثلاثة، وجَعْل المتعلم أكثر استفادة من الجهد والوقت والعملية التربوية برمتها.

وفي هذا السياق، ومن أجل الإسهام في بلورة نظرية تربوية تراثية، وكذلك من أجل الاستفادة من التراث في تطوير منظومتنا التعليمية الراهنة، نقترح التوصيات الآتية:

- ✓ ضرورة العناية بالتراث التربوي عن طريق جمعه، وتصنيفه، ودراسته.
- ✓ تطعيم منظومتنا التربوية بما تضمنته طرائق التراث من توجيهات.
- ✓ التركيز على البعد الأخلاقي للمتعلم والمدرس.
- ✓ استثمار الحوافز الدينية في تأطير عملية التعليم والتعلم.
- ✓ بناء نظرية تربوية تراعي الخصائص الثقافية والاجتماعية للإنسان المسلم، كي تتم عملية التربية والتعليم في بيئة ملائمة ومساعدة ومحفزة.
- ✓ عدم إهمال الطرائق التقليدية كالحفظ والمذاكرة، ودمجها في المنظومة التعليمية إلى جانب التقنيات الحديثة.

➢ **الكتب**

- إبراهيم بن إسماعيل، شرح تعليم المتعلم على الرسالة المسماة بتعليم المتعلم طريق التعلم، ط 5، دار البصائر، 2015، القاهرة.
- أوزي أحمد، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط 1، مطبعة النجاح الجديدة، 2006، الدار البيضاء.
- الدريج محمد، مدخل إلى علم التدريس: تحليل العملية التعليمية، ط 2، قصر الكتاب، 1991، البليدة.
- الزرنوجي برهان الدين، تعليم المتعلم طريق التعلم، ط 1، تح: مروان قباني، المكتب الإسلامي، 1981، بيروت.
- الزرنوجي برهان الدين، تعليم المتعلم في طريق التعلم، ط 2، تح: صلاح محمد الخيمي ونزير حمدان، دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع، 2014، بيروت.
- سلامي عبد اللطيف، المدخل إلى فن المناظرة، ط 1، مؤسسة قطر للنشر، 2014، الدوحة.
- اللكنوي أبو الحسنات، الفوائد البهية في تراجم الحنفية، ط1، مطبعة السعادة، 1324هـ، مصر.
- مكتب تنسيق التعريب، المعجم الموحد لمصطلحات المنهاج وطرائق التدريس، ط 1، المنظمة العربية للتربية والثقافة والتعليم، 2020، الرباط.

➢ **الوثائق الرسمية**

- المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، التقرير العام للنموذج التنموي الجديد، أبريل 2021، المغرب.
- وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية المنقحة لسلك التعليم الابتدائي، مديرية المناهج، 2011، المغرب.

- وزارة التربية الوطنية، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، 2009، المغرب.
- يونيسف، التغذية في مرحلة الطفولة المتوسطة والمراهقة: منع سوء التغذية بين الأطفال والمراهقين في سن الدراسة، الموقع الرسمي لمنظمة اليونيسف بالعربية، تاريخ الاطلاع: 13 مارس 2024 – التوقيت: 13:30 غرينيتش، الرابط: https://n9.cl/pg6ka

الفصل الثالث:

من أواسط القرن 7هـ إلى أواخره

إسهامات الإمام ابن جماعة في خدمة المنهاج التربوي من خلال كتابه "التذكرة الخصائص والأهداف

ذ. المصطفى الطاهري

باحث بسلك الدكتوراه، جامعة ابن طفيل

ملخص البحث:

لقد اعتنى علماء الإسلام بعلم التدريس وطرقه عناية بالغة، حرصا منهم على تجويد العملية التعليمية التعلمية، ودونوا ذلك في مصنفات تربوية – تعليمية – خاصة، أو في أبواب من مصنفات علمية عامة. لكن هذا العلم لم يحظ كغيره من العلوم بغزارة تصنيف. ورغم ذلك فإن الحضارة الإسلامية كانت سباقة إلى النبوغ في هذا المجال؛ الذي استفاد منه الغرب وطوره منذ الثورة العلمية والنهضة الفكرية التي شهدها مع بداية القرن الثامن عشر.

وإذا كانت فنون التدريس فترة الحضارة الإسلامية غير موجهة بقوانين وضوابط تجعلها تقرب الاختيارات، وتوحد العملية التعليمية التعلمية بين المدرسين – كما هو الحال اليوم –، فإن الأهداف التربوية كانت متحققة بالقدر المطلوب؛ الذي أسهم في التفوق والشهود الحضاري. ثم إن الناظر المحقق يرى عناصر هذا المنهاج التربوي – الذي بين أيدينا – مبثوثة في تراثنا بمختلف تخصصاته، بل وزيادة... غير أنها تحتاج إلى سبر، وتجديد، وإعادة ترتيب بما يسمح لها أن تشمل كل جوانب المجال التربوي وعلم التدريس؛ حتى تُكوّن نسقا تربويا يراعي خصوصيات الأمة ومميزاتها، ويضمن تجديد مناهجها التربوية واستقلالها وتميزها لتحقيق الشهود الحضاري.

ويعد الإمام ابن جماعة (733 ه) واحدا من العلماء الذين أسهموا في (ديداكتيك) العلوم الشرعية؛ وكتابه الموسوم بـ"تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم" يشهد على ذلك؛ حيث أبرز فيه الأهداف التعليمية التعلمية، وأهم طرق التدريس وخصائص المعلم والمتعلم والأدب مع الكتاب، ومع الفضاء التربوي؛ هذه الأقطاب

(الديداكتية) الأربعة هي مكونات المربع (الديدكتيكي)؛ التي تتمحور حوله العملية التعليمية التعلمية.

وتبرز أهمية هذا الموضوع في كونه يسعى إلى البحث والتنقيب في كتب التراث الإسلامي لسبر المعالم والخصائص التربوية وطرق التدريس؛ وإبراز أهدافها، ومراحل تطورها، وتنوعها، ومظاهر القوة فيها، ومكامن الضعف الذي لحقها فيما بعد؛ قصد تحقيق النهضة العلمية الدافعة للإحياء الحضاري المنشود.

الكلمات المفتاح: ابن جماعة – إسهامات – المنهاج التربوي – التذكرة – الخصائص – الأهداف.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، {ٱلَّذِے عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ٤ عَلَّمَ ٱلْاِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝٥} [سورة العلق:4-5]، والصلاة والسلام على الهادي الأمين، بالقرآن المبين، {يَهْدِے بِهِ ٱللَّهُ مَنِ ٱتَّبَعَ رِضْوَٰنَهُۥ سُبُلَ ٱلسَّلَٰمِ وَيُخْرِجُهُم مِّنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ بِإِذْنِهِۦ وَيَهْدِيهِمْ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ۝١٨} [سورة المائدة:18]، وعلى آله والصحابة أولي الفضل والعلم المتين، وعلى من تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

وبعد:

فإن علماء الإسلام اعتنوا بعلم التدريس وطرقه عناية بالغة، حرصا منهم على تجويد العملية التعليمية التعلمية، ودونوا ذلك في مصنفاتهم بشكل خاص، أو في أبواب منها. لكن هذا العلم لم يحظ كغيره من العلوم بغزارة تصنيف. ورغم ذلك فإن الحضارة الإسلامية كانت سباقة إلى النبوغ في هذا المجال؛ الذي استفاد منه الغرب – فيما بعد – وطوره منذ الثورة العلمية والنهضة الفكرية التي شهدها بداية القرن الثامن عشر.

وإذا كانت فنون التدريس فترة الحضارة الإسلامية غير موجهة بقوانين وضوابط تجعلها تقرب الاختيارات، وتوحد العملية التعليمية التعلمية بين المدرسين – كما هو الحال اليوم –، فإن الأهداف التربوية كانت متحققة بالقدر المطلوب؛ وهو ما أسهم بدوره في التفوق والشهود الحضاري الإسلامي.

ثم إن الناظر المحقق – اليوم – يرى عناصر هذا المنهاج التربوي – الذي بين أيدينا – مبثوثة في تراثنا بمختلف تخصصاته، غير أنها تحتاج إلى سبر، وتجديد، وإعادة ترتيب بما يسمح لها أن تشمل كل جوانب المجال التربوي وعلم التدريس؛ حتى تُكوّن نسقا تربويا يراعي خصوصيات الأمة ومميزاتها، ويضمن تجديد مناهجها التربوية واستقلالها وتميزها لتحقيق الشهود الحضاري.

ويعد الإمام ابن جماعة (733 هـ) واحدا من العلماء الذين أسهموا في بناء (ديداكتيك) العلوم الشرعية؛ وكتابه الموسوم بـ"تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم" يشهد على ذلك؛ حيث أبرز فيه الأهداف التعليمية التعلمية، وأهم طرق التدريس، وخصائص المعلم والمتعلم والأدب مع الكتاب ومع فضاء التعلم؛ هذه الأقطاب (الديداكتية) الأربعة هي عناصر المربع (الديدكتيكي)؛ التي تتمحور حوله العملية التعليمية التعلمية.

إشكالية البحث:

وتتمحور إشكالية البحث: حول مدى حضور عناصر المنهاج التربوي في كتب التراث الإسلامي عامة، وكتاب "التذكرة" لابن جماعة خاصة؛ ذلك المنهاج الحاضر في وجداننا، الغائب في واقعنا؟ وكيف يمكننا استخراج عناصره، وترتيبها في نسق حتى يصير ذلك المنهاج متكامل الأركان؟

أهمية البحث:

وتبرز أهمية هذا الموضوع في كونه يسعى إلى البحث في كتب التراث الإسلامي لسبر المعالم والخصائص التربوية؛ وإبراز أهدافها، وطرق التدريس التي تضمنتها، ومراحل تطورها، وتنوعها، ومظاهر قوتها، ومكامن الضعف الذي لحقها فيما بعد؛ قصد تحقيق النهضة العلمية الدافعة للإحياء الحضاري المنشود.

أهداف البحث:

أما عن أهداف البحث؛ فتتجلى في استقراء عناصر المنهاج التربوي الإسلامي المبثوث في كتب التراث، ونقض الغبار عن تجاربنا التاريخية الحية – وفاء لعطاء السلف

– في فنون التربية والتعليم، ومقارنة ذلك بعناصر المنهاج التربوي الحديث، قصد بناء منهاج تربوي جديد يراعي خصوصياتنا المجالية، والثقافية.

وسأركز في بحثي هذا إن شاء الله تعالى – بعد عرضي لهذه المقدمة التي عرفت فيها بالموضوع، وحددت إطاره العام – على الآتي:

المبحث الأول: التعريف بالإمام ابن جماعة، ومكانته، وإسهاماته في علم التدريس.

المبحث الثاني: خصائص وأسس العملية التعليمية التعلمية عند الإمام ابن جماعة من خلال كتابه "التذكرة".

المبحث الثالث: الأهداف التربوية في كتاب "التذكرة" وأهداف المنهاج التربوي الحديث: أي علاقة؟

الخاتمة: وفيها أذكر أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: التعريف بالإمام ابن جماعة، ومكانته، وإسهاماته في علم والتدريس.

المطلب الأول: ترجمة الإمام ابن جماعة.

1- الإمام ابن جماعة اسمه ونسبه وكنيته:

هو محمد بن إبراهيم بن سعد الله بن جماعة بن علي بن جماعة بن حازم بن صخر قاضي القضاة شيخ الإسلام بدر الدين أبو عبد الله الكناني الحموي الشافعي المفسر.[1]

2- نشأته في الطلب:

ولد في ربيع الآخر سنة تسع وثلاثين وست مائة بحماة. وقرأ بها القرآن والفقه،

---

[1] «معجم الشيوخ الكبير للذهبي» المحقق: الدكتور محمد الحبيب الهيلة/ الناشر: مكتبة الصديق، الطائف - المملكة العربية السعودية/ الطبعة: الأولى، 1408 هـ - 1988م، (ج2 / ص: 130)

وانتقل إلى مصر فتفقه بها، وسمع من أصحاب البوصيري، وابن كليب، وبدمشق من الكمال بن عبد، وطائفة، وبحماة من شيخ الشيوخ، وأجاز له الرشيد بن مسلمة وجماعة.[2]

3- شيوخه وتلامذته:

سمع سنة خمسين من شيخ الشيوخ: الأنصاري، وبمصر من الرضي بن البرهان، والرشيد العطار، وإسماعيل بن عزون وغيره، وبدمشق من الواني بن أبي اليسر، وابن عبد الله، وجماعة.[3]

وسمع أيضا من ابن الأزرق، والنجيب، وابن علاق، والمعين الدمشقي، والرشيد العطار، وابن أبي عمر، والتاج القسطلاني، وابن مالك، والمجد بن دقيق العيد... وأجازه الرشيد بن المسلمة، ومكي بن علان، وإسماعيل العراقي، والبراذعي وغيرهم.[4]

أما عن تلاميذه، فقد تتلمذ على يديه جماعة من العلماء الكبار؛ منهم: الذهبي، وابن كثير، والسبكي، وابن القيم، وغيرهم كثير.[5]

4- وفاته:

توفي في جمادى الأولى سنة ثلاث وثلاثين وسبع مائة رحمه الله.[6]

---

[2] «معجم الشيوخ الكبير للذهبي» المحقق: الدكتور محمد الحبيب الهيلة/ الناشر: مكتبة الصديق، الطائف - المملكة العربية السعودية/ الطبعة: الأولى، 1408 هـ - 1988م (ج2 / ص: 130).

[3] «فوات الوفيات» المحقق: إحسان عباس / الناشر: دار صادر - بيروت / الطبعة: الأولى: 1973-1974 (ج3 / ص: 297 - 298).

[4] ينظر: «الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة»: الناشر: دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن – الهند/ الطبعة الثانية: 1392هـ – 1972م: (ج 5 / ص: 4 - 5).

[5] ينظر: «سلم الوصول إلى طبقات الفحول»: المحقق: محمود عبد القادر الأرناؤوط/الناشر: مكتبة إرسيكا، إستانبول – تركيا 2010م: (ج3/ ص: 54).

[6] «معجم الشيوخ الكبير للذهبي» المحقق: الدكتور محمد الحبيب الهيلة/ الناشر: مكتبة الصديق، الطائف - المملكة العربية السعودية/ الطبعة: الأولى، 1408 هـ - 1988م، (ج2 / ص: 130). و«فوات

المطلب الثاني: مكانة ابن جماعة العلمية وإسهاماته في علم والتدريس.

1- مكانته العلمية وإسهاماته:

للإمام ابن جماعة تواليف في الفقه والحديث والأصول والتاريخ وغير ذلك، وله مشاركة حسنة في علوم الإسلام؛ مع دين وتعبد وتصوف، وأوصاف حميدة، وأحكام محمودة. وله النظم والنثر والخطب والتلامذة والجلالة الوافرة والعقل التام والخلق الرضي، وهو أشعري فاضل.[7]

حدث بالشاطبية عن ابن عبد الوارث صاحب الشاطبي، وحدث بالكثير وتفرد في وقته، وكان قوي المشاركة في علم الحديث والفقه والأصول والتفسير، خطيباً تام الشكل، ذا تعبد وأوراد، وحج، وله تصانيف، درس وأفتى وأشغل؛ ولي خطابة القدس، وولي قضاء مصر، ثم حضر إلى الشام قاضياً وولي خطابة الجامع الأموي مع القضاء، ثم طلب لقضاء مصر بعد ابن دقيق العيد، وامتدت أيامه إلى أن شاخ، وأضر وثقل سمعه، فعزل بقاضي القضاة جلال الدين القزويني سنة سبع وعشرين وسبعمائة، وكثرت أمواله، ثم أعيد بدر الدين ابن جماعة وولي مناصب كباراً، وكان يخطب من إنشائه، وصنف في علوم الحديث وفي الأحكام، وله "رسالة في الكلام على الاسطرلاب".[8]

ومن مصنفاته: "الفوائد اللائحة من سورة الفاتحة"، و"كشف المعاني عن متشابه المثاني"، و"غرر البيان لمبهمات القرآن"، و"المقتضى في فواد تكرار القصص"، و"المنهل الروي في مختصر علوم الحديث النبوي"، و"تنقيح المناظرة في تصحيح المخابرة"، و"الفوائد الغزيرة في أحاديث بريره"، و"الطاعة في فضيلة صلاة الجماعة"، و"كشف الغمة في أحكام أهل الذمة"، و"أنس المذاكرة فيما يستحسن في المذاكرة"،

الوفيات» ص: (ج3 /ص: 298).

[7] ينظر: «معجم الشيوخ الكبير للذهبي» المحقق: الدكتور محمد الحبيب الهيلة/ الناشر: مكتبة الصديق، الطائف - المملكة العربية السعودية/ الطبعة: الأولى، 1408 هـ - 1988 م (ج2 / ص: 130).

[8] ينظر: «فوات الوفيات» المحقق: إحسان عباس / الناشر: دار صادر - بيروت / الطبعة: الأولى: 1974-1973، (ج3 /ص: 297 - 298).

و"حجة السلوك في مهاداة الملوك"، و"مقدمة النحو"، و"رسالة في الإسطرلاب"، وكتابه الذي بين يدي اليوم "تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم"، وغيرها من المؤلفات.

2- إسهاماته في علم التدريس:

درس ابن جماعة وأفتى وأشغل.[9] وتفقه ومهر في الفنون، ودرس بالقيمرية بدمشق، ثم ولي مشيخة الشيوخ مع التدريس والإنظار، ودرس بالصالحية، والناصرية، وجامع ابن طولون، والكاملية، والزاوية المنسوبة للشافعي.. وقيل إنه أقام مدة بعد أن عمي يباشر القضاء وهو منقطع في منزله في صورة أرمد، ولما صرف استمر معه تدريس الخشابية، وأقام في منزله يسمع عليه، وكان يخطب من إنشائه، ويؤديها بفصاحة ويقرأ في المحراب طيبا.[10]

قال السبكي رحمه الله: "ودرس بالديار المصرية بالصالحية، والشافعي، والمشهد، ودار الحديث الكاملية، وبالشام بالعادلية، والناصرية، والقيمرية، والغزالية، ولديه فنون فقه، وعربية وأصول..."[11]، انتهى.

وكان حسن التربية من غير عنف، ولا تخجيل. ومن ورعه أنه لما ولي تدريس الكاملية، رأى في كتاب الوقف في شرط الطلبة المبيت، فجمع ما كان أخذه وهو طالب، وأعاده للوقف؛ لأنه كان لا يبيت.[12]

---

[9] ينظر: «فوات الوفيات» (ج3 / ص: 297 - 298).

[10] «الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة»: (ج5 / ص: 5).

[11] «معجم الشيوخ للسبكي» المحقق: الدكتور بشار عواد - رائد يوسف العنبكي - مصطفى إسماعيل الأعظمي/ الناشر: دار الغرب الإسلامي / الطبعة: الأولى 2004م، (ص: 334).

[12] «الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة»: (ج5 / ص: 7).

المبحث الثاني: خصائص وأسس العملية التعليمية التعلمية عند الإمام ابن جماعة من خلال كتابه "التذكرة".

المطلب الأول: أسس العملية التعليمية التعلمية:

بعد المقدمة استهل الإمام ابن جماعة كتابه "التذكرة" بباب أول، أبرز فيه فضل العلم وأهله، وفضل تعليمه وتعلمه، والمنزلة التي جعلها الله للعالم والمتعلم؛ وأورد لذلك آيات وأحاديث ونصوصا عن السلف الصالح تجلي ذلك الفضل.

وقد بين في هذا الباب أيضا أفضلية تعلم العلم والمكانة التي تبوأها؛ وجعلها في مقام أعلى من نوافل العبادات، وأكد على أن العلماء العاملين هم المقصودون بثناء الله عليهم ورسوله ﷺ في تلك النصوص التي أورد.

أما عن أسس – أو عناصر – العملية التعليمية التعلمية عند الإمام ابن جماعة من خلال كتابه "التذكرة"، فقد جعلها أربعة عناصر؛ العالم، والمتعلم، وآلة العلم، وبيئة التعلم. في المقابل نجد بأن علم التدريس المعاصر لم يجعل البيئة عنصرا – أساسا – من عناصر العملية التعليمية التعلمية، بل اكتفى بالعناصر الثلاثة؛ التي عرفت بالمثلث البيداغوجي؛ مما يوضح أن فن التدريس عند المتقدمين متقدم من الناحية المنهجية، وكذلك من ناحية الأهداف الوظيفية؛ حيث يراعي أبعاد العملية التعليمية التعلمية من خلال مراعاته لتلك العناصر والأسس في سياقات الأحوال والمآل.

المطلب الثاني: الخصائص والمميزات:

وأما عن خصائص ومميزات العملية التعليمية التعلمية عند الإمام ابن جماعة، فقد ضمَّنها كتابه "التذكرة" في عرضه لمواصفات الأسس الأربعة؛ التي يأتي الإشارة إليها فيما بعد. ويكمن إجمالها في تلك الخصائص والمميزات:

- توحيد القصد: وهو أن يبتغي الطالب أو المتعلم وجه الله في طلبه.
- التزكية: وهي أن يتحلى العالم والمتعلم بمكارم الأخلاق، والسلوك الحسن.
- الشمولية: ويقصد بها انفتاح الطالب على تعلم العلوم النافعة التي تهدف إلى

إعمار الأرض.

- التدرج: وهو الانتقال من مدارسة المختصرات إلى مدارسة المطولات.

- الواقعية: أن ينطلق العالم أو المعلم من واقعه، ومحيطه وما تدعو إليه الحاجة في تناول المواضيع.

- الوظيفية: وهي أن ينزّل العالم والمتعلم العلم على أرض الواقع، فيعمل به.

- الاستمرارية والحافزية: ويقصد بها تحفيز العالم المتعلم على حب وتعلم العلم، ونشره بين الناس.

- التيسير: وهو أن يعمل العالم على تيسير أمور الطلب للمتعلم، ويعامله برفق وحلم.

أولا: في مواصفات العالم أو المعلم.

إذا جعلت المقاربة بالكفايات المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، فإن مناهج المتقدمين جعلت العالم أو المعلم هو المحور؛ كونه وعاء العلم، ومصباح النور والفهم، يبثه بين العالمين فينتفع منه الجميع كل على قدر حرصه وتعلمه؛ قال الله تعالى: {يَٰٓأَيُّهَا ٱلذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُواْ فِي ٱلْمَجَٰلِسِ فَافْسَحُواْ يَفْسَحِ ٱللَّهُ لَكُمْۖ وَإِذَا قِيلَ ٱنشُزُواْ فَانشُزُواْ يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَالذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍۚ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٞۚ ١١} [سورة المجادلة:11]. وقوله تعالى: {وَإِذَا جَآءَهُمْ أَمْرٞ مِّنَ ٱلَامْنِ أَوِ ٱلْخَوْفِ أَذَاعُواْ بِهِۦۖ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَي ٱلرَّسُولِ وَإِلَيٰٓ أُوْلِي ٱلَامْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ ٱلذِينَ يَسْتَنۢبِطُونَهُۥ مِنْهُمْۗ وَلَوْلَا فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُۥ لَاتَّبَعْتُمُ ٱلشَّيْطَٰنَ إِلَّا قَلِيلاٗۚ ٨٢} [سورة النساء:82]. وقوله تعالى: {وَمَا كَانَ ٱلْمُومِنُونَ لِيَنفِرُواْ كَآفَّةٗۚ فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٖ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٞ لِّيَتَفَقَّهُواْ فِي ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُواْ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓاْ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَۚ ١٢٣} [سورة التوبة:123].

فقد عمد الإمام ابن جماعة رحمه الله إلى جعل الباب الثاني خاصا بأدب العالم؛ قال رحمه الله: "الباب الثاني: في أدب العالم في نفسه ومراعاة طالبه ودرسه، وفيه ثلاثة

فصول"[13]؛ فبدأ به؛ كونه الساهر على إنجاح هذه العملية، وبلوغ الأهداف العامة والنوعية المرتبطة بها. فقسم الباب إلى ثلاثة فصول في طرق التدريس:

1- الفصل الأول: في مواصفات العالم وآدابه في نفسه:

وهذا الباب اشتمل أيضا على بعض معالم التخطيط (الديداكتيكي)؛ فخصصه لمواصفات العالم أو المعلم، وحصر تلك المواصفات في إثني عشر نوعا؛ منها: استحضار مراقبة الله والسكينة والوقار، وحفظ العلم وصيانته، والزهد، وعدم جعل العلم للكسب، والبعد عن مواطن التهم، والمحافظة على الفرائض والسنن، والاتصاف بالعدالة ومكارم الأخلاق، والحرص والاجتهاد، وكثرت البحث والاطلاع، والاشتغال بالتصنيف.. وغيرها من المواصفات.

كل هذا يخدم التخطيط بعيد المدى والتخطيط قريب المدى، وهذا الأمر مفقود في المناهج الغربية التي لم تقم وزنا للعدالة وكثير من الأخلاق الفاضلة، وإنما ركزت فقط على جانب التحصيل والمهارة والضبط.

2- الفصل الثاني: في أدب العالم في درسه:

هذه الآداب مرتبطة بشكل وثيق بعملية التدبير (الديداكتيكية)، وما يتعلق بطرق التدريس وأساليبه، والقيم والأخلاق المرتبطة به والخادمة له؛ وهي آداب العالم والمعلم خلال عملية التدبير. وفي هذا الفصل اثنا عشر نوعا؛ نذكر منها ما يتعلق بالاستعداد لمجلس الدرس، وآداب خروجه ووصوله إلى الدرس، وهيئة جلوسه للدرس، وآداب المجلس، وضبط المجلس، والتنويع في طرق التدريس، والحرص على إيصال المعلومة بناء على مراعاة الفئة المستهدفة.. وغير ذلك من الأمور المتعلقة بعملية التدبير.

فالملاحظ أن قيم التزكية، والتربية، والحقوق، حاضرة بقوة في هذه العملية؛ وقد علم السلف أهميتها ودورها في التدريس لذلك حثوا عليها وجعلوها محورية، لبناء شخصية المتعلم، المتشبع بالقيم الإسلامية؛ والتي يتلقاها من خلال التعلم بالقدوة،

---

[13] «تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم» لبدر الدين بن جماعة/ تحقيق: محمد هاشم الندوي/ الناشر: دائرة المعارف/ الطبعة: 1354هـ: (ص: 15).

وغيرها من أساليب وطرق التدريس المتنوعة. وإننا نجد هذا أيضا في عملية التدبير في المناهج المعاصرة، بشكل واضح، وستبقى التجربة الإسلامية رائدة في هذا الجانب، لو وجدنا أرضية لجعلها في نسق بيداغوجي منظم.

3- الفصل الثالث: في أدب العالم مع طلبته مطلقًا في حلقته:

هذا الفصل فيه برزت عملية الدعم والتقويم؛ التي من خلالها تتم معاينة نقط القوة ونقط الضعف لدى المتعلمين، ثم العمل على معالجة التعثرات، بالبحث عن الوسائل المناسبة، والأساليب الفعالة لذلك. وفي هذا الفصل ذكر الإمام ابن جماعة أربعة عشر نوعا؛ منها: ما يتعلق بالحرص على تعليم المتعلم، ومعالجة التعثرات، والتقرب من المتعلمين وتحفيزهم، والبحث عن الطرق والأساليب المناسبة في التدريس لمعالجة تعثرات المتعلمين، ومراعاة الفئة المستهدفة قصد إعادة النظر في طرق التنقيل والتنزيل، ومراعاة أحوال المتعلمين وسلوكاتهم، والسعي في مصلحة المتعلمين وتوفير ما يساعدهم على التحصيل، والعمل على تأديبه وحسن تربيتهم...

هذا الأمر كذلك أكدت عليه المناهج المعاصرة، ومنحته الأهمية البالغة، نظرا لأهميته في العملية التعليمية التعلمية، قصد تحقيق الأهداف.

ثانيا: مواصفات المتعلم:

أشار منهاج التربية الإسلامية (2016م) إلى مواصفات المتعلم، وقسمها إلى نوعين[14]:

مواصفات مرتبطة بالقيم؛ وتتمثل في: جعل المتعلم متشبعا بالقيم الإسلامية، والهوية الدينية والوطنية المغربية، منفتحا على الحضارة المعاصرة في أبعادها الإنسانية، متمسكا بقيم السلم والتعايش والتسامح وفق ما ورد في الشريعة الإسلامية.

مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين؛ وتتمثل في: تمكنه من امتلاك رصيد

---

[14] ينظر: منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي/ يونيو 2016م، (ص: 4 و5).

معرفي في العلوم الشرعية واللغوية والأدبية والإنسانية، وتحليل مختلف مكونات الثقافة الإسلامية، وممتلكا لأدوات التعامل مع أنواع الخطاب، وفهم التراث العربي والإنساني. قادرا على معرفة ذاته والآخرين. متمكنا من توظيف الوسائل التكنولوجية المعاصرة قصد استدماج قيم العقيدة الإسلامية.

أما الامام ابن جماعة فقد خص الباب الثالث لآداب المتعلم؛ قال رحمه الله: "الباب الثالث وفيه ثلاثة فصول في آداب المتعلم"[15]:

1- الفصل الأول: فقد خصه في آدابه مع نفسه.

هنا نقف مع آداب المتعلم والمواصفات التي يجب أن يتحلى بها قبل الشروع في الطلب، أو خلال الاستعداد إلى مرحلة الطلب، وذكر الأمور التي تؤهله لذلك وتساعده عليه؛ وهو ما يتعلق بتطهير القلب من الصفات الدنيئة ليصلح لقبول العلم، واغتنام الأوقات في الطلب، والقناعة والصبر في ذلك، وتنظيم الوقت، وعدم الاستغراق في الأكل، والاتصاف بالورع، ومصاحبة الكتب.

2- الفصل الثاني: في آدابه مع شيخه ومعلمه.

وهذا له ارتباط وثيق بمرحلة التدبير، وما ينبغي القيام به قبل وخلال مباشرة التعلم، ومجالس العلم، وملاقاة المعلم أو الشيخ ومصاحبته؛ ويتعلق الأمر باختيار الشيخ الأنفع، وطاعته، وتقديره، ومعرفة فضله، والصبر على جفائه، وشكر الشيخ، والاستئذان عند الدخول عليه، والتأدب في مجلسه، وحسن مخاطبته، وأدب الاستماع، وخدمته، وأدب المشي معه.

3- الفصل الثالث: في آدابه في دروسه وفي المجلس وفي قراءته؛

أما هذا الفصل فقد أشار إلى الأمور التي تعين الطالب على التحصيل، والاستفادة من العلم، وأهله؛ ويتعلق الأمر الابتداء بالأهم، والبعد عن الخلافيات، تصحيح ما يقرأ قبل حفظه، التبكير بسماع الحديث والاعتناء بعلومه، الانتقال إلى

---

[15] «تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم» (ص: 67).

المطولات بعد المختصرات، ملازمة حلق العلم، التأدب مع الحاضرين، التأدب عند طرح الأسئلة، آداب القراءة، واحترام من سبق في طرح السؤال او القراءة، أدب القراءة على الشيخ، الأدب مع الرفقة.

هذا الجانب تفوق فيه المنهاج الإسلامي على المناهج المعاصرة الحديثة؛ حيث نرى المنهاج الإسلامي يركز على المتعلم وعلاقته بالعالم أو المعلم، وبالعلم وبيئته؛ وهذه أبعاد لها تأثيرها الكبير في العملية التعليمية التعلمية بمراحلها الثلاثة (التخطيط، والتدبير، والتقويم)، وبالتحصيل الدراسي أو التعليمي.

ثالثا: آلة العلم (المقرر الدراسي).

خصص الإمام ابن جماعة بابا للحديث عن الأدب مع الكتاب أو المقرر الدراسي؛ ويتعلق الأمر بكيفية تصحيحها، وضبطها، وحملها، ووضعها، وشرائها، وإعارتها، وغير ذلك في أحد عشر نوع.

فذكر العناية بجمع الكتب، وأدب إعارتها، والعمل على صيانتها وترتيب المكتبة، واعتبار صحة الكتاب قبل أخذه، وأدب نسخه، وما يتعلق بوسائل تحسين الخط، وأدب تصحيح الكتاب وضبطه، وتخريج الساقط منه، وأدب كتابة الحواشي، وتمييز الأبواب، والفصول ونحوها في الكتابة والضرب.

كل هذا يبرز لنا مدى اعتناء السلف بالمقرر الدراسي والكتب العلمية والتعليمية، وذلك وفق ما يتماشى مع بيئتهم الإسلامية.

رابعا: فضاء التعلم:

أفرد الإمام ابن جماعة الباب الخامس من كتابه "التذكرة" للحديث عن آداب سكنى المدارس للمنتهي والطالب لأنها مساكنهم في الغالب، وذلك في أحد عشر نوعا.

فذكر ما يتعلق باختيار المدرسة التي يسكنها، وصفات المدرس وذكر ما يتعلق بالمعيد، والتعرف على شروط المدرسة التي يسكنها، وما يتعلق باغتنام أوقاته في المدرسة، وإكرام أهل المدرسة التي يسكنها، واختيار الجار الأصلح والمحل الأنسب، وما يتعلق بأدب سكنى الأماكن والمدارس، وما ينبغي فعله وما ينبغي تركه في ذلك، وذكر

بعض أدب حلقة الدرس.

وتناوُل المنهاج التربوي الإسلامي هذا بشكل مستفيض، يكشف عن مدى عمق التجربة الإسلامية عند السلف في عملية التدريس. فإن البيئة لها دور وتأثير كبيران في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، وكذلك في التحصيل الدراسي والتعليمي. الأمر الذي نجده ناذرا في المناهج المعاصرة، اللهم في بعض الأبحاث المستقلة عن المناهج المؤطرة للعملية التعليمية التعلمية.

المبحث الثالث: الأهداف التربوية في كتاب "التذكرة" وأهداف المنهاج التربوي الحديث: أي علاقة؟

المطلب الأول: الأهداف التربوية لمنهاج التربية الإسلامية (2016م).

1- مقاصد مادة التربية الإسلامية:

إن الغاية الكبرى للتربية الإسلامية هي تحقيق كمال الحرية الإنسانية من خلال إخلاص العبودية لله وحده؛ وبذلك يتحرر الإنسان من أي عبادة أخرى سواء عبادة المال، أو الجاه، أو السلطة، أو هوى النفس. ولا تتحقق هذه الغاية الكبرى إلا من خلال تحقيق المقاصد الأربعة الآتية:

المقصد الوجودي: ويتحقق بالإيمان الحق لله، وأن غاية الوجود البشري تكمن في عبادة الله.

المقصد الكوني: ويعني الإيمان بوحدة البشرية من حيث المنطلق والمصير، وبتكامل النبوات التي هي حبل الهداية إلى الخلق.

المقصد الحقوقي: ويرتكز على أربعة قيم حقوقية كبرى؛ الحرية، القسط، المساواة، الكرامة.

المقصد الجودي: ويقصد به تحقيق النفع للفرد والمجتمع، بالإحسان، والتضامن، والتعاون، والإصلاح.

ومنه فإن المنهاج قد حدد القيمة المركزية هنا في التوحيد والقيم الناظمة له

في الحرية، والاستقامة، والإحسان، والمحبة.[16]

2- الأهداف العامة لمنهاج التربية الإسلامية:

يتوخى منهاج التربية الإسلامية تحقيق الأهداف الآتية:

- بناء الشخصية المسلمة المتوازنة والمنفتحة عند المتعلم.
- تنشئة المتعلم على قيم التعايش والتكافل والتضامن والتسامح والانفتاح واحترام الآخر.
- ترسيخ عقيدة التوحيد، وقيم الدين الإسلامي على أساس الإيمان النابع من التفكير والتدبر والاقناع، وتثبيتها في نفس المتعلم انطلاقا من القرآن الكريم والسنة الشريفة.
- التشبث بالهوية الدينية والثقافية والحضارية المغربية.
- تعرف المتعلم على سيرة الرسول ﷺ ومقاصدها وفقهها والاقتداء بها.
- تنمية فهم المتعلم وإدراكه للمفاهيم الشرعية وتجريدها وتعميمها حتى يتمكن من بناء شبكة مفاهيمية تبرز العلاقات بين المفاهيم المكتسبة في المراحل التعليمية السابقة والمفاهيم الجديدة.
- اكتساب معارف مرتبطة ارتباطا مباشرا بالقضايا الأساسية ذات الأهمية العالمية.
- اكتساب قيم وأخلاق وميولات أصلية تنمو وتنفتح على التراث الوطني والعالمي.
- اتخاذ المواقف والتصرفات المناسبة تبعا للتعلمات والمكتسبات.
- اكتساب المهارات المشتركة بين المواد، بالإضافة إلى المهارات الخاصة بمادة

---

[16] ينظر: منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي/ يونيو 2016م، (ص: 7 و8).

التربية الإسلامية.[17]

المطلب الثاني: الأهداف التربوية في كتاب "التذكرة"

إن الأهداف التربوية المستفادة من كتاب "التذكرة" لهي أكثر دقة، وشمولية من تلك التي أشار إليها منهاج التربية الإسلامية (2016م)؛ ذلك أن المنهاج تضمن أمورا خاصة سواء على المستوى المجال التربوي، أو الثقافي، أو الجغرافي، أو الديني؛ بينما كتاب "التذكرة" هو كتاب في علم التدريس ليست له تلك الخصوصية المجالية، ولا الفئة العمرية المستهدفة. ويمكن أن نبرز الأهداف التربوية لكتابة "التذكرة" في الآتي:

- بناء الشخصية المسلمة المتوازنة والمعتدلة لدى المتعلم.
- تنشئة المتعلم على القيم والآداب الإسلامية.
- ترسيخ مبادئ الإسلام عقيدة وشريعة، وتثبيتها في نفس المتعلم انطلاقا من القرآن الكريم والسنة الشريفة.
- التشبث بالهوية الدينية والثقافية والحضارية الإسلامية، واحترام حقوق المسلمين وغير المسلمين وفق ما جاء به الوحي.
- تعرف المتعلم على العلوم الدينية والدنيوية ومقاصدها وفقهها والعمل بها.
- تنمية فهم المتعلم وإدراكه للمفاهيم الشرعية والعلمية، وتجريدها وتعميمها حتى يتمكن من بناء شبكة مفاهيمية تبرز العلاقات بين المفاهيم المكتسبة في المراحل التعليمية السابقة والمفاهيم الجديدة.
- اكتساب قيم وأخلاق وميولات أصلية تنمو وتنفتح على ما هو داخلي وخارجي من الثقافات والمجتمعات المسلمة وغير المسلمة.
- اكتساب المهارات المشتركة بين المواد، بالإضافة إلى المهارات الخاصة بالعلوم

---

[17] ينظر: منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي/ يونيو 2016م، (ص: 9 و10).

الشرعية.

اكتساب مهارات تحسين الخط، وترتيب الكتب، والعناية بها ضبطا وتحقيقا وصيانة.

المطلب الثالث: العلاقة بين أهداف منهاج التربية الإسلامية وأهداف كتاب "التذكرة".

يتبين من خلال الأهداف العامة لكل من المنهاج التربوي وكتاب "التذكرة" أنها متقاربة متشابهة، إلا أن الفرق يتجلى في بعض التفاصيل نذكر منها:

●كتاب "التذكرة" عمم الأهداف؛ حيث جعلها مرتبطة بالأمة والمنهاج جعلها خاصة قطرية في غالبها.

●كتاب "التذكرة" تضمن أهداف علوم عدة، والمنهاج خص كل مادة على حدة، ومنها منهاج مادة التربية الإسلامية.

●كتاب "التذكرة" أعطى عناية بالغة، وتفصيلا شاملا للفضاء التربوي الذي تتم فيه العملية التعليمية التعلمية؛ بينما المنهاج لم يحض الفضاء التربوي بتلك العناية.

●كتاب "التذكر" شمل في أهدافه الحياة المدرسية بشكلها التقليدي والنظامي، بينما المنهاج وضع ووجه للمدرسة النظامية.

●كتاب "التذكرة" ربط التعلم بالقيم الإسلامية عقيدة وشريعة، بينما المنهاج ربطها – في الغالب – بقيم العادات المعاملات، إذا ما استثنينا منهاج التربية الإسلامية.

خاتمة:

لقد أسهم الإمام ابن جماعة (733 هـ) في إبراز معالم المنهاج التربوي عند المتقدمين في بناء (ديداكتيك) العلوم الشرعية؛ وكتابه "تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم" يشهد على التقدم الكبير الذي عرفه التدريس وطرقه عند المسلمين المتقدمين مقارنة بمناهج الأمم الأخرى في عصرهم؛ حيث أبرز فيه ما يتعلق بمواصفات وخصائص عناصر العملية التعليمية التعلمية، وبعض طرق التدريس، مركزا على أدب العالم والمتعلم، والآداب مع الكتاب والمجال التربوي؛ ومبينا محورية هذه العناصر والأقطاب (الديداكتية) الأربعة في العملية التعليمية التعلمية.

ولقد خلصت من خلال النظر في كتاب "التذكرة" إلى النتائج الآتية:

- أن العبادة عند التقدمين شاملة لمناحي الحياة؛ ومن أشرف تلك العبادات تعلم العلم، وتعليمه.
- القدوة الحسنة أسلوب ناجع في التربية والتعليم.
- بناء العملية التعليمية التعلمية على منظومة القيم والأخلاق الإسلامية الحميدة.
- ربط طرائق التدريس – من تخطيط، وتدبير، وتقويم – بالتزكية والأخلاق.
- جعل العالم أو المعلم مركز العملية التعليمية التعلمية.
- مبدأ اختيار العالم المناسب أو المعلم الأجدر، وفضاء التعلم.
- مراعاة الفئة المستهدفة، والقدرات العقلية في اختيار المواد الدراسية.
- التدرج في التعليم؛ وذلك بالبدء بالمختصرات في تدريس المواد الدراسية قبل المطولات.
- البعد عن تدريس مسائل الخلاف في المراحل الأولى حتى يلامس الطالب مرحلة الاجتهاد.

●العمل على تمكن المتعلم – في المراحل الأولى من التدريس – من القرآن والضروري من العلوم الخادمة له، والسيرة والضروري في الحديث وعلومه، والعربية وعلومها.

●مراعاة التكامل المعرفي بين العلوم والفنون، والاهتمام بالضروري منها على الحاجي والتحسيني.

●جعل العلوم خادمة للوحي لتحقيق الاعمار الموكول للعباد؛ بحفظ الحقوق (حق الله، حق النفس، حق الغير) وأداء الواجبات الدينية والدنيوية.

●ربط العلم والتعلم بالعمل، واعتبار الدنيا مزرعة للآخرة.

ومنه فإن التدريس عند المتقدمين لا يقل شأنا عن الذي في عصرنا الحاضر، بل إن طرقه التي وضح أسسها علماء المسلمين، لهي أكثر نجاعة من التي بين أيدينا؛ لكونها تربط العملية التعليمية التعلمية بمسائل التزكية والأخلاق، ملامسة للواقع، بعيدة عن النظريات المتناقضة والتقعر والتعقيد، سالكة مسلك التقعيد، خادمة للبشرية، عكس التي في عصرنا المتأثرة بالمادة؛ ولذلك حققوا ذلك الشهود الحضاري الذي افتقدناه اليوم، والذي استغله من صار يرمينا بالجمود الفكري والتخلف، ونسي فضل أجدادنا كما نسينا نحن فضل أمتنا في هذا المجال وغيره.

المصادروالمراجع

1- القرآن الكريم.

2- ابن حجر: "الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة": الناشر: دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن – الهند/ الطبعة الثانية: 1392هـ – 1972م.

3- ابن شاكر الكتبي: "فوات الوفيات" المحقق: إحسان عباس / الناشر: دار صادر - بيروت / الطبعة: الأولى: 1973-1974م.

4- بدر الدين بن جماعة: "تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم" / تحقيق: محمد هاشم الندوي/ الناشر: دائرة المعارف/ الطبعة: 1354هـ.

5- حاجي خليفة: "سلم الوصول إلى طبقات الفحول": المحقق: محمود عبد القادر الأرناؤوط/ الناشر: مكتبة إرسيكا، إستانبول – تركيا 2010م.

6- الذهبي "معجم الشيوخ الكبير " المحقق: الدكتور محمد الحبيب الهيلة/ الناشر: مكتبة الصديق، الطائف - المملكة العربية السعودية/ الطبعة: الأولى، 1408 هـ - 1988 م.

7- سعيدي حليم "نظرية التعلم في الفكر التربوي الإسلامي"، منشورات دار الأمان/ الطبعة الأولى 1444هـ/ 2023م.

8- وزارة التربية الوطنية "منهاج التربية الإسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي"/ يونيو 2016م.

معالم المنهاج الدراسي عند الإمام الفقيه أبي عبد اللّه محمد المعروف بابن الحاج من خلال كتابه "المدخل"

د. مصطفى المعتصم

أستاذ مكون، المركز الجهوي لجهة درعة تافيلالت

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعريف بالإمام ابن الحاج الفاسي أحد أعلام الفكر التربوي في التراث الإسلامي، والكشف عن معالم منهاجه الدراسي من خلال كتابه "المدخل"، معتمدا في ذلك المنهج الاستقرائي والتحليلي، وقد خلص البحث إلى عدة نتائج منها: غنى تراثنا الأصيل بتوجهات تربوية وطرق إبداعية في التربية والتعليم، وحيازة علمائنا قصب السبق في التأصيل لها والتنبيه إليها، وأن ابن الحاج -رحمه الله- كغيره من علماء الإسلام استطاعوا من خلال مؤلفاتهم التربوية رسم معالم منهاج تربوي أصيل من شأنه أن يساعد في التأسيس لنظريات تربوية إسلامية.

الكلمات المفتاحية: ابن الحاج – كتاب المدخل – المنهاج الدراسي- الفكر التربوي- التراث التربوي الإسلامي.

مقدمة:

إن وعي الأمة بذاتها واعتزازها بثقافتها، وقراءتها المتفحصة لتاريخها وتراثها، وحرصها على استلهام تجارب قادتها والإفادة من مناهج علمائها، ليعد الخطوة الأولى في استشراف مستقبلها، واللبنة الأولى لترميم ما ضاع من مجدها وسؤددها.

وإنه لمن المحزن القول إن الأمة الإسلامية أتى عليها حين من الدهر ضعفت فيه همتها وخارت قوتها، فصارت مغلوبة بعد أن كانت غالبة، وتابعة بعد أن كانت متبوعة، ولا غرو فالمغلوب -كما قرر ابن خلدون- مطبوع على تقليد الغالب في لغته وفكره،

وثقافته، ومناهجه، وبرامجه. لهذا ظلت الأمة في العقود الأخيرة عالة في مناهجها وبرامجها على ما تصدره لها القوى الغربية وتتلقاه منها بإعجاب وانبهار -على ما فيه من عجر وبجر- ظانة أن الأخذ به وتنزيله هو الدواء الشافي لعللها الكثيرة وأمراضها المتنوعة، فأشبه حالُها حالَ المريض الذي أعياه المرض وأقعده اليأس يلتمس الدواء من كل الجهات، ويتفاءل بكل ما يقدم له من وصفات وإن كانت غير مناسبة لحالته المرضية، ولا صالحة لعلاج أدوائه المستعصية، لا يلوي على شيء من ذلك ما دام ممسكا بخيط من الأمل، ولو كان هذا الخيط خيط عنكبوت.

وهكذا ظل حال المجتمعات المسلمة إلى عهد قريب تستجدي علاجها من غريب عن ثقافتها وبيئتها، ينقلها من وصفة إلى وصفة، ومن خلطة إلى أخرى، وحالها مع تصرم الأعوام والسنين يتدهور من سيء إلى أسوء في مختلف المجالات والتخصصات.

وإن الناظر في مناهج وبرامج المنظومات التعليمية يجدها في مجملها نسخا طبق الأصل لما ابتدعته الثقافة الغربية بما تحمله في ثناياها من تصورات وأفكار ورؤى عن الحياة والكون والإنسان. قد تكون في ظاهرها صالحة لكنها تحمل من ثقافة الغير ما يجعلها تنبو عن ثقافتنا الأصيلة، ولست مضطرا في هذا المقام إلى التنبيه إلى أنه لا ينبغي الرفض المطلق لثقافة الغرب، ولكن لا بد من الانسجام مع أنفسنا وتاريخنا وتراثنا حتى لا نقع ضحية استلاب فكري وثقافي.

هذا وإن أمتنا بعد أن تقاذفتها أمواج الثقافات الغربية، وتجاذبتها رياح الفلسفة المادية حائلة بينها وبين بر أمانها- تهيأ لها بفضل الله ثم بجهود علمائها ومفكريها وباحثيها، ما جعلها تتمسك بحبل نجاتها؛ لترسو بعد معاناة طويلة على شط نجاتها، ءامنة في محيط تراثها وتاريخها، تمتح من معينه، وترتع في حقوله، مستروحة بظلاله، وقاطفة ما لذ وطاب من ثماره. فتأكد لكل غيور من عقلائها أنه لا نجاة ولا خلاص إلا بالعودة الصحيحة إلى ذلك الإرث العظيم قصد الإفادة منه والبناء عليه، مع العناية بتمحيصه وتخليصه من كل ما علق به الشوائب والمعايب.

وفي هذا السياق جاء هذا المؤتمر المبارك الموسوم بـ: "المنهاج التربوي في التراث الإسلامي" في نسخته الثانية بحلة قشيبة بعد نجاح نسخته الأولى ليلقي بضياء بحوثه

الكاشفة عما يكتنزه تراثنا الإسلامي في الحقبة الممتدة من القرن الخامس إلى القرن الحادي عشر الهجري من مناهج أصيلة وطرق بديعة في التربية والتعليم، كان لعلمائنا المسلمين قصب السبق إليها تنظيرا وتقعيدا، وتدريسا، وتقويما.

ورغبة مني في نيل شرف المشاركة في مثل هذه المشاريع الكبيرة أحببت أن أدلي بدلوي فيها، محاولا التنقيب عن معالم المنهاج التربوي في تراث عالم من علماء الغرب الإسلامي، الفقيه أبي عبد الله محمد بن محمد المعروف بابن الحاج المالكي العبدري الفاسي (ت 737 هـ) من خلال ما جادت به قريحته وخطه يراعه في كتابه الفذ الموسوم بكتاب "المدخل".

منطلقا من **الإشكال** التالي:

إلى أي حد تمكن الفقيه ابن الحاج من رسم معالم منهاج تربوي من خلال كتابه "المدخل"؟

وقد تفرع عن هذا الإشكال **السؤالان** التاليان:

- ما أهم عناصر المنهاج الدراسي المتضمنة في كتابه "المدخل"؟

- إلى أي حد تتوافق تصورات ابن الحاج التربوية مع المقاربات التربوية الحديثة؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن ملامح المنهاج التربوي عند ابن الحاج -رحمه الله- ورسم أهم معالمه، والتأكيد على أن التراث التربوي الإسلامي حقيق بالدراسة، وجدير بالبحث في القضايا التربوية؛ لما يكتنزه من تصورات ورؤى حول التربية والتعليم، مستمدة من نصوص الوحي، وتجارب العلماء المربين، هذه التصورات والرؤى من شأنها أن تؤسس لنظريات تربوية إسلامية أصيلة، لو اعتمدت في منظومتنا التعليمية لكانت خير هاد وأصدق رائد لما نتخبط فيه من مشاكل في المجال التربوي والتعليمي.

المنهج المعتمد:

اعتمدت الدراسة منهج المزاوجة بين المنهج الاستقرائي والمنهج التحليلي، تحقيقا لأهداف الدراسة وإجابة عن إشكالها.

الدراسات السابقة:

اتجهت عناية الباحثين إلى الاهتمام بتراث ابن الحاج، وتوجيه أدواتهم البحثية للكشف عما تضمنه كتابه المدخل من آراء تربوية وتعليمية، فأثمرت تلك الجهود دراسات قيمة وأبحاثا جادة، حاولت تقريب الفكر التربوي عند ابن الحاج، أذكر مما وقفت عليه منها:

1- **دراسة د الرباح (2008):** "آداب المعلم عند ابن الحاج العبدري في كتاب المدخل"، وتهدف الدراسة إلى الكشف عن الفكر التربوي عند ابن الحاج خاصة ما يرتبط بالآداب التي يجب أن يتحلى بها المعلم في علاقته مع طلابه، متوسلا في ذلك بالمنهج التاريخي والتحليلي. وقد دعت الدراسة إلى ضرورة استكمال بقية الجوانب الأخرى في الفكر التربوي عند ابن الحاج.

2-**دراسة دة. فوزية الغامدي (2018):** "الآداب التربوية المستنبطة من كتاب المدخل لابن الحاج العبدري" وتهدف الدارسة إلى استنباط الآداب التربوية والآداب الإيمانية والتطبيقات التربوية عند ابن الحاج في كتابه المدخل، واعتمدت ثلاثة مناهج علمية هي المنهج التاريخي والوصفي والاستنباطي، وتوصلت الدراسة إلى الوقوف على 50 أدبا تربويا وإيمانيا، أوصت الباحثة بضرورة تدريس هذه الآداب التربوية التي ذكرها ابن الحاج في كتابه على شكل مادة علمية.

3-**دراسة حسين شنينة (2021):** "معالم الفكر التربوي عند ابن الحاج الفاسي -دراسة تحليلية نقدية-" وتهدف الدراسة الكشف عن الفكر التربوي عند ابن الحاج من خلال التركيز على عناصر العمل التربوي المتمثل في المؤدب والصبي والولي، وكذا الوقوف على المسالك التربوية المعتمدة عند ابن الحاج كمسألة العدل بين الصبيان وتأديبهم وكذا الحديث عن الوسط التربوي.

4-**دراسة دة. رجاء المحضار (2022):** "الجوهر الثمين في أخلاق المتعلمين عند ابن الحاج العبدري الفاسي المالكي" وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أخلاقيات المتعلم عند ابن الحاج في الجانب الإيماني، والسلوكي الأخلاقي، وتوصلت الدراسة - بالاعتماد على المنهج الوصفي الاستقرائي والمنهج التحليلي- إلى 29 خلقا يجب على طالب العلم التحلي بها.

تعليق على الدارسات السابقة:

مما تقدم يلاحظ أن الدراسات السابقة وإن حاولت الكشف عن الفكر التربوي عند ابن الحاج من مناح مختلفة، إلا أنها -في الغالب- ركزت على الجوانب التربوية والخلقية، وانشغلت باستقراء آداب وأخلاق المعلم والمتعلم دون الغوص في الجوانب الأخرى المتصلة بالمنهاج الدراسي عند ابن الحاج، بينما تغيت دراستنا الكشف عن معالم المنهاج الدراسي عند ابن الحاج -رحمه الله- بمكوناته الأربعة المعلومة، وهي: الغايات والأهداف، والمحتويات والمضامين، وطرق التدريس، والتقويم. وهذا ما لم تطرقه الدراسات السابقة مباشرة، وقد حاولت قدر المستطاع في هذا البحث المتواضع تقريب هذه الأركان والكشف عنها بما يجعلها سهلة المنال للقارئ، قريبة المأخذ للباحث.

خطة البحث:

تنتظم محاور هذا البحث وفق الخطة الآتية:

المحور الأول: التعريف بالكاتب والكتاب.

المحور الثاني: معالم المنهاج الدراسي في كتاب المدخل لابن الحاج.

خلاصة واستنتاج.

المحور الأول: التعريف بابن الحاج -رحمه الله- وكتابه "المدخل".

المطلب الأول: التعريف بابن الحاج -رحمه الله-.

أولا: اسمه وكنيته ونسبه.

هو محمد بن محمد بن محمد المكنى أبا عبد الله المعروف بابن الحاج العبدري الفاسي المصري المالكي، فاسي المولد ومصري الإقامة ومالكي المذهب.

ثانيا: مولده.

ولد ابن الحاج بالمغرب الأقصى بمدينة فاس بعد الأربعين وستمائة 640 هـ. ونشأ بها، وأخذ عن علمائها.

ثالثا: رحلته.

كعادة العلماء وطلبة العلم -بعد أخذهم عن علماء بلادهم، والكرع من حياض علومهم- شق ابن الحاج طريق الرحلة في طلب العلم إلى مصر للتلقي والأخذ عن علمائها، والتربية على يد شيوخها.

رابعا: شيوخه.

تتلمذ ابن الحاج على شيوخ عدة من أشهرهم:

-أبو عبد الله الفاسي[1].

-أبو إسحاق التنيسي[2].

-أبو محمد عبد الله ابن أبي جمرة: وكان عالما عارفا بالله، حظي ابن الحاج بصحبته فانتفع به، وشرف بملازمته فعادت عليه بركاته، وكان ابن الحاج من أجل أصحابه وتلاميذه[3].

-أبو القاسم عبيد بن محمد بن عباس الإسعردي: سمع منه الموطأ[4].

-أبو إسحاق المطماطي[5].

---

[1] ذكريات مشاهير رجال المغرب في العلم والأدب والسياسة، عبد الله كنون، (439/1).

[2] ذكريات مشاهير رجال المغرب في العلم والأدب والسياسة، عبد الله كنون، (440/1).

[3] المقفى الكبير، المقريزي، (51/7).

[4] الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، ابن حجر، (507/5).

[5] شجرة النور الزكية في تراجم المالكية، محمد مخلوف، (333/1).

خامسا: تلاميذه.

تتلمذ على يده خلق كثير استفادوا من علمه وصلاحه وزهده، نذكر منهم:

-أبا المودة الشيخ خليل بن إسحاق، صاحب المختصر في الفقه المالكي[6].

-الشيخ عبد الله المنوفي[7].

-أبا الحسين علي بن محمد الهمداني[8].

-أبا حفص عمر بن محمد الدمنهوري[9].

-ابن رافع السلامي[10]، صاحب كتاب "الوفيات".

سادسا: وفاته وثناء العلماء عليه.

توفي ابن الحاج -رحمه الله- بالقاهرة يوم الأربعاء لعشرين من جمادى الأولى سنة سبع وثلاثين وسبعمائة، وقد بلغ الثمانين أو جاوزها، ودفن بالقرافة بالقرب من قبر شيخه ابن أبي جمرة[11]، وكان يوم جنازته يوما مشهودا عظيم الجمع.

أثنى عليه غير واحد من أهل العلم، فحلاه ابن رافع السلامي والمقريزي بالشيخ القدوة الزاهد[12]، ووسمه المكناسي بالفقيه[13]، ونعته الزركلي بالفاضل، وجمع ابن مخلوف ذلك كله فقال: العالم المشهور بالزهد والورع والصلاح، الجامع بين العلم والعمل الفاضل الشيخ الكامل[14].

---

[6] شجرة النور الزكية، مخلوف، (333/1).

[7] شجرة النور الزكية، مخلوف، (333/1).

[8] الوفيات، لابن رافع السلامي، (155/1).

[9] الوفيات، لابن رافع السلامي، (155/1).

[10] الوفيات، ابن رافع السلامي، (155/1).

[11] المقفى الكبير، المقريزي (51/7).

[12] الوفيات، ابن رافع السلامي، (154/1)، والمقفى الكبير، المقريزي، (51/7).

[13] درة الحجال في أسماء الرجال، ابن القاضي المكناسي، (141/2).

[14] شجرة النور الزكية، ابن مخلوف، (333/1).

وفي السياق ذاته يؤكد عبد الله كنون أن مترجميه أجمعوا على أنه كان أحد العلماء العاملين المشهورين بالزهد والورع، وأن صحبة أرباب القلوب عادت عليه بالخير والبركة، فلوحظ بالجلالة والمشيخة، وقام على ساق الجد في إحياء السنة وإماتة البدعة، وهدى الله به إلى طريق الحق والرشاد خلقا كثيرا[15].

سابعا: آثاره.

لم يكن ابن الحاج -رحمه الله- كثير التأليف، وأغلب من ترجم له -من المحققين- ينسب له كتابا واحدا فقط، هذا الكتاب اليتيم وضع له القبول فطارت به الركبان، وتلقاه العلماء والمشايخ بالقبول والرضوان، وإن لم يكن لابن الحاج إلا هذا الكتاب فهو يعدل العديد من المؤلفات مجتمعة لما حواه من علم غزير، ولطائف بديعة، جعلته يتبوأ المكانة الشريفة، والمنزلة الرفيعة في المكتبة الإسلامية عامة، والتراث التربوي خاصة، وقد وردت تسمية الكتاب في كتب التراجم بمسميات منها:

-"المدخل إلى تنمية الأعمال بتحسين النيات والتنبيه على بعض البدع والعوائد التي انتحلت وبيان شناعتها وقبحها".

-"المدخل إلى تنمية الأعمال بتحسين النيات والتنبيه على كثير من البدع المحدثة والعوائد المنتحلة".

ومنهم من يسميه اختصار كتاب "المدخل"، وبهذا اشتهر حتى صار علما على صاحبه ابن الحاج -رحمه الله- لا يذكر إلا ذكر معه.

المطلب الثاني: التعريف بكتاب "المدخل".

أولا: سبب تأليفه.

ترجع فكرة الكتاب إلى رغبة شيخه أبي محمد بن أبي جمرة في أن يتفرغ أحد الفقهاء لتعليم الناس مقاصدهم في أعمالهم، وكذا تلبية طلب أحد إخوانه للكتابة في الموضوع، فانبرى رحمه الله -بعد تردد وإحجام- إلى بيان ذلك وتوضيحه في كتاب يجمع

---

[15] ذكريات مشاهير رجال المغرب في العلم والأدب والسياسة، عبد الله كنون، (443/1).

شوارد الموضوع، ويقيد أوابده، وقد أخبر عن ذلك وأبان عنه في كتابه بقوله: "كثيرا ما أسمع الشيخ العمدة العالم العامل المحقق القدوة أبا محمد عبد الله بن أبي جمرة يقول: وددت أنه لو كان من الفقهاء من ليس له شغل إلا أن يعلم الناس مقاصدهم في أعمالهم، ويقعد إلى التدريس في أعمال النيات ليس إلا، أو كلاما هذا معناه، فإنه ما أتي على كثير من الناس إلا من تضييع النيات، فقد رآني ذكرت بعض ما كان يجري عنده من بعض الفوائد في ذلك لبعض الإخوان، فطلب أن أجمع له شيئا لكي يعرف تصرفه في نيته، وفي عبادته وعلمه وتسببه، فامتنعت من ذلك خوفا مما ورد في الحديث عنه صلوات الله عليه وسلامه، في القوم الذين يمضغون ألسنتهم يوم القيامة أنهم العلماء الذين لا يعملون بما يعلمون. لكن عارضتني أحاديث أخر لم يمكنني الامتناع لأجلها؛ لأن ترك العمل معصية وترك تبليغ العلم معصية أخرى سيما إذا طلب مني"[16].

ثانيا: قيمة الكتاب العلمية.

حظي كتاب المدخل لابن الحاج بثناء العديد من أهل العلم، ونزل من قلوبهم منزلة الإكبار والإجلال، فأشاد به كثير منهم واحتفلوا به، فهذا ابن حجر يقول فيه: جمع كتاب سماه المدخل كثير الفوائد كشف فيه من معايب وبدع يفعلها الناس ويتساهلون فيها وأكثرها مما ينكر، وبعضها مما يحتمل[17].

وقال ابن رافع السلامي: جمع كتابا كبير في البدع والحوادث، وحدث به[18].

وقال ابن مخلوف في الشجرة: ألف المدخل كتاب حفيل جمع فيه علما غزيرا والاهتمام بالوقوف عليه متعين[19].

رابعا: موضوعه.

في الغالب تدل العناوين على مواضيع الكتب، فهي مفاتيحها الدالة على ما فيها،

---

[16] المدخل، ابن الحاج (6/1).

[17] الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، ابن حجر (507/5).

[18] الوفيات، ابن رافع السلامي، (154/1).

[19] شجرة النور الزكية، ابن مخلوف (333/1).

وقد حرص ابن الحاج -رحمه الله- على تضمين عنوان كتابه ما يدل على موضوعه، الذي هو تصحيح النيات وتجريد الأعمال والأقوال الظاهرة والخفية لله عزوجل دون أن تشوبها شائبة تعكر صفو ذلك القصد الأول وهو ابتغاء الله والدار الآخرة سواء كان العمل دينيا أو دنيويا. ومن خلال هذا الهدف يقصد ابن الحاج -رحمه الله- إلى تحقيق غاية جليلة وهي العمل على تكوين مجتمع صالح، ليس لأفراده هَمٌّ سوى نيل رضوان الله، من خلال السعي إلى احتساب أعمالهم الدنيوية وعاداتهم وضروراتهم كلها لله تعالى كما يحتسبون عباداتهم له، ويرى ابن الحاج أن هذا الأمر إذا تحقق من شأنه أن يحمل الناس على الإحسان والإتقان والقسط والعدل، فتستقيم بذلك حياتهم، وتسعد لهم آخرتهم. كما هدف الكتاب في جانب منه إلى إصلاح وتصحيح ما كان عليه الناس من أخطاء وبدع ومعايب.

وقد أخذ الحديث عن العلم والمعلم والمؤدب نصيبا لا بأس به من الكتاب، حاول من خلاله المؤلف إرساء معالم فكر تربوي ومنهاج دراسي أصيل من شأنه الإسهام في تكوين مجتمع فاضل صالح. فإلى أي حد نجح ابن الحاج -رحمه الله- في ذلك؟ وما هي أهم سمات منهاجه الدراسي؟

هذا ما سأحاول تقريبه بحول الله في المبحث الثاني من هذه الدراسة.

المحور الثاني: معالم المنهاج التربوي عند ابن الحاج من خلال كتابه "المدخل".

إن الحديث عن المنهاج الدراسي يحيلنا إلى الوقوف على أهم مفرداته المكونة له، والتي يجملها الباحثون في أربعة أركان متضمنة في الأسئلة التالية: لماذا ندرس؟ وماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟ وكيف نقوم تدريسنا؟

هذه الأسئلة -بالترتيب المذكور- تشير إلى: الغايات والأهداف، والمحتوى والمضامين، وطرق ووسائل التدريس، والتقويم.

ولا يخفى أن المناهج تستمد نجاحها من جودة هذه الأركان الأربع، فأفضل المناهج الدراسية أحسنها غايات وأهدافا، وأجودها محتوى ومضمونا، وأنجعها وسائل وطرقا،

وأدقها تقييما وتقويما.

وقد حرص علماؤنا في مختلف الأزمان على تجويد منهاجهم الدراسية والتدقيق في مفرداتها بما يؤهلها لأن تؤتي أكلها كل حين بإذن ربها.

ولا شك أن ابن الحاج -رحمه الله- كان من زمرة من اهتم بقضية إصلاح المناهج الدراسية والسعي إلى تجويدها، فقد بذل جهدا طيبا في بناء منهاج دراسي متكامل، فاهتم بالحديث عن مفرداته وأركانه، مشيرا إليها في ثنايا كتابه -تارة بالتصريح وأخرى بالتلميح- بعبارات وألفاظ وإن كانت تختلف مع عبارات أهل الفن في زماننا رسما ولفظا، فإنها تتفق معها جوهرا ومعنى.

وسأحاول في هذا الدراسة -قدر الإمكان- كشف اللثام عما اكتنزه كتاب ابن الحاج -رحمه الله- من معالم المنهاج الدراسي بما يجعلها جلية ظاهرة للعيان، قريبة المأخذ سهلة المنال.

أولا: الغايات والأهداف.

تظهر أهمية الغايات والأهداف في كونها المحدد الأساس لبقية العناصر الأخرى المكونة للفعل التربوي، فكلما كانت الأهداف دقيقة وصحيحة، كان المحتوى وطرق ووسائل التدريس وطرق التقويم على ذلك المستوى من الدقة والنجاعة.

إن الناظر فيما كتبه ابن الحاج -رحمه الله- يلحظ اهتمامه الكبير بتنبيه العلماء والمربين إلى ضرورة تحسين النيات وتنميتها والعناية بها، وهو في الحقيقة يتحدث عن هدف جليل وغاية عظيمة ينبغي لكل عالم ومرب أن يستحضرها ويعمل على تحقيقها في تعليمه وتدريسه، ألا وهي: إخلاص النية لله تعالى وحده، وهي غاية دونها مفاوز من الجهد والمجاهدة والمعاناة، لهذا درج كثير من العلماء على افتتاح مصنفاتهم وكتبهم بالحديث عنها وبيان أهمية تصحيح النيات وتحقيق الإخلاص فيها، منبهين إلى خطرها، وابتناء كل الأعمال عليها صلاحا وقبولا، أو فسادا وبطلانا.

وقد نبه -رحمه الله- إلى أن الأجر المترتب على العلم والتعليم هو على قدر النية

فيه[20]، وما حاز شرف الأفضلية إلا بشرط تحسين النية فيه، فإذا كانت النية فيه حسنة كان أفضل الأعمال، كما دعا ابن الحاج -رحمه الله- إلى وجوب رعاية هذا الهدف من قبل العالم المربي بقوله:" فالنية أول ما يراعي العالم أولا ثم ينميها بعد ذلك ويحسنها"[21] وفي موضع آخر يقول: "فأول ما ينبغي له أن يحسن نيته جهده ما استطاع"[22].

معتبرا أن إصلاح النية وإخلاصها بمثابة الأصل والباقي فرع، فإن كان الأصل حسنا سلمت بقية الفروع من العاهات والبليات، كأصل الشجرة إن استقام استقامت الفروع، وإن أصابت الأصل آفة هلكت كل الفروع[23].

وكأن ابن الحاج -رحمه الله- بعد تقريره لهذا المعنى يلمح إلى أن العالم المربي إذا أخطأ هذا الهدف ولم يهتد إليه، فقد أخطأ فيما سواه من الأمور الأخرى، ومعنى ذلك أن أي خلل يقع في العملية التعليمية التربوية إنما منشأه من الخلل الحاصل في نية العالم المربي وأهدافه، والذي يمنع من ذلك الخلل هو حرص العالم وغيره على أن يكون هدفه الأول في التدريس -قبل أي هدف آخر- تجريد قلبه لله، وإخلاص نيته لمولاه.

وأشار -رحمه الله- إلى أن هذا الهدف إن كان في حق العالم واجبا، فهو في حق مؤدب الصبيان ومعلم القرآن أوجب، معللا ذلك بأنه الأصل وكل ما سواه فرع، إذ أصل كل خير وبركة، وينبوع كل علم نافع إنما هو كتاب الله عز وجل؛ لهذا كان مؤدب الصبيان ومعلم القرآن بما خصه الرسول ﷺ من شرف المكانة وعلو المنزلة، وبما هو أول باب من أبواب التوفيق يدخله الصبيان والمكلفون، كان مضطرا ومحتاجا إلى تحسين النية فيه أكثر من غيره[24].

ثم انتقل -رحمه الله- إلى بيان السبيل إلى التحقق بالإخلاص في التعليم والتأديب،

---

[20] المدخل، ابن الحاج، (64/1).

[21] المدخل، ابن الحاج، (64/1).

[22] المدخل، ابن الحاج، (63/1).

[23] المدخل، ابن الحاج، (63/1)، بتصرف

[24] المدخل، ابن الحاج، (306/2).

محددا مقاصد دقيقة توصل إلى المقصود، وتحقق الهدف المنشود، نلخصها فيما يلي:

-أن ينوي بتعليمه وتأديبه امتثال أمر الله تعالى وإرشاد النبي ﷺ[25].

-إظهار دين الله تعالى والتعريف بأحكامه اللازمة له ولغيره[26].

-العمل على تعليم أبناء المسلمين ما يدفع الجهل عنهم، والحرص على إرشادهم إلى ما فيه خيرهم ونفعهم في دينهم ودنياهم.

-تصحيح صلاة المسلمين بتعليمهم أم القرآن[27].

فإذا استحضر المعلم والمؤدب هذه المقاصد خلصت نيته، وحسنت أعماله، وحمل نفسه على الإحسان والإتقان في تدريسه وتعليمه. ولعل حضور هذا المعنى ورسوخه في نفس المعلم والمؤدب من أسرار بركته ونجاحه وما يجري الله على يديه من الفتح والقبول.

فعلى قدر احتساب المؤدب، وإخلاص نيته لله، يكون اجتهاده في التعليم والتدريس، وقد تفطن لذلك ابن الحاج -رحمه الله- فبينه بما يشفي الغليل، فقال: " وينبغي له أنه إذا نوى ما ذُكر فليجتهد في التعليم أكثر من تعليم من يأخذ العوض على ذلك؛ لأنه إذا كان يقرئ بغير عوض تمحص لله تعالى فكان أرجى في صحة إخلاصه، وبعض الناس يفعل ضد هذا، وهو أنه إذا كانت نيته لله تعالى لا لأخذ عوض، يفعل ذلك على سبيل الاستراحة والتواني، إن تفرغ لذلك فعله، وإلا تركه محتجا بأن ذمته برئت لعدم أخذ العوض عليه، وما يشعر أنه أوقع نفسه في خطر؛ لقوله تعالى: "**يأيها الذين ءامنوا أوفوا بالعقود**"[28]، فإن كان كذلك، فيكون حرصه على العمل الذي نواه لله تعالى أن يوفي به أكثر مما يأخذ العوض عليه كما تقدم، وذلك مثل: من يصلي بالناس بغير عوض وآخر يصلي بعوض، فيكون الذي يصلي بلا عوض أحرص على المواظبة

---

[25] المدخل، ابن الحاج، (306/2).

[26] المدخل، ابن الحاج، (309/2).

[27] المدخل، ابن الحاج، (307/2).

[28] الآية 1، سورة المائدة.

والمبادرة من الذي يصلي بالعوض بل يزيد عليه في ذلك المعنى حرصٌ منه على التوفية بما التزمه لله عزوجل، فلو قال: نويت لله عزوجل إن قدرت على ذلك، فإن فَعَله حصل له الثواب، وإن تعذر فلا حرج عليه ولا يدخل في الآية الكريمة المتقدم ذكرها، وهذا عام في جميع أفعال البر التي يفعلها المسلم فليحافظ على ذلك جَهده، والله المسؤول في التجاوز عن التقصير بمنه[29].

ومما يتم هذا المعنى ما أشار إليه -رحمه الله- في معرضه حديثه عن خوارم الإخلاص ومفسداته، مما عاشه في زمانه، وهو يقرب مما انتشر وذاع في زماننا عند بعض الذين يدرسون التلاميذ بحصص مؤدى عنها، فتجدهم في هذه الحصص أنشط تعليما وأحسن تدريسا، فإذا انصرفوا إلى تلاميذ التعليم العام تكاسلوا وقصروا، يقول -رحمه الله- مشخصا هذا الواقع: " فإن كان يُعَلِّم من أعطاه أكثر ممن لم يعطه، فذلك دليل على كذبه في نيته، كما تقدم في العالم إذا تعذر عليه المعلوم[30] فتسخط وتضجر، دل ذلك على فساد نيته، فكذلك ما هنا، بل يكون من لم يعطه أرجى عنده ممن يعطيه؛ لأن من لم يعطه تمحص تعليمه لله تعالى بخلاف من أعطاه فإنه قد يكون مشوبا بدسيسة لا تعلم السلامة فيه معها، والسلامة أولى ما يغتنم المرء فيغتنمها العاقل"[31].

فلله دره، كأنه كان ينظر ببصيرته إلى واقعنا مشخصا داءه وواصفا دواءه، وكأنه يقول: إن غياب هذه المعاني أو ضعفها في نفوس المعلمين والمؤدبين، موجب لكسلهم وتقصيرهم في أداء الواجب، ومنذر بفشلهم في تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم والتأديب.

وبعد أن بسط هذا الموضوع المرتبط بتصحيح المعلم نيته، والسعي إلى تحقيق الإخلاص في تدريسه، انتقل-في مواضع أخرى من كتابه- إلى ذكر مجموعة أخرى من الأهداف التعليمية والتربوية التي يجب على المؤدب العمل على تحقيقها، والنجاح في إيصال الصبيان إلى بلوغها، نعرضها وفق ما يلي:

---

[29] المدخل، ابن الحاج، (312/2).

[30] المعلوم هو: ما يعطى للمؤدب من أجر ومكافأة.

[31] المدخل، ابن الحاج، (309/2).

- تعليمهم القرآن الكريم قراءة وفهما وحفظا.

- تعظيم قدر القرآن في نفوسهم بتعليمهم آداب التعامل معه[32].

- حملهم على محبة السنة واتباعها[33].

- تعليمهم أحكام ربهم عليهم كما يعلمهم القرآن[34].

- تعليمهم الخط والاستخراج كما يعلمهم حفظ القرآن لأنهم بذلك يتسلطون على الحفظ والفهم[35].

- تعليمهم آداب الدين كما يعلمهم القرآن[36].

- تعليمهم أهمية النظافة وكيفية الاستبراء وقضاء الحاجة[37].

- تعظيم قدر الصلاة في نفوسهم، بتربيتهم على الصلاة في المسجد مع الجماعة[38].

- تعليمهم أهمية المرفق العام ووجوب حفظه والحرص على نظافته[39].

والمتأمل في هذه الأهداف يجدها في مجملها تؤول إلى: أهداف معرفية، أو سلوكية، أو وجدانية، وبهذا يكون ابن الحاج -رحمه الله- رسم للمعلم والمؤدب أهم الأهداف التعليمية التي تحدث عنها علماء التربية في زماننا، باعتبارها المعيار المحدد والمنظم لمحتويات المنهاج الدراسي ومضامينه.

---

[32] المدخل، ابن الحاج، (317/2).

[33] المدخل، ابن الحاج، (318/2).

[34] المدخل، ابن الحاج، (318/2).

[35] المدخل، ابن الحاج، (306/2).

[36] المدخل، ابن الحاج، (316/2).

[37] المدخل، ابن الحاج، (316/2).

[38] المدخل، ابن الحاج، (316/2).

[39] المدخل، ابن الحاج، (318/2-319).

ثانيا: المحتوى والمضامين

تعتبر المحتويات والمضامين الركيزة الثانية في المنهاج الدراسي بعد الغايات والأهداف، ومن المبادئ الأساسية المعتمدة في اختيارها وانتقائها:

- مبدأ التكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف.

- مبدأ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف على حسب الفئة المستهدفة.

ومن خلال البحث في الفكر التربوي لابن الحاج نجده اعتمد هذين المبدأين في اختيار المحتويات والمضامين المناسبة للفئة المستهدفة، وهي في الغالب فئة الصبيان، حيث جاء هذا المحتوى متنوعا في مواده، متسقا ومتكاملا في معارفه، وتشمل هذه المعارف: المعرفة القرآنية والمعرفة الفقهية والمعرفة المهارية والمعرفة الأخلاقية.

ففي المعرفة القرآنية: نجد المحتوى والمضمون هو سور القرآن الكريم بدءا بتلقين وتعليم سورة الفاتحة -لكون الصلاة لا تصح إلا بها- مرورا بباقي السور على حسب ما يناسب الفئة المستهدفة.

ويلاحظ أن ابن الحاج -رحمه الله- جعل القرآن الكريم أول ما يجب على المعلم تلقينه وتعليمه، جريا على عادة المغاربة في البدء به في تعليم الصبيان.

أما المعرفة الفقهية: فقد انتقى منها ابن الحاج -رحمه الله- ما يناسب المرحلة العمرية للمتعلمين، وما يحسن تعلمه لمن في سنهم: كتعلم طريقة الاستبراء من النجاسات، وكيفية الوضوء، والصلاة قياما وركوعا وسجودا، دون الخوض في الأحكام الجزئية والتفريعات الفقهية.

وبالنسبة للمعرفة المهارية: فقد ارتأى ابن الحاج -رحمه الله- في منهاجه الدراسي، أن يكتفي بالمحتوى التعليمي الذي يستهدف التمكن من المهارات الأساسية التي يجب أن يتقنها المتعلم في هذه المرحلة الدراسية، وهي: مهارة القراءة، والخط، والحساب. وهي نفسها المهارات والكفايات المستهدفة في المنهاج الدراسي الحالي للسلك الابتدائي.

وفيما يخص المعرفة الأخلاقية أو السلوكية: فإن ابن الحاج -رحمه الله- أولاها

عناية كبيرة، ولم تفته فرصة التنبيه عليها في كِتابه، بل أوجب على المؤدب ألا تخلو حصصه التعليمية من تعليم الصبيان محاسن الأخلاق الإسلامية وسائر الآداب الشرعية. يشهد له قوله: "وينبغي أن يعلمهم آداب الدين كما يعلمهم القرآن، فمن ذلك أنه إذا سمع الأذان أمرهم أن يتركوا كل ما هم فيه من قراءة وكتابة وغيرهما إذ ذاك"[40].

وبهذا نسجل أن ابن الحاج -رحمه الله- كان مدركا لأهمية المحتويات والمضامين، واعيا بأثرها الكبير في تحقيق أهداف المنهاج الدراسي وغاياته، لهذا جاءت محتويات منهاجه متنوعة في مجالاتها، ومتسقة في مبانيها، ومحققة ذلك التوزان المعرفي عند المتعلم، ساعية إلى صقل شخصيته في مختلف أبعادها -المعرفية والمهارية والوجدانية.

ولم يفت ابن الحاج -رحمه الله- وهو ينتقي المادة المعرفية المدرسة، التأكيد على اعتماد مبدأ التدرج في عرضها وتلقينها، لكونه أدعى إلى رسوخها وفهمها، وفي ذلك يقول: وينبغي أن يعلمهم آداب الدين كما يعلمهم القرآن... ثم يعلمهم حكم الاستبراء شيئا فشيئا، وكذلك الوضوء، والركوع بعده، والصلاة وتوابعها. ويأخذ لهم في ذلك قليلا ولو مسألة واحدة في كل يوم أو يومين[41].

ثالثا: طرق التدريس ووسائله.

إن الأهداف والمحتويات وإن كانت على مستوى من الدقة والنجاعة، فإنها لن تؤتي أكلها ما لم تقع في يد معلم ماهر ومرب حاذق يتقن التدرج بالمتعلم نحو فهمها واستيعابها وتمثلها، ويملك مهارة تقريبها إلى المتعلم بكل يسر وسهولة، وما سوى ذلك فالأهداف والمحتويات أشبه حينها بالمشراط إذا وقع بيد من ليس بطبيب ولا جراح؛ حز في غير مفصل، وخبط كخبط عشواء.

إن ابن الحاج -رحمه الله- وهو يتحدث عن الغايات والأهداف والمحتويات لم ينس التنبيه إلى طرق التدريس وأساليبه، وإن كان ذكره لها لم يحظ بالكثير من التفصيل إلا أنه كان موفيا بالغرض. ومن أهم طرق التدريس الذي أشار إليها في كتابه

---

[40] المدخل، ابن الحاج، (316/2).

[41] المدخل، ابن الحاج، (316/2).

ما يلي:

✓ **طريقة التلقين:**

والغالب استعمال هذه الطريقة في تعليم الصبيان، حيث يعمد المؤدب إلى قراءة بعض الآيات القرآنية، وتسميع المتعلمين لها، مطالبا إياهم بترديدها بعده إلى أن يتم حفظها وضبطها. أو يملي عليهم آية آية، فيكتبها الصبيان على ألواحهم، فإذا فرغوا من كتابتها صححوها عليه، ثم شرعوا بعد ذلك في حفظها.

✓ **طريقة التدريس بالأقران:**

الأصل في التعليم أن يتولاه المؤدب أو المعلم بنفسه دون استنابة أحد غيره، لما قد يكون في استنابة أحد الصبيان من العواقب والمفاسد، فالصبيان لا عقل لهم يمنعهم عما يخطر لهم فعله، لهذا لابُدّ لهم من راع يرعاهم بنظره، ويسوسهم بعقله ويؤدبهم بكلامه[42]. إلا أن ابن الحاج -رحمه الله- يرى جواز ذلك بشروط خاصة، ذكر منها[43]:

✓ أن يستنيب عليهم أكبرهم سنا وأعقلهم[44].

✓ أن يقرئ بعضهم بعضا بحضرة المؤدب، وتحت إشرافه وهو يسمع.

✓ ألا يجعل صبيانا معلومين لشخص واحد منهم، بل يبدل الصبيان في كل وقت على العرفاء، مرة يعطي صبيان هذا لهذا، وصبيان هذا لهذا.

✓ أن يفعل المؤدب هو في نفسه مثل ذلك، فيأخذ صبيان العرفاء تارة ويدفع لهم آخرين.

فإن تعذرت هذه الشروط، وعجز المؤدب عن مباشرة تعليم الصبيان بسبب كثرة

---

[42] المدخل، ابن الحاج، (323/2).

[43] المدخل، ابن الحاج، (314/2-315).

[44] المدخل، ابن الحاج، (323/2).

عددهم أو صغر سنهم، فليستنب من الحفاظ -المأمونين شرعا- ولو بأجرة أو بغيرها[45].

وهذه الطريقة التي اعتمدها ابن الحاج -رحمه الله- هي صورة لما يعرف في الوسط التربوي بطريقة التعليم التعاوني، وهي طريقة فعالة في التدريس، ينقسم فيها المتعلمون إلى مجموعات، يشرف على كل مجموعة قائد يكون من أفضل المتعلمين وأقدرهم على إنجاز المهمة المطلوبة.

✓ طريقة التدرج في التعليم:

إن المعلم الحاذق هو من يربي المتعلمين بصغار الأمور قبل كبارها، وبواضحها قبل غامضها، وبيسيرها قبل عسيرها، فمن سلك بالمتعلمين هذا المسلك، وعلمهم بهذه الطريقة كان أدعى لانتظام المعارف وانضباط المسائل واتضاح الأفكار في أذهانهم، فتقوى بذلك مهاراتهم وترسخ ملكاتهم.

وقد أشار ابن الحاج -رحمه الله- إلى سلوك هذا النهج في التربية والتعليم، عند قوله: "...ثم يعلمهم حكم الاستبراء شيئا فشيئا، وكذلك الوضوء، والركوع بعده، والصلاة وتوابعها، ويأخذ لهم في ذلك قليلا قليلا ولو مسألة واحدة في كل يوم أو يومين"[46].

✓ طريقة تفريد التعلمات:

وتقوم هذه الطريقة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث قدراتهم ومهاراتهم وميولاتهم، والمتعلمون ليسوا على وزان واحد في وتيرة التعلم، فتجد فيهم القوي والضعيف، والنبيه والغافل، وسريع الفهم وبطيئه، ويتوجب على المؤدب والحال هذه أن يعطي لكل فئة حقها من التعليم والتعلم، مراعيا زمن تعلم كل فئة على حدة، مع اعتماد مبدأ التنويع في الأساليب والطرق والأنشطة.

وقد استفاد علماؤنا هذه الطريقة في التربية والتعليم من سيرة الرسول ﷺ في تعليم الصحابة، وقد أشار ابن الحاج -رحمه الله- إلى هذه السنة في التربية والتدريس

---

[45] المدخل، ابن الحاج، (315/2).

[46] المدخل، ابن الحاج، (316/2).

عند قوله:"... يبين صورة المسألة في الكتاب لجميع من حضر، الصغير والكبير، لأن حل لفظ الكتاب مطلوب من الجميع، الصغير والكبير ممن يحفظ الكتاب، وممن لا يحفظه، وهو أقل فائدة حضور مجالس العلم، وما يقع عليها بعد ذلك من الكلام، فذلك الذي تختلف أحوال الناس في فهمه، فمنهم من يحصل الجميع، ومن هم من يحصل البعض على قدر ما رزق الله تعالى لكل واحد من الفهم، فيكون أول مرة يسير سير الضعيف للحديث الوارد عنه عليه الصلاة والسلام: "سيروا بسير أضعفكم" فإذا تحصل للضعيف مقصوده وهو حل لفظ الكتاب حينئذ يرجع في البيان إلى من هو أقوى منه، ثم يتدرج بعد ذلك قليلا قليلا"[47].

✓ **طريقة التربية بالقدوة:**

وهي أمثل طريقة لحمل المتعلمين على تمثل الأخلاق وغرس القيم في نفوسهم، ذلك أن المؤدب يربي بحاله قبل مقاله، والتربية بالحال أبلغ من التربية بالمقال، إذ لا يمضي على المتعلم إلا يسير حتى تظهر عليه خصال مؤدبه وخلاله، فيعتدل سلوكه وتتحسن أخلاقه، ولا غرو فإن استقامة الصبيان من استقامة المؤدب، والمتعلمون على دين مؤدبهم وخلقه، فإن كان على دين وخلق حسن انطبع المتعلمون على ذلك وتربوا عليه، وإن اعوج اعوجوا. وقد أدرك ابن الحاج -رحمه الله- خطورة هذا الأمر، فحرص على توجيه آباء الصبيان إليه، ودعوتهم إلى طلب الكمال في أوصاف المعلمين والمؤدبين، فقال:" وينبغي لآباء الصبيان أن يتخيروا لأولادهم أفضل ما يمكنهم في وقتهم ذلك من المؤدبين، وإن كان موضعا بعيدا، فيختارون لهم أولا أهل الدين والتقوى، فإن كان مع ذلك عنده علم من العربية فهو أحسن، فإن زاد على ذلك بالفقه فهو أولى، فإن زاد عليه بكبر السن فهو أجل، فإن زاد عليه بورع وزهد فهو أوجب، إلى غير ذلك، إذ إنه كيفما زادت الخصال المحمودة في المؤدب زاد الصبي به تجملا ورفعة، وإذا كان كذلك فيتعين النظر فيما ذكر، والله أعلم"[48].

ولعل ما يطرأ على الصبي من فساد خلقي وتربوي قد يكون مرده إلى سوء اختيار

---

[47] المدخل، ابن الحاج، (118/1).

[48] المدخل، ابن الحاج، (323/2).

والديه للمؤدب النموذج والمعلم القدوة.

كما تقع المسؤولية أيضا على الجهات الوصية على التربية والتعليم في ضرورة الحرص على انتقاء أحسن المؤدبين واختيار أفضل المعلمين خلقا ودينا.

رابعا: تقويم التعلمات.

يعتبر التقويم أحد أهم المكونات الأساسية للمنهاج الدراسي، وهو جزء لا يتجزأ منه. وإذا غاب التقويم في النظام التعليمي أو ضعفت وسائله وأدواته، كان ذلك مؤذنا بضعف المنهاج الدراسي من حيث جدته ونجاعته وجودته، وبذلك يعلم أن التدريس لا قيمة له إذا لم يكن مصاحبا ومتبوعا بتقويم دقيق يوجهه نحو تحقيق الأهداف المرجوة منه.

ولم تخف أهمية تقويم التعلمات على علمائنا فقد كانوا حريصين على تقويم تلاميذهم وقياس مدى تعلمهم بما يرونه مناسبا من الطرق والأدوات. وقد أشار ابن الحاج -رحمه الله- إلى شيء من ذلك في كتابه، قائلا "وينبغي أن يكون وقت كتبهم الألواح معلوما، ووقت تصويبها معلوما، ووقت عرضها معلوما، وكذلك قراءة الأحزاب حتى ينضبط الحال، ولا يختل النظام"[49].

وبالتأمل في هذا النقل يظهر أن ابن الحاج -رحمه الله- وكأنه يشير من طرف خفي إلى بعض أنواع التقويم؛ كالتقويم التكويني والتقويم الإجمالي، وبيان ذلك فيما يلي:

فأما التقويم التكويني: فيتحدد زمنه بتصويب المكتوب على الألواح، وعرضه على المؤدب غيبا عن ظهر قلب، ولا يجوز للمعلم أن ينتقل بالمتعلم إلى التعلمات الجديدة -الحفظ الجديد- إلا بعد إتقان القدر المكتوب على اللوح، ويستمر المؤدب في التقويم على هذا النحو بشكل يومي. كما يجب أن يحدد يوما في الأسبوع يقوم فيه حفظ المتعلم كله، وهو ما أشار إليه ابن الحاج بقوله "قراءة الأحزاب" أي عرض محفوظه كله على الشيخ، زيادة في الإتقان والرسوخ، ودرءا للإهمال والنسيان.

---

[49] المدخل، ابن الحاج، (316/2).

وأما التقويم الإجمالي: فنجده في المنهاج الدراسي الخاص بالصبيان عند انتهاء المتعلم من حفظ القرآن، فيختبر اختبار تقويميا يهدف إلى التأكد من إتقانه له قراءة وكتابة وحفظا، فإذا حصل ذلك أقيمت الاحتفالات وزينت الألواح بمختلف الأشكال والرسومات، واستوجب المؤدب حقه في الحذقة، وهي: ما يعطى له بعد ختم الصبي للقرآن الكريم كله أو مواضع منه على حسب المتعارف عليه في كل بلد ومصر.

وهذه الطريقة في التقويم من شأنها أن تحقق الأهداف المنشودة بتخريج حفظة متقنين للقرآن الكريم قراءة وكتابة وحفظا. ومن شأنها أيضا أن تحث المعلم على الجد والاجتهاد والإحسان في تدريسه احتسابا للأجر الأخروي في تعليم القرآن، ونيلا للأجر المادي الدنيوي المتمثل في الحذقة.

نتائج البحث:

خلص البحث إلى مجموعة من النتائج أذكر منها:

- ضرورة التصالح مع تراثنا الإسلامي وعدم بخس قيمته العلمية، والعمل على مواصلة الجهود لنفض الغبار عنه، وغربلته بما ييسر سبل الإفادة منه.

- جل النظريات التربوية والمقاربات البيداغوجية وطرق التدريس وأساليبه التي نعتقد أنها من إبداع الغربيين، تبين حيازة علمائنا قصب السبق إليها، وتأكد أنها من بنات أفكارهم تنظيرا وممارسة وتقويما.

- تضمن كتاب المدخل لابن الحاج لمكونات المنهاج الدراسي بغاياته، ومحتوياته، وطرق التدريس، والتقويم.

- عناية ابن الحاج وحرصه الشديد على تحسين المقاصد والأهداف، والسعي إلى تنمية النيات وتحسينها وإخلاصها لله وحده سبحانه باعتبارها مدخلا لتجويد الممارسات التربوية والتعليمية وغيرها.

- عناية ابن الحاج -رحمه الله- بالجوانب التربوية في التعليم والتعلم، وتنبيهه إلى العديد من الآداب والأخلاق التي يجب أن يتحلى بها المعلم قبل المتعلم.

خاتمة:

وفي الختام يتضح جليا لكل قارئ شريف، وباحث حصيف أن ابن الحاج -رحمه الله- كان فقيها، وعالما ربانيا، مارس التدريس والتعليم، فخبر طرقه وسبر أغواره، وكشف عن دقائقه، وعلم أسراره ولطائفه. وقد ألف كتابه المدخل فوضع فيه غرره ودرره، فجاء فريدا في بابه، بديعا في طرحه، انتظم في عقده ما خلصت إليه تجربته وخبرته، واعتصر فيه زبدة ما انتهى إليه علمه، ضاما بين دفتيه ما يجب على المعلم الاتصاف به، ويجمل التحلي به من الآداب والأخلاق، مما يصلح أن يجعل مقررا يدرس للطلبة الأساتذة في مدارس ومراكز التكوين، يتأسسون عليه ويتربون به، قبل الخروج إلى ميدان التربية والتعليم.

لائحة المصادروالمراجع

-الآداب التربوية المستنبطة من كتاب المدخل لابن الحاج العبدري، دة. فوزية عثان عساف الغامدي، مقال منشور بمجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، إصدار رابطة التربويين العرب، جمهورية مصر، العدد 99، في يوليوز 2018م.

-آداب المعلم عند ابن الحاج العبدري في كتاب المدخل، د عبد اللطيف بن عبد العزيز الرباح، مقال منشور بمجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، نشر جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، العدد 07، المجلد2008، في 30 أبريل سنة 2008م.

-الجوهر الثمين في أخلاق المتعلمين عند ابن الحاج العبدري الفاسي المالكي، دة. رجاء بنت سيد علي بن صالح المحضار. مقال منشور بمجلة الآداب، جامعة ذمار كلية الآداب، اليمن، العدد 25، في دجنبر 2022م.

-الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، شهاب الدين، أبو الفضل أحمد بن علي الشهير بابن حجر العسقلاني، صححه د سالم الكرنكوي، دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن الهند، الطبعة الثانية 1392ه/1972م.

-درة الحجال في أسماء الرجال، لأبي العباس أحمد بن محمد المكناسي الشهير بابن القاضي، تحقيق د محمد الأحمدي أبو النور، طبعة دار التراث القاهرة، المكتبة العتيقة تونس، الطبعة الأولى، سنة 1391ه/1971م.

-ذكريات مشاهير رجال المغرب في العلم والأدب والسياسة، لعبد الله كنون، تقديم واعتناء محمد بن عزوز، مركز التراث الثقافي المغربي- دار ابن حزم، الطبعة الأولى 2010/1430م.

-شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، لمحمد بن محمد بن عمر بن علي ابن سالم مخلوف، تعليق عبد المجيد خيالي، نشر دار الكتب العلمية، لبنان، الطبعة الأولى، 1424هـ/2003م.

-المدخل، لأبي عبد الله محمد بن محمد الشهير بابن الحاج، طبعة دار التراث.

-معالم الفكر التربوي عند ابن الحاج (دراسة تحليلية نقدية)، حسين شنينة، مقال منشور بمجلة العلوم الإسلامية والحضارة، الجزائر، العدد الأول، المجلد 07، سنة 2022م.

-المقفى الكبير، تقي الدين المقريزي، تحقيق محمد اليعلاوي، طبعة دار الغرب الإسلامي، بيروت لبنان، ط الثانية، 1427هـ/2006م.

-الوفيات، تقي الدين محمد بن هجرس بن رافع السلامي، تحقيق صالح مهدي عباس، بشار عواد معروف، طبعة مؤسسة الرسالة، بيروت، ط الأولى 1402هـ.

من معالم المنهاج التربوي عند المفسرين: التفسير القيم لابن القيم نموذجا

د. احمد الينبعي

أستاذ التعليم العالي، كلية الآداب ظهر المهراز، فاس

ملخص البحث:

إن التقدم العلمي والحضاري في كل الدول والأمم رهين بسلامة وجودة المناهج والبرامج الدراسية، وبقوة وأمانة الأطر التربوية، وبجدية ورغبة الفئة الطلابية، فهي أدواته الفعالة التي تولده عضويا، وتنشئ صرحه، ثم تصبح خلاياه الجنينية التي تكفل التكاثر والنماء، وتحقق الشهود الحضاري المنشود.

وما كان هذا شأنه فحري بالبحث والتدقيق فيه، تشخيصا لواقعه، واستشرافا لآفاقه، واقتراحا لأدوات تجويده وتطويره انطلاقا من التراث التربوي المفيد، واستحضارا للمنهاج التربوي الحديث الرشيد.

وإسهاما مني في بناء هذا الصرح العلمي الدقيق، الذي تعتزم المؤسسات المنظمة للمؤتمر بناءه وتشييده. اقترح على حضرتكم هذه المشاركة العلمية المتواضعة ضمن المحور الرابع من محاور مؤتمركم العلمي المبارك، وهي محاولة تروم تبين وبيان أهمّ ملامح المنهاج التربوي عند الإمام ابن القيم في تفسيره (**التفسير القيم لابن القيم (ت 751هـ)**)، وذلك من خلال تتبّع جهوده التربوية، وجمعها وتصنيفها وتحليلها. ضمن إطار منهجي انتظم البحث فيه في مقدّمة ومبحثين، وخاتمة.

تناولت في المبحث الأول التعريف بالمصنف رحمه الله تعالى، وبرؤيته التربوية، مستحضرا ما له تعلق بمعالم المنهاج التربوي أساسا. وأفردت المبحث الثاني لاستقراء جهوده التربوية الواردة في كتاب (التفسير القيم لابن القيم) وتصنيفها وتحليلها تربويا، بهدف الاستفادة منها في كل مجالات التربية تفكيرا وتدبيرا وتعبيرا، مع مراعاة احوال وتغيرات الزمان والمكان والإنسان. وضمنت الخاتمة خلاصات علمية ومقترحات تربوية.

الكلمات المفتاحية: المنهاج التربوي – التفسير – ابن قيم الجوزية – التفسير القيم لابن القيم.

مقدمة:

الحمد لله الذي أكرم رسوله ﷺ بأفضل كتاب، وخص بالفهم والتدبر في أسراره أولي الألباب، والصلاة والسلام على من أوتي الحكمة وفصل الخطاب، وعلى آله ومن اهتدى بهديه في التربية والتعليم إلى يوم العرض والحساب. أما بعد:

فإن البحث في التراث الإسلامي، عموما، والتربوي منه خصوصا، يعتبر من أولويات البحث العلمي الرصين لما له من أهمية كبيرة في تأصيل قواعد المنهاج التربوي انطلاقا من هدي القرآن الكريم والسنة البيان، أو مما استنبط منهما بالحجة والبرهان، مما يمهد الطريق لفهم الذات ماضيا وخطاب الذات حاضرا وبناء الذات مستقبلا. ذلك أن التقدم العلمي والحضاري في كل الدول والأمم رهين بسلامة وجودة المناهج والبرامج الدراسية، وبقوة وأمانة الأطر التربوية، وبجدية ورغبة الفئة الطلابية، فهي أدواته الفعالة التي تولده عضويا، وتنشئ صرحه، ثم تصبح خلاياه الجنينية التي تكفل التكاثر والنماء، وتحقق الشهود الحضاري المنشود. ومعلوم أن القرآن الكريم لا يستعيد مكانته المحورية في نفوسنا، ولا يؤثر فيها التأثير الشامل العميق المتوازن الفعال، إلا إذا تمكنا من استخلاص **الخريطة التربوية الكونية الكلية** التي يرسمها للحياة البشرية وتفاعلنا معها بشكل شامل وعميق ومتوازن، وضبطنا حياتنا كلها على ضوء متطلباتها[1]. ولعل استقراء الجهود التربوية المبثوثة في تفاسير السلف قد يسهم في بلوغ هذه الغاية النبيلة والثمرة المباركة المفيدة.

وتأسيسا على ما سلف فإن فرضية هذا البحث تنطلق من اعتبار الإمام ابن قيم الجوزية من العلماء الأعلام الذين أسهموا في الدراسات القرآنية بآراء جديرة بالمدارسة

---

[1] - المدخل السنني إلى خريطة المقاصد الكلية في القرآن الكريم. الطيب برغوت. مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي. ط 1. 2016. ص: 8.

والاهتمام، وعنايته بالمجال التربوي ومنهجه في تناول قضايا التربية مدارسة وممارسة مثال من أمثلة تلك العناية، وأمارة من أمارات نبوغه وجدة دراساته في هذا المجال.

وأهم الإشكالات التي يعنى البحث بتناولها، هي: ما جدوى البحث في تفاسير الأسلاف عن مفاهيم المنهاج التربوي ؟ وما وظيفة تلك الدراسات في تشخيص واقع البحث التربوي، واستشراف آفاقه ؟ وما الذي تميزت به جهود الإمام ابن القيم التربوية في بناء هذا الصرح العلمي الدقيق، الذي تعتزم المؤسسات المنظمة للمؤتمر بناءه

و تشييده ؟.

وقد اقتضت طبيعة الموضوع توظيف المنهج الاستقرائي التحليلي للوفاء بما سبقت الإشارة إليه، من خلال تبين وبيان أهمّ معالم المنهاج التربوي عند الإمام ابن القيم في تفسيره **(التفسير القيم لابن القيم (ت 751هـ))**، وذلك من خلال تتبّع جهوده التربوية، وجمعها وتصنيفها وتحليلها. ضمن إطار منهجي انتظم البحث فيه في مقدّمة ومبحثين، وخاتمة. كما هو مبين في الخلاصة أعلاه.

وقبل الشروع في بسط تفاصيل المبحث الأول من هذه الدراسة استأذن القارئ الكريم في الإشارة إلى ما تيسر الاطلاع عليه من الأبحاث والدراسات العلمية السابقة ذات الصلة بموضوع الفكر التربوي عند ابن القيم رحمه الله تشخيصا لواقعها واستشرافا لآفاقها حتى نكون على بصيرة مما هو مكرر معاد وما هو جديد مضاف. علما أن المقام والجهد لا يسمحان باستقراء كل الدراسات السابقة على جهة التفصيل تحليلا وتقويما، وإنما سأحاول أن أعرض لأهم تلك الدراسات على سبيل الإجمال مرتبة ترتيبا **تاريخيا** على النحو الآتي:

- آراء ابن القيم في التربية. مقال نشره الأستاذ عبد الناصر عيسوى بمجلة منار الإسلام. عدد 11 السنة 7.1982

- الفكر التربوي عند ابن القيم. د حسن بن علي بن حسن الحجاجي. دار حافظ للنشر والتوزيع. ط 1. 1988.جدة

- الإنسان والتربية من وجهة نظر ابن القيم. تطبيقات تربوية. د أيمان محمد

مبروك قطب. جامعة المدينة العالمية.2015. نسخة رقمية في موقع الألوكة.

- الفكر التربوي عند ابن قيم الجوزية من خلال كتابه: تحفة المودود بأحكام المولود. ذ محمد بنزينب. مطبعة وراقة بلال. ط 1. 2015. فاس. المغرب.

- نظرات في أصول التربية عند ابن القيم رحمه الله مقال نشره عبدالرؤوف محمد أبو شقرة في موقع FacebookTwitterXWhatsAppLinkedInTelegramMessenger بتاريخ 2015/08/19

- الفكر التربوي عند ابن قيم الجوزية. بن محمد حفيظة مقال في مجلة البحوث التربوية والتعليمية. عدد 3 سنة 2022.

تلك بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بالفكر التربوي عند ابن القيم رحمه الله وهي جهود تربوية تتفاوت من حيث مبناها ومعناها وجدواها تبعا لاختلاف أحوال ومقاصد أصحابها، لكنها جهود طيبة إجمالا، كان مدارها حول كتاب "تحفة المودود بأحكام المولود "لابن القيم. وهي من حيث تصورها المعرفي وبناؤها المنهجي تتكامل مع موضوع بحثنا الذي يروم بيان الرؤية التربوية لابن القيم من خلال تراثه التفسيري عامة، وكتاب التفسير القيم لابن القيم خاصة. نسأل الله التوفيق في الفهم والسداد في العرض..

المبحث الأول: ابن قيم الجوزية: منهجه في التفسير، ورؤيته التربوية

وقد انتظم الحديث في هذا المبحث ضمن ثلاثة عناصر نعرضها على النحو الآتي:

أولا: تعريف ابن قيم الجوزية (691 - 751 هـ)

إذا كان الحديث عن العظماء إنما يراد به بيان مراتبهم في النبوغ ومنازلهم في علو الهمة وبناء الأمة، فإن شخصية الإمام ابن قيم الجوزية رحمه الله مثلت أنموذجا للنبوغ والتميز، في البحث العلمي التربوي الرصين رواية ودراية، تحملا وأداء، بفضل ما وهبه الله من حسن فهم، وسعة اطلاع، ولطف أدب، وصواب رأي، وسداد فكر، وسرعة

بديهة، وذلاقة لسان، وشفيف عبارة، فهو المدرس الصادق، والواعظ المخلص، والمفسر البارع، والفقيه المتضلع، والأصولي الحاذق، والمحدث الحافظ، والأديب المتذوق.[2]. قال تلميذه ابن كثير:(وبرع في علوم متعددة، لا سيما علم التفسير والحديث والأصلين) [3] فهو كما قال القائل:

وكان من العلوم بحيث يقضى **** له في كل فن بالجميع

وهو من أبرز علماء القرن الثامن الهجري الذين حملوا رسالة إصلاح واقع الأمة الإسلامية اعتمادا على فقه الوحي، وتجديد علوم الدين على هديه ووزانه. حيث كان يعتبر الكتاب والسنة ميزانا لأقوال الرجال وآرائهم. فما وافق الأصلين أخذ به واعتمد عليه. وما خالفهما رده ولم يقبله من أي شخص كائنا من كان. وهو ينهى عن التقليد والتعصب لأقوال الرجال. قال رحمه الله: (**ونتولى علماء المسلمين ونتخير من أقوالهم ما و افق الكتاب والسنة، نزنها بهما. لا نزنهما بقول أحد كائنا من كان. ولا نتخذ من دون الله ورسوله رجلا يصيب ويخطئ، فنتبعه في كل ما قال ونمنع، بل ونحرم متابعة غيره في كل ما خالفه فيه. وبهذا أوصانا أئمة الإسلام، فهذا عهدهم إلينا. ونحن في ذلك على منهاجهم وطريقهم وهديهم دون من خالفنا**)[4]. وإنه لقول سديد ورأي دقيق، وتصور عميق من إمام محقق، لأن الدين الحنيف إذا احسن فهمه، واستقام خطابه، وتم تطهير رؤيته القرآنية الكونية الحضارية من التشوهات، وتخلية منهج فكره ومفاهيمه من الانحرافات والخرافات، سيجد فيه الانسان الكيس الملاذ الآمن والخلاص الدائم من الصراعات والمظالم والمخاطر التي تهدد وجوده، وسيجد فيه الهداية والرشد الذي تتطلع إليه أشواقه الروحانية وفطرته السوية.[5] فتسعد

---

[2] - أنظر ترجمته في: جلاء العينين لابن الألوسي البغدادي.. دار الكتب العلمية بيروت. ص 30
-الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة لابن حجر العسقلاني دار الجيل. بيروت.400/3..
-البداية والنهاية لابن كثير مكتبة المعارف.لبنان. ط 2. 1977. 234/14.

[3] - المصدر نفسه.

[4] - الفروسية. ابن القيم. تحقيق: زائد بن أحمد النشيري. مجمع الفقه الإسلامي بجدة. ط 1. ص 102.

[5] - موقع ملتقى التفسير.- منهج الشيخ محمد المكي الناصري في الإصلاح من خلال تفسيره (التيسير

الانسانية بالأمن والأمان في معاشها وبالتوبة والمغفرة في معادها. لأن في هدي القرآن الكريم صلاح الحال وفلاح المآل. فهو معين لا ينضب، يُعطي كل جيل من عطائه الفياض بما يفتح الله لأهل القرآن فيه من فتوحات ربانية وهدايات نورانية، بقدر ما يتحقق في قلوبهم من نفحات إيمانية وتجليات قرآنية. وأحسب أن الإمام ابن القيم قد تذوق بعضا من تلكم الفتوحات ونال حظا وافرا من ذلكم الميراث. قال رحمه الله في كتابه بدائع الفوائد بعد أن ذكر مسائل في تفسير سورة "الكافرون":(**فهذا ما فتح الله العظيم به من هذه الكلمات اليسيرة النزرة، المشيرة إلى عظمة هذه السورة وجلالتها ومقصودها وبديع نظمها، من غير استعانة بتفسير، ولا تتبع لهذه الكلمات من مظان توجد فيه، بل هي استملاء مما علمه الله وألهمه بفضله وكرمه. واللهُ يعلم أني لو وجدتها في كتاب لأضفتها إلى قائلها، ولبالغت في استحسانها وعسى اللهُ المانُّ بفضله، الواسع العطاء، الذي عطاؤه على غير قياس المخلوقين أن يعين على تعليق تفسير هذا النمط، وهذا الأسلوب. وقد كتبت على مواضع متفرقة من القرآن بحسب ما يسنح من هذا النمط وقت مقامي بمكة وبالبيت المقدس، والله المرجو إتمام نعمته.**)[6]

بهذا الزاد العلمي المتين والرشد المنهجي القويم تبوأ الإمام ابن القيم رحمه الله منزلة رفيعة ضمن كبار العلماء المسهمين في شتى العلوم والمعارف الشرعية والعربية وغيرها، الأوفياء لكتابهم، الناصحين لأمتهم وأئمتهم. يتوجهون في شرف إلى الكتاب المكنون، يستخرجون جواهره، ويبينون شرائعه وأحكامه، ويتبينون مقاصده ومكارمه، وذلك وفاء ببعض ما أخذ الله عليهم من الميثاق، أن يبينوا للناس ولا يكتمون حديثا.

وحيث إن الإمام ابن القيم علم معروف عند جل الباحثين في الدارسات الإسلامية - والمعرف لا يعرف-. وحيث إن مجال هذه الدراسة المتواضعة محدد في تراث ابن القيم التفسيري. فإني سأقتصر في ترجمته على ما ذكر، واتجه قصدا إلى بيان المعالم الكبرى المميزة لمنهجه في التفسير، على سبيل الاختصار.

في أحاديث التفسير)د/ آراز محمد صالح الجامعة السليمانية العراق

[6] - بدائع الفوائد. ابن القيم. دار الكتاب العربي. بيروت. لبنان. ص: 112/2

ثانيا: منهج ابن القيم في التفسير[7]

تميز منهج الإمام ابن القيم رحمه الله بخصائص ظاهرة وبسمات بارزة، منها:

1 - إنه يستنبط الأحكام الشرعية من أدلة الكتاب والسنة بأسلوب سهل مبسط خال من التعقيد بنوعيه اللفظي والمعنوي[8]

2 - إنه يتتبع القضايا والمسائل العلمية التي تتعلق بموضوع الكتاب الذي يصنفه[9]

3 - إنه كثيرا ما يستطرد في بعض المواطن فيتحدث عن مسائل خارجة عن التفسير وملحقاته، من ذلك: ذكره لمنافع التين والزيتون، وكلامه عن الليل والنهار، وأيضا كلامه عما يستملح من خلقة المرأة، وخلق الإنسان والتفصيل في تكوينه وما في ذلك من الآيات الباهرات[10]. وقد يشفع له في ذلك عدم قصده التفسير أصالة.

4 - إنه كان يعتمد في تفسيره على ظاهر كتاب الله تعالى وسنة رسوله الكريم ﷺ، دون تأويل أو مجاز، وقد حارب التأويل والمؤولين، ويرى أن البلاء الذي حل بالأمة الإسلامية هو التأويل، وذلك ظاهر في جميع كتاباته[11]. وهو بهذا النهج تابع لشيخه ابن تيمية رحمة الله عليهما.

5 - إنه كان يحرص على بيان معاني الكلمات، اللغوية وما فيها من دقائق وأسرار حتى يتم الفهم الصحيح للمعنى المراد منها في الآية، وهذا البيان حمله على توضيح الفرق

---

[7] -أنظر منهجه مفصلا في: الملح والنكت واللطائف في التفسير - ابن القيم أنموذجا، -"الطالبة: صليحة مزغيش. رسالة نيل الماستر بجامعة الوادي. معهد العلوم الإسلامية.2018.

[8] - أنظر ابن قيم الجوزية: حياته – آثاره – موارده، بكر أبو زيد، دار العاصمة، المملكة العربية السعودية، الرياض 2ط،، 1423، ص 86.

[9] - أنظر مقدمة تحقيق "التبيان في أيمان القرآن، " لابن قيم الجوزية، تحقيق عبد الله بن سالم البطاطي دار عالم الفوائد -مكة المكرمة، ط 1. 1429 ص 38

[10] - المصدر نفسه. ص 47.

[11] - أنظر ابن القيم وموقفه من التفكير الإسلامي، د عوض الله جاد الحجازي. مجمع البحوث الإسلامية، المدينة، 1972، ص 105

بين كلمة وأخرى، التماسا منه - رحمه الله - لحكمة استعمال هذه اللفظة دون تلك[12]. مثل الفرق بين المرأة والزوجة في لسان القرآن الكريم.

6 - إنه كان يجمع في الاستدلال بين صحيح النقل وصريح العقل، لأن ما علم بصريح العقل الذي لا يختلف فيه العقلاء، لا يتصور أن يعارضه الشرع البتة، ولا يأتي خلافه[13]، ولذلك فإنه كثيرا ما يؤكد ضرورة الاستدلال بالعقل السوي إلى جانب النقل[14]

7 - إنه كان يطيل النفس في البحث والتحليل، فيذكر أقوال العلماء السابقين والمعاصرين فيها على سبيل الاستقصاء التام، ثم يناقش الأقوال مستندا إلى الأدلة الصحيحة من الكتاب والسنة بقصد التميز بين الأقوال الصحيحة والخاطئة والراجحة والمرجوحة، ثم يبدأ بعد ذلك عملية الاصطفاء[15]

8 - إنه كان كثير الثقة بالنفس حيث كان أحيانا يختم بحثه أو كلامه عن معنى من المعاني بما يدل على ثقته بعلمه، فتراه يقول مثلا:" فتأمل هذه المعاني التي لا تجدها في كتاب "[16]

9 - إنه على الرغم من دقة نظره في الأسانيد، فإنه في بعض الأحيان قد يستشهد بالأحاديث الضعيفة ويستدل بها،وليس هذا فحسب بل قد يستشهد في بعض الكتب

---

[12] - أنظر مقدمة تحقيق "التبيان في أيمان القرآن، " لابن قيم الجوزية، عبد الله بن سالم البطاطي، 43

[13] - أنظر الصواعق المرسلة في الرد على الجهمية والمعطلة، لشمس الدين ابن قيم الجوزية: تحقيق، علي بن محمد الدخيل الله،، دار العاصمة الرياض، ط 1، 1408 ط،ص 829/3

[14] - أنظر ابن قيم الجوزية وجهوده في خدمة السنة النبوية وعلومها، لجمال بن محمد السيد،1/ 212

[15] - أنظر منهج أهل السنة في تفسير القرآن الكريم دراسة موضوعية لجهود ابن القيم التفسيرية. د صبري متولي، مكتبة زهراء الشرق 1423 ص 21

[16] - أنظر ابن القيم وحسه البلاغي في تفسير القرآن، عبد الفتاح لاشين، دار الرائد العربي ط 1. 1402. ص 30

بقصص لا تصح[17]. ولا كمال إلا لله تعالى.

10 - إنه كان يحاول وصل اللغة بالحياة، فلم يكن تناوله للغة مقصورا على الأبواب والتقسيمات التي تعارف عليها النحاة، وغلبت على مصنفاتهم، بل كان يربط فروع اللغة بكل منها على فهم الآخر والاستعانة بها جميعا في سبيل الوصول إلى المعنى، مستعينا بقرائن السياق، التي تحدد المعنى، بالإضافة إلى التحليل الدلالي للألفاظ[18]

تلك بعض معالم المنهج الذي سلكه الإمام ابن القيم في بيانه للقرآن الكريم وهي معالم واضحة، تعتمد على نصوص الكتاب والسنة الصحيحة، وتسترشد بأقوال الصحابة الكرام، وتحتفي بآراء السلف، مع قوة في الحجة، وطول نفس في تقرير المسائل، ومراعاة المقاصد والحكم، واطراح الشاذ والضعيف والمنكر من الآراء والأقوال والمذاهب؛ - إلا ما ندر-كل ذلك بأسلوبه الممتع الجذاب[19].

ثالثا: الرؤية التربوية لابن قيم الجوزية

شهد عصره رحمه الله تنافسا شريفا بين الأثرياء الأبرار والأمراء الأخيار في بناء المدارس والمؤسسات التربوية فكانت مدارس عدة، قام ببنائها أناس أثرياء، وقفوا عليها الأوقاف، وعينوا لمشيختها المدرسين، وأكرموهم بالعطاء. كما قام الحكام والأمراء ببناء المدارس، ورصدوا لها الأموال. وعهدوا للعلماء بالقيام عليها والتدريس فيها. وأوصوا في بعض تلك المدارس بتدريس أكثر من مذهب، إغناء للبحث العلمي، وانفتاحا على الرأي المخالف. أما النظام التربوي في تلك المدارس فكان يقوم على نمطين:

النمط الأول: المدارس ذات المدرس الواحد، يتولى مشيختها أستاذ متمكن يدرس

---

[17] - أنظر ابن قيم الجوزية الداعية المصلح والعالم الموسوعي، صالح بن أحمد الشامي، دار القلم – دمشق. ط 1. 1429 ص 141

[18] - أنظر ابن قيم الجوزية جهوده في الدرس اللغوي. د، طاهر سليمان حمودة، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية ص 69.

[19] - أنظر مقدمة التحقيق "التبيان في أيمان القرآن، " لابن قيم الجوزية، تحقيق عبد الله بن سالم البطاطي، دار عالم الفوائد -مكة المكرمة، 1429 ط 1 ص 39

فيها حتى تنتهي مهمته التربوية إما بتنحيته عنه أو بموته. ثم يعقبه غيره وهكذا. وهذا النمط شبيه بنظام مؤسسات التعليم العتيق الخاصة في المغرب قديما. أي **قبل صدور الوثيقة الإطار 13.01**. والتي تشير في ديباجتها، وفي عدة بنودها إلى ربط التعليم العتيق بالتعليم العام وتجسير العلاقة بين التعليمين على مستوى الوثائق التنظيمية والتربوية. فترتب عن ذلك تغيير كبير في المؤسسة التعليمية: تنظيميا وبيداغوجيا.

النمط الثاني: ما يشبه الجامعة العلمية، حيث يدرس فيها أكثر من مذهب. وترصد لها الميزانيات وتخصص لها الأموال.[20]. وهذا النمط شبيه بالنظام التربوي المعتمد في جامع القرويين مما يدل على تشابه النظام التربوي في المدرسة الإسلامية شرقا وغربا.

في ظلال هذه الأجواء العلمية نشأ العالم المربي ابن القيم رحمه الله. فانخرط في العمل التربوي مدارسة وممارسة، وأسهم في تطوير الحياة العلمية بتراثه العلمي، وبمؤلفاته الكثيرة في شتى العلوم والمعارف. فلم تكن أفكاره التربوية مجرد دروس نظرية بعيدة عن الواقع العملي. بل هي خلاصة تجربة كبيرة وخبرة دقيقة في المجال التربوي. **فهو إمام المدرسة الجوزية ومدير شؤونها التربوية**. و كانت الدراسة بها أشبه ما تكون بالدراسة الجامعية...من حيث طريقة التدريس، ومستوى الدراسة ونظم التلقي) [21]، مما جعل تجاربه التربوية التي ضمنها الكثير من كتبه، والتي نعمل اليوم على اقتناص بعضها من مظانها ذات فوائد جلى لكل من يعمل في الحقل التربوي تشخيصا لواقعه واستشرافا لآفاقه، لأنها من عالم تربوي أدرك بالعلم النظري وبالتطبيق العملي حقيقة التربية التي تدور معانيها على النمو والزيادة والتزكية في جهة الخير والصلاح. فهي بتعبير العلامة المصطفوي (سوق شيء إلى جهة الكمال، ورفع النقائص بالتخلية والتحلية، سواء كان من جهة الذاتيات أو العوارض أو الاعتقادات والمعارف أو الصفات والأخلاقيات أو الأعمال والآداب أو العلوم المتداولة، في إنسان أو حيوان أو نبات، ففي

---

[20] - البداية والنهاية. ابن كثير: مكتبة المعارف بيروت. 1410. ص 13 / 116.

[21] - ابن قيم الجوزية جهوده في الدرس اللغوي. ذ طاهر سليمان حموده. دار الجامعات المصرية. ط 1.1396. ص 20..

كل شيء بحسبه وبحسب ما يقتضي ترفيع منزلته وتكميل شأنه)[22]. وهذا الترفيع والتكميل يقتضي ان يكون متدرجا، وهو الأمر الذي عبر عنه الراغب الأصفهاني بقوله: (الرب في الأصل التربية، وهو إنشاء الشيء حالا فحالا إلى حد التمام)[23]. إنها عملية إخراج الإنسان من ظلمات التفكير وظلمات التعبير وظلمات التدبير إلى نور الهداية وسبيل الاستقامة في الأقوال والأفعال والحوال.

ولعل هذه الرؤية التربوية العميقة لابن القيم مبنية على نظرته الشاملة للإنسان، لأن المذاهب التربوية في المجتمع البشري، في نظرتها إلى الإنسان مختلفة ومتباينة. فكل مذهب ينظر إليه من منطلق الفلسفة التي تؤطر تصوره وتحدد مبادئه. فمنها ما ينظر إليه على أنه مادة بلا روح فيؤمن بالجانب المحسوس من الإنسان والحياة الدنيا فقط... وأصحاب هذا المذهب أخذوا يشرعون لهذا الإنسان من النظم التربوية ما يحقق رغائب البدن ويلبي شهوتي البطن والفرج.

ومنها ما يعتبره روحا بلا جسد. فالروح هي الحقيقة وما عداها زبد يذهب جفاء. وأصحاب هذا المذهب أخذوا يشرعون لهذا الإنسان من الطقوس ما يظنون فيه أنه ينمي الروح ويسمو بها.

وكل المناهج التي تهتم بعنصر واحد وتغفل العناصر الأخرى في التربية والرعاية قد تسبب للإنسان القلق والحيرة والاضطراب. قال ابن القيم رحمه الله: **(العقل ملك، والبدن روحه وحواسه وحركاته كلها رعية له فإذا ضعف عن القيام عليها، وتعهدها وصل الخلل إليها كلها)**[24].

فالإنسان الشامل المتكامل هو مدار العملية التربوية في المدرسة الإسلامية.

---

[22] - التحقيق في كلمات القرآن. حسن المصطفوي. مركز نشر آثار العلامة المصطفوي. 1430 ص 4 / 18.

[23] - مفردات ألفاظ القرآن. الراغب الأصفهاني تحقيق صفوان عدنان داوودي. دار القلم. ط 4.1430

[24] - مفتاح دار السعادة: 1ابن القيم. تصحيح محمود حسن الأزهر. مكتبة حميدو. الإسكندرية. ط 3. 1399. ص 117.

والتربية السليمة هي التي تجعله يحقق الغاية من خلقه. وهي عبادة الله عز وجل اختيارا. قال رحمه الله: (فإن معرفة الله وتوحيده وعبوديته وحده والإنابة إليه والتوكل عليه وإخلاص العمل له ومحبته والرضا به والقيام في خدمته هي الغاية التي خلق لها الخلق وثبت لها الأمر، وذلك أمر مقصود لنفسه)[25]

إن الفلسفة التربوية التي ينادي بها ابن القيم ترتكز على الارتباط الوثيق بين المبنى والمعنى وبين العلم والعمل. قال رحمه الله محددا الطريقة المثلى في التعليم في سياق حديثه عن فضل تعلم القرآن وتعليمه: (**وتعلم القرآن وتعليمه يتناول تعلم حروفه وتعليمها، وتعلم معانيه وتعليمها وهو أشرف قسمي علمه وتعليمه. فإن المعنى هو المقصود، واللفظ وسيلة إليه فتعلم المعنى وتعليمه تعلم الغاية وتعليمها، وتعلم اللفظ المجرد تعلم الوسائل وتعليمها، وبينهما كما بين الغايات والوسائل**)[26].
وهذا ما استقر عليه الأمر في المنظومة التربوية الحديثة التي تنادي ببيداغوجيا الكفايات، املا في تحويل المعارف التعليمية والقيم التربوية إلى أفعال وأحوال ومهارات تستقيم بها أحوال المتعلمين تفكيرا وتعبيرا وتدبيرا. نسأل الله تعالى الصلاح في الحال والفلاح في المآل.

المبحث الثاني: معالم تربوية من خلال كتاب (التفسير القيم لابن القيم).

إن الشهرة التي حققتها مصنفات ابن القيم، والمنزلة الرفيعة التي تبوأتها، كانت نتيجة صدقه في التحصيل وعمقه في التفكير وتدقيقه في التحليل والتحبير والتحرير فكان "له فيها من حسن التصرف، مع العذوبة الزائدة، وحسن السياق، ما لا يقدر عليه غالب المصنفين، بحيث تعشق الأفهام كلامه، وتميل إليه الأذهان وتحبه القلوب[27].

ولعل الناظر في كتاب "**التفسير القيم لابن القيم**" وغيره من مصنفات الإمام

---

[25] - عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين إسماعيل بن غازي مرحبا. مجمع الفقه الإسلامي بجدة. ط 1. 1429.ص: 28.

[26] - مفتاح دار السعادة. 1 / 74

[27] - البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، الشوكاني.، دار الكتاب الإسلامي 2/ 144

يدرك هذه السمات والخصائص بلا عناء. ذلك أنه قد سلك في تفسيره منهجا فريدا، ونمطا جديدا، ضمن رؤية قرآنية متكاملة، ورسالة تربوية شاملة. **شعارها: الإيمان قبل القرآن، والمعاني قبل المباني.** وقد حاولت في هذه الدراسة المتواضعة استخراج بعض عناصرها المفيدة ودررها الفريدة من خلال تتبع الجهود التربوية لابن القيم رحمه الله في مجال التفسير من خلال كتابه: (**التفسير القيم لابن القيم**) أصالة، وباقي مصنفاته بالتبع. وهو كتاب تعددت فوائده وتنوعت مضامينه، باعتباره موسوعة علمية معرفية شاملة لفنون العلم المختلفة، بما في ذلك الفوائد التربوية التي هي في تفسيره بارزة، وفي ترجيحاته حاضرة، إذ ما من آية يفسرها إلا ويُبرز ابن القيم ما فيها مما ينبغي أن يتمثله المكلَّف تربويا، فهو تفسير تربوي بحاله ومقاله، انفرد بكثيرٍ من الأفكار التربوية القيّمة التي من شأنها أن تسهم في إعادة بناء المنهاج التربوي المنشود.

ومعلوم أن ابن القيم رحمه الله لم يقصد إلى تأليف كتاب في التفسير، وإنما كان التفسير عنده بالقصد التبعي مبثوثا في كتبه المتعددة، فتارة يقتضيه البحث تفسير آية، وتارة بعض الآيات، فجاء التفسير عرضا وبالقصد التبعي، اللهم إلا تفسير "المعوذتين" حيث قصد إلى ذلك قصدا، فوضع لهما عنوانا واضحا "تفسير المعوذتين، " تناول بيانهما بشكل مفصل. قال الشيخ بكر أبو زيد:" وكتابته على مواضع متفرقة من القرآن، هي من خلال كتبه تقع في نحو خمسة مجلدات فيما يظهر حسب التتبع.[28] "

وقد تتبع ثلة من العلماء جهود ابن القيم التفسيرية في كتبه المتعددة وحاولوا جمعها وتصنيفها ضمن مؤلفات مستقلة هي:

1 - التفسير القيم للإمام ابن القيم:[29] جمع هذا التفسير الشيخ محمد أويس الندوي، وحققه محمد حامد الفقي. ضمن مجلد واحد، وكان ذلك بتشجيع من العلامة سليمان الندوي، والعلامة عبد العلي الحسني. وهذا التفسير وإن كان لم يستوعب القرآن كله، فإنه يعتبر نموذجاً صالحاً، يستطيع من تدبره أن ينتفع به، ويسهل عليه فهم القرآن كله على وزانه ومنواله، ومن ثم فهو تفسير غير شامل لجميع الآيات والسور،

---

[28] - ابن قيم الجوزية: حياته – آثاره – موارده، بكر أبو زيد ص، 232

[29] - دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان. بدوت ذكر تاريخ الطبع

حيث لم يرد فيه ذكر لسور القدر والقارعة والفيل وقريش والكوثر.

2 - بدائع التفسير الجامع لما فسره الإمام ابن قيم الجوزية[30]: جمعه الشيخ يسري السيد محمد، وراجعه الشيخ صالح أحمد الشامي وهو يقع في ثلاثة مجلدات: الأول: من سورة الفاتحة إلى سورة الأنفال والثاني: من سورة التوبة إلى سورة الفتح والثالث: من سورة الحجرات إلى سورة الناس.

3 - الضوء المنير على التفسير[31]: جمعه الشيخ حمد علي الحمد المحمد الصالحي من كتب ابن القيم، في ستة مجلدات، وهو في طريقته لا يختلف كثيرا عن الطبعة الأولى لبدائع التفسير، ولم يحظ بعناية في الإخراج كالطبعة الأولى لبدائع التفسير[32].

هذه الكتب جمعت أقوال ابن القيم في التفسير على سبيل العموم، وهي متفاوتة في استيعابها لأقواله؛ فالأول منها لم يستوف تفسير ابن القيم، ولم يقارب. والثاني يعد من أكثرها استيعاباً لأقوال ابن القيم، إلا أن جامعه أدخل فيه نقولاً خارجة عن التفسير، وذكر فيه استطرادات يمكن الاستغناء عنها لعدم صلتها المباشرة بتفسير الآيات، كما أنه لم يصدر كل موضع بذكر الآية أو الآيات التي فسرها ابن القيم، بل يبدأ مباشرة في النقل. ولهذا فهو يحتاج إلى حسن الترتيب، كما يحتاج إلى اختصار وتهذيب. وأما الثالث؛ فهو أحسنها عرضاً وترتيباً، وأفضلها من حيث تخريج الأحاديث والحكم عليها. كما أنه قدّم له بمقدمة حول تفسير ابن القيم، ومنهجه فيه. لكنه يؤخذ عليه أنه لم يستوعب جميع أقوال ابن القيم في التفسير، بل فاته عدد غير قليل منها، كما يؤخذ عليه إدخاله فيه ما ليس من تفسير ابن القيم؛ فقد أدخل فيه الأقوال التي جمعها من كتاب" الفوائد المشوق "المنسوب خطأً إلى ابن القيم، مع أنه ليس له. وقد نبّه الجامع على هذا الخطأ، وذكر أنه سيستدركه في طبعة أخرى، كما ذكر أنه قد استوعب ما

---

(30) -. دار ابن الجوزي. طبعة جديدة منقحة. الطبعة الأولى 1428 هـ.

(31) - مؤسسة نور للطباعة والتجليد. بتعاون مع مكتبة دار السلام بالرياض. 1415هـ.

(32) - أنظر ابن قيم الجوزية الداعية المصلح والعالم الموسوعي، لصالح بن أحمد الشامي، ص 169...

فاته.[33]

وإنما اعتمدت في هذه الدراسة كتاب التفسير القيم لابن القيم. لأنه تفسير مختصر خال من كثرة الاستطرادات، ولأني أتوفر على نسخة منه في مكتبتي، ولأنه – في تقديري – الأنسب لتقديم صورة موجزة عن الرؤية التربوية لابن القيم في مثل هذه التظاهرات العلمية. والله تعالى اعلم واحكم.

بعد هذه المقدمات العلمية والملاحظات المنهجية التي تبرز لنا مدى اهتمام ابن القيم بالشأن التربوي تنظيرا وتطبيقا وفق رؤية تربوية تؤمن بأهمية الأخذ بالأسباب المادية، تخطيطا وإعدادا واستعدادا، ولا تغفل عن الإمدادات الغيبية دعاء وتوكلا. ندلف إلى كتاب "**التفسير القيم لابن القيم** "، وإلى غيره من مصنفات الإمام ذات الصلة بالمجال التربوي، لاستخراج نماذج من مكنوناته التربوية نوردها على النحو الآتي:

1 – أهمية القيم في المنهاج التربوي

لكي يكون المدرس ناجحا في رسالته التربوية موفقا في وظيفته المهنية، باعتباره الركن المتين الذي تبنى عليه المنظومة التربوية، فهو الذي يقوم بتنزيل وتصريف البرامج والمناهج داخل المؤسسة التربوية ويختار الطرق والأساليب المناسبة للزمان والمكان والإنسان، ويستشرف الأهداف والكفايات، فإن ابن القيم رحمه الله يدعوه إلى مراعاة القيم المثلى في التربية والتعليم، تعليما وتعلما وتقويما. ولعل من حكمة الخالق البالغة أن بدأ رسالة الإسلام باختبار القيم في سلوك أول جيل من أجيال البشرية (قابل وهابل). فلم تكن القرابين التي قدمها الأخوان إلا نتيجة المعرفة المكتسبة لكل واحد منهما، والتي ارتبطت عند الثاني بالقيم حين قال: إنما يتقبل الله من المتقين. فالتقوى عاصمة من تحويل الخبرة الناتجة عن العلم والمعرفة إلى سلطة شر. وانفصلت عن القيم عند الأول الذي قال لأخيه (لأقتلنك) معتبرا أن الخبرة المعرفية كافية لقبول العمل دون اعتبار قيمة التقوى والخوف من الله. وقد طبع النموذجان مسيرة البشرية

[33] - ذكر في مقدمة كتاب:» البدائع في علوم القرآن للإمام ابن قيم الجوزية الذي جمعه وانتقاه من كتب ابن القيم أنه سيطبع التفسير الذي جمعه طبعة جديدة تشتمل على أكثر من مائتي موضع فاته في الطبعة الأولى. انظر البدائع ص12 تعليق رقم 2. وقد صدرت الطبعة الثانية في ثلاث مجلدات

إلى قيام الساعة. ولذلك لم تفتأ الرسالات السماوية تعمل على ترسيخ النموذج الذي يربط المعرفة بالقيم عن طريق التربية والتزكية، وتحذر من النموذج الذي يفصل بينهما لما له من آثار سلبية في الحال والمآل.[34]. من أجل ذلك كان الإمام ابن القيم يبالغ في دعوة المدرس إلى الحرص على تنمية وترسيخ القيم الفاضلة في شخصية المتعلم، تخلية وتحلية، بأقواله وأفعاله وأحواله. قال رحمه الله: (**ومما يحتاج إليه غاية الاحتياج، الاعتناء بأمر خلقه فإنه ينشأ على ما عوده المربي في صغره من حرد وغضب ولجاج، وعجلة وخفة مع هواه، وطيش، وحدة، وجشع فيصعب عليه في كبره تلافي ذلك، وتصير هذه الأخلاق صفات وهيئات راسخة له فلو تحرز فيها غاية الحرز فضحته، ولا بد - يوما ما، ولهذا نجد أكثر الناس منحرفة أخلاقهم وذلك من قبل التربية التي نشأ عليها**)[35]

ولكي تستقيم اخلاق الطفل وتزكو بها نفسه يتعين على المدرس أن يحث المتعلمين على اجتناب موارد الشر ومواقع اللهو والشبهات. قال رحمه الله: (**كذلك يجب أن يجنب الصبي _ إذا عقل _ مجالس اللهو والباطل والغناء وسماع الفحش والبدع ومنطق السوء فإنه إذا علق بسمعه عسر عليه مفارقته في الكبر وعز على وليه استنقاذه منه، فتغيير العوائد من أصعب الأمور.**)[36] ذلك بأن الطفل إذا تعود أماكن اللهو والفساد وسماع الأغاني والكلام الفاحش منذ الصغر كان من الصعب عليه تركه في الكبر. ومن الأقوال المأثورة " من أدب ولده صغيراً سره كبيراً."و " أطبع الطين ما كان رطبا وأغمز العود ما كان لدنا"[37]

2 - توظيف بيداغوجيا الخطأ في المنهاج التربوي

---

[34] - التربية على القيم في مناهج التعليم وأثرها في التنمية. د خالد الصمدي. مقال ضمن كتاب: سؤال الأخلاق والقيم في عالمنا المعاصر دار أبي رقراق للطباعة والنشر. ط 1. 1433. ص.180 بتصرف.

[35] - تحفة المودود بأحكام الولود ابن القيم. دار الكتاب العربي. بيروت. ط 1 1399. ص 349.

[36] - المصدر نفسه: 350

[37] - الدراري في ذكر الذراري. كمال الدين هبة الله الحلبي. تحقيق علاء عبد الوهاب محمد. دار السلام ط 1. 1984.. ص52

قال رحمه الله تعالى في معرض بيانه لقوله تعالى: {ليعلم أني لم أخنه بالغيب}.

(هذا من تمام الاعتذار، قرنت الاعتذار بالاعتراف،.. فتأمل ما أعجب أمر هذه المرأة، أقرت بالحق واعتذرت عن محبوبها، ثم اعتذرت عن نفسها، ثم ذكرت السبب الحامل لها على ما فعلت، ثم ختمت ذلك بالطمع في مغفرة الله ورحمته، و أنه إن لم يرحم عبده وإلا فهو عرضة للشر. فوازن بين هذا وبين تقدير كون هذا الكلام كلام يوسف عليه السلام لفظا ومعنى.وتأمل ما بين التقديرين من التفاوت، ولا يستبعد أن تقول المرأة هذا وهي على دين الشرك. فإن القوم كانوا يقرون بالرب سبحانه وتعالى وبحقه، وإن أشركوا معه غيره. ولا تنس قول سيدها لها في أول الحال: {وَاسْتَغْفِرِي لِذَنْبِكِ إِنَّكِ كُنْتِ مِنَ الْخاطِئِينَ})[38].[39]

إنها بيداغوجيا الخطأ المقرون بالاعتراف، وهي ثقافة تربوية قويمة أصلها ثابت في أعماق سيرة الأنبياء عليهم السلام وفرعها ممتد في فطرة الحكماء الأسوياء عبر التاريخ. فهذا موسى عليه السلام لمَّا وكز الرجل وقتله، لم يتغنَّ ببطولته، ولم يُبرّر عملَه، بل اعترف بظلمه لنفسه وقال في ضراعة: {هَذَا مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ عَدُوٌّ مُضِلٌّ مُبِينٌ. قَالَ رَبِّ إِنِّي ظَلَمْتُ نَفْسِي فَاغْفِرْ لِي فَغَفَرَ لَهُ إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ} (القصص: 15، 16). وهذه بلقيس ملكة سبأ التي نشأت في بيئة وثنية، تعترف بذنبها فتقول: {رَبِّ إِنِّي ظَلَمْتُ نَفْسِي وَأَسْلَمْتُ مَعَ سُلَيْمَانَ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ} (النمل: 44). إنها امرأة قوية في بيئة وثنية تنتصر لفطرتها وتعترف بالخطأ وتبادر بالاعتذار. لكنَّ كثيرا من أكابر الرجال اليوم في البيئة المسلمة- للأسف- تأخذهم العزة بالإثم فيستنكفون عن الاعتراف والاعتذار، ويتمادون في الكذب والعناد دونما اكتراث لمخاطر الفقه التبريري التي لا تعد وتُحصر؛ فمعه الأخطاء تتراكم، والتعاليم تتهاوى، والهزائم تتوالى. فما أحوج منظومتنا التربوية اليوم إلى إتقان فن الاعتراف المقرون بالاعتذار باعتباره مؤشرا على نُبلٍ في النفس، ونُضج في العقل، وسماحة في الخُلق، فكم من عداوات كان يمكن تجنبها بكلمة اعتذار، وكم من بيوت تهدمت لغياب ثقافة الاعتذار، وكم من نفوس تغيرت، وصدور أوغرت

---

[38] - سورة يوسف:29

[39] - التفسير القيم لابن القيم. تحقيق محمد حامد الفقي. دار الكتب العلمية بيروت. ص318

حين غابت عن تربيتنا شجاعة الاعتذار. تلك الشجاعة التي لا يحسنها إلَّا الكِبار، ولا يحافظ عليها إلا الأخيار، ولا يغذِّيها وينمِّيها إلَّا الأبرار، الذين يتجنبون الخطأ، فإن وقعوا فيه بادروا بالاعتراف والاعتذار. عن أنس بن مالك- رضي الله عنه- أنّه قال: قال رسول الله ﷺ" **:إيّاك وكلّ أمر يعتذر منه.**"[40]

3 - بناء الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية لدى المتعلمين.

لعل أكبر معضلة يعاني منها جل المدرسين اليوم في مؤسساتهم التربوية هي معضلة فتور وهوان المتعلمين بحيث تكاد تنعدم فيهم روح التنافس الشريف في التحصيل، وتغيب عن معظمهم الرغبة في التفوق والتأثير، فهم بسفاسف الأمور مشتغلون وعن أبواب الجد والاجتهاد معرضون، وبالدونية والمهانة هم راضون. من اجل ذلك وجدنا الإمام ابن القيم، في زمانه، يحذر من هذه الظاهرة الخطيرة ويدعو المدرس إلى أن يعود المتعلم على التنافس في فعل الخيرات، والرغبة في بلوغ أسمى الغايات والدرجات. (فإن للكسل والبطالة عواقب سوء ومغبة ندم وللجد والتعب عواقب حميدة، إما في الدنيا، وإما في العقبى، وإما فيهما، فأروح الناس أتعب الناس وأتعب الناس أروح الناس. فالسيادة في الدنيا و السعادة في العقبى لا يوصل إليها إلا على جسر من التعب. قال عز وجل في كتابه العزيز " لقد خلقنا الإنسان في كبد " [41]....وإن من اعتاد الأخذ من غيره صار له طبيعة ونشأ بأن يأخذ، لا أن يعطي.) [42]. فأين نحن اليوم من العمل بهذه القيمة التربوية الرفيعة التي لم يلتفت إليها المختصون إلى الآن، بل ربما ينادون بضدها إرضاء لمن يدعون ويزعمون الاعتناء بالطفولة. وكان الطفولة كانت ضائعة تنتظر مجيء هؤلاء الأوصياء الرحماء بزعمهم. ولله در القائل: "إن بلوغ القمة رهين بعلو الهمة" وأن لا إشراق بلا احتراق.

4 – أهمية الاقتداء بالصالحين في التربية والتعليم.

---

[40] - رواه الحاكم والبيهقي في الزهد وحسنه الشيخ الألباني رحمه الله في صحيح الترغيب والترهيب. حديث 825

[41] - سورة البلد: 4

[42] - تحفة المودود: 350

معلوم أن التعليم له غايتان: غاية خاصة ترجى من كل فن، وغاية عامة ترجى من جميع الفنون، لا فرق بين فن وآخر. فالغاية الخاصة التي يسعى إليها المتعلم من كل فن هي تحصيل الملكة في ذلك الفن. لكن تحصيل تلك الملكة وجني تلك الثمرة ليس عرضا قريبا ولا سفرا قاصدا، وإنما هو سفر محفوف بالمكاره والموانع يحتاج إلى رفقة راشدة وقدوة صالحة ترفع الهمة وتيسر المهمة.لذلك وجدنا ابن القيم رحمه الله يوصي المتعلم بسلوك طرق الحق والإعراض عن الباطل. قال:(ولما كان طالب الصراط المستقيم طالب أمر أكثر الناس ناكبون عنه، مريد لسلوك طريق مرافقه فيها غاية العزة. والنفوس مجبولة على وحشة التفرق، وعلى الأنس بالرفيق، نبه الله سبحانه على الرفيق في هذه الطريق، وأنهم مع الذين أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَداءِ وَالصَّالِحِينَ. وَحَسُنَ أُولئِكَ رَفِيقاً فأضاف الصراط إلى الرفيق السالكين له. وهم الذين أنعم الله عليهم، ليزول عن الطالب للهداية وسلوك الصراط وحشة تفرده عن أهل زمانه وبني جنسه. وليعلم أن رفيقه في هذا الصراط هم الذين أنعم الله عليهم. فلا يكترث بمخالفة الناكبين عنه له. فإنهم هم الأقلّون قدرا، وإن كانوا الأكثرين عددا،... وكلما استوحشت في تفردك فانظر إلى الرفيق السابق، واحرص على اللحاق بهم. وغض الطرف عمن سواهم. فإنهم لن يغنوا عنك من الله شيئا. وإذا صاحوا بك في طريق سيرك، فلا تلتفت إليهم. فإنك متى التفت إليهم أخذوك وعاقوك....فإن الظبي أشد سعيا من الكلب، ولكنه إذا أحس به التفت إليه فيضعف سعيه، فيدركه الكلب فيأخذه.والقصد: أن في ذكر هذا الرفيق: ما يزيل وحشة التفرد، ويحث على السير والتشمير للحاق بهم.[43] ومن هنا نستنتج أن المعنيين بإعداد البرامج والمناهج التربوية ينبغي أن يكون ولاؤهم لأمتهم وحضارتهم أصيلا واقتداؤهم بالصالحين دليلا، وانفتاحهم على غيرهم من الأمم والشعوب جميلا.

5 – أهمية التربية الإيمانية في المنهاج التربوي

قال ابن القيم رحمه الله في معرض تفسيره لقوله تعالى ﴿إِلَّا مَنۡ أَتَى ٱللَّهَ بِقَلۡبٖ

---

[43] - التفسير القيم: 22-23.

سَلِيمٍ﴾[44] (ما من فعلة، وإن صغرت، إلا ينشر لها ديوانان: لم؟ وكيف؟ أي لم فعلت؟ وكيف فعلت؟ فالأول سؤال: عن علة الفعل وباعثه وداعيه: هل هو حظ عاجل من حظوظ العامل، وغرض من أغراض النفس في محبة المدح من الناس وخوف ذمهم؟ أو استجلاب محبوب عاجل أو دفع مكروه عاجل، أم الباعث على الفعل القيام بحق العبودية لله، وطلب التودد والتقرب إلى الرب سبحانه، وابتغاء الوسيلة إليه؟ ومحل هذا السؤال: أنه هل كان عليك أن تفعل هذا الفعل لمولاك أم فعلته لحظك وهواك؟.

والثاني: سؤالك عن متابعة الرسول عليه الصلاة والسلام في ذلك التعبد؟ أي هل كان ذلك العمل بما شرعته لك على لسان رسولي، أم كان عملا لم أشرعه ولم أرضه؟. فالأول: سؤال عن الإخلاص. والثاني: عن المتابعة. فإن الله سبحانه لا يقبل عملا إلا بهما.فطريق التخلص من السؤال الأول: بتجريد الإخلاص. وطريق التخلص من السؤال الثاني: بتحقيق المتابعة. وسلامة القلب من إرادة تعارض الإخلاص ومن هوى يعارض الاتباع. فهذا حقيقة سلامة القلب.فمن سلم قلبه ضمنت له النجاة والسعادة.[45] ومعلوم ان التربية الإيمانية القائمة على الإخلاص والاتباع هي أساس كل تربية ناجحة، وهي حجر الزاوية في كل نظام تربوي رشيد، يطمح إلى تحقيق الكمال الإنساني. فمن (أراد علو بنيانه، فعليه بتوثيق أساسه وإحكامه، وشدة الاعتناء به، فإن علو البنيان على قدر توثيق الأساس وإحكامه. فالأعمال والدرجات بنيان، وأساسها الإيمان)[46]. ومن هنا نستطيع القول بان أي تربية في عالمنا المعاصر، شرقية كانت أم غربية، ومهما كان مستوى مناهجها وبرامجها من التقدم والتميز لا تثمر في غياب الإيمان والعمل الصالح إلا الضعف والوهن، في الدنيا والخسران والبوار في الآخرة.

6 - مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين

قال رحمه الله في تفسيره قوله تعالى ﴿قَالَ يَٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئۡهُم بِأَسۡمَآئِهِمۡۖ فَلَمَّآ أَنۢبَأَهُم

---

[44] - سورة الشعراء:89

[45] - التفسير القيم: 395

[46] - الفوائد. ابن القيم تحقيق محمد عزير شمس. مجمع الفقه الإسلامي بجدة. ط 1. 1429 ص 155.

بِأَسۡمَآئِهِمۡ قَالَ أَلَمۡ أَقُل لَّكُمۡ إِنِّيٓ أَعۡلَمُ غَيۡبَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَأَعۡلَمُ مَا تُبۡدُونَ وَمَا كُنتُمۡ تَكۡتُمُونَ﴾[47]

إن الله سُبْحانَهُ فاوت بَين النَّوْع الإنساني أعظم تفاوت يكون بَين المخلوقين فَلا يعرف اثْنان من نوع واحِد بَينهما من التَّفاوُت ما بَين خير البشر وشرهم والله سُبْحانَهُ خلق المَلائِكَة عقولا بِلا شهوات وخلق الحَيَوانات ذَوات شهوات بِلا عقول وخلق الإنسان مركبا من عقل وشهوة، فَمن غلب عقله شَهْوَته كانَ خيرا من المَلائِكَة، ومن غلبت شَهْوَته عقله كانَ شرا من الحَيَوانات وفاوت سُبْحانَهُ بَينهم في العلم فَجعل عالمهم معلم المَلائِكَة كَما قالَ تَعالى ﴿يا آدم أنبئهم بِأسْمائِهِمْ﴾ وتلك مرتبَة لا مرتبَة فَوْقها وجعل جاهلهم بِحَيْثُ لا يرضى الشَّيْطان بِهِ ولا يصلح لَهُ كَما قالَ الشَّيْطان لجاهلهم الَّذِي أطاعه في الكفْر ﴿إِنِّي بَرِيء مِنك﴾ وقالَ لجهلتهم الَّذين عصوا رَسُوله ﴿إِنِّي بَرِيء مِنكُم﴾ فَللَّه ما أشد هَذا التَّفاوُت بَين شَخْصَيْنِ أحدهما تسْجد لَهُ المَلائِكَة ويعلمها مِمّا الله علمه والآخر لا يرضى الشَّيْطان بِهِ وليا.وَهَذا التَّفاوُت العَظِيم إنَّما حصل بِالعلمِ وثمرته ولَو لم يكن في العلم إلا القرب من رب العالمين والالتحاق بعالم المَلائِكَة وصحبة المَلأ الأعلى لكفى بِهِ فضلا وشرفا، فَكيف وعز الدُّنْيا والآخِرَة مَنُوط بِهِ ومشروط بحصوله.[48]

وقد صنف الإمام رحمه الله الناس بحسب طبيعتهم إلى ثلاثة أصناف فقال: (والطبائع ثلاثة: طبيعة حجرية صُلبة قاسية، لا تلين، ولا تنقاد، وطبيعة مائية هوائية سريعةُ الانقياد، مستجيبة لكل داع، كالغصن أي نسيم يعطفه - وهاتان منحرفتان، الأولى لا تقبل، والثانية لا تحفظ - وطبيعة قد جمعت بين اللين والصلابة والصفاء، فهي تقبل بلينها، وتحفظ بصلابتها، وتدرك حقائق الأمور بصفائها، فهذه الطبيعة الكاملة التي ينشأ عنها كل خُلُق صحيح).[49] ومن هنا نستنتج أن المدرس ينبغي أن يحيط علما بالفروق الفردية بين المتعلمين، ويستحضر ذلك في الإعداد والإنجاز والتقويم.

---

[47] - سورة البقرة: 33

[48] - التفسير القيم:

[49] - تهذيب السنن. ابن القيم. تحقيق إسماعيل بن غازي مرحبا. مكتبة المعارف.ط 1. 1428 ص 7 / 162

7 - مراعاة قدرات واستعدادات المتعلمين في المنهاج التربوي

قال ابن القيم رحمه الله: (ومما ينبغي أن يعتمد:حال الصبي وما هو مستعد له من الأعمال ومهيأ له منها فيعلم أنه مخلوق له، فلا يحمله على غير ما كان مأذوناً فيه شرعاً، فإنه إن حمله على غير ما هو مستعد له لم يفلح فيه، وفاته ما هو مهيأ له، فإذا رآه حسن الفهم، صحيح الإدراك جيد الحفظ واعياً. فهذه من علامات قبوله وتهيئته للعلم لينقشه في لوح قلبه ما دام خالياً فإنه يتمكن فيه ويستقر ويزكو معه. وإن رآه بخلاف ذلك من كل وجه، وهو مستعد للفروسية وأسبابها من الركوب، والرمي، واللعب بالرمح، وأنه لا نفاذ له في العلم، ولم يخلق لذلك، ورأي عينه مفتوحة إلى صنعة من الصنائع مستعداً لها، قابلا، وهي صناعة مباحة نافعة للناس فليمكنه منها. هذا كله بعد تعليمه له ما يحتاج إليه في دينه. فإن ذلك ميسر على كل أحد لتقوم حجة الله على العبد، فإن له على عباده الحجة البالغة كما له عليهم النعمة السابقة والله أعلم)[50].

ولا شك ان مراعاة هذه القدرات شرط أساسي، ليس فقط فيمن يقوم بعملية التعليم، وإنما فيمن يضع المنهاج المدرسي ومفرداته في الكتب المدرسية المقرّرة؛ بحيث يستحضر اختلاف المواهب والقدرات والاستعدادات وييسر سبل اكتشافها وطرق توجيهها وآليات استثمارها. لذلك وجدنا ابن القيم رحمه الله يدعو المدرس إلى مراعاة ميول المتعلم واستعداداته ويتعرف على رغباته لأن الاستعداد عامل مهم في تقبل المتعلم وزيادة دافعيته نحو تحقيق الهدف. وفي المقابل فهو يحذر المدرس من إجبار المتعلم على اختيار ما يريده هو أي المعلم، بل عليه أن يترك للمتعلم حرية الاختيار في اختيار ما يناسبه بشرط أن يكون صنعة مباحة وفيها منفعة له ولغيره. وهذا الأمر يقتضي من المتعلم أن يكون على بينة بأنواع المهن وما تتطلبه كل مهنة فإن ذلك سوف يساعده على مساعدة المتعلمين في اختيار المهن التي تناسب استعدادهم وتحقيق رغباتهم. وبهذا التوجيه التربوي الرشيد تنفتح المؤسسات التربوية على محيطها الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والمهني...فيتم تسخير الموارد البشرية المناسبة لاستثمار الموارد الطبيعية المختلفة وفق سنة التسخير القائمة على نعمة التيسير "كل ميسر لما خلق له ".

---

[50] - تحفة المودود: 354

ومما نراه اليوم أن جميع الآباء يلزمون أبناءهم الدراسة والتعليم، ولا يَألون جهدًا في ذلك، رغم أن البعض لا يَصلُحون لذلك، فهم لا يملكون الاستعدادَ وآلةَ العلم المناسبةَ، ولو وجَّهه لصَنعةٍ أو حِرفةٍ لأجادها خيرًا من أصحاب العقول النيّرة، فقد خلق الله في الطبيعة أعمالاً مختلفة، وخلَق بحسَبِها طباعًا ونفوسًا تُناسِبُها، ومن الحكمة وضعُ كلِّ طبيعة في محلِّها، وعدمُ إكراهها على خلاف ما تقدر.

8 – مراعاة مركزية الوحي في المنهاج التربوي

إن الباحث في علوم التربية المتتبع لسيرورتها التاريخية وامتداداتها المعرفية؛ يلحظ أن انفصاما نكدا، وتفاعلا معكوسا قد وقع بينها وبين لسان الوحي، فأصبح القرآن الكريم تابعا لتلك العلوم وخادما لها بعد ما كان شاهدا وموجها لرؤيتها وتصورها ومقاصدها في زمن القرون الخيرية. وذلك بسبب أفول عصور الاجتهاد والتجديد، وخلود القوم إلى الجمود و التقليد، وضمور مرجعية الوحي في التوجيه والتسديد، لذلك وجدنا الإمام ابن القيم يجعل حضور الوحي في الخطاب التربوي وتأثيره فيه مؤشرا من مؤشرات نجاح العملية التعليمية التعلمية. (فهو خطاب منه سبحانه للإنسان على لسان رسوله ﷺ. قال تعالى: " إِنَّ فِي ذلِكَ لَذِكْرى لِمَنْ كانَ لَهُ قَلْبٌ، أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ". وذلك أن تمام التأثير لما كان موقوفا على مؤثر مقتض، ومحل قابل، وشرط لحصول الأثر، وانتفاء المانع الذي يمنع منه :تضمنت الآية بيان ذلك كله بأوجز لفظ وأبينه. وأدله على المراد....فإذا حصل المؤثر، وهو القرآن، والمحل القابل، وهو القلب الحي، ووجد الشرط، وهو الإصغاء، وانتفي المانع، وهو اشتغال القلب وذهوله عن معنى الخطاب وانصرافه عنه إلى شيء آخر :حصل الأثر، وهو الانتفاع بالقرآن والتذكر[51]. والاهتداء بنوره في التفكير والتعبير والتدبير. (ومن تدبر أحوال العالم وجد كل صلاح في الأرض فسببه توحيد الله وعبادته وطاعة رسوله، وكل شر في العالم وفتنة وبلاء وقحط وتسليط عدو وغير ذلك فسببه مخالفة رسوله والدعوة إلى غير الله ورسوله. ومن تدبر هذا حق التدبر وتأمل أحوال العالم منذ قام إلى الآن وإلى أن يرث الله الأرض ومن عليها وهو خير الوارثين- وجد هذا الأمر كذلك في خاصة نفسه وفي حق غيره عموما وخصوصا.

---

[51] - التفسير القيم: 446

ولا قوة إلا بالله العلي العظيم.[52] فهو رحمه الله يعتبر القرآن المجيد منبع العلم، والعلم به رأس العلم، وإقامة بنائه إقامة لعمود العلم، والاشتغال به دراسة وتدريسا وتدارسا، ذروة سنام العلم. ولذلك كان وما زال وسيظل مركز اهتمام أهل العلم، من حوضه يشربون ويتضلعون، وبنوره يهدون ويستهدون، وعلى قياسه ووزنه يقيسون. ولكن أكثر المعنيين بالشأن التربوي اليوم لا يعلمون. فكل علم أو عمل أو حقيقة، أو حال أو مقام خرج من مشكاة نبوته، وعليه السكة المحمدية، بحيث يكون من ضرب المدينة، فهو من الصراط المستقيم، وما لم يكن كذلك فهو من صراط أهل الغضب والضلال[53]

9 - تنمية الملكة النقدية عند المتعلمين

يظهر هذا المعلم التربوي عند ابن القيم رحمه الله في تحذيره من السماع لشبهات الجهلاء، وفي تعقيبه على فهوم العقلاء. فمن الأول قوله: (وأما ما يقوله كثير من أصحاب الخيالات والجهالات: حدثني قلبي عن ربي: فصحيح أن قلبه حدثه، ولكن عن من؟ عن شيطانه، أو عن ربه؟ فإذا قال: حدثني قلبي عن ربي كان مسندا الحديث إلى من لم يعلم أنه حدثه به، وذلك كذب، قال: ومحدث الأمة لم يكن يقول ذلك، ولا تفوّه به يوما من الدهر، وقد أعاذه الله من أن يقول ذلك. بل كتب كاتبه يوما "هذا ما أرى الله أمير المؤمنين، عمر بن الخطاب". فقال: لا. امحه واكتب: هذا ما رأى عمر بن الخطاب. فإن كان صوابا فمن الله، وإن كان خطأ فمن عمر، والله ورسوله منه بريء. وقال في الكلالة أقول فيها برأيي.فإن يكن صوابا فمن الله. وإن يكن خطأ فمني ومن الشيطان. فهذا قول المحدث بشهادة الرسول وأنت ترى الاتحادي والحلولي والإباحي الشطاح، والسماعي: مجاهر بالقحة والفرية. يقول: حدثني قلبي عن ربي، فانظر إلى ما بين القائلين والمرتبتين والقولين والحالين. وأعط كل ذي حق حقه، ولا تجعل الزغل والخالص شيئا واحدا)[54].

ومن الثاني قوله، تعقيبا على الإمام السهيلي:(وَقد وقع في القُرْآن الإخْبار عَن أهل

---

[52] - التفسير القيم: 255

[53] - التفسير القيم: 52

[54] - التفسير القيم: 41-42

الإيمان بِلَفْظ الزَّوْج مُفردا وجمعًا كَما تقدم.وَقالَ تَعالى ﴿النَّبِيُّ أوْلى بِالمُؤْمِنِينَ مِن أنْفُسِهِمْ وأزْواجُهُ أُمَّهاتُهُمْ﴾[55] وَقالَ تَعالى ﴿يا أيُّها النَّبِيُّ قُلْ لِأزْواجِك﴾[56]. والإخبار عَن أهل الشّرك بِلَفْظ المَرْأة قالَ تَعالى ﴿تَبَّتْ يَدا أبِي لَهَبٍ﴾ إلى قَوْله ﴿وامْرَأتُهُ حَمّالَةَ الحَطَبِ﴾. وَقالَ تَعالى ﴿ضَرَبَ الله مثلا للَّذين كفرُوا امْرَأة نوح وامْرَأة لوط﴾[57].فَلَمّا كانَتا مشركتين أوقع عَلَيْهِما اسْم المَرْأة وقالَ في فِرْعَوْن ﴿وَضرب الله مثلا للَّذين آمنُوا امْرَأة فِرْعَوْن﴾[58] لما كانَ هو المُشرك وهِي مُؤمنَة لم يسمها زوجا لَهُ. وَقالَ في حق آدم ﴿اسْكُنْ أنْتَ وزَوْجُكَ الجَنَّةَ﴾. وَقالَ للنَّبِي ﷺ ﴿إنّا أحْلَلْنا لَكَ أزواجك﴾[59] وَقالَ في حق المُؤمنِينَ ﴿وَلَهم فِيها أزْواجٌ مُطَهَّرَةٌ﴾[60].

فَقالَت طائِفَة مِنهُم **السُّهيْلي وغَيره** إنَّما لم يقل في حق هَؤُلاءِ الأزْواج لِأنَّهُنَّ لسن بِأزْواج لرجالهم في الآخِرَة ولِأن التَّزْوِيج حلية شَرْعِيَّة وهو من أمر الدّين فَجرد الكافِرَة مِنهُ كَما جرد مِنها امْرَأة نوح وامْرَأة لوط **قلت ولَو قيل** إن السِّرّ في ذكر المُؤمنِينَ ونِسائِهِمْ بِلَفْظ الأزْواج أن هَذا اللَّفْظ مشْعر بالمشاكلة والمجانسة والاقتران كَما هو المَفْهُوم من لَفظه فَإن الزَّوْجَيْنِ هما الشيئان المتشابهان المتشاكلان أو المتساويان ومِنه قَوْله تَعالى ﴿احْشُرُوا الَّذِينَ ظَلَمُوا وأزْواجَهُمْ﴾[61].قالَ عمر بن الخطاب رَضِي الله عَنهُ أزواجهم أشباههم ونظراؤهم...وَلا ريب أن الله سُبْحانَهُ وتَعالى قطع المشابهة والمشاكلة بَين الكافِر والمُؤمن.....وقطع المُقارنَة سُبْحانَهُ بَينهما في أحْكام الدُّنْيا فَلا يتوارثان

ولا يتناكحان ولا يتَوَلّى أحدهما صاحبه. فَكَما انْقَطَعت الوصلة بَينهما في المَعْنى انْقَطَعت في الِاسْم فأضاف فِيها المَرْأة بِلَفْظ الأُنُوثَة المُجَرّد دون لفظ المشاكلة والمشابهة. وَتَأمل هَذا المَعْنى تَجدهُ أشد مُطابقَة لألفاظ القُرْآن ومعانيه ولِهَذا وقع على المسلمَة

---

[55] - سورة الأحزاب: 6

[56] - سورة الأحزاب: 59

[57] - سورة التحريم: 10

[58] - سورة التحريم: 11

[59] - سورة الأحزاب: 50

[60] - سورة البقرة: 25

[61] - سورة الصافات: 22

امْرَأة الكافِرِ وعَلى الكافِرَة امْرَأة المُؤمن لفظ المَرْأة دون الزَّوْجَة تَحْقِيقا لهَذا المَعْنى والله أعلم.

وَهَذا أولى من قَول من قالَ إنَّما سمى صاحِبَة أبي لَهب امْرَأته ولم يقل لَها زَوجته لِأن أنكحة الكفّار لا يثبت لَها حكم الصِّحَّة بِخِلاف أنكحة أهل الإسْلام فَإن هَذا باطِل بِإطْلاقِهِ اسْم المَرْأة على امْرَأة نوح وامْرَأة لوط مَعَ صِحَة ذَلِك النِّكاح.وأسرار مُفْرَدات القُرْآن ومركباته فَوق عقول العالمين.[62]

10- مراعاة التدرج في التعليم

معلوم أن العلم لا يحصل دفعة واحدة، وإنما يحصل في أزمان مديدة وأجيال عديدة، لأن خروج الأشياء من القوة إلى الفعل لا يكون دفعة واحدة، لاسيما في الأمور الصناعية. فلابد له إذن من زمان. حيث يكون التدرج بالعلم مع الطالب متعلقا بالطالب واستعداداته من جهة، وبالموضوع ومتطلباته من جهة أخرى وفي آن واحد. فالمتعلم له قدرات واستعدادات معينة على المدرس أن يعيها ويحسن التعامل معها، كما أن للموضوع أو الفن جزئيات واختلافات، على المدرس أن يراعيها أيضا، ويتدرج في عرضها وتقديمها للمتعلم على النحو الذي يناسبه لأن تحصيل العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة.

لذلك وجدنا ابن القيم رحمه الله ينبه أهل العلم على تربية الأمة كما يربي الوالد ولده فيربونهم بالتدرج والترقي من صغار العلم إلى كباره وتحميلهم منه ما يطيقون كما يفعل الأب بولده الطفل في إيصال الغذاء إليه)[63]

11 - التعليم ملكة تحصل بالفهم وليس بالحفظ فقط.

لقد بلّغ الرسول ﷺ البلاغ المبين القاطع للعذر، المقيم للحجة، الموجب للعلم واليقين لفظاً ومعنىً. والجزم بتبليغه معاني القرآن والسنة كالجزم بتبليغه الألفاظ، بل أعظم من ذلك؛ لأن ألفاظ القرآن والسنة إنما يحفظه خواص أمته، وأما المعاني التي

---

[62] - التفسير القيم: 132-133

[63] - مفتاح دار السعادة. 1 / 66

بلغها فإنه يشترك في العلم بها الخاصة والعامة....وهو خلاف منهج الصحابة الذين أخذوا عن رسول الله - ﷺ - ألفاظ القرآن ومعانيه، بل كانت عنايتهم بأخذ المعاني عنه أعظم من عنايتهم بالألفاظ، وكانوا يأخذون المعاني أولاً، ثم يأخذون الألفاظ ليضبطوا بها المعاني حتى لا تشذ عنهم....)[64]. وبناء على هذا الهدي النبوي في ترسيخ ثقافة المعاني قبل المباني يعرف ابن القيم مفهوم (التلاوة الحقيقية بانها تلاوة المعنى واتباعه تصديقا بخبره وائتمارا بأمره وانتهاء بنهيه وائماما به حيث ما قادك انقدت معه فتلاوة القرآن تتناول تلاوة لفظه ومعناه وتلاوة المعنى اشرف من مجرد تلاوة اللفظ وأهلها هم اهل القرآن الذين لهم الثناء في الدنيا والاخرة فإنهم اهل تلاوة ومتابعة حقا) [65]

12 – تنمية الشعور الإيجابي لدى المتعلمين

قال ابن القيم رحمه:(إن الجاهل لفرط جهله يقتصر على الإحساس بما في الصيب من ظلمة ورعد وبرق ولوازم ذلك: من برد شديد وتعطيل مسافر عن سفره، وصانع عن صنعته، ولا بصيرة له تنفذ إلى ما يؤول إليه أمر ذلك الصيب من الحياة والنفع العام، وهكذا شأن كل قاصر النظر ضعيف العقل، لا يجاوز نظره الأمر المكروه الظاهر إلى ما وراءه من كل محبوب، وهذه حال أكثر الخلق، إلا من صحت بصيرته.... وحال هؤلاء حال ضعيف البصيرة والإيمان، الذي يرى ما في القرآن من الوعد والوعيد، والزواجر والنواهي، والأوامر الشاقة على النفوس التي تفطمها عن رضاعها من ثدي المألوفات والشهوات، والفطام على الصبي أصعب شيء وأشقه، والناس كلهم صبيان العقول، إلا من بلغ مبالغ الرجال العقلاء الألباء، وأدرك الحق علما وعملا ومعرفة، فهو الذي ينظر إلى ما وراء الصيب وما فيه من الرعد والبرق والصواعق، ويعلم أنه حياة الوجود[66]. فما أحوج الناس عموما، والمتعلمين خصوصا، إلى إدراك هذا المعلم التربوي القويم الذي يغذي المتعلمين بروح التفاؤل وحسن الظن بالرحمان الرحيم ويخلصهم من آفة اليأس والتشاؤم، فينتشرون في الأرض، ويبتغون من فضل الله بعزيمة قوية

---

[64] - المصدر نفسه

[65] - المصدر نفسه

[66] - التفسير القيم: 119.

وهمة عالية.

خاتمة

إن الفكر التربوي في التراث التفسيري للإمام ابن القيم - وهو تراث كثير وغزير - يصعب على باحث في مثل هذا المقام استقصاؤه كله، وإنما يحتاج ذلك لفرق ومؤسسات تربوية متعددة لاستخراج كنوزه الموجهة سواء لبنائه حضارة سالفة، أو لكونه لازال قادرا على التوجيه لبناء حضارة ممكنة الوقوع مستقبلا، وذلك بالمزاوجة بينه وبين مستجدات العصر، سواء لمنظرين مسلمين أو غيرهم.

إن الدارس لمصنفات ابن القيم رحمه الله يلحظ بيسر أن له معالم تربوية عميقة ولمحات تدريسية دقيقة مبثوثة في كتبه، تصريحا أو تعريضا. وهي إشارات تربوية نفيسة تستند إلى صحيح الوحي وصريح العقل وذوق الفطرة السليمة وتجارب الخبرة الدقيقة العميقة، حري بالباحثين في الشأن التربوي، من ذوي العقول النيرة والنية الصادقة استقراؤها واستثمارها في بناء المنهاج التربوي المنشود. لأن بناء المنهاج التربوي الرشيد ينبغي ان ينطلق من ثوابت الأمة الدينية وأصولها المعرفية ومناهجها التربوية بعيدا عن آفة استيراد التصورات والقيم والمناهج والطرائق، تارة من ذات اليمين وتارة من ذات الشمال. لأن المنهاج التربوي يشيده الغيورون على أمتهم لبنة لبنة، مستحضرين هويتها الحضارية وخصوصياتها الثقافية، ومنفتحين على ما عند الآخر مما يجود المنظومة التربوية وفق قاعدة: " الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أحق بها".

إن الفكر التربوي عند ابن القيم وغيره من الإنتاجات الفكرية لعلماء الأمة الإسلامية الأبرار يعتبر مدخلا أساسا في بناء وتطوير المنهاج فهو يعد بحق موسوعة علمية، تناولت شتى حقول المعرفة العلمية، وأفكاره التربوية لا تقل أهمية عما تذهب إليه النظريات التربوية الحديثة. خاصة تلك المرتبطة بعلم السلوك والرقائق وأدواء النفوس ومقامات الإيمان. وقد لا نبالغ إذا قلنا: إن الحديث اليوم عن إصلاح التعليم بعيدا عن ابن القيم وأمثاله من علماء الأمة العاملين لا يعدو أن يكون ضربا من ضروب الانتحار الحضاري والعبث الإنساني. فهلا أدركت الأمة ما فيه عزتها وسعادتها ؟، وهلا صنعت مناهجها وبرامجها على عين وحي ربها، وتجارب تاريخها؟ هذه الأسئلة وغيرها

تنادي الأكياس من ذوي الخبرة والمراس هلا أدركتم هذا الإفلاس الذي أصاب القوم في التعامل مع منهاج رب الناس، بسبب ما غشي الفؤاد من شر الوسواس الخناس الذي يوسوس في صدور الناس. وهلا عقدتم العزم على الصدق والإخلاص في خدمة ما فيه شفاء ورحمة لكل الناس. ويسألونك متى هو قل عسى أن يكون قريبا.

ونختم بوصية الإمام ابن القيم للمعلم والمتعلم نجعلها مسك الختام. قال: (العلم والعمل توأمان أمهما علو الهمة. الجهل والبطالة توأمان أمهما إيثار الكسل.أيها المعلم تثبت على المبتدى وقدر في السر فللعالم رسوخ وللمتعلم قلق. ويا أيها الطالب تواضع في الطلب فإن التراب بيننا هو تحت الأخمص صار طهورا للوجه. تجلى عليك عروس المعرفة ولكن علي غير كفؤ. وإنما يحل النظر إذا كان العقد جائزا.[67].

المصادروالمراجع:

- القرآن الكريم

- بدائع الفوائد. ابن قيم الجوزية. دار الكتاب العربي. بيروت. لبنان.

- البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، الشوكاني.، دار الكتاب الإسلامي

- ابن قيم الجوزية: حياته. آثاره. موارده. بكر أبو زيد. دار العاصمة. المملكة العربية السعودية، الرياض ط 2 1423

- ابن القيم وموقفه من التفكير الإسلامي. د عوض الله جاد الحجازي. مجمع البحوث الإسلامية. المدينة المنورة. 1972

- ابن القيم وحسه البلاغي في تفسير القرآن، عبد الفتاح لاشين، دار الرائد العربي ط 1. 1402.

- ابن قيم الجوزية الداعية المصلح والعالم الموسوعي، صالح بن أحمد الشامي، دار القلم.دمشق. ط 1. 1429

- ابن قيم الجوزية جهوده في الدرس اللغوي. د، طاهر سليمان حمودة، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية.

[67] - التفسير القيم: 133

- التبيان في أيمان القرآن. ابن قيم الجوزية، تحقيق عبد الله بن سالم البطاطي دار عالم الفوائد.مكة المكرمة، ط 1 1429.

- تحفة المودود بأحكام الولود ابن القيم. دار الكتاب العربي. بيروت.ط 1 1399.

- التربية على القيم في مناهج التعليم وأثرها في التنمية. د خالد الصمدي. مقال ضمن كتاب: سؤال الأخلاق والقيم في عالمنا المعاصر دار أبي رقراق للطباعة والنشر.ط 1.

- التفسير القيم لابن القيم. تحقيق محمد حامد الفقي. دار الكتب العلمية بيروت

- الصواعق المرسلة في الرد على الجهمية والمعطلة، لشمس الدين ابن قيم الجوزية: تحقيق، علي بن محمد الدخيل دار العاصمة الرياض. ط 1. 1408 ط.

- عدة الصابرين وذخيرة الشاكرين إسماعيل بن غازي مرحبا. مجمع الفقه الإسلامي بجدة. ط 1. 1429

- الفروسية. ابن القيم. تحقيق: زائد بن أحمد النشيري. مجمع الفقه الإسلامي بجدة. ط 1

- الفكر التربوي عند ابن القيم. د حسن بن علي بن حسن الحجاجي. دار حافظ للنشر والتوزيع.ط 1. 1988.جدة

- الفكر التربوي عند ابن قيم الجوزية من خلال كتابه: تحفة المودود بأحكام المولود.ذ محمد بنزينب.مطبعة وراقة بلال. ط 1. 2015. فاس. المغرب

- الفوائد. ابن القيم تحقيق محمد عزير شمس. مجمع الفقه الإسلامي بجدة. ط 1. 1429

- المدخل السنني إلى خريطة المقاصد الكلية في القرآن الكريم.الطيب برغوت.مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي. ط 1..2016

- مفتاح دار السعادة: 1ابن القيم. تصحيح محمود حسن الأزهر.مكتبة حميدو. الإسكندرية.ط 3. 1399.

- منهج أهل السنة في تفسير القرآن الكريم دراسة موضوعية لجهود ابن القيم التفسيرية. د صبري متولي، مكتبة زهراء الشرق 1423.

صورة المنهاج التعليمي في فكر الإمام ابن جزي الغرناطي

ذ. عبد العظيم انفلوس

باحث بسلك الدكتوراه، جامعة ابن زهر- أكادير

ملخص البحث:

يروم هذا البحث الكشف عن صورة المنهاج التعليمي لدى الإمام أبي القاسم ابن جزي الكلبي الغرناطي، وقد جرى العمل فيه انطلاقا من تحقيق دلالات عنوانه (الصورة، المنهاج، التعليم، المنهاج التعليمي) وكذا بحث السياق المجتمعي والمعرفي العلمي الذي أثر في إنتاج ابن جزي لفكره ومؤلفاته، مرورا على التعريف والترجمة للإمام، وبيان نبوغه العلمي وإسهامه المعرفي، وذكر تدريسه ومؤلفاته نفع الله بها، أما صلب ولب البحث فقد كان الوقوف على المنهاج التعليمي لدى ابن جزي من خلال التركيز على دراسة نماذج من مؤلفاته، وقوفا على معالم وملامح المنهاج التعليمي عندها واستخراجا لها، مع إيراد ما يلائم ذلك من الأمثلة والنصوص الدالة عليها من كتاباته.

الكلمات المفتاحية:

ابن جزي، المنهاج التعليمي، الأهداف، الطرائق، التفسير، المذهب المالكي

المقدمة

الحمد لله ذي العلم الواسع المطلق، المبتدئ وحيه بلفظ اقرأ، والصلاة على النبي المصطفى ذي القول الأصدق، من ربى الأمة وعلمها وأرشدها للسبيل الأوفق، وعلى آله وصحبه أولي النهى والنهج الأدق، وسلم التسليم الأحق.

أما بعد

فإن تراثنا الإسلامي في مجال التربية والتعليم يزخر عبر التاريخ بنماذج مشرقة، أعملت مناهج تربوية وطرقا تعليمية كثيرة ومختلفة، بخلفيات نظرية متعددة الروافد والمرجعيات، وليس الأمر بحكر على الشرق فقط، بل ضرب فيه علماء المغرب والأندلس بحظ وافر، وكانت لهم الريادة في أبواب كثيرة منه، ومن بين من سطع نجمعهم وكبر شأنهم في هذا الباب الإمام العلامة ابن جزي الكلبي الغرناطي المالكي، العالم المشارك الذي بز أقرانه في شتى العلوم والمعارف، فألف في التفسير وكتب في الأصول والقواعد الفقهية والعقيدة والقراءات وغيرها، فكان نموذجا للداعية والمربي والعالم الذي يسعى إلى إصلاح واقعه بنظرة علمية معرفية تربوية -وإن لم يصرح بذلك- إلا أن مؤلفاته وتراثه يستشف منها الكثير في جوانب التربية والتعليم، بدءا من عناوينها ووصولا إلى طريقة عرضه ومنهجه في الكتابة والتأليف، هذا فضلا عن أفكاره ومنطقه في العرض والاستدلال.

أهمية الموضوع:

من هذا المنطلق جاءت فكرة البحث متعلقة أساسا بمحاولة الكشف عن تجليات المنهاج التعليمي كما هو معروف عند المعاصرين اليوم، من خلال البحث في تجلياته عبر تراث الإمام ابن جزي، ونفض الغبار عن خصوصيته التربوية والمنهجية، وبخاصة ما يتعلق منها بالعرض العلمي والأسلوب التربوي، وبالتالي تبيان أن علماء ومفكري الإسلام عبر التاريخ، وإن لم يصرحوا بمنهاجهم في التعليم وأسلوبهم في التربية، إلا أن ذلك ضمنيا كان يتم عبر طرق وأساليب كثيرة، لم توضع لها مسميات إلا في دنيا الناس اليوم، وهو نفس الأمر مع منهاج النبي في التربية أو أسلوب القرآن فيه.

إشكالية البحث:

إن الإشكال الذي يسعى هذا البحث إلى دراسته يتلخص في ماهية صورة المنهاج التعليمي عند ابن جزي، خاصة وأنه لم يفرد مؤلفا أو كتابا -فيما وصلنا- عن التربية والتعليم أو ما شابه، ولا يوجد اثر علمي عن تجربته في التدريس أيضا، وبالتالي لزم الكشف عن منهجه التعليمي انطلاقا من تجربته التعليمية والتي أثرت في كتابته وتأليفه، لذا نتساءل: ما المقصود ابتداء بالمنهج التعليمي؟ وهل صرح ابن جزي بأي منهج

في مؤلفاته؟ وإن كان فما هي أبرز معالم وملامح هذا المنهج؟

أهداف البحث:

يقصد هذا البحث إلى:

دراسة السياق التاريخي والمجتمعي الذي أسهم في إنتاج ابن جزي لعطائه العلمي والتربوي.

الكشف عن صورة المنهاج التعليمي عند الإمام ابن جزي انطلاقا من كتاباته ومؤلفاته، وكيف تمثلت المنهاج التربوي التعليمي عرضا وبناء.

تناول جوانب المنهاج التعليمي عند الإمام ابن جزي من خلال دراسة ما يتعلق بالأهداف والطرق التعليمية والبرنامج...الخ

المنهج المعتمد:

توسل البحث ابتداء بالمنهج الاستقرائي، الذي يقوم على تتبع القضايا والمفردات في مظانها لبناء الخلاصات العلمية عليها، كما استند في الجهة الثانية على المنهج التحليلي لدراسة تلك القضايا ومناقشة ما فيها من الآراء والأفكار.

الدراسات السابقة:

موضوع المنهج التعليمي عند ابن جزي لم يسبق أن أفرد بدراسة مستقلة أو بحث خاص، وإنما كل ما تم الوصول إليه في هذا الباب هو دراسة لمنهج الإمام في بعض الكتب، ومن ذلك:

جهود الإمام ابن جزي الغرناطي في تقريب المذهب المالكي تأصيلا وتفريعا، نجلاء حفصي ومريم جواليل، وهو عبارة عن رسالة ماجستير بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة أحمد دراية بالجزائر، اتسمت الرسالة بجهد طيب في عرض مادة كتابي القوانين الفقهية وتقريب الوصول، وبيان خصائص كل كتاب منهما، ومنهج الإمام في عرض المادة العلمية فيها، غير أنها لم تشر إلى جوانب المنهج التعليمي فيها، وخاصة ما يتعلق بتقريب الفقه وأصوله إلى الفئة التي وجهت إليها الكتابة

أصلا، وبيان أهداف ومسالك تعليمهما.

ابن جزي الكلبي المالكي ومنهجه في كتابه القوانين الفقهية، لمصطفى الزاهد، بحث منشور بمجلة المدونة الصادرة عن مجمع الفقه الإسلامي بالهند، العدد: 16، أبريل 2018م، وهو بحث قيم عمد فيه صاحبه إلى التعريف بالكتاب وبيان منهج المؤلف فيه، مع ذكر الأمثلة والشواهد على ذلك من خلال متنه، غير أنه اكتفى بما قدمه المؤلف ابتداء، ولم يذكر فيه شيئا متعلقا بتقريب المذهب، ولا منهج ضبطه الذي تغياه الإمام، بدءا من العنوان.

خطة البحث:

جرى العمل في هذا البحث على تقسيمه إلى مبحثين كبيرين يندرج تحت كل منهما مطلبين، بالإضافة إلى مقدمة وخاتمة، وهي على النحو التالي:

المقدمة: وتتضمن التعريف بالموضوع وأهميته وإشكالية البحث والهدف منه، معرجة على بعض الدراسات السابقة فيه.

المبحث الأول: في التأسيس النظري لقضية البحث، وهو يتضمن مطلبا في التعريف بالمصطلحات والمفاهيم المشكلة لعنوان البحث كالصورة والمنهج والتعليم، وكذا ترجمة للعلم المقصود بالبحث والدراسة الإمام ابن جزي الغرناطي، مع ذكر الحالة العلمية والتعليمية في زمانه.

المبحث الثاني: وهو ما يشكل صلب الموضوع وجوهرة، قائما على بحث جوانب ومعالم المنهاج التعليمي عند الإمام ابن جزي من خلال بعض كتبه كالتسهيل والتقريب والقوانين والأنوار.... آخذا بالدرس والتحليل جوانب الأهداف والمنهج والمحتوى التعليمي فيها، فجاء ذلك في مطلبين داخل ذات المبحث.

خاتمة: وتشمل الخلاصات والنتائج المتوصل إليها، مذيلة ببعض التوصيات في الموضوع.

والله الموفق والهادي للصواب

المطلب الأول: الدراسة المفاهيمية

اتفقت كلمة أهل العلم في القديم والحديث أن هذا العلم لا يؤتى إلا من أبوابه، ولا يستطاع الوصول إليه إلا لمن سلك سبيل تبين معالمه واستجلاء مبانيه، ولذلك اعتبروا المصطلح والمفهوم بوابة كل ذلك ومفتاحه، فكل علم أو موضوع لا يبتدأ فيه بتحقيق القول في مفرداته فهو أبتر، وكل قضية تعالج دون تبيان معاني مصطلحاتها فهي غامضة، وإن فصل فيها القول تفصيلا.

بناء على ذلك فمن اللازم الخوض ابتداء في معاني المصطلحات المكونة لموضوع هذا البحث وهي: الصورة، المنهاج، التعليم.

أولا: الصورة

الصورة في اللغة من الفعل صور، وصور "الصورة صورة كل مخلوق، والجمع صور، وهي هيئة خلقته. والله تعالى البارئ المصور"[1]، وقيل "تصورت الشيء: توهمت صورته فتصور لي. والتصاوير: التماثيل"[2]، و "صور: في أسماء الله تعالى: المصور وهو الذي صور جميع الموجودات ورتبها فأعطى كل شيء منها صورة خاصة وهيئة مفردة يتميز بها على اختلافها وكثرتها"[3]، و"الصورة، بالضم: الشكل"[4]، "والهيئة، والحقيقة،

---

[1] معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، (1399هـ/1979م)، الجزء: 03، ص: 320.

[2] الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين بيروت، الطبعة الرابعة (1407 هـ/1987م)، الجزء: 02، ص: 717.

[3] لسان العرب، جمال الدين بن منظور، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، (1414هـ)، الجزء: 04، ص: 473.

[4] القاموس المحيط، مجد الدين الفيروزآبادى، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، الطبعة الثامنة، (1426هـ/2005م)، ص: 427.

والصفة"[5]، و"(الصورة) الشكل والتمثال المجسم وفي التنزيل العزيز {الذي خلقك فسواك فعدلك في أي صورة ما شاء ركبك} وصورة المسألة أو الأمر صفتها والنوع يقال هذا الأمر على ثلاث صور وصورة الشيء ماهيته المجردة وخياله في الذهن أو العقل"[6].

وعرفت الصورة في الاصطلاح أنها: "ما يؤخذ منه عند حذف المشخصات، ويقال: صورة الشيء، ما به يحصل الشيء بالفعل"[7]، وعند الكفوي: "ما تنتقش به الأعيان وتميزها عن غيرها"[8]، وعرفها أيضا بكونها تطلق: "على ترتيب الأشكال ووضع بعضها من بعض"[9]، فالظاهر أن مفهوم الصورة يسري من المعنى اللغوي إلى الاصطلاحي بنفس الدلالة؛ فالصفة والهيئة والخلقة هي عين ما يتميز بيه الشكل وتختلف به المشخصات عن بعضها البعض، وتتكون به الحالة الذهنية التي تدرك الأمر كما هو عليه حقا.

ثانيا: المنهاج

المنهاج من الفعل نهج، يقال: "نهج: طريق نهج: واسع واضح...ونهج الأمر أي: وضح، والمنهاج: الطريق الواضح"[10]، وقال ابن دريد أيضا: "النهج: الطريق الواضح"[11]، وهو نفس المعنى الذي نجده عند بقية أهل اللغة[12]، وقيل المنهاج: "الخطة

---

[5] تاج العروس من جواهر القاموس، محمد مرتضى الزبيدي، تحقيق مجموعة محققين، دار الهداية، الجزء: 02، ص: 358.

[6] المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة، الجزء: 01، ص: 528.

[7] التعريفات، الشريف الجرجاني، تحقيق جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى (1403هـ/1983م)، ص: 135.

[8] الكليات، أبو البقاء الكفوي، تحقيق عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، ص: 559.

[9] نفسه، ص: 559.

[10] العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، مرجع سابق، الجزء: 03، ص: 392.

[11] جمهرة اللغة، أبو بكر بن دريد الأزدي، تحقيق رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الأولى (1987م)، الجزء: 01، ص: 498.

[12] ينظر: معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس، مرجع سابق، الجزء: 05، ص: 361، لسان العرب، جمال الدين بن منظور، مرجع سابق، الجزء: 02، ص: 383.

المرسومة"[13].

وفي التداول المعاصر نجد أن كلمة المنهاج تمتح من المعنى اللاتيني للكلمة الإنجليزية Curriculum والتي تعني مضمار السباق[14]، أي المسار الذي يسلكه الإنسان لتحقيق هدف ما، وهو يحمل دلالة ما أشار إليه أهل اللغة العرب قبل ذلك، إذ المنهاج يقتضي خطة وطريقا واضحا يقي من الزلل والخطإ، ويحقق الهدف.

ثالثا: التعليم

يحدد أهل اللغة دلالة العلم بضده فيقولون، العلم: نقيض الجهل[15]، ووافقهم أهل الاطلاح في رده إلى: إدراك الأشياء وموافقة الواقع.

فقد ورد عند الجرجاني أن العلم هو: "إدراك الشيء على ما هو به، وقيل: زوال الخفاء من المعلوم"[16]، وعند السيوطي: "تصديق جازم مطابق للواقع لموجب. وقيل: صفة توجب لمحلها تميزا لا يحتمل النقيض بوجه. وقيل: معرفة الشيء على ما هو به، وقيل: هو انتفاء الخفاء"[17].

أما عند المعاصرين فإطلاق العلم والمعرفة غالبا ما يقصد به شيء واحد، إذ هما مترادفان ويعنيان الشيء نفسه أي معرفة الصور والتفسيرات للقضايا والظواهر المختلفة.

بيد أن ثمة تخصيصا لمفهوم التعليم على أنه: "نقل المعلومات من المعلم إلى

---

[13] المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مرجع سابق، الجزء: 02، ص: 957.

[14] ينظر: قراءة في مفاهيم المنهاج التربوي، أحمد فلوح، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد: 15، ص: 182.

[15] ينظر: العين، الخليل بن احمد الفراهيدي، مرجع سابق، الجزء: 02، ص: 152، معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس، مرجع سابق، الجزء: 04، ص: 110، لسان العرب، جمال الدين بن منظور، مرجع سابق، الجزء: 12، ص: 417.

[16] التعريفات، الشريف الجرجاني، مرجع سابق، ص: 155.

[17] مقاليد العلوم في الحدود والرسوم، جلال الدين السيوطي، مكتبة الآداب، القاهرة مصر، الطبعة الأولى (1424هـ/2004م)، ص: 64.

المتعلم بقصد إكسابه ضروبا من المعرفة كإحدى الوسائل في تربيته"[18]، أو: "هو العملية التي يمد فيها المعلم الطالب بالتوجيهات وتحمله مسؤولية إنجازات الطالب لتحقيق الأهداف التعليمية"[19]، وحسب معجم لالاند فالتعليم: "مسار يقوم على تطور وظيفة أو عدة وظائف تطورا تدريجيا بالدربة، وعلى تجويدها وإتقانها"[20].

وفي المقابل نجد التعلم، الذي يفيد القدرة على اكتساب تلك المعارف والمعلومات وتحصيلها، وامتلاك ناصية التحكم فيها واستخدامها حسب الوضعيات والحالات التي تعرض للمتعلم.

رابعا: المنهاج التعليمي

في التداول التربوي المعاصر هو: "جملة ما تقدمه المدرسة من معارف ومهارات واتجاهات لمساعدة المتعلم، على النمو المتوازن والسليم، في جميع جوانب شخصيته"[21]، وهو كذلك: "كل العمليات والأنشطة التربوية والتعليمية المخطط لها المتعلقة بالأهداف وبالمحتوى والوسائل والأنشطة الصفية واللاصفية العلمية والثقافية والترفيهية والرياضية التي غايتها تربية الأجيال وتعليمهم وتحقيق أهداف المجتمع المرجوة من المدرسة"[22].

وتتشكل عناصر المنهاج بشكل عام من:

الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس وأساليبه، الوسائل التعليمية، التقويم.

---

[18] معجم مصطلحات التربية والتعليم، محمد حمدان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى (1428هـ/2008م)، ص: 70.

[19] نفسه، ص: 122.

[20] موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت-باريس، الطبعة الثانية (2001م)، ص: 322.

[21] تطوير المناهج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية المنهاج المندمج نموذجا، محمد الدريج، دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، (2012م) عدد: 6-7، ص: 54.

[22] قراءة في مفاهيم المنهاج التربوي، أحمد فلوح، مرجع سابق، ص: 181.

المطلب الثاني: ابن جزي علامة الأندلس في زمنه

أولا: التعليم بالأندلس

لقد شكلت الأندلس عبر التاريخ حضارة علمية وثقافية مؤثرة في المجال والمحيط الإسلامي شرقا وغربا، وما بزغ نجمها وعلا شأنها إلا بعد الفتح ودخول المسلمين إليها، الذين أثثوا المشهد العلمي والمعرفي فيها بقطب ثان منافس للمشرق ومتفوق عليه في كثير من الأحيان، وهو ما تجلى في ازدهار الحركة العلمية والتعليمية بها، فعني الخلفاء بالعلم والأدب والفقه، وأنشئت المساجد، وشيدت المدارس بمناهج تعليمية خاصة، بشكل لم يكن رائجا على ذلك النحو في حينه، فها هو ابن خلدون متحدثا عن منهج أهل الأندلس في التعليم يقول: "وأمّا أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو، وهذا هو الّذي يراعونه في التّعليم. إلّا أنّه لمّا كان القرآن أصل ذلك وأسّه ومنبع الدّين والعلوم جعلوه أصلا في التّعليم. فلا يقتصرون لذلك عليه فقط، بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشّعر في الغالب والتّرسل وأخذهم بقوانين العربيّة وحفظها وتجويد الخطّ والكتاب"[23].

وقد تميز القطر الأندلسي كذلك بخصوصية في التعليم كتدريس الإناث واعتماد مراحل تعليمية خاصة صنفها كثير من الدارسين إلى ثلاث مراحل: "مرحلة الكتاب، المرحلة المتوسطة، المرحلة العليا"[24].

كما: "اعتمد الأندلسيون طرقًا عديدة في التعليم؛ منها: الإسماع (التلقين)، الإملاء المحاورة، الحفظ، والمناظرة... إلخ، واختلاف هذه الطرق يعود بالأساس إلى المربي

---

[23] العبر وديوان المبتدإ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، عبد الرحمن بن خلدون، تحقيق خليل شحادة، دار الفكر بيروت، الطبعة الأولى (1401هـ/1981م)، الجزء: 01، ص: 741.

[24] ينظر: أصول التربية والتعليم في الأندلس من عصر الإمارة إلى عصر ملوك الطوائف (138-479هـ/756-1086م) دراسة في مناهج التعليم وطرق التدريس، بن حاج ميلود، مجلة التراث، جامعة زيان عشور بالجلفة، العدد 02، 2012م.

أو المعلم أو الأستاذ"[25]، هذا المعلم الذي تبوأ في كل ذلك المكانة العالية الرفيعة التي تليق به وتعلي من شأنه وقيمته، وتبعا لذلك قيمة التعليم وجودته، حيث رصدت الأموال للتمويل والإنفاق على منظومة التعليم بالأندلس من أسها والقائمين عليها إلى الطلبة الدارسين بها.

ولقد كان القرن الثامن الهجري، زمن الإمام ابن جزي فترة تاريخية مميزة في الجانب التعليمي بالأندلس، ميزه الانتشار العلمي الواسع، والمتنوع في الطرق والأساليب والأماكن، فقد عرفت هذه الحقبة انتشارا واسعا للمدارس بكل بلاد المغرب والأندلس، حتى قيل فيها: "وفجأة نجدها تفيض في ذكر ما أنشأنه المرينيون في المغرب الأقصى والأوسط، وبنو زيان بتلمسان، والحفصيون في تونس، والنصريون في غرناطة من مدارس، وخاصة في القرن الثامن للهجرة، حتى لقد أصبح تأسيس المدارس ينافس بناء الجوامع"[26].

في هذه الظروف بزغ نجم العلامة ابن جزي رحمه الله وعرف واشتهر بين الناس، ومن أبرز المدارس التي كان لها صدى علمي كبير إبان هذه الفترة هي المدرسة النصرية التي تعتبر "من أشهر مدارس الأندلس في القرن الثامن الهجري، وقد طبقت شهرتها الآفاق، واستقطبت طلبة العلم من جميع أرجاء الأندلس، ودرس فيها كبار العلماء والقراء، بناها السلطان أبو الحجاج يوسف (733هـ-755هـ)، بناء على مبادرة من حاجبه رضوان النصري، عام 750هـ"[27]، "ومن أساتذة المدرسة النصرية من المفسرين والقراء

---

[25] تاريخ التربية الإسلامية في العهد الأندلسي، ورقة عمل لمقرر تاريخ التربية الإسلامية وتطبيقاتها، إيمان عبد العزيز الرشيد، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية التربية، (1444هـ/2023م)، ص: 17.

[26] نبذة عن المدرسة في المغرب حتى القرن التاسع الهجري في ضوء المعيار للونشريسي، داوود القاضي، مجلة الفكر العربي، عدد 21، سنة: 1981م، ص: 65، نقلا عن بحث: التعليم في المغرب والأندلس في القرن الثامن من الهجرة، عبد العزيز بومهرة، مجلة التواصل، عدد: 11، سنة: 2003م، ص: 127.

[27] مراكز الثقافة القرآنية بالمغرب والأندلس خلال القرن الثامن الهجري، حسن عزوزي، مجلة الإحياء، العدد: 09، (1996م)، ص: 176.

نذكر: أبا القاسم بن جزي، وابن لب، ومنصور الزواوي"[28].

ثانيا: التعريف بالإمام ابن جزي

بنو جزي "أسرة مشهورة من الأسر التي كان لها ظهور في دولة غرناطة في القرن الثامن على الخصوص. وتعود شهرتهم في غرناطة إلى نبوغ عدد من رجالاتهم في علوم الشريعة، وفنون الأدب المختلفة، ولاصطناع السلاطين النصريين لهم في خطط الكتابة، والقضاء، والخطابة، وغير ذلك. وأشهرهم أبو القاسم محمد بن أحمد (المفسر) وأبو بكر أحمد بن محمد بن أحمد الذي ولي القضاء، والخطابة بالجامع الأعظم بغرناطة ومحمد بن محمد بن أحمد الكاتب لدى النصريين والمرينيين، ومدون رحلة ابن بطوطة بقلمه"[29]، أما أبو القاسم الذي نتحدث عنه فهو: "خطيب الجامع الأعظم بغرناطة وكان فقيها إماما عالما بجميع العلوم، محصلا، قارب درجة الاجتهاد، ودون وصنف في كل فن. وكان أحد أهل الفتيا بغرناطة"[30].

وقد ترجم له ابن فرحون قائلا: "محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن جزي الكلبي؛ يكنى أبا القاسم من أهل غرناطة وذوي الأصالة والنباهة فيها. كان رحمه الله على طريقة مثلى: من العكوف على العلم والاشتغال بالنظر والتقييد والتدوين فقيهاً حافظاً قائماً على التدريس مشاركاً في فنون من عربية وأصول وقراءات وحديث وأدب حافظاً للتفسير مستوعباً للأقوال جماعة للكتب ملوكي الخزانة حسن المجلس ممتع المحاضرة صحيح الباطن تقدم خطيباً بالمسجد الأعظم من بلده على حداثة سنه فاتفق على فضله وجرى على سنن أصالته، قرأ على الأستاذ أبي جعفر بن الزبير وأخذ عنه العربية والفقه والحديث والقرآن ولازم الخطيب الفاضل أبا عبد الله بن رشيد وأبا المجد بن الأحوص والقاضي أبا عبد الله بن برطال والأستاذ النظار المتفنن أبا القاسم: قاسم بن عبد الله بن الشاط.

---

[28] نفسه، ص: 177.

[29] أعلام المغرب والأندلس في القرن الثامن، أبو الوليد بن الأحمر، تحقيق محمد رضوان الداية، مؤسسة الرسالة بيروت، الطبعة الأولى (1396هـ/1976م)، ص: 165.

[30] نفسه: ص: 165-175.

وألف الكثير في فنون شتى منها: كتاب وسيلة المسلم في تهذيب صحيح مسلم وكتاب الأقوال السنية في الكلمات السنية وكتاب الدعوات والأذكار المخرجة من صحيح الأخبار وكتاب القوانين الفقهية في تلخيص مذهب المالكية والتنبيه على مذهب الشافعية والحنفية والحنبلية وكتاب تقريب الوصول إلى علم الأصول وكتاب النور المبين في قواعد الدين وكتاب المختصر البارع في قراءة نافع وكتاب أصول القراء الستة غير نافع وكتاب الفوائد العامة في لحن العامة إلى غير ذلك مما قيده من التفسير والقراءات وغير ذلك. وله فهرسة كبيرة اشتملت على جملة كثيرة من أهل المشرق والمغرب"[31].

أما وفاته فقد: "فقد وهو يحرض الناس يوم معركة طريف"[32]، وكان ذلك سنة 741هـ رحمه الله وأسكنه فسيح جناته.

المبحث الثاني: المنهاج التعليمي عند ابن جزي

إن الملمح التعليمي التربوي في مصنفات الإمام ابن جزي ظاهر ابتداء من عناوينها، والتي يوحي غالبها إلى كونها موضوعة للتدريس والتعليم ومخصصة للطلاب، فهذا التسهيل والتقريب والمختصر والقوانين، كلها تصب في قالب واحد وهو قالب التعليم والتدريس، ولذلك نجد أن كل من درس الناحية التربوية في فكر ابن جزي يشير إلى هذا الملمح، فهو رحمه الله "لم يكتب بشكل مباشر في التربية والتعليم ولم يقف عند اللطائف التربوية التي يمكن استخراجها من الآيات والأحاديث النبوية، وإنما تميز أسلوبه في الكتابة والتأليف بحس تعليمي بديع من خلال الطريقة التي نهجها في تقريب المسائل والقضايا ومن حيث التبسيط والاختصار والبعد عن الاستطراد الذي كان سمة المؤلفات القديمة، وقد أشار في بعض كتبه أنه ألفه بغرض تقريب علم الأصول لابنه، كذلك تضمنت عناوين مؤلفاته رؤيته في التعليم والتربية (تقريب الوصول إلى علم

---

[31] الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، إبراهيم بن فرحون، تحقيق محمد الأحمدي أبو النور، دار التراث للطبع والنشر، القاهرة، الجزء: 02، ص: 274-275.

[32] معجم المفسرين من صدر الإسلام إلى العصر الحاضر: عادل نويهض، مؤسسة نويهض الثقافية للتأليف والترجمة والنشر، بيروت لبنان، الطبعة الثالثة (1409هـ/1988م)، الجزء: 02، ص: 481.

الأصول) ولا شك أن التقريب مسلك ومنهج قويم في ميدان التعليم وهو ما سمي بالنقل الديداكتيكي حاليا، ثم (التسهيل لعلوم التنزيل) والتسهيل أيضا أسلوب تربوي مهم، وأيضا (القوانين الفقهية) والقوانين عبارة عن كليات وكفايات ومهارات"[33].

ولذلك فسوف ينحصر الكلام في هذا الجزء من البحث على دراسة منهجه التعليمي بذكر نماذج وأمارات من ذلك مما ضمنه بعض مؤلفاته وأشهرها: التسهيل لعلوم التنزيل، والقوانين الفقهية، وتقريب الوصول إلى علم الأصول، وكذا محاولة استجلاء المنهج التعليمي الذي ارتضاه في تقريب وتبسيط فهم الكتاب، واستيعاب الفقه وأصوله.

المطلب الأول: وضوح الهدف والطريقة عند ابن جزي

سبقت الإشارة في المبحث الأول إلى كون المنهاج التعليمي يتألف من جملة عناصر (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، الوسائل، التقويم)، وعلى هذا النحو ستجري الكتابة في هذا المطلب من خلال استخراج بعض عناصر هذا المنهاج كما هي مبثوثة في ثنايا مؤلفات الإمام ابن جزي رحمه الله.

أولا: الأهداف

لقد أعلن ابن جزي رحمه الله عن الأهداف في مقدمة تفسيره، فجعلها أربعة [34]:

أولا: جمع كثير من العلم، في كتاب صغير الحجم تسهيلا على الطالبين، وتقريبا على الراغبين.

ثانيا: ذكر نكت عجيبة، وفوائد غريبة، قلما توجد في كتاب لأنها من بنات صدري، وينابيع ذكرى.

---

[33] معالم الفكر التربوي بين ابن جزي الكلبي والمكي الناصري دراسة مقارنة، مصطفى فاتيحي، المجلة المغربية للدراسات الإسلامية، العدد: 04، دجنبر 2022، ص: 374-375.

[34] التسهيل لعلوم التنزيل، ابن جزي الكلبي، تحقيق عبد الله الخالدي، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم بيروت، الطبعة الأولى (1416هـ)، الجزء: 01، ص: 10، بتصرف.

ثالثا: إيضاح المشكلات، إما بحل العقد المقفلات، وإما بحسن العبارة ورفع الاحتمالات، وبيان المجملات.

رابعا: تحقيق أقوال المفسرين، السقيم منها والصحيح، وتمييز الراجح من المرجوح.

وقد أحسن رحمه الله صنيعه هذا إذ صدر كلامه بذكر الأهداف حتى يكون القارئ والمطلع على بينة مما ينتظره في قادم التفسير، ويعلم إن كانت لنفسه حاجة بما ذكر أو لا، وهذا من صلب المنهج التعليمي، أن يعلن المعلم أو المدرس عن الأهداف المتوخاة من درسه وتعليمه، فهي بمثابة خطة وخارطة تجعل المقبل عليه متصورا تماما لما هو قادم، وتبعث في نفسه الحماسة والرغبة الأكيدة في الاهتمام والانصات للاستزادة، خصوصا ما ذكره من الجمع والاختصار لتسهيل التلقي، وهو ما يعرف الان بمسمى النقل الديداكتيكي: "أي تقريب المعارف المكثفة والطويلة بأسلوب يكون في متناول الطلاب والمبتدئين فالإطالة توقع في التيه في دروب العلم ومسالكه بلا خطم ولا أزمة، وهو اختيار بيداغوجي فعال بالنظر إلى التطويل الذي تعرفه التفاسير بما يجعل الاطلاع عليها كلها متعذرا وصعب المنال"[35].

هذا وإن وضوح الهدف مما ميز مؤلفات ابن جزي كلها، إذ "صرح في عموم كتبه بالغاية التي من أجلها ألف، فهو لا يزيد نسخا في الأسواق، بقدر ما يلبي حاجة ملحة لدى فئة معينة: (الابن، التلميذ، السلطان"[36].

فنجده في مقدمة التقريب يقول: "وإني أحببت أن يضرب ابني محمد -أسعده اللَّه- في هذا العلم بسهمه، فصنفت هذا الكتاب برسمه ورسمته بوسمه، لينشط لدرسه وفهمه، وعولت فيه على الاختصار والتقريب، مع حسن الترتيب والتهذيب"[37].

---

[35] معالم الفكر التربوي بين ابن جزي الكلبي والمكي الناصري دراسة مقارنة، مصطفى فاتيحي، مرجع سابق، ص: 376.

[36] الفكر التربوي عند ابن جزي الغرناطي، وصفا وتحليلا، رضوان القصباوي، المجلة المغربية للدراسات الإسلامية، العدد: 04، دجنبر 2022، ص: 183.

[37] تقريب الوصول إلى علم الأصول، ابن جزي الكلبي، تحقيق محمد حسن إسماعيل، دار الكتب

وهذا الإهداء قد ضمنه لمحات منهجية تعلمية عالية، إذ يستهدف نفسية المهدى إليه (الابن) فيحفزه ويدعمه ويشحذ همته من جهة، ويوضح كونه موضوعا للدرس والتعلم، ويبين اعتماده على التدرج والاختصار والتقريب، وهو يندرج في باب ما يعرف اليوم بتصميم التعلم وتنظيم الأفكار والخطاطات الذهنية الجامعة لمسائل العلم والمعرفة.

وصنيع الإمام هذا نجده يتكرر في الأنوار السنية كذلك إذ يقول: "ولما يسر الله على ابني أحمد المكنى أبا بكر -أبلغ الله فيه الأمل وجعله من أهل العلم والعمل- حفظ القرآن العظيم، أحببت أن يفوز بحظ من حفظ حديث المصطفى الكريم عليه الصلاة والتسليم، فجمعت له في هذا الكتاب جملة صالحة من كلام رسول الله ﷺ وجريت في ذلك على منهاج كتاب (الشهاب) للقاضي (أبي عبد الله القضاعي) في إيراد الكلمات وحذف أسانيدها لتيسيرها للحفظ وتقريب بعيدها"[38].

فنرى ذكره للباعث على التأليف وهو ابنه أيضا، ومنهجه فيه، إذ أن الكتاب كتاب حفظ وتعليم، وليس كتاب أسانيد وعلوم حديث، فقد حذف الأسانيد وأبقى على المتن وحده خشية الإطالة والاختلاط، وقصد إلى كلام النبي ﷺ مباشرة وانتخب أصح ما ورد فيه ليكون زادا ولواء سنة لابنه، عليهما رحمة الله.

وفي النور المبين يذكر المقاصد الثلاث التي حملته على التأليف في علم العقائد قائلا[39]:

المقصد الأول: ذكر الأدلة والبراهين على عقائد الدين، ليرتقي الناظر فيها عن التقليد إلى العلم اليقين.

العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى (1424هـ/2003م)، ص: 137.

[38] الأنوار السنية في الألفاظ السنية، ابن جزي الكلبي، اعتناء نزار حمادي، دار الإمام ابن عرفة، تونس، (د.ت)، ص: 15.

[39] النور المبين في قواعد عقائد الدين، ابن جزي الكلبي، اعتناء نزار حمادي، دار الضياء الكويت، الطبعة الأولى (1436هـ/2015م)، ص: 22.

المقصد الثاني: كون تلك الأدلة أو أكثرها مأخوذة من القرآن، إذ هو حجة الله الكبرى وجبله المتين، وليتبين أن فيه علم الأولين والآخرين.

المقصد الثالث: أنا اقتصرنا على أمهات المسائل التي جاءت بها الشريعة وتكلم فيها السلف، وأضربنا عما حدث بعدهم من طرق الخصام والجدال، وتركنا الكلام في الأمور التي شجر بسببها بين الفرق اختلاف أقوال، ليكون من حصل هذا الكتاب سالكا على المحجة البيضاء، متمسكا بالعروة الوثقى.

ويعبر الإمام ابن جزي عن الأهداف في مواضع بالمقاصد كما سبق، وفي أخرى يعبر عن ذلك باسم الفوائد إذ يقول في مقدمة القوانين: "أن هذا الكتاب ينيف على سائر الكتب بثلاث فوائد (الفائدة الأولى) أنه جمع بين تمهيد المذهب وذكر الخلاف العالي بخلاف غيره من الكتب فإنها في المذهب خاصة أو في الخلاف العالي خاصة (الفائدة الثانية) إنا لمحناه يحسن التقسيم والترتيب وسهلناه بالتهذيب والتقريب فكم فيه من تقسيم قسيم وتفصيل أصيل يقرب البعيد ويلين الشريد (الفائدة الثالثة) إنا قصدنا إليه الجمع بين الإيجاز والبيان على أنهما قلما يجتمعان فجاء بعون الله سهل العبارة لطيف الإشارة تام المعاني مختصر الألفاظ حقيقا بأن يلهج به الحفاظ وإلى الله نرغب في أن يجعله موجبا لغفرانه وموصلا لرضوانه وفاتحا لخزائن إحسانه وامتنانه إنه ذو فضل عظيم"[40].

ثانيا: الطرائق

تحديد طرائق التدريس ينبني على الملاحظة المباشرة للعملية التعليمية التي يمارسها المعلم ويقوم بأدائها مع طلابه، وفي حالتنا هذه مع تعذر المعاينة لما اعتمده الامام ابن جزي رحمه الله في حلق العلم والتدريس التي تولاها، فإننا نحاول أن نستشف بعضها انطلاقا من منهجه في مؤلفاته وطريقة عرضه للمادة العلمية فيها وبيان ما تحمله من حس تعليمي تربوي.

إن من أبرز السمات الظاهرة عيانا في مؤلفات الإمام ابن جزي رحمه الله "وضع

---

[40] القوانين الفقهية، ابن جزي الكلبي، (د.ت)، ص: 07.

الخطة المعبرة عن المنهج الذهني الذي سلكه في وضع الكتاب، مع حسن التنظيم"[41]، ونجد هذا مشتركا تقريبا في كل كتبه.

ففي تفسيره نجده قبل الخوض في بيان معنى كلام الله عز وجل يصدره بمقدمات بلغ عددها اثني عشر مقدمة، قبل عرضها يأتي على ذكر بعض العبارات والألفاظ التي يكثر دورانها في كتابه فيقول مثلا: "وإني جعلت لهذه الأقسام عبارات مختلفة، تعرف بها كل مرتبة وكل قول فأدناها ما أصرح بأنه خطأ أو باطل، ثم ما أقول فيه إنه ضعيف أو بعيد، ثم ما أقول إنّ غيره أرجح أو أقوى أو أظهر أو أشهر ثم ما أقدّم غيره عليه إشعارا بترجيح المتقدّم أو بالقول فيه: قيل كذا، قصدا للخروج من عهدته"[42].

وفي القوانين عقد بابا أولا في بيان اصطلاح الكتاب يخبر فيه بقوله: " إذا تكلمنا في مسألة قيدنا أولا بمذهب مالك ثم نتبعه بمذهب غيره إما نصا وتصريحا وإما إشارة وتلويحا وإذا سكتنا عن حكاية الخلاف في مسألة فذلك مؤذن في الأكثر بعدم الخلاف فيها وإذا ذكرنا الإجماع والاتفاق فنعني إجماع الأمة وإذا ذكرنا الجمهور فنعني اتفاق العلماء إلا من شذ قوله وإذا ذكرنا الأربعة فنعني مالكا والشافعي وأبا حنيفة وابن حنبل وفي ذلك إشعار بمخالفة بعض العلماء لهم وربما صرحنا بذلك وإذا قلنا قال قوم أو خلافا لقوم فنعني خارج المذاهب الأربعة وإذا ذكرنا الثلاثة فنعني مالكا والشافعي وأبا حنيفة وفي ذلك إشعار بمخالفة أحمد بن حنبل لهم أو أنه لم ينقل له مذهب في تلك المسألة وإذا ذكرنا الإمامين فنعني مالكا والشافعي وإذا ذكرنا ضمير الإثنين كقولنا عندهما أو خلافا لهما فنعني الشافعي وأبا حنيفة وإذا ذكرنا ضمير الجماعة فقلنا عندهم أو خلافا لهم وشبه ذلك فنعني الشافعي وأبا حنيفة وابن حنبل وإذا قلنا المذهب فنعني مذهب مالك وفي ذلك إشعار بمخالفة غيره وإذا قلنا المشهور فنعني مشهور مذهب مالك وفي ذلك إشعار بخلاف في المذهب وإذا قلنا قيل كذا أو اختلف في كذا أو في كذا قولان فأكثر فنعني في المذهب وإذا قلنا روايتان فنعني عن مالك وأكثر ما نقدم

---

[41] الفكر التربوي عند ابن جزي الغرناطي، وصفا وتحليلا، رضوان القصباوي، مرجع سابق، ص: 183.

[42] التسهيل لعلوم التنزيل، ابن جزي الكلبي، مرجع سابق، الجزء: 01، ص: 10.

القول المشهور"[43].

هذا التحديد الدقيق يناسب ما باب يعرف اليوم بتحديد المصطلحات والمفاهيم، أو الكلمات المفتاحية في الدراسات والبحوث وغيرها، وهو ينبئ عن كون الرجل صاحب منهج دقيق محكم وذا تخطيط مسبق لكل ما يقوله ويكتبه.

وإذ يحدد ابن جزي رحمه الله أهم مفاتيح مؤلفه ومصطلحاتها، فإنه يتبع ذلك بذكر خطة المادة التي يقدمها أو يبين منهجه فيها والطريقة التي سيعتمد عليها، ومن نماذج عرضه هذه نجد:

في التسهيل يقول: " وقدّمت في أوّله مقدّمتين: إحداهما في أبواب نافعة، وقواعد كلية جامعة والأخرى فيما كثر دوره من اللغات الواقعة"[44].

وفي القوانين: "اعلم أنني افتتحته بعقيدة سنية وجيزة تقديما للأهم فلا جرم أن الأصول أهم من الفروع ومن الحق تأخير التابع وتقديم المتبوع ثم قسمت الفقه إلى قسمين أحدهما في العبادات والآخر في المعاملات وضمنت كل قسم عشرة كتب على مائة باب فانحصر الفقه في عشرين كتابا ومائتي باب (القسم الأول) فيه من الكتب كتاب الطهارة كتاب الصلاة كتاب الجنائز كتاب الزكاة كتاب الصيام والاعتكاف كتاب الحج كتاب الجهاد كتاب الأيمان والنذور كتاب الأطعمة والأشربة والصيد والذبائح كتاب الضحايا والعقيقة والختان (القسم الثاني) فيه من الكتب كتاب النكاح كتاب الطلاق وما يتصل به كتاب البيوع كتاب العقود المشاكلة للبيوع كتاب الأقضية والشهادات كتاب الأبواب المتعلقة بالأقضية كتاب الدماء والحدود كتاب الهبات وما يجانسها كتاب العتق وما يتعلق به كتاب الفرائض والوصايا (ثم ختمته) بكتاب الجامع وهو يحتوي على عشرين بابا وإنما انحصرت الكتب والأبواب في هذا العدد لأنني ضممت كل شكل إلى شكله وألحقت كل فرع بأصله وربما جمعت في ترجمة واحدة ما يفرقه

---

[43] القوانين الفقهية، ابن جزي الكلبي، مرجع سابق، ص: 08.

[44] التسهيل لعلوم التنزيل، ابن جزي الكلبي، مرجع سابق، الجزء: 01، ص: 11.

الناس في تراجم كثيرة رعيا للمقاربة والمشاكلة ورغبة في الاختصار"[45].

وفي التقريب: " وقسمته إلى خمسة فنون، الفن الأول: في المعارف العقلية، الفن الثاني: في المعارف اللغوية، الفن الثالث: في الأحكام الشرعية، الفن الرابع: في الأدلة على الأحكام الشرعية، الفن الخامس: في الاجتهاد والترجيح، وجعلت في كل فن عشرة أبواب، فاحتوى الكتاب على خمسين بابًا، وقدمت في أوله مقدمته يحتاج إليها"[46].

وفي النور المبين جعل الكتاب على ثلاث قواعد فيقول: "القاعدة الأولى في الكلام في الإلهيات، والقاعدة الثانية في الكلام في الأنبياء والملائكة والأئمة والصحابة، والقاعدة الثالث في الكلام في الدار الآخرة، والخاتمة في وصية نافعة تناسب مقصد الكتاب"[47].

وفي الأنوار السنية أوضح منهجه من خلال المقارنة بينه وبين كتاب الشهاب للقاضي القضاعي، فقال: "الفرق بين كتاب الشهاب وبين هذا الكتاب من ثلاثة وجوه: الوجه الأول: أن كتاب الشهاب فيه من الحديث الصحيح والحسن والضعيف ومن المرسل والمنقطع والوقوف، أما هذا الكتاب فكل ما فيه من الصحيح المعروف، الوجه الثاني: أن صاحب الشهاب اقتصر على أحاديث الرقائق والآداب، وتضمن هذا الكتاب ذلك وزاد عليها غير ما من الأبواب من أحاديث الإيمان والإسلام وأحاديث الأحكام وبيان الحلال والحرام، الوجه الثالث: أن ترتيب أحاديث الشهاب على المشاكلة اللفظية، وترتيب هذا الكتاب ترتيب الكتب العلمية في الأبواب الشرعية"[48].

ومعلوم لدى كل من يتصدى للتعليم والدرس والتأليف أن التخطيط والسير وفق منهج خاص هو ما يحقق الأهداف المسطرة قبلا، ويجنب صاحبه التخبط والعشوائية، ويجعله على بينة من أمره في القصد إلى ما حدده ووضعه نصب عينه، خصوصا وأن مؤلفات الإمام رحمه الله قد خلت من الإسهاب والتطويل والتفريع المنفر، بل كانت حقا كما عناوينها تسهيلا وتقريبا واختصارا، وهو ما نقف عنده في المطلب الثاني

---

[45] القوانين الفقهية، ابن جزي الكلبي، مرجع سابق، ص: 08-09.

[46] تقريب الوصول إلى علم الأصول، ابن جزي الكلبي، مرجع سابق، ص: 137-138.

[47] النور المبين في قواعد عقائد الدين، ابن جزي الكلبي، مرجع سابق، ص: 22.

[48] النور المبين في قواعد عقائد الدين، ابن جزي الكلبي، مرجع سابق، ص: 15-16.

لدراسة المحتوى التعليمي في كتب ابن جزي رحمه الله.

المطلب الثاني: المحتوى التعلمي في مؤلفات ابن جزي رحمه الله

يكثر الحديث عن النقل الديداكتيكي في الأدبيات المعاصرة التي تتخذ من التدريس والتعليم موضوعا لها، وهو باختصار: "عملية نقل المعرفة إلى المتعلم بعد تحويلها من معرفة أكاديمية إلى معرفة مدرسية"[49]، أو لنقل: "هو نقل المعرفة من فضائها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية، لتناسب خصوصيات المتعلمين النفسية وتستجيب لحاجاتهم عن طريق تكييفها وفق الوضعيات التعليمية التعلمية"[50]، وارتباطا بعلمنا العلامة ابن جزي رحمه الله، فإن المتأمل في جل تصانيفه ومؤلفاته يجد أنه ينحى هذا المنحى عمليا في الكتابة والتأليف، وقد سبقت الإشارة إلى ذلك حين الكلام عن الأهداف والمرامي التي تغياها من كتبه، وبالنظر أيضا إلى الفئة التي كان يتوجه إليها بكلامه، وطبيعة إرثه العلمي والمعرفي تشي بهذا الغرض، وهو أنه رحمه الله ما ألف لمقارنة أحد من أهل زمانه، ولا كتب يرد على مخالف، أو يواجه معترضا، بل إن ما خطه يراعه جزء منه لابنه وقد ذكر في المطلب السابق، وجزء آخر أراد به التقريب والتبسيط والتسهيل، متجاوزا في ذلك التفصيل والإطناب، وجامعا لكثير من الأبواب في كتاب واحد، ونموذج ذلك ما يلي:

أولا: بيان القرآن الكريم

في التفسير مثلا عمد ابن جزي رحمه الله إلى جعل كتابه مناسبا لدارس القرآن وعلومه وتفسيره وقراءاته، وإعرابه، فالمقدمات الإثنى عشر تضمنت أبوابا في نزول القرآن وخصائص السور والمكي والمدني، وإشارة إلى تكامل العلوم في خدمة التفسير والبيان عن مراد الله تعالى من كلامه، وعرجت على المقصود بالخلاف بين المفسرين

---

[49] أساسيات علوم التربية والديداكتيك وفق الأطر المرجعية والوثائق الرسمية، حميد حقي، مركز أطلس بني ملال، الطبعة الأولى (2021م)، ص: 20.

[50] النقل الديداكتيكي لعلوم العلماء، بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد: 09، مارس 2006.

ووجوه الترجيح في ذلك، وكذا مسيرة التأليف في التفسير، والنسخ، والوقف، والقراءات، وغير ذلك مما يحتاجه الدارس أول ما يروم سبيل دراسة القرآن وعلومه، ولذلك تلقفت الأمة هذه المقدمة بالعناية والشرح، فلإن اشتهر المشرق بمقدمة ابن تيمية في أصول التفسير، فإن أهل المغرب لهم في مقدمة التسهيل غنية وكفاية، وهذا الذي ذكر كله يصب فيما نحن فيه من بيان كون الكتاب تعليميا مدرسيا وضعه صاحبه لتقريب العلم لأفهام المبتدئين، وتذكرة للمنتهين.

أما لب الكتاب وجوهره التفسيري فنجد أنه سهل العبارة قريب المعنى بسيط اللفظ من غير تكلف شاق، ولا تبسيط مخل، جعل عباراته سهلة على المتعلم والمعلم، مناسبة للمبتدئ والمنتهي، فيفتتح السورة بصياغة بطاقة تعريفية لها تتضمن (اسمها وعدد آياتها ومسمياتها ونزوها) حتى يتصور القارئ السورة أمامه ويهتدي إلى المقصود بها، ثم يتبع ذلك بذكر الفوائد والفرائد اختصارا دون تطويل.

ومن نماذج ذلك في تفسيره لسورة الفاتحة قوله رحمه الله: "وهي سبع آيات، (سورة أم القرآن) وتسمى سورة الحمد لله، وفاتحة الكتاب، والواقية، والشافية، والسبع المثاني، وفيها عشرون فائدة، سوى ما تقدّم في اللغات من تفسير ألفاظها، واختلف هل هي مكية أو مدنية؟ ولا خلاف أن الفاتحة سبع آيات، إلّا أنّ الشافعي يعدّ البسملة آية منها، والمالكيّ يسقطها، ويعدّ أنعمت عليهم آية، وقراءة الفاتحة في الصلاة واجبة عند مالك والشافعي، خلافا لأبي حنيفة وحجتهما قوله صلّى الله عليه واله وسلّم للذي علمه الصلاة: «اقرأ ما تيسر من القرآن»"[51].

وفي بيانه للآيات نجده يفسرها لغويا ونحويا وبيان معنى في آن واحد، مع إيراد الفوائد بعضها عقدي وبعضها فقهي وأحيانا أصولي كذلك، فيكون تفسيره بهذا من أجمع التفاسير وأشملها في بيان الآيات والأكثر من ذلك كلها أكثرها اختصارا [52]، مع

---

[51] التسهيل لعلوم التنزيل، ابن جزي الكلبي، مرجع سابق، الجزء: 01، ص: 63.

[52] لذلك لا غرو في أن كان الكتاب مقررا في التفسير بالمغرب وغيره منذ زمن بعيد، كونه مناسبا للمبتدئين ومشتملا على كل ما يحتاجونه في بداية الطلب للتفسير، وهذا ما دفع وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالمغرب أن تعتمده مقررا بالتعليم العتيق في مادة التفسير.

تحري الأمانة والصدق في الأقوال والنقول، وهو طريق المعلم الحق الذي يراقب ربه في كتابته وتعليمه.

مثال لذلك قوله رحمه الله في تفسير بداية سورة الفاتحة: "اختلف هل أوّل الفاتحة على إضمار القول تعليما للعباد: أي قولوا: الحمد لله، أو هو ابتداء كلام الله، ولا بدّ من إضمار القول في: «إياك نعبد» وما بعده، والحمد أعمّ من الشكر لأنّ الشكر لا يكون إلّا جزاء على نعمة، والحمد يكون جزاء كالشكر، ويكون ثناء ابتداء، كما أنّ الشكر قد يكون أعم من الحمد، لأن الحمد باللسان والشكر باللسان والقلب، والجوارح. فإذا فهمت عموم الحمد: علمت أنّ قولك: الحمد لله يقتضي الثناء عليه لما هو من الجلال والعظمة والوحدانية والعزة والإفضال والعلم والمقدرة والحكمة وغير ذلك من الصفات، ويتضمن معاني أسمائه الحسنى التسعة والتسعين، ويقتضي شكره والثناء عليه بكل نعمة أعطى ورحمة أولى جميع خلقه في الآخرة والأولى، فيا لها من كلمة جمعت ما تضيق عنه المجلدات، واتفق دون عدّه عقول الخلائق، ويكفيك أن الله جعلها أوّل كتابه، وآخر دعوى أهل الجنة"[53].

وامتازا المحتوى التفسيري عند ابن جزي بخصوصيته أيضا في عرض الإسرائيليات وبيان المبهمات، حيث رسم لنفسه منهجا في ذلك ذكره في إحدى أبواب مقدماته قائلا: "وأما القصص فهي من جملة العلوم التي تضمنها القرآن فلا بد من تفسيره إلّا أنّ الضروري منه ما يتوقف التفسير عليه. وما سوى ذلك زائد مستغنى عنه وقد أكثر بعض المفسرين من حكاية القصص الصحيح وغير الصحيح. حتى أنهم ذكروا منه ما لا يجوز ذكره مما فيه تقصير بمنصب الأنبياء عليهم السلام أو حكاية ما يجب تنزيههم عنه. وأما نحن فاقتصرنا في هذا الكتاب من القصص على ما يتوقف التفسير عليه وعلى ما ورد منه في الحديث الصحيح"[54]، فالتزم ذلك في مواطن كثيرة خصوصا ما جاء في القرآن واضحا بينا، كقصة يوسف عليه السلام، وقصة أصحاب الكهف وغيرها، لكنه هفا في مواطن أخرى فذكر بعض الإسرائيليات التي في المجمل لا تخل كثيرا

---

[53] التسهيل لعلوم التنزيل، ابن جزي الكلبي، مرجع سابق، الجزء: 01، ص: 63.

[54] التسهيل لعلوم التنزيل، ابن جزي الكلبي، مرجع سابق، الجزء: 01، ص: 17.

بقيمة تفسيره، خاصة وأنه موجه لطلبة العلم ممن سيدرسون متنه ويحققوا قوله، وليس لعامة الناس ممن ليست لهم دراسة بالآثار والأسانيد.

ثانيا: تقريب المذهب المالكي

تولى ابن جزي رحمه الله القضاء، ومكنه ذلك من امتلاك ناصية الفقه في الأحكام والفتوى، فسخر كل ملكاته في البيان والتبسيط والشرح، حتى أخرج سفرين من أنفع ما جادت به بلاد الأندلس، أحدها في الفقه والثاني في الأصول، كتاب: القوانين الفقهية في تلخيص مذهب المالكية، والتنبيه على مذهب الشافعية والحنفية والحنابلة، وكتاب تقريب الوصول إلى علم الأصول.

وجريا على عادته رحمه الله في التبسيط والاختصار والبناء المنهجي العلمي الدقيق كان كتاباه صورة لذلك، فرغم كون القوانين الفقهية يتضمن عنوانه التنبيه على مذهب الشافعية والحنفية والحنابلة، إلا أن ذلك لم يكن سوى إشارات طفيفة مختصرة وغالبا مرجوحة في كلامه كما يظهر من صيغ التمريض والتقليل التي يستعملها في إيراد آراء المذاهب الأخرى.

مثال ذلك في باب التيمم: "في شروط جوازه وهي على الجملة شرطان عدم الماء أو تعذر استعماله وأما على التفصيل فهي عدم الماء في السفر والمرض إجماعا وفي الحضر من غير مرض خلافا لأبي حنيفة وأن يجد من الماء ما لا يكفيه خلافا للشافعي وعدم الآلة الموصلة إلى الماء كالدلو أو الرشاء وأن يخاف العطش على نفسه أو على غيره من آدمي أو بهيمة وأن يخاف إن خرج إلى الماء لصوصا أو سباعا وأن يجد الماء غالبا يجحف به شراؤه وأن يخاف فوات الوقت إن ذهب إلى الماء أو انتظره أو استعمله خلافا للشافعي وأن يخاف الموت من البرد أو حدوث مرض أو زيادته أو تأخر برء أو يكون مريضا لا يجد من يناوله الماء أو يكون قد استوعب الجراح أو القروح أكثر جسد الجنب أو أعضاء الوضوء من المحدث"[55].

فالمعتمد كما يظهر من كلامه والترجيح لا يكون إلا على رأي المالكية أما بقية

---

[55] القوانين الفقهية، ابن جزي الكلبي، مرجع سابق، ص: 29-30.

المذاهب فيكتفي بذكر مخالفتهم فقط، وعلى ذلك جرى في كل مؤلفه.

ومما ميز هذا السفر المالكي أيضا هو الاستدلالات الشرعية والنقولات من القرآن والسنة دعما وتأصيلا لكل رأي أو قول يذهب إليه، وفي ذلك من الملامح التربوية والتعليمية الشيء الكثير، إذ الكلام لا ينبغي أن يلقى إلى المتعلم دون حجة أو دليل، وفي نفس الوقت لا ينبغي إثقال كاهله بالآراء والأقوال والاختلافات الفقهية، خاصة وأن الكتاب مختصر، فلهذا كان الأنسب ما جرى عليه واعتمده، وهو من صور وتجليات النقل الديداكتيكي المعاصر، فلا مبالغة في أن يعتبر أهل العلم القوانين الفقهية من أجل كتب المالكية سواء في الفقه أو القواعد.

أما تقريب الوصول إلى علم الأصول فإن الإمام ابن جزي قد استفاد في تأليفه ممن سبقه، فجعله حقا قريب المأخذ سهل العبارة، بسيط التركيب، لا يرى فيه أثر للغة الأصولية المقعرة، ولا إسهاب للمسائل الخلافية المنفرة، فقال فيه: " المقصود الأول إنما هو معرفة الأحكام الشرعية، فهذا الفن هو المطلوب لنفسه، وإنما احتيج إلى سائر الفنون من أجله، ولما كان ثبوت الأحكام متوقفًا على الأدلة احتيج إلى فن الأدلة، ولما كان استنباط الأحكام من الأدلة متوقفًا على شروط الاجتهاد احتيج إلى فن في الأدلة وشروطه، وكيفيته من الترجيح وغيره، ثم إن ذلك كله يتوقف على أدوات يحتاج إليها في فهمه والتصرف فيه، وهي له آلات، وهي على نوعين: منها ما يرجع إلى المعاني وهو من المعارف العقلية. ومنها ما يرجع إلى الألفاظ وهي فن المعارف اللغوية، فانقسم العلم بالضرورة إلى تلك الفنون الخمسة، فقسمنا كتابنا هذا إليها، وقدمنا الأدوات، لأنه لا يتوصل إلى فهم ما سواها إلا بعد فهمها"[56].

ومن أبرز معالم التقريب والتبسيط في الكتاب: "محاولة استقصاء أصول المالكية بإيجاز، رد القول بانفراد الإمام مالك ببعض الأصول، إبراز رأي الإمام مالك في المسائل الخلافية، وإجمال رأي مخالفيه، عزو الآراء لأصحابها إذا كان الخلاف داخل المذهب المالكي، بيان ما كان حجة عند الإمام مالك وما ليس حجة عنده، استحضار

---

[56] تقريب الوصول إلى علم الأصول، ابن جزي الكلبي، مرجع سابق، ص: 137-138.

فروع المالكية وآرائهم عند التمثيل"[57].

ومن أمثلة تقريب وتبسيط علم الأصول وجعله في متناول القارئ قوله رحمه الله في الحديث عن المصلحة: " وأما المصلحة، فهي على ثلاثة أقسام: قسم شهد الشرع باعتباره، وهو قياس المناسبة المبني على النظر المصلحي من تحصيل المصالح ودفع المفاسد، فهذا حجة عند جميع القائلين بالقياس، ومن ذلك ما فعله عمر رضي الله عنه من الديوان وإحداث السجن وغير ذلك، وقسم شهد الشرع بعدم اعتباره كالمنع من غراسة العنب لئلا يعصر منه خمرًا، فهذا لا يقول به، وقسم لم يشهد الشرع باعتباره ولا بعدم اعتباره، وهو المصلحة المرسلة، وهو حجة عند مالك خلافًا لغيره"[58].

فالملاحظ مما سبق سهولة عبارته، وبساطة أساليبه، ويسر مأخذه، ومناسبته للطالب والمتعلم الراغب في اقتحام علم أصول الفقه، وتلمس معالمه، دون تشتيت انتباه بالخلاف وكثرة الآراء وتعقيدات اللغة الأصولية الصعبة، وهذا الصنيع هو ما يدندن حوله أهل التعليم والتربية تحت مسمى النقل الديداكتيكي، وجعل المادة العالمة، مادة متعلمة، فابن جزي رحمه الله تعلم الأصول ودرسها من مصادرها، وعكف على أصول وأمهات كتب الأصول في زمانه، حتى إذا ارتوى من معين العلم وبلغ غاية الإدراك، قام مبسطا مقربا ومختصرا لطلابه مريديه، نفع الله به.

الخاتمة

وحاصل القول أن الإمام ابن جزي رحمه الله قد بث معالم منهاجه التعليمي في ثنايا كتبه وضمنها علميا ومعرفيا تطبيق خطوات الفهم والإيضاح والبيان، بدءا من عناوينه التي ارتضاها علامات على أسفاره، وصولا إلى مقدماته التي تنضح بالحس التربوي التعليمي، ذكرا للأهداف والمقاصد والغايات، وإيرادا للمنهج المعتمد وخطة بناء

---

[57] جهود الإمام ابن جزي الغرناطي في تقريب المذهب المالكي، تأصيلا وتفريعا، نجلاء حفصي ومريم جواليل، مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر تخصص فقه مقارن وأصوله، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة أحمد دراية، أدرار الجزائر، الموسم الجامعي (2020/2019)، ص: 50-54 بتصرف.

[58] تقريب الوصول إلى علم الأصول، ابن جزي الكلبي، مرجع سابق، ص: 192.

العلم في الكتاب، وصولا إلى طريقة عرضه وتفصيله وتقديمه، والتي اتسمت باعتماده كما سبقت الإشارة لأساليب النقل الديداكتيكي وصور التعليم بالأمثلة والإيضاح، ودعم أقواله وكلامه بالحجج والاستدلالات، حتى تكتسي مؤلفاته وكتبه طابعا علميا رصينا، يتجنب إلقاء الكلام والأحكام، وينطلق مستفيدا من كلام من سبقه وآراء من سلفه، متأدبا في نقده، محترما لمخالفيه، غير متعصب ولا متحجر على رأيه ومذهب.

هذا وإن من أهم صفات المعلم والمدرس ومن أمارات من يتصدى للتأليف والبحث وتقرير مهمات العلم، أن يكون ربانيا في قصده، ذا نية خالصة وقلب خاشع، يستحضر وقوفه بين ربه وسؤاله عن كل ما خطه وكتبه، ومتنبها إلى أن قوام الأمة وصلاحها ليس يكون إلا بالعلم والمعرفة، فيجعل هاجسه وديدنه الحرص على ربانية ما يقول ويكتب.

ولقد تمثل الإمام ابن جزي رحمه الله هذا المبدأ فجمع بين القول والعمل في حياته، وجاهد بالسيف والقلم، وكما سبق في ترجمته أنه رحمه الله فقد وهو يحرض الناس على الجهاد يوم طريف، فبعد أن جاهد عمره بالقلم والكتابة، أبى الله إلى أن يتوفاه مجاهدا بالسيف، فيحق عليه وعد الله، ويصدق فيه الأثر بأن هذا العلم دين، فلينظر من أين مأخذه.

إن أهم ما يستخلص ويوصى به في نهاية هذا البحث أمور ثلاث:

-الإقبال على العلم والتعلم بنية التعبد والتقرب.

-الاهتمام بتراث أهل المغرب والأندلس في كل المجالات العلمية والمعرفية: فالناظر والمتأمل فيه يجد أن هذا التراث ما أنتج وألف إلا لخصوصية هذه الأرض، وما اشتهر وانتشر وتلقاه الناس بالقبول إلا لكونه علم حق مبني على أصول معرفية متينة، فحق على كل طالب ودارس أن يكون له من علم هذا القطر نصيب.

-التعليم ومناهجه وطرائقه وأساليبه ليست حكرا على النظريات المعاصرة، ولا وليدة العصر الراهن، بل إن لها امتدادا عبر تراث المسلمين وثقافتهم، ومبثوثة في ثنايا كتبهم، تحتاج من ينفض الغبار عنها لاستجلاء معالمها وصورتها.

لائحة المصادر والمراجع

1) القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

2) أساسيات علوم التربية والديداكتيك وفق الأطر المرجعية والوثائق الرسمية، حميد حقي، مركز أطلس بني ملال، الطبعة الأولى (2021م).

3) أصول التربية والتعليم في الأندلس من عصر الإمارة إلى عصر ملوك الطوائف (138-479هـ/756-1086م) دراسة في مناهج التعليم وطرق التدريس، بن حاج ميلود، مجلة التراث، جامعة زيان عشور بالجلفة، العدد 02، 2012م.

4) أعلام المغرب والأندلس في القرن الثامن، أبو الوليد بن الأحمر، تحقيق محمد رضوان الداية، مؤسسة الرسالة بيروت، الطبعة الأولى (1396هـ/1976م).

5) الأنوار السنية في الألفاظ السنية، ابن جزي الكلبي، اعتناء نزار حمادي، دار الإمام ابن عرفة، تونس، (د.ت).

6) تاج العروس من جواهر القاموس، محمد مرتضى الزبيدي، تحقيق مجموعة محققين، دار الهداية.

7) تاريخ التربية الإسلامية في العهد الأندلسي، ورقة عمل لمقرر تاريخ التربية الإسلامية وتطبيقاتها، إيمان عبد العزيز الرشيد، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية التربية، (1444هـ/2023م).

8) التسهيل لعلوم التنزيل، ابن جزي الكلبي، تحقيق عبد الله الخالدي، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم بيروت، الطبعة الأولى (1416هـ).

9) تطوير المناهج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية المنهاج المندمج نموذجا، محمد الدريج، دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم، (2012م).

10) التعريفات، الشريف الجرجاني، تحقيق جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى (1403هـ/1983م).

11) التعليم في المغرب والأندلس في القرن الثامن من الهجرة، عبد العزيز بومهرة، مجلة التواصل، عدد: 11، سنة: 2003م.

12) تقريب الوصول إلى علم الأصول، ابن جزي الكلبي، تحقيق محمد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى (1424هـ/2003م).

13) جمهرة اللغة، أبو بكر بن دريد الأزدي، تحقيق رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الأولى (1987م).

14) جهود الإمام ابن جزي الغرناطي في تقريب المذهب المالكي، تأصيلا وتفريعا، نجلاء حفصي ومريم جواليل، مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر تخصص فقه مقارن وأصوله، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة أحمد دراية، أدرار الجزائر، الموسم الجامعي (2020/2019).

15) الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، إبراهيم بن فرحون، تحقيق محمد الأحمدي أبو النور، دار التراث للطبع والنشر، القاهرة.

16) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين بيروت، الطبعة الرابعة (1407 هـ/1987م).

17) العبر وديوان المبتدإ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، عبد الرحمن بن خلدون، تحقيق خليل شحادة، دار الفكر بيروت، الطبعة الأولى (1401هـ/1981م).

18) الفكر التربوي عند ابن جزي الغرناطي، وصفا وتحليلا، رضوان القصباوي، المجلة المغربية للدراسات الإسلامية، العدد: 04، دجنبر 2022.

19) القاموس المحيط، مجد الدين الفيروزآبادى، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، الطبعة الثامنة، (1426هـ/2005م).

20) قراءة في مفاهيم المنهاج التربوي، أحمد فلوح، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد: 15.

21) الكليات، أبو البقاء الكفوي، تحقيق عدنان درويش ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة.

22) لسان العرب، جمال الدين بن منظور، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، (1414هـ).

23) مراكز الثقافة القرآنية بالمغرب والأندلس خلال القرن الثامن الهجري، حسن عزوزي، مجلة الإحياء، العدد: 09، (1996م).

24) معالم الفكر التربوي بين ابن جزي الكلبي والمكي الناصري دراسة مقارنة، مصطفى فاتيحي، المجلة المغربية للدراسات الإسلامية، العدد: 04، دجنبر 2022.

25) معجم المفسرين من صدر الإسلام إلى العصر الحاضر: عادل نويهض، مؤسسة نويهض الثقافية للتأليف والترجمة والنشر، بيروت لبنان، الطبعة الثالثة (1409هـ/1988م).

26) المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة.

27) معجم مصطلحات التربية والتعليم، محمد حمدان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى (1428هـ/2008م).

28) معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، (1399هـ/1979م).

29) مقاليد العلوم في الحدود والرسوم، جلال الدين السيوطي، مكتبة الآداب، القاهرة مصر، الطبعة الأولى (1424هـ/2004م).

30) موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت-باريس، الطبعة الثانية (2001م).

31) نبذة عن المدرسة في المغرب حتى القرن التاسع الهجري في ضوء المعيار للونشريسي، داوود القاضي، مجلة الفكر العربي، عدد 21، سنة: 1981م.

32) النقل الديداكتيكي لعلوم العلماء، بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد: 09، مارس 2006.

33) النور المبين في قواعد عقائد الدين، ابن جزي الكلبي، اعتناء نزار حمادي، دار الضياء الكويت، الطبعة الأولى (1436هـ/2015م).

الفصل الرابع:

من أواخر القرن 8هـ إلى أواسط القرن 9

عناصر المنهاج التعليمي عند بدر الدين الزركشي

ذ.ة لمياء الحموتي

باحثة في سلك الدكتوراه، الكلية المتعددة التخصصات بالناضور

ملخص البحث:

بزغ نجم الإمام بدر الدين الزركشي رحمه الله في علوم شرعية ولغوية متنوعة، فألف فيها ودرسها منذ وقت مبكر حتى وفاته، إلا أن الباحثين لم يلتفتوا إلى تراثه والنبش فيه، بغية استخراج فكره التربوي والاستفادة من تجاربه وخبرته في هذا المجال. وهذه الدراسة محاولة في هذا السياق؛ لأجل الكشف عن أهم معالم المنهاج التربوي عند هذا العلم الفذ.

الكلمات المفتاحية: النظام التربوي- المحتوى التعليمي-طرائق التدريس-التقويم – التحفيز.

تقديم

ازدهرت الحضارة الإسلامية قديما في كل مجالات الحياة العلمية، والسياسية، والاقتصادية، وغيرها من المجالات التي يعد التعليم أبرزها.

فقد كان الناس قديما يقبلون في كل الأمصار على علماء المسلمين لطلب العلم، وقد تصدى لمهنة التعليم عدد من العلماء، غير أنهم لم يحرصوا على تدوين مناهجهم التربوية في كتب مستقلة، وإن كانت عناصرها مبثوثة في ثنايا كتبهم، لأن اهتمامهم كان منصبا على الجوهر.

وهو يحتاج لجهد الباحثين من أجل لم شتات الإشارات، واستخلاص عناصر المناهج التربوية لأولئك العلماء ومنهم الإمام الزركشي.

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في كونه من أوائل الدراسات- في حدود علمي-

التي تروم إلى استخلاص بعض عناصر المنهاج التربوي الموجودة في تراث الإمام الزركشي، لعلنا نستفيد منها ونوظفها في منظوماتنا التعليمية مستقبلا.

إشكالية البحث: للإمام بدر الدين الزركشي مؤلفات كثيرة تربو عن الستين مؤلفا، ووصلنا منها القليل والباقي لا زال في عداد المخطوط والمفقود، وله إشارات تربوية كثيرة مبثوثة في ثنايا كتبه، ونحن في تراثنا الإسلامي عامة نقف على نشأة علوم وتطورها ولكن لم نتساءل كيف كان تدريسها؟ ووفق أي أساليب؟ وما هي الوسائل والأنشطة التعليمية التي كانوا يدرسون بها؟ ووفق أي منهاج؟ وهل كان للزركشي مجهودات في إرساء ملامح المنهاج التربوي التعليمي؟

أهداف البحث:

- الكشف عن جهود علماء التربية المسلمين، وإظهار الخصوصية العلمية والتربوية للأمة الإسلامية، وبيان فضل سبقهم في وضع الأفكار التربوية التي تنظم عملية التعليم، وذلك بدراسة تراث علم من أعلامها وهو بدر الدين الزركشي.

- إيجاد مفردات المنهاج التربوي انطلاقا من تراث الزركشي، بغية الاستفادة منها وتوظيفها في الدرس الجامعي المعاصر.

المنهج المعتمد: اعتمدت المنهج الاستقرائي، والمنهج التحليلي؛ بحيث قمت باستقراء جل مؤلفات الإمام بدر الدين الزركشي لاستخراج المضمون التربوي والتعليمي عنده، ثم تحليله وتوظيفه بحسب ما يفي بقصد موضوع البحث.

الدراسات السابقة: لم أقف على دراسة سابقة في الموضوع بنفس التحديد عند نفس العلم، ولم أجد من تطرق للبحث في التراث الفكري التربوي للإمام الزركشي -في حدود علمي-؛ وقد اشتغلت على تراثه لنيل شهادة الماستر في طرائق تدريس العلوم الشرعية عند بدر الدين الزركشي.

خطة البحث:

المبحث الأول: التعريف بالإمام الزركشي والحالة العلمية في عصره.

المطلب الأول: التعريف بالإمام الزركشي.

المطلب الثاني: الحالة العلمية في عصر الزركشي.

المبحث الثاني: عناصر المنهاج التربوي عند بدر الدين الزركشي: وقد قسمت هذه العناصر إلى خمسة، كالآتي:

المطلب الأول: الغايات والأهداف التعليمية.

المطلب الثاني: المحتوى التعليمي.

المطلب الثالث: طرائق التدريس وأساليبها:(وفيه خمسة مطالب، في كل مطلب طريقة تدريسية معينة، ووزعت أساليب كل طريقة في فروع).

المطلب الرابع: الوسائل التعليمية.

المطلب لخامس: التقويم و التحفيز.

وتحت كل مطلب فروع بحسب ما يتطلبه كل عنصر من عناصر المنهاج التربوي في تراث الزركشي.

خاتمة: أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: التعريف بالإمام الزركشي والحالة العلمية في عصره.

المطلب الأول: ترجمة الزركشي:

هو "بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي"، المكنى بأبى عبد الله، ولد الإمام الزركشي بالقاهرة في مصر سنة 745هـ، من أب تركي مملوك لدى بعض الأكابر في مصر في العصر المماليكي، ولقب بالزركشي لأنه زاول مهنة الزركش التي تعلمها من والده. وبعدما ذاق طعم العلم صغيرا وجالس العلماء وحضر مجالسهم؛ رغب في التعلم[1]

---

[1] - ينظر: الأعلام للزركلي قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، الطبعة الخامسة 2002م.: 286/6؛ الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، ابن حجر العسقلاني، تحقيق: محمد عبد المعيد ضان، مجلس دائرة

فترك الصناعة وتوجه للسماع من علماء وشيوخ مصر والقاهرة، والشيوخ الذين وفدوا إلى مصر آنذاك مثل جمال الدين الإسنوي، وسراج الدين البلقيني، وشد رحاله لطلب العلم ورحل إلى دمشق، والتقى بالحافظ ابن كثير، وأخذ عنه الحديث وعلومه، ثم انتقل إلى حلب وأخذ الفقه وأصوله من الشيخ الأذرعي[2]، ثم عاد إلى القاهرة لاستكمال دراسته (وولي منصب المشيخة في الزوايا، وزاول مهنة التدريس، ومهنة نسخ الكتب)[3].

ومن تلاميذه: شمس الدين البرماوي- نجم الدين ابن حجي- كمال الدين محمد بن حسن الشمني.

ويعد الإمام شخصية موسوعية في العلوم الشرعية والعقلية واللغوية، فقد صنف ما يربو عن الأربعين كتابا في فنون كثيرة من العلوم. وتوفي في يوم الأحد الثالث من شهر رجب سنة 794هـ، في القاهرة، باتفاق جميع المصادر[4].

المطلب الثاني: الحالة العلمية في عصر الإمام الزركشي:

عرفت الحركة العلمية في عهد حكم المماليك نشاطا ملحوظا؛ فقد اهتم الحكام

المعارف العثمانية، صيدر أباد الهند، تحقيق: الطبعة الثانية 1972م.: 397/3؛ طبقات الشافعية، ابن قاضي شهبة، تحقيق: الحافظ عبد العليم خان، عالم الكتب بيروت، الطبعة: الأولى 1987م.: 167/3؛ طبقات المفسرين للدنه وي المالكي، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى 1983م.: 162/2.

[2] - ينظر: إنباء الغمر بأبناء العمر، ابن حجر العسقلاني، تحقيق: حسن حبشي، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، مصر 1969م.: 446/1؛ الأعلام للزركلي: 344/3، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ابن العماد الحنبلي، تحقيق: عبد القادر ومحمود الأرناؤوط، دار ابن كثير بيروت، الطبعة الأولى 1986م.: 383/8.

[3] - ينظر: السلوك لمعرفة دول الملوك، المقريزي، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، لبنان بيروت، الطبعة الأولى 1997م.: 330/5. الكواكب السائرة بأعيان المائة العاشرة، نجم الدين الغزي، تحقيق: خليل المنصور، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان- 1997م.: 112/1.- إنباء الغمر: 446/1.

[4] - معجم المؤلفين، عمر رضا كحالة، مكتبة المثنى، بيروت دار إحياء التراث العربي، الطبعة الأولى 1993م.: 121/9.

بنشر العلم وتشجيع أهل العلم[5]، حتى أصبحت بلاد مصر قبلة للعلم آنذاك، فنجد أن السلاطين كانوا يتنافسون في بناء المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها[6]؛ كالمدارس وملحقاتها من سكنى المدرسين والطلبة، والمساجد والكتاتيب؛ سواء كانت كتاتيب خاصة للمدرس، أم كتاتيب عامة تعود للدولة الحاكمة، أم أصحاب الجاه من العلماء والقضاة والتجار[7]، إضافة إلى الأربطة والزوايا والخوانق[8]، وحتى إن الكثير من المدارس النظامية بناها نساء من زوجات وبنات الحكام[9]، ومنهم من اهتم بتعلم العلوم الشرعية[10]، فامتاز هذا العصر بوفرة المدارس وتنوعها، وبكثرة التأليف خاصة كتابة مختصرات تشرح كتب العلماء السابقين. ومن اهتمامات السلاطين أيضا؛ عقد المجالس العلمية والندوات والمناظرات واستشارة القضاة والعلماء وأهل الاجتهاد.[11]

واشتهرت الدولة المملوكية بعلاقتها الطيبة مع البلدان الإسلامية، فجعل الكثير من العلماء ينزلون بالديار المصرية، لأسباب مختلفة منها ما ذكرها صاحب كتاب نهاية الأرب:(هاجر إلى مصر عدد من مسلمي الأندلس هربا من حروب النصارى للمسلمين، إضافة إلى مسلمي المشرق بعد استيلاء المغول على بغداد، وكذا الكثير من سكان القبيلة الذهبية (لقجقاج)، بعد أن أسلم أهلها وارتبط حكامها بعلاقات طيبة مع سلاطين دولة

---

[5] - ينظر: السلوك: (219-220)/1. الدرر الكامنة: 147/4.

[6] - المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، تقي الدين المقريزي، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى 1997م.: 378/2-379.

[7] - ينظر: المدخل إلى تنمية الأعمال بتحسين النيات والتنبيه على بعض البدع والعوائد، أبو عبد الله بن الحاج: 2/(454-462)و 470/1.

[8] - ينظر: الخطط للمقريزي: 427/2 و 416/2.

[9] - طبقات الشافعية الكبرى، تاج الدين السبكي، تحقيق: محمود محمد الطناجي، عبد الفتاح محمد الحلو، هجر للنشر والتزيع، الطبعة الثانية 1992م.:455/1.

[10] -نفس المرجع السابق.

[11] - ينظر: السلوك للمقريزي:287/3- طبقات الشافعية لابن السبكي:172/8و318/8. الإتقان في علوم القرآن، عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، تحقيق: مصطفى شيخ مصطفى، مؤسسة الرسالة الطبعة الأولى.:3-4.

المماليك في مصر والشام)[12].

فأسهمت رحلتهم في تلاقح العلوم وتبادلها بين العلماء والطلاب، واستفاد بعضهم من البعض الآخر[13]، كما أسهم الكثير من العلماء والفقهاء في نشر العلم الشرعي وتعميمه؛ فقد فتحت أسر علمية عديدة، منازلها للتدريس العلوم منها العلوم الشرعية واستقبال الطلبة الوافدين واستضافتهم.[14]

كما أن من العلماء من لا يقبض راتبه في التدريس، ويجعله وقفا على مكتبات المدارس وخزاناتها، أو يسخر مكتبته لطلبة العلم[15].

المبحث الثاني: عناصر المنهاج التربوي عند بدر الدين الزركشي:

المطلب الأول: الغايات والأهداف التعليمية:

إن دراسة المحتوى التعليمي الذي كان معتمدا في عصر الزركشي، وكذا مراحل التعليم بخصائصها ومميزاتها، كل ذلك يزداد وضوحا إذا توقفنا عند طبيعة المؤسسات التعليمية وأنواعها في عصر الزركشي، وهو ما سنوضحه فيما يلي:

---

[12] - نهاية الأرب في فنون الأدب، شهاب الدين النويري، دار الكتب والوثائق القومية – القاهرة -، الطبعة الأولى 2002م.:(414-413) /3.

[13] - ينظر: مقدمة كتاب زبدة الفكرة في تاريخ الهجرة لبيبرس الدوادار. تذكرة النبيه في أيام المنصور وبنيه، الحسن بن عمر بن حبيب، دار الكتب والوثائق، 1976م.:241/1؛ الدرر الكامنة:329/1.

[14] - أعيان العصر وأعوان النصر، صلاح الدين الصفدي، تحقيق: مجموعة من الدكاترة، دار الفكر المعاصر، بيروت سوريا، الطبعة الأولى 1998م.: 352/5؛ الطالع السعيد الجامع أسماء نجباء السعيد، كمال الدين الأدفوي، تحقيق: سعد محمد حسن، الدار المصرية للتأليف والترجمة 1966م.: 360-359، أدب الإملاء والاستملاء، السمعاني، تحقيق: ماكس فايسفايلر، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى 1981م: 141.

[15] - ينظر: البرهان في علوم القرآن، بدر الدين الزركشي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية بلبنان، الطبعة الأولى 1957م.:3-4 - الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، شمس الدين السخاوي، مكتبة الحياة بيروت، الطبعة الأولى 1992م:172/1.

الفرع الأول: المؤسسات التعليمية وهيئة التدريس:

تنوعت المؤسسات التعليمية في عصر الزركشي وانقسمت إلى: مؤسسات أسست لغرض التعليم فقط؛ وهي المدارس والكتاتيب[16]، ومؤسسات خدمت التعليم إلى جانب وظائف أخرى؛ كالمساجد، والجوامع[17]، والزوايا، والخوانق، والرباطات والقبب[18]، وكان يطلق على هذه المؤسسات اسم "دور التعليم" أو:"دور العلم" كما جاء في أكثر من مصدر عن التربية والتعليم قديما؛ إضافة إلى منازل العلماء؛ فقد فتحوا بيوتهم لتعليم طلبة العلم.

أما بالنسبة لهيئة التدريس في المدارس آنذاك؛ فقد كان يعهد بها إلى المدرس في المرتبة الأولى، ثم يشرك المدرس أو إدارة المؤسسة التعليمية بعض الطلاب النجباء في التكفل بتدريس بعض الطلبة الآخرين، وهما الطالب المعيد[19] في المرتبة الثانية، ثم الطالب المفيد[20]، فهو نوع من التدريس بالنظير.

الفرع الثاني: مراحل التعليم:

وتنقسم مرحلة التعليم في عصر الإمام الزركشي إلى ثلاث مراحل:

---

[16] - ينظر: صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، أحمد بن أحمد القلقشندي، دار الكتب المصرية بالقاهرة، 1922م.: 459/10 و المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، للمقريزي: 2/(378-379).

[17] - ينظر: النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، بن تغري بردي، وزارة الثقافة والإرشاد القومي بمصر، دار الكتب.: 14/3؛ حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة، السيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، مصر، الطبعة الأولى 2001م.: 22/2؛ الدارس في تاريخ المدارس، النعيمي، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى 1990م.: 51/1.

[18] - ينظر: الخطط للمقريزي: 2/(421-427-416).

[19] - المعيد: سمي بالمعيد من الإعادة لأنه يعيد الدرس للطلاب بعد فراغ المدرس منه وقيل أنه سمي بالمعيد لأنه يطلب من الطلبة إعادة ما حفظوه وفهموه ليعيد عليهم الدرس: ينظر: معيد النعم ومبيد النقم، تاج الدين السبكي، تحقيق محمد علي النجار وأبو زيد سبلي ومحمد أبو العيون، دار الكتاب العربي بمصر، الطبعة الأولى 1984م.: 108.

[20] - المفيد: مهنة توكل إلى الطالب المجد ليقوم بجمع الفوائد والخلاصات ويفيد بها باقي الطلبة: ينظر: معيد النعم: 108.

مرحلة المبتدئين: تبدأ هذه المرحلة عندما يبدأ الطفل في التميز وتتكون لديه القدرة على الحفظ وفهم بعض المعرفة، فيؤتى بالطفل إلى الكتاتيب أو المساجد في سن الخامسة أو السابعة، وفي بعض الأحيان لا يُشترط في الصبي سن معين[21].

مرحلة المتوسطين: بعد انتهاء الطلبة من الكتاب يلتحقون بالمساجد التي تدرس فيها الكتب السهلة، فإذا وفقوا في ذلك، انتقلوا إلى مسجد لمجالسة مشاهير الشيوخ، الذين يدرسون كتبا ذات مستوى أعلى في علوم مختلفة[22].

مرحلة المنتهين: ويلتحق تلاميذ هذه المرحلة بالمدارس، علما أن سن الانضمام غير محدد، وكان الطالب يختار دروسه والمواد التي يدرسها تبعا لاستعداده الشخصي، إذ يتدرج في هذه المرحلة وصولا إلى الحصول على لقبه الفقهي، ويكون ذلك بعد سن الثامنة عشرة[23].

الفرع الثالث: غايات التربية:

من خلال استقراء أغلب النصوص التربوية التي وردت في كتب الإمام الزركشي، يتبين أن غايات التربية عنده تتمركز في نقاط متنوعة، منها:

- الرغبة في التعلم المستمر والدراية المعمقة، خاصة في تعلم العلوم الشرعية للارتقاء الطالب بنفسه نحو المراتب السامقة من الفضائل، لأن المرء كلما تعلم أكثر، ابتعد عن الجهل وارتفعت درجاته في العلم، وقد قال الإمام الزركشي: (والأنفس الشريفة تتشوف لطلب العلم وتحصيله)[24].

---

[21] - ينظر: الوافي بالوفيات، صلاح الدين الصفدي، تحقيق:أحمد الأرنأووط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى 2000م: 2/(241-242). و: 3/(72-73). ذيل مرآة الزمان، قطب الدين اليونيني، وزارة التحقيقات الحكمية والأمور الثقافية للحكومة الندية، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة 1992م.

[22] - ينظر: السلوك لمعرفة دول الملوك، المقريزي: 1\1040-1046.

[23] - نظام التربية الإسلامية في عصر دولة المماليك في مصر، علي سالم النباهين، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى 1981م.: 380-381.

[24] - المنثور في القواعد الفقهية، بدر الدين الزركشي، وزارة الأوقاف المصرية، الطبعة الثانية

-حرية التفكير والتعبير واحترام الآخر، فهو يرى أن العملية التعليمية التربوية عملية قائمة على التواصل بين الأطراف المشاركة في التربية، وستأتي نصوص له تؤكد المسألة في ثنايا البحث.

-مراعاة طبيعة المتعلم ومداركه العقلية والوجدانية؛ فالزركشي دائما يربط بين العلم والقلب.

- الحرص على مراعاة الشريعة والوقوف عندها في العملية التربوية؛ لأنها هي اللبنة في تكوين الفرد الصالح المصلح[25].

المطلب الثاني: المحتوى التعليمي في تراث الإمام الزركشي.

تميز المحتوى التعليمي في عصر الزركشي بالتدرج، بحيث يبدأ الطالب بالكتب السهلة ثم ينتقل شيئا فشيئا إلى الكتب المتعمقة في فن من الفنون العلمية، بحسب المراحل التعليمية التي يمر بها كل طالب، ويراعى في ذلك اختلاف القدرات الذهنية عند الطلبة، فأحيانا نجد أن المدرس هو من يقترح المقرر التعليمي على الطالب بعد اختباره، وأحيانا أخرى نجد الاختيار موكلا إلى الطالب نفسه، فيختار الحلق الدراسية التي تلائمه، أما الإمام الزركشي فقد اعتمد من حيث المحتوى التربوي التعليمي مقررات متنوعة، منها:

الفرع الأول: الكتب العامة للعلماء في فنون مختلفة من العلوم الشرعية:

المقرارات الحديثية: نجده يدرس طلبته كتاب الصحيحين، فذكر الإمام السخاوي رحمه الله في ترجمة لتلميذ الزركشي ابن القصاص، أنه درس عليه كتاب صحيح مسلم بصفته محتوى تعليميا، وكذلك غيره درسوا عليه صحيح البخاري. فقال عنه: (**بل قرأ في شعبان سنة خمس وأربعين على الزركشي بعض صحيح مسلم، وسمع على شيخنا واشتغل وفهم**)[26]؛ وجاء في ترجمة تلميذه محمد بن محمد الدنجاوي:

1985م.: 66/1..

[25] - ينظر: البرهان في علوم القرآن: 456/1.

[26] - الضوء اللامع: 2\12.

(وكذا قرأ بالقاهرة صحيح مسلم على الزركشي)[27].

كما ذكر نجم الدين الغزي عند ترجمته لإبراهيم الكركي، وهو من تلاميذ الإمام الزركشي، قال: **(له على سماع في صحيح البخاري بحفظ الزركشي في نسخة الشيخونية، وكان يقول إنه سمع عليه في صحيح وقد وقفت مسلم أيضا)**[28].

مقررات الفقه والأصول: قال السخاوي عن تلميذ الزركشي المعروف بابن المراغي: **(قرأ على البدر الزركشي أحكام عمدة الأحكام من تأليفه في سنة ثمان وثمانين، وأجازه به وبمروياته ومؤلفاته؛ ووصفه بالشيخ الإمام الفاضل العالم، سليل الأكابر ومعدن المفاخر، وقال قراءة وتحريرا، وتصنيفه زهر العريش في تحريم الحشيش)**[29].

كذلك كان يدرس كتاب المنهاج للبيضاوي، وكتاب العمدة لابن قدامة المقدسي في أصول الفقه، فذكر الإمام السخاوي في ترجمة لتلميذ الزركشي: (**محمد بن عبد الله بلكان بن عبد الرحمن المحب، أبو المحاسن القاهري (...) وحفظ القرآن والعمدة وغالب المنهاج، وعرض ثم اعتنى بسماع الحديث، وسمع معنا على شيخنا وغيره، بل قبلنا على الزركشي والشر ابيشي والفاقوسي)**[30].

الفرع الثاني: مقررات من تأليف المدرس (الزركشي):

كان المدرس في هذه الحقبة الزمنية يجعل بعض كتبه التي ألفها مقررا للتدريس، والزركشي ممن درسوا تآليفهم للطلبة، ففي تدريس الحديث حمل طلبته على تدريسهم كتابه الإجابة لما استدركته عائشة على الصحابة: (**فقرأ عليه: علي بن محمد بن موسى بن المنصور أبو الحسن المحلي المدني الشافعي، قرأ على البدر الزركشي مصنفه الإجابة لإيراد ما استدركته عائشة على الصحابة، ووصفه بالشيخ الإمام الفاضل المحصل الأصيل الرحال)**[31]. وفي الفقه جعل لهم كتابه الأحكام، وكتاب زهر العريش،

---

[27] - الضوء اللامع: 8\248.

[28] - الكواكب السائرة: 1\112.

[29] - الضوء اللامع: 7\161.

[30] - الضوء اللامع: 8\97.

[31] - - الضوء اللامع: 6\24.

قال السخاوي عن ابن المراغي:(**قرأ على البدر الزركشي "أحكام عمدة الأحكام" من تأليفه في سنة ثمان وثمانين، وأجازه به وبمروياته ومؤلفاته...وتصنيفه زهر العريش في تحريم الحشيش**)[32]

ولا يزال إلى يومنا الحالي في بعض جامعات ومعاهد المملكة المغربية، يدرس الطالب مؤلف أستاذه إلى جانب مقررات دراسية أخرى باعتباره محتوى تعليميا لمادة من المواد.

وفي عصر الإمام الزركشي سواء زمن التحصيل طالبا أو بعد الاشتغال بالتدريس، كان الحكم بيد المماليك، وقد عرف عنهم تشجيع العلم والعلماء؛ حتى قيل إن مصر آنذاك كانت عاصمة العلم؛ تستقطب العلماء من كل بقاع العالم، لذلك كان الطالب في مصر في هذه الفترة لا يستحق لقب طالب العلم حتى يحفظ جملة من كتب الحديث، والفقه، وأصول الفقه، ومتون النحو والأدب، وغيرها، ويصحب الحفظ الدراية[33].

المطلب الثالث: طرائق تدريس العلوم الشرعية وأساليبها عند الزركشي:

في تراثنا التربوي الإسلامي نقف على كتب متعددة تشير إلى اهتمام علمائنا بطرائق التدريس، وإن كانت لها في وقتهم أسماء مختلفة عما سميت بها في عصرنا، ولكن فحواها ومضامينها تبدو واحدة، وهو ما نسعى -من خلال هذا المبحث- إلى بيان بوادرها وتطورها من خلال كتب الإمام الزركشي.

تولى الإمام الزركشي-رحمه الله- التدريس في أكثر من مدرسة في مدينة القاهرة، لمكانته العلمية المرموقة، فقد اشتهر بالعلم حتى كان الطلاب يتوافدون عليه لأخذ العلم من مختلف الأمصار العربية والإسلامية، فنتج عن ذلك مجلس علم بطلاب متفاوتين

---

[32] - الضوء اللامع: 161/7.

[33] - المؤسسات التعليمية في المغرب الأقصى في العهد المريني، مصطفى عيد أحمد القيم، رسالة ماجستير، إشراف: أبو القاسم سعد الله، 2000م.

في المدارك العقلية، إلى جانب تفاوت أعمارهم؛ مما جعل الإمام يتفنن في تنويع طرائق التدريس، فيستعمل أحيانا طرائق تعتمد على الإلقاء والشرح والاستجواب، وأحيانا أخرى طرائق تعتمد على الاستنباط والاستقراء، وقد يعتمد على الالتزام بالكتاب وإقرائه، وقد جمعتها وقسمتها إلى خمسة أصناف؛ باعتبار نوعية النشاط المستعمل فيها والأساليب الخاصة بكل طريقة.

الفرع الأول: الطريقة الإلقائية:

يمكن القول إن الطريقة الإلقائية هي الطريقة التي تعتمد على إلقاء المحتوى المعرفي، بحيث يكون المدار في التدريس على طرف واحد، والطرف الآخر يكتفي بالتلقي واستقبال المعرفة. وغالبا ما تستعمل هذه الطريقة في المستوى الأول للطلاب بغية حفظ المعرفة في مستوى أول، وهي فرصة للبقية من مراجعة محفوظهم. ومن أساليبها:

1- أسلوب القراءة على الشيخ:

والقراءة على الشيخ هي: (أن يقرأ المتعلم على شيخه من كتاب، أو أن يسمع غيره يقرأ على الشيخ) [34].

وهي من الأساليب التي دَرَّسَ بها الزركشي تلاميذه، فقد ورد في كتب التراجم عدد من أسماء المشايخ الذين آخذوا عنه بأسلوب القراءة في أنواع من العلوم الشرعية؛ وقد أثبت الإمام السخاوي رحمه الله، أن ابن القصاص وهو تلميذ الإمام الزركشي، درس عنده بهذا الأسلوب، فقال:(**بل قرأ في شعبان سنة خمس وأربعين على الزركشي بعض صحيح مسلم، وسمع على شيخنا واشتغل وفهم**)[35]. وجاء في ترجمة تلميذه محمد بن عمر الدنجاوي: (**وكذا قرأ بالقاهرة صحيح مسلم على الزركشي**)[36].

كما نجد أن الإمام الزركشي قد حمل طلبته على القراءة من تأليفه في نفس

---

[34] - ينظر: الفكر التربوي عند الإمام شمس الدين الذهبي، بسام غانم، أطروحة دكتوراه في أصول التربية بالجامعة الأردنية، إشراف: عبد الله زاهي الرشدان، 2003م.: 81.

[35]- الضوء اللامع: 2\12.

[36] - الضوء اللامع: 8\248.

العلم، فقرأ عليه (علي بن محمد بن موسى بن المنصور أبو الحسن المحلي المدني الشافعي، قرأ على البدر الزركشي مصنفه الإجابة لإيراد ما استدركته عائشة على الصحابة، ووصفه بالشيخ الإمام الفاضل المحصل الأصيل الرحال)[37].

أما في الفقه فقد كان غالبا ما يقرِرُ لهم الإمام الزركشي كتبا في الفقه الإسلامي من تصنيفه، كما يتبين ذلك من خلال ترجمة تلميذه المعروف بابن المراغي، فقال الإمام السخاوي في كتابه الضوء اللامع: **(قرأ على البدر الزركشي «أحكام عمدة الأحكام» من تأليفه في سنة ثمان وثمانين، وأجازه به وبمروياته ومؤلفاته، ووصفه بالشيخ الإمام الفاضل العالم سليل الأكابر ومعدن المفاخر، وقال قراءة وتحريرا، وتصنيفه زهر العريش في تحريم الحشيش)**[38].

2- أسلوب السماع:

السماع: (هي مجالس علمية يقرأ فيها الشيخ كتبا محددة، ويشرح للطلاب ما يريد)[39].

يقوم هذا الأسلوب على سماع المتعلم من لفظ الشيخ؛ إما من كتاب له أو لغيره، وإما من حفظه، أو قراءة من كتاب.

والسماع من أقدم أساليب التدريس التي عرفها المسلمون، وهي من الأساليب التي استعملها الإمام الزركشي بكثرة في التدريس مع طلبته، خصوصا تدريس علم الحديث؛ بدليل ما ذكره نجم الدين الغزي، عند ترجمته لإبراهيم الكركي وهو من تلاميذ الإمام الزركشي، فقال: (**وقد وقفت له على سماع في صحيح البخاري بحفظ الزركشي في نسخة الشيخونية، وكان يقول إنه سمع عليه في صحيح مسلم أيضا**)[40]. فالنص يبين أن الإمام الزركشي درس بالسماع من حفظه لكتاب صحيح البخاري، كما درَّسَ به

---

[37] - الضوء اللامع: 6\24.

[38] - الضوء اللامع: 7\161

[39] - الدارس في تاريخ المدارس: 1\568.

[40] - الكواكب السائرة بأعيان المائة العاشرة: 1\172.

كتاب صحيح مسلم أيضا.

كما أنه استعمل أيضا أسلوب السماع من تصانيفه فقد سمَّعَ كتابه "الإجابة" لأبنائه الإناث والذكور، كما جاء في صورة السماع في الأصل من الكتاب الذي ذكره ابنه المدعو بمحمد الزركشي، فقال: **(الحمد لله وكفى (...) بلغ السماع لجميع هذا الكتاب على مؤلفه شيخي ووالدي الفقير إلى الله تعالى، بدر الدين أبي عبد الله محمد ابن الفقير إلى ربه جمال الدين عبد الله الشهير بالزركشي الشافعي عامله الله تعالى بلطفه، فسمعته ابنته عائشة وفاطمة، وسمع من باب الاستدراكات العامة؛ ولده أبو الحسن علة، وحضر المجلس المذكور ولده أحمد ويدعي عبد الوهاب في الثانية من عمره، وذلك بقراءة مثبته فقير رحمة ربه محمد بن محمد بن عبد الله الزركشي الشافعي عامله الله بلطفه، وصح ذلك ومدته عشرة مجالس آخرها يوم الأحد لثمان خلون من صفر عام أربع وتسعين، وأجاز لنا جميع مؤلفاته متلفظا بذلك بسؤالي له)**[41].

ومن الألفاظ الدالة على التدريس بالسماع: سمعت، وسمع، وحضر سماع كذا (...) الخ.

3- **أسلوب الإملاء:**

قيل: (هو أن يقوم المعلم بالقراءة على تلميذه أو مجموعة من تلاميذه؛ سواء أكان ذلك من كتاب، أم من حفظه وهم يكتبون ما يملى عليهم)[42].

وقيل الإملاء: (يكون من حفظ الشيخ المملي أو من كتبه، أو كتب أخرى؛ إذ يقوم بإملائها على الطلاب)[43].

وعرفه الطاهر ابن عاشور بقوله: (كان كل عالم مختصا بفن يملي على الناس

---

[41] - الإجابة لإيراد ما استدركته عائشة على الصحابة، بدر الدين الزركشي، تحقيق: رفعت فوزي عبد المطلب، مكتبة الخانجي، القاهرة 2001م.: 1\172.

[42] - الفكر التربوي عند الإمام شمس الدي الذهبي: 83.

[43] - الوافي بالوفيات: 3\ 374-375.

من ذلك الفن من غير مطالعة ولا مراجعة، بفضل الاختصاص بعلم من العلوم الذي كان مقصد المتقدمين، به ظهر العلماء والمشاهير)[44].

فيتحقق بالإملاء ما لا يتحقق بالسرد، على مستوى التلقي؛ فالطالب يكتفي في السرد بالسماع وقوة الحافظة لتخزين المسرود، لذلك قد يفوته قليل أو كثير من المسرود، بينما يعمد في الإملاء إلى ضبط نصه وتعديله واستدراك ما فاته[45].

كان استعمال الإملاء أسلوبا للتدريس في المساجد والمدارس شائعا حتى ما قبل عصر الإمام الزركشي، وكانت المحاضرات التي يكتبها الطلبة من درس الإملاء تجمع وتصنف في كتب تسمى بكتب "الأمالي".

ويعد الإمام الزركشي زمن طلب العلم ممن تلقى الدرس بهذا الأسلوب، فقد كان الطالب يدون في بداية الدرس اسم الكتاب المملى، واسم الأستاذ المملي، وتاريخ الإملاء، فقال الإمام الزركلي في ترجمة محمد بن عبد الله، الشهير بلسان الدين ابن الخطيب: (وقد رأيت مخطوطة في الرباط (أوقاف 120) وعليها: أملاه محمد بن عبد الله الخطيب. وفيها أوراق بخط الزركشي)[46]. وهو يتحدث عن كتاب «درة التنزيل»، فيتبين من النص كتابة الإمام الزركشي في المخطوطة من دروس أمالي ابن الخطيب، إلا أني لم أقف على نص صريح يثبت أن الإمام الزركشي قد درس بهذا الأسلوب، ولكن وجدت بعض الإشارات في كتب تراجم تلاميذ الإمام، التي قد تحتمل التدريس بالإملاء بنسبة كبيرة، منها ما جاء في ترجمة: محمد بن زين أبو عبد الله الطنتدائي المعروف بابن الزين، فقال عنه: (وتلا بالسبع وتمام إحدى وعشرين رواية على الفخر البلبيسي إمام الأزهر، وأذن له وعليه بحث الشاطبيتين، وتفقه بالعز القليوبي والشمس الغراقي، وحضر دروس الأبناسي كثيرا، بل أخذ عن البدر الزركشي، ثم الكمال الدميري وآخرين، وقرأ في النحو

---

[44] - أليس الصبح بقريب التعليم العربي الإسلامي، محمد الطاهر ابن عاشور، نشر دار السلام، الطبعة الأولى 2006م.: 50.

[45] - طرائق تدريس العلوم الشرعية في التراث التربوي الإسلامي، مدخل إلى طرائق التعليم في التراث الإسلامي، علي مزيان، كتاب جماعي بتنسيق الميلود كعواس.ط الأولى: 2022م.: 24.

[46] - الأعلام، للزركلي: 6\235.

على عمر الخولاني المغربي وسمع بجامع الأزهر)، فيحتمل من خلال سياق النص أن يكون الأخذ عن الزركشي بحضور دروس الإلقاء أو الإملاء، لأنه ذكر باقي الأساليب مستقلة مع قرائن تدل عليها مثل "تلا" للدلالة على العرض و"قرأ" على القراءة و"سمع" على السماع.

الفرع الثاني: الطريقة الحوارية :

هي الطريقة التي لا يغيب فيها صوت التلميذ، ولا يكون الأستاذ هو العنصر الفعال فقط، بل الكل يشارك ويسهم في بناء الدرس، الأستاذ يسأل والمتعلم يسأل وقد يناقش ويبدي رأيا، والأستاذ يحاول أن يقود الحوار والمناقشة وربما الجدال والمناظرة بسياسته الحكيمة وقيادته الرشيدة نحو النتائج التي يرمي إليها والمقاصد التي خطط لها. وهي المرحلة الثانية من مراحل الطلب بعد تلقي المحفوظ، وذلك بغية فهمه وتمحيصه.

والحوار قد يدور بين المدرس والطلبة، أو بين الطلبة بعضهم مع البعض الآخر.ومن أساليبها:

1- أسلوب الشرح :

الشرح هو توضيح وتفسير ما غمض على الطلبة فهمه.

يتناول المدرس خلال هذا الأسلوب شرح جوانب المحتوى العلمي للدرس الذي يلقيه لطلبته، ويحصل الشرح عند الزركشي بأحد أدواته إما بالتوضيح، أو البيان والتفسير، أو التقسيم.

لقد تحدث الزركشي عن كيفية تعريف بعض المصطلحات العلمية؛ ويظهر أنه تبنى في ذلك رأي المازري؛ قال في البحر المحيط: وأما الحقيقة-أي حقيقة الأصول- وهو اقتناصه بحد أو رسم أو تقسيم، والقصد به الإرشاد إلى المطلوب وإيضاحه (...) يحتاج إليه في التعليم للغير، وأما الطالب لنفسه إذا لاح له حقيقة ما يطلب صح طلبه، وإن لم يحدث عبارة عنه صالحة للحد فلا يكون هذا شرطا إلا في حق من أراد التعليم لا التعليم. ويفهم من هذا النص أن الشرح بالتوضيح لتقريب المعنى المراد استيعابه،

ويكون التوضيح بالتعريف والرسم لإرشاد الطالب لفهم المسألة المطلوبة منه، كما أن التقسيم الذهني للمادة المعرفية من أدوات الشرح، حتى يتيسر رسم صورة ذهنية لفكرة موضوع الدراسة.

ومن أدوات الشرح: البيان وتعريف البيان كما ذكر الزركشي عن الإمام العبدري هو: (**انتقال ما في نفس المعلم إلى نفس المتعلم بواسطة الدليل**)[47]، يتبين من النص أن البيان يتعلق بما يحمله المدرس من خبرات ومعارف ذاتية بدليل قول الزركشي: "ما في نفس المعلم إلى نفس المتعلم" فهو ينقلها ليُكسبها لطلابه، وقال: "بواسطة دليل" فالتنبيه على الواسطة ليميز بأن "البيان في التدريس" إنما هو ما يصدر من المعلم من قبيل العلم لا مجرد خواطر نفسية، وقال الزركشي: (**وبيان المعلم لمن لا يفهم عنه لقصوره**)[48]، فمهمة الشرح بالبيان عنده تكمن في إظهار موضوع الدرس، بسبب قصور الطلاب واختلافهم قوة وضعفا في الفهم والتلقي من لفظ المدرس أو من خطه، ويحرص المدرس أثناء الشرح بالبيان على تقديم المعرفة بالتدرج بحيث يبدأ بما هو عام مجمل، ثم يفصله شيئا فشيئا إلى أن يحصل فهم المسألة المراد شرحها ودعا المدرسين للتوسط ما بين الإطناب والإيجاز في الشرح أثناء إلقاء المحاضرات والتدريس بصفة عامة، بحيث يقدر لكل موضوع أو درس ما يناسبه من الشرح، فلا يطيل على الطلاب إطالة مملة، ولا يختصر اختصارا مخلا لا يفهم عنه، فقال الزركشي في ذلك: (**والحكيم إذا أراد التعليم لابد له أن يجمع بين بيانين: إجمالي تتشوف إليه النفس، وتفصيلي تسكن إليه**)[49]. وقد وصف الإمام الزركشي المعلم الذي يراعي في الشرح هذه الأشياء بالمعلم بالحكيم؛ وذلك بسبب وعيه بطبيعة الطالب النفسية في تلقي المعرفة بحيث تتشوف إلى التفصيل بمزيد من الشرح إلى أن يستوعب ويفهم موضوع تلك المعرفة فحينها تسكن إليها نفسه، ويلاحظ أن عبارات الإمام الزركشي في هذين النصين تشمل الاهتمام بالجانب النفسي للمتعلمين وربطه باكتساب المعرفة، مما ينم على أن عملية

---

[47] - البحر المحيط في أصول الفقه، الزركشي، تحرير: عبد القادر عبد الله العاني، مراجعة الدكتور عماد سليمان الأشقر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الطبعة الثانية 1985م: 5/90.

[48] - البحر المحيط: 89/5.

[49] - المنثور في القواعد الفقهية: 66/1.

التدريس عند علمائنا الأقدمين قائمة على الوعي بالجمع بين المجال الوجداني والمجال المعرفي.

وجودة الشرح عند الزركشي تظهر في حسن استعمال المدرس للغة وفي توفيقه لاختيار عباراته، فلا ينبغي أن يخاطب المتعلم بما لا يفهم أو بما ليس محددا بالنسبة للطالب، وإن كان واضح المعنى عند المدرس. ويمكن أن يستدل على هذا بما قرره الزركشي في مقاصد تصنيفه لكتاب تشنيف المسامع بجمع الجوامع، حيث قال: (**فاستخرت الله تعالى في تعليق نافع عليه، يفتح مقفله، ويوضح مشكله، ويشهر غرائبه، ويظهر عجائبه...الخ**)[50]. فإذا كان هذا المقصد حاضرا في تآليفه فلا شك أنه كان حاضرا في تدريسه أيضا، لما سبق وذكرت من تأكيده على المعلم بضرورة شرح وتبسيط العبارات للطلبة.

وقد تبنى الزركشي رأي العبدري في عدم وجود الحرج في استعمال لغة العجم في الشرح أثناء التعليم لهم.

2- أسلوب المذاكرة:

مدار كلمة المذاكرة في المعاجم اللغوية عن تذكر الشيء إذا نسيه، وأن التذكر ضد النسيان، وفي الاصطلاح يمكن القول إن أسلوب المذاكرة هو أن يتذاكر أهل العلم في مجالسهم بفن من العلم.

ففي عصر الإمام الزركشي رحمه الله تقوم عملية التدريس على ثلاث هيئات: المدرس، والطالب المعيد، والطالب المفيد، وأكثر من استعمل أسلوب المذاكرة الطالب المعيد -وأحيانا يقوم بالإعادة المدرس نفسه- فكان يجلس مع الطلبة بقصد إعادة درس المدرس الأول وإعادته، فيطلب من الطلبة عرض ما حفظوه لينظر مدى ضبطهم للدرس ليتذاكره معهم، وكان المعيد يتناقش مع الطلاب ما فهموه من محاور الدرس ويزودهم بمزيد معارف من خبرته وعلمه إثراء للدرس. وبعد انتهاء المعيد من درسه

---

[50] - تشنيف المسامع بجمع الجوامع تاج الدين السبكي، الزركشي، تحقيق: الدكتور سيد عبد العزيز والدكتور عبد الله ربيع، مكتبة قرطبة.: 75/1.

يسجل عنده مستوى تحصيل الطلبة من العلم ليخبر به الأستاذ المدرس، وكأن نظام الإعادة في هذا العصر هو ما نطلق عليه اليوم عبارة "الدعم" في المناهج المقررة عندنا، إلا أن الفرق في استعمال الإعادة أو الدعم بين الماضي والحاضر يتجلى في كون الأستاذ اليوم هو نفسه من يزاول الدعم للطلبة، ونادرا ما يستعان في التدريس والدعم بأستاذ آخر.

ومن صور المذاكرة أيضا في هذا العهد: مذاكرة الطلبة مع بعضهم في المدارس؛ فقد كان ينتخب لهذه العملية أحد الطلبة النجباء يلقب بالطالب المفيد، ويجرى له معلوم مقابل مهنته، ويتمثل دوره في جمع خلاصات الدروس وفوائدها ليتذاكرها مع الطلاب لاحقا حتى يتثبت المحفوظ ويتقرر، فكلما زادت مذاكرة العلم كان أقرب لترسيخه في ذهن الطلبة، وقد قيل في المذاكرة: "ومذاكرة حاذق في فن ساعة، أنفع من المطالعة والحفظ ساعات بل أياما."

والمذاكرة ليست رهينة القرن الثامن، بل كانت شائعة قديما، وتعد من أهم أساليب المسلمين في التعليم يستخدمها الطالب والمدرس، فنجد الإمام الزركشي أورد نصا يدل على مراجعة ومذاكرة المدرسين بعضهم مع بعض في المسائل العلمية، فيقول: "وقد كان الإمام أبو عبد الله البيضاوي قد اعتزل عن الإمام أبي نصر بن الصباغ: يدرس في مسجد فأشكلت عليه مسألة من مسائل السبق والرمي فجاء إلى ابن الصباغ راجعه فيها –فذكرها له-فقال أبو عبد الله مثل هذه المسألة تسطر على هذا الوجه، فقال: ابن الصباغ: لو لم تسطر هكذا كيف كنت تترك التدريس وتحضر للسؤال.

وكذلك تذكر الكتب أن الإمام أحمد رحمه الله ذاكر وكيعا بحديث سفيان، ووكيع يذهب أحيانا مع الإمام في العتمة فيقفان على الباب لمذاكرة الحديث.

3- أسلوب الاستجواب (الممتحنات):

هو أسلوب يقوم فيه المدرس بإلقاء الأسئلة على الطلاب بعد شرح الدرس ليختبر فهمهم، وأحيانا يجعل السؤال منطلقا للبحث في موضوع الدرس، والغرض هو فهم الدرس.

يعد المدرس أثناء تحضيره للدرس أسئلة ومسائل تتعلق به ليطرحها على الطلبة، لكي يختبرهم في الفهم والضبط، وقد سمي هذا الأسلوب عند الزركشي باسم "الممتحنات"، فقد ذكرها في كتابه المنثور في القواعد الفقهية ضمن أساليب التعليم، فقال: (**الممتحنات: قد يفعل ذلك العالم مع أصحابه تشحيذا للأذهان، كما فعل النبي ﷺ في مسألة النخلة**)[51].

فأسلوب الاستجواب تعود أصوله عند المسلمين إلى عهد النبوة، كما يتبين من خلال نص الزركشي عن فعل النبي ﷺ مع أصحابه، واستمر استعمالها في التعليم والتدريس، فنجد ابن الحاج يذكرها بقوله: (...**حلق التعليم وما يتحاورون فيه ويتراجعون من سؤال وجواب**)[52]،فتقوم هذه الطريقة على طرح السؤال وانتظار الإجابة، وهو أسلوب يحفز المتعلم على المشاركة في بناء الدرس، كما يثير انتباهه ويدفع عنه السآمة والملل، ويرى الزركشي أنها وسيلة باعثة على التفكير، وإحياء التنافس على العلم والاستزادة منه.

ويعد أسلوب الاستجواب من الأساليب الجيدة في إظهار الفروق الفردية عند المتعلمين؛ بحيث تمكن المدرس من توجيه كل طالب لدراسة كتاب يوافق مستواه الذهني واستعداداته.

وتختلف أوقات طرح الأسئلة في الدرس عند الإمام الزركشي؛ فقد يتم إلقاء الأسئلة مع بداية الدرس للمذاكرة والمراجعة قبل البدء في الدرس الجديد، ويجب ألا تكون المراجعة بنفس أسلوب التدريس؛ لأن ذلك يبعث الملل في نفوس التلاميذ، ويجعل إجابتهم آلية، وأحيانا تتخلل الأسئلة والإجابات وسط الدرس كما في أسلوب التدريس

---

[51] - المنثور في القواعد الفقهية، 399/3، ونلاحظ أنه ربما يقصد الإمام الزركشي حديث ابن عمر عندما اختبرهم رسول الله ﷺ، ونص الحديث: «إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، وإنها مثل المسلم، فحدثوني ما هي؟ فوقع الناس في شجر البوادي. قال عبد الله: ووقع في نفسي أنها النخلة، فاستحييت، ثم قالوا: حدثنا ما هي؟ يا رسول الله، قال فقال: هي النخلة. قال: فذكرت ذلك لعمر، قال: لأن تكون قلت: هي النخلة، أحب إلي من كذا وكذا.» رواه الشيخان واللفظ لمسلم، 2811-61.

[52] - المدخل لابن الحاج: 57/1.

بالأمالي؛ حيث يقوم المدرس بطرح الأسئلة بعد الانتهاء من شرح مسألة والتعليق عليها، ثم يعود لإملاء ما تبقى من الدرس، وأحيانا أخرى يأتي الاستجواب آخر موضوع الدرس أو المسألة.

وقد جوز الإمام الزركشي أن يكون السؤال عاما والجواب عنه خاصا مركزا أو العكس، فقال: هل يلزم المسؤول تعميم الجواب إذا كان السؤال عاما؟ فيه قولان: أحدهما لا يلزمه لأنه قد يكون له غرض في الاقتصار على البعض، لأن جوابه فيه أظهر أو لأنه لا يعلم حكم ما أمسك عنه فيجيب بقدر ما علم، والثاني: يلزمه ذلك وحكاه الجدليون عن الأستاذ أبي بكر بن فورك، وقد ذكر في كتاب آخر له قول ابن فورك: ولا يجوز أن يكون السؤال عاما والجواب خاصا ويسمى الرص، والمختار جوازه كعكسه، والرص الصد وكأن المجيب صد السائل بما لا يفيده .

ويعد أسلوب الأسئلة والأجوبة من أبرز طرق تدريس المواد الشرعية عند الزركشي ومن عاصره من العلماء. فقد كانت تمنح الإجازات العلمية للطلاب باستعمال هذا الأسلوب، كإجازة الفتيا والتدريس وإجازة العراضة.

الفرع الثالث: طريقة العرض :

وهي الطريقة التي يعرض الطالب ما حفظه على شيخه سواء كان المحفوظ كتابا، أم درسا، أم شعرا.

1- أسلوب الاستظهار:

يقوم هذا الأسلوب على أن يحفظ الطالب المادة المعرفية في صدره، ثم يقوم باستظهارها وعرضها بعد تثبتها في ذهنه وطرق الحفظ هي التكرار والفهم.

أو هي: (أن يعرض المتعلم على شيخه كتابا من الكتب من حفظه)[53].

انتشرت طريقة حفظ العلوم حتى ما قبل الإسلام عند العرب، فكانوا يحفظون الأبيات الشعرية والقصائد الطوال، والأنساب والكتب المتنوعة في الأدب والتنجيم

[53] - صبح الأعشى: 327/14؛ الضوء اللامع: 78/7.

وغيرها من الكتب ومع مجيء الإسلام ازداد الاعتماد على الحفظ، حفظ القرآن الكريم والسنة النبوية وأقوال الصحابة والتابعين، فالحفظ وعاء للعلم، خصوصا في الحقب الزمنية التي لم تنتشر فيها الكتابة انتشارا واسعا، لقلة توفر وسائل الكتابة. فكان المحفوظ في الصدور هو الأساس، ولا تزال هذه الطريقة مستخدمة في التعليم إلى عصرنا الحالي.

وتشير سيرة الإمام الزركشي إلى استعماله لطريقة الحفظ في معظم حياته متعلما أثناء طلبه للعلم، وتعليما دَرَّسَ بها طلابه المواد التي لابد من حفظها كالقواعد والمبادئ والأدلة، من كل فن من العلوم الشرعية، وآيات وأحاديث الأحكام، وهناك روايات عديدة تدل على ملكة الحفظ القوية عند الإمام، فقد جاء في كتاب "الكواكب السائرة" ترجمة تلميذه إبراهيم الكركي، فيثبت الطالب أن الإمام الزركشي ألقى على طلبته كتاب صحيح البخاري، وكتاب صحيح مسلم بطريقة السماع من حفظه، كما حفظ كتاب منهاج الطالبين للإمام النووي وغيره من الكتب.

وقد كان المدرس يقترح على طلابه حفظ نوع من الكتب المهمة في الفن والعلم الذي يدرسه، وعند الانتهاء من حفظه يأتي الطالب لعرضه على المدرس، وكان الطالب في فترة حكم المماليك لا يستحق لقب طالب علم حتى يحفظ عددا من الكتب في الحديث والفقه وأصول الفقه والتفسير ومتون النحو والأدب...الخ.

كما كان الطلاب يحفظون الأمالي والمعلومات الجديدة التي يلقيها عليهم المدرس، ثم يختبرهم المعيد في حفظهم عن طريق التكرار والاستظهار، فيطلب منهم استظهار ما فهموه من درس الشيخ، ويعيد الدرس عليهم ليتمم مواضع النقص عندهم في فهم الدرس.

ولا يقتصر حفظ كتب الشريعة على طلاب العلوم الشرعية فقط، بل حتى طلاب العلوم الكونية الأخرى؛ كالطب، والفلك، يلزمهم دراسة العلوم الشرعية والإحاطة بعلم العقيدة وحفظ نصوصها وقواعدها.

وقد كانت المكتبات الملحقة بالمدارس والمكتبات العامة تحتوي على غرف أنشئت خصيصا للمطالعة فيها والحفظ، وكان الطلاب والعلماء يترددون عليها، ومن بينهم

الإمام الزركشي، فيحكي بن حماد الأنصاري عن والده، قال: (قال الوالد: عندما دخلت المكتبة الكبرى التي في مصر أخذني رجل في المكتبة –عامل- إلى غرفة حجرية قديمة واسعة وقال لي: هذه الغرفة التي كان يجلس فيها الحفاظ للمطالعة وهم: الزركشي، والعلائي، والحافظ السيوطي، والسخاوي وغيرهم)[54].

2- أسلوب المقابلة:

والتدريس بأسلوب المقابلة يقوم على أن يأتي الطالب بما كتبه من دروس شيخه؛ سواء كان المكتوب سماعا، أم إملاء، أم غيره، بعد حفظه فيقابله بنسخة أستاذه عرضا حتى يتأكد من سلامة المكتوب من الأخطاء، وقد قابل طلبة الإمام الزركشي نسخهم على نسخ شيخهم، فذكر الإمام السخاوي في ترجمة لتلميذ الزركشي: (محمد بن عبد الله بلكان بن عبد الرحمن المحب أبو المحاسن القاهري (...) وحفظ القرآن والعمدة وغالب المنهاج، وعرض ثم اعتنى بسماع الحديث، وسمع معنا على شيخنا وغيره، بل قابلنا على الزركشي، والشرابيشي، والفاقوسي)[55].

ويرى المستشرق روزنتال فرانتز[56] أن طريقة العراضة استعملت أكثر أثناء مقابلة نص مخطوط بنسخة أخرى للتثبت من صحتها، فكانت العراضة منهج بحث للمشتغلين بالعلوم الدينية والتاريخية، وأكثر من اهتم بهذه الطريقة هم طلبة الحديث الذين اعتمدوا معارضة النسخ للتوصل إلى معرفة مختلف الروايات ولإثبات صحتها[57].

---

[54] - المجموع في ترجمة العلامة المحدث الشيخ حماد بن محمد الأنصاري، عبد الأول الأنصاري، الطبعة الأولى 2002م.: 2\ 771.

[55] - الضوء اللامع: 97/8.

[56] - روزنتال فرانتز: هو مستشرق أمريكي من أصل ألماني باحث في الأدب العربي والإسلام، حصل على الدكتوراه في أطروحة حول النقوش التدمرية 1935م؛ زمن بين من حقق مقدمة ابن خلدون. له مؤلفات في الحضارة الإسلامية منها: مناهج العلماء المسلمين في البحث العلمي؛ ومفهوم البحث العلمي في الإسلام، وعلم التأريخ عند المسلمين: ينظر ترجمته في مقدمات كتبه المحققة.

[57] - مناهج علماء المسلمين في البحث العلمي، روزنتال فرانتز، ترجمة الدكتور أنيس فريحة، مراجعة: الدكتور وليد عرفات، دار الثقافة 1961م.: 72.

الفرع الرابع: الطريقة الاستنباطية:

الطريقة الاستنباطية من الطرق المعروفة في التدريس، (ويقصد بها الطرق التي تهتم بإثارة تفكير المتعلم ومشاركته مشاركة حقيقية في عملية التعلم عن طريق بناء المفهوم أو القاعدة بناء منطقيا متدرجا، أو عن طريق تفكيك المفهوم إلى مكوناته الأصلية، ثم إعادة بنائه من جديد، وهي بذلك تتيح مجالا مناسبا لأعمال عقل المتعلم في مجالي الاستقراء والقياس اللذين يعمقان فهم التلميذ لكل ما يحيط به من ظواهر وموجودات)[58].

فيمكن القول إن الطريقة الاستنباطية هي الطريقة التي يكثر فيها استعمال الفكر والذهن للوصول إلى المعرفة واستنتاجها، ومن أساليبها:

1- أسلوب القياس :

وهو أسلوب تعليمي ينطلق من تزويد المتعلمين بالقانون الكلي أو القاعدة الكلية للمادة، أو المفهوم المراد تدريسه، حيث تعرض المادة في البداية باعتبارها مسلمة أو حقيقة جديدة، وبعد ذلك يشرع المعلم في توضيح مكونات المادة على شكل أمثلة وظيفية واضحة تبين صحة المادة، أو توضح الطريقة الكلية المكونة للمادة والتي كونت وشكلت الشيء المعروض في البداية.

يعرض المدرس على طلابه حقائق ومفاهيم عامة، أو قواعد مضطردة لمسألة من مسائل العلم، ثم يقوم بإعطاء أمثلة عليها لتوضيحها وتمثيلها بتفكيك جزيئات تلك القواعد الكلية، ثم يأتي بالتطبيقات عليها، أو بعد التوضيح والتمثيل للقواعد وتأكده من الاستيعاب الجيد للدرس من قبل الطلبة؛ يطلب منهم تطبيق تلك القواعد؛ والتعميمات على الأمثلة المشابهة للمسألة والقياس عليها.

وأسلوب القياس من الأساليب المستعملة في التدريس عند الزركشي وقد

---

[58] - طرق التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية، وليد أحمد جابر، تقديم الدكتور سعيد محمد السعيد، أبو السعود محمد أحمد، مكتبة طريق العلم، عمان الطبعة: السادسة 2014م.: 194-195.

يستعمل في التدريس بالمناظرات والاستدلال، ومن أنواع القياس المستخدم في تدريس بعض المواد كمادة أصول الفقه، مثلا المباحث المتعلقة بالقواعد الفقهية والقواعد الأصولية، وقياس أنواع المصالح التي يستفيد منها العباد على المصالح المنصوصة شرعا، قياس الشبه أو المشابهة، وقال عنه: **(وكان قدماء الأصحاب يستعملونه في المناظرات)**[59]. ويقصد بالأصحاب الإمام الشافعي والغزالي وغيرهم من العلماء، ويعتبرون هذا الأسلوب حجة إذا استعمل للاستدلال على الرأي والانتصار له، وهو من الأساليب القديمة التي استعملها المسلمون في التدريس. إن هذه الطرق ليست حديثة العهد؛ فهي من أقدم الطرق التعليمية استعملها المسلمون في دراسة الفقه وأصوله؛ لأنها تتفق مع منهجه في التفكير وإعمال الرأي لبيان الأحكام الشرعية للمسائل الفقهية التي لم يرد فيها نص بين حكمها .

وهذا الأسلوب لا يحتاج إلى إعمال جهد ذهني كبير من طرف المتعلم لأنه مجرد تطبيق لما فهم من قبل، وقياس الأشباه وإلحاقها ببعضها، كما تمكن المتعلم من التعلم وفق مبدأ الكل والانتقال إلى الجزء، وانتقال الفكر من القانون العام إلى القانون الخاص ومن المبادئ العامة إلى النتائج، ومن الحقائق الكلية إلى الجزئيات، وهو أسلوب يعتمد على الحفظ، فلابد من حفظ القواعد والأمثلة والشواهد والتعميمات التي تنطبق عليها القاعدة بعد فهمها لإجراء القياس عليها.

2- أسلوب الاستدلال:

الدليل يطلق في اللغة: الرشد للمطلوب على معنى أنه فاعل الدلالة ومظهرها واصطلاحا: الموصل بصحيح النظر فيه إلى المطلوب.

وأسلوب الاستدلال: يمكن القول: هو" أن يدفع المعلم المتعلم إلى استعمال الاستدلال في موضوع التعلم ".

وهو من الأساليب الشائعة في التدريس زمن الإمام الزركشي، وقد نوه باستعماله في التدريس في أكثر من موضع، منها قوله: و(كان الدقاق إذا جرى له كلام في مثله يذكره

---

[59] - تشنيف المسامع بجمع الجوامع: 307/3؛ 313/3-314.

في مجلس الدرس ويعيده ويحجج له وينصره، ورأيناه كأنه استحى من هذا القول الذي ركبه في دليل الخطاب، فلم نره عاد إليه أو تكلم به في كتاب)[60]. ولاشك أن الاحتجاج يكون بالدليل والاستدلال عليه، بل نجد الإمام الزركشي يطلق الحجة على الدليل في بعض المواضع: (...يسمى الدليل حجة وبرهانا)[61]، وفي هذا النص نجده يتكلم عن الاستدلال السمعي.

وغالبا ما يستعمل أسلوب الاستدلال في التدريس بالمناظرة والمطارحة بين الطلبة، أو أثناء التدريس بأسلوب القياس، وقد يطلق الزركشي اسم الاستدلال على القياس من باب التسمية بالجزء.

الفرع الخامس: الطريقة التحريرية:

الطريقة التحريرية، أطلقتها على الطريقة التي تقوم فيها عملية التدريس على التواصل غير المباشر بين المدرس والطالب، من خلال الكتابة سواء كتابة الكتب والمصنفات أم الرسائل...الخ، ومن أساليبها:

أسلوب المراسلة:

هي أن يرسل المتعلم إلى أستاذه رسالة يسأله فيها عن مسائل علمية أو استفسارات ما، ويتلقى الإجابة عنها.

والمراسلة من الأساليب العلمية المعروفة قديما، التي جاء بذكرها القرآن الكريم في قصة الهدهد مع سليمان عليه السلام، واستمر استعمالها أسلوبا للدعوة والتعليم خصوصا في العصور التي تعذرت فيها وسائل الاتصال واللقاء بين المعلم والمتعلمين، وتباعدت بيئاتهم، وكثرت مشاغلهم، وكان السابقون يحصلون على العلم بطريقتين: الرحلة والالتقاء بالعلماء، والأخذ عنهم أو عن طريق وسيلة المراسلة، واستمر استعمال هذه الطريقة إلى عصرنا الحاضر خاصة مع سهولة لتواصل بين المدرس والمتعلم بفضل استعمال وسائل التواصل الإلكترونية.

---

[60] - البحر المحيط: 151/5.

[61] - البحر المحيط: 54/1.

وصورتها أن يرسل المتعلم المسألة إلى أستاذه يسأله عن مسائل علم من العلوم، مثل رسالة المرزبان بن محمد إلى أبي سعيد السيرافي، فسأله عن مسائل في القرآن الكريم، ونحو ثلاثين مسألة في مسائل الأصول على طريقة المتكلمين.

وقد يكون الأمر مقلوبا بحيث المعلم هو من يكتب رسالة جوابا عن مسألة، أو فتوى، أو ردا عن شبهة، أو تفسيرا، ويرسلها لطلابه، من بينها رسالة الإمام الزركشي في موضوع "الطاعون وجواز الفرار منه" ورسالته الفقهية التي تحمل اسم "زهر العريش في تحريم الحشيش"...الخ.

والتعليم بالمراسلة يندرج –أيضا- تحته تأليف كتاب من الكتب في فن ما بطلب من الطلبة، إما لمزيد شرح وتوضيح في ذاك الفن أو جمع وترتيب...الخ، ومثل ذلك صنيع الإمام الزركشي عند تأليفه لكتاب "لقطة العجلان وبلة الظمآن" في الأصلين أصول الفقه وأصول الدين وعلم المنطق والمناظرة، فقال: (جمعتها لسؤال الإخوان، تستعمل عند المناظرة وتعين على الدخول في فنون المعقول لدى المحاورة في زمان قصير...الخ)[62].

وعادة ما تكون الرسائل التي كتبها الإمام الزركشي في مبحث من مباحث العلم مختصرة، تركز على أساسيات العلم وقواعده.

وقد أشارت الكثير من المصادر التاريخية إلى اعتماد المسلمين طريقة المراسلة عن بعد خاصة بين العلماء وبين العلماء وطلبتهم، ولا يزال هذا الأسلوب في التعليم يحظى بالأهمية البالغة، خصوصا في عصرنا الحاضر مع توفر إمكانية التعليم عن بعد.

المطلب الرابع: الوسائل التعليمية:

تنوعت الوسائل التعليمية في عصر الزركشي وإن كانت كلها وسائل تقليدية يدوية، فنجدهم يكتبون الدروس إما في الورق الجيد أو في الطروس واللوح، وأحيانا يستعملون الجلد المدبوغ الرقيق، أما للكتابة فيستعملون الأقلام الخشبية والحبر

---

[62] - فتح الرحمن شرح على مقدمة لقطة العجلان وبلة الظمآن للإمام بدر الدين الزركشي، الشيخ زكريا الأنصاري، حاشية: ياسين الحمصي، دار ميراث النبوة القاهرة، الطبعة الأولى 2020م.: 27-29.

وأنواعا من المداد بألوان مختلفة.

الفرع الأول: فيما يكتب:

- الورق: كان يستعمل لكتابة الورق النقي الصافي[63].

- الطروس: جمع طرس بكسر الراء، الصحيفة البيضاء التي محيت ثم كتبت، ويقال الكتاب الذي قد محي ما فيه ثم كتب، ويستعمله عادة القراء في الجامع[64].

- البطاقات: يكتب فيها أهل العلم مقتبسات من الكتب، وقد قال محقق كتاب تشنيف المسامع للإمام الزركشي معلقا على ما قيل في ترجمة الزركشي: "ومعه ظهور أوراق يعلق فيها ما يعجبه" قال: "وهذا يسمى بنظام البطاقات، يبين أولية المسلمين إليها لا كما يدعى أنه من إبداع الغرب"[65].

- كرسي الكتب: وهو كرسي يحمل الكتب، والطالب عندما يقرأ كتابا ما من خزانة كتب المدرسة، أو عند قراءة القرآن الكريم، أو كتاب الشيخ، يضعه فوق حتى لا يتلف الكتاب وينقطع حبله[66].

الفرع الثاني: أدوات الكتابة:

- القلم: ووصف الإمام السمعاني القلم الذي كان يكتب به في القرن الثامن، وهو القرن الذي عاش فيه الإمام الزركشي؛ قائلا:(وكان القلم هو آلة النسخ، وأجوده الأملس، العود المزال العقود، ذو الفتحة الواسعة، ليس بالصلب القاصي، مما يمنع جريان الحبر أو الرخو فيتسبب في سرعة جريانه)[67].

---

(63) - ينظر: صبح الأعشى في صناعة الإنشاء: 2\465.

(64) - تشنيف المسامع.: 114.

(65) - ينظر: تشنيف المسامع: 92.

(66) - تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، ابن جماعة الكناني، تحقيق: محمد بن مهدي العجمي، دار البشائر الإسلامية، الطبعة الأولى 2008م.: 170.

(67) - أدب الإملاء والاستملاء.: 2\564.

- السكين والمقط: وهو ما يقطع به رأس القلم[68].

- الحبر والمداد: ذكر القلقشندي أن الطلبة والنساخ في عصر الإمام الزركشي، كانوا يفضلون استعمال الحبر في الكتابة وذلك لبقائه مع مرور الوقت[69].

- المقلمة: يجمع فيها أدوات الكتابة [70].

المطلب الخامس: التقويم والتحفيز عند الزركشي:

الفرع الأول: التقويم:

كان الزركشي يخضع طلبته لاختبار بعض المهارات، فمثلا يقوم الطالب بعرض بعض الكتب على شيخه فيقوم باختباره ومناقشته في مسائل وردت فيه، ليتأكد من اتقانه للكتاب رواية ودراية فإذا نجح منحت له اجازته؛ أي تقويم نهائي بعد انتهاء كل مرحلة دراسية وبعد الانتهاء من حفظ الكتب وفهمها.

وتعد الإجازات شهادةً تعطى لمن اجتاز التقويم النهائي للمواد الدراسية من الشيخ لطالبه.

وصورة التقويم بالتفصيل بالنسبة لحفظ الكتب: (يحفظ الطالب كتابا في فن من فنون العلوم الشرعية ويعرضه على شيخه... فيقطع الشيخ المعروض عليه ذلك الكتاب ويفتح منه أبوابا ومواضيع ليستقرئه إياها من أي مكان اتفق، إن مضى من غير توقف ولا تلعثم، استدل بحفظه لجميع مواضع الكتاب)[71].

الفرع الثاني: التحفيز:

لاشك أن عنصر التحفيز في العملية التربوية التعليمية له أهمية كبرى، خاصة عند علماء التربية المعاصرين، ولم يغفل علماؤنا قديما عن هذا العنصر الأساسي في

---

[68] - صبح الأعشى: 2\465.

[69] - صبح الأعشى: 2\444.

[70] - نفس المصدر السابق.

[71] - ينظر: صبح الأعشى: 14\369.

عملة التدريس والتعليم، وإن لم يسطروه في كتبهم باسم محدد، فمن بين ما عرف عن الإمام الزركشي من خلال طلبته أنه كان يكثر من تحفيز طلبته بمحفزات مختلفة، خاصة التحفيز المعنوي؛ فكان يعزز أداء طلبته غالبا مباشرة بعد انتهائهم من أداء واجب تعليمي، فيستحسن صنيعهم ويغدق عليهم الثناء والمدح بالألقاب العلمية الفخمة، وإن لم تنطبق حقيقة على مستواهم العلمي، وهذا الصنيع من الإمام لإدراكه لأهمية التحفيز في نفوس الطلاب وتشجيعهم على تحصيل العلم.

فقد ذكر الإمام السخاوي ترجمة لأحد تلاميذ الزركشي الملقب بابن المراغي، قال: (وقرأ على البدر الزركشي إحكام عمدة الأحكام من تأليفه سنة ثمان وثمانين وأجازه به وبمروياته ومؤلفاته، **ووصفه بالشيخ الإمام الفاضل العالم سليل الأكابر ومعدن المفاخر**، وقال قراءة وتحريرا وتصنيفه زهر العريش في تحريم الحشيش)[72]. وقال عن تلميذ آخر: (بل قرأ على البدر الزركشي مصنفه الإجابة لإيراد ما استدركته عائشة على الصحابة ووصفه **بالشيخ الإمام الفاضل المحصل الأصيل الرحال**)[73].

لقد كان هذا المقال بعض إشارات من ملامح المنهج التربوي في تراث علم من أعلام الأمة الإسلامية المتمثل في شخص الأصولي القرآني الإمام بدر الدين الزركشي رحمه الله، وهو علم من أعلام القرن الثامن الهجري الذي عادة ما يتهم بقرن الجمود والركود، والأمر غير ذلك.

فقد وقفت على معلومات تربوية تعليمية كثيرة نستعملها في منظومتنا التعليمية اليوم، ولم أكن أعلم قبل –هذا البحث- أن السبق إلى استعمالها في التعليم كان من نصيب علمائنا الأقدمين، وقد ذكرت بعض ما يوافق موضوع الدراسة وتركت البقية لعل يأتي من الباحثين من ينبش في تراث الإمام الزركشي ليستخلص دررها.

وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج، يمكن إجمالها في الآتي:

- وجود منهاج تربوي كامل ونظريات تربوية في تراثنا الإسلامي، تحتاج منا جهدا

---

[72] - الضوء اللامع: 161/7.

[73] - الضوء اللامع: 24/6.

لاستخراجها وتطويرها للاستفادة منها في تعليمنا اليوم، وتراث الإمام بدر الدين الزركشي نموذج من ذاك التراث التربوي الذي لم يلق العناية الكافية التي يستحقها من لدن السادة الباحثين.

- كشفت الدراسة أن التنظيم التربوي ومنهاجه زمن الإمام الزركشي في المدارس وغيرها من المؤسسات التعليمية آنذاك، لم يكن عشوائيا أو تقليديا كما يتصوره البعض، بل كان يستند إلى نظم متينة ممنهجة، مع مراقبة حكومية لكل فرد يشارك في المنظومة التربوية.

- توصلت من خلال هذا البحث المتواضع حول المنهاج التربوي عند الزركشي إلى أنه كان يراعي في عملية التعلم جانبين أساسين؛ وهما الجانب النفسي للمعلم والمتعلم والهيئة التربوية ككل، والجانب السيكولوجي مختزلة في عبارة "الكفاءة المهنية والعلمية" باصطلاحنا المعاصر.

- أظهرت الدراسة أنه كان يراعى التنوع في طرائق التدريس والوسائل التعليمية والمحفزات.

- كما أسفر البحث عن مدى اهتمام الإمام الزركشي والعلماء ممن عاصروه بمراعاة الشريعة وتطبيق أحكامها في المنظومة التربوية، وعند تتبع المنهاج التربوي عند الزركشي وجدت غالبا ما يربط كثيرا من مفردات عناصر المنهاج بالمبادئ المؤصل لها من روح الشريعة الإسلامية، كمبادئ التدريس وبعض أساليب التدريس...الخ.

فمن خلال هذا البحث أدعو السادة الباحثين والمهتمين بمجال التربية والتعليم، إلى مزيد بحث ونبش في التراث التربوي الإسلامي، للوصول إلى صياغة نظريات تربوية وبناء طرائق تدريسية ومنهاج تربوي كامل، يتلاءم مع خصوصيتنا الإسلامية والطبيعة المعرفية والمنهجية التي تتميز بها الأمة الإسلامية.

لائحة المصادروالمراجع:

- أعيان العصر وأعوان النصر، صلاح الدين الصفدي، تحقيق: مجموعة من الدكاترة، دار الفكر المعاصر، بيروت سوريا، الطبعة الأولى 1998م.

- أدب الإملاء والاستملاء، السمعاني، تحقيق: ماكس فايسفايلر، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى 1981م.
- أليس الصبح بقريب التعليم العربي الإسلامي، محمد الطاهر ابن عاشور، نشر دار السلام، الطبعة الأولى 2006م.
- الأعلام: قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، الطبعة الخامسة 2002م.
- الإجابة لإيراد ما استدركته عائشة على الصحابة، بدر الدين الزركشي، تحقيق: رفعت فوزي عبد المطلب، مكتبة الخانجي، القاهرة 2001م.
- إنباء الغمر بأبناء العمر، ابن حجر العسقلاني، تحقيق: حسن حبشي، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، مصر 1969م.
- الإتقان في علوم القرآن، عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، تحقيق: مصطفى شيخ مصطفى، مؤسسة الرسالة الطبعة الأولى.
- البحر المحيط في أصول الفقه، بدر الدين الزركشي، تحرير: عبد القادر عبد الله العاني، مراجعة: الدكتور عماد سليمان الأشقر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الطبعة الثانية 1992م.
- البرهان في علوم القرآن، بدر الدين الزركشي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية بلبنان، الطبعة الأولى 1957م.
- تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، ابن جماعة الكناني، تحقيق: محمد بن مهدي العجمي، دار البشائر الإسلامية، الطبعة الأولى 2008م.
- تذكرة النبيه في أيام المنصور وبنيه، الحسن بن عمر بن حبيب، دار الكتب والوثائق، 1976م.
- تشنيف المسامع بجمع الجوامع تاج الدين السبكي، الزركشي، تحقيق: الدكتور سيد عبد العزيز والدكتور عبد الله ربيع، مكتبة قرطبة.
- حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة، السيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، مصر، الطبعة الأولى 2001م.

- الدارس في تاريخ المدارس، النعيمي، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى 1990م.
- الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، ابن حجر العسقلاني، تحقيق: محمد عبد المعيد ضان، مجلس دائرة المعارف العثمانية، صيدر أباد الهند، تحقيق: الطبعة الثانية 1972م.
- ذيل مرآة الزمان، قطب الدين اليونيني، وزارة التحقيقات الحكمية والأمور الثقافية للحكومة الندية، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة 1992م.
- السلوك لمعرفة دول الملوك، المقريزي، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، لبنان بيروت، الطبعة الأولى 1997م.
- شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ابن العماد الحنبلي، تحقيق: عبد القادر ومحمود الأرناؤوط، دار ابن كثير بيروت، الطبعة الأولى 1986م.
- الفكر التربوي عند الإمام شمس الدين الذهبي، بسام غانم، أطروحة دكتوراه في أصول التربية بالجامعة الأردنية، إشراف: عبد الله زاهي الرشدان، 2003م.
- صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، أحمد بن أحمد القلقشندي، دار الكتب المصرية بالقاهرة، 1922م.
- الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، شمس الدين السخاوي، مكتبة الحياة بيروت، الطبعة الأولى 1992م.
- طبقات الشافعية، ابن قاضي شهبة، تحقيق:الحافظ عبد العليم خان، عالم الكتب بيروت، الطبعة: الأولى 1987م.
- طبقات المفسرين، أحمد الأدنه وي، تحقيق: سليمان صالح الخزي، مكتبة العلوم والحكم، السعودية، الطبعة الأولى 1997م.
- طبقات الشافعية الكبرى، تاج الدين السبكي، تحقيق: محمود محمد الطناجي، عبد الفتاح محمد الحلو، هجر للنشر والتزيع، الطبعة الثانية 1992م.
- الطالع السعيد الجامع أسماء نجباء السعيد، كمال الدين الأدفوي، تحقيق: سعد محمد حسن، الدار المصرية للتأليف والترجمة 1966م.

- طرق التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية، وليد أحمد جابر، تقديم الدكتور سعيد محمد السعيد، أبو السعود محمد أحمد، مكتبة طريق العلم، عمان الطبعة: السادسة 2014م.

- فتح الرحمن شرح على مقدمة لقطة العجلان وبلة الظمآن للإمام بدر الدين الزركشي، الشيخ زكريا الأنصاري، حاشية: ياسين الحمصي، دار ميراث النبوة القاهرة، الطبعة الأولى 2020م.

- الكواكب السائرة بأعيان المائة العاشرة، نجم الدين الغزي، تحقيق: خليل المنصور، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان- 1997م.

- المؤسسات التعليمية في المغرب الأقصى في العهد المريني، مصطفى عيد أحمد القيم، رسالة ماجستير، إشراف: أبو القاسم سعد الله، 2000م.

- معيد النعم ومبيد النقم، تاج الدين السبكي، تحقيق محمد علي النجار وأبو زيد سبلي ومحمد أبو العيون، دار الكتاب العربي بمصر، الطبعة الأولى 1984م.

-المدخل إلى تنمية الأعمال بتحسين النيات والتنبيه على بعض البدع والعوائد، أبو عبد الله بن الحاج، نشر مكتبة التراث القاهرة.

- مناهج علماء المسلمين في البحث العلمي، روزنتال فرانتز، ترجمة الدكتور أنيس فريحة، مراجعة: الدكتور وليد عرفات، دار الثقافة 1961م.

- المنثور في القواعد الفقهية، بدر الدين الزركشي، وزارة الأوقاف المصرية، الطبعة الثانية 1985م.

- المجموع في ترجمة العلامة المحدث الشيخ حماد بن محمد الأنصاري، عبد الأول الأنصاري، الطبعة الأولى 2002م.

- المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، تقي الدين المقريزي، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى 1997م.

- النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، بن تغري بردي، وزارة الثقافة والإرشاد القومي بمصر، دار الكتب.

- نظام التربية الإسلامية في عصر دولة المماليك في مصر، علي سالم النباهين، دار الفكر

العربي، الطبعة الأولى 1981م.

- نهاية الأرب في فنون الأدب، شهاب الدين النويري، دار الكتب والوثائق القومية – القاهرة -، الطبعة الأولى 2002م.
- الوافي بالوفيات، صلاح الدين الصفدي، تحقيق: أحمد الأرنأووط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى 2000م.

التقويم التربوي في الفكر الأصولي: دراسة في مركزية السؤال التقويمي وأبعاده عند الإمام الشاطبي

د. محمد لخضر

أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي، الأكاديمية الجهوية فاس مكناس

ملخص البحث:

كان المتقدمون على وعي تام أن نجاح العملية التعليمية التعلمية رهين بالعناية بالتقويم التربوي، واستثمار أدواته الفعالة؛ وأهمها السؤال، ولا نبالغ القول، إذا قلنا: إن بناء المعرفة وبلوغ مستويات النضج فيها، مقرون بحسن استثمار هذه الأداة لدى كل من المدرس والمتعلم داخل الفصل الدراسي.

لقد كان للإمام الشاطبي تميز واضح في تدقيق النظر في السؤال التربوي، والكشف عن مستوياته وأبعاده التي ترتبط بعملية التدريس، ونبه على أن السؤال يختلف باختلاف طبيعة السائل؛ فالسؤال إما أن يكون من عالم لمثله، أو من متعلم لنظيره، أو من عالم لمتعلم، أو من متعلم لعالم.

وأشار رحمه الله إلى بعض ما به يتحقق التقويم، وذلك في ثنايا حديثه عن سؤال العالم للمتعلم؛ من ذلك: **اختبار عقله أين بلغ! أو تنبيهه على ما علم؛ ليستدل به على ما لم يعلم!** والمتدبر لكلامه يجد أنه كان سباقا للحديث عن مراحل التقويم التي شغلت بال التربويين في العصر الحديث.

الكلمات المفاتيح: السؤال التقويمي، التقويم التربوي، الإمام الشاطبي، الفكر التربوي عند الأصوليين.

مقدمة:

لا جرم أن التقويم هو أساس تجديد المنهاج التربوي وتطويره؛ ولا تتعلق أهميته بقياس درجة التحكم في التعلمات، واتخاذ الأحكام المناسبة من حيث تجويد الممارسة التعليمية التعلمية فحسب؛ بل تتعداه إلى تقويم كل مكونات العملية التعليمية التعلمية: من مقاربات، ومناهج، ومقررات، ووسائل تعليمية، وطرق تدريس، وهلم جرا.

وإذ كان هذا شأن التقويم؛ فإن الناظر في تراث المتقدمين والمتأخرين من أعلام الشريعة؛ يلحظ قاعدة مطردة؛ من حيث حديثهم عنه بالجزء لا بالكل، وبالتطبيق لا بالتنظير، فعز أن تجد من يخص عملية التقويم بالبحث والتأصيل لحقيقتها، وأنواعها، ومراحلها، لكن في الوقت نفسه لم تغب عملية التقويم عن الفكر الإسلامي عامة، وعن الفكر الأصولي على وجه الخصوص؛ من حيث الممارسة والتطبيق.

ولما كان الإشكال الكبير الذي يسعى هذا المؤتمر العلمي المبارك لمعالجته متعلقا باستخراج أسس المنهاج التعليمي من كتب التراث؛ وذلك قصد بناء منهاج نسقي متكامل في التربية والتعليم؛ فإن هذا البحث يأتي لتقديم إضاءات وأفكار في هذا الحقل من زاوية نظر تنطلق من بيان أهمية التقويم التربوي، وتجليات حضوره في الفكر الأصولي؛ من خلال علم بارز من أعلام الأصوليين، وهو الإمام الشاطبي.

وقصرت الحديث في التقويم عن السؤال التربوي وأبعاده، باعتباره أداة فعالة في العملية التقويمية؛ لقيت عناية خاصة من أرباب الفكر الأصولي؛ في القرن الثامن. ولا أدل على ذلك من أن الإمام الشاطبي أفاض في الحديث عن السؤال التقويمي، في جوانب مختلفة من أهمها: سؤال العالم للمتعلم، كما سيأتي البيان.

أولا: إشكال البحث: يسعى هذا البحث للإجابة عن إشكال عام وأسئلة فرعية:

- الإشكال العام:

كيف يمكن استثمار خصائص "السؤال التقويمي" عند الإمام الشاطبي، في التأصيل لعملية التقويم وتجويدها؛ باعتبارها أحد العناصر الأساسية للمنهاج؟

- الأسئلة الفرعية: تفرع عن هذا الإشكال أسئلة تؤطر البحث، تم تحديدها

في الآتي:

أ. ما حقيقة السؤال التقويمي، وما أهميته في الفكر الأصولي؟

ب. ما أبعاد السؤال التقويمي عند الإمام الشاطبي؟

ج. كيف يمكن استثمار أنواع التقويم عند الإمام الشاطبي في تجويد الممارسة التقويمية؟

ثانيا: أهداف البحث: يضطلع البحث باستيفاء الأهداف الآتية:

أ. تجلية حقيقة السؤال التقويمي، وأهميته في الفكر الأصولي.

ب. استجلاء أبعاد السؤال التقويمي عند الإمام الشاطبي.

ج. استثمار أنواع التقويم عند الإمام الشاطبي في تجويد الممارسة التقويمية.

ثالثا: هيكلة البحث: يقتضي تناول موضوعات هذا البحث؛ تقسيمه إلى مقدمة، ومبحثين، وخاتمة:

يهتم المبحث الأول بتجلية حقيقة السؤال التقويمي، وأهميته في الفكر الأصولي.

ويتناول المبحث الثاني مركزية السؤال التقويمي وأبعاده عند الأصوليين: الإمام الشاطبي نموذجا.

وتجمع الخاتمة: خلاصات البحث ونتائجه.

المبحث الأول: حقيقة السؤال التقويمي، وأهميته في الفكر الأصولي.

المطلب الأول: حقيقة السؤال التقويمي.

يعد التقويم أحد المكونات الأساسية للمنهاج التربوي، وهو عملية ضرورية في العملية التعليمية التعلمية؛ تمكن من الوقوف على صيرورة المعارف، والقيم، والمهارات التي حصلها المتعلم، ومن خلاله يتم اختبار أداء المدرس ونجاعة الطرق والوسائل التي يستعملها في التدريس، ومنه يتم الحكم على فاعلية المنهاج التربوي بشكل عام.

وتعتبر الأسئلة من أهم الأدوات التي تساعد في عملية التقويم، وتتيح الوقوف على مؤشرات تبرز مدى التحكم في التعلمات.

فما حقيقة التقويم التربوي؟ وبماذا يمكن أن نعرف السؤال التقويمي؟ وما أثر السؤال على المتعلم والمدرس؟

أولا: تعريف التقويم التربوي.

أ- التقويم لغة:

جاء في لسان العرب لابن المنظور: قوم: أزال عوجه وكذلك أقامه. وقوام الأمر: نظامه وعماده[1]. وفي البحر المحيط: قَوَّمْتُ السِّلْعَةَ واسْتَقَمْتُه: ثَمَّنْتُه[2].

فالتقويم إذن تتعدد معانيه في اللغة؛ بين: الوزن، والتقدير، والتعديل، والإصلاح، وهو مشتق من فعل "قوم"، فتقول: تقويم، وليس تقييم، وقوم ليس قيم، لأن "أَصْلُ الْقِيمَةِ الْوَاوُ" كما قال ابن فارس[3].

ب-التقويم اصطلاحا:

يعرف محمد الدريج التقويم التربوي أنه هو: "**الجمع المنظم للمعلومات قصد معرفة مدى حدوث بعض التغيرات المقصودة لدى المتعلمين، ومراقبة مستوى التغيرات لدى كل تلميذ لإصدار الحكم الملائم، واتخاذ القرارات المناسبة**"[4].

والتقويم هو: "**عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم، أو أحد جوانبه، أو للمنهج كله؛ في ضوء الأهداف التربوية المنشودة**"[5].

ويتضح لنا من هذين التعريفين أن التقويم ليس عملا بسيطا، ولكنه عملية

---

[1] لسان العرب: لابن منظور، (499/12)

[2] البحر المحيط: للفيروزآبادي، (ص: 1152)

[3] مقاييس اللغة: لابن فارس، (43/5)

[4] محمد الدريج، لماذا التقويم التربوي؟ تقديم عام وتعريفات أولية، مجلة الدليل التربوي، عدد خاص بالتقويم التربوي، سنة 1995، (ص: 7)

[5] مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها: علي أحمد مدكور (ص: 261)

معقدة تتضمن الكثير من الأنشطة والخطوات، من أهمها:

1- تحديد الأهداف العامة والخاصة التي هي محكات عملية التقويم.

2- تحديد كمية ونوعية المعلومات التي نحتاج إليها.

3- اختيار أساليب وأدوات التقويم الممكنة من جمع البيانات.

4- تصنيف البيانات والمعلومات عن طريق تحليلها وتسجيلها في صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج.

5- تفسير البيانات في صورة تتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيدا للوصول منها إلى حكم أو قرار.

6- إصدار للحكم أو القرار.

7- تثبيت المكتسبات، ومعالجة الأخطاء والتعثرات.

ثانيا: تعريف السؤال التقويمي.

إن السؤال التقويمي، جملة استفهامية توجه إلى المتلقي قصد استفساره عن معلومات معينة، يجيب عنها بعد إعمال فكره، واستحضار معارفه لتغطية ما يتطلبه السؤال من إجابات.

وقد ألفينا بعض المتخصصين يصف الأسئلة التقويمية بأنها أدوات تقويمية: "**يطلب فيها من المجيب تقويم فكرة، أو عمل ما بناء على معايير معينة، أو إبداء رأي أو حكم نقدي في قضية محددة مدعما بالأسانيد والحجج الكافية**"[6].

ولا شك أن الصياغة الجيدة للسؤال تقتضي مراعاة مجموعة من المعايير، سواء على مستوى المبنى، أو المعنى؛ فمعنى السؤال ينبغي أن يرتبط بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وعلى مستوى المبنى: يجدر وضوح الأسئلة وتجنب الإبهام والغموض فيها؛ وهو ما يقتضي أن يكون التركيب اللغوي للسؤال سليما، ومصوغا في أقل عدد ممكن من

---

[6] تعليم التفكير، رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة: حسن حسين زيتون، عالم الكتب، القاهرة، ط: 1، 2003م، (ص: 279)

الكلمات.

ثالثا: أثر السؤال على المدرس والمتعلم.

تثير الأسئلة التقويمية النشاط والحيوية داخل الفصل الدراسي، وهي أشبه بالقوة الدافعة في الدرس، التي تسيره وتحركه في اتجاه أهدافه، كما أن الأسئلة تعتبر بحق الوسيلة المنظمة للمناقشة بين المتعلمين والأساتذة، وبذلك يعود فضلها على المتعلم، والمدرس، ويمكن تبين ذلك في الجدول الآتي:

أثر السؤال على المتعلم	أثر السؤال على المدرس
يجعل المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية	دفع المدرس إلى التفكير العميق في جوانب الموضوع الذي يزمع القيام بتدريسه.
يدفع المتعلم إلى إعمال الفكر والمناقشة لتسديد الفهم، واكتساب الثقة في النفس.	تشجيع النقد الذاتي لديه لمراجعة أفكاره وخبراته بين الحين والآخر.
يكسب المتعلم القدرة على الربط والموازنة والاستنتاج.	اكتساب اليقظة والثقة بالنفس، وحضور البديهة، والاستعداد لحل أي مشكلة تعرض أثناء الدرس حلا سريعا وموفقا.
إثارة اهتمام المتعلم حول الحقائق التي يراد الوصول إليها	كشف نواحي اهتمام التلاميذ وقدراتهم.
حمل المتعلم على التفاعل والاشتراك العملي في بناء الدرس	مساعدة المدرس على المراجعة والتطبيق.
إقامة علاقة قوية بين المتعلم وبين حقائق الدرس، وضمان حضوره العقلي، وعدم انقطاع صلته بالدرس.	حصر النقاط الهامة في الدرس وتلخيصها.
تثبيت المعلومات لدى المتعلم، وتصحيح التصورات.	الكشف على نجاعة الطرق والوسائل التي يعتمدها الأستاذ في بناء الدرس.

أثر السؤال على المتعلم	أثر السؤال على المدرس
اكساب المتعلم مهارة التحدث والاستماع، وإبداء الرأي.	انتقاء النقل الديداكتيكي المناسب لحاجات المتعلمين

المطلب الثاني: السؤال التربوي في الفكر الأصولي.

ليس يخفى على أهل الشأن أهمية السؤال في الفكر التربوي الإسلامي بشكل عام، وأثره المباشر في بناء الشخصية الإسلامية المتمسكة بمبادئ الإسلام السمحة، وقيمه الرفيعة، بل إنه ما من سبيل لاكتساب المعرفة إلا بالسؤال، وقد جاء في بعض الأثر: «**إِنَّ الرَّجُلَ لَا يُولَدُ عَالِمًا وَ إِنَّمَا الْعِلْمُ بِالتَّعَلُّمِ**»[7].

لقد كان الإسلام حريصا على توجيه المسلم إلى المنهج السليم للتعلم، وإرشاده إلى استثمار أدواته وطرائقه، والتي من أهمها السؤال، وذلك في قوله تعالى: {**فَاسْأَلوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لا تَعْلَمُونَ**} النحل: 43، وفي قوله سبحانه: {**الرَّحْمَنُ فَاسْأَلْ بِهِ خَبِيراً**} الفرقان:59، وقال رسول الله ﷺ: «**شِفَاءُ الْعِيِّ السُّؤَالُ**»[8].

والنبي ﷺ باعتباره المعلم القدوة، ضرب أروع الأمثلة في استثمار منهج السؤال في تشخيص المعرفة، واكتسابها، وتثبيتها؛ والأحاديث في هذا الباب أكثر من أن تحصى وتعد، منها ما جاء في قوله ﷺ: "**ألا أدلكم على ما يمحو الله به الخطايا ويرفع به الدرجات**؟ -الحديث-"[9]، وقوله ﷺ: "**ألا أنبئكم بأكبر الكبائر**؟ -الحديث-"[10]، وفي

---

[7] مصنف ابن أبي شيبة، كتاب الأدب، باب ما جاء في تعلم العلم وتعليمه، رقم الحديث: 26123، (284/5)،

وَمِنْ جُزْءٍ لِسَابِقٍ الْبَرْبَرِيّ: قَدْ قِيلَ قَبْلِي فِي الزَّمَانِ الْأَقْدَمِ... أَنِّي وَجَدْتُ الْعِلْمَ بِالتَّعَلُّمِ، ينظر: جامع بيان العلم وفضله: لابن عبد البر، باب جامع في الحال التي يسأل بها العلم، رقم: 619، (421/1)

[8] سنن أبي داود، كتاب الطهارة، باب في المجروح يتيمم، رقم الحديث: 363، (93/1)

[9] صحيح مسلم، كتاب الطهارة، باب إسباغ الوضوء على المكاره، رقم الحديث: 251، (219/1)

[10] صحيح البخاري، كتاب الأدب، باب عقوق الوالدين من الكبائر، رقم الحديث: 5977، (4/8)

حديث مُعَاذِ بْنِ جَبَلٍ قَالَ: "**كُنْتُ رِدْفَ النَّبِيِّ ﷺ فَقَالَ: «هَلْ تَدْرِي يَا مُعَاذُ مَا حَقُّ اللَّهِ عَلَى النَّاسِ؟» قُلْتُ: اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، قَالَ: «حَقُّهُ عَلَيْهِمْ أَنْ يَعْبُدُوهُ وَلَا يُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا، تَدْرِي يَا مُعَاذُ مَا حَقُّ النَّاسِ عَلَى اللَّهِ إِذَا فَعَلُوا ذَلِكَ؟» قَالَ: قُلْتُ: اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ، قَالَ: «فَإِنَّ حَقَّ النَّاسِ عَلَى اللَّهِ عَزَوَجَلَّ أَنْ لَا يُعَذِّبَهُمْ» قَالَ: قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَلَا أُبَشِّرُ النَّاسَ؟ قَالَ: «دَعْهُمْ يَعْمَلُونَ»**[11].

وعَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ: قَالَ: «**إِنَّ مِنَ الشَّجَرِ شَجَرَةً لَا يَسْقُطُ وَرَقُهَا وَإِنَّهَا مَثَلُ الرَّجُلِ الْمُسْلِمِ حَدِّثُونِي مَا هِيَ؟**» -الحديث-[12].

ولا شك أن هذه النصوص وغيرها تبين أثر السؤال في الفكر التربوي الإسلامي، فهو مما "**ينبه العقول والأذهان لتلقي المعلومة**"[13]. ومن خلاله يصير المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، مستعدا لتصحيح تصوراته، وتنمية مكتسباته ومعارفه.

لأجل ذلك اعتبر علماء الإسلام؛ «**العلم خزانة مفتاحها المسألة**»[14]، وكان الخليل يقول: «**العلوم أقفال والسؤالات مفاتيحها**»[15]، وأنشد بعض المتقدمين[16]:

إذا كنت في بلد جاهـلا... وللعلم ملتمسا فاسـأل

فإن السؤال شفاء العمى... كما قيل في المثل الأول

وقد أولى علماء الأصول "السؤال التربوي" عناية ملحوظة، ودعوا إلى رعايته والاهتمام به، ويظهر ذلك بجلاء في ثنايا حديثهم عن صفة المفتي والمستفتي في كتب الأصول؛ وقد نُقل عن عبد اللَّه بن أحمد بن حنبل أنه قال: "**سألت أبي عن الرجل تكون**

---

[11] صحيح البخاري، كتاب اللباس، باب إرداف الرجل خلف الرجل، رقم الحديث: 5967، (170/7)

[12] صحيح البخاري، كتاب العلم، باب قول المحدث حدثنا وأخبرنا وأنبأنا، رقم الحديث: 61، (22/1)

[13] التعليم وأخلاقيات مهنة التعليم د. يوسف القرضاوي، مكتبة وهبة، القاهرة، ط: 1، 2011م.

[14] جامع بيان العلم وفضله: (1/ 374)

[15] جامع بيان العلم وفضله: (1/ 380)

[16] جامع بيان العلم وفضله: (1/ 376)

عنده الكتب المصنفة، فيها قول رسول الله -ﷺ- واختلاف الصحابة والتابعين، وليس للرجل بصر بالحديث الضعيف المتروك، ولا الإسناد القوي من الضعيف، فيجوز أن يعمل بما شاء، ويتخيَّر ما أحب منها، فيفتي به ويعمل به؟

قال: لا يعمل حتى يسأل ما يؤخذ به منها، فيكون يعمل على أمر صحيح، يسأل عن ذلك أهل العلم[17]".

فاعتبر الإمام أحمد أن السؤال هو الأداة التي يتم من خلالها بناء المعرفة الصحيحة والعمل بها، كما يعصم من الوقوع في المحظور، والسقوط في الزلل والخلل.

وقد اعتبر أهل الصناعة الأصولية أن سؤال الجاهل عن أمر دينه فرض عين في حقه، لا يجوز له أن يقصر عنه، وإن لم يجد ببلده من يستفتيه، وجب عليه الرحيل إلى من يفتيه وإن بعدت المسافة؛ يقول ابن عقيل في السائل: "**وفرْضه فيما يبتلى به من النَّوازل الدينيَّةِ والحوادثِ الحُكْميَّةِ سؤال المجتهدِ الذي وصَفْناه فيما قَبْل، فهذا هو المستفتِي، وسؤالُه للمجتهد هو الاستفتاءُ[18]**".

وقال الإمام الرازي في أثناء حديثه عن العامي إذا نزلت به واقعة: "**فرضه السؤال؛ لقوله -تعالى-: "فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون"[19]** (النحل: 43).

وأوجب بعضُ العلماء على السائل البحثَ عن الأعلم والأتقى ليسألَه، وتحدثوا عن بعض الحالات التي يمنع فيها السؤال مراعاة لحال المفتي والمستفتي، من ذلك ما ذكره ابن المفلح، حين منع السؤال في حالة "**ضجر، أو هم، أو قيام، ونحوه**"[20].

وألزم أهل الشأن السائل ببعض الآداب منها، البيان الواضح لمسألته، والانتباه لما يقوله المفتي، بحيث لا ينصرف منه إلا وقد فهم الجواب، قال الإمام النووي: "**للمستفتي أَن يتأدب مَعَ الْمُفْتِي ويبجله فِي خطابه وَجَوَابه وَنَحْو ذَلِك وَلَا يُومِئ بِيَدِهِ**

---

[17] الجامع لعلوم الإمام أحمد (5/ 122)

[18] الواضح في أصول الفقه: لابن عقيل (1/ 687)

[19] المحصول: للرازي (170/1)

[20] أصول الفقه: لابن المفلح (1577/4)

فِي وَجهه وَلَا يقل لَهُ مَا تحفظ فِي كَذَا أَو مَا مَذْهَب إمامك"[21].

إن اهتمام الأصوليين بالسؤال يتبدى أكثر عند تأكيدهم على خطورة تعطيله، وسوء توظيفه؛ فالحياء يحرم من التعلم، كما يحرم سوء توظيف السؤال من العلم، لأجل ذلك قرر الإمام ابن القيم أن العلم له ست مراتب أولها حسن السؤال، يقول: "**من الناس من يحرم العلم لعدم حسن سؤاله، إما أنه لا يسأل بحال، أو يسأل عن شيء وغيره أهم منه**"[22].

وهكذا استفاد أرباب الفكر التربوي الإسلامي من تأصيل أهل الأصول للسؤال ومقتضياته وآدابه، وسعوا إلى بناء نظرية تربوية يستفاد منها في التدريس؛ وهو ما يمكن ملاحظته عند الخطيب البغدادي الذي ركز على أسلوبين من أساليب التعليم كان يرى أن لهما علاقة وثيقة بالاجتهاد والتحرر من التقليد، وهما: أسلوب الأسئلة، وأسلوب المناظرة[23].

وتبعا لذلك؛ شدّد الإمام الماوردي على ضرورة استعمال الأسئلة، وتشجيع المتعلم على السؤال، حيث كان يرى أن كثرة السؤال فيما التبس ليست إعناتاً، يقول: "**وَلَيْسَ كَثْرَةُ السُّؤَالِ فِيمَا الْتَبَسَ إعْنَاتًا، وَلَا قَبُولُ مَا صَحَّ فِي النَّفْسِ تَقْلِيدًا**"[24].

كما اعتبر أنه ما من سبيل لإزالة الشبهات التي تمنع من التعلم وإدراك الحقيقة إلا بالسؤال، والمذاكرة، والمناظرة، يقول: "**فَيَنْبَغِي أَنْ يُزِيلَ تِلْكَ الشُّبْهَةَ عَنْ نَفْسِهِ بِالسُّؤَالِ وَالنَّظَرِ؛ لِيَصِلَ إلَى تَصَوُّرِالْمَعْنَى وَإِدْرَاكِ حَقِيقَتِهِ. وَلِذَلِكَ قَالَ بَعْضُ الْعُلَمَاءِ: لَا تُخْلِ قَلْبَك مِنْ الْمُذَاكَرَةِ فَتَعُدْ عَقِيمًا، وَلَا تُعْفِ طَبْعَك مِنْ الْمُنَاظَرَةِ فَيَعُدْ سَقِيما**"[25].

لأجل ذلك؛ دعا ابن جماعة المدرس بعد فراغه من الدرس إلى توجيه أسئلة

---

[21] آداب الفتوى والمفتي والمستفتي: للنووي (ص: 83)

[22] العلم فضله وشرفه: لابن قيم الجوزية، (ص:228)

[23] الفقيه والمتفقه؛ للخطيب البغدادي (77/2)

[24] أدب الدنيا والدين؛ للماوردي (ص: 58-59)

[25] أدب الدنيا والدين؛ للماوردي (ص: 70)

للمتعلمين تكشف مدى إدراكهم للحقائق، ومن كلامه في هذا السياق، قوله: "**إذا فرغ الشيخ من شرح درس فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شرح لهم، فمن ظهر استحكام فهمه له بتكرار الإصابة في جوابه شكره، ومن لم يفهمه تلطف في إعادته له، والمعنى بطرح المسائل أن الطالب ربما استحيا من قوله لم أفهم إما لرفع كل الإعادة على الشيخ أو لضيق الوقت أو حياء من الحاضرين أو كيلا تتأخر قراءتهم بسببه**"[26].

لقد أكد ابن خلدون أن المحاورة والسؤال من أيسر طرق اكتساب الملكة وترسيخها، يقول: "**إن أيسر طرق ملكة التعلم فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها**"[27].

والكلام في هذا الشأن أكثر من أن يستوعبه مطلب أو مبحث؛ وحسب القلادة ما أحاط بالعنق؛ لنخلص بذلك إلى أن الأصوليين كانوا سباقين للتأصيل للسؤال التربوي ومقتضياته، وآدابه، وهو ما استفاد منه أرباب الفكر التربوي في التنظير لهذه الأداة الفعالة في التعلم، وتصحيح الأخطاء، وترسيخ المعرفة، وتثبيت المكتسبات، وتنمية الملكات، وبناء الحس النقدي لدى المتعلمين.

المبحث الثاني: مركزية السؤال التقويمي وأبعاده عند الأصوليين: الإمام الشاطبي نموذجا.

تمهيد:

لقد تفطن التربويون إلى أن الإمام الشاطبي لم يكن متسع البارع في الصناعة الأصولية والمقاصدية فحسب، بل تعدى ذلك إلى الإبداع في التنظير لجملة من القواعد التربوية التي ترشِّد العلاقات بين أركان المثلث البيداغوجي: الأستاذ، والمتعلم، والمادة المعرفية.

فمن جهة المادة المعرفية: نبه الإمام الشاطبي المقبلين على تلقي المعرفة إلى

---

[26] تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم: لابن جماعة، (ص53)

[27] مقدمة ابن خلدون؛ (ص: 432)

وقوعها على ثلاثة أقسام، وهي التي أجملها في قوله: **"من العلم ما هو من صُلْب وَمِنْهُ مَا هُوَ مُلَح الْعِلْمِ لَا مِنْ صُلْبِهِ، وَمِنْهُ مَا لَيْسَ مِنْ صُلْبه وَلَا مُلَحه؛ فَهَذِهِ ثَلَاثَةُ أَقْسَامٍ"**[28].

وأكد على أن القسم الأول هو الأصل والمعتمد، والذي عليه مدار الطلب، وإليه تنتهي مقاصد الراسخين، وذلك شأن ما كان من صلب العلم، ويرجع إليه ما كان قطعيا، أو راجعا إلى أصل قطعي، ومثل لذلك بالشريعة المحمدية، وفصل القول في الخواص الثلاث لهذا القسم، وهي: العموم والاطراد، والثبوت من غير زوال، وكون العلم حاكما لا محكوما عليه.

فمتى جمعت هذه الخواص لأي فن من الفنون، عد من صلب العلم، الذي ينبغي أن يكون عليه مدار التدريس والطلب.

وأما ما كان من ملح العلم: فميزه بما لم يكن قطعيا ولا راجعا إلى أصل قطعي، بل يقوم على أصل ظني، ووصفها بقوله: "**الملح: هي التي تستحسنها العقول، وتستملحها النفوس؛ إذ ليس يصحبها منفر، ولا هي مما تعادي العلوم؛ لأنها ذات أصل مبني عليه في الجملة**"[29].

وأما القسم الثالث: الذي ليس من الصلب، ولا من الملح، ولا يرجع إلى أصل قطعي ولا ظني؛ وإنما شأنه أن يكر على أصله أو على غيره بالإبطال، مما صح كونه من العلوم المعتبرة، والقواعد المرجوع إليها في الأعمال والاعتقادات؛ فقد قرر أن هذا القسم ليس بعلم؛ لرجوعه على أصله بالإبطال، ولأنه لم يجمع شيئا من خواص العلوم: فهو غير ثابت، ولا حاكم، ولا مطرد أيضا، ولا هو من ملح العلم.

ولا تخطئ عين المتدبر لما خطه الإمام الشاطبي في الموافقات عنايته البالغة بالمدرس؛ باعتباره العنصر الأساس في نقل المعرفة، وبناء الشخصية الإسلامية الصحيحة، فقد دعا في مقدمته الثانية عشرة إلى الحرص على أخذ العلم من أهله المتحققين به على الكمال والتمام، واشترط لذلك: **"أن يكون عارفا بأصوله وما ينبني**

---

[28] الموافقات: (107/1)

[29] الموافقات: (121/1)

عليه ذلك العلم، قادرا على التعبيرعن مقصوده فيه، عارفا بما يلزم عنه، قائما على دفع الشبه الواردة عليه فيه، فإذا نظرنا إلى ما اشترطوه، وعرضنا أئمة السلف الصالح في العلوم الشرعية؛ وجدناهم قد اتصفوا بها على الكمال"[30].

كما بين علامات العالم المتحقق من العلم وأرجعها إلى ثلاث: أولها: العمل بما علم حتى يكون قوله مطابقا لفعله، وثانيهما: أن يكون ممن تلقى العلم من علماء وشيوخ، وهو بذلك إنما يؤكد على القاعدة الذهبية التي نص عليها العلماء قلبه حين قالوا: "لا تأخذوا العلم عن صحفي، ولا القرآن عن مصحفي"، وثالثها: الاقتداء بالعلماء والتأدب بآدابهم[31].

ونص الإمام الشاطبي على إشارات بارزة في الطرق السديدة للتدريس، فهو يرى أن الطريقة المناسبة هي التي تراعي جمهور المتلقين للمعرفة، من حيث تقريبها وتيسيرها لهم، يقول في المقدمة السادسة من الموافقات: **"وذلك أن ما يتوقف عليه معرفة المطلوب قد يكون له طريق تقريبي يليق بالجمهور، وقد يكون له طريق لا يليق بالجمهور، وإن فرض تحقيقا. فأما الأول؛ فهو المطلوب، المنبه عليه... وأما الثاني - وهو ما لا يليق بالجمهور- فعدم مناسبته للجمهور أخرجه عن اعتبار الشرع له؛ لأن مسالكه صعبة المرام، {وما جعل عليكم في الدين من حرج} [الحج: 78]"** [32].

أما الطالب والمتعلم، فقد أكد الإمام الشاطبي على أن طلب العلم في حقه فرض، ونبه على ضرورة توجه الطالب إلى طلب ما هو متهيء له، ومستعد لتلقيه والتضلع فيه، وما يرى نفسه أنه سيبرز فيه وينفع به الأمة، ويشبع رغباته وغرائزه الفطرية في حب المعرفة والتعلم، قال رحمه الله: **"فطلب الناس بالتعلم والتعليم لجميع ما يستجلب به المصالح وكافة ما تدرأ به المفاسد؛ إنهاضا لما جبل فيهم من تلك الغرائز الفطرية، والمطالب الإلهامية"**[33].

---

[30] الموافقات: (1/140)

[31] ينظر التفاصيل في الموافقات: (1/141-144)

[32] الموافقات: (1/284)

[33] الموافقات: (1/67-68)

وهكذا يظهر أن للإمام الشاطبي باع واسع في السبق إلى التنظير لجملة من القضايا التي شغلت بال التربويين في العصر الحديث؛ إذ إن الفكر التربوي أخذ مساحة غير يسيرة من كتابه الأصولي الماتع "الموافقات"، وقدم إضاءات نيرة عن مختلف الجوانب المساعدة في نجاح العملية التعليمية التعلمية؛ ومن ذلك بيانه المفصل لأحكام السؤال والجواب -في آخر كتاب الاجتهاد-، والذي يمكن الاستفادة منه في التأصيل للتقويم التربوي عند هذا الإمام العلم.

ونتوقف ها هنا لنطرح سؤالا هو من صلب البحث وصميمه، مفاده: ما أقسام السؤال التقويمي عند الإمام الشاطبي؟ وما آثارها على العملية التقويمية؟

المطلب الأول: أقسام السؤال التقويمي عند الإمام الشاطبي.

ختم الإمام الشاطبي كتاب (**الموافقات**) بنظر علمي وتربوي خاص بأحكام السؤال والجواب؛ فرغم أن الأمر يتعلق بعلم الجدل، كما يتحدث عنه المتقدمون، إلا أن أبا إسحاق نحا بالأمر منحى تربويا يدل على تجديده لهذه المداخل؛ وذلك أنه قسم السؤال بحسب طبيعة السائل؛ فحصره في أربعة أقسام، وقد ألفيناه يقول في ذلك: "**إن السؤال إما أن يقع من عالم أو غير عالم، وأعني بالعالم المجتهد، وغير العالم المقلد، وعلى كلا التقديرين؛ إما أن يكون المسؤول عالما أو غير عالم؛ فهذه أربعة أقسام:**

◆ **الأول: سؤال العالم [للعالم]، وذلك في المشروع يقع على وجوه؛ كتحقيق ما حصل، أو رفع إشكال عنَّ له، وتذكر ما خشي عليه النسيان، أو تنبيه المسئول على خطأ يورده مورد الاستفادة، أو نيابة منه عن الحاضرين من المتعلمين، أو تحصيل ما عسى أن يكون فاته من العلم.**

◆ **والثاني: سؤال المتعلم لمثله؛ وذلك أيضا يكون على وجوه، كمذاكرته له بما سمع، أو طلبه منه ما لم يسمع مما سمعه المسئول، أو تمرنه معه في المسائل قبل لقاء العالم، أو التهدي بعقله إلى فهم ما ألقاه العالم.**

◆ **والثالث: سؤال العالم للمتعلم، وهو على وجوه كذلك؛ كتنبيهه على موضع**

إشكال يطلب رفعه، أو اختبار عقله أين بلغ، والاستعانة بفهمه إن كان لفهمه فضل، أو تنبيهه على ما علم؛ ليستدل به على ما لم يعلم.

◆ **والرابع: وهو الأصل الأول: سؤال المتعلم للعالم، وهو يرجع إلى طلب علم ما لم يعلم"**[34].

لقد ذكر أبو إسحاق في هذا النص أنواع السؤال، وحددها في أربعة أقسام، ونبه على أن السؤال يختلف باختلاف طبيعة السائل؛ ثم فصل القول في طبيعة كل نوع على حدة؛ مما يدل على أهمية السؤال في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ السؤال باختلاف أنواعه إما أن يكون من عالم لمثله، أو من متعلم لنظيره، أو من عالم لمتعلم، أو من متعلم لعالم. وبيان ذلك في الآتي:

◆ **أولا: سؤال العالم لمثله**؛ وهو يتخذ أشكالا متعددة بحسب الغرض منه؛ إذ المناقشة بين العلماء؛ إما أن تكون لتحقيق المسائل العلمية فيتعلق السؤال بها؛ أو يهدف إلى طرح إشكال علمي عَرَض لعالم؛ لينتصب باقي العلماء للبحث فيه ورفعه. وقد يكون السؤال في مرتبة وسطى؛ فيقصد من ورائه تثبيت ما خشي نسيانه من العلوم أو تعلم ما لا يعلم، وفوق كل ذي علم عليم.

وقد يكون سؤال العالم سؤال تنبيه عن خطأ وقع فيه عالم مثله-جل من لا يخطئ-؛ وهو في معرض الإفادة. ولا يخفى أن من مهمة العلماء التناصح في الدين، وعدم السكوت عن الأخطاء العلمية التي تقع للناس.

ومن الوجوه التربوية لهذا القسم؛ أن ينوب العالم عن المتعلمين في طرح السؤال في سياق وضعية تعليمية، ولو كان عالما بالجواب؛ وذلك لتحفيزهم على المشاركة، وحثهم على التفاعل، لتعم الفائدة جميع الحاضرين.

◆ **ثانيا: سؤال المتعلم لنظيره**؛ وهو أيضا على وجوه؛ فقد يتخذ شكل المذاكرة والمطارحة بين الطلبة، أو يكون القصد منه طلب التذكير بما فات الطالب في الدرس، أو يرغب في الاستفادة من فهم قرينه؛ لأن القدرات العقلية متفاوتة، والطلبة ليسوا على

---

[34]- الموافقات، (5/465- 466).

وزان واحد في الفهم. والعجيب أن الطالب قد يفهم من نظيره أكثر مما يفهم من أستاذه؛ نظرا لطبيعة العلاقة بينهما، وتأثر هذه العلاقة بالعوامل الاجتماعية، والنفسية بالأساس!

واللافت أن أبا إسحاق (ت790هـ) رحمه الله نبه على أمر دقيق في هذا القسم؛ وهو التمرُّن على طرح السؤال قبل لقاء العالم؛ أي قبل الدخول إلى الدرس؛ وكأنه يشير إلى أن **من تعلم كيف يسأل، عرف كيف يتعلم**، والسؤال مفتاح العلوم كما بينا قبل.

◆ **ثالثا: سؤال العالم للمتعلم**، يتخذ هذا القسم أيضا وجوها متعددة، ويكتسي أهمية بالغة؛ نظرا لطبيعة السائل؛ وهو العالم/المدرس الذي يتميز سؤاله بالدقة، والقصدية، والوضوح المفضي إلى تحقيق المقصود من الدرس، وبلوغ أهدافه؛ لذلك تراه ينبه على موضع إشكال أوقع فيه الطالبَ؛ ليُعلمه مسالك الخروج منه؛ فتجده يرشد الطالب إلى استثمار ما عَلِم فيما لم يعلم عن طريق القياس. وقد يلجأ المُدرس إلى اختبار عقل الطالب في إطار تقويم مكتسباته، وماذا تحقق منها؟

والمثير للانتباه أن الإمام الشاطبي نبه على أهمية (**التعليم بالقرين**) بين الطلبة؛ فإذا كان أحد الطلبة فطنا جيد الفهم؛ يسبق أقرانه إلى إدراك المسائل العلمية؛ فمن الحكمة أن يستعين به المدرس لتحقيق الإفهام لدى زملائه. وقد أشرت إلى أن الطالب يُمكن أن يفهم من نظيره ما لا يفهمه من أستاذه!

◆ **رابعا: سؤال المتعلم للعالم**؛ لقد نبه الإمام الشاطبي(ت790هـ) على أهمية هذا النوع، واعتبره أصل كل الأنواع السابقة؛ فهو متأخر في الرتبة، لكنه متقدم في الاعتبار؛ إذ السؤال مفتاح التعلم، ويجب أن يكون حاضرا في العملية التعليمية التعلمية، وأن يُجاب عنه على قدر فهم السائل بلا تعمُّق ولا تكلُّف، كما يلزم أن يكون السؤال مما يَستحق الجواب، وينبني عليه عمل، وتتحقق به ثمرات التعلم، وإلا لزم تنبيه الطالب على ما ينبغي أن يسأل عنه. أما التساؤل والاستشكال فأمر ضروري في طلب العلم. والطالب الذي حقق الملكة في العلوم شأنه أن يكون ذا لسان سؤول وقلب عقول.

والحاصل أن الإمام الشاطبي أعطى أهمية كبيرة للسؤال التربوي؛ فالأنواع

الثلاثة الأخيرة كلها ترتبط بعملية التدريس، وكل نوع منها له وظائف خاصة، وفوائد زائدة، والغرض من هذه الإشارات أن نبين كيف ختم المؤلف كتابه بهذا الملحظ التربوي الهام، رغم أنه لا يدخل ضمن مباحث العلم، ولكنه من لواحق الاجتهاد كما سماه. وقد أحسن الشاطبي في البدء بمقدمات غنية بالدلالات التربوية والمنهجية، كما أحسن بإلحاق أحكام السؤال والجواب بمباحث الكتاب، فكان ذلك بمثابة مسك الختام لكتابه الماتع.

المطلب الثاني: ما به يتحقق التقويم عند الإمام الشاطبي.

لقد أشار الشاطبي إلى بعض ما يتحقق به التقويم، وإن كان ذلك على وجه الإلماح والإجمال؛ وذلك في ثنايا حديثه عن سؤال العالم للمتعلم؛ فقال في النص السالف: "**الثالث: سؤال العالم للمتعلم، وهو على وجوه كذلك؛...{منها} اختبار عقله أين بلغ... أو تنبيهه على ما علم؛ ليستدل به على ما لم يعلم**"؟[35].

ويتضح من هذا النص أن التقويم يتخذ السؤال وسيلة له، ويتنوع حسب مراحل ثلاث؛ تتوافق مع مراحل التقويم المعهودة عند التربويين، وبيان ذلك في الآتي:

أولا: تقويم تشخيصي[36]؛ ويتجلى في اختبار المتعلم قبل الخوض في العلم إن كان ذلك في بداية الطلب، أو عند تدريس مبحث من مباحثه حال الشروع في التدريس؛ فيكون الغرض من التقويم هو "**اختبار عقله أين بلغ**"؟

وهذا يدل على أن الأستاذ لا بد أن يختبر المتعلم؛ حتى يعلم موقعه من العلم، وهل له مكتسبات سابقة أم لا؟ إن تقويم الطلبة في بداية التعليم أمر ضروري، وذلك يفيد المدرس في معرفة مستوى المتعلمين، فليس يستوي من له سابق علم بمن لا علم له؛ وكيف يجتمعان، ويخاطبان على وزان واحد؟

---

[35]- نفسه، (5/ 466).

[36]- "التقويم التشخيصي: هو اختبار سريع، أو أسئلة شفوية، أو حوار مفتوح يستهدف التعرف على مدى استعداد {الطلبة} لمتابعة الدرس واستيعاب محتوياته". المنهل التربوي، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط الأولى، سنة 2006م. (402/1)

ثانيا: تقويم تكويني؛ ويتجلى هذا النوع -بحسب النص السابق- في تنبيه الطالب أثناء الدرس على مواضع الإشكال التي يُطلب رفعها، ولا يكون التنبيه إلا بالسؤال المستمر والمصاحب لكل مرحلة من مراحل الدرس؛ وهذا يقتضي أن تكون طريقة التدريس طريقة تفاعلية، تجعل الطالب في صلب العملية التعليمية التعلمية، وتسمح له بالمشاركة والتفاعل، ويُمْكن معها توظيف هذا النوع من التقويم.

ومن أمثلة هذا النوع ما ذكره أبو إسحاق(ت790هـ)، عن إحدى المجالس التعليمية التي حضرها؛ حيث قال: "حضرت يوماً مجلساً بالمسجد الجامع بغرناطة مقدم الأستاذ القاضي أبي عبد الله المقري في أواخر ربيع الأول عام سبعة وخمسين وسبعمائة، وقد جمع ذلك المجلس القاضي أبا عبد الله، والقاضي أبا القاسم الشريف شيخنا، والأستاذ أبا سعيد بن لب، والأستاذ أبا عبد الله البلنسي، وذا الوزارتين أبا عبد الله بن الخطيب وجماعة من الطلبة. فكان من جملة ما جرى أن قال القاضي أبو عبد الله المقري: سئلت عن مسألة من الأصول لم أجد لأحد فيها نصاً، وهي تخصيص العام المؤكد بمنفصل، فأجبته بالجواز محتجاً بقوله تعالى: ﴿ ﴾ الأعراف: 31؛ فهذا عام مؤكد"[37].

وقد يحصل (**التقويم التكويني**) بتنبيه الطالب إلى ما علم ليستدل به على ما لم يعلم؛ فيكون هذا التقويم دافعا له إلى مزيد من التعلم؛ لأنه يُسأل عن مدى قدرته على قياس ما فهم على ما لم يفهم، وتوظيف المكتسبات في مواطن أخرى.

وإذا لم يُدرب الطالب على ذلك أثناء سير الدرس؛ فإنه لن يستطيع الإجابة عن أنواع التقويم الأخرى، ولن يقدر على توظيف المكتسبات في وضعيات أخرى؛ استنباطا، واستدلالا، وقياسا؛ لأن فاقد الشيء لا يعطيه.

ثالثا: التقويم الإجمالي؛ يفهم من قول الشاطبي(ت790هـ): "**اختبار علقه أين بلغ**": أن يكون هذا الاختبار بعد انتهاء الدرس؛ ليقف الأستاذ على مستوى فهم الطالب،

---

[37]- الإفادات والإنشادات، للشاطبي، (ص: 126- 127).

ودرجة استيعابه للدرس.

ويدل النص باللزوم على أن الاختبار يستهدف العمليات العقلية المختلفة؛ ولا يركز على استرجاع المعارف فحسب!

وليس غريبا أن يكون هذا التقويم كذلك؛ إذا كانت طريقة التدريس تقوم على التفاعل، وتدرب الطالب على اكتساب الملكات، وتوظيفات المكتسبات.

خاتمة:

بعد هذه الجولة الممتعة في مصاحبة أحد أقطاب الفكر الأصولي وهو الإمام الشاطبي؛ وتحليل أفكاره المنيرة للحقل التربوي في مجال التقويم، نسجل أهم الخلاصات والنتائج التي وصل إليها البحث:

✓ إن الإمام الشاطبي متسع الباع في التنظير لجملة من القضايا التي شغلت بال التربويين في العصر الحديث؛ فقد أخذ الفكر التربوي مساحة غير يسيرة في كتابه الأصولي الماتع "الموافقات"، وقدم إضاءات نيرة عن مختلف الجوانب المساعدة في نجاح العملية التعليمية التعلمية.

✓ إن الإمام الشاطبي أعطى أهمية كبيرة للسؤال التربوي؛ باعتباره أداة التقويم الفعالة؛ فهو بالنسبة للمدرس الوسيلة الفعالة الهادية إلى الأهداف المرجوة من الدرس، وبالنسبة للمتعلم الوسيلة الأساسية لكشف الغوامض وتحرير الإشكالات التي تعيق التعلم.

✓ لقد تميز الإمام الشاطبي بتدقيق النظر في السؤال التربوي، والكشف عن مستوياته وأبعاده التي ترتبط بعملية التدريس، ونبه على أن السؤال يختلف باختلاف طبيعة السائل؛ فالسؤال إما أن يكون من عالم لمثله، أو من متعلم لنظيره، أو من عالم لمتعلم، أو من متعلم لعالم.

✓ لا غنى للأستاذ عن تقويم مكتسبات المتعلمين القبلية، واختبار معارفهم؛ حتى يعلم موقعهم من العلم، وهل لهم مكتسبات سابقة أم لا؟ وذلك يفيد المدرس في معرفة مستوى المتعلمين، فليس يستوي من له سابق علم بمن لا علم له؛ ولا يجدر

مخاطبتهما على وزان واحد. وهذا مستفاد من قول الشاطبي: **أو تنبيهه على ما علم؛ ليستدل به على ما لم يعلم؟**

✓ إذا كان السؤال هو المرشد والهادي إلى أهداف الدرس، فإن كلام الشاطبي يدل على ضرورة تنبيه الطالب أثناء الدرس على مواضع الإشكال التي يُطلب رفعها، ولا سبيل إلى ذلك إلا باستثمار السؤال؛ وهذا يقتضي أن تكون طريقة التدريس طريقة تفاعلية، تجعل الطالب في صلب العملية التعليمية التعلمية، وتسمح له بالمشاركة والتفاعل، وبذلك يتحقق التقويم التكويني.

✓ لقد جعل الإمام الشاطبي من أنواع التقويم: "**اختبار علق -المتعلم- أين بلغ؟**"؛ وهذا الاختبار يكون بعد انتهاء الدرس؛ ليقف الأستاذ على مستوى فهم الطالب، ودرجة استيعابه للدرس، وهو ما يحقق التكوين الإجمالي للتعلمات.

والحمد لله رب العالمين

المصادروالمراجع:

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.
- آداب الفتوى والمفتي والمستفتي: للنووي، المحقق: بسام عبد الوهاب الجابي، الناشر: دار الفكر – دمشق، الطبعة: الأولى، 1408هـ
- أدب الدنيا والدين: للماوردي، الناشر: دار مكتبة الحياة، طبعة: 1986م.
- أصول الفقه: لابن المفلح، حققه وعلق عليه وقدم له: الدكتور فهد بن محمد السَّدَحَان، الناشر: مكتبة العبيكان، الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 1999 م
- الإفادات والإنشادات: للشاطبي، دراسة وتحقيق: محمد أبو الأجفان، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى: 1403هـ/ 1983م.
- تعليم التفكير، رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة: حسن حسين زيتون، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة: الأولى، 2003م.
- التعليم وأخلاقيات مهنة التعليم د. يوسف القرضاوي، مكتبة وهبة، القاهرة، الطبعة:

الأولى، 2011م.

- جامع بيان العلم وفضله: لابن عبد البر، تحقيق: أبي الأشبال الزهيري، الناشر: دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1414 هـ - 1994 م.
- الجامع لعلوم الإمام أحمد المؤلف: خالد الرباط، سيد عزت عيد [بمشاركة الباحثين بدار الفلاح]، الناشر: دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث، الفيوم - جمهورية مصر العربية، الطبعة: الأولى، 1430 هـ - 2009 م
- سنن أبي داود، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد، الناشر: المكتبة العصرية، صيدا – بيروت.
- صحيح البخاري، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة، الطبعة: الأولى، 1422هـ
- صحيح مسلم، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت.
- الفقيه والمتفقه: للخطيب البغدادي، المحقق: أبو عبد الرحمن عادل بن يوسف الغرازي، الناشر: دار ابن الجوزي – السعودية، الطبعة: الثانية، 1421هـ
- القاموس المحيط، للفيروزآبادى، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي، الناشر: مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، الطبعة: الثامنة، 1426 هـ - 2005 م.
- لسان العرب: لابن منظور، اعتنى بالحواشي: اليازجي وجماعة من اللغويين، الناشر: دار صادر – بيروت، الطبعة: الثالثة - 1414 هـ
- لماذا التقويم التربوي؟ تقديم عام وتعريفات أولية، محمد الدريج، مجلة الدليل التربوي، عدد خاص بالتقويم التربوي، سنة 1995م.
- المحصول في أصول الفقه: للرازي، دراسة وتحقيق: الدكتور طه جابر فياض العلواني، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الثالثة، 1418 هـ - 1997 م
- مصنف ابن أبي شيبة، المحقق: كمال يوسف الحوت،الناشر: مكتبة الرشد – الرياض، الطبعة: الأولى، 1409هـ

- معجم مقاييس اللغة، لابن فارس، المحقق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: دار الفكر، عام النشر: 1399هـ - 1979م.
- مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها: علي أحمد مدكور، الناشر: دار الفكر العربي، الطبعة: 1421هـ - 2001م.
- المنهل التربوي، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط الأولى، سنة 2006م.
- الموافقات، للشاطبي، المحقق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الناشر: دار ابن عفان، الطبعة: الطبعة الأولى 1417هـ/ 1997م.
- الواضح في أصول الفقه: لابن عقيل، المحقق: الدكتور عَبد الله بن عَبد المُحسن التركي، الناشر: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 1999 م

المنهاج التربوي عند الإمام الشاطبي من الاستمداد الأصولي إلى الإمداد البيداغوجي

ذ. محمد لهوير

باحث بسلك الدكتوراه، كلية الآداب سايس- فاس

ملخص البحث

اهتم علماء الأمة بإصلاح الأزمات التي تعرفها منظومة التربية والتعليم، وبالمنهاج الدراسي، وطرق تأليف العلوم وتدريسها. والشاطبي لم يُسْتَثْنَ من هذا الاهتمام والإصلاح، فكان إسهامه في تطوير علوم التربية، وحضوره في إصلاح التعليم والنهوض به، رغم الانحطاط الذي شهده عصره في شتى المجالات السياسية والاجتماعية والفكرية، وعيًا منه بأن شرط النهوض الحضاري هو الاهتمام بالمنهاج التربوي والعلماء والمتعلمين. وفي سياق المشاركة في المؤتمر الدولي الثاني في موضوع: المنهاج التربوي في التراث الإسلامي بين الأصالة والامتداد، فقد وقع اختيارنا على موضوع: "المنهاج التربوي عند الإمام الشاطبي (ت790هـ): الأساس المعرفي والتربوي: من الاستمداد الأصولي إلى الإمداد البيداغوجي"، ضمن محور: جهود علماء أصول الشريعة في خدمة المنهاج التربوي (جهود علماء أصول الدين وأصول الفقه)؛ إذ ينطلق البحث من إشكالية الجودة في مناهجنا التربوية المعاصرة، وكيفية استثمار معالم المنهاج التربوي عند الإمام الشاطبي واستمداداته الأصولية، وأفق إمداده البيداغوجي في الإجابة عن سؤال الجودة في مناهجنا التربوية والتعليمية المعاصرة.

كلمات مفتاحية: المنهاج التربوي- الشاطبي- الاستمداد الأصولي- الإمداد البيداغوجي

1- أهمية الموضوع: بالنظر في كتب التراث الإسلامي، نَلْحَظ اهتمام علماء الأمة بإصلاح الأزمات التي تعرفها منظومة التربية والتعليم، وحديثهم عن المنهاج الدراسي، وطرق التأليف في العلوم وتدريسها. ويعد الشاطبي من العلماء الذين أسهموا في تطوير علوم التربية، رغم الانحطاط الذي شهده عصره في شتى المجالات، وعيًا منه بأن شرط النهوض الحضاري هو الاهتمام بالمنهاج التربوي والعلماء والمتعلمين.

وعليه، فإن قضايا التربية والتعليم عند الشاطبي-خصوصًا في كتابه الموافقات- لا تقتصر على ما يسمى التوجهات التربوية، أو فلسفة التربية، أو الفكر التربوي؛ بل تجتمع وتتكامل لتُكَوِّن منهاجًا تربويًا واضح الأركان والعناصر، نستمد منه ما نطور به منظومتنا التعليمية المعاصرة.

2- إشكالية البحث وأسئلته: ينطلق البحث من إشكالية الجودة في مناهجنا التربوية المعاصرة، وكيفية استثمار معالم المنهاج التربوي عند الإمام الشاطبي واستمداداته الأصولية، وأفق إمداده البيداغوجي في الإجابة عن سؤال الجودة في مناهجنا التربوية والتعليمية المعاصرة. ومن ثم، الوقوف على وعي الشاطبي بعناصر المنهاج التربوي، واستمداده للنموذج المعرفي لأصول الفقه في رسم معالم هذا المنهاج التربوي، والإجابة عن إشكالات العصر الوسيط، وذلك في أفق الاستفادة من تراثه التربوي في تجويد منظومة التربية والتعليم في وقتنا الراهن.

3- أهداف البحث والمنهج المعتمد فيه: بالرغم من اختلاف المصطلحات التربوية بين مجالها التداولي في عصر أبي إسحاق ومجالها التداولي في علم التربية المعاصر، فإن مشاركتنا في هذا المؤتمر ستركز على القواسم المشتركة بين المجالين في كثير من المعاني والمفاهيم، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة استمداد منهجه في مناقشة قضايا التربية والتعليم، قصد الإجابة عن إشكالات المنظومة من داخل تراثنا التربوي والتعليمي الإسلامي، والإسهام في تجويد مخرجاته الجامعية.

واقتضت طبيعة البحث الاعتماد على منهج وصفي تحليلي يقف على معالم المنهاج التربوي عند الإمام الشاطبي وأسسه المعرفية والتربوية استمدادًا وإمدادًا، في أفق

تجويد منظومتنا التربوية وفق نموذجنا المعرفي التوحيدي، وإن كانت قائمة حاليا على الخلفيات النظرية والفلسفية للنموذج الغربي معرفيا وفلسفيا ونفسيا، كالمدرسة السلوكية والجشطلتية والسوسيوبنائية.

4: الدراسات السابقة

من بين أهم الدراسات التي تناولت موضوع المنهاج التربوي عند الإمام الشاطبي، نجد:

أ- التربية عند الإمام الشاطبي: للدكتور يوسف القرضاوي؛ كتاب صغير الحجم، وكبير الفائدة، وهو عبارة محاضرة وضح فيها يوسف القرضاوي رحمه الله بعض معالم الفكر التربوي عند الإمام الشاطبي المرتبطة بعناصر التربية الأربعة، وهي: المعلم والطالب والمادة العلمية وطريقة التعليم.

ب- خصائص التعَلُّم الفعال عند أبي إسحاق الشاطبي: للأستاذ الدكتور لحسن قايدة؛ يُعد من أهم الكتب التي تناولت خصائص التعلم الفعال عند الشاطبي من زاوية تأصيل الرؤية وتجديد النظر، جامعًا بين الإصلاح الأصولي والتجديد الإبداعي، وهو عمل رصين يبسط نصوص الشاطبي المجددة الحاملة لروح الإبداع، "عسى أن تكون إطارًا منهجيًا، ومنطلقًا بيداغوجيًا لصياغة المشروع التربوي لأبناء هذه الأمة"[1].

-ج الفكر التربوي عند الإمام الشاطبي: للأستاذ الزبير مهداد، كتاب صغير الحجم، عمل فيه مؤلفه على "استخراج الآراء التربوية للشاطبي من خلال كتابه الموافقات وتركيبها وشرحها، للتعريف بحظ الشاطبي وإسهامه في بناء نظرية تربوية إسلامية مؤسسة على القواعد الشرعية"[2]، في أفق بناء منظومة تربوية على أسس

---

[1] - خصائص التعَلُّم الفعال عند أبي إسحاق الشاطبي، لحسن قايدة، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، وجدة، ط1، 2016ص12.

[2] - الفكر التربوي عند الإمام الشاطبي، الزبير مهداد، مطبعة الخليج العربي، تطوان، ط1، 2018م، ص6.

أصولية مستمدة من التصور الإسلامي للشخصية المسلمة[3].

5- خطة البحث

قاربت إشكالية البحث وفق ثلاثة مباحث؛ سأحرر في المبحث الأول مفهوم المنهاج التربوي، ثم أحدد عناصره الأساسية. وسأقارب في المبحث الثاني استمداد الشاطبي للمنهاج التربوي من أصول الفقه. أما المبحث الثالث، فسأحلل فيه المنهاج التربوي عند الشاطبي وأفق إمداده البيداغوجي المعاصر.

المبحث الأول: السياق المعرفي والتربوي لإصلاح المنهاج التعليمي عند الشاطبي

المطلب الأول: عناصر المنهاج التربوي عند الإمام الشاطبي وسياق الإصلاح

إن قضايا التربية والتعليم عند الشاطبي لا تقتصر على ما يسمى التوجيهات التربوية، أو فلسفة التربية، أو الفكر التربوي؛ بل تجتمع وتتكامل لتُكَوِّن منهاجًا تربويًا واضح الأركان والعناصر، نستمد منه ما نطور به منظومتنا التعليمية المعاصرة.

فهل كان الشاطبي على وعي بعناصر المنهاج، وإن اختلفت الأسماء في عصرنا الراهن؟ وما مدى التكامل بين هذه العناصر عنده؟ وإلى أي حد استحضر النموذج المعرفي الإسلامي في التربية والتعليم؟ وكيف أجاب عن الإشكاليات التي كانت تعرفها المناهج التربوية في العصر الوسيط؟ ثم هل يمكننا الإفادة من تراثه التربوي في تجويد منظومة التربية والتعليم في وقتنا الراهن؟

عند حديثنا عن "المنهاج التربوي"، فإننا نستحضر عناصره الأربعة التي تمثل حلقات مترابطة ومتكاملة لما هو مطلوب تعليمه للمتعلم، وهي: المحتوى الدراسي، وطرق التدريس ووسائله، والأهداف العامة والخاصة، والتقويم التربوي.

وهذه العناصر الأربعة المكونة للمنهاج تجيب عادة عن الأسئلة الأربعة الآتية: ماذا

---

[3] - المرجع السابق، ص109.

نُدَرِّس؟ (سؤال المحتوى)؟ وكيف نُدَرِّس؟ (سؤال الطرق والوسائل) ولماذا نُدَرِّس (سؤال الأهداف) وما مؤشرات التدريس الناجح؟ (سؤال التقويم).

وتضاف إلى الأسئلة الأربعة السابقة أسئلة ثلاثة يكتمل بها ما يسمى في منهجيات التدريس وطرقه بـ **"المثلث الديداكتيكي"**، وهي: من يُدَرِّس؟ (المعلم)، ومن نُدَرِّس؟ (المتعلم)، وماذا نُدَرِّس؟ (العلم). ومن ثم، فإن هذا المثلث الديداكتيكي يضم ثلاثة أطراف رئيسة تتكامل فيما بينها، وهي: العلم، والمعلم، والمتعلم.

وانطلاقًا من عناصر المنهاج الأربعة ومكونات المثلث الديداكتيكي، فإننا سنقف مع الشاطبي على هذه العناصر والمكونات التي كانت تعرف إشكاليات في عصر الرجل. وبالرغم من اختلاف المصطلحات التربوية بين مجالها التداولي في عصر الشاطبي ومجالها التداولي في وقتنا المعاصر، فإنها تشترك في كثير من المعاني والمفاهيم، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة استمداد منهجه في مناقشة قضايا التربية والتعليم، قصد الإجابة عن إشكالات المنظومة من داخل تراثنا الإسلامي، والإسهام في تجويد مخرجاته الجامعية.

المطلب الثاني: إشكالية إصلاح المنهاج التعليمي في عصر الشاطبي

إن كثيرًا من النظريات في علوم التربية وطرق التدريس نعتقد أن ولادتها كانت غربية، في حين أن الرجوع إلى بطون كتب التراث الإسلامي يكشف لنا اهتمام علماء الأمة بإشكالية إصلاح المنظومة التعليمية، ونظرتهم الثاقبة إلى تطوير مناهج تدريس العلوم. ولا شك أن استمداد نظريةٍ تربويةٍ من تراثنا الغني يُعد مشروعًا كبيرًا للأمة يحتاج منا مزيدًا من البحوث والدراسات. وبالرجوع إلى تُراث الشاطبي يظهر أنه حمل هَمَّ إصلاح المناهج التعليمية في العصر الوسيط، وكانت مزاولته لمهمة التدريس من العوامل التي أثرت في إغناء رؤيته الإصلاحية، وتجديد فكره التربوي، وتشخيصه للمشاكل والأزمات التي كانت تعرفها مناهج التعليم وطرق التدريس، واقتراح الحلول والبدائل الناهضة بمنظومة التربية والتعليم.

وفي سياق نقده للمنهاج التعليمي بالعالم الإسلامي وبيان اختلالاته، نبه محمد

الطاهر ابن عاشور رحمه الله إلى شكوى الشاطبي وابن خلدون من الخلل الذي أصاب تأليف الكتب المدرسية، والذي أدى إلى تشتيت مقاصد العلوم، ومن ثم تشتيت ذهن المتعلمين، يقول رحمه الله: "والخلل الذي يعرض للعلوم إنما يعرض لها من كيفية مُباحثة أهلها، ومما يُدخلونه على مسائلها من التفريعات أو أساليب التقرير، ثم تُتَقرر تلك المباحثات بما يدوّنونه من التآليف، ويرغب الطلبة في اتباعها ميلاً إلى سهولة الاشتغال بها، فيؤول الأمر تدريجًا إلى **تشتيت المقاصد عن مسائل العلوم**، وحينئذ يعرض للعلم الاختلاط ثم نقصان الفوائد (...)، وهذا هو الذي اشتكى منه بإجمال ابن خلدون والشاطبي في الموافقات"[4].

وقد أسس الإمام الشاطبي منهجًا خاصًا به يقوم على أساس نقد مسالك الأصوليين المتقدمين، وتصحيح مسار الفكر الأصولي، فصدَّر كتابه "الموافقات" بثلاث عشرة مقدمة علمية تجيب عن أسئلة المنهاج التربوي سماها: "**المقدمات العلمية المحتاج إليها في تمهيد المقصود**"[5]. فبالإضافة إلى كون هذه المقدمات عبارة عن إشارات إبستمولوجية لعلم أصول الفقه (فقه علم أصول الفقه) تعكس **الخصائص المعرفية والمنهجية** لهذا العلم، فهي أيضًا مقدمات تحمل في طيّها **إشارات تربوية** وقواعد بيداغوجية مهمة. وهذه العناصر الثلاثة (المعرفية، والمنهجية، والتربوية) هي التي تشكل هُوية العلم وترسم شخصيته. فكيف يمكننا إذا استثمار معالم المنهاج التربوي عند الإمام الشاطبي واستمداداته الأصولية، في الإمداد البيداغوجي المعاصر، وفي الإجابة عن سؤال الجودة في مناهجنا التربوية والتعليمية الحالية.

المبحث الثاني: المنهاج التربوي عند الإمام الشاطبي: أسسه المعرفية والبيداغوجية

استطاع أبو إسحاق بوعيه التربوي أن ينقل علم أصول الفقه من دائرة التنظير

---

[4] - أليس الصبح بقريب، محمد الطاهر ابن عاشور، دار سحنون، تونس، دار السلام، مصر، ط2، 2007م، ص154.

[5] - الموافقات، أبو إسحاق الشاطبي، تحقيق الحسين أيت سعيد، نشر البشير بن عطية، ط1، 2017م، ج2، ص19.

للفهم إلى دائرة التنظير للتنزيل؛ فمكنه هذا المنحى الذي اتخذه من تطوير البحث في بعض الأدلة الأصولية؛ إذ خرج بها من دائرة المناقشة النظرية من حيث المفهوم والحجية إلى دائرة أرحب، وهي استثمارها وتوظيفها في مناهج البحث وآليات الفهم السليم والواقعي[6]. وقد مزج رحمه الله هذا المنهج الأصولي الواقعي بروح مقاصدية أثمرت معالم منهاج تربوي متكامل يستمد معالمه من علم الأصول وفقه المقاصد.

وإذا مهد الشاطبي كتابه "الموافقات" بهذه المقدمات التربوية والمنهجية التي تمثل زبدة فكره التربوي، فإنه ختم الكتاب بمسألة حول "أحكام السؤال والجواب"، وهو ما يسمى في التربية الحديثة بيداغوجيا السؤال أو التقويم التربوي، إضافة إلى إشارات نفيسة في ثنايا الموافقات منثورة هنا وهناك حاولنا استجماع خيوطها الناظمة لمنهاجه التربوي. وستكون هذه المقدمات العلمية المنطلق الأساس الذي سنبين من خلاله معالم منهاجه التربوي المتكامل، ووعيه الإصلاحي في مجال التربية والتعليم.

فالإمام الشاطبي لم يكن مجرد أصولي ومقاصدي، بل كان موجهًا ومربيًا، فهو "أستاذ التربية، له فلسفته ونظرته الخاصة والمستقلة، والتي سبق بها زمنه في بعض النواحي"[7].وعند التأمل في الأفكار التربوية التي اقترحها الشاطبي لإصلاح التعليم في عصره، نجد أنه اعتنى بجميع العناصر المشاركة في العملية التعليمية التَّعَلُّمية، والتي يتكون منها المنهاج التربوي والمثلث الديداكتيكي في الفكر التربوي المعاصر. وبذلك برزت الأستاذية التربوية في عنايته بكل الأركان والمقومات الأساسية لعملية التربية؛ فقد عني بالمادة العلمية التي تُعلَّم للطالب، وبطريقة إيصالها له، وعني بالمعلم الذي يقوم بعملية التربية والتعليم، كما عني بالطالب الذي يتلقى العلم[8].

وإذا كان علماء التربية في بنائهم للمناهج التعليمية يستهدفون بالدرجة الأولى المتعلمين قبل المستوى الجامعي، فإن ملامح المنهاج التربوي عند الشاطبي يفيدنا في

---

[6] - يُنظر، التكامل بين معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الحسن حمدوشي، مطبعة وراقة بلال، ط1، 2016م، ص130.

[7] - التربية عند الإمام الشاطبي، يوسف القرضاوي، مؤسسة الرسالة، ط1، 2000، ص12.

[8] - يُنظر، التربية عند الإمام الشاطبي، يوسف القرضاوي، ص12.

تطوير المناهج الدراسية الجامعية أيضا، خصوصًا عند وجود نقص في الوعي الديداكتيكي والتكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي.

المطلب الأول: الأسس المعرفية للمنهاج التربوي عند الإمام الشاطبي

افتتح الشاطبي مقدماته الثلاثة عشر بثلاث مقدمات إبستمولوجية ومعرفية في غاية الأهمية، تعكس الأبعاد المنهجية والضوابط العلمية الموجِّهة للعلوم عمومًا، ولعلم أصول الفقه خصوصًا، انطلاقًا من مبدأين اثنين: قطعية أصول الفقه، وتبعية العقل للنقل في مسائله.

وبالتأمل في هذه المقدمات، يظهر أنها تقدم لنا تصورًا منهاجيًا وتربويًا كليًا يتضمن جوابات عن إشكالية الجودة في مناهجنا التعليمية المعاصرة، وكيفية استثمار معالم المنهاج التربوي في تراث الشاطبي معرفيًا وبيداغوجيًا بغية تجويد منظومتنا التربوية والتعليمية في ضوء مجالنا التداولي الإسلامي.

1- قطعية أصول الفقه

اعتمد رحمه الله في **المقدمة الأولى** على منهج الاستقراء الكلي والأصول العقلية المفيدة للقطع، للاستدلال على قطعية أصول الفقه، يقول: "إن أصول الفقه في الدين قطعية لا ظنية؛ والدليل على ذلك أنها راجعة إلى كليات الشريعة، وما كان كذلك فهو قطعي (...)، وأعني بالكليات هنا: الضروريات، والحاجيات، والتحسينيات"[9].

فقطعية أصول الفقه عند الشاطبي راجعة إلى قطعية **كليات الشريعة** الثلاث، وقطعية هذه الكليات راجعة أيضا إلى قطعية **أصل الشريعة** التي ضمِنَ الله تعالى حفظها في قوله عز وجل: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ (الحجر: 9)؛ إذ المراد من الآية حفظ أصول الشريعة الكلية الداخلة في حفظ الدين من الضروريات، لا المسائل الجزئية.

---

[9] - الموافقات، ج2، ص30- 33.



وبصرف النظر عن اختلاف العلماء في أصول الفقه أهو قطعي أم ظني؟ فإن الغرض عند الشاطبي من التأسيس لقطعية هذا العلم هو تدبير هذا الاختلاف وتضييق مساحته، بإرجاعه إلى كليات قطعية وقواعد يقينية تضبط جزئياته، وتُسهل على طالب العلم استيعابه وتنزيله في الواقع والمستجدات؛ لأن غاية علم أصول الفقه العمل والتعبد، فكان من الواجب أن ينبنيَ منهاج تعليمه وتعلُّمه على أصول قطعية وكليات مقاصدية.

أما **المقدمة الثانية**، فمكملة لسابقتها، أكد فيها الشاطبي أن "**المقدمات المستعملة في هذا العلم والأدلة المعتمدة فيه، لا تكون إلا قطعية**"[10]. وقسم هذه الأدلة إلى: أدلة **عقلية** راجعة إلى أحكام العقل الثلاثة: وهي الوجوب والجواز والاستحالة؛ وأدلة **عادية**: راجعة إلى أحكام العادة الثلاثة: وهي الوجوب والجواز والاستحالة؛ وأدلة **سمعية**: راجعة إلى الأخبار المتواترة في اللفظ أو المعنى، أو مُستفادةٌ من استقراء كليات الشريعة. وتجنبا لـ "**خلط بعض العلوم ببعض**"[11]، فقد أخرج رحمه الله ما ليس من مسائل أصول الفقه، كجزئيات الأحكام الشرعية المندرجة ضمن فروع الفقه لا أصوله.

إن دعوة الشاطبي إلى قطعية أصول الفقه، هي دعوةٌ إلى ربط المشاريع التربوية بالأصول، وإلى البناء على قواعد المنهج العلمي[12]، ودعوةٌ إلى تجديد الدرس الأصولي وتجويده بالجامعة تخطيطًا وتدريسًا وتقويمًا، حتى تحقق مخرجات هذا العلم أهدافه العلمية والعملية ومقاصده التربوية والتعبدية.

---

[10] - الموافقات، ج2، ص43.

[11] - الموافقات، ج2، ص44.

[12] - يُنظر، خصائص التعَلُّم الفعال عند أبي إسحاق الشاطبي، لحسن قايدة، ص22.

2- تبعية العقل للنقل في أصول الفقه

لبيان حدود استعمال العقل في علم أصول الفقه، يؤكد الشاطبي في **المقدمة الثالثة** على أن العقل لا ينشئ أحكامًا شرعية، بل تابع للنقل، وإن الأدلة العقلية التي يستعملها طالب هذا العلم إنما يستعملها **"مركبةً على الأدلة السمعية، أو مُعينةً في طريقها أو محقِّقةً لمناطها، أو ما أشبه ذلك، لا مستقلةً بالدلالة"**[13]؛ لأن النظر في علم أصول الفقه نظرٌ في أمر شرعي، وقد ثبت في علم الكلام أن "العقل ليس بشارع"[14]، فلا يُحسِّن ولا يُقبِّح.

ولا يُفهم من ذلك التضييق من مساحة الاجتهاد والنظر العقلي، فقد بنى أبو إسحاق على هذه المقدمة معنىً آخر، وهو أن كل أصل شرعي لم يشهد له نص معين، وكان ملائمًا لقصد الشارع ومأخوذًا معناه من أدلته فهو صحيح، ويرجع إليه إذا صار بمجموع أدلته مقطوعًا به مثل المصلحة المرسلة والاستحسان[15]، وفي ذلك توسيع لمفهوم الدليل الشرعي ولمساحة الاجتهاد الأصولي والنظر المقاصدي.

يوضح الشاطبي هذا المعنى في المقدمتين **العاشرة والحادية عشرة**، مؤكدًا تعاضد النقل مع العقل وتكاملهما في خدمة المسائل الشرعية. فكلاهما من الأدلة الشرعية، لكن الأول متبوع والثاني تابع. يقول رحمه الله: "إذا تعاضد النقل والعقل على المسائل الشرعية؛ فعلى شرط أن يتقدم النقلُ فيكون متبوعًا، ويتأخر العقل فيكون تابعًا، فلا يَسْرَحُ العقل في مجال النظر إلا بقدر ما يُسَرِّحُه النقل"[16].

وقد استدل على ذلك بأن للعقل حدودًا حَدَّها له النقل ينبغي ألا يتخطاها، وبأنه لا يحسن ولا يقبح، ومعنى ذلك أن الشريعة الإسلامية "تَحُدُّ للمكلفين حدودًا في أفعالهم، وأقوالهم، واعتقاداتهم (...)، فإن جاز للعقل تعدِّي حدٍّ واحدٍ؛ جاز له تعدي

---

[13] - الموافقات، ج2، ص45.

[14] - الموافقات، ج2، ص45.

[15] - الموافقات، ج2، ص53.

[16] - الموافقات، ج2، ص170.

جميع الحدود"[17]. وهذا المنهج الأصولي ينبني على أصل كلامي يجعل العقل تابعًا للنقل، ولا يُقَصِّدُ الشارع ما لم يَقْصِدْه، وهو أصل عقدي يحتكم إليه العقل الأصولي ويستند إليه الدارس لمادة أصول الفقه.

وإذا أرسى أبو إسحاق ضوابط علمية ومنهجية تُوجه علم أصول الفقه، بناءً على قطعية مباحثه، وتبعية معقوله لمنقوله؛ فإنه بنى منهجه التجديدي في الدرس الأصولي على تكامل المقاصد والأخلاق والعمل، جامعًا بين إيجابيات المنهج النظري لمدرسة المتكلمين، وإيجابيات المنهج العملي لمدرسة الحنفية، ومتجاوزًا الإغراق في استعارة مباحث وقضايا عارية ليست من صُلْبِ أصول الفقه. وذلك في أفق إفادة الباحث التربوي من هذه الضوابط المنهجية والعلمية في تجويد منهجية التدريس.

3- العلم العملي ثمرة من ثمرات علم أصول الفقه

يوضح الشاطبي في المقدمة **الرابعة** اقتضاء العلم للعمل، والأثر العملي لمسائل أصول الفقه التي ينبني عليها فقه عملي وأدب شرعي، ويؤكد على ضرورة تحلي المتعلم بأدب السؤال عند الخوض في مسائل العلم مع معلمه، وهو التأدب الذي يجني من ورائه صلاح قلبه واستقامة جوارحه.

تندرج المقدمة **الرابعة** من كتاب الموافقات ضمن البعد البيداغوجي للمنهاج التربوي عند الإمام الشاطبي، وتعكس الفائدة العملية لعلم أصول الفقه، والجانب الوظيفي للعلوم عمومًا، والعلوم المُدَرَّسة خصوصًا، وتجيب عن سؤال الجودة والجدوى من تدريس علم أصول الفقه. يقول رحمه الله: "**كل مسألة مرسومة في أصول الفقه لا يُنْبَغَى عليها فروعٌ فقهية، أو آدابٌ شرعية، أو لا تكون عَوْنًا في ذلك؛ فوضعها في أصول الفقه عارية**"[18].

يوضح أبو إسحاق هذه المقدمة التربوية النفيسة بأن عبارة "الأصول" في علم "أصول الفقه" لم تُضَف إلى الفقه إلا لأنها مفيدة له وخادمة لأغراضه، ومحققة

---

[17] - الموافقات، ج2، ص171.

[18] - الموافقات، ج2، ص59.

للاجتهاد واستنباط الأحكام الشرعية والتكليفية، فإذا لم تحقق مسألة من مسائل هذا العلم فائدةً فقهيةً أو أدبًا شرعيًا، أو لم تكن معينة له في ذلك؛ فإنها من مسائل "العارية" عن الفائدة والاعتبار، أو هي من المسائل "المستعارة"، فكان من الواجب أن نعيدها إلى مجالها الأصلي، مثلما يعيد المستعير العارية إلى أهلها بعد انتفاعه منها[19]. وكل أصل يضاف إلى الفقه لا ينبني عليه فقه عملي يستفيد منه المسلم المكلف في حياته الدينية والدنيوية، فليس بأصل لهذا الفقه، ولا يندرج تحته.

ولذلك انتقد الشاطبي المباحث التي تكلم فيها المتأخرون وأدخلوها في علم أصول الفقه وهي ليست منه؛ بل هي مسائل لغوية أو كلامية ليست خادمة للفقه العملي التطبيقي ولا مؤثرة فيه.

فهذه القاعدة توضح للطالب حدود الاستمداد والإمداد بين علم أصول الفقه وباقي العلوم الأخرى، وتجنبه أي تشويش يشتت ذهنه، ويبعده عن وظيفة أصول الفقه العلمية والعملية، ومقاصده التربوية والتعبدية.

وعمومًا، فإن أغلب من تحدث عن مسألة التربية عند الشاطبي لا يذكر إلا "فلسفة التربية"، أو "الفكر التربوي" عند الرجل؛ مما يطرح التساؤل عن إمكانية الحديث عنده عن "علم تربوي" أو معالم "منهاج تربوي" متكامل الأركان والعناصر، والتساؤل عن كيفية الاستفادة في وقتنا الراهن من مقترحاته البيداغوجية وآرائه التربوية في سياق مشروعه الإصلاحي للتعليم في العصر الوسيط، واستثمار ذلك في تجويد منظومة التربية والتعليم والبحث العلمي المعاصرة، وهذا ما سنقاربه في المبحث الثالث:

المطلب الثاني: الأسس البيداغوجية للمنهاج التربوي عند الإمام الشاطبي

1- أدب السؤال بين الإعراض والاعتراض

---

[19] - والعارية بهذا المفهوم هي ما تعطيه لغيرك على أن يعيده إليك، يُنظر، القاموس الفقهي لغة واصطلاحا، سعدي أبو جَيب، ص267.

لا يقتصر جني الثمار العملية من علم أصول الفقه فقط، بل يشمل جميع السؤالات العلمية التي يخوض فيها المتعلم، سواء كانت سؤالات في علوم الشريعة أو العلوم الإنسانية أو العلوم المادية، وهذا الخوض لابد أن ينبني عليه إصلاح لظاهر المكلَف وباطنه. وامتدادًا للمقدمة الرابعة، بَيَّن الشاطبي في **المقدمة الخامسة** استحضار مقاصد العلوم وفائدتها العملية، وأثرها في القلب ونفعها للجوارح، كما أكد في هذه المقدمة على ضرورة تحلي المتعلم بأدب السؤال. يقول رحمه الله: "**كل مسألة لا ينبني عليها عمل؛ فالخوض فيها خوضٌ فيما لم يدل على استحسانه دليل شرعي، وأعني بالعمل، عمل القلب وعمل الجوارح من حيث هو مطلوب شرعا**"[20].

ويقصد بالمسألة هنا الأسئلة التي يطرحها المكلفون عمومًا، سواء كانوا طلبة للعلم أو غيرهم من عامة الناس؛ إذ الضابط في الخوض فيها هو نفعها للقلوب والجوارح. وقد استدل رحمه الله على هذه القاعدة باستقراء الشرع قائلا: "**فإنا رأينا الشارع يعرض عما لا يفيد عملًا مكلفًا به**"[21]، وأورد أدلة كثيرة من القرآن والسنة وعمل الصحابة على ذم البحث والسؤال عما ليس وراءه نفع؛ فإن ما لا يفيد المكلَف عملاً يعرض الشرع عنه، لكنه يجيب عن جانب من الأسئلة الذي يتعلق به العمل، وليس الأمور التي لا تفيد نفعًا في التكليف.

ومن الأمثلة التي استدل بها رحمه الله: سؤال الناس للنبي ﷺ عن الأهِلَّة في قوله عز وجل: ﴿يَسْأَلُونَكَ عَنِ الاَهِلَّةِ قُلْ هِيَ مَوَاقِيتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ وَلَيْسَ الْبِرُّ بِأَنْ تَاتُواْ الْبُيُوتَ مِنْ ظُهُورِهَا وَلَكِنِّ الْبِرُّ مَنِ اتَّقَى وَاتُوا الْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَابِهَا وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾. (البقرة: 188). فكان الإعراض عما قصده السائل من السؤال عن الهلال، والجواب بما يتعلق به "عمل الجوارح"، وهو أن الأهِلة مواقيت للناس والحج، وبما يتعلق به "عمل القلوب"، وهو التقوى.

إن استقراء الشريعة يدل على الإعراض عما لا يفيد عملًا مكلفا به، فالقرآن الكريم يجيب عن الأسئلة التي تتعلق بالعمل، والنبي ﷺ نهى عن كثرة الأسئلة غير

---

[20] - الموافقات، ج2، ص69.

[21] - الموافقات، ج2، ص70.

المفيدة، والتي لا يتعلق بها تكليف. وفي ذلك أمر بالتأدب بأدب السؤال، ونهي لطالب العلم عن التكلف في طرح أسئلة على أستاذه ليس من ورائها فائدة تعليمية أو تَعَلُّمِية، أو تكليف عملي يسعده في الدنيا وينجيه في الآخرة.

وقد أكد الشاطبي أن الخوض في الأسئلة التي لا ينبني عليها عمل ولا ثمرة في الدارين خوض فيما لم يستحسنه الشارع، و"**فتنة على المتعلم والعالم**"،[22] وإن المشاهدة والتجربة تُظهر أن "عامة المشتغلين بالعلوم التي لا تتعلق بها ثمرة تكليفية، يدخل عليهم فيها الفتنةُ والخروجُ عن الصراط المستقيم، ويثور بينهم الخلاف والنزاع المؤدي إلى التقاطع والتدابر والتفرق، حتى يتفرقوا شيعًا"[23].

يُفهم من كلام أبي إسحاق أن الأسئلة التي ليس تحتها عمل ولا ينبني عليها حكم تكليفي، غير مستحسنة في الشرع، ولا يجني منها العالم والمتعلم سوى الفتنة والنزاع والفُرقة والتشويش على العامة، وهدر زمن التحصيل العلمي في ما لا يفيد. والشارع إنما استحسن الخوض في الأسئلة المثمرة، والعلوم المفيدة للعالم والمتعلم، والنافعة للمكلَّفين.

وبالموازاة مع مبدإ الإعراض عما لا يفيد عملًا في الأسئلة، يذكر أبو إسحاق أدبًا آخر من آداب السؤال والجواب، وهو **الإعراض عن الاعتراض**؛ أي تجنب الاعتراض على الكبراء من الشيوخ والمربين، يقول أبو إسحاق: "ترك الاعتراض على الكبراء محمود، كان المعترَض فيه مما يُفْهَمُ أو لا يُفْهَمُ"[24]. وقد استدل على ذلك بأمثلة من القرآن الكريم؛ كاعتراض إبليس على الحكيم الخبير، واعتراض موسى عليه السلام على الخضر، واعتراض أصحاب بقرة بني إسرائيل.إضافة إلى أن الأخبار والتجربة يثبتان أن "الاعتراض على الكبراء قاضٍ بامتناع الفائدة، مبعدٌ بين الشيخ والتلميذ، ولا سيما عند الصوفية؛ فإنه عندهم الداء الأكبر، حتى زعم القشيري عنهم أن التوبة منه لا تقبل،

---

[22] - الموافقات، ج2، ص81.

[23] - الموافقات، ج2، ص81.

[24] - الموافقات، ج5، ص488.

والزلة لا تقال"[25].

ويحكي الشاطبي في كتابه "الإفادات والإنشادات" عن وصية شيخه محمد بن الفخار في المنام بعدم الاعتراض على الناس، فبعد وفاة هذا الشيخ قال: "سألت الله عز وجل أن يُرِيَنِيهِ في النوم، فيوصيني بوصية أنتفع بها في الحالة التي أنا عليها من طلب العلم، فلما نمت تلك الليلة، رأيت كأني داخل عليه في داره التي كان يسكن بها، فقلت له: ياسيدي أوصني، فقال لي: لا تعترض على أحد" [26].

2- العلم بين القصد الأصلي والقصد التبعي

يفرق الشاطبي في المقدمة **السابعة** في العلم بين قصده الأصلي وقصده التبعي، ويؤكد أن العلم وسيلة لمقصد أسمى هو التعبد. يقول رحمه الله: "كل علم شرعي، فطلبُ الشارعِ له إنما يكون من حيث هو وسيلة إلى التعبد به لله تعالى، لا من جهة أخرى؛ فإن ظهر فيه اعتبار جهة أخرى؛ فبالتبع والقصد الثاني، لا بالقصد الأول"[27].

ومعنى ذلك أن العلم الذي لا يفيد عملًا أو تعبدًا لا يُحَسِّنه الشرع؛ إذ **"روح العلم هو العمل، وإلا؛ فالعلم عارية وغير منتفع به"**[28]، لقول الله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ (فاطر: 28)؛ ولأن القصد من بعثة الأنبياء والرسل تربية الناس وإخراجهم من ظلمات الجهل إلى نور العلم، ودعوتهم إلى توحيد الله عز وجل، والتوجه إليه بالعبادة دون سواه. ولذلك فالأصل العلمي الصحيح والمطلوب هو الذي يجري مجرى عادات الناس وعوائدهم، دون حرج أو مشقة، بحيث تقع الأعمال في الواقع وفق ذلك العلم سواء كانت أعمالاً قلبيةً أو لسانيةً أو أعمال جوارح [29].

فالحاصل عند أبي إسحاق "أن كل علم شرعي ليس بمطلوب إلا من جهة ما

---

[25] - الموافقات، ج5، ص492.

[26] - الإفادات والإنشادات، تحقيق محمد أبي الأجفان، مؤسسة الرسالة، ط2، 1986م، الإفادة رقم: 17، ص98.

[27] - الموافقات، ج2، ص107.

[28] - الموافقات، ج2، ص81.

[29] - يُنظر المقدمة الثالثة عشرة، ج2، ص195.

يتوسل به إليه، وهو العمل"[30]، وهو ما أكده في المقدمة **الثامنة**؛ إذ إن العلم المطلوب تعلُّمه هو الذي يقتضي الامتثال العملي في حياة طالبه، و"**هو العلم الباعث على العمل الذي لا يُخَلّي صاحبه جاريًا مع هواه كيفما كان**"[31]. والناس في تحصيل العلوم ليسوا على وِزَانٍ واحد ومرتبة واحدة.

إن تأكيد الشاطبي على وظيفية أصول الفقه وتنخيله من مسائلَ عاريةٍ، إنما هو نقد لمنهج الدرس الأصولي عند مدرسة المتكلمين (الشافعية) التي كانت تغرق في الاستطرادات وإيراد قضايا لا تندرج ضمن علم أصول الفقه. فكان لا بد من تجديد الدرس الأصولي بناءً على الفقه العملي "الفروع الفقهية" والمقصد الأخلاقي "الآداب الشرعية". وخلافًا للمدرسة الحنفية في الدرس الأصولي، فالظاهر أن المدرسة الشافعية في تآليفها الأصولية لم تستفد من منهج الإمام الشافعي في كتابه الرسالة -رغم انتسابها الاسمي له- وهو منهج قائم على الإفادة من أصول الفقه في معرفة أوجه البيان، واستنباط الأحكام.

3- مراعاة خطاب الجمهور عند التعليم

تندرج المقدمة **السادسة** من الموافقات ضمن البعد الديداكتيكي للعملية التعليمية التَّعَلُّمية عند الشاطبي، والذي يعكس ما يسمى في التربية الحديثة بـ "النقل الديداكتيكي" ومراعاة الفروق الفردية للمكلفين والمتعلمين، وهم الذين سماهم الشاطبي "الجمهور". يقول رحمه الله: "**ما يتوقف عليه معرفة المطلوب، قد يكون له طريق تقريبي يليق بالجمهور، وقد يكون له طريق لا يليق بالجمهور**"[32]. فعبارات: "طريق"، و"تقريبي"، و"يليق-لا يليق"، كلها مفاهيم ديداكتيكية تنم عن وعي الشاطبي بأهمية مراعاة العالِم للمستوى المعرفي المشترك للمكلفين عند **نقل خطاب الشارع** إليهم، ومراعاة المعلم القدرات الذهنية للمتعلمين عند **نقل المحتوى العلمي** إليهم:

---

[30] - الموافقات، ج2، ص118.

[31] - الموافقات، ج2، ص123.

[32] - الموافقات، ج2، ص95.

أ- الطريق التقريبي اللائق بالجمهور

جاءت الشريعة لبيان معانيها للمكلفين وتقريبها إلى أذهانهم؛ حتى يحصل لهم من ذلك فهم خطابها وامتثال أوامرها وأحكامها. ولذلك بين الرسول ﷺ أحكام الصلاة والحج وغيرها من الأحكام بأفعاله وأقواله اللائقة بجمهور الأمة بطرق تقريبية يسيرة ومناسبة لأذهانهم وأفهامهم، وقريبة من تصوراتهم.

وإذا كان هذا التقريب حاصلًا في جانب التصور، فإنه حاصلٌ أيضًا في التصديق؛ إذ أتى القرآن الكريم بتصديقات مقدمات الدليل فيها واضحة لجمهور المخاطَبين[33]، كقول الله تعالى: ﴿أَفَمَنْ يَخْلُقُ كَمَنْ لَا يَخْلُقُ﴾ (النحل: 17)، وَقَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿قُلْ يُحْيِيهَا الَّذِي أَنْشَأَهَا أَوَّلَ مَرَّةٍ﴾ (يس: 79). وعلى هذا النهج النبوي في تربية الأمة وتعليمها أحكام دينها، استمر السلف الصالح في سلوك الطريق التقريبي اللائق بالجمهور والمناسب لهم، و"من نظر في استدلالاتهم على إثبات الأحكام التكليفية؛ **علم أنهم قصدوا أيسر الطرق و أقربها إلى عقول الطالبين**"[34].

واستحضارًا لأهمية الزمن في التحصيل العلمي، فإن أبا إسحاق يؤكد أن الأحكام التكليفية "**إنما هي في عامة الأمر وقتيّة؛ فاللائق بها ما كان في الفهم وقتيًّا**"[35]، ومعنى ذلك أنها ترتبط بواجب الوقت الذي به يُحقق المكلف الامتثال الآني والسريع، ويجلب له المصلحة ويدفع عنه المفسدة.

ب- الطريق غير اللائق بالجمهور

يقابل الطريق التقريبي اللائق بالجمهور طريق آخر لا يليق بهم لعدم مناسبته لعقولهم، لذلك فهو خارج عن اعتبار الشارع له؛ لأنه ليس من مقاصده. فزمن التحصيل فيه طويل، ومسالكه صعبة المرام، وفيها حرج ومشقة، وتكليف لجمهور المكلفين بما لا يطيقون. وقد نبه أبو إسحاق إلى هذا المعنى في كتاب المقاصد من

---

[33] - الموافقات، ج2، ص100.

[34] - الموافقات، ج2، ص95.

[35] - الموافقات، ج2، ص103.

الموافقات عند حديثه عن مقصد الإفهام في الشريعة الإسلامية، وهو "أن تكون التكاليف الاعتقادية والعملية مما يسع الأمي تعقلها، لِيَسَعه الدخول تحت حكمها"[36]. بحيث تكون أقرب إلى الفهم وسهلة على العقل، فيشترك في فهمها العوام والخواص؛ لأن التكاليف الاعتقادية "لو كانت مما لا يدركه إلا الخواص، لم تكن الشريعة عامة، ولم تكن أمية"[37].

وفي مقارنة بديعة بين الطريق التقريبي والطريق غير التقريبي في التعليم والتعلم، يذكر الشاطبي معاني بعض العبارات، وهي: المَلَك، والإنسان، والكوكب[38]؛ أحد معانيها يليق بالجمهور لسهولة تصوره وبحثه في المعنى القريب، وتحقيقه لمقصد البيان وإفهام المخاطب. والمعنى الآخر لا يليق بالجمهور لصعوبة مسالكه وعدم مناسبته لمداركهم وبحثه في ماهيات الأشياء وحقائقها، ومن ثم، عدم تحقيقه مقصد الشريعة في البيان والإفهام:

	معنىً يليق بالجمهور	معنىً لا يليق بالجمهور
المَلَك	خَلْقٌ من خَلْقِ الله يتصرف في أمره.	ماهية مجردة عن المادة أصلا، أو: جوهر بسيط ذو نهاية ونطق عقلي.
الإنسان	هذا الذي أنت من جنسه.	هو الحيوان الناطق المَائِت.
الكوكب	هذا الذي نشاهده بالليل.	جسم بسيط، كُرِيٌّ، مكانه الطبيعي نفس الفلك، من شأنه أن ينير، متحرك على الوسط، غير مشتمل عليه.

4- أقسام العلم عند الشاطبي

لم يكتف الشاطبي بإحصاء ما كان سائدا في عصره من العلوم وترتيبها وتبويبها، بل كانت له أيضا غايات تربوية وتعليمية معروضة في شكل منهاج تربوي يستفيد منه

---

[36] - الموافقات، ج3، ص202.

[37] - الموافقات، ج3، ص202.

[38] - الموافقات، ج2، ص101.

العلماء المربون، وطالبو العلم المتربون[39].

ولذلك نجده رحمه الله يقسم العلم في المقدمة **التاسعة** إلى ثلاثة أقسام. يقول: "**من العلم ما هو من صُلب العلم، ومنه ما هو من مُلَحِ العلم لا من صلبه، ومنه ما ليس من صلبه ولا مُلحه**"[40].

القسم الأول: صُلْبُ العلم

فهذا القسم هو **الأصل القطعي** المعتمَد عليه في طلب العلم، وإليه تنتهي مقاصد الراسخين. والشريعة الإسلامية المباركة تمثل هذا القسم؛ "لأنها ترجع إلى حفظ المقاصد التي بها يكون صلاح الدارين، وهي: الضروريات والحاجيات والتحسينات، وما هو مكمل لها ومتمم لأطرافها"[41]، ولأن هذه المقاصد هي أصول الشريعة، فهي "علم أصيل، راسخ الأساس، ثابت الأركان"[42]. والغاية من هذا القسم عند أبي إسحاق أن تقف العلوم على أرض صلبة تلبي مصالح الناس في العاجل والآجل، فأي علم نريد تأسيسه أو تدريسه لا بد له أن يقوم على قواعد صلبة ومنهاج تربوي أصيل. ولذلك فقد تميز هذا العلم الصُلْبي بخواص ثلاث وهي: العموم والاطراد، والثبوت من غير زوال، وكون العلم حاكمًا لا محكومًا عليه[43]. وهذه الخصائص لا توجد في العلم المعدود من مُلَح العلم.

القسم الثاني: مُلَحُ العلم

أشار الشاطبي إلى معنى مُلَح العلم بأنها هي المسائل التي "**تستحسنها العقول، وتستملحها النفوس؛ إذ ليس يَصْحَبُها مُنَفّرٌ، ولا هي مما تُعادي العلوم**" [44]. وهذا القسم من العلوم ليس قطعيًا ولا راجعًا إلى أصل قطعي، بل يرجع إلى ما هو ظني، أو

---

[39] - يُنظر، الفكر التربوي عند الإمام الشاطبي، الزبير مهداد، ص57-60.

[40] - الموافقات، ج2، ص142.

[41] - الموافقات، ج2، ص142.

[42] - الموافقات، ج2، ص142.

[43] - يُنظر، الموافقات: ج2، ص144.

[44] - الموافقات، ج2، ص165.

يرجع إلى أصل قطعي. إلا أنه تخلفت عنه خاصية أو أكثر من الخواص الثلاث الموجودة في العلم الصُلبي. لكن هذا القسم لا يعود على العلم الصلبي بالإبطال كما في القسم الثالث. وقد ذكر الشاطبي أمثلة عديدة لهذا القسم[45]؛ منها: استخراج بعض الحِكَم والمقاصد من التعبدات غير معقولة المعنى، والاعتناء بالأحاديث المسلسلة على جهة التبرك، والاستدلال على المسائل العلمية بالرؤى والمنامات والأشعار، وكلام أرباب الأحوال من المتصوفة، وذكر بعض المسائل التي لا يُجْنى من الاختلاف فيها ثمرةٌ عمليةٌ.

ووعيًا منه بهذا القسم الذي لم يدرجه في كتاباته وخصوصًا الموافقات والاعتصام، نجده يخصص لهذا القسم من العلوم تأليفًا مستقلًا وهو كتابه "الإفادات والإنشادات"، ضَمَّ فيه مجموعة من المستملحات، والنوادر العلمية والأشعار الأدبية، والفوائد الفقهية واللغوية. وعن المقصد من تأليف هذا الكتاب يقول أبو إسحاق: "قصدت بذلك تشويق المتفنن في المعقول والمنقول، ومحاضرة المستزيد من نتائج القرائح والعقول"[46]. ويقول عنه أحمد بابا التنبكتي: **"فيه طُرف وتُحف، ومُلَح أدبيات و إنشادات"**[47].

وقد أتى في كتاب "الإفادات والإنشادات" بكثير من الأمثلة التي تندرج ضمن هذا القسم من العلوم؛ ومنها: استخراج الحكمة والسر من الطواف بالكعبة من اليمين إلى اليسار (الإفادة: 25)، والسر في تشريع ذبح الحيوان (الإفادة: 5)، ورواية بعض الأحاديث المسلسلة على جهة التبرك (الإفادات: 9-19-61)، والاستدلال على المسائل العلمية بالرؤى والمنامات (الإفادة: 17).

القسم الثالث: ما ليس من صُلْبِ العلم ولا من مُلَحِه

هذا القسم وإن ذكره الشاطبي مع القسمين الأول والثاني فإنه لا يُعَدُّ عِلمًا، ولا تُجنى منه ثمرة عملية؛ لعدم اتصافه بخصائص العلم الصلبي والمستملحات، و"**لأنه يرجع على أصله بالإبطال**، فهو غير ثابت، ولا حاكم، ولا مطرد أيضًا، ولا هو من

---

[45] - يُنظر، الموافقات، ج2، ص148.

[46] - الإفادات والإنشادات، الشاطبي، ص81.

[47] - الإفادات والإنشادات، الشاطبي، مقدمة المحقق محمد أبي الأجفان، ص62.

ملحه"[48]، فهو قسم لا يرجع إلى أصل قطعي كما في صلب العلم، ولا يرجع إلى ما هو ظني كما في ملح العلم، وإنما هو "وَهْمٌ وتخْييلٌ"، يرجع "إلى إبطال الحق وإحقاق الباطل"[49]، ويعادي العلوم الصُلْبِية، وتستقبحه العقول الراجحة، وتنفر منه النفوس السوية.

ومن الأمثلة التي ذكرها الشاطبي: ما ادَّعاه الباطنية في القرآن من إخراجه عن ظاهره، واعتمادهم في ذلك على علم الحروف وعلم النجوم. وقد اشتكى رحمه الله من كثرة هذا الصنف في زمانه، وإعراض أهله عن صلب العلم الذي ينهض بالأمة، فقد "اتسع الخَرْقُ في الأزمنة -المتأخرة- على الرَّاقع، فكثرت الدعاوى على الشريعة بأمثال ما ادعاه الباطنية، حتى أدى ذلك إلى ما لا يُعقَل على حال"[50].

إن صلب العلم هو الذي ينهض بحال الأمة ويسير بها نحو استئناف أمانة الاستخلاف. ولا يتحقق هذا النهوض إلا بمنظومة للتربية والتعليم تُدَرِّس لطلبة العلم علومًا صلبةً ونافعةً. ولذلك قصد الشاطبي أن يَعِيَ العالمُ المربيُ هذه الأقسام الثلاثة، وأن يتربى بها قبل أن يربيَ بها غيره، "**فلا يصح للعالم في التربية العلمية إلا المحافظةُ على هذه المعاني، وإلا لم يكن مُرَبِّيًا، واحتاج هو إلى عالم يُرَبِّيه**"[51].

وقد ختم الشاطبي حديثه عن أقسام العلم بالتنبيه إلى أن كتابه الموافقات يدخل ضمن قسم صلب العلم الذي لا يليق إلا بمن كان متمكنًا من علوم الشريعة، وإلا عاد بالفتنة على من لا يحتمل عقله مسائله العلمية؛ إذ "لا يُسمَح للناظر في هذا الكتاب، أن ينظر فيه نظر مفيد أو مستفيد حتى يكون رَبَّانَ من علم الشريعة: أصولها وفروعها، منقولها ومعقولها، غير مُخْلِدٍ إلى التقليد والتعصب للمذهب؛ فإنه إن كان هكذا؛ خيف عليه أن ينقلب عليه ما أُودِع فيه فتنةً بالعَرَض، وإن كان حكمةً

---

[48] - الموافقات، ج2، ص164، 165.

[49] - الموافقات، ج2، ص164.

[50] - الموافقات، ج2، ص167.

[51] - الموافقات، ج2، ص167.

بالذات"[52].

5- العالم المربي بين التحقق والتخلق

يرى الإمام الشاطبي في المقدمة **الثانية عشرة** أن أنفع طرق التحصيل العلمي هي أن يأخذ الطالبُ العلمَ "عن أهله المتحققين به على الكمال والتمام"[53]. وشروط تَحَقُّقِ العالم بالعلم **أربعة**، وهي أن يكون: عارفًا بأصوله وما ينبني عليه ذلك العلم، وقادرًا على التعبير عن مقصوده فيه، وعارفًا بما يلزم عنه، وقائمًا على دفع الشُّبَه الواردة عليه فيه[54]. لكن هذا **التحقق العلمي** لا يكتمل عند العالم المربي إلا إذا اقترن عنده بأمارات **التخلق العملي**، وباختيار أفضل طرق التدريس وأنفعها.

أ- أمارات العالم المتحقق بالعلم

فإذا قصَّر العالم في شرط من شروط التحقق العلمي الأربعة، نقَصَ عن رتبة الكمال؛ ولم يستحق الرتبة الكمالية في ذلك العلم، ولذلك اشترط الشاطبي في العالم المتحقق بالعلم **ثلاث أَمارات وعلامات أخلاقية** ينبغي أن يتحلى بها، وهي[55]: **الأمارة الأولى**: أن يتصف بالعمل، فيعمل بما عَلِمَ؛ حتى يطابق قولُه فعلَه، ويكون ممن يُقتدى بهم في القول والعمل. و**الأمارة الثانية**: أن يتصف بالربانية، فيكون ممن رباه الشيوخ في ذلك العلم؛ لكثرة ملازمتهم والأخذ عنهم والصبر عليهم في مواطن الإشكال؛ فيتصف بما اتصفوا به قولاً وعملاً. و**الأمارة لثالثة**: أن يتصف بالاقتداء، فيقتدي بمن أخذ عنه العلم ويتأدب بأدبه، مثلما اقتدى الصحابة بالرسول ﷺ، واقتدى التابعون بالصحابة الكرام.

يظهر من كلام الشاطبي اهتمامه بفاعلية العالم المربي في المنهاج الدراسي، ووعيه بالأثر التربوي والعلمي للمعلم في نفوس المتعلمين، وهو أثر يتأسس على التكامل بين

---

[52] - الموافقات، ج2، ص167.

[53] - الموافقات، ج2، ص179.

[54] - الموافقات، ج2، ص180-181.

[55] - الموافقات، ج2، ص182 ما بعدها.

التحقق العلمي والتخلق العملي، وعلى الطرق النافعة في التدريس.

ب- طرق أخذ العلم عن أهله

كما أثبت الشاطبي ضرورة تلقي العلم عن أهله المتصفين بالتخلق والتحقق؛ فإن هذا التلقي لا يحصل عنده إلا بطريقين:

- **طريق المشافهة**: وهي أنفع الطريقين وأسلمهما؛ لأنها "خاصية جعلها الله تعالى بين المعلم والمتعلم، يشهدها كل من زاول العلم والعلماء. فكم من مسألة يقرؤها المتعلم في كتاب، ويحفظها ويرددها على قلبه، فلا يفهمها؛ فإذا ألقاها إليه المعلم فهمها بغتةً، وحصل له العلم بها بالحضرة"[56].

يفسر أبو إسحاق هذه الخاصية بالحالة النفسية التي يكون عليها المتعلم أثناء مجالسته للعلماء، فيكون فهمه للمسائل -إضافة إلى شرح المعلم- "بأمر يهبه الله للمتعلم عند مثوله بين يدي المعلم، ظاهرَ الفقر باديَ الحاجة إلى ما يُلْقى إليه"[57]. أو يكون نورًا يفتح الله به قلوب المتعلمين للفهم "ويبقى ذلك النور لهم بمقدار ما بقوا في متابعة معلمهم، وتأدبهم معه، واقتدائهم به"[58].

- **طريق مطالعة كتب المصنفين ومدوني الدواوين:** وإن كان هذا الطريق أدنى درجة من طريق المشافهة لغياب المعلم فيه، إلا أنه يُعَدُّ من طرق التعليم النافعة، لكن الشاطبي يشترط للانتفاع به شرطين: **الشرط الأول**: فهم مقاصد العلم المطلوب، ومعرفة اصطلاحات أهله. و**الشرط الثاني**: تحري كتب المتقدمين من أهل العلم المراد فهمه، فإنها أفضل تحقيقًا وتقعيدًا من كتب المتأخرين بالتجربة والخبر، "فلذلك صارت كتب المتقدمين وكلامهم وسيرهم أنفع لمن أراد الأخذ بالاحتياط في العلم، على أي نوع كان، وخصوصًا علم الشريعة الذي هو العروة الوثقى، والوَزَرُ الأحمى"[59].

---

[56] - الموافقات، ج2، ص186.

[57] - الموافقات، ج2، ص194.

[58] - الموافقات، ج2، ص187.

[59] - الموافقات، ج2، ص187.

6- مراعاة الميولات الفردية للمتعلمين

يراعي النهج التربوي الذي اقترحه الشاطبي قدرات المتعلمين، ومستواهم العمري والعقلي، باختيار اللغة والمضمون المناسبين لكل فئة مبتدئة كانت أو متقدمة[60]. ويقدم رحمه الله في سياق حديثه عن الفروض الكفائية إشارات نفيسة في قضايا التربية والتعليم، تؤكد مركزية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية باعتباره عنصرًا من عناصر المنهاج التربوي، باكتشاف مَلَكَاته ومهاراته منذ الصغر، انطلاقًا من مراعاة ميولاته الفردية واحتياجاته المعرفية، ومراعاة الفروق الذهنية التي يمتاز بها عن أقرانه، وحسن توجيهه التربوي المبكر إلى التخصص الذي يميل إليه بعد تملكه الضروري من العلوم في مرحلة مشتركة مع الأقران.

أ- استجلاب المصالح بالتعلم

يربط الشاطبي مراعاة ميولات المتعلم بما ركبه الله تعالى في الإنسان من غريزة التعلم بالإلهام والاستعداد الفطري، وبدعوة الشريعة الإسلامية إلى التعلم والتعليم استجلابًا لهم للمصالح، ودفعًا للمفاسد عنهم في الدنيا والآخرة. فبعد أن خلق الله عز وجل الإنسان لا يعلم شيئًا ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا﴾ (النحل:78) هيَّأَهُ للتربية والتعلم "تارة بالإلهام؛ كما يُلهِم الطفلَ لالْتقامِ الثدي ومصه، وتارة بالتعليم، فطلَبَ الناسَ بالتعلُّم والتعليم لجميع ما يُستجلَب به المصالح، وكافة ما تُدرَأ به المفاسد إنهاضًا لما جَبَلَ فيهم من تلك الغرائز الفطرية، والمطالب الإلهامية"[61].

وفي أثناء تقوية الاستعداد الفطري للتعلُّم وتهيئة الإنسان لاكتساب المعارف؛ تقوى الميولات الفطرية وتتهيأ بالدُّربة والاكتساب؛ حتى تصير ميولاتُه ملَكَةً من الملَكات، وقد اختار كل واحد في معاشه ومصالحه ما تميل نفسه إليه "فترى واحدًا قد تهيأ لطلب العلم، وآخرَ لطلب الرياسة، وآخر للتصَنُّعِ ببعض المهن

---

[60] - يُنظر، الفكر التربوي عند الإمام الشاطبي، الزبير مهداد، ص72.

[61] - الموافقات، ج2، ص394.

المحتاج إليها، وآخرَ للصراع والنطاح، إلى سائر الأمور"[62].

ب- مراعاة ميولات المتعلمين

يدعو الشاطبي إلى الحرص على الاكتشاف المبكر لميولات المتعلمين، ومراعاتها في توجيههم إلى ما يحبون من الخطط والوظائف، فعلى المسؤولين والمربين أن "يعينونهم على القيام بها، ويحرّضونهم على الدوام فيها؛ حتى يُبَرَّزَ كلُّ واحد فيما غلب عليه ومال إليه من تلك الخطط، ثم يُخَلَّى بينهم وبين أهلها، فيعاملونهم بما يليق بهم ليكونوا من أهلها، إذا صارت لهم كالأوصاف الفطرية والمدركات الضرورية"[63]. فعندئذ يحصل الانتفاع من هذا التوجيه منذ الطفولة، وتظهر نتيجة تلك التربية في الكِبَر.

ج- التوجيه التربوي المبكر

يضرب الشاطبي مثالاً للتوجيه التربوي المبكر بالطفل الذي يظهر فيه حسن الإدراك وجودة الفهم منذ صغره، حتى إذا كان في بدايات تعلمه "**أُدِّب بالآداب المشتركة في جميع العلوم**"[64]، ثم وُجِّه إلى بعض هذه العلوم التي أظهر حبه لها وميوله إليها، فإذا "دخل في ذلك البعض، **فمال به طبعُه** إليه على الخصوص، وأحبَّه أكثر من غيره؛ تُرِك وما أَحبَّ، وخُصَّ بأهله، فوجب عليه إنهاضُه فيه حتى يأخذ منه ما قُدِّر له، من غير إهمالٍ له، ولا تركٍ لمراعاته"[65].

فإذا أحب الطفل تعلم اللغة العربية ومالت نفسه إليها؛ فإنه "يُصرف إلى معلميها، فصار من رعيتهم، وصاروا هم رعاة له، فوجب عليهم حفظُه فيما طَلَب بحسب ما يليق به وبهم، فإن انتهض عزمُه بعدُ إلى أن يَحْذِقَ القرآن؛ صار من رعيتهم، وصاروا هم رعاةً له كذلك"[66]. وهكذا كلما طلب المتعلم علمًا من علوم الشريعة، أو التمس صنعة من الصنائع التي يقيم بها معاشه، ويُنهِضُ بها أُمَّتَه؛ رُوعِيَت مواهبُه ومهاراتُه

---

[62] - الموافقات، ج2، ص395.

[63] - الموافقات، ج2، ص396.

[64] - الموافقات، ج2، ص396.

[65] - الموافقات، ج2، ص396.

[66] - الموافقات، ج2، ص397.

"**فيمال** به نحو ذلك، **ويُعلَّمُ آدابَه المشترَكة**، ثم يُصار به إلى ما هو الأَوْلى فالأَوْلى من **صنائع التدبير**؛ كالعِرافة، أو النِّقابة، أو الجُندية، أو الهِداية، أو الإمامة، أو غير ذلك مما يليق به، وما ظهر له فيه نَجابةٌ ونهوضٌ"[67].

إن التوجيه المبكر في نظر الشاطبي يضمن التثقيف المتلائم مع خصائص الأفراد وميولهم وإمكاناتهم، ومهمة التوجيه كما يحددها الشاطبي دقيقة، إذ ينبغي أن يوفق بين متطلبات تربوية فردية كاملة، وبين متطلبات وظيفية ملائمة للقيم الفردية في المجتمع[68].

يخلص أبو إسحاق إلى أن التعَلُّم ليس على مرتبة واحدة؛ إذ هناك من يتوقف به التعَلُّم في"**الآداب المشتركة**"، وهي التعلمات الأساس التي لا يسع المتعلم جهلها[69]. وهناك من يستمر في التعلم حتى يتخصص فيما يحبه ويميل إليه، إلى أن يصل إلى مبتغاه، يقول الشاطبي: "**وبذلك يَتربَّى لكل فعلٍ -هو فرض كفاية- قومٌ؛ لأنه سير أولاً في طريق مشترَك، فحيث وقف السائرُ وعجز عن السير، فقد وقف في مرتبة محتاج إليها في الجملة، وإن كان به قوةٌ؛ زاد في السير إلى أن يصل إلى أقصى الغايات في المفروضات الكفائية، وفي التي يَنْدُرُ من يصل إليها؛ كالاجتهاد في الشريعة، والإمارة؛ فبذلك تستقيم أحوال الدنيا وأعمال الآخرة**"[70].

لقد انطلق الشاطبي من واقع التعليم في زمانه، ليُسْهِم من خلال مبحث الفروض الكفائية في إلقاء الضوء على قضايا تربوية في غاية الأهمية، تطور منظومة التربية والتعليم، وتُولِي عناية باحتياجات المتعلم وميولاته المبكرة منذ الصغر، حتى إذا وُجِّه توجيهًا سليمًا؛ خدم به نفسه وأمته.

وهذا ما يسمى في المجال التعليمي المعاصر بـ "البيداغوجية الفارقية" التي تعني "تنويع الوسائل والطرق والأوضاع التعليمية بالشكل الذي يسمح لكل تلميذ

---

[67] - الموافقات، ج2، ص397- 378.

[68] - يُنظر، الفكر التربوي عند الإمام الشاطبي، الزبير مهداد، ص77.

[69] - تسمى حاليًا في بعض المنظومات التعليمية بالجذع المشترك.

[70] - الموافقات، ج2، ص398.

بالتعلم في الظروف التي تلائم بشكل أفضل إمكاناته الفكرية وقدراته العقلية، وأسلوبه الخاص في التعلم، (...)، وتعتبر المتعلم شخصًا له رغبات وميولات خاصة، وتؤمن بقدرته على التعلم وفق وتيرته وطريقته الخاصتين"[71]. كما تسمح هذه البيداغوجية الفارقية للمتعلم بالاكتشاف المبكر للشعبة التي سيختارها في الجامعة.

خاتمة

كان الشاطبي على وعي بأهمية إصلاح منظومة التربية والتعليم، والإجابة عن الإشكالات التي كانت تعرفها المناهج التربوية في عصره، وهو وعي نابع من استحضار أهمية هذا الإصلاح في تجويد طرق التعليم، والإسهام به في نهوض الأمة. وقد ساعده في ذلك ممارسته لخطة التدريس، وهي تجربة مكنته من الوقوف على المشاكل التي يعرفها العالم والمتعلم، وانتقاده لكل العوامل التي أدت إلى فساد التعليم وتأخره، مع اقتراح الحلول المصْلِحَة له.

وهذا يدل على أن قضايا التربية والتعليم عند الشاطبي تأسست على منهاج تربوي معالمه واضحة، وعناصره متكاملة، يأخذ بعين الاعتبار المكونات الأساس للعملية التعليمية والتعَلُّمية، وهي: العلم، والمعلم، والمتعلم. ويتضمن دعائم المنهاج التربوي المعاصر، وهي: المحتوى، والأهداف، وطرق التعليم، وأساليب التقويم. وبالنظر إلى القضايا التي ناقشها أبو إسحاق لإصلاح التعليم في علاقتها بالعلم والمعلم والمتعلم، فقد خلصنا إلى نتيجتين، هما رجوع منهاجه التربوي إلى أساسين اثنين:

1- الأساس الإبستمولوجي والعلمي: ارتباط قضايا علوم التربية عند الشاطبي بنظرة الإسلام إلى المعرفة والعلم (نظرية المعرفة) القائمة على الرؤية التوحيدية والنظرة الكلية للوجود والمعرفة. وهي نظرة تشكل الهُوية الحقيقية لكل من أراد اكتساب العلوم ورام تحقيق المقصد الأسمى للإنسان في هذا الكون، الذي هو تحقيق أمانة الاستخلاف. ويرتبط هذا الأساس عند الشاطبي بتقسيم العلوم، والاستناد إلى "صُلب العلم" في

---

[71] - دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، العدد الثاني، ماي 2010، ص58.

النهوض بتعليم العلوم.

2- الأساس البيداغوجي والتربوي: لاحظنا شكوى الشاطبي من اعتماد المختصرات وكتب المتأخرين، فهي من الأمور التي أفسدت التعليم، وأدت إلى تشتيت مقاصد العلوم وأذهان الطلبة، وأضعفت ملَكاتِهم. ومن ثم فإن شروط إصلاح التعليم في نظره؛ مراعاة مقاصد التأليف، والتخفيف من كثرة الكتب المدرسية، وأخذ العلوم عن أهله بطريق المشافهة، وتحري الأخذ من كتب المتقدمين عند الضرورة.

إن تنبيه الشاطبي إلى مظاهر الفساد والخلل في منظومة التربية والتعليم في زمن الانحطاط، إنما يدل على وعيه بأهمية جودة التعليم في التقدم الحضاري، ونظرته الثاقبة إلى تجديد مناهج التدريس. وهذه الجهود تدفعنا إلى التوصية بضرورة اقتناص هذه الكنوز التربوية من تراث الرجل، في أفق تطوير منظومتنا التربوية المعاصرة، وتجديد تدريس العلوم بما يستجيب لحاجيات المتعلم الدينية والعمرانية.

فهرس المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.

1- الإفادات والإنشادات، الشاطبي، تحقيق محمد أبي الأجفان، مؤسسة الرسالة، ط2، 1406هـ - 1986م.

2- أليس الصبح بقريب، الطاهر ابن عاشور، دار سحنون تونس، دار السلام مصر، ط2، 1428هـ، 2007م.

3- كتاب الموافقات الشاطبي، تحقيق الحسين أيت سعيد، نشر البشير بنعطية، ط1، 1438هـ - 2017م.

4- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر- بيروت، الطبعة الثالثة، 1414هـ.

5- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، أحمد الفيومي، المكتبة العلمية- بيروت(دون تاريخ ورقم الطبعة).

6- معالم في المنهج القرآني، طه جابر العلواني، دار السلام، مصر، الطبعة الأولى، 1431هـ- 2010م.

7- مفهوم المنهاج ومكوناته، إدريس بوحوت، مجلة علوم التربية، عدد 65، سنة 2016م.

8- الفكر التربوي عند الإمام الشاطبي، الزبير مهداد، مطبعة الخليج العربي، تطوان، ط1، 2018م.

9- تفسير القرآن العظيم، إسماعيل ابن كثير، دار النهضة العربية، الطبعة الخامسة، 1417هـ - 1996م.

10- التكامل بين معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الحسن حمدوشي، مطبعة وراقة بلال، ط1، 2016م.

11- التربية عند الإمام الشاطبي، يوسف القرضاوي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، 1421هـ - 2000م.

12- خصائص التعَلُّم الفعال عند أبي إسحاق الشاطبي، الحسن قايدة، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق - وجدة، الطبعة الأولى، 2016م.

13- دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، العدد3، سنة 2010.

المنهاج التعليمي عند ابن خلدون من خلال "المقدمة": دراسة تحليلية في ضوء عناصر المنهاج التعليمي الحديث

د. محمد فارس

مفتش تربوي، أكاديمية فاس مكناس

الملخص:

كانت لأرباب الفكر التربوي في الغرب الإسلامي نظرات رائدة في قضايا ومسائل تربوية كثيرة؛ حيث أسسوا مبادءها، وقعدوا قواعدها، وضبطوا أحكامها، وهذبوا أفعالها وفق الشريعة الغراء؛ فأنتجوا في ذلك مؤلفات شاهدة على ريادتهم التربوية آنئذ، متميزين بمباشرتهم للنظر في التعليم وأحواله، وتنقلهم عبر الأمصار وتأمل تجاربها، وتدخلهم عند الاقتضاء بيانا وتصحيحا وتقويما؛ مستثمرين في ذلك زادهم الواسع من علوم عصرهم.

ومن مؤسسي علم الاجتماع وفلسفة التاريخ الذين جمع الله لهم بين الإمامة في علوم الشريعة والمجتمع والعمران، العلامة عبد الرحمن بن خلدون، رحمه الله،؛ حيث استثمر خلاصات علم العمران وسنن الاجتماع البشري، ونتائج تأمله في علوم الشريعة وعلوم اللسان، من أجل بناء منهاج تعليمي كفيل بتكوين إنسان متملك لملكات تجعله صالحا لنفسه ومصلحا لغيره، سعيدا في دنياه وآخرته.

لقد عمل العلامة بن خلدون في مقدمته على بناء منهاج تعليمي مُؤَسَّس على مبادئ راسخة من دراسة الإنسان، وطبيعة العمران، وتكامل شُعَب العلوم واتساقها، من أجل تحصيل ملكات محددة، وفق أساليب مدروسة وطرق مجربة، انطلاقا من محتوى معرفي مناسب ومتدرج ومنسجم، الأمر الذي جعله سباقا لبناء مفهوم المنهاج التعليمي مستجمعا جل عناصره التي توصل إليها علم المناهج الحديث.

من أجل بيان ذلك؛ جاءت هذه الورقة محاوِلة إبراز القيمة التاريخية للعمل الرائد لابن خلدون في بناء المنهاج التعليمي وأصالته؛ من خلال إبراز عناصره كما قررها علماء المنهاج الحديث؛ وهي: الإطار المعياري المؤطِّر للتدريس والتعلم (البراديجم التربوي والمعرفي) وأهدافه، والفعل التدريسي ومحتواه، وأساليب التدريس وتقنياته.

تبعا لذلك قسمت الورقة إلى مقدمة تتضمن تمهيدا خاصا بمفهوم المنهاج التعليمي وعناصره في الدراسات التربوية الحديثة، وثلاثة مباحث؛ اعتنى المبحث الأول بإظهار الإطار المعياري الذي اعتمده ابن خلدون في بناء المنهاج وأهدافه، في حين ركز المبحث الثاني القول في الفعل التدريسي ومحتواه، بينما رام الثالث استخلاص أهم أساليب التحصيل وطرقه، لتُختم الورقة بخاتمة تضمنت أهم خلاصات البحث وإلماعاته.

الكلمات المفاتيح: المنهاج التعليمي، ابن خلدون، الملكات، التعليم اللولبي، الاستعدادات.

تمهيد:

يُستعمل مصطلح المِنْهاج والمَنْهج على سبيل الترادف عند كثير من التربويين[1]، وهو من "نَهَجَ الطريق وأَنْهَج وَضح" كما يقول الزمخشري (توفي سنة 427 هـ\1074م)[2]. وهذا المعنى هو أحد أصول مادة (النون والهاء والجيم) التي أرجعها ابن فارس -رحمه الله- إلى الوضوح والاستقامة والطريق[3]. تبعا لذلك؛ يفيد المنهج معنى **الطريق**

---

[1]- إطلاق "المنهج" غالب على التربويين المشارقة، بينما يطلق المغاربة عليه "المنهاج".

[2]- أساس البلاغة، محمد بن عمر الزمخشري، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية – بيروت، 1419 هـ/1998 م. ج 2\ 311 – 312. (مادة نهج).

[3] - ينظر: مقاييس اللغة، أبو الحسن أحمد بن فارس، تحقيق وضبط عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر.
ج 6 ص 361. (مادة نهج).

الواضحة المتصلة المستقيمة التي يسير وفقها الفرد لبلوغ مراده[4]. يقول جميل صليبا (ولد سنة 1902 وتوفي سنة 1976) في معجمه الفلسفي: "المنهج أو المنهاج هو الطريق الواضح. وجميع الكتب العربية التي سُميت بهذا الاسم تشير إلى أن معنى المنهج أو المنهاج عند مؤلفيها هو الطريق الواضح، والسلوك البين، والسبيل المستقيم"[5].

والمنهاج في الاصطلاح التربوي: "مجموعة من المواد الدراسية والخبرات العملية الموضوعة لتحقيق أهداف التربية، وهو يشتمل على مجموعتين أساسيتين؛ أولهما المعلومات المستمدة من التراث الثقافي من جهة ما هي ذات قيمة موضوعية، وثانيتها مجموعة الخبرات التي يمارسها الطفل بنفسه"[6].

فالمنهج بهذا المعنى (**Curriculum**)[7] ذو طابع عام؛ بحيث ينظم **المجموع** التربوي لدى أمة من الأمم أو دولة من الدول؛ فهو يجسد الأهداف العامة للتربية، ويشمل المواد الدراسية والخبرات العملية من الطرق التربوية والأساليب الديداكتيكية والمعينات

---

[4] - الملكات الأصولية ومنهاج تحصيلها: دراسة معرفية تربوية، محمد فارس. رسالة دكتوراه نوقشت برحاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس سايس، تحت إشراف الدكتور محمد الحاجي الدريسي، سنة 2023. ص 252.

[5]- المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية، جميل صليبا، دار الكتب اللبنانية/ مكتبة المدرسة بيروت، 1982. ج 2 ص 435.

[6]- المعجم الفلسفي، جميل صليبا. ص ج 2 ص 435.

[7]تميز اليونسكو بين (Curriculum) و(Curricula) باعتبار الأول هو مجموع الثاني: (Curriculum plural curricula).

ينظر موقع اليونسكو الرسمي الالكتروني على الرابط:

http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/c/curriculum-plural-curricula

تاريخ الزيارة: 9\11\2021، على الساعة: 13:24.

يُميز بينهما بتسمية الأول (Curriculum)بالمِنهاج أو المنهج العام أو المَنهج وهو الذي ينظم مجموع الفعل التربوي لدى أمة أو دولة بما في ذلك المواد الدراسية. والثاني (Curricula) وهو المِنهاج الخاص أو المَنهج الخاص أو المناهيج الخاصة؛ وهو الذي ينظم الفعل التربوي الخاص بمادة دراسية واحدة. وعلى كل فإن المناهيج الخاصة حزمة (faisceau) ضمن المنهاج.

التقنية والموارد المعرفية والاختيارات التقويمية، التي تحقق تلكم الأهداف. وهو على الإجمال يتضمن أمرين أساسيين:

✓ **المواد الدراسية**: "والمعيار الصحيح لإدخال إحدى المواد في منهج الدراسة أن يكون لهذه المادة **قيمة** ثقافية، وأن تكون **نافعة** في الحياة، ملائمة **لحاجات** الطفل، وميوله، وقدراته، ومراحل نموه"[8].

✓ **الاستجابة لجملة من الضوابط البيداغوجية**، منها "البدء بتحديد الأهداف المراد بلوغها، ولابد من تحقيق هذه الأهداف من دراسة الأسس العلمية، والطرق العملية، المؤدية إلى هذا التحقيق. إن من شرط المنهج الدراسي الصحيح أن يكون ملائما للظروف الطبيعية والبيولوجية، وأن يكون مستمدا من **حاجات** المتعلم وثقافة المجتمع، وأن تربط موضوعاته بشؤون الحياة الحاضرة، وأن تكون مواده وخبراته وطرقه ووسائله متماسكة"[9].

نخلص من ذلك إلى أن مصطلح المنهاج في التربية يطلق على معنيين أحدهما أعم من الآخر؛

الأول: هو مجموع الفعل التربوي المنظَّم من طرف دولة أو أمة في أبعاده كلها؛ المعرفية والتربوية والديداكتيكية والتقنية والتدريسية؛ سواء في جانب الطرق أم الأساليب أم الوسائل، وهو الذي يطلق عليه مصطلح **المنهاج** التعليمي (Curriculum).

الثاني: هو نسق من الكيفيات والأساليب المستعملة لتحقيق هدف تعليمي محدد. وهذا المعنى أخص من السابق، ومندرج فيه، وهو الذي يطلق عليه مصطلح **مناهج التدريس**.

بناء على ما سبق، فاستعمالنا في هذه الورقة "المنهاج التعليمي" ينصرف إلى المعنى الأول، وتبعا لذلك سنرتب القول على المنهاج التعليمي عند ابن خلدون، وذلك بالنظر إلى مجموع **الفعل** التعليمي المنظَّم بمقتضى نظره في أبعاده كلها؛ المعرفية والتربوية

---

[8] المعجم الفلسفي، ج 2 ص 435.

[9] المعجم الفلسفي، ص ج 2 ص 435.

والديداكتيكية والتقنية والتدريسية؛ سواء في جانب الطرق أم الأساليب أم الوسائل؛ فيشمل: الإطار المعياري وأهدافه، والفعل التدريسي ومحتواه، وأساليب التحصيل وطرقه[10]. فلننظر في كل بعد من هذه الأبعاد الثلاثة انطلاقا مما سطره في المقدمة.

المبحث الأول: الإطار المعياري للمنهاج التعليمي وأهدافه عند ابن خلدون:

يخضع كل نظام تعليمي لأساس نظري يؤطره، يتضمن أسسه النفسية ومرجعياته المعرفية واختياراته التدريسية. وهو ما فعله ابن خلدون[11]؛ فقد عمل على وضع إطار نظري فلسفي للعملية التعليمية، ابتدأه بدراسة البنية الذهنية للمتعلم؛ وهي بنية تجعله قابلا لاكتساب المعرفة والاتصاف بها، ودراسة التعليم باعتباره صناعة من الصنائع تخضع للتخطيط والتوجيه والعقلنة، ثم دراسة وظيفة التعليم بالنسبة للمتعلم والمجتمع والعمران والعلم نفسه، وصولا إلى تحديد أهدافه تحديدا قابلا للتحصيل.

المطلب الأول: البنية الذهنية للمتعلم:

ابتدأ ابن خلدون نظره التربوي بدراسة عقل الإنسان وآليات فكره وخصائص تفكيره.

أولا: دراسة العقل الإنساني: لقد انطلق ابن خلدون من مقدمة نظرية تحدث

---

[10] للتوسع في عناصر المنهاج التعليمي ينظر: أدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية الحقيبة المرجعية، المكتب الدولي للتربية، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2014.
وللتوسع في تصميمها؛ ينظر: المرجع الشامل في تصميم المناهج الدراسية، خير سليمان شواهين، عالم الكتب الحديث، إربد –الأردن، ط 1، 2019.

[11] ابن خلدون من أكبر علماء المسلمين الذين نظروا للفعل التربوي في علاقته بالعمران وتطور العلوم وأحوال الإنسان. ينظر الدراسة التي اعتنت بإظهار إسهام ابن خلدون في سياق علوم التربية عند المسلمين في الدراسة المتخصصة: "علوم التربية عند المسلمين (إسهام في التأسيس). ذ. محمد فارس، ضمن كتاب جماعي محكم "دراسات في ابستيمولوجيا علوم الوحي"، إعداد وتنسيق د محمد الأنصاري\د محمد فارس، سلسلة إصدارات مركز مداد للأبحاث والدراسات رقم 13، ط 1، 2002. من الصفحة 115 إلى 164.

فيها عن الفكر الإنساني[12]؛ فعرف الإدراك والفكر باعتبارهما خاصين بالنوع الحيواني؛ فهما انفتاح على العالم الخارجي، وإدراك له واستيعاب. وخص الإنسان بخاصية الفكر، باعتباره "تصرفا في تلك الصور وراء الحس وجولان الذهن فيها بالانتزاع والتركيب، وهو معنى الأفئدة في قوله تعالى: ﴿وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ﴾، والأفئدة جمع فؤاد؛ وهو هنا بمعنى الفكر[13]". ثم تحدث عن أصناف الفكر التي تميز بها الإنسان، وقسمها إلى:

- **العقل التمييزي:** "وهو تعقل الأمور مُرَتبة في الخارج ترتيبا طبيعيا أو وضعيا ليقصد إيقاعها بقدرته، وهذا الفكر أكثره تصورات، وهو العقل الذي يحصل منافعه ومعاشه ويدفع مضاره"[14].

- **العقل التجريبي:** وهو "الفكر الذي يفيد الآراء والآداب في معاملة أبناء جنسه وسياستهم، وأكثرها تصديقات، تحصل بالتجربة شيئا فشيئا إلى أن تتم الفائدة"[15].

- **العقل النظري:** "هو الفكر الذي يفيد العلم أو الظن بمطلوب وراء الحس ولا يتعلق به عمل (...)؛ وهو تصورات وتصديقات تنتظم انتظاما خاصا على شروط خاصة، فيفيد معلوما آخر كذلك، وغاية إفادته تصور الوجود على ما هو عليه بأجناسه وفصوله وأسبابه وعلله، فيكمل الفكر في ذلك ويصير عقلا محضا ونفسا مدركة، وهو معنى الحقيقة الإنسانية"[16].

ثانيا: آليات الفكر: يرجع ابن خلدون تعقل الإنسان إلى آليات أساسية ثلاثة؛

---

[12]- قال رحمه الله: "فالمقدمة في الفكر الإنساني الذي يتميز به الإنسان عن الحيوان، واهتدى به لتحصيل معاشه، والتعاون عليه بأبناء جنسه، والنظر في معبوده وما جاءت به الرسل من بعده، فصار جميع الحيوانات في طاعته، وملكه وقدرته، وفضَّله على كثير خلقه...". المقدمة، ابن خلدون، مؤسسة الكتب الثقافية، ط4. 203/2.

[13]- المقدمة، 103/2.

[14]- المقدمة، 104/2.

[15]- المقدمة، 104/2.

[16]- نفسه.

هي:

1- **آلية الترتيب:** ومقتضاها أن الأفعال التي تصدر عن الإنسان تحدث وفق ترتيب معين به يتميز عن الحيوان، يقول: "فمنها (الأفعال) مرتب وهي الأفعال البشرية، ومنها غير مرتب وهي الأفعال الحيوانية غير البشر؛ وذلك أن الفكر يدرك الترتيب بين الحوادث بالطبع أو الوضع، فإذا قصد إيجاد شيء من الأشياء فلأجل الترتيب بين الحوادث لابد من التفطن بسببه وعلته أو شرطه، وهي بالجملة مبادئه إذ لا يوجد إلا ثانيا عنها[17]".

2- **آلية العلية والسببية (التسبيب):** ومقتضاها أن ترتيب الحوادث في الفكر يتم بناء على مراعاة أسبابها وعللها؛ فعلى "قدر حصول الأسباب والمسببات في الفكر مرتبة تكون إنسانيته[18]". وقد مثل لذلك بلاعب الشطرنج[19] ليبين تفاوت الناس في هذه المرتبة؛ إذ من الناس من يستطيع أن يرتب ويعرف أسباب العمل لمراحل عدة، ومنهم من يكتفي بواحدة أو اثنتين.

وبعد ترابط هذه الأسباب في الفكر وانتظامها وترتبها، يبدأ الفكر بآخر هذه الأسباب، يقول: "إذا ترابطت الأسباب وتعددت يبدأ الفكر بآخرها في الفكر في ترتيب تراجعي[20]"؛ تماما كمن يريد بناء سقف، فإنه يفكر في السقف ثم في الحائط الذي سيرتكز عليه، ثم في الأساس، ليبدأ في العمل بالأساس؛ في ترتيب تراجعي إلى أن يصل إلى آخر المراحل، وهو السقف. وهذا معنى قول الناس "آخر الفكرة أول العمل، وآخر العمل أول الفكرة[21]".

3- **آلية التجريب:** ومقتضاها أن معارف الإنسان تكتسب –في غالبها- من التجربة؛ سواء أكانت تجربة ذاتية، أم تجارب الآخرين الماضية أو الحاضرة، يقول:

---

[17]- المقدمة، 104/2.

[18]- المقدمة، 105/2.

[19]- نفسه.

[20]- المقدمة، 105/2.

[21]- المقدمة، 105/2.

(إيقاع الفعل على وجوه سياسية وقواعد حكمية لا يكون إلا) بالتجربة، وبها يستفاد، لأنها معان جزئية تتعلق بالمحسوسات، وصدقها وكذبها يظهر قريبا في الواقع"، ومن لم يستفد من تجارب الآخرين أدبه الزمن كما يقال[22].

ثالثا: خاصية الفكر:

هذه الآليات الثلاثة للعقل الإنساني تجعله **" جاهلا بالذات عالما بالكسب"**؛ فعلم البشر هو حصول صورة المعلوم في ذواتهم بعد أن لا تكون، فهو كله مكتسب[23]"، اكتسابا وفق شروط علمية صناعية[24].

بناء على ذلك؛ يكون المتعلم قابلا لاكتساب المعارف باستعداداته وآليات عمل فكره؛ فكل الناس على استعداد تام للتعلم والبيئة هي التي تزكي هذا الاستعداد[25].

المطلب الثاني: صناعة التعليم:

أكد ابن خلدون أن: "التعليم للعلم من جملة الصنائع[26]"، وهو بهذا النعت يشير إلى مجموعة من الحقائق، منها:

أ- أن التعليم يخضع للتخطيط والترتيب والنظام؛ لأن الصنائع كذلك.

---

[22]- المقدمة، 206/2.

[23]- المقدمة، 108/3.

[24]- يقول رحمه الله: "فالبشر جاهل بالطبع للتردد الذي في علمه، وعالم بالكسب والصناعة، لتحصيل المطلوب بالشروط العلمية". المقدمة، 108/3.

[25]- يقول مؤكدا هذا المعنى، ومنتقدا من اعتقد أن المشارقة – في ذلك الوقت- أكمل عقلا من غيرهم: "فأهل المشرق على الجملة أرسخ في صناعة التعليم بل وفي سائر الصناعات، حتى أنه ليَظن كثير من رحالة أهل المغرب أن عقولهم على الجملة أكمل من عقول أهل المغرب وأنهم أشد نباهة وأعظم كيسا بفطرتهم الأولى، وأن نفوسهم الناطقة أكمل بفطرتهم من نفوس أهل المغرب ويعتقدون التفاوت بينهم في حقيقة الإنسانية ويتشيعون لذلك، ويولعون به لما يرون من كيسهم في العلوم والصنائع، وليس كذلك". المقدمة، 214/2.

[26]- المقدمة، 111/2.

ب- أنه مرتبط بتطور الواقع ومستواه الحضاري والعمراني. يقول في فصل عنونه ب "في أن العلوم تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة": "والسبب في ذلك أن تعليم العلم من جملة الصنائع، وقد كنا قدمنا أن الصنائع إنما تكثر في الأمصار على نسبة عمرانها من القلة أو الكثرة والحضارة والترف تكون نسبة الصنائع في الجودة والكثرة لأنه أمر زائد عن المعاش، فمتى فُصِلَت أعمال أهل العمران عن معاشِهم، وانْصرفَت إلى ما وراء المَعاش من التَّصَرف في خاصية الإنسان وهي العلوم والصنائع[27]".

ت- أنه مرهون بالدعم المقدم له من طرف الدولة والمجتمع، وبالإتقان الذي يتصف به المعلم[28].

المطلب الثالث: وظيفة التعليم:

حرص ابن خلدون على دراسة البعد الوظيفي بشكل كبير وواضح؛ بحيث يصير مربيا للإنسان، وبانيا للعمران، وهو ما لا يتحقق إلا بتحصيل المَلَكات.

والملكة عند ابن خلدون هي "الصفة الراسخة[29]"؛ وهذه الصفة الراسخة في العلم بإطلاقين، فالأول: "الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك المتناول حاصلا، وهذه الملكة غير الفهم والوعي، لأنا نجد فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيها مشتركا بين من شدا في ذلك العلم وبين من هو مبتدأ فيه، وبين العالم الذي لم يحصل علما وبين العالم النحرير[30]".

---

[27]- المقدمة، 216/2.

[28]- ضرب لذلك مثلا بدولة المماليك بمصر، يقول: "وذلك أن أمراء الترك في دولتهم يخشون عادية سلطانهم على من يتخلفونهم من ذريتهم (...) فاستكثروا بناء المدارس والزوايا والرُّبُط، ووقفوا عليها الأوقاف والغلات (..) فكثرت الأوقاف لذلك وعظمت الغلات والفوائد وكثر طالب العلم ومُعَلِّمه بكثرة جرايتهم منها، وارتحل إليها الناس في طلب العلم من المغرب والعراق، ونفقت بها أسواق العلم وزخرت بها". المقدمة، 216/2-217.

[29]- المقدمة، 158/2.

[30]- المقدمة، 112/2.

والمعنى الثاني هو المهارة؛ مثل: مهارة الفهم والوعي[31]، والحفظ[32]، والتصرف في العلم والتعليم[33]، والمفاوضة والمناظرة[34]، والاتصاف[35]، والبرهنة والاستدلال[36]، وترتيب الأدلة والحجاج[37]...

والملكة بالمعنيين هي ثمرات العلوم؛ إذ لكل علم ثمرته، وثمرته هي ملكته. تبعا لذلك؛ جعل ثمرة العلوم الشرعية هي "حصول ملكة الاتصاف والطاعة والانقياد[38]، وثمرة الهندسة "إضاءة عقل المتعلم واستقامة فكره"[39]، وثمرة الفلسفة: "شحذ الذهن في ترتيب الأدلة والحجاج لتحصيل ملكة الجودة والصواب في البراهين[40]"، وملكة اللغة الذوق... وهي تكتسب بالتعليم، يقول:"الملكات إنما تحصل بالتعليم[41]".

وهذه الثمرات هي الفوائد المرجوات من صناعة التعليم، لذلك أدرج فيها كل علم له وظيفة ملكاتية؛ فعلم المخروطات تظهر فائدته في " الصنائع العملية التي مواردها الأجسام مثل النجارة والبناء وكيف تصنع التماثيل الغريبة والهياكل النادرة، وكيف يُتحايل على جر الأثقال ونقل الهياكل...[42]". وفائدة هندسة المساحة في " في مسح الأرض

---

[31]- نفسه.

[32]- المقدمة، 112/2.

[33]- المقدمة، 113/2.

[34]- نفسه.

[35]- المقدمة، 144/2.

[36]- المقدمة، 215/2.

[37]- المقدمة، 215/2.

[38]- يقول: "واعلم أن الكمال عند الشارع في كل ما كلف به هنا، فما طلب اعتقاده فالكمال فيه في العلم الثاني الحاصل عن الاتصاف، وما طلب عمله من العبادات فالكمال فيه في حصول الاتصاف والتحقيق بها، ثم إن الإقبال على العبادات والمواظبة عليها هو المحصل لهذه الثمرة الشريفة". المقدمة، 144/2.

[39]- المقدمة، 183/2.

[40]- المقدمة، 215/2.

[41]- المقدمة، 262/2.

[42]- المقدمة، 183/2.

(..) ويحتاج إلى ذلك في توظيف الخراج على المزارع والفدن..[43]"...

بناء على ذلك؛ نبه إلى أن العلوم التي تسبب نوعا من الضرر ينبغي أن تمنع؛ سواء أكان ضررا على الدين أم على المجتمع؛ كعلوم السحر والطلسمة والنجوم[44]. كما نبه إلى أن عدم الحاجة إلى تعلم قضية يسقطها من المنهاج التعليمي[45].

المبحث الثاني: الفعل التدريسي والمحتوى التعليمي للمنهاج التعليمي عند ابن خلدون:

يتكون المحتوى التعليمي عند ابن خلدون من جميع علوم عصره، خاضعا للفعل التدريسي ومنظما وَفْقَه. فلننظر في كل واحد من الأمرين باختصار.

المطلب الأول: الفعل التدريسي عند ابن خلدون:

الفعل التدريسي هو الذي ينظم مجمل العلاقات التدريسية بين المعلم والمتعلم والعلم، سواء أكانت علاقة بيداغوجية أم إبستيمولوجية أم نفسية[46]؛ مما يجعله أول خطوات التدريس. وذلك لأنه ينظم " وضعيات التعلم تنظيما يراعي فيه إمكانات

---

[43]- المقدمة، 184/2.

[44] يقول: "ورياضة السحر كلها تكون بالتوجه إلى الأفلاك والكواكب والعوالم العلوية والشياطين بأنواع التعظيم والعبادة والخضوع والتذلل، فهو بذلك وِجهة إلى غير الله ورسوله، والوِجهة إلى غير الله كفر"، المقدمة 2\195. ويقول في موضع آخر: وأما الشريعة فلم تفرق بين السحر والطلسمات وجعلته كله بابا واحدا محظورا لما فيه من الضرر...". المقدمة 2\199-200. ثم حسم رأيه بقوله: " فينبغي أن تحظر هذه الصناعة على جميع أهل الزمان لما ينشأ عنها من المضار في الدين والدولة..". المقدمة 2\219.

[45] يقول في علم الكلام: " وعلى الجملة فينبغي أن يعلم أن علم الكلام ليس ضروريا لهذا العهد لطالب العلم، إذ الملاحدة والمبتدعة قد انقرضوا..."، مسترشدا بقول الجنيد رضي الله عنه: "إن نفي العيب حين يستحيل العيب عيب". المقدمة 2\150.

[46] للتوسع أكثر في تحليل الفعل الديداكتيكي في علاقاته المتعددة يرجع إلى المقال القيم: تحليل الفعل الديداكتيكي: مقاربة لسانية بيداغوجية. عابد بوهادي، مقال ضمن: مجلة دراسات، العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 39، العدد 2، 2012. ص ص367-379.

المتعلمين العقلية والنفسية والحس حركية والوجدانية، قصد تحقيق الأهداف البيداغوجية المنتظرة والمرتقبة من النشاط التعليمي التعلمي، ونعني بالتنظيم هنا أن المعلم يكون مسؤولا عن تنظيم وترتيب وتجديد وخلق وضعيات التعلم المناسبة والضرورية والهادفة، قصد الوصول إلى الأهداف المرغوب فيها، وهذه الأهداف بطبيعة الحال هي التي عمل المدرس إلى ترجمتها إلى أهداف خاصة تتلاءم مع قدرات المتعلمين العقلية والوجدانية والعاطفية والحس حركية"[47].

وتبعا لذلك؛ ذهب ابن خلدون إلى أن التحصيل إنما تم بطريقين أساسيين؛ هما: التدرج والتكرار.

1- التَّكرار: اعتبر ابن خلدون التكرار أهم وسيلة لتحقيق الملكة، يقول: "الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره[48]"، وذلك أن " **الفعل** يقع أولا وتعود للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة[49]". فتحقيق ملكة اللسان العربي، مثلا، تَتم "بكثرة حفظ أشعار العرب حتى يرتسم في خياله (أي المتعلم) المنوال الذي جعلوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه وينزل بذلك منزلة من نشأ معهم (العرب) وخالط عباراتهم في كلامهم، حتى حصلت له الملكة المستقرة في العبارات عن المقاصد في كلامهم[50]".

2- التدرج: اعتبر ابن خلدون التعليم بلا تدرج من الطرق الفاشلة في التعليم، يقول: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا[51]"، والتدرج عنده على ثلاث مراحل:

---

[47]تحليل الفعل الديداكتيكي من التصور إلى الممارسة، رابح أحمد، مقال ضمن مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية التي تصدر عن المركز العربي الديمقراطي ببرلين-ألمانيا- العدد 14، 2020، المجلد 4. ص361.

[48]- المقدمة، 235/2.

[49]- المقدمة، 258/2.

[50]- المقدمة، 26/2.

[51]- المقدمة، 234/2.

- البدء بأصول مسائل كل باب. يقول: "يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الكتاب[52]".

- شرحها على سبيل الإجمال[53]، فتجود ملكته.

- مراجعتها مرة أخرى مع التدقيق والغوص إلى أعماق العلم والإجابة عن إشكالاته وفتح مغاليقه[54].

فهذه المراحل هي: "وجه التعليم المفيد، وهو كما رأيت إنما يحصل **بثلاث تَكرارات**، وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك[55]". والسبب في ذلك أن "قبول العلم **والاستعدادات** لفهمه تنشأ تدريجيا، ويكون المتعلم أولا عاجزا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل على سبيل التقريب والإجمال بالأمثلة الحسية، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلا قليلا بمخالطة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه والانتقال فيها من التقريب إلى الاستيعاب الذي فوقه، حتى تتم الملكة في الاستعداد ثم في التحصيل، ويحيط هو بمسائل الفن[56]". فإذا لم تراع هذه الطريقة في التدريس كانت النتيجة فشلا دراسيا، يقول: "وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي بعيد عن الاستعداد له كَلَّ ذهنه، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه وانحرف عن قبول وتمادى في هجرانه، وإنما أتى ذلك من سوء التعليم[57]".

انطلاقا من ذلك، انتقد من لا يراعي قدرات المتعلمين واستعداداتهم فيتدرج في تعليمهم، قائلا: "وقد شاهدنا كثيرا من المتعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم المقفلة من العلم ويطالبونهم في إحضار ذهنه في حلها، ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه، ويكلفونه وعي ذلك وتحصيله، ويخلطون عليه بما يلقون من

---

[52]- المقدمة، 234/2.

[53]- نفسه.

[54]- المقدمة، 234/2.

[55]- المقدمة، 234/2.

[56]- -المقدمة، 234/2.

[57]- المقدمة، 234/2.

غايات الفنون في مبادئها، وقبل أن يستعد لفهمها"[58].

وقد أعمل ابن خلدون هذين المبدأين (التدرج والتكرار) في بناء المحتوى التعليمي للمنهاج.

المطلب الثاني: محتوى المنهاج التعليمي عند ابن خلدون:

رتب ابن خلدون محتويات المنهاج التعليمي على ثلاث ركائز أساسية[59]، هي: علوم اللسان وعلوم الشريعة، والعلوم العقلية (علوم البرهان).

أولا: علوم اللسان: تتشكل العلوم اللسانية من أربعة أركان، هي: "اللغة، والنحو، والبيان، والأدب، ومعرفتها ضرورية على أهل الشريعة، إذ مأخذ الأحكام الشرعية كلها من الكتاب والسنة، وهي بلغة العرب، ونقَلَتها من الصحابة والتابعين عرب، وشرح مشكلاتها من لغاتهم، فلابد من معرفة العلوم المتعلقة بهذا اللسان لمن أراد علم الشريعة، وتتفاوت في التأكيد بتفاوت مراتبها في التوفية بمقصود الكلام[60]".

والغاية من تحصيل هذه العلوم تحقيق "الملكة اللسانية" التي سماها بالذوق، وهي: "حصول ملكة البلاغة في اللسان"[61].

ثانيا: علوم الشريعة: وهي مأخوذة من الكتاب والسنة بالنص والإجماع، أو بالإلحاق؛ فلابد من النظر في الكتاب ببيان ألفاظه أولا، وهذا هو التفسير،ثم بإسناد نقله وروايته إلى النبي عليه السلام الذي جاء به من عند الله، واختلاف روايات القراء في

---

[58] -المقدمة، 234/2.

[59]- وهي راجعة إلى مصدرين كبيرين؛ يقول مبينا لهما:"اعلم أن أصناف العلوم التي يخوض فيها البشر ويتداولونها في الأمصار تحصيلا وتعليما هي صنفين: صنف طبيعي للإنسان يهتدي إليه بفكره، وصنف نقلي يأخذه عمن وضعه، الأول: في المدركات الحكمية والفلسفية التي يهتدي إليها الإنسان بفكره من حيث هو كائن مفكر، والثاني: هي العلوم النقلية التي وضعها صاحب الشرع وهي كلها مسندة إليه". المقدمة، 117/2 بتصرف.

[60]- المقدمة، 248/2.

[61]- نفسه.

اختلاف قراءته، وهذا هو علم القراءات،ثم بإسناد السنة إلى صاحبها، والكلام عن الرواة والناقلين لها ومعرفة أحوالهم وعدالتهم ليقع الوثوق بإخبارها بعلم ما يجب العمل بمقتضاه من ذلك، وهذه هي علوم الحديث، ثم لابد في استنباط هذه الأحكام من أصولها من وجه قانوني يفيد العلم بكيفية الاستنباط، وهذا هو أصول الفقه، وبعد هذا تحصل الثمرة بمعرفة أحكام الله تعالى في أفعال المكلفين، وهذا هو الفقه، ثم إن التكاليف منها بدني ومنها قلبي وهو المختص بالإيمان وما يجب أن يعتقد مما لا يعتقد، وهذه هي العقائد الإيمانية في الذات والصفات وأمور الحشر والنعيم والعذاب والقدر، والحجاج عنها بالأدلة العقلية، وهو علم الكلام، ثم النظر في القرءان لابد أن تتقدمه العلوم اللسانية، لأنه متوقف عليها...[62].

والهدف من هذه العلوم تحقيق أمرين اثنين:

- **الأول:** الإحاطة بهذه العلوم والتمكن من الاستنباط منها، والإبداع فيها[63].

- **الثاني:** الاتصاف بها؛ إذ ثبت أن الهدف من تحصيل هذه العلوم تحصيل ملكة الطاعة والانقياد[64].

ثالثا: العلوم العقلية: وهي: "المدركات العقلية والفلسفية، 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[65]"،وهي لذلك غير مختصة بملة دون أخرى، يقول: "وأما العلوم العقلية التي هي طبيعية للإنسان من حيث ذو فكر فهي غير مختصة بمِلة، بل يوجد النظر فيها لأهل المِلَل كلِّهم ويستوون في مداركها ومباحثها، وهي موجودة في العمران الإنساني منذ كان عمران الخليقة، وتسمى هذه العلوم علوم الفلسفة

---

[62]- المقدمة، 2/117-118.

[63]- المقدمة، 2/112.

[64]- المقدمة، 2/144-145.

[65]- المقدمة، 2/117.

والحكمة، وهي مشتملة على أربع علوم:

* الأول علم المنطق: وهو علم يعصم الذهن من الخطأ في اقتناص المطالب المجهولة من الأمور الحاصلة المعلومة، وفائدته تمييز الخطأ من الصواب فيما يلتمسه الناظر في الموجودات وعوارضها فيقف على تحقيق الحق من الكائنات بمنتهى فكره.

* ثم النظر بعد ذلك إلى المحسوسات من الأجسام العنصرية والمكونات فيها من المعدن والنبات والحيوان، والأجسام الفلكية والحركات الطبيعية، والنفس التي تنبعث منها الحركات وغير ذلك، ويسمى هذا الفن بالعلم الطبيعي، وهو العلم الثاني.

* وإما أن يكون النظر في الأمور التي وراء الطبيعة من الروحانيات ويسمونه العلم الإلاهي، وهو الثالث منها.

* والعلم الرابع هو الناظر في المقادير، وهي تشمل أربعة علوم تسمى التعاليم: أولها علم الهندسة، وثانيها علم الارتيماطيقي (الحساب)، وثالثها علم الموسيقى (...) ورابعها علم الهيئة[66]".

فهذه أصول العلوم الفلسفية، وهي سبعة: المنطق، وهو المقدم منها، وبعده التعاليم فالارتيمقراطيقي أولا ثم الهندسة ثانيا ثم الهيئة، ثم الموسيقى، ثم الطبيعيات، ثم الإلاهيات[67]"، ولكل واحد منها فروع تتفرع عنه[68]، كما أنه لابد من نقل ما يحتاج إليه من تلك العلوم من الأمم الأخرى[69].

والهدف من تعلم هذه العلوم هو الوقوف على الصواب[70]، وتعلم البراهين المنتظمة فينشأ عنها في الغالب عقل مضيء دَرِب على الصواب[71] واستقامة الفكر[72]؛

---

[66]- المقدمة، م 175/2.

[67]- المقدمة، 175/2-176.

[68]- المقدمة، 176/2.

[69]- المقدمة، 178/2.

[70]- المقدمة، 117/2.

[71]- المقدمة، 180/2.

[72]- المقدمة، 183/2.

فالمنطق يعصم الذهن من الخطأ في اقتناص المطالبة المجهولة[73]، والحساب يمرن الذكاء ويرسخ الصدق[74]، والهندسة تزيد صاحبها إضاءة في عقله واستقامة في فكره؛ لأن براهينها كلها بَيِّنة الانتظام، جلية الترتيب لا يكاد الغلط يدخل أقيستها لترتيبها وانتظامها؛ فيبعد الفكر بمبادئها عن الغلط، وينشأ لصاحبها عقل على ذلك المَهيع[75]، والفلسفة تشحذ الذهن في ترتيب الأدلة والحجاج لتحصيل الجودة والصواب في البراهين[76]..

لقد نظر ابن خلدون إلى هذه الركائز الثلاثة لمحتويات المنهاج نظرا يستمد أساسه من مفهومين؛ هما: العلوم المقصودة لذاتها والعلوم الآلية. يقول: "اعلم أن العلوم المتعارفة بين أهل العمران على صنفين: علوم مقصودة بالذات، كالشرعيات والطبيعيات والإلاهيات من الفلسفة، وعلوم آلية ووسيلة إلى هذه العلوم كالعربية والحساب وغيرها للشرعيات، وكالمنطق للفسفة، وربما كان آلة لعلم الكلام ولأصول الفقه على طريقة المتأخرين[77]".

ثم بنى على هذا التقسيم عدة قرارات تدريسية؛ منها:

1- العلوم المقصودة لذاتها توسع فيها الأنظار، وتفرع فيها المسائل حتى يتمكن المتعلم من مَلَكَتها؛ يقول: "فأما العلوم المقصودة لذاتها فلا حرج في توسعة الكلام فيها، وتفريع المسائل واستكشاف الأدلة والأنظار، فإن ذلك يزيد طالبها تمكنا من ملكته وأيضا بمعانيها المقصود[78]".

2- العلوم الآلية يُكتفى فيها بالضروري الذي يخدم مقصدها؛ يقول: "وأما العلوم التي هي آلة لغيرها مثل العربية والمنطق وأمثالها فلا ينبغي أن يُنظر فيها إلا من حيث هي

---

[73]- المقدمة، 175/2.

[74]- المقدمة، 180/2.

[75]- المقدمة، 183/2.

[76]- المقدمة، 215/2.

[77]- المقدمة، 237/2.

[78]- المقدمة، 237-238/2.

آلة لذلك الغير فقط، ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرع المسائل؛ لأن ذلك مخرج لها 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 في تحصيل العلوم المقصودة بالذات (...) فيكون الاشتغال بهذه العلوم الآلية تضييعا لعمر وشغلا بما لا معنى، وهذا كما فعل المتأخرون في صناعة النحو وصناعة المنطق وأصول الفقه، لأنهم أوسعوا دائرة الكلام فيها وأكثروا من التفاريع والاستدلالات بما أخرجها من كونها آلة وصيرها من المقاصد، وربما يقع فيها أنظار لا حاجة بها في العلوم المقصودة فهي من نوع **لغو**[79]".

3- لا ينبغي للمعلم أن يفتح للمتعلم إلا ما يحقق الغرض من هذه العلوم الآلية؛ يقول: "فلهذا يجب على المعلمين لهذه العلوم (الآلية) أنْ لا يَسْتَحِرُّوا في شأنها، وينبهوا المتعلم على الغرض منها، ويبقوا به عنده، فمن نزعت نفسه إلى شيء من التوغل فليرق ما شاء من المراقي صعبا أو سهلا[80]".

يتم ترتيب هذه الأصناف الثلاثة من العلوم ترتيبا يختلف من مجتمع لآخر؛ وقد ذكر ابن خلدون –رحمه الله- طرقا في ترتيب المادة التعليمية، وتعرض لها بالنقد والتمحيص، منها:

1- طريقة ابن العربي (543 هـ): تتلخص في: تقديم الشعر ديوان العرب واللغة العربية، فالحساب فيتمرن فيه حتى يرى القوانين، فدراسة القرآن فإنه يتيسر لديه بهذه المقدمة، فأصول الدين، فأصول الفقه، فالجدل، فالحديث وعلومه[81].

عَقَّب عل هذه الطريقة بقوله: "هذا ما أشار إليه أبو بكر رحمه الله وهو لعمري مذهب حسن، إلا أن العوائد لا تساعد عليه، وهي أملك بالأحوال[82]". والعوائد التي أشار إليها، هي: "أن الطفل عندما يكون في حجر أبيه يحفظه القرآن، فإذا كبر وانفلت

---

[79]- المقدمة، 238/2.

[80]- نفسه.

[81]- المقدمة، 240/2.

[82]- المقدمة، 240/2.

من الحجر يكون معه نصيب من القرآن للتبرك والثواب[83]".

2- طريقة المغاربة: يبتدئون بالقرآن الكريم حفظا ورسما وأداء، ولا يخلطون ذلك بشعر ولا نحو ولا حديث ولا فقه، إلى أن يحذِق المتعلم في ذلك، وهم بذلك أقوم على رسم القرآن وحفظه من سواهم، إلا أن ملكتهم اللغوية تبقى قاصرة[84]". وقد انتقد هذه الطريقةَ السلطانُ سيدي محمد بن عبد الله قائلا: ".. قد طال اختباري ومشافهتي لمشاهير الحفاظ والمسلم لهم في قراءة المكي والسبع وضبط الرواية والألفاظ، فألفيتهم جاهلين خصوصا أهل البوادي بأحكام الطهارة والصلوات لإعراضهم عن تعلم واجب ذلك وانكبابهم على حفظ طرق الرواة. فكم من إمام منهم لا يعرف ما تصح به الطهارة ولا مبطلات الصلاة ولا أحكام السهو وأطواره؟! وكنت لقيت حال سفري من مكناسة إلى مراكش سنة ثلاث بعد المائتين والألف من الأساتيذ الجم الكثير، وألفيت كل من اختبرت منهم لم يتمسك من علم دينه بقطمير"[85].

3- طريقة أهل الأندلس: يدرسون القرآن مخلوطا بالشعر والعربية والخط والكتابة، إلى أن يبلغ الطفل مرحلة الشبيبة، فيكون قد حصل القرآن والخط والرسم واللغة فإذا اقتصر عليه كفاه وإذا تعداه إلى المزيد يكون على أتم **الاستعداد**؛ فأهل الأندلس يكونون لذلك أكثر تفننا في الشعر والأدب والخط، إلا أن ملكتهم قاصرة في

---

[83]- المقدمة، 2/140-141.

[84]- المقدمة، 2/239.

[85] مواهب المنان فيما يتأكد على المعلمين تعليمه للصبيان، السلطان العلوي سيدي محمد بن عبد الله، مقابلة وتصحيح الأستاذ أحمد علوي عبد اللوي، طبع وزارة الأوقاف المغربية، 1996. ص 27-28.

السلطان سيدي محمد بن عبد الله جمع بين السلطنة والعلم؛ فكانت له أنظار تربوية منطلقة من مفهوم "الضروري من الدين"، يمكن استثمارها في بناء المنهاج الدراسي المعاصر. ينظر: قضايا تعليمية للسلطان سيدي محمد بن عبد الله من خلال كتابه"مواهب المنان بما يتأكد على المعلمين تعليمه للصبيان": _دراسة تربوية مقاصدية_، د. محمد فارس، الندوة العلمية الوطنية في موضوع: «البعد المقاصدي في التراث النوازلي عند مالكية الغرب الإسلامي» المنظمة من طرف المجلس العلمي المحلي لإقليم الدريوش، يومي: 14\15 أكتوبر 2023م.

سائر العلوم لبعدهم عن مدرسة القرآن[86]".

المبحث الثالث: أساليب التحصيل وتقنياته:

لقد استثمر ابن خلدون مختلف الأساليب والتقنيات المتاحة في عصره.

المطلب الأول: أساليب التعليم:

لقد خصص ابن خلدون الفصل السابع والثلاثين من مقدمته للحديث عن "وجه الصواب في تعليم العلوم وطريق إفادته"، ذكر فيه مجموعة من **الخطوات** التي على المعلم أن يسلكها في تعليم المتعلم، وهي:

1- التدرج في التلقين، يقول:"اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا قليلا قليلا[87]".

2- البدء بأصول مسائل كل باب، يقول: "يُلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب[88]".

3- شرحها على سبيل الإجمال مع مراعاة قدرات المتعلم واستعداداته، يقول: "ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك تحصل له ملكة في ذلك العلم، إلا أنها هيأته لفهم العلم وتحصيل مسائله[89]".

4- مراجعته مرة أخرى مع شيء من التعمق والبيان حتى تجود ملكته، يقول: "ثم يرجع به إلى الفن ثانيا فيرفعه في التلقين عن تلك الرتب إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى آخر

---

[86]- المقدمة، 2\239.

[87]- المقدمة، 234/2.

[88]- نفسه.

[89]- المقدمة، 234/2.

الفن فتجود ملكته[90]".

5- مراجعته مرة أخرى مع التدقيق والغوص إلى أعماق العلم والإجابة عن إشكالاته وفتح مغالقيه؛ يقول: "ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا معلقا إلا وضحه وفتح مقفله، فيخلص على الفن وقد استولى على ملكته[91]".

6- الاكتفاء بكتاب واحد وعدم خلطه مع غيره حتى يستوعبه، يقول: "ولا ينبغي للمعلم أن يزيد متعلمه على فهم كتابه الذي أكب على التعليم منه بحسب طاقته، وعلى نسبة قبوله التعليم، مبتدئا كان أو منتهيا، ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره ويحصل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره[92]".

7- عدم التطويل على المتعلم بتفريق المجالس حتى لا يكون ذلك ذريعة إلى النسيان، يقول: "وكذلك ينبغي أن لا تطول على المتعلم في الفن الواحد في تفريق المجالس، وتقطيع ما بينها لأنه ذريعة إلى النسيان، وانقطاع مسائل الفن بعضها عن بعض، فيعسر حصول الملكة بتفريقها، وإذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرة عند الفكرة مجانبة للنسيان كانت الملكة أيسر حصولا وأحكم ارتباطا، وأقرب صبغة، لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره، و إذا تُنُوسِي الفعل تُنُوسِيَت الملكة الناشئة عنه[93]".

8- أن لا يخلط المعلم على المتعلم بين علمين حتى لا يستغلقان عليه، يقول: "ومن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم أن لا يخلط على المتعلم علمان معا؛ فإنه حينئذ قل أن يظفر بواحد منهما، لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر، فيستغلقان معا ويستصعبان، ويعود منهما بالخيبة[94]".

---

[90]- المقدمة، م 234/2.

[91]- المقدمة، م 234/2.

[92]- المقدمة، 235/2.

[93]- المقدمة، 235/2.

[94]- المقدمة، 235/2.

9- عدم توسيع الأنظار في العلوم الآلية إلا بما يحقق المقصود منها.

10- تحاشي الشدة على المتعلمين لأنها تضرهم، "وذلك أن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر، وضيق على النفس انبساطها، و ذهب بنشاطها، و دعاه إلى الكل، و حمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة و خلقا، و فسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع و التمرن، و هي الحمية والمدافعة عن نفسه و منزله، و صار عيالا على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل و الخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها و مدى إنسانيتها، فارتكست وعاد في أسفل سافلين[95]".

وإذا كانت هذه هي الطريقة التي ينصح بها ابن خلدون في التعليم، فإنه حذر من جملة أمور، وهي:

أ- كثرة التآليف في العلوم التي يتحد مضمونها ويختلف شكلها: يقول: "اعلم أن مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته، كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم، وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك، وحينئذ يسلم له منصب التحصيل، فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها و أكثرها ومراعاة طرقها، و لا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها، فيقع القصور و لا بد دون مرتبة التحصيل[96]".

ومثل لذلك بالفقه المالكي والنحو العربي، فقال: "ويمثل ذلك شأن الفقه في المذهب المالكي بكتاب المدونة وما كتب عليها من الشروحات الفقهية؛ مثل كتاب ابن يونس اللخمي وابن بشير في التنبيهات والمقدمات والبيان والتحصيل على العتبية وكذا كتاب ابن الحاجب و ما كتب عليه، ثم إنه يحتاج لأن يميز الطريقة القيروانية عن القرطبية والبغدادية والمصرية، وطرق المتأخرين عنهم والإحاطة بذلك كله، وحينئذ

---

[95]- المقدمة، 241/2.

[96]- المقدمة، 232/2.

يسلم له منصب الفتيا. وهي كلها متكررة والمعنى واحد، والمتعلم مطالب باستحضارها جميعا وتمييزها بينها، والعمر ينقضي في واحد منها[97]"، يقول مواصلا كلامه: "ولو اقتصر المعلمون بالمتعلمين على المسائل المذهبية فقط لكان الأمر دون ذلك بكثير، وكان التعليم سهلا ومأخذه قريبا، لكنه داء لا يَرْتَفع باستقرار العوائد عليه[98]".

وأعطى مثالا آخر بكتاب سيبويه وما ألف حوله؛ قال بعدما يدرس المتعلم ذلك كله: "...ولو قطع عمره في هذا كله لا يفي له على تحصيل العربية مثلا الذي هو آلة من الآلات ووسيلة، فكيف يكون في المقصود الذي هو الثمرة؟![99]".

ب- كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم مخلة بالتعليم: يقول عن الكتاب المختصر: "هو فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل، وذلك لأن فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء غايات العلم عليه، وهو لم يستعد لقبولها بعد، وهو من سوء التعليم،(...)، ثم هو بعد ذلك شغل كثير على المتعلم بتتبع ألفاظ الاختصارات العويصة للفهم بتزاحم المعاني عليها وصعوبة استخراج المسائل من بينها، لأن ألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك صعبة عويصة، فينقطع في فهمها حظ صالح من الوقت[100]".

وحتى لو افترضنا أن تلك المختصرات تكسب الملكة، إلا أنها تبقى دون ملكة المبسوطات. يقول رحمه الله: "ثم إن الملكة الحاصلة من تلك المختصرات إذا تم على سداده ولم تعقبه آفة فهي ملكة قاصرة على الملكة التي تحصل عن الموضوعات البسيطة المطولة بكثرة ما يقع في تلك من التكرار والإحالة المفيدين لحصول الملكة التامة، فقصدوا إلى تسهيل العلم على المتعلمين فأركبوهم صعبا يقطعهم عن تحصيل الملكات النافعة وتمكنها[101]".

---

[97]- المقدمة، 232/2.

[98]- المقدمة، 232/2.

[99]- المقدمة، 232/2-233.

[100]- المقدمة، 233/2.

[101]- المقدمة، 233/2.

المطلب الثاني: وسائل التعليم عند ابن خلدون:

ذكر –رحمه الله- مجموعة من الوسائل التعليمية التي تعين المتعلم على اكتساب المعرفة والتمكن من ملكاتها، وهي وسائل يسمح بها عصره؛ منها:

* **الرحلة في طلب العلوم و لقاء المشيخة مزيد كمال التعلم**: والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم و ما ينتحلون به من المذاهب و الفضائل تارة علما وتارة تعليما وإلقاء، وتارة محاكاة بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا، فعلى كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها، والاصطلاحات أيضا في تعليم العلوم مخلِطة على المتعلم، حتى إنه قد يظن كثير منه أنه جزء من العلم، و لا يدفع عنه ذلك إلا مباشرته لاختلاف الطرق فيها من المعلمين، فلقاء أهل العلوم وتعدد المشايخ يفيد تمييز الاصطلاحات بما يراه من اختلاف طرقهم فيها، ويعلم أنها أنحاء تعليم و طرق تحصيل، وتنهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في الملكات، ويصحح معارفه ويميزها عن سواها، مع تقوية ملكته بالمباشرة والتلقين وكثرتهما من الشيوخ عند تعددهم وتنوعهم[102]". وهي لهذه الأسباب واجبة على الطلبة، يقول: "الرحلة لابد منها في طلب العلم لاكتساب الفوائد والكمال بلقاء المشايخ ومباشرة الرجال[103]".

* **الكتاب (المدرسي)**: أرشد إلى الاكتفاء بكتاب واحد، فلا يخلطه بغيره حتى يستوعبه المتعلم[104]، بشرط كونه من المبسوطات.

* **الأمثلة الحسية** خصوصا في المراحل التعليمية الأولى؛ يقول: "فإن قبول العلم والاستعدادات لفهمه ينشأ تدريجيا، ويكون المتعلم أولا عاجزا عن الفهم بالجملة إلا في الأقل على سبيل التقريب والإجمال بالأمثل الحسية[105]".

---

[102]- المقدمة، 242/2.

[103]- المقدمة، 242/2.

[104]- المقدمة، 235/2.

[105]- المقدمة، 234/2.

* **التجربة والأشغال اليدوية:** و قد أشار إلى هذه الوسيلة المهمة في حديثه عن صناعة الكيمياء[106]، حيث أرشد إلى التركيب والتجميع والتعفين...

* **الأشعار والنثر:** فتعليم اللسان يتم عبر حفظ كلام أهل ذلك اللسان شعرا ونثرا[107].

خاتمة:

لقد عملت هذه الورقة على دراسة "المنهاج التعليمي عند ابن خلدون انطلاقا من المقدمة" من خلال بيان مفهومه، ثم دراسة عناصره؛ من الإطار المعياري وأهدافه، والفعل التدريسي ومحتواه، وأساليب التحصيل وتقنياته.

فأظهرت السبق التاريخي لابن خلدون في بناء أهم عناصر المنهاج التعليمي من حيث هو كُلٌّ مركب قاصد بناءَ الملكات، متوسلا بكل التقنيات النافعة التي يتيحها عصره.

كما أظهرت الحاجة إلى استئناف النظر في علم المنهاج خاصة ما يتعلق منه بالتطبيقات الممكنة، والتصرفات التدريسية، والممارسات الصفية، والاختيارات التواصلية، والترجيحات الخاصة بالمواد الدراسية.

إلماعة:

قال ابن خلدون رحمه الله: "﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ﴾ وقد كدنا نخرج عن الغرض، و لذلك عزمنا أن نقبض العنان عن القول في هذا الكتاب الأول الذي هو طبيعة العمران، و ما يعرض فيه و قد استوفينا من مسائله ما حسبناه كفاية، و لعل من يأتي ممن يؤيده الله بفكر صحيح و علم مبين

---

[106]- يقول عالم الكمياء أبو بكر ابن بشرون لتلميذه أبي السمح في الرسالة التي نقلها ابن خلدون في مقدمته: "فقد أخبرتك ماهية هذا الحَجَر وأعلمتك، وأنا أبين لك وجوه تدابيره حتى يكمل الذي شرطناه على أنفسنا من الاتصاف إن شاء الله"، ثم قال: "التدبير رحمك الله: خذ الحجر الكريم...". المقدمة، 207/2.

[107]- المقدمة، 263/2.

يغوص من مسائله على أكثر مما كتبنا فليس على مستنبط الفن إحصاء مسائله، و إنما عليه تعيين موضع العلم و تنويع فصوله، و ما يتكلم فيه المتأخرون يلحقون المسائل من بعده شيئا فشيئا، إلى أن يكمل و الله يعلم و أنتم لا تعلمون"

المصادروالمراجع:

1) أدوات تدريب لتطوير المناهج الدراسية الحقيبة المرجعية، المكتب الدولي للتربية، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2014.

2) أساس البلاغة، محمد بن عمر الزمخشري، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية – بيروت، 1419 هـ/1998 م.

3) تحليل الفعل الديداكتيكي: مقاربة لسانية بيداغوجية. عابد بوهادي، مقال ضمن: مجلة دراسات، العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 39، العدد 2، 2012.

4) "علوم التربية عند المسلمين (إسهام في التأسيس)". ذ. محمد فارس، ضمن كتاب جماعي محكم "دراسات في ابستيمولوجيا علوم الوحي"، إعداد وتنسيق د محمد الأنصاري\د محمد فارس، سلسلة إصدارات مركز مداد للأبحاث والدراسات رقم 13، ط 1، 2002.

5) المرجع الشامل في تصميم المناهج الدراسية، خير سليمان شواهين، عالم الكتب الحديث، إربد –الأردن، ط 1، 2019.المقدمة، ابن خلدون، مؤسسة الكتب الثقافية، ط4. 203/2.

6) مقاييس اللغة، أبو الحسن أحمد بن فارس، تحقيق وضبط عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر.

7) قضايا تعليمية للسلطان سيدي محمد بن عبد الله من خلال كتابه"مواهب المنان بما يتأكد على المعلمين تعليمه للصبيان": _دراسة تربوية مقاصدية_، د. محمد فارس، الندوة العلمية الوطنية في موضوع: «البعد المقاصدي في التراث النوازلي عند مالكية الغرب الإسلامي» المنظمة من طرف المجلس العلمي المحلي لإقليم الدريوش، يومي: 14\15 أكتوبر 2023م.

8) الملكات الأصولية ومنهاج تحصيلها: دراسة معرفية تربوية، د. محمد فارس. رسالة دكتوراه نوقشت برحاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية فاس سايس، تحت إشراف الدكتور محمد

الحاجي الدريسي، سنة 2023.

9) المعجم الفلسفي، الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية، جميل صليبا، دار الكتب اللبنانية/ مكتبة المدرسة بيروت، 1982.

10) مواهب المنان فيما يتأكد على المعلمين تعليمه للصبيان، السلطان العلوي سيدي محمد بن عبد الله، مقابلة وتصحيح الأستاذ أحمد علوي عبد اللوي، طبع وزارة الأوقاف المغربية، 1996.

11) موقع اليونسكو الرسمي الالكتروني على الرابط:

http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/c/curriculum-plural-curricula

تكامل المنهاج التربوي عند أبي عبد الله محمد السنوسي التلمساني من خلال كتابه أم البراهين

ذ. أسامة الهكار

باحث بسلك الدكتوراه، كلية الآداب وجدة

الملخص:

يعد كتاب أم البراهين للإمام أبي عبد الله محمد بن يوسف السنوسي التلمساني، مدرسة قائمة في المجال العقدي بحواضر المغرب الأقصى منذ تأليفه. وقد عني المغاربة به نشرا وتدريسا. حتى صار العمدة في مختلف المدارس من شرق البلاد إلى جنوبها. وتوالى على خدمته الشرّاح والمحشُّون من تلامذة الإمام ومن جاء بعدهم.

وتفاعلا مع السعي الحثيث الذي تبذله مراكز بحثية ومؤسسات مختصة، في محاولة التأسيس لنظرية متكاملة في الحقل التربوي، ذي الخلفية التراثية الإسلامية، والممارسة المنفتحة على نتائج الدراسات التربوية الحديثة. وانطلاقا من اهتمام العلماء والباحثين بكتاب أم البراهين في الجانب العقدي. يمكن رصد إشكالية الدراسة: ما معالم تكامل المنهاج التربوي الذي رسّ أعمدته السنوسي رحمه الله في كتابه أم البراهين؟

ولتفكيك إشكالية الدراسة وتحليلها سيعتمد البحث على المنهجين؛ الاستقرائي والتحليلي، وفق الخطة التالية: مقدمة ومطلبين، الأول بعنوان: الحركة التربوية في عهد السنوسي ودورها في إثراء منهجه التربوي، والثاني: معالم تكامل المنهاج التربوي عند السنوسي في أم البراهين. ثم خاتمة تضم أهم النتائج والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: السنوسي، أم البراهين، المنهاج التربوي، العقيدة الأشعرية.

مقدمة:

إنّ تعلم العقيدة وتعليمها أحد ركائز الدرس الديني في مختلف الأقطار

الإسلامية. وقد تطور التأليف والتدريس فيها منذ عصر التابعين إلى اليوم. وقد كان لكل عصر ومصر أئمته ورواده. ومن بين تلك التطورات التي شهدتها الحالة العلمية العقدية؛ ظهور ذلكم المؤلَّف الذي طالت شهرته الآفاق، وعم أرجاء العالم الإسلامي من المغرب وصولا إلى المشرق.

وأم البراهين، هي واحدة من العقائد الست التي ألفها السنوسي، وهي: العقيدة الكبرى المسماة أم العقائد، العقيدة الوسطى، العقيدة الصغرى وهي المقصودة بالدراسة المسمّاة أم البراهين، صغرى الصغرى الملقبة بالبنت، صغرى صغرى الصغرى وهي الحفيدة، ثم العقيدة المفيدة. وهذا الترتيب قد يثير في القارئ ملمحا مهما؛ وهو أن السنوسي رحمه الله، قد تدرج في تيسير العقيدة الأشعرية بحسب الفئات المتعلمة، وهو ما يمكن تسميته بتقريب المفهوم للمتعلم، ومراعاة الفوارق البيداغوجية.

وانطلاقا مما سبق؛ فإن كتاب أم البراهين، أو العقيدة الصغرى، للشيخ أبي عبد الله محمد بن يوسف السنوسي؛ حري بأن يُتدارس على ضوء نتائج علوم التربية الحديثة. كيف لا، وهو أكثر الكتب العقدية التي اشتغل بها الناس في القرون الخمسة الأخيرة، خاصة في بلدان المغرب والأندلس وعموم إفريقيا، حتى أُطلق على هذه الفترة في الدرس العقدي بالمرحلة السنوسية. والجدير بالإشارة؛ اعتمادي على نسختين في هذه الدراسة؛ الأولى: أم البراهين بتحقيق خالد زهري، والثانية: العقائد السنوسية الست دراسة محمد عبد الحليم بيشي.

أهمية الموضوع:

استثمارا لنتائج علوم التربية الحديثة، يسعى البحث إلى استخراج ما في أم البراهين من عناصر المنهاج التربوي، وهنا تظهر أهمية الموضوع؛ عبر تسليط الضوء لأول مرة -حسب اطلاعي-، على سفر عقدي أقبل عليه الطلبة والعلماء تعليما وتدريسا؛ من خلال استخراج عناصر المنهاج التالية: أهداف التعلم ووسائله، البرنامج الدراسي وأنشطته، وطرق التدريس والتقويم.

كما تتجلى أهمية الدراسة أيضا؛ في كونها مبرزة ملامح التكامل في عناصر المناهج التربوي في كتاب أم البراهين. بالإضافة إلى تقريب جزء من التراث العقدي إلى الباحثين،

في مجال علوم التربية، أو أولئك الساعين إلى بناء نظرية تربوية إسلامية، في مختلف ضروب المعرفة الشرعية.

إشكالية البحث:

وبناء على ما تم التعريج عليه من أهمية المؤلَّف، يمكن رصد الإشكالية التالية:

ما عناصر المنهاج التربوي وملامح تكامله عند السنوسي في كتاب أم البراهين؟

ويتفرع عن هذه الإشكالية، الأسئلة التالية:

-كيف كانت منزلة الفكر التربوي والحركة التربوية في عهد السنوسي؟

-ما هي معالم المنهاج التربوي عند السنوسي من خلال أم البراهين؟

-هل للسنوسي تصريحات واضحة بعناصر المنهاج التربوي في أم البراهين؟

فرضيات البحث:

بناء على الأسئلة الإشكالية للدراسة، يمكن صياغة الفرضيات التالية:

- انطلاقا من مكانة البعد التربوي في التراث الإسلامي، يفترض أن تكون الحركة التربوية متراجعة في فترة السنوسي، الأمر الذي دفعه إلى تبسيط العقيدة الأشعرية، على مراتب متعددة بحسب فئات المجتمع.

- ما دام أن السنوسي مارس التعليم والتربية مدة طويلة، فيُتصور أنه أحاط بأكثر عناصر المناهج التربوي.

- لا يُتوقع تصريح السنوسي بعناصر المنهاج، كونها غير محددة في تلك الفترة.

أهداف البحث:

يسعى البحث لتحقيق الأهداف التالية:

-التعريف بالإمام السنوسي ومؤلَّفه أم البراهين.

-تقريب أهمية الفكر التربوي في التراث الإسلامي.

-استعراض عناصر المناهج التربوي المبثوثة في ثنايا أم البراهين.

-رصد تكامل المناهج التربوي عند السنوسي رحمه الله.

المنهج المعتمد:

إن طبيعة البحث، تقتضي الاستعانة بأكثر من منهج بحثي؛ وعلى رأسها المنهج الاستقرائي، لأجل رصد عناصر المنهاج التربوي في الكتاب. ثم المنهج التحليلي، في التعامل مع نصوص المؤلَّف واستجلاء تلك العناصر مجملة، مع تحليلها وربطها بما استجد في عالم التربية. مع تجنب الربط غير العلمي-ما أمكن - بين التراث ونتائج علوم التربية الحديثة.

الدراسات السابقة:

اهتمت عدد من الدراسات بالإمام السنوسي صاحب أم البراهين، لكن القليل منها من رام البعد التربوي في مؤلفاته. ومن أقرب الدراسات للموضوع ما يلي:

-أم البراهين ويليها شرح أم البراهين، أبو عبد الله محمد بن يوسف السنوسي، تحقيق خالد زهري[1]. حيث اشتغل المحقق على المتن فحققه، ثم أردفه بالشرح. مصدِّرا ذلك ببعض الإشارات في الجانب التعليمي من حياة المؤلِّف. ثم عرّف بالمؤلَّف وصاحبه، والنسخ المعتمدة في الدراسة، دون توضيحٍ لجانب التدريس في كتب المؤلِّف العقدية.

-شرح العقيدة الصغرى، أبو عبد الله محمد بن يوسف السنوسي، تحقيق أنس محمد عدنان الشرفاوي[2]. عمد المحقق إلى شرح السنوسي لعقيدته أم البراهين، فحققها في سياق مشروعه في تحقيقاته للعقائد السنوسية. وقد أشار إلى جملة من الآثار الدالة على الجانب التربوي في مؤلفات السنوسي رحمه الله.

-علماء المغرب الأقصى في العناية بالعقائد السنوسية دراسة ببليوغرافية:

---

[1] نُشر المؤلَّف محققا عن دار الكتب العلمية بيروت لبنان، الطبعة الثانية 2009.

[2] الدراسة هي تحقيق صدر عن دار التقوى دمشق سورية، الطبعة الأولى 2019.

محمد عبد الحليم بيشي[3]. جاءت الدراسة كما هو مبين من عنوانها جامعة لعديد المؤلفات التي تناولت بالدراسة العقائد السنوسية، من خلال ذكر مؤلفات السنوسي نفسه، وشروح المغاربة لمؤلفات الإمام العقدية. وانتهى البحث إلى مركزية العقائد السنوسية في الدرس العقدي، خاصة أم البراهين. مع الإشارة إلى البعد البيداغوجي في تيسير العقيدة حسب المستويات فيما يتعلق بمؤلفات الإمام.

-إسهام السنوسي والمغيلي في إحياء تراث علم الكلام الأشعري والفقه المالكي ونشره في بلاد المغرب العربي وغرب إفريقيا: لقاسم جاخاتي[4]. رصد المؤلف في هذه الدراسة دور الإمام السنوسي في نشر التراث العقدي الأشعري والفقه المالكي، ثم عمل على المنهج نفسه مع الإمام المغيلي (ت 909هـ). إلا أن الدراسة لم تشر للجانب التربوي من خلال مؤلفات السنوسي رحمه الله.

-أهمية مؤلفات السنوسي في حفظ العقيدة الإسلامية: عبد الجبار عبد الستار[5]. تناولت الدراسة سيرة الشيخ السنوسي ومؤلفاته وبيان أهميتها. مع إشارات إلى البعد التربوي التزكوي في حياته، دون إثارة الجانب التربوي في كل مؤلَّف على حِدى. رغم ما تتضمنه كتب السنوسي من أبعاد تعليمية وعناصر تربوية وإن لم تكن بشكل مباشر.

خطة البحث:

جاءت خطة البحث متضمنة مقدمة تحتوي على العناصر الأساس في البحوث الأكاديمية، ومبحثين؛ الأول بعنوان: الحركة التربوية في عهد السنوسي ودورها في إثراء منهجه التربوي، وفيه ثلاثة مطالب؛ أولها: مكانة الفكر التربوي التراثي، ثانيها: التعريف بالمؤلِّف والمؤلَّف، ثالثها: الحالة التعليمية التربوية في عهد السنوسي. والثاني: معالم تكامل المنهاج التربوي عند السنوسي في أم البراهين، وفيه ثلاثة مطالب أيضا، أولها:

---

[3] صدرت الدراسة عن مجلة رفوف، المجلد الثامن، العدد 2، سنة 2020.

[4] مجلة المفكر، العدد 5. منشور في قاعدة البيانات دار المنظومة.

[5] مجلة الجامعة العراقية، العدد 48، ج 2.

أهداف التعلم ووسائله، ثانيها: البرنامج الدراسي وأنشطته، ثالثها: طرق التدريس والتقويم. وأخيرا خاتمة تضم أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: الحركة التربوية في عهد السنوسي ودورها في إثراء منهجه التربوي

المطلب الأول: مكانة الفكر التربوي التراثي

لا يخفى ما للتراث الفكري التربوي من أهمية في بناء نظرية تربوية إسلامية مستقلة. ولأن التراث الإسلامي لأمتنا يعد الذاكرة الحية المحفوظة لها؛ فإن تدارس الفكر التربوي أحد أهم الوسائل في بناء الشخصية المسلمة المستقلة. التي تسعى لنهضة الأمة وإعادة شهودها الحضاري. إذ من أهم خصائصه الأخذ عن الشيوخ وملازمة التدريس وتوارث القيم. والأكيد أن الفكر التربوي الإسلامي هو الإطار النظري، والخلفية العلمية لتنزيل العملية التعليمية التعلمية.

إن سبر مؤلفات العلماء، واستجلاء ما حوته من آراء تربوية، وما جادت به قرائحهم في مجال البحث العلمي؛ ينبئ عن المكانة المتميزة للفكر التربوي في التراث الإسلامي، إذ هو بمثابة المرآة الموازية لمضامين العلوم، التي تعكس همَّ العلماء في نبوغ طلبتهم ونفعهم لأمتهم. قال سفيان بن عيينة رحمه الله تعالى: " أول العلم حسن الاستماع، ثم الفهم، ثم الحفظ، ثم العمل، ثم النشر"[6].

ومما يبين أهمية تدارس الفكر التربوي في التراث الإسلامي ما يلي:

- إثراء الخلفية المعرفية والشرعية للمدرس، من أجل التفاعل مع قضايا التربية والتعليم الحديثة.
- إظهار حجم المسؤولية الحقيقية والأمانة الربانية في عملية التعليم.

---

[6] الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، تحقيق عبد الله التركي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى 2006، ج 14، ص 26.

- ربط المجال التربوي بالبعد الحضاري للأمة.
- تقديم نماذج واقعية لنجاح العملية التعليمية التعلمية.
- تثمين قيمة الاعتزاز بالحضارة والثقافة الإسلاميتين.
- المساهمة في فهم الماضي، والتخطيط للمستقبل التعليمي للبلدان الإسلامية.

وبناء على ما سبق، فإن تدارس كتاب أم البراهين من خلال زاوية تربوية، ليس ترفا فكريا، ولا هو من قبيل التعصب لمذهب أو طائفة؛ إنما الغاية منه استنطاق المؤلَّف، قصد إبراز معالم المنهاج التربوي المبثوث داخله. إذ هو من أكثر المؤلفات تدارسا في بلاد المغرب والأندلس على مدار قرون[7].

ولا يتأتى ذلك، إلا بعد التعريف بالكتاب وكاتبه، وفهم حالة الحركة التربوية زمن المؤلِّف رحمه الله، وهو ما سيأتي بيانه في المطلب الموالي.

المطلب الثاني: التعريف بالمؤلِّف والمؤلَّف

هو الإمام محمد بن يوسف بن عمر بن شعيب السنوسي، أبو عبد الله التلمساني، إمام وفقيه، متكلم منطقي، مالكي أشعري صوفي، انتهت إليه رئاسة العلوم بحاضرة تلمسان التي ولد بها سنة 832 هـ [8]. عُرف بالتبحر في العلوم، وسعة الاطلاع على الفنون، حتى قال فيه صاحب المواهب القدسية[9]:" جمع الله للشيخ بين العلمين

---

[7] تعريف الخلف برجال السلف، أبي القاسم محمد الحفناوي بن أبي القاسم الديسي، مطبعة بيير فونتانة الشرقية الجزائر، سنة 1906. كما ورد هذا المعنى أيضا في كتاب العقائد السنوسية الست، للدكتور محمد عبد الحليم بيشي، دار المالكية للطباعة والنشر والتوزيع تونس، الطبعة الأولى 2022، ص 19. وقد أفاض الكاتب في بيان أن العقائد السنوسية انتشرت في الجزائر وكامل شمال إفريقيا، بل وصلت إلى مصر.

[8] وإن كان في هذا التأريخ كلام، لكن المؤكد انه ولد رحمه الله بعد عام 830 هـ: معجم الشيوخ المسمى رياض الجنة او المدهش المطرب، عبد الحفيظ بن محمد الطاهر بن عبد الكبير الفاسي، علق عليه عبد المجيد خيالي، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، الطبعة الأولى 2003.

[9] عند خالد زهري وغيره: المواهب القدوسية. أم البراهين، تحقيق خالد زهري، دار الكتب العلمية

العلم الظاهر والعلم الباطن على أكمل وجه أما العلوم الظاهرة فقد فاز منها بأوفر نصيب، وحاز في الفروع السهم والتعصيب، ورما إلى كل فضيلة ومكرمة بسهم مصيب... بل زاد على الفقهاء في العلوم الظاهرة زيادة لا يمكن وصفها وهو حل أقفال المشكلات وما يعرض من الشبه والدواهي المعضلات لا سيما علم التوحيد"[10].

ومن أكثر ما اشتهر به المؤلِّف؛ الكتب العقدية، ومنها: العقيدة الكبرى والوسطى والصغرى والبنت والحفيدة والوجيزة[11] والمقدمات، وكتابه مصرة الفقير في الرد على أبي الحسن الصغير، وشرح المرشدة لابن تومرت، وشرح لامية الجزائري، وشرح جمل الخونجي وغيرها[12].

وللمؤلف أكثر من عشرين كتابا في العقيدة فقط[13]، بين تأليف وشرح وتلخيص وتيسير، دون الحديث عن الكتب التي لا زالت مخطوطة إلى الآن، والتي يتواجد بعضها في الخزانة الوطنية بالرباط[14]. ولشدة عنايته بالعقائد كان يسمى السنوسي التوحيدي، ولقب بمجدد الدين على رأس المائة التاسعة[15].

كما أغنى الإمام السنوسي رحمه الله المكتبة الإسلامية في مختلف الفنون، فله في الحديث مكمل إكمال الإكمال شرحا على صحيح مسلم، وشرح آخر على صحيح البخاري لم يكمله، واختصر الروض الأنف للسهيلي، كما ترك مختصرات في المنطق، ومؤلفات في علوم الإسطرلاب والفرائض واللغة والتصوف التفسير والطب[16].

بيروت لبنان، الطبعة الثانية 2009.

[10] المواهب القدسية في المناقب السنوسية، محمد بن عمر الملالي التلمساني، تحقيق علال بوبريق، دار كردادة، الجزائر 2011، ص 131.

[11] وهذه العقيدة تسمى أيضا بالمفيدة للولدان والنساء المؤمنات وضعفاء الحفظ، يسرها للأطفال والنساء.

[12] العقائد السنوسية الست، ص 18.

[13] نفسه، ص 26.

[14] أم البراهين، تحقيق خالد زهري.

[15] نفسه، ص 16.

[16] أم البراهين، تحقيق خالد زهري، ص 19.

وقد نال العلم عن الأكابر من أهل زمانه، منهم: والده الشيخ يوسف ابن عمر الحسني، الذي تلقى عليه أول مبادئ العلوم وتعلم القرآن على يديه. والشيخ أبو الحسن علي بن محمد القرشي البسطي الشهير بالقلصادي (ت 891هـ)، صاحب التصانيف في الحساب والفرائض وقد أجاز الإمام السنوسي إجازة عامة. والإمام ابن العباس أبو عبد الله محمد بن العباس التلمساني، أخذ عنه علمي المنطق والأصول، وممن أخذ على هذا الإمام أيضا ابن زكري، والونشريسي، وابن غازي وغيرهم. ومحمد بن أحمد بن عيسى المغيلي الجلاب التلمساني (ت 850هـ)، ختم عليه المدونة مرتين. والإمام أبو زيد عبد الرحمن الثعالبي (ت 876هـ)، أخذ عنه الصحيحين وغيرهما من كتب الحديث، وهو من أكثر المشايخ الذين استفاد منهم وروى عنهم. وأخذ الفقه عن الحسن أبركان (ت 857هـ)، والعربية عن الزواوي (ت 857هـ)، والفلك عن الحباك (ت 865هـ)[17].

وقد أخذ عنه تلامذة نبغاء كُثر، منهم: محمد بن عبد الكريم المغيلي (ت 910هـ)، وابن أبي جيدة الوهراني (ت 951هـ)، وابن صعد التلمساني (ت 910هـ)، والعلامة أحمد زروق البرنسي (ت 899هـ)، وأبو عبد الله الملالي (898هـ)، والشيخ يحيى الهشتوكي وغيرهم كثير[18].

ويحكى عن الإمام السنوسي تواضعه وحياؤه، وشدة شفقته على الخلق وحلمه وصبره عليهم[19]. كما عرف بورعه واجتنابه لأهل الحل والعقد، متمثلا سيرة الأوائل في تجنب أبواب السلاطين. كما اشتهر رحمه الله بالزهد والصلاح والاجتهاد في العبادة[20]، وبقي على تلك الحال مهتما بالدرس التربوي الصوفي السني، إلى أن توفاه الله بعد مرض، يوم الأحد 18 من جمادى الأخرة من عام 895 هـ رحمه الله رحمة واسعة[21].

---

[17] العقائد السنوسية الست، ص 16.

[18] نفسه، ص 16.

[19] أهمية مؤلفات السنوسي في حفظ العقيدة الإسلامية، ص 207- 208.

[20] كفاية المحتاج، أحمد بابا التنبكتي، تحقيق محمد مطيع، مطبعة فضالة المحمدية المغرب، ج2، ص 215.

[21] العقائد السنوسية الست، ص 18.

أما الكِتاب محل الدراسة، المسمى بأم البراهين، أو العقيدة الصغرى، فهي العقيدة التي حازت العناية الكبرى بين العقائد الست، أو السبع إذا اعتبرنا المقدمات من جملة العقائد السنوسية[22]. وقد كانت أهم مقرر عقدي في الجوامع والمدارس والزوايا، ولا تخلو إجازة أو برنامج منها، ولها شهرة كبيرة، يدل على ذلك ما نالته من عناية شرحا ونظما وتقييدا وتحشية وتقريرا[23]. ولهذه العقيدة شروح كثيرة، أولها شرح صاحبها، وحاشية البيجوري على شرح السنوسية، وحاشية الدسوقي عليها أيضا، وشرح لأحمد بن ديميراد، وشرح آخر للفجيجي وغيرهم [24]. وتحوي هذه العقيدة في طياتها عشرة مواضيع عقدية غاية في الأهمية، سيأتي بيانها[25].

يقول صاحب التحقيق عن العقيدة الصغرى:" تضمنت الضروري والنظري في قضية الحكم العقلي، الذي يدور عليه اعتقاد المسلم، وانطوت على براهين الاعتقاد الصحيح، وذلك بعبارة مركزة تغني عن التفريع وما فيه من فضول، وعن التفصيل وما به من ذيول... فالمطلع على أم البراهين يدرك أنها تذكرة له إن كان منتهيا، وتبصرة له إن كان مبتدئا"[26]. فالظاهر إذن، أن هذا السفر عظيم في باب العقيدة، على مذهب السادة الأشاعرة، عَني به تدريسا وتعليما أهل المغرب جميعا، وصولا إلى مصر.

المطلب الثالث: الحالة التعليمية التربوية في عهد السنوسي

تربى الإمام السنوسي رحمه الله في بيئة مزدهرة بالعلوم والمعارف. إذ نهل من مختلف المدارس العلمية، وتتلمذ على أيدي أكابر مشايخها، حتى صار واحدا من العلماء الموسوعيين. عاش رحمه الله في حاضرة تلمسان، التي كانت عاصمة المغرب الأوسط، ومركزا إشعاعيا وثقافيا تجذب العلماء والحكماء من الشرق والغرب، حتى إنه

---

[22] هناك من الباحثين من يعدها جزءا من العقيدة الكبرى (أم العقائد) كخالد زهري. وهناك من يرى أنها مستقلة كمحمد عبد الحليم بيشي.

[23] جهود علماء المغرب الأقصى في العناية بالعقائد السنوسية دراسة ببليوغرافية، ص 74-75.

[24] العقائد السنوسية الست، ص 109.

[25] في المطلب الثاني من المبحث الثاني في هذه الدراسة.

[26] أم البراهين، تحقيق خالد زهري، ص 5.

قال هو نفسه: "ولا يستغرب في هذا الزمان الذي نحن فيه وهو آخر القرن التاسع، الذي صار المعروف فيه منكرا والمنكر معروفا، وتعذر فيه معرفة الحق لندور أهله، واتسع الخرق فيه جدا على الراقع، فلم يبق فيه للعاقل إلا التحصن بالسكوت، وملازمة البيوت والرضى في معاشه بأدنى القوت"[27].

ويؤكد هذا الأمر الشيخ علي القلصادي الأندلسي حينما زار تلمسان سنة 840هـ فقال في وصفها: "وأدركت فيها كثيرا من العلماء والصلحاء والعباد والزهاد، وسوق العلم حينئذ نافقة، وتجارة المتعلمين والمعلمين رابحة، والهمم إلى تحصيله مشرفة، وإلى الجد والاجتهاد فيه مرتقية"[28]. ولما خرج منها أحمد ابن داود البلوي الأندلسي وهي تعج بالعلماء، سُئل عنها فقال: "العلم مع التنسي والصلاح مع السنوسي والرياسة مع ابن زكري"[29].

وكان لعناية الحكام المتعاقبين عموما على حكم تلمسان، من الزيانيين والمرينيين والحفصيين، مع ما راج حينها من عدم استقرار سياسي أحيانا؛ دور مهم في إقامة المدارس وتخصيص الأوقاف، الأمر الذي أسهم في تحفيز بيئة العلم والتعلم. وهو ما جعل بيئة تلمسان بيئة علمية بين العلماء والطلبة، يجتهدون في الطلب بما تَوفر لهم من معينات.

والجدير بالإشارة، أن تلمسان عاصمة الدولة الزيانية على عهد السنوسي، وإن كانت تعيش ظروفا سياسية حالكة في بعض الأوقات؛ إلا أنها استطاعت الحفاظ على تقدمها العلمي[30]. وما سعي السلاطين في بناء المدارس وحث الناس على التعليم والثقافة، إلا خدمة للعلم -كما هو حال سائر حكام المسلمين وقتها-، وبحثا عن

---

[27] تطور المذهب الأشعري في الغرب الإسلامي، يوسف احنانة، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية المملكة المغربية، مطبعة أبي رقراق، الطبعة الثانية 2007م، ص212.

[28] أهمية مؤلفات السنوسي في حفظ العقيدة الإسلامية، ص 212.

[29] كفاية المحتاج، ج2، ص 209.

[30] يشار في هذا السياق إلى بعض المحاولات الانقلابية على أبي العباس الملقب بالعاقل (ت 866هـ)، والتي لم تمنعه من تشجيع العلم والعلماء شأنه شأن عهد أب عبد الله محمد الرابع (ت 910).

الاستقرار الذي توفره الوحدة المذهبية، المتمثلة آنذاك في العقيدة الأشعرية والمذهب المالكي. على غرار ما كان في تونس وفاس وقتها[31].

يتضح مما سبق، أن بيئة الإمام السنوسي رحمه الله، كانت محفزة على طلب العلم وتعلمه في المرحلة الأولى، ودافعة له لنشر العلم والمعرفة بين طلابه ومريديه في المرحلة اللاحقة. وما ذلك إلا للحركة العلمية والثقافية التي تميزت بها حاضرة تلمسان في تلك المرحلة. وهو ما يدفعنا لاستنطاق مؤلفه أم البراهين، لاستخراج عناصر المنهاج التربوي في المبحث الموالي.

المبحث الثاني: معالم تكامل المنهاج التربوي عند السنوسي في أم البراهين

يشير مفهوم المنهاج التربوي إلى "تصميم التكوين في وحدة مبنية على أساس انتقاء الكفايات والقدرات المدمجة للمحتويات المعرفية والمميزة للاستراتيجيات والوسائل المعمول بها في إطار مشروع بيداغوجي"[32]. والمقصود بذلك هنا استخراج عناصر المنهاج عند الإمام السنوسي رحمه الله من خلال كتابه أم البراهين، موزعة على ثلاثة مطالب.

المطلب الأول: أهداف التعلم ووسائله في أم البراهين

تمثل أهداف التعلم أول عناصر المنهاج التربوي تخطيطا وبناء. إذ لا بد من تحديد الأهداف التعليمية المستمدة من الغايات والمرامي التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها ومن فلسفة المنهاج نفسه. ويتم في ضوء هذه الأهداف اختيار محتوى وطرق ووسائل وأنشطة وأساليب التعليم والتقويم.

---

[31] الشيخ محمد بن يوسف السنوسي صورة من واقع المشهد الثقافي في حاضرة تلمسان، خالد بلعربي، المجلة الجزائرية للبحوث والدراسات التاريخية، المجلد الرابع، العدد 8، دجنبر 2018، ص 129- 130.

[32] من بيداغوجيا المحتويات إلى بيداغوجيا الكفايات، ميلود التوري، مطبعة آنفو برنت، فاس 2003، ص 134.

ويمكن تعريف الهدف؛ بأنه التغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم، نتيجة تفاعله مع تغيرات داخلية وخارجية أثناء العملية التعليمية التعلمية، التي تحقق نمو معارفه، وتمهير شخصيته، وتعديل قيمه وسلوكه. غير أن المتقدمين كانوا يعبرون بمقاصد التأليف وغاياته.

وقد بين الإمام السنوسي رحمه الله أهداف كتابة العقائد؛ فقال في مقدمة العقيدة الوسطى: "فلما من الله سبحانه وتعالى عليّ بوضع العقيدة المسماة بعقيدة أهل التحقيق والتسديد، استصعب العقيدة الكبرى أناس واستطال الشرح آخرون"[33]. وهذا يدل على أن الشيخ يتفاعل مع طلبته ومحبيه، فحمل همهم في تيسير وتفهيم ما استغلق من العقيدة الكبرى. ثم يقول رحمه الله: "وقد من الله سبحانه وتعالى علي في هذه الأيام القريبة بوضع عقيدة يظهر أنها أخصر من الأولى وأقرب"[34]، وهذا ينبئ الباحث أن السنوسي كان ذا هاجس تعليمي عظيم، يستحث نفسه على تقريب معاني التوحيد من مختلف شرائح المجتمع. حتى إنه ألّف إضافة إلى المقدمات، ست عقائد، آخرها المسماة بالعقيدة المفيدة كما تقدم، وخصها للولدان والنساء.

يقول قاسم جاخاتي: " نفهم من ذلك أن المؤلف أدرك بواسطة ردود فعل قراء السنوسية الكبرى بأن فهم حقائق هذا الكتاب، ليس متيسرا إلا لصفوة من العلماء والمفكرين، وقرر أن يستدرك ذلك في العقيدتين الوسطى والصغرى، اللتين بذل مجهودا في كتابتهما بطريقة تلائم من لهم مستويات علمية وفكرية متوسطة أو دنيا"[35]. بل الملاحظ من خلال تصنيف العقائد الثلاث الأخرى (البنت والحفيدة والمفيدة) أنه أكثر من التيسير حتى يغطي كل مستويات التعلم في عصره، فلا يبقى قليل فهم، أو طفل أو امرأة إلا وحصّل القدر اللازم من معرفة عقيدة الإسلام.

---

[33] العقيدة الوسطى وشرحها، الإمام أبو عبد الله السنوسي، تحقيق السيد يوسف أحمد، دار الكتب العلمية، بيروت 2005، ص 17.

[34] نفسه، ص 19- 20.

[35] إسهام السنوسي والمغيلي في إحياء تراث علم الكلام الأشعري والفقه المالكي ونشره في بلاد المغرب العربي وغرب إفريقيا، ص 57.

ومن الأهداف المعلنة من طرف السنوسي رحمه الله، ما يجده الباحث في مقدمة العقيدة الكبرى؛ حيث يقول: " اعلم شرح الله صدري وصدرك، ويسر لنيل الكمال في الدارين أمري وأمرك، أن أول ما يجب قبل كل شيء على من بلغ، أن يعمل فكره فيما يوصله إلى العلم بمعبوده من البراهين القاطعة والأدلة الساطعة، إلا أن يكون حصل له العلم بذلك قبل البلوغ، فليشتغل بعده بالأهم فالأهم"[36]. وبهذا يكون قد وضح في هذه الفقرة الهدف المعرفي وهو: أن يتعلم الطالب الضروريَّ من عقيدة التوحيد، والهدف المهاري وهو: أن يبرهن على ذلك.

والملاحظ من خلال أم البراهين، وغيرها من العقائد السنوسية، عدم التفصيل في الأهداف. فهي مذكورة غالبا بالإشارة لا بالتفصيل. ودون بيان لمختلف أنواعها. وهذا مفهوم، إذ لا يمكن أن نحمِّل كتب التراث ما لا تحتمل، ونحاكمها بسياق مختلف قائم اليوم على زخم معرفي في علوم التربية. ومما يعين على تجاوز هذا الارتباك، تفصيل الأهداف الواردة عند الإمام السنوسي رحمه الله في أم البراهين، وفق الجدول التالي[37]:

أهداف معرفية	أهداف مهارية	أهداف قيمية سلوكية
– تقريب العقيدة الإسلامية – تعريف الصفات الواجبة والجائزة والمستحيلة في حق الله تعالى – إلزام الطالب بطلب العلم	– تقسيم الحكم العقلي – البرهنة على صفاته تعالى وفعله الممكنات – تلخيص معاني كلمة التوحيد – التحذير من التقليد دون الاتباع	– تعظيم الرب جلا وعلا – تقدير الرسل عليهم الصلاة والسلام – اقتران العلم بالعمل

[36] العقائد السنوسية الست، ص 129.

[37] تجدر الإشارة إلى أن الأهداف الواردة في الجدول، أغلبها مستشف من المؤلَّف، وليس بعبارة المؤلِّف رحمه الله.

ومن أمثلة الأهداف المعرفية قوله رحمه الله في حق المسلم: "أن يعرف ما يجب في حق مولانا جل وعز وما يستحيل وما يجوز"[38]. ومن الأمثلة كذلك: "أن يعرف مثل ذلك في حق الرسل عليهم الصلاة والسلام"[39]. والملاحظ أن هذه الأهداف، صيغت بشكل مباشر، أي بالأسلوب المتعارف عليه اليوم في الحقل التربوي: "أن + فعل".

وأمثلة الهدف المهاري، ما ذكره في آخر مطلب من مطالب العقيدة الصغرى أم البراهين؛ في تلخيص معنى كلمة التوحيد لا إله إلا الله: "ويجمع معاني هذه العقائد كلها قول لا إله إلا الله محمد رسول الله"[40].بالإضافة إلى استعانته بالتقسيم والافتراض تدريبا للطالب على هذه المهارات. غير أن الهدف المهاري هنا، يستنبط من كلام الإمام، لا من تعبيره: "اعلم أن الحكم العقلي ينحصر في ثلاثة أقسام: الوجوب، والاستحالة، والجواز."[41] وفي سياق برهان فعل الممكنات، يقول المؤلّف: "فلأنه لو وجب عليه تعالى شيء منها عقلا، أو استحال عقلا، لانقلب الممكن واجبا أو مستحيلا، وذلك لا يعقل."[42].

وأما مثال الهدف القيمي السلوكي، فجلي عند حديثه في المطلب التاسع عن الرسل عليهم الصلاة والسلام ووجوب توقيرهم وتقديرهم: " فيجب في حقهم: الصدق والأمانة، وتبليغ ما أمروا بتبليغه للخلق."[43]. وفي قوله عند اختتام العقيدة الصغرى: " فعلى العاقل أن يكثر من ذكرها مستحضرا ما احتوت عليه من عقائد الإيمان، حتى تمتزج مع معناها بلحمه ودمه، فإنه يرى لها من الأسرار والعجائب إن شاء الله تعالى ما

---

[38] العقائد السنوسية الست، ص197.

[39] نفسه، ص198.

[40] نفسه، ص 209.

[41] نفسه، ص 197.

[42] العقائد السنوسية الست، 206.

[43] نفسه، ص 207.

لا يدخل تحت حصر"[44]. والملاحظ في هذه الأهداف السلوكية؛ عدم التصريح بها من طرف المؤلّف على أنها أهداف، وإنما تستشف من خلال كلامه.

وانطلاقا من كون طبيعة المادة المعرفية في أم البراهين، متوسطة الصعوبة، ومن كون الفئة المستهدفة بها، متوسطة الفهم؛ فإن ما قصده المؤلّف بهذا التأليف: تقريب العقيدة الكبرى والوسطى، لاشتمالهما على تفريعات كثيرة. وعليه فإن الأهداف المعرفية؛ جاءت جلية واضحة. بينما الأهداف المهارية، وهي الأكثر عددا، ثم السلوكية؛ جاءتا مضمرتين، تحتاجان إلى استنباط لاستخراجهما. وهو ما يمكن رده لطبيعة المادة المدرسة. فالعقيدة قائمة على التصديق، والتصديق قائم على تحقق المعرفة، ثم مهارات الاستدلال، فالسلوك والتطبيق. ولعل مسألة قلة الأهداف السلوكية، تتجلى في ممارسة الشيخ نفسه مع طلابه[45].

أما وسائل التعليم المعتمدة، فهي ما كان سائدا في ذلك الوقت. ومن أكثرها دورانا عند العلماء في حلقهم؛ السؤال، وابتداء العالم جلساءه بالفائدة[46]، والمناظرة، بالإضافة إلى التأليف والشرح، وهو ما كان حاضرا عند السنوسي، من خلال شروحه وتآليفه. وما كان عند المحدثين من عرض ومناولة وإجازة[47] وغيرها من طرق التدريس[48].

ومن الوسائل التي يمكن استنباطها في أم البراهين، الخلاصات الجامعة، وهو ما يسمى اليوم بالملخص، أو الخطاطات أو التشجيرات، التي تهدف إلى جمع شتات فروع الدرس. يقول رحمه الله في آخر مطلب من مطالب أم البراهين: "ويجمع معاني هذه

---

[44] أم البراهين بتحقيق خالد زهري، ص 31.

[45] وهو ما يمكن تفسيره بالمقولة المشهورة: التعليم بالحال قبل المقال.

[46] التي يمكن عدها من أساليب التنشيط الحديثة.

[47] معالم المنهاج التربوي في الفكر الإسلامي التراثي: ابن عبد البر أنموذجا، ليلى لطفي، المجلة العربية للنشر العلمي، ع 47، شتنبر 2022، ص 236- 237.

[48] أشارت الباحثة هنا إلى العرض والمناولة، وهما من الوسائل التعليمية لا من طرق التدريس، وذكرت الإجازة، وفيها شق تقييمي وآخر تربوي.

العقائد كلها..."[49]. وهو ما يدل على الهمّ التعليمي الذي حمله المؤلّف رحمه الله، من خلال محاولة تلخيص المادة المعرفية لطلابه.

بل إن أم البراهين كله، يمكن اعتباره وسيلة تعليمية في هذا السياق؛ إذ المؤلَّف عبارة عن تلخيص لما سبقه (الكبرى والوسطى). وهو نفسه -أي أم البراهين- تم تلخيصه وتقريبه وتهذيبه، لمن هو أقل فهما وأكثر انشغالا عن العلم. يقول الملالي في معرض حديثه عن تأليف السنوسي لصغرى الصغرى -التي هي تلخيص لأم البراهين-: "وقد كان وضعها لوالدي حفظه الله تعالى من كل آفة وبلية، وأنا له الدرجة العلية، وذلك أن والدي لما قرأ على الشيخ رضي الله عنه عقيدته الصغرى، وختمها عليه بالتفسير غير مرة، رأى أنه قد ثقل عليه درسها وحفظها، لكبره وكثرة همومه، فطلب من الشيخ رضي الله عنه أن يجعل له عقيدة أصغر من الصغرى (أي أم البراهين)، بحيث يمكن درسها وحفظها. فعمل له هذه العقيدة، وكتبها له بخطه، وقد نبه رضي الله عنه فيها على نكت فائقة ودرر رائقة لم يذكرها في العقائد السابقة"[50].

لكن السنوسي لم يشر في أم البراهين إلى شيء من الوسائل التعليمية تصريحا، لأنه جعل المؤلَّف تلخيصا للعقيدة الكبرى والوسطى كما سبق. عدا ما ذكره الملالي، من أن شيخه السنوسي رحمه الله، كان يسعى بكل الوسائل لنشر العلم؛ كنسخ الكتب ونشرها، وشرحه الكتب المستغلقة، وإقامة المناظرات، والقيام بمهمة التدريس حيث: " كرس لها جل أوقاته، وكان يدرس في مسجده وفي بيته أيضا، لطلبة ينتمون إلى مختلف مراحل التعليم، وكان مولعا بتأليف الكتب وبشرح مؤلفاته وكذلك مؤلفات علماء من القدماء والمعاصرين، وقد حرص على القيام بكل نشاط يتوقع منه أن يساهم في نشر العلم وتوزيعه، كشرح مسائل عقدية وفقهية عويصة الفهم، ونسخ كتب نادرة بيده، وتوزيعها مجانا للمحتاجين"[51].

---

[49] أم البراهين بتحقيق خالد زهري، ص 29. والعقائد السنوسية الست، ص 209.

[50] المواهب القدسية في المناقب السنوسية، ص 104.

[51] إسهام السنوسي والمغيلي في إحياء تراث علم الكلام الأشعري والفقه المالكي ونشره في بلاد المغرب العربي وغرب إفريقيا، ص 54.

المطلب الثاني: البرنامج الدراسي و أنشطته في أم البراهين

يشير Xavier Roegiersإلى أن المحتوى هو المضمون المعرفي، وهو المعرفة في مادتها الأصلية التي لا تتضمن ما قد يخيل للبعض أننا نطلب من الفرد إنجازه بهذه المعرفة[52]. ولتيسير المفهوم، يمكن تعريف البرنامج الدراسي أو المحتوى أو المضمون؛ بأنه المادة التعليمية بما تشمله من معلومات ومعارف ومهارات، يتم انتقاؤها وفق الأهداف، وتنظيمها وفق طرق التدريس وأساليبه، بقصد تعديل سلوك المتعلم. وهو ما يمكن اعتباره ترجمة للأهداف.

وإن لم يوجد تصريح في مقدمة أم البراهين، على أن الكتاب أُلِّف للتدريس، فإن به إشارات، يخاطب من خلالها الإمام السنوسي رحمه الله طلابه؛ ومن ذلك قوله: "اعلم أن..."[53]، وقوله: "فقد بان لكَ..."[54]. وهذا يشير إلى أن محتوى الكتاب، محتوى تعليمي بدرجة أولى، أضف إلى ذلك القرائن الدالة على تيسير أم العقائد (العقيدة الكبرى) بما دونها من العقائد الست، من خلال ترتيب العقائد من الأصعب إلى الأيسر، تسهيلا على الطلبة وعموم المسلمين.

جاء الكتاب محل الدراسة، في خمس صفحات بتحقيق خالد زهري، وفي ست عشرة صفحة في دراسة محمد عبد الحليم بيشي. وقد ضمّ المؤلَّف عشرة مطالب، هي: أقسام الحكم العقلي، الصفات الواجبة في حق الله تعالى، الصفات المستحيلة في حق الله تعالى، الجائز في حق الله تعالى، برهان وجوده تبارك وتعالى، براهين الصفات السَّلبية، براهين صفات المعاني، برهان فعل الممكنات، الرسل عليهم الصلاة والسلام، ومعاني كلمة التوحيد. مع تفصيل وشرح دون إطناب لكل هذه المطالب.

وعلى غير عادته في العقيدة الكبرى والوسطى، فقد خفف كثيرا من المصطلحات الكلامية الدقيقة، تخفيفا على المتعلم والطالب. ولم يستطرد في شرح البراهين، بل

---

[52] المقاربة بالكفايات: بيداغوجيا الإدماج، موقع مراكز تكوين الأساتذة بالجديدة، تم الاسترجاع بتاريخ 2023/02/22، عبر الموقع: http://cfijdida.over-blog.com

[53] أم البراهين بتحقيق خالد زهري، ص 27.

[54] العقائد السنوسية الست، ص 210.

اكتفى بما يمكن استيعابه من طرف متوسط الحال في طلب علوم العقيدة. فأم البراهين، من حيث لغتها وأسلوبها، وسط بين العقيدة الكبرى (أم العقائد)، والعقيدة المفيدة (عقيدة الولدان والنساء).

غير أن المؤلّف رحمه الله، ذكر ضمن محتوى الكتاب آيات وأحاديث، وضمَّن نصوص عقلية، وشروحات مبسطة، تسهيلا على الطلاب لإدراك معاني العقيدة الصحيحة. " والقارئ لهذا الكتاب، يراه يشتمل على نصوص من آيات وأحاديث وشروح مبسطة. ولعل هذا المنهج من استحضار النصوص النقلية والعقلية، هو ما جعل هذه العقيدة والاستدلال بها، قائم الحجة. إلا أن الكتاب الذي نحن بصدد تحقيقه يذكر شروحا مبسطة، بغير اللفظ الذي ذكره السنوسي نفسه في كتبه. وذلك كي يسهل على الطلاب إدراك كثير من المعاني، ويتسنى لهم الرجوع إلى معانيها"[55].

والملاحظ أن المحتوى التعليمي في أم البراهين، قليل الإشارة إلى الأبعاد القيمية - مع وجودها-. فالقيم كما هو معلوم "مقصودة بالقصد الأول، وموضوعة في قلب الاشتغال الديداكتيكي، ومن هنا تُسخّر الكفايات والمعارف والموارد والقدرات والمهارات جميعا، في خدمة الأبعاد القيمية: فالتزكية مقصود العقائد، وثمرة التوحيد..."[56]. وقيمة التوحيد -لا شك- حاضرة في ثنايا الكتاب كله، إذ عليها المدار فيه.

أما عن الأنشطة التعليمية، فهي غير مصرح بها في الكتاب. ذلك أن السنوسي رام الاختصار في هذا المؤلَّف، ناهيك عن أن العلماء لم تكن عادتهم ذكر أنشطتهم في المختصرات. وبصفة عامة، فقد كان رحمه الله، يلقي الدروس في المسجد كما هي عادة العلماء قديما وحديثا. ومما تميز به، إلقاء الدروس في بيته. فقد احترف رحمه الله مهنة التدريس، وكرس لها حياته كلها، فكان يدرس منتقلا بين مسجده وفي بيته، لمختلف فئات الطلبة. يؤلف لهم الكتب ويشرح المستغلق من مؤلفات السابقين والمعاصرين.

---

[55] الأنوار الإلهية في المقدمة السنوسية (أم البراهين)، عبد الغني بن إسماعيل النابلسي، تحقيق بشير برمان، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ص 25.

[56] مداخل منهاج التربية الإسلامية بين الدراسة العلمية والمقاربة البيداغوجية، تنسيق وتقديم الحسن قايدة، مكتبة قرطبة وجدة، الطبعة الأولى 2018، ص 182.

وقد ذكر ذلك تلميذه الشيخ الملالي رحمه الله تعالى[57]. بل شدة نشاطه التعليمي؛ أنه كان يحرص على نسخ الكتب بيده، ويوزعها على الطلبة المحتاجين، حبا في العلم ونشره[58].

والأكيد أن لبيئة السنوسي، تأثيرها الظاهر في مضمون مؤلفاته؛ فقد أثرت في نشاطه التعليمي على مدى سنوات متلاحقة. الأمر الذي يدفع إلى وصف هذا الإمام بأنه جامع بين العلم والصلاح والرياسة. وقد ترك رحمه الله قرابة الخمسين كتابا، في مختلف الفنون. كما تظهر قوته أيضا، في حياته العلمية والتعليمية. وقد كانت له إلى جانب التدريس مناظرات ومجادلات[59] مع قرنائه؛ كابن زكري[60] في قضية كفر المقلد وغيرها[61].

وتؤكد نعيمة ملوكي على المعنى السابق، بقولها: " إن بساطة مضامين العقيدة السنوسية، وخلوها من الأفكار الفلسفية، ومراعاتها للشروط الموضوعية للفترة التي وجدت فيها اجتماعيا وفكريا، دفعت بالمغاربة إلى اعتمادها في برامج التدريس بالجوامع والمدارس العتيقة، وأقبل الناس على تعليمها وتدريسها للصغار والكبار"[62].

---

[57] المواهب القدسية في المناقب السنوسية، ص 259.

[58] إسهام السنوسي والمغيلي في إحياء تراث علم الكلام الأشعري والفقه المالكي ونشره في بلاد المغرب العربي وغرب إفريقيا، ص 54.

[59] أهمية مؤلفات السنوسي في حفظ العقيدة الإسلامية، ص 212.

[60] هو شيخ الإسلام الإمام أبو العباس أحمد بن محمد بن زكري المغراوي المانوي التلمساني (820-899هـ)، له تآليف كثيرة في أصول الدين، وأصول الفقه، والحديث، والفقه، كما كانت له فتاوى، ومراسلات ومناظرات مع علماء عصره: تعريف الخلف برجال السلف، ج 1، ص 42.

[61] ابن زكري التلمساني، يوسف الحزيمري، تم الاسترجاع بتاريخ 2023/01/26: موقع الرابطة المحمدية للعلماء: https://www.arrabita.ma/

[62] تقريب السنوسية عند علماء المغرب7، نعيمة ملوكي، استرجع بتاريخ 2024/03/02، من موقع الرابطة المحمدية للعلماء على الرابط: https://www.arrabita.ma/

المطلب الثالث طرق التدريس والتقويم في أم البراهين

أ: طرق التدريس

يمكن تعريف طرق التدريس بأنها الإجراءات التي يتبعها المدرس لمساعدة متعلميه على تحقيق الأهداف التعليمية، ومن أمثلتها: المناقشات، أو أسئلة، أو إثارة مشكلة، أو محاولة اكتشاف، أو غير ذلك. وسيتضح في هذا المطلب، ما اعتمده السنوسي رحمه الله من طرق في التدريس أولا ثم التقويم ثانيا.

ومن الطرق التي اعتمدها الإمام السنوسي رحمه الله، تسهيل التعلم وتقريب المضامين المستغلقة في مضامين العقيدة، ولذلك ألف العقيدة الكبرى والوسطى وأم البراهين وغيرها. وما أم البراهين إلا تسهيل على المتعلم لفهم ما حوته العقيدة الكبرى والوسطى. وتأكيدا على هذا المعنى يقول محمد مومن عن دور المعلم: "إنما دوره هو تسهيل التعلم المستقل والأصيل للتلميذ، ومساعدته على الانفتاح على تجربته الشخصية بكاملها وتقبلها وتسهيل نموه وتحرير قدراته على التعلم الذاتي والتغيير المستمر"[63]. وهو ما اعتمده السنوسي في التعامل مع طلابه مراعاة لاختلافاتهم. والذي تشير إليه علوم التربية اليوم بالبيداغوجية الفارقية.

وقد راعى الشيخ رحمه الله، السياق الذي كان يعيش فيه، فألف لكل فئة ما تحتاجه. حيث كان: "مدركا لهذه اللحظة الزمنية الفارقة، فكانت بيداغوجيا الحجاج والجدل لديه قليلة إلا في شروحه هو، وأما المتون فقد صيغت بصورة تقريرية تتغيّا بناء يقين معرفي في العقيدة الإسلامية، وهو ما وعاه أكثر الشراح والمحشّين والمقررين، وهو وإن كان مفيدا في التكوين الابتدائي، ولكن غير مفيد في العالي، وهو ما يحتاج إلى مزيد فحص لهذه المنتجات العلمية التي استدركت على ما سبق ذكره"[64].

وهنا لا بد من الانتباه إلى إشارة لطيفة وردت في الفقرة السابقة، حيث ذُكر أن

---

[63] بيداغوجيا النظام التعليمي المغربي، محمد مؤمن، مجلة علوم التربية، ع 55، أبريل 2013، مطبعة النجاح الجديدة، ص 16.

[64] العقائد السنوسية الست، ص 103.

الإمام السنوسي لم يكن يعتمد الجدال والحجاج كثيرا، وهو الأمر الظاهر في أم البراهين. لكن لا بد من مراعاة أن مسألة الجدل والحجاج حاضرة عنده بقوة في أم العقائد -أي العقيدة الكبرى-، وفي الشروحات التي اشتغل هو عليها. وإن كان رحمه الله لا يكثر من طريقة الحجاج والجدل في أم البراهين، إلا أنه استعمل هذه الطريقة فيها وفي غيرها.

ومثال ذلك من أم البراهين، استعانته بالحجاج في أربعة مطالب؛ برهان وجوده تبارك وتعالى، براهين الصفات السلبية، براهين صفات المعاني، برهان فعل الممكنات[65]. وقد ذكر في كل مطلب منها؛ حججا عقلية في إثبات تلك البراهين، الأمر الذي يدفع المتعلم إلى صقل مهارة البرهنة لديه.

وعن سلاسة أسلوبه تفهيما للطلاب باعتباره طريقة مفهِمة، وتقريب للمعنى عندهم، دون تقعر أو تشدق؛ يقول عبد الفتاح بركة، في تقديمه لإحدى طبعات السنوسية الكبرى أن الشيخ اعتمد: "أسلوبا أكثر وضوحا وتحديدا وأسرع وصولا إلى الهدف"[66]. أي أن السنوسي رحمه الله سعى لتحقيق الأهداف التي توخاها من تعليمه لطلابه، مستعينا بطريقة الإلقاء الجيدة، والأسلوب الميسر كتابة وإلقاء.

ومن الطرق التي يشتغل بها الإمام السنوسي كثيرا في أم البراهين وغيره من مؤلفاته العقدية؛ طريقة الفنقلة[67]، وهي قريبة نسبيا من الطريقة الحوارية اليوم، لكنها ليست هي بعينها. ودليل هذه الطريقة في أم البراهين؛ ما جاء -على سبيل المثال لا الحصر-، في المطلب الأخير، المسمى: معاني كلمة التوحيد، في قوله رحمه الله: "فقد بان لك تضمن قول لا إله إلا الله الأقسام الثلاثة التي يجب على المكلف معرفتها في حق مولانا جل وعز"[68]. وقوله بعد ذلك مباشرة: "وأما قولنا محمد رسول الله ﷺ فيدخل فيه

---

[65] أم البراهين بتحقيق خالد زهري، ص: 203- 204- 205- 206.

[66] مقدمة شرح السنوسية الكبرى، عبد الفتاح بركة، دار القلم، الكويت 1982، ص 3- 4.

[67] الفنقلة: أي فن القول. وتفصيلها أن يذكر الشيخ قولا ويرد عليه، أو يثبت قوله هو. ومثاله: فإن قالوا قلنا، وإن قال نقول، وأما قولنا...

[68] أم البراهين بتحقيق خالد زهري، ص 210.

الإيمان بالأنبياء والملائكة والكتب السماوية واليوم الآخر"[69]. فكأنه يسوق حوارا بينه وبين القارئ، كما كان يفعل مع طلابه حضورا. ولا يخفى ما لهذه الطريقة من ترسيخ المعرفة، وبناء ملكة الحجاج والنقاش.

والمستفاد من مطلب معاني كلمة التوحيد أيضا من المؤلَّف؛ طريقة الاستنتاج، ومن أمثلتها: "ويؤخذ منه تنزهه تعالى عن الأعراض في أفعاله وأحكامه"[70]، وقوله أيضا: "ويؤخذ منه أيضا حدوث العالم بأسره"[71]. فهو يقدم المعطى ويستدل عليه، ثم بعد ذلك يستنتج المطلوب، وهذه الطريقة مسعفة جدا في تقوية مهارة الاستنتاج عند المتعلم.

كما كان رحمه الله، يستعين بالتحفيز، ليستحث طلبته والقارئ على حد سواء، للاجتهاد وبذل الوسع في طلب العلم والعمل به، حيث يقول: " فعلى العاقل أن يكثر من ذكرها -أي لا إله إلا الله- مستحضرا لما احتوت عليه من عقائد الإيمان حتى تمتزج مع معناها بلحمه ودمه"[72]. وهو ما يمكن اعتباره محاولة تحقيق الهدف الوجداني السلوكي. وهذا التحفيز ليس للعلم فقط، بل للعمل، لأن الثاني ثمرة الأول، ولا خير في علم لم يورث عملا.

ب: طرق التقويم:

التقويم عملية تشخيص وعلاج لوضعية تعليمية أو للمحتوى التعليمي كله، أو أحد عناصره، في ضوء الأهداف التعليمية، للوقوف على مدى تحققها ومدى جودتها. كما أن التقويم هو المعيار الدقيق لتشخيص مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية التعليمة ككل، وما يلحق ذلك من دعم.

وفي الاصطلاح التربوي، فهو: "عملية تشخيصية علاجية وقائية تستهدف

---

[69] نفسه، ص 211.

[70] نفسه، ص 209.

[71] نفسه، ص 210.

[72] نفسه، ص 211.

الكشف عن مواطن الضعف، للعمل على إصلاحها، أو تحاشيها، ومواطن القوة للعمل على إثرائها، بقصد تحسين العملية التعليمية والتربوية، وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة "[73].

والملاحظ في كتاب أم البراهين، أن السنوسي لم يشر إلى مسألة التقويم في ثنايا الكتاب. لأن العلماء حينما كانوا يمارسون التدريس، فإنهم يجعلون التقويم شفهيا عادة. وهو غالب الطرق المعتمدة في التقويم مع الإجازة. لأن في الإجازة شقا تعليميا، وآخر تقويميا كما سبق بيانه[74]. ولا غرو أن السنوسي رحمه الله استعان بهذه الطريقة ما دام قد انتصب للتدريس في المسجد وبيته وقتئذ.

ومن أبرز طرق التقويم، التي كان يعتمدها العلماء أثناء تدريسهم الطلاب؛ طرح المسائل على المتعلمين[75]، لجذب انتباههم، وزيادة تركيزهم سواء أثناء الدرس أو في آخره. وهو ما يسمى اليوم بالتقويم التكويني أو المرحلي؛ الذي يكون خلال فترات الدرس، والتقويم الختامي أو الإجمالي في نهاية الدرس أو المقرر. وأمثلة ذلك في أم البراهين غير واردة، عدا ما ذكره من أسئلة تقريرية، منها -استئناسا- ما ذكره في معرض برهان وجوب قيامه تعالى بنفسه: " كيف وقد قام البرهان على وجوب قدمه تعالى وبقائه؟"[76]. وتساؤله حين تفسير معنى كلمة التوحيد: "كيف وهو الذي يفتقر إليه كل ما سواه؟"[77].

خاتمة:

من المفترض أن تتداخل العناصر المكونة للمنهاج التربوي في العملية التعليمية بشكل متناغم، حيث لا يمكن الفصل بين الهدف والمحتوى، أو بين المحتوى وأسلوب تقديمه للمتعلمين. كما أن أي تغيير في النهج التعليمي يتطلب بالضرورة إجراء تقويم، يقوم الدعم على أساسه. هذا الارتباط المتين بين العناصر المِنهاجية يسهم في إحداث

---

[73] معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، ص 123.

[74] في المطلب الأول من المبحث الثاني.

[75] ما يسمى اليوم بالوضعيات التقويمية.

[76] العقائد السنوسية الست، ص 204.

[77] نفسه، ص 210.

تجربة تعليمية متكاملة وفعالة.

وهذا هو الملاحظ في كتاب السنوسي "أم البراهين" بشكل كبير، حيث سعى صاحبه إلى تقريب كتابه للمتعلمين، وفق تدرج تربوي يراعي حاجات المتعلمين وقدراتهم. بعيدا عن التعقيدات التي طَبعت كتب العقيدة وعلم الكلام، وما فيها من تفريعات وردود يصعب استيعابها في مراحل التعلّم الأولى.

لأجل ذلك، قدمت العقائد السنوسية عموما، والعقيدة الصغرى أم البراهين بوجه خاص؛ نموذجا للمؤلَّف القابل للتدريس، وفق ما تقتضيه الحاجات العمرية للطلاب والمتعلمين. وقد خلصت الدراسة في رصدها لمعالم المنهاج التربوي في أم البراهين، إلى النتائج التالية:

نتائج الدراسة:

-يشكل التراث التربوي الإسلامي الذاكرة الحية للأمة الإسلامية.

-كتاب أم البراهين، كتاب تعليمي بالدرجة الأولى، يراعي المستويات المتوسطة.

-يتضمن كتاب أم البراهين بشكل واضح عناصر المنهاج التالية: طرق التدريس، المحتوى التعليمي، وأهداف التعلم.

-يحضر في كتاب أم البراهين بشكل ضمني عناصر المنهاج الآتية: وسائل التعلم، وأساليب التقويم.

-يغيب عن صفحات أم البراهين من ضمن عناصر المنهاج، عنصر: الأنشطة التعليمة.

-يشكل كتاب أم البراهين، مؤلَّفا قابلا للبحث التربوي؛ كونه أُلِّف تلخيصا وتيسيرا للطلبة والمتعلمين في مجال العقيدة.

-يمتاز أم البراهين، بتعريفاته، وتقسيماته، وتلخيصاته، الدالة على نفسه التربوي التعليمي.

التوصيات:

-تثمين بحث وتدارس المؤلفات التراثية في بعدها التربوي، التي يدعو لها المؤتمر الدولي الثاني الموسوم بالمنهاج التربوي في التراث الإسلامي بين الأصالة والامتداد.

-ضرورة التمسك بالتراث التربوي الإسلامي واستثمار نتائجه.

-إعادة الاعتبار للعقيدة الصغرى أم البراهين، من خلال تقريرها مرجعا في المقررات المدرسية والجامعية.

-الانفتاح على نتائج الحقل التربوي وتسليط أضوائها على كنوز تراثنا التربوي الإسلامي.

المصادر والمراجع:

أ: المؤلفات والأوراق العلمية:

- إسهام السنوسي والمغيلي في إحياء تراث علم الكلام الأشعري والفقه المالكي ونشره في بلاد المغرب العربي وغرب إفريقيا: لقاسم جاخاتي، مجلة المفكر، العدد 5. منشور في قاعدة البيانات دار المنظومة.
- الآداب الشرعية والمنح المرعية، ابن مفلح، مؤسسة قرطبة.
- الأنوار الإلهية في المقدمة السنوسية (أم البراهين)، عبد الغني بن إسماعيل النابلسي، تحقيق بشير برمان، دار الكتب العلمية بيروت لبنان.
- الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، تحقيق عبد الله التركي، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى 2006.
- الشيخ محمد بن يوسف السنوسي صورة من واقع المشهد الثقافي في حاضرة تلمسان، خالد بلعربي، المجلة الجزائرية للبحوث والدراسات التاريخية، المجلد الرابع، العدد 8، دجنبر 2018.
- العقائد السنوسية الست، محمد عبد الحليم بيشي، دار المالكية للطباعة والنشر

والتوزيع تونس، الطبعة الأولى 2022.

- العقيدة الوسطى وشرحها، الإمام أبو عبد الله السنوسي، تحقيق السيد يوسف أحمد، دار الكتب العلمية، بيروت 2005.
- المواهب القدسية في المناقب السنوسية، محمد بن عمر الملالي التلمساني، تحقيق علال بوبريق، دار كردادة، الجزائر 2011.
- أم البراهين، تحقيق خالد زهري، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، الطبعة الثانية 2009.
- أهمية مؤلفات السنوسي في حفظ العقيدة الإسلامية: عبد الجبار عبد الستار، مجلة الجامعة العراقية، العدد 48، ج 2.
- بيداغوجيا النظام التعليمي المغربي، محمد مؤمن، مجلة علوم التربية، ع 55، أبريل 2013، مطبعة النجاح الجديدة.
- تطور المذهب الأشعري في الغرب الإسلامي، يوسف احنانة، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية المملكة المغربية، مطبعة أبي رقراق، الطبعة الثانية 2007م.
- تعريف الخلف برجال السلف، أبي القاسم محمد الحفناوي بن أبي القاسم الديسي، مطبعة بيير فونتانة الشرقية الجزائر، سنة 1906.
- جهود علماء المغرب الأقصى في العناية بالعقائد السنوسية دراسة ببليوغرافية: محمد عبد الحليم بيشي، مجلة رفوف، المجلد الثامن، العدد 2، سنة 2020.
- كفاية المحتاج، أحمد بابا التنبكتي، تحقيق محمد مطيع، مطبعة فضالة المحمدية المغرب.
- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر بيروت، الطبعة الثالثة 1414هـ
- مداخل منهاج التربية الإسلامية بين الدراسة العلمية والمقاربة البيداغوجية، تنسيق وتقديم الحسن قايدة، مكتبة قرطبة وجدة، الطبعة الأولى 2018.
- معالم المنهاج التربوي في الفكر الإسلامي التراثي: ابن عبد البر أنموذجا، ليلى لطفي، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد 47، شتنبر 2022.
- معجم الشيوخ المسمى رياض الجنة او المدهش المطرب، عبد الحفيظ بن محمد الطاهر

بن عبد الكبير الفاسي، علق عليه عبد المجيد خيالي، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، الطبعة الأولى 2003.

- معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، فليه فاروق، عبده زكي وأحمد عبد الفتاح، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية.
- مقاييس اللغة، ابن فارس، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر سنة 1979م.
- مقدمة شرح السنوسية الكبرى، عبد الفتاح بركة، دار القلم، الكويت 1982.
- من بيداغوجيا المحتويات إلى بيداغوجيا الكفايات، ميلود التوري، مطبعة آنفو برنت، فاس 2003.

ب: مو اقع الانترنيت:

- ابن زكري التلمساني، يوسف الحزيمري، تم الاسترجاع بتاريخ 2023/01/26 من موقع الرابطة المحمدية للعلماء: https://www.arrabita.ma/
- المقاربة بالكفايات: بيداغوجيا الإدماج، موقع مراكز تكوين الاساتذة بالجديدة، تم الاسترجاع بتاريخ 2023/02/22، عبر الرابط: http://cfijdida.over-blog.com
- تقريب السنوسية عند علماء المغرب7، نعيمة ملوكي، استرجع بتاريخ 2024/03/02، من موقع الرابطة المحمدية للعلماء على الرابط: https://www.arrabita.ma/

الفصل الخامس:

من أواخر القرن 9هـ إلى منتصف القرن 10هـ

المنهاج التعليمي بجامع القرويين في العهدين الوطاسي والسعدي بحث في البرنامج التعليمي وطرائق التدريس

د. حمزة شرعي

عضو فريق التربية على القيم بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق

ملخص البحث:

الغرض من هذا البحث الوقوف على المنهاج التعليمي بجامع القرويين في العهدين الوطاسي والسعدي، من خلال الوقوف على عنصرين من عناصره وهما: البرنامج التعليمي، وطرائق التدريس. ولأسباب موضوعية انطلقت في تحديد عنصري المنهاج على عهد الدولة الوطاسية من فرضية فحواها أن هاته الدولة استمرت في تدبيرها للشأن التعليمي بالقرويين على نحو ما كان عليه المرينيون دون إبداع أو تجديد. في العهد السعدي استقرّت الأحوال السياسية وعادت أمور البلاد إلى نصابها، ومع ذلك فإن المواد المدرّسة وطرائق التدريس ظلت أيضا في نطاق العلوم المتعارفة والطرائق المتداولة في العصر المريني. ولمقاربة موضوع البحث توسّلت بالمنهجين الوصفي والتاريخي، لأخلص إلى جملة من النتائج أهمها: أن التعليم بالقرويين في العهدين الوطاسي والسعدي كان اختياريا في سائر أحواله: فالمتعلِّم يتعلّم باختياره؛ إذ يختار من الشيوخ ما شاء، ويقبِل على العلوم والفنون التي شاء، ولا يوجد حدّ في الزمان للدراسة والتدريس. والمدرِّس يدرِّس ما يروق له من الكتب، ويقر ما يختار من المسائل. كما تبين أن المنهاج التعليمي بالقرويين طيلة العهدين موضوع الدراسة كان محصورا فيما يُدرَّس من كتب، إلا أننا نسجّل تعدّد الموارد المدرَّسة، وكذا طرائق التدريس التي كانت متقدّمة جدا، وهي مناسبة لعصرنا فيما يتعلّق بتدريس العلوم الإسلامية على وجه الخصوص.

الكلمات المفتاحية: المنهاج التعليمي - البرنامج الدراسي- طرائق التدريس - الوطاسيون – السعديون

مقدمة:

تعدّ مدينة فاس منذ الفتح الإسلامي عاصمة العلم والثقافة بالمغرب[1]، وكان جامعها القرويين من أكبر الجامعات التي يؤمّها طلاب العلم وينسلون إليها من جميع الأرجاء؛ ليأخذوا عن علمائها ما شاؤوا أن ينقلوه إلى بلادهم وأوطانهم. «ثم إن وجود جامعة القرويين بفاس جعل منها قلعة من قلاع الإسلام العتيدة التي دافعت عن الإسلام واللغة العربية. وكان من أثر هذه المؤسسة ونجاحها في تأدية رسالتها أن أولاها ملوك كل الدول التي تعاقبت على عرش المغرب اهتماما كبيرا بالعناية بالعلماء، وبناء المدارس للتخصّص ولإيواء الطلبة، فنشطت الحركة العلمية بهذه المدينة، وغدا يؤمّ جامعتها الطلاب من كل الأصقاع، وأخذ العلماء يشدّون إليها الرحال، فعمّت الحركة العلمية بالقرويين وبالمدارس التابعة لها، فأصبحت المدينة وكأنها جامعة واحدة»[2].

ولقد شكّل تعليمُ العلمِ بالقرويين ركيزة أساسية لبناء الدول التي تعاقبت على المغرب، كما كان الضامن لاستمراريتها والمبقي لجذوتها متّقدة، وهذا لا يعني أنه قد ظلّ في المراحل كلّها مزدهرا خادما لمقاصده وأهدافه، بل عرف خلالها أيضا انتكاسات كبرى ولحظات من الركود لاعتبارات معظمها سياسي، خاصة حينما يغيب الأمن والاستقرار؛ ذلك بأن التعليم يشتبك في حركة تفاعلية مع سائر الأحداث التي تشهدها البلاد، فمثلما

---

[1]- «لم تزل مدينة فاس من حين أسّست دار فقه وعلم وصلاح ودين، وهي قاعدة بلاد المغرب وقطرها ومركزها وقطبها، وهي كانت دار مملكة الأدارسة الحسنيين الذين اختطوها ودار مملكة زناتة من بني يفرن ومغراوة وغيرهم من ملوك المغرب في الإسلام، ونزلها لمتونة في أول ظهورهم على المغرب، ثم بنوا مدينة مراكش فانتقلوا إليها لقربها من بلادهم بلاد القبلة. فأتا الموحدون بعدهم فنزلوا مراكش واتخذوها دار ملكهم لقربها من بلادهم وكونها مبنية في جوارهم وبين قبائلهم، ومدينة فاس لم تزل أم بلاد المغرب في القديم والجديد، وهي الآن قاعدة ملوك بني مرين أطال الله أيامهم، وأعلا أمرهم، وخلد سلطانهم، فهي منهم في المحل الرفيع، والشكل البديع...». ينظر: الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، علي ابن أبي زرع الفاسي، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، المغرب، (د.ط)، 1972م، ص: 32 - 33.

[2]- ماضي القرويين ومستقبلها، محمد عبد الحي الكتاني، ضبط وتعليق: عبد المجيد بوكاري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2006م، ص: 3.

يؤثّر فيها، فإنه كذلك يتأثّر بها[3]، وهذا بلا شك ينطبق على الاختيارات المذهبية، والتوّجهات الفكرية التي اعتمدتها الدول ليس دائما عن اقتناع، وإنما أيضا لمواجهة الفرق والمذاهب الأخرى المناوئة لها في الحكم والفكر.

انطلق النشاط التعليمي بجامع القرويين في السنين الأولى مع الدولة الإدريسية، بخلاف ما زعمه المستشرق الفرنسي جورج كولن من أن مسجد القرويين منذ تأسيسه إلى عهد يعقوب بن عبد الحق المريني لم يكن إلا مسجدا، لا يدرس فيه أي علم من العلوم[4]، وقد شهد التعليم بالقرويين جملة من التطوّرات والتحوّلات، على اختلاف المراحل والفترات، كل ذلك في ظلّ سياسات متفاوتة لأنظمة الحكم المتعاقبة على المغرب؛ إذ تأرجح بفعل رياح التغيير بين ازدهارٍ لافت ظهرت خلاله نظم التعليم على قدر كبير من التقدُّم، وبين انحدار مزرٍ أعقبته جملة من الإصلاحات...

وإن البحث في المنهاج التعليمي المعتمد في القرويين على عهدي الدولتين الوطاسية والسعدية، هو وسيلة للتأكيد على تلك الحظوة التي نالها الجامع من لدن أمراء الدولتين، وكذلك لتحديد معالم المنهاج التعليمي بالمغرب في إطار سيرورة تاريخية ونسق متتابع. كل ذلك من أجل فهم السياقات والإشكالات والمآلات المتعلّقة بالتعليم المغربي في تاريخه البعيد، وإعادة تأسيسه في الوعي الوطني والفهم التربوي المعاصرين؛ ذلك بأن الهدف الأساس المهيمن على اشتغالنا، هو العمل على إعداد المتعلِّم المغربي لآفاق المستقبل بمنظار الماضي وما يحمله من تحديات وإشكالات وسنن اجتماعية ربّانية..

تجدر الإشارة هنا، إلى أننا حينما نسائل المصادر التاريخية عن المنهاج التعليمي

---

[3]- ولعلّ هذا ما أشار إليه التازي قائلا: «لا بد أن لا تبقى القرويين بعيدة عن الأحداث المتلاحقة بسرعة على أبواب مدينة فاس نفسها، كيف وهي التي كانت تتأثر بالأحداث التي تجري في الأندلس، وعلى حدود الوطن، ولهذا نلاحظ بوضوح فتور الحركة العلمية بالبلاد لاتجاه الرأي العام كله نحو تقدير المؤامرات التي تهدّد البلاد». ينظر: جامع القرويين، عبد الهادي التازي، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب، الطبعة الثانية، 2000م، ج: 3، ص: 741.

[4]- مجلة المغرب، السنة الثانية،ع: 12، بتاريخ: 15 ربيع النبوي 1355هـ، ص: 32.

بالقرويين قبل عهد العلويين، وخاصة قبل السلطان سيدي محمد بن عبد الله[5]، لا نكاد نجد إلا النزر اليسير من المعلومات التي يمكن أن يشكِّل بها الباحث فكرة واضحة عن هذا الموضوع، وهذا النقص هو الذي دعانا إلى البحث فيه وسبر أغواره والكشف عن حقائقه وأسراره، بالرغم من خطورته وصعوبته. وسننطلق في مقاربته من خلال تساؤلات تاريخية من قبيل: **كيف كانت الأحوال العلمية والتعليمية بجامع القرويين في ظل حكم الوطاسيين والسعدين؟ هل كانت القرويين تعتمد منهاجا تعليميا بمفهومه المتداول في الأدبيات التربوية المعاصرة، أم أن المنهاج التعليمي كان مختزلا فقط فيما يدرَّس من كتب ومقررات؟ ما طرائق التدريس المتداولة على عهدي الدولتين الوطاسية والسعدية؟**

وإن تخصيصنا لجامع القرويين دون غيره من مؤسسات التعليم في تتبّع المنهاج التعليمي بالمغرب في عهدي الوطاسيين والسعديين، يعود لاعتبارين اثنين: **أولهما:** أنه المعهد الرّسمي للتعليم العالي بالمغرب، كما أنه يمثّل -في تقديرنا- منارة التجديد الإسلامي، ومركز الثقافة والتعليم الذي ما انفكّ طلبة العلم يتوافدون عليه من مختلف الأقطار الإسلامية والإفريقية والأوروبية[6]، فيكون حينئذ نموذجا لمؤسسات التعليم في المغرب، يصحّ في شأنها ما يصحّ في شأنه من تقدير. **وثانيهما:** أنه المعهد العلمي الوحيد بالمغرب الذي يسمح بتتبّع عناصر المنهاج التعليمي في المرحلتين المدروستين

---

[5]- إن تنظيم التعليم بالقرويين بدأ في عهد الأشراف العلويين، أما ما كان قبل ذلك، فهي مراحل تأسيس وإرساء، حيث يتأسّس التعليم في محلِّه، وينتظم شأنه شيئا فشيئا، فالتنظيم الفعلي يأتي بعد مرحلة النضج والاستقرار، وهذا تم بالتأكيد في عهد الدولة العلوية، وخاصة مع محمد الثالث الذي يعد ظهيره الصادر سنة 1203هـ/ 1788م أول عمل إصلاحي لنظام الدروس بالجامع، وأقدم وثيقة في إصلاح التعليم بالمغرب. ينظر: التاريخ العلمي لجامعة القرويين، الحسن السائح، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة -إيسيسكو، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، (د. ط)، 1418هـ- 1997م، ص: 54.

[6]- يقول المختار السوسي: «إن التلميذ المنخرط في القرويين لا يَحرص إلا على إتمام ما كان تلقى مبادئه في بلده». ينظر: سوس العالمة، محمد المختار السوسي، مطبعة فضالة، المحمدية، المغرب، الطبعة الأولى، 1380هـ- 1960م، ص: 92.

بشكل أكثر دقة وموضوعية..

للإجابة عن تساؤلات الورقة، توسّلت بالمنهجين الوصفي والتاريخي؛ **أما المنهج الوصفي الموصول بالاستقراء والتحليل**، فلوصف معالم المنهاج التعليمي بالقرويين خلال العهدين الوطاسي والسعدي من خلال استقراء نصوص البرنامج الدراسي وطرائق التدريس، ثم لتحديد الفروق والإضافات، والمميّزات والخصائص التي انفرد بها كل عهد عن الآخر، بناء على تقميش ثم جمع فترتيب لمادة علمية استقيتها من مصادر ومراجع كثيرة هي في حدود علمي، ومن خلال بحثي في المراكز البحثية المختلفة، وفي الشبكة العنكبوتية، تمثّل الدراسات السابقة التي لامست هذا الموضوع في بعض جوانبه. **وأما المنهج التاريخي**، فلمناسبته تعقُّبَ تاريخ التعليم بالقرويين على امتداد المرحلتين المدروستين في ظل سياقات تاريخية محلية وإقليمية غاية في الحدّة، باعتماد مصادر تاريخية معتبرة تناولت تاريخ جامع القرويين في مختلف حقبه ومراحله، عدا العهد الوطاسي الذي يعد في تقديرنا عهدا غامضا لندرة المصادر التاريخية التي تناولته، مما يجعل الباحث ينطلق من فرضية أساسها أن الوطاسيين استمروا في تدبيرهم للشأن التعليمي بالقرويين على نحو ما كان عليه المرينيون، مما يجعل العودة إلى العهد المريني ضرورة منهجية لتحديد المنهاج التعليمي المعتمد بالقرويين على عهد بني وطاس، وذلك لسببين؛ **الأول:** لأن المصادر التاريخية التي تناولت الجوانب التعليمية بالقرويين في عهد الدولة الوطاسية شحيحة جدا إلى منعدمة، **الثاني:** لاهتمام الوطاسيين بالاستعداد العسكري، وانشغالهم بالدفاع عن حوزة البلاد، مما أنساهم إدخال إصلاحات على المنهاج التعليمي والإبداع فيه، ومن ثمة لم تعرف المواد الدراسية وطرائق التدريس في عهدهم أي جديد.

وقد وَضعت منهجية محكمة واضحة المعالم قصد الإحاطة بموضوع البحث، بتقسيمه إلى مبحثين ومقدمة وخاتمة، وذلك على النحو الآتي:

- **المبحث الأول: المنهاج التعليمي في عهد الدولة الوطاسية**

ويتضمن تمهيدا وثلاثة مطالب:

المطلب الأول: أحوال العلم والتعليم بجامع القرويين في العهد الوطاسي

المطلب الثاني: البرنامج التعليمي المعتمد بالقرويين في عهد الدولة الوطاسية

المطلب الثالث: طرائق التدريس المتداولة بالقرويين على عهد بني وطاس

- **المبحث الثاني: المنهاج التعليمي في عهد الدولة السعدية**

ويتضمن ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: أحوال العلم والتعليم بجامع القرويين في عهد السعديين

المطلب الثاني: البرنامج التعليمي المعتمد بالقرويين في العهد السعدي

المطلب الثالث: طرائق التدريس المتداولة بالقرويين على عهد الدولة السعدية

المبحث الأول: المنهاج التعليمي في عهد الدولة الوطاسية [876-961**هـ**/ 1471-1553**م**]

تمهيد:

المنهاج أداة التربية ووسيلتها، وبه يكون إعداد الإنسان الصالح للحياة بكل تعقيداتها وعلاقاتها المتشابكة المتجددة والمتغيرة. والمنهاج لا يولد من عدم، فهو محكوم بفلسفة المجتمع وثقافته، وتوجهاته نحو المستقبل. ويحسن التعرف على حدِّ المنهاج من حيث اللغة والاصطلاح، حتى نستبين ماهيته، ولئلا نشرد بعيدا عن المقصود.

أولا: مفهوم المنهاج من حيث اللغة

المنهاج مشتق من الفعل الثلاثي {نَهَجَ}. وبالنظر في قواميس اللغة نجد أن كلمة {منهَاج} تدُّل على الطريق المستقيم الواضح.

- قال ابن فارس (ت: 395هـ): «النون والهاء والجيم أصلان متباينان، الأول: النهج، الطريق. ونهج لي الأمر: أوضحه. وهو مستقيم المنهاج. والمنهج: الطريق أيضا،

والجمع: مناهج، والآخر الانقطاع. وأتانا فلان ينهج إذا أتى مبهورا منقطع النفس...»[7].

●وقد أضاف الجوهري (ت: 396هـ): صفة الوضوح، فقال: «النهج: الطريق الواضح، وكذلك المنهج والمنهاج، وأنهج الطريقُ؛ أي: استبان وصار نهجا واضحا بينا...»[8].

●وقال ابن منظور (ت: 711هـ): «والمنهاج: الطريق الواضح. واستنهج الطريق: صار نهجا. وفي حديث العباس: لم يمت رسول الله ﷺ حتى تركّكم على طريق ناهجة أي واضحة بينة... وفلان يستنهج سبيل فلان أي يسلك نهجه. والنهج الطريق المستقيم»[9].

وفي التنزيل قال الله تعالى: ﴿**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا**﴾ [المائدة: 48]، بمعنى طريقًا واضحًا لا لبس فيه ولا غموض.

وأمَّا في المعاجم الأجنبية الحديثة فالكلمة المقابلة للمنهاج هي (Curriculum) وهي تنحدر من أصول لاتينيّة، وهي تعود بوضوح «إلى الكلمة اللاتينيّة (Currere) وتعني (حلبة السباق) الذي يتنافس فيها المتنافسون للوصول إلى نقطة الفوز»[10].

ثانيا: مفهوم المنهاج من حيث الاصطلاح

يصعب إعطاء تعريف واضح ومحدَّد لمفهوم المنهاج الذي يكثر تداوله في الأوساط التربوية؛ وذلك لوجود آراء عديدة واختلافات متباينة بين الخبراء التربويين نتيجة تناولهم لمفهومه، ولعل ذلك راجع لسببين:

---

[7]- مقاييس اللغة، أبو الحسين ابن فارس، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، 1399هـ - 1979م، مادة (نهج)، ج: 5، ص: 361.

[8]- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الرابعة، 1407هـ - 1987م، مادة (نهج)، ج: 1، ص: 346.

[9]- لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين بن منظور، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى، (د. ت)، مادة (نهج)، ج: 2، ص: 383،

[10]- المناهج: البناء والتطوير، سعد محمد جبر، ضياء عويد العرنوسي، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 1436هـ - 2015م، ص: 19.

أولهما: تاريخي؛ يعود إلى تطور مفهوم المنهاج في التاريخ التربوي، نظرًا للتغيّرات الثقافية والاجتماعية الناتجة عن التطور العلمي والتكنولوجي، وما ترتّب عليها من تغيّرات في القيم والمفاهيم والاتجاهات والنظرة إلى الحياة والإنسان.

ثانيهما: معرفي؛ يعود إلى تباين وجهات النظر عند واضعي التعريف، تبعا لاختلاف انتمائهم ومدارسهم.

وبصفة عامة فإنَّ بعض الباحثين حاولوا وضع تعريف للمنهاج بمفهومه التقليدي الضيق الذي يختزل المنهاج في المقررات الدراسية، والمعارف والمعلومات التي تتضمنها تلك المقررات، واعتبارها غاية في ذاتها، بينما حاول البعض الآخر وضع تعريف له باعتبار مفهومه الحديث أو الشامل، فيما حاول آخرون التوفيق بين المفهوم التقليدي للمنهاج والمفهوم الحديث له، وكل ذلك حال دون الاتفاق على تعريف واحد جامع مانع للمنهاج.

ويُعرَّف المنهاج بمفهومه الحديث بأنه: «مجموع الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل أي النمو في جميع الجوانب - العقلية، الثقافية، الدينية، الاجتماعية، الجسمية، النفسية، الفنية - نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة»[11].

وبهذا المعنى يكون المنهاج التعليمي هو: الطريق الواضح الذي تسير عليه المؤسسات التربوية لتحقيق أهدافها المرسومة، المتمثلة عمومًا في النهوض بالفرد المربَّى، وصولًا به إلى أقصى درجات الكمال الإنساني الممكنة، بتنمية قدراته، ومواهبه، وملكاته، واستعداداته المختلفة.

ولقد كان المفهوم الضيّق للمنهاج التعليمي يمثّل اتجاها عاما متفقا عليه عند شيوخ القرويين الذين كانوا يركّزون بدرجات أكبر على الجانب المعرفي، وحشو أدمغة

---

[11]- المنهاج الدراسي: أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، عبد الله عبد الرحمن صالح، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، 1405هـ - 1985م، ص: 9.

التلامذة بالمعارف، دون مراعاة لاستعداداتهم وقدرتهم على استيعابها. وقد ظل هذا المفهوم التقليديّ للمنهاج معتمدا في القرويين قبل العهد الوطاسي[12]، فهل تغيّر الأمر مع الوطاسيين؟

المطلب الأول: أحوال العلم والتعليم بجامع القرويين في عهد الوطاسيين

الحديث عن أحوال العلم والتعليم في مجتمع ما، في سياق زمني معين، هو حديث عن مخرجات المنهاج المعتمد في ذلك المجتمع ومدى استجابته لحاجات الزمان. وإذا أردنا أن نأخذ فكرة واضحة عن المنهاج التعليمي المعتمد بالقرويين في عهد الدولة الوطاسية، فإننا نحتاج أن نرى تبلور هذا المنهاج عبر تاريخه الطويل، حيث عرف التعليم بالقرويين ازدهار وتقهقرا، في ظل أنظمة الحكم المتعاقبة على عرش المغرب، لكننا نود على الأقل أن نتناول باختصار، أحوال العلم والتعليم في العهد المريني، قبل الخوض فيها على عهد الوطاسيين، وذلك لارتباط المجال التعليمي في هذا العهد ارتباطا يكاد يكون شرطيا بالعهد الذي قبله...

شغلت القرويين في العهد المريني -الذي يمثل العصر الذهبي للعلوم- وظائف محوريّة وريادّية في الجوانب الدينية والعلمية، وذلك نظرا لشغف المرنيين وولعهم بالعلم، ولاهتمامهم الكبير بالمعاهد الإسلامية تشييدا لها وتعهّدها بالرعاية الواجبة في حقّها، بتخصيص الأوقاف لصالحها لضمان استمراريتها. ولذلك لا غرو أن وجدنا جامعة القرويين تحظى بفائق الاعتناء اللائق بمكانتها من لدن الدولة المرينية التي نالت القدح المعلّى في تشجيع الحركة العلمية بها، بما جعلها «المعهد الأعظم في إفريقيا الشمالية»[13]، بشهادة أبي الحسن علي ابن ميمون الذي ذكر

---

[12]- كان النظام التقليدي في التعليم السمة المهيمنة على تدريس العلوم بمعهد القرويين، الذي استمر يؤدي عمله قرابة اثني عشر قرنا متتالية. بينت ذلك كرونولوجيا عند التطرق إلى حركة الإصلاح التعليمي بجامع القرويين منذ تأسيسه إلى أواخر العقد الثالث من القرن العشرين. ينظر: الفصل الثاني من رسالتي للدكتوراه، الموسومة بـ: "المنهاج التعليمي عند الشيخ محمد بن الحسن الحجوي الثعالبي".

[13]- الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، محمد بن الحسن الحجوي الثعالبي الفاسي، تحقيق:

«أنه ما رأى مثلها ومثل علمائها في غزارة الحفظ لنصوص المذاهب ولنصوص كل علم من العلوم. وإنني -يقول أبو الحسن- ما رأيت مثلها ومثل علمائها في تلمسان وبجاية وإقليم الشام بأسره، وبلاد الحجاز ومصر على ما تقرّر عندي من العلم اليقيني...»[14].

وفي عهدهم كذلك أضحت القرويين جامعة علمية لتخريج كبار العلماء المتخصّصين، تُتلقى فيها مختلف العلوم النقلية والعقلية على شاكلة المعاهد والمؤسسات التعليمية الحديثة. كما أحاطت بالقرويين في هذا العهد مجموعة من المدارس التابعة لها، وألحقت بها العديد من خزائن الكتب، كما برزت ظاهرة الكراسي العلمية التي اختلفت أسماؤها بين أسماء أماكن معينة برحاب القرويين وأسماء العلماء وأسماء الكتب والعلوم المُدرَّسة بها؛ فنجد مثلا كرسي باب الشماعين الذي كانت تدرس فيه رسالة ابن أبي زيد القيرواني، وكرسي الإمام الورياغلي الذي كان يدرس عليه علم التفسير صباحا، وصحيحا البخاري ومسلم بين العشاءين، ومختصر ابن الحاجب بعد الظهر، والترغيب والترهيب للمنذري بعد العصر. وكرسي المدونة وهكذا[15]..

إن التعليم بالقرويين قبل عهد المرينيين كان اختياريا في سائر أحواله؛ فالمتعلِّم يتعلَّم باختياره؛ إذ يختار من الشيوخ ما شاء، ويُقبِل على العلوم والفنون التي شاء، ولا

أيمن صالح شعبان، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة: الثانية، 1428هـ- 2007م، مجلد: 2، (ج: 3 و4)، ص: 225.

[14]- تاريخ جامعة القرويين المعماري والفكري، عبد الهادي التازي، ضمن: جامعة القرويين وآفاق إشعاعها الديني والثقافي، كتاب جماعي عن أشغال ندوة تكريمية لعميد جامعة القرويين عبد الوهاب التازي سعود، أبحاث وأعلام: 5، ندوات تشرف عليها وتصدرها: فاطمة الجامعي الحبابي، بيت آل محمد عزيز لحبابي، تمارة، المغرب، (د. ط)، 1996م، م.س، ص: 76.

ـــ «ازدهرت القرويين في عهد بني مرين ازدهارا كبيرا، ويقول ليفي بروفنصال: إن بفضل ملوك بني مرين لم تكن عاصمة فاس في القرن الرابع عشر لتحسد العواصم الإسلامية الأخرى». ينظر: الحضارة الإسلامية في المغرب، الحسن السائح، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، 1406هـ- 1986م، ص: 256.

[15]- جامعة القرويين ودورها التاريخي في البناء الحضاري، حسن عزوزي، مطبوعات المجلس العلمي المحلي لفاس، مطبعة آنفو-برانت، فاس، المغرب، (د.ط)، (د.ت)، ص: 33 - 34.

يوجد حدّ في الزمان للدراسة والتدريس. والمدرِّس يدرِّس ما يروق له من الكتب، ويقر ما يختار من المسائل، والمؤلف يصطلح على ما يشاء في العلم، وقد أسهم في ذلك جوّ الحرية الذي ضمنه الإسلام للعلماء، وكذا موقع الإمامة في الدين الذي بوّأهم سلطة التوجيه الديني والدنيوي، ومما يساعدنا على فهم هاته الحقائق التاريخية، أن فكرة ضبط التعليم بتدخّل من الدولة هي فكرة متأخّرة، ظهرت مع تجربة النهضة الأوربية في أواخر القرن السادس عشر الميلادي[16]، حيث أصبح التعليم موجّها توجيها صارما من أجل خدمة أهداف محدّدة ينشدها أهل الحل والعقد في المجتمع.

إلا أن هاته الحرية التي عرفها النظام التعليمي بالقرويين في العهود السابقة من حيث اختيار الشيخ أو الكِتاب المدرَّس لم تدم للمتعلمين في عهد بني مرين، إذ تغير الأمر بعد إحداث الكراسي العلمية، حيث «يتمثل هذا التحوّل الأول في نظام التعليم بالمساجد، في تمويل الأنشطة التعليمية بواسطة الأحباس، من خلال إحداث كراسي مخصّصة لتدريس مادة معينة، باعتماد كتاب دراسي محدّد في بعض الأحيان، يتقاضى المكلّف بتدريسها راتبه من أوقاف محبّسة لهذا الغرض من طرف الحكام أو من طرف الرعية»[17].

وتدين العصور التالية لهاته الفترة بما أحدثه المرينيون في مجال التعليم، باعتمادهم مدخلا إصلاحيا مهما، يهدف إلى تدعيم استقلالية المغرب التربوية والتعليمية، ويتمثل في «مغربة الجهاز التعليمي: أساتذة ومؤلفين ومشرفين؛ حيث يسيطر المغاربة -تقريبا- على هذه الميادين، بعدما كانت يتداولها المغاربة والأندلسيون»[18]. وكذلك، فإن من حسنات المرينيين في هذا المجال تحديد المرجعيات الكبرى للإصلاح، ملحّين في ذلك على ثابتين مركزيين لوحدة الأمة المغربية هما: المذهب

---

[16]-أليس الصبح بقريب (التعليم العربي الإسلامي - دراسة تاريخية وآراء إصلاحية)، محمد الطاهر ابن عاشور، دار سحنون- تونس، دار السلام- مصر، الطبعة الرابعة، 1436هـ - 2015م، ص: 106.

[17]- تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط (1- 9هـ / 7- 15م)، الحسين أسكان، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى، 2004م، ص: 79.

[18]- المرجع نفسه، ص: 250.

المالكي، والعقيدة الأشعرية بعد تنقيحها وإلغاء ما كان يشوبها من أفكار مقتبسة من المعتزلة وغلاة الشيعة، وبهذا استطاع المغاربة أن يبتعدوا عن الفرق والخلافات العقدية. وقد كان موقف الدولة قويا في مقاومة الذين يحاولون الخروج عن الثوابت المغربية[19]، ويذكر في هذا السياق أن أبا الحسن المريني كان يعتمد كتاب الإرشاد لإمام الحرمين في العقيدة الأشعرية، وكان يُقرأ بين يديه ويعرض عما سواه[20].

ومن مميزات الإصلاح -التي دفعت بالحركة العلمية إلى الأمام- في هذا العهد «عدم تدخّل المرينيين لتوجيه الفكر المغربي توجيها معاكسا[21]، وإنما تزكوا لمن يهمهم الأمر حرية الاختيار، وفي هذا الاتجاه كانت الفيئة إلى المذهب المالكي بعد النزعة الظاهرية في العهد الموحدي، فإن فقهاء المغرب هم الذين اختاروا -بمحض إرادتهم- العودة إلى هذا المذهب، بينما كان دور الدولة لا يعدو عملية التنفيذ المعزّز بالتشجيع، وقد كان لهذا الموقف أثره في نهضة الفقه المالكي خلال هذه الفترة»[22]. ومن هنا، فلا غرو حينئذ أن تَتَّخذ المادة الفقهية المدروسة بالقرويين اتجاها مالكيا، حتى صار مذهب مالك الركيزة

---

[19]- ينظر: ورقات عن حضارة المرينيين، محمد المنوني، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الثالثة، 1420هـ- 2000م، ص: 433.

[20]- ينظر: ورقة عن إصلاح التعليم الديني بالمدرسة المغربية، مصطفى بن حمزة، ضمن ندوة: مدخل القيم وإصلاح مناهج التربية والتكوين، إعداد وتنسيق: كلثومة دخوش، أشغال ندوة علمية نظمها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، يوم الجمعة 08 أبريل 2016م، سلسلة ندوات وأيام دراسية (3)، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، مكتبة قرطبة، وجدة، المغرب، الطبعة الأولى، 2016م، ص: 10.

[21]- بخلاف ما قام به أمراء الدولة الموحدية الذين ألزموا العلماء بترك كتب الفروع والعودة إلى المصادر الأولية، مما أفضى إلى تغيير المقرّرات الدراسية بالجامع، واستبعاد مدونات فقهية: كمدونة سحنون، وكتاب ابن يونس، ونوادر ابن أبي زيد، وكتاب التهذيب للبراذعي، وواضحة ابن حبيب، حيث يذكر المراكشي أنه شاهد بفاس أحمالا من هذه الكتب توضع ويطلق فيها النار. ويرجع الحجوي أسباب فشل إصلاح الموحدين وسرعة انهدام ما أسّسوه، إلى جعلهم ذلك إجباريا، وكل ما كان كذلك لا يقبل، ويسرع زواله ولو كان حقا لأنفة النفوس من كل ما تُلزم به جبرا. ينظر: الفكر السامي، م.س، مج: 2، ص: 199 - 200.

[22]- ورقات عن حضارة المرينيين، م.س، ص: 236.

الأولى لثقافة الفقهاء بالجامع.

وهذا لا يعني أن منهج القرويين كان قويما في كل جوانبه ونواحيه؛ إذ لم يسلم التعليم في الجامع خلال هذا العهد من التقليد والجمود[23] بعدما صارت جل الكتب المقرّرة مختصرات[24]، وانقطع التجديد والاجتهاد، وأضحى عمل الفقهاء منحصرا في النقل عن السابقين ومحاولة فهم ما استغلق من كلامهم[25]. وقد حاول أبو عنان المريني تدارك الضعف الحاصل في التعليم، بعدما شعر بضعف الدروس المغربية التي لم تكن تعمل على إكساب المتعلمين ملكتي المحاورة والمناظرة بخاصة[26]، وقد لاحظ أبو العباس القباب هذا النقص، حيث اعترف لأهل تونس بالملكة والتصرف، وانتقد طريقة المغاربة الفاسيين التي قوامها حفظ النصوص، وإبقاؤها على ما هي عليه[27].

في عهد الوطاسيين عرفت الحركة العلمية والفكرية انتكاسة كبرى وتدهورا مريعا في نشاطها، وذلك نتيجة الأوضاع المزرية التي آلت إليها الدولة الوطاسية آنذاك؛ إذ لم «يُنجِب المغرب في هذا العهد عددا كبيرا من العلماء الفطاحل كما حدث في العصر

---

[23]- «لقد جمد أسلوب التعليم في أول العصر المريني وأصبح كما عبّر عنه ابن خلدون بقوله: وقد انقطع لهذا العهد تخريج شيء من الأحاديث واستدراكها على المتقدمين، وإنما تصرف العناية لهذا العهد إلى تصحيح الأمهات المكتوبة وضبطها بالرواية عن مصنفيها. وخمدت الحركة الفكرية والحرّة التي بثّها الموحدون ولم تبق منها إلا بقايا ضئيلة محفوظة عند بعض العلماء المبثوثين في عدة مدن من الذين تسلّل فيهم النبوغ المغربي (...) وصرف العلماء في هذا العصر همّتهم إلى التلخيصات والاختصارات...». ينظر: التاريخ العلمي لجامعة القرويين، م.س، ص: 48.

[24]- ينظر: الفكر السامي، م.س، مج: 2، ص: 460.

[25]- ينظر: أثر القرويين العالمة في التمكين للمذهب المالكي وحماية الشخصية المسلمة بالمغرب، عبد العزيز انميرات، ضمن ندوة: جهود علماء القرويين في خدمة المذهب المالكي الأصالة والامتداد، كتاب جماعي عن أشغال ندوة نظمها مركز دراس بن إسماعيل لتقريب المذهب والعقيدة والسلوك التابع للرابطة المحمدية للعلماء برحاب قصر المؤتمرات بفاس، أيام: 21-22-23 أبريل 2011م، سلسلة ندوات ومؤتمرات (1)، منشورات الرابطة المحمدية للعلماء، دار الأمان، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى، 1435هـ- 2014م، ص: 122.

[26]- ينظر: ورقات عن حضارة المرينيين، م.س، ص: 382 - 383.

[27]- ينظر: التاريخ العلمي لجامعة القرويين، م.س، ص: 53.

الموحدي والمريني»[28]، ولم يقتصر الأمر على هذا فقط، بل إن المؤلفات العلمية نفسها توقّفت[29]، لتبرز تآليف تُعنى بحضّ الناس على الجهاد وترغّبهم في التضحية. ويبدو أن ذلك يرجع بالأساس إلى تدهور الأوضاع السياسية والاقتصادية أواخر العهد المريني، مما أفضى إلى التفريط في الميدان العلمي، الأمر الذي يفسّر خُلوّ مدينة فاس من القاصدين لمجالسها ومعارفها، «فإذا أضفنا إلى كل هذه المآسي الخارجية الظواهر الطبيعية التي تمثلت في الأوبئة التي أصابت البلاد وأتت على جمع كبير من العلماء والأعيان، وخاصة وباء عزونة منها عام 846هـ، أدركنا أبعاد النكسة الثقافية في البلاد...»[30].

وفي هذا العهد أيضا، تقهقرت حركة التعليم بشكل واضح، وصارت دولة بني وطاس تقتات على ما خلّفته الدول التي سبقتها في المجال التعليمي[31]، وقد انعكس هذا الأمر على القرويين التي عرفت نوعا من الركود بعد بني مرين[32]، ويذكر حركات أن فاسا أيّام الوطاسيين «فقدت كثيرا من نشاطها في الماضي الذي عرفته في عهد المرينيين»[33]، وأرجع ذلك -بناء على ما أورده الحسن الوزان المعروف بليون الإفريقي (ت: 957هـ) في كتابه **"وصف إفريقيا"**- إلى ما عرفه المغرب خلال هاته الفترة من انتشار للأمراض والأوبئة، وإلى الوضع الاقتصادي المتردّي الذي منع الدولة من رعاية العلوم وتطويرها..

---

[28]- المغرب عبر التاريخ، إبراهيم حركات، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، المغرب، (د.ط)، 1420هـ- 2000م، ج: 2، ص: 253.

[29]- في هذا السياق يؤكد الراهب نيكولا كلينار الذي درس بفاس وسجّل عن مشاهداته وصفا مدققا، أنه حوالي [1540 - 1541م] توقّف الكتبيون -على غرار العلماء الذين توقفوا عن الإنتاج العلمي- عن بيع الكتب في متاجرهم خلال هاته المدة. ينظر: المغرب عبر التاريخ، م.س، ج: 2، ص: 253.

[30]- جامع القرويين، م.س، ج: 2، ص: 443.

[31]- يكفي هنا أن نشير إلى أن الدولة الوطاسية لم يكن لها نشاط ملموس في بناء المدارس التي كانت في العاصمة على الأقل قد بلغت الكفاية منذ عهد المرينيين. ينظر: المغرب عبر التاريخ، م.س، ج: 2، ص: 252.

[32]- ماضي القرويين ومستقبلها، م.س، ص: 4.

[33]- المغرب عبر التاريخ، م.س، ج: 2، ص: 235.

وقد استمر الوطاسيون في تدبيرهم للشأن التعليمي بالقرويين على نحو ما كان عليه المرينيون دون إبداع أو تجديد[34]، يقول الوزان في هذا الشأن: «وفي المدينة [أي مدينة فاس] جامع عظيم يدعى جامع القرويين، وهو في غاية الكبر (...) وفي داخل الجامع على طول الجدران يشاهد المرء كراسي مختلفة الأشكال يدرِّس عليها العديد من العلماء الأساتذة، حيث يلقون على الشعب دروسا تتعلّق بأمور دينه وشريعته. تبتدئ هذه الدروس بعد الفجر بقليل، وتنتهي بعد ساعة من شروق الشمس. ولا تلقى الدروس صيفا إلا من منتصف الليل إلى الساعة الواحدة والنصف صباحا، ويتعلّق التعليم (حينئذ) بالعلوم الأخلاقية والروحية المتصلة بالشريعة المحمدية[35]، ولا يتولّى إلقاءها إلا بعض الناس الخصوصيين، أما الدروس الأخرى فلا تُسند إلا إلى رجال متضلّعين من هذه المواد، يتقاضون عن دروسهم أجورا عالية حسنة وتقدّم لهم الكتب والإنارة (...) ولجامع القرويين دخل يومي يقدّر بمائتي مثقال (...) على أن كل جامع أو مسجد لا مورد له يستمد من القرويين الكثير من الأشياء التي يحتاج إليها (...) وعندما يريد أستاذ أن يلقي درسه يبدأ أحد الطلبة بقراءة النص، ثم يشرحُه الأستاذُ ويضيف إليه بعضَ تأويلاته الشخصية، مُنبّها إلى ما فيه من صعوبات، ويناقش الطلبةُ أحيانا فيما بينهم أمام الأستاذ حسب موضوع الدرس»[36]، ويذكر حركات أن هاته الطريقة «من أجود طرق التعليم إذا قارنّاها بالدور السلبي الذي يمثله الطلاب في عدد من مدارس الدول الحديثة»[37].

إذن، فقد تبيّن من خلال ما أورده الحسن الوزان أن الوطاسيين لم يغيّروا شيئا يتميّزون به عمن قبلهم في ميدان التعليم؛ لتستمر الكراسي العلمية التي ظهرت مع

---

[34]- كما «ظلّ التعليم في الكتاتيب والمدارس شبيها من حيث المنهج بما كان عليه في الماضي». ينظر: المغرب عبر التاريخ، م.س، ج: 2، ص: 253.

[35]- لعل من أهم مظاهر النشاط الفكري في هذا العصر ظهور عدد من كبار علماء التصوف. ينظر: المغرب عبر التاريخ، م.س، ج: 2، ص: 255.

[36]- وصف إفريقيا، الحسن الوزان الفاسي المعروف بليون الإفريقي، ترجمة: محمد حجي ومحمد الأخضر، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1983م، ج: 1، ص: 224 - 227.

[37]- المغرب عبر التاريخ، م.س، ج: 2، ص: 255.

المرينيين، وكذلك اعتماد الأوقاف في تسيير شؤون القرويين، إلى جانب اختياراتهم المسبوقة في تحديد أوقات الدروس وطريقة تدريسها..

إلا أن من أهم الجوانب التعليمية التي سُجّلت في هذا العهد، لتُحسب لبني وطاس، ظهور طريقة جديدة لتقويم تحصيل المتعلم، ويتعلّق الأمر بالإجازة التي يتقدّم إليها الطالب الملازم لمجلس شيخه من الذين ظهرت عليهم مخايل النجابة[38]. ولا يرتاب أن الطلبة قبل هاته الفترة كانوا يخضعون للاختبار من طرف شيوخهم لمعرفة مدى استيعابهم للدروس، والتأكد من مدى حفظهم للنصوص، إلا أن هذا الاختبار لم يكن يخوّل للمتعلِّم الحصول على شهادة من الشهادات، كما لم يكن وسيلة لتحديد مستوى دراسي معين كما هو الشأن في الدراسات الحديثة[39]، غير أن «من أبرز ما عرفته القرويين في هذه الفترة، نوع من الامتحان الذي يجري الآن في الجامعات الكبرى لتخريج الطلبة المبرزين، ومهما قيل عن هذه الإجازات من لدن خصوم القرويين، فإنها كانت بحق مجازا عسيرا لا يقتحمه إلا الأكفاء المقتدرون»[40].

وقد يكون ابتداء اعتماد الإجازة أيّام المرينيين، بيد أن وجود وثيقتين تنتميان إلى هذا العهد، هما بمثابة نموذجين لهاته الإجازات هو ما يفرض على الباحث الموضوعي أن ينسب هذا الجانب التعليمي المهم للدولة الوطاسية التي تعدّ في حقيقة الأمر أسوأ دول المغرب حظا من حيث قلّة المصادر التاريخية التي تعالج فترة حكمها.

وإحدى هاتين الوثيقتين إجازة طويلة في صيغة إشهاد «مؤرَّخة بأواسط جمادى الثانية عام 943هـ، أجاز بها الشيخ الفقيه أبو الحسن علي بن هرون المطغري الفاسي تلميذه أبا عبد الله محمد العربي بن محمد بن علي ابن عبد الرحمان بن القاضي، والأخرى بعدها بأكثر من خمسين سنة مؤرَّخة بأواسط صفر عام 998هـ، أجاز بها الأستاذ المقرئ أبو العباس أحمد بن محمد بن أحمد الفشتالي تلميذه أبا علي الحسن

---

[38]- التعاشيب، عبد الله كنون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2015م، ص: 97.

[39]- جامعة القرويين ودورها التاريخي في البناء الحضاري، م.س، ص: 36.

[40]- جامع القرويين، م.س، ج: 2، ص: 432.

إبراهيم بن يوسف بن محمد السجتاني ثم السجاني ثم الخالدي...»[41].

لم يشهد التعليم بالقرويين في العهد الوطاسي تطوّرات كبيرة عما كان عليه في العهد المريني، ولذلك صارت دولة بني وطاس تقتات على ما خلّفته الدول التي سبقتها في ميدان التعليم الذي وجدناه في كل أطواره ومراحله تقليديا في طرقه وأساليبه، حيث ارتكز على إيصال مجموعة محدّدة من المعلومات والحقائق إلى أذهان المتعلمين، في شكل مجموعة من المواد الدراسية أو الكتب، دون مراعاة لقدرتهم على استيعابها.

المطلب الثاني: البرنامج التعليمي المعتمد بالقرويين في عهد الدولة الوطاسية

إن المنهاج معادلة متفاعلة تتقاسم أدوراها عناصر عدة، ولا يمكن التقليل من شأن أي عنصر منها، لكي نضمن تماسكها واستمرارها، ومن بين هذه العناصر البرنامج التعليمي الذي يخضع لتطورات حركة العلوم، بمختلف اتجاهاتها ومظاهرها؛ إذ كلما طرأت طفرة علمية جديدة فإنها تنعكس على البرنامج، مما يستدعي النظر إليه باستمرار وبدقّة. ويمكن تعريف البرنامج التعليمي بأنه: «عبارة على قائمة من المعارف والمواضيع المراد تعليمها وفق منطق خاص بمجال أو مادة دراسية معينة وفي فترة من فترات التعليم»[42]، «ويشمل الخبرات التعليمية من معارف ومهارات واتجاهات التي من شأنها تحقيق أهداف معينة»[43].

ولا يمكن تصور منهاج دون برنامج تعليمي ومحتويات معرفية، فالمعرفة المدرّسة محور المنهاج وركيزته التي من خلالها تمرَّر الأهداف المنشودة. ويُعتمد في اختيار البرنامج التعليمي على معايير متعددة تُستمد من النظرة إلى طبيعة الفرد والمجتمع والمعرفة التي

---

[41]- المرجع نفسه، ص: 432 - 433.

[42] الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، (د. ط)، 2012م، ص: 26.

[43] مناهج العلوم وأساليب تدريسها: في المرحلة الابتدائية، محمد عبد الكريم أبو سل، دار الفرقان للنشر، عمان، (د. ط)، 2002م، ص: 32.

ينبغي اكتسابها، وهي تهدف عموما إلى إكساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومعارف ومهارات وطرق تفكير واتجاهات وقيم اجتماعية...

وعن البرنامج التعليمي في العهد الوطاسي، فقد قررنا أن التعليم بالقرويين لم يشهد في هذا العهد تطوّرات كبيرة عما كان عليه في العهد المريني الذي يعد من أزهى فترات القرويين على مستوى تنوّع العلوم والفنون الإسلامية المدروسة بها، ولذلك استمر في هذا العهد البرنامج التعليمي نفسه الذي كان يدرّس في عهد بني مرين على غرار المواد الدراسية وطرائق التدريس. ويذكر المنوني في كتابه الفريد **"ورقات عن حضارة المرينيين"** أن مواد الدراسة بالقرويين كانت تشمل العلوم الشرعية واللسانية وبعض فروع الفلسفة؛ «حيث كان جامع القرويين وفروعه مراكز لنشر العلوم التالية:

تفسير القرآن الكريم - التجويد - القراءات - الرسم - الحديث الشريف - علوم الحديث - الفقه المالكي بسائر فروعه - أصول الفقه - الكلام - التصوف.

وفي مادة اللسانيات: اللغة والنحو والبيان والعروض والقوافي والأدب.

يضاف إلى ذلك مبادئ علوم العدد والفلك والهيئة والطب والهندسة والمنطق...»[44].

وقد ذكر ابن خلدون في مقدمته حين قسّم العلوم إلى صنفين: نقلية وعقلية، العلوم الداخلة في كل صنف، وهي جملة العلوم التي كانت معروفة إلى حدود تأليف المقدمة، وهي كما يلي[45]:

العلوم النقلية	العلوم العقلية
- علوم القرآن من تفسير وقراءات	- العلوم العددية

[44]- ورقات عن حضارة المرينيين، م.س، ص: 256.

[45]- مقدمة ابن خلدون (وهي الجزء الأول من تاريخ ابن خلدون المسمّى: ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر)، عبد الرحمان بن خلدون، ضبط المتن ووضع الحواشي والفهارس: خليل شحادة، مراجعة: سهيل زكار، دار الفكر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1401هـ - 1981م، ص: 406 - 490.

- علوم الحديث	- العلوم الهندسية
- علم الفقه	- علوم الهيئة
- علم الفرائض	- علم المنطق
- علم أصول الفقه	- علم الطبيعيات
- علم الكلام	- علم الطب
- علم التصوف	- علم الإلهيات
- علم تعبير الرؤيا	- علم السحر والطلاسم
- علوم اللسان العربي: اللغة، النحو، البيان، والأدب	- علم أسرار الحروف
	- علم الفلسفة
	- علم الكيمياء

جدول يبين العلوم التي ذكرها ابن خلدون في مقدمته

وأمّا في يخص البرنامج الدراسي الذي كان يزاول يومئذ بالقرويين، فإنه حسب ما وقف عليه ابن عاشور من أسماء الكتب التي كانت تدرَّس بتونس في زمن الشيخ محمد ابن عرفة[46]، فقد وجد ما يلي:

– **في الفقه:** "رسالة الشيخ ابن أبي زيد"، "مختصر ابن الجلاب"، "التهذيب"،

[46]- لا بد من الإشارة هنا إلى أن ما ذكره ابن عاشور عن ابن عرفة في شأن الكتب المقرّرة للدراسة بتونس لا يختلف عن تلك المقرّرة بالمغرب مما ذكره المنوني في كتابه الماتع "ورقات عن حضارة المرينيين"، ص: 265 - 373. وقد يرجع ذلك إلى الرحلات الطلابية والصلات الثقافية بين المغرب المريني وتونس الحفصية، وإلى تبادل الكتب الدراسية بين المنطقتين خاصة إذا علمنا أن الكتب التي دخلت فاسا في هاته الفترة أضحت مقرّرات دراسية بجامع القرويين وفروعه، وإلى أمور أخرى كذلك يطول جلبها هنا. ينظر: ورقات عن حضارة المرينيين، م.س، ص: 441.

"النوادر"، "الذخيرة"، "الوثائق المتيطية"، "مختصر ابن الحاجب"، "مختصر ابن عرفة".

- **في النحو:** "تسهيل ابن مالك"، و"كتاب سيبويه"، و"مقرب ابن عصفور".

- **في الأصول:** "مختصر ابن الحاجب"، و"منتهى السول" للآمدي، و"المنهاج" للبيضاوي، و"أبكار الأفكار" للآمدي و"الإحكام" له، و"المعالم" و"المستصفى".

- **في الكلام:** "طوالع" البيضاوي، و"المحصل" للإمام الرازي، و"المواقف".

- **في المنطق:** "جمل الخونجي".

- **في اللغة والأدب:** "مقامات الحريري".

- **في التفسير:** "تفسير ابن عطية"، و"الكشّاف" بشروحه، و"تفسير الإمام الرازي".

- **في الحديث:** "صحيح مسلم" بشروح المازري والقرطبي وعياض، و"صحيح البخاري" بشروحه و"الموطأ" بشرح ابن عبد البر، و"عمدة الأحكام"، و"عوالم الحديث" لابن الصلاح.

- **في الفرائض:** "مختصر الحوفي".

- **في القراءات:** "التيسير" للداني، و"الشاطبية"[47].

على أن هناك علوما أخرى كانت تدرَّس بكتب معينة، لكن نكتفي هنا بما أورده ابن عاشور.

المطلب الثالث: طرائق التدريس المتداولة بالقرويين على عهد بني وطاس

طرائق التدريس هي همزة الوصل وأداة الاتصال بين المدرِّس والمتعلمين، فبدونها لا تنتقل الأفكار، ولا تحصَّلُ المعارف، ولا تُكتسب الخبرات والمهارات، بل عليها يتوقف

---

[47]- أليس الصبح بقريب، م.س، ص: 76.

نجاح المدرّس في عمله، فقد يكون المدرِّس عالما غزير المادة، ولكنه مع ذلك قد يخفق في تدريسه، لأنه لا يتقن الطرق التي بها يصل إلى عقول تلامذته وينير لهم المسالك التي يقتدرون بها على الدراسة والفهم.

وتُعرّف طريقة التدريس بأنها: «الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف التعليمية، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة لمشكلة أو محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات»[48]. أو هي: «ما يتَّبعه المعلّم من خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة من أهداف تعليميَّة محددّة»[49]. فهي إذن مجموعة من الإجراءات، والخطوات المترابطة التي يتبعها المدرِّس في الموقف التعليميّ، بهدف تحقيق الأهداف المرجوة.

ثم إن هناك معايير عدّة لاختيار طرائق التدريس، إذ لا يفاضل الباحثون بين طريقة أو أخرى، فلكل منها مزايا وعيوب، والأستاذ البارع لا يعتمد على طريقة واحدة، بل ينوّع في طرائق تدريسه، لأنَّ ذلك يزيد من مستوى اهتمامات التلامذة ودوافعهم للتعلم. وبذلك فإن طرائق التدريس هي متعددة ومتنوعة «بتنوع أغراض التعلم ومحتوياته، وبتنوع استعدادات المتعلمين وتعدد مستوياتهم، وباختلاف المواد الدراسية، كما تختلف في المادة الواحدة من درس إلى آخر»[50]. ومن معايير اختيار طرائق التدريس ما يلي:

- مراعاة طبيعة المادة الدراسيَّة.
- مراعاة عدد المتعلمين في القسم الدراسي.
- مراعاة أسلاك التدريس، وسنّ التلامذة.
- توفر الوسائل التعليميَّة، وتنوعها.

---

[48] المناهج الدراسية: عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، مصطفى صلاح عبد الحميد، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د. ط)، 1420هـ - 2000م، ص: 45.

[49] المناهج: البناء والتطوير، م.س، ص: 105.

[50] المناهج الدراسية، م.س، ص: 45.

- مراعاة طبيعة الأهداف التعليميَّة.
- توفر الوعاء الزمني المناسب لتحقيق الأهداف التعليميَّة.

وبخصوص طرائق التدريس المتداولة بالقرويين على عهد بني وطاس، فلا بد أن نقرّر بداية أن الدولة الوطاسية لم تكن تنصّ على طريقة معينة في التدريس، ولذلك كانت لكل شيخ طريقته ومنهجيته. وغالبا ما يكون منهج تلقي الدروس إمّا باقتراح من الشيخ ورغبة منه في تدريس كتاب معين لا يخرج عن البرنامج التعليمي المقرّر، أو بطلب من تلامذته واقتراح منهم في تدريس كتاب، وكان الشيخ لا يتردّد في قبول اقتراحهم، وإذا ما بدأ في تدريس الكتاب لا ينتقل منه لغيره إلا بعد ختمه وربما استغرق في ذلك شهورا وسنوات.

وإذا كانت المصادر لا تفيدنا في طرائق تلقي الدروس بالقرويين وتفاصيل الاشتغال بها في هذا العهد، إلا أنه يمكننا أن نستشف من بعض النصوص ما كان رائجا من طرائق التدريس وأساليبه في العهد المريني، وذلك لاستمرارها في هذا العهد الذي لم يسجّل فيه أي جديد من حيث طرائق التدريس. بل يمكن القول إن ما كان متداولا من طرائق وأساليب في تعليم الطلبة بالجامع قد ظهرت إرهاصاتها قبل العهد المريني، منذ عهد التأسيس، ثم تطورت بعد ذلك وخاصة مع الموحدين الذين ظهرت في عهدهم طريقتا التلقين والاستحضار، وهما الطريقتان اللتان اعتمدهما ابن تومرت نفسه في نشر دعوته[51]. ويمكن حصر طرائق التدريس التي اشتهرت في عصري الموحدين والمرينيين على النحو الآتي:

1. **<u>طريقتا التلقين والاستحضار</u>:** اللتان نجدهما عادة في المرحلة الابتدائية. وحيث إن الحوافظ إذا لم تشتغل ضعفت قُوّتها، كان الموحدون يدفعون التلامذة

---

[51]- كان ابن تومرت يعظ طلبته ويذكرهم في كل وقت، وكان يجمعهم من حين لآخر فيستظهرون عليه ما حفظوه من القرآن أو من العقيدة أو من علوم أخرى، وكل من لم يحفظ حزبه عزر بالسياط، وكل من لم يتأدب بما أدب به ضرب بالسوط المرة والمرتين، فإن ظهر منه عناد وترك امتثال الأوامر قتل. ينظر: نظم الجمان لترتيب ما سلف من أخبار الزمان، ابن قطان المراكشي، تحقيق: محمود علي مكي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1990م، ص: 83.

المبتدئين إلى حفظ أكبر قدر من المعارف والمسائل واسترجاعها، نظرا لسهولة الحفظ في هذا السن، والقدرة العالية على التحصيل والاسترجاع، يقول ابن عاشور: «ولما كان عبء استحضار المسائل شاقّا وكان ذهن المبتدئ أسعد به من ذهن المتوسّط والمنتهي، لزم الاعتناء بالاستحضار في المرتبة الابتدائية؛ لأن الحوافظ إذا لم تعود بالعمل تضاءلت قوتها، والبعد عن الاستحضار يحُول بين العالم وبين الإفادة عن عروض الحاجات، في التقرير، لأن اللسان إنما ينطق بما اعتاده من مصطلحات العلوم»[52]، ولذلك نجد التعليم في الكُتّاب في هذا العهد «وسيلة لحفظ القرآن بدون فهم آياته»[53]. ورغم اعتماد الموحدين التلقين والاستحضار في تحفيظ القرآن وتعليم رسمه[54]، إلا أنهم قد اهتموا بإصلاح التعليم وأساليه بالمرحلة الابتدائية[55]؛ إذ تطوّر أسلوب التعليم بما جعل الفروق الفردية مراعاة عندهم في التدريس، يقول المنوني في هذا الشأن: «كان أسلوب التدريس عندهم ممتازا، وكان يقوم على التدريج بالمتعلمين في مدارج التعليم، ومن أمثلة هذا ما جاء عن الأستاذ ابن علي الشلوبين أنه دخل مراكش فوجد الشيخ الجزولي النحوي يدرِّس في مسجده علم العربية، فلما قعد إليه إذا بين يديه حلقة من المبتدئين يقرئهم على قدر أفهامهم، فألقى عليه سؤالا فأجابه بجواب متوسط على قدرهم، ثم ارتفعوا فجاءت حلقة أخرى للنجباء الشادين، فكان يلقي حينئذ الأسئلة فيجيبه بغاية التحقيق والتدقيق»[56].

---

[52]- أليس الصبح بقريب، م.س، ص: 115.

[53]- الحضارة الإسلامية في المغرب، م.س، ص: 216.

[54]- معلوم أن تدريب المتعلِّم على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا يحتاج إلى طريقة تربوية قويمة، حتى يتمكّن من ضبط نظم الكتابة أحرفا وكلمات، والتلقين بالإملاء من أفضل الطرق على الإطلاق، فهو يتكفّل بتربية الأذن بتعويد التلميذ حسن الاستماع وتحويل هذا المسموع إلى منقول عن طريق المحاكاة، وهذه الطريقة كانت تستخدم من قبل العلماء المدرِّسين المسلمين، وكذلك اعتمد الموحدون هاته الطريقة.

[55]- الحضارة الإسلامية في المغرب، م.س، ص: 210.

[56]- العلوم والآداب والفنون على عهد الموحدين، محمد المنوني، مطبوعات دار المغرب، الرباط، المغرب، الطبعة الثانية، 1397هـ- 1977م، ص: 25.

وقد شاعت طريقة التلقين كذلك في جامع القرويين، ومن أدلة ذلك أن يعقوب المنصور «أمر العلماء أن يجمعوا أحاديث في الجهاد تُملى على الموحدين ليدرسوها - وهكذا جرت عادتهم إلى اليوم- فجمع العلماء ذلك وجاؤوا به إليه؛ فكان يمليه على الناس بنفسه؛ فكان كل واحد من الموحدين والسادة يجيء بلوح يكتب فيه الإملاء...»[57]. وبصفة عامة، بقي التعليم يعتمد على الحافظة فقط، ولذلك لم تزدهر علوم الآلة المبنية على المنطق والعقل فقد ظلت جامدة غير متطورة كما شرح ذلك المقري في أزهار الرياض[58].

2. **طريقة القراءة والسماع:** التي كانت سائدة في جامع القرويين، حيث يقرأ أحد الطلبة نصا من كتاب أو فقرة منه، ثم يتولّى الأستاذ شرح وتبسيط ما ورد من مسائل مغلقة ومفردات صعبة. «ويذكر ابن صاحب الصلاة (594هـ) أنه حضر مجلس شيخ طلبة الحضَر وخطيب أمير المؤمنين الفقيه أبي الحسن علي بن محمد المعروف بابن الإشبيلي: سمعت عليه عقيدة التوحيد والعقيدة المباركة، وكتاب أعزّ ما يطلب، وكان إذا قرأ القارئ المذكور يعني أبا عبد الله بن عميرة (578هـ) فصلا مما ذكرته في العقائد، شرح غامضها وفتح أقفالها للطلبة، وذلّل صعابها حتى يروض رايضها، وكان يخصّني مع الطلبة بالسؤال...»[59]. وعلى الرغم من اعتماد الشيوخ هاته الطريقة إلا أنهم كانوا يختلفون في أسلوب اعتمادها؛ «فهم عند تدريس كتاب المدونة مثلا كانوا على قسمين: فهم من عرف باتباع طريقة أهل العراق التي تجعل المدونة أساسا للمناقشة، بحيث يبني العلماء عليها سائر فصول المذهب من غير تعريج عليها بالتصحيح لرواياتها أو مناقشة لألفاظها. كما أن فهم من يتبع طريقة أهل القيروان، وتتمثل في البحث عن ألفاظ الكتاب، وتحقيق مداولات الأبواب، وتصحيح الروايات وسائر وجوه الاحتمالات، والتنبيه على ما في الكلام من اضطراب الجواب واختلاف المقال، مع ما يتعلق بذلك من

---

[57]- المعجب في تلخيص أخبار المغرب، عبد الواحد المراكشي، ضبطه وصحّحه وعلّق حواشيه وأنشأ مقدمته: محمد سعيد العريان ومحمد العربي العلمي، مطبعة الاستقامة، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 1328هـ - 1949م، ص: 254 - 255.

[58]- الحضارة الإسلامية في المغرب، م.س، ص: 216

[59]- جامع القرويين، م.س، ج: 1، ص: 127.

تتبع سياق الآثار، وترتيب أساليب الأخبار، وضبط الحروف على حساب ما وقع في السماع»[60]. كما أن من الشيوخ من كان يكتفي «بشرح ما يكتنف النص من غموض وإبهام دون زيادة، ويرى أن الزيادة على ذلك ضرر بالمتعلم، وهي طريقة ابن عرفة (ت: 803هـ)، ويترك للمتعلم حرية استنتاج ما يريد استنتاجه»[61].

3. **طريقة المناظرة:** التي اعتمدها ابن تومرت منذ البداية لمواجهة فقهاء المرابطين[62]، كما اعتمدها الموحدون في التدريس، إذ «لم تخل دروسهم في هذا العهد من المناظرة: هذه الطريقة التي بالغ ابن خلدون في الثناء عليها في مقدمته...»[63]. وتفيدنا تراجم بعض الطلبة الذي درسوا بهاته الطريقة ما كان للمناظرة بالمغرب حينئذ من ازدهار، وقد أورد المنوني عددا منهم في مبحث خاص تناول فيه علم المناظرة على عهد الموحدين، وعلى سبيل المثال نذكر: «أبا الحسن علي بن عبد الله بن إبراهيم الأنصاري المعروف بالمتيطي (ت:570هـ) الذي كان -بدون شك- له معرفة بهذا العلم، حسبما يؤخذ مما جاء في ترجمته: أنه لما خرج من مدينة فاس واستوطن سبتة، لازم بها مجلس أبي محمد عبد الله بن القاضي أبي عبد الله بن عيسى بالمناظرة والتفقه...»[64].

4. **التدرّج في التعليم:** من البسيط إلى المعقد، وتبسيط المعلومات لتقريبها لأفهام المتعلمين. كما كانوا يعملون على تحبيب الدراسة للطلاب بطرق مختلفة، ويحاولون ألا تكون دروسهم مرهِقة ومملّة لطلابهم، فيعمدون إلى تطريزها -حسب تعبير المصادر- بالاستطرادات والإنشادات المتنوعة والحكايات التي يعتبرونها جندا من جنود

---

[60]- المرجع نفسه، ج: 2، ص: 427 - 428.

[61]- تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، م.س، ص: 112.

[62]- ومن أمثلة ذلك: أن علي بن يوسف أمر فقهاء مراكش بمناظرة ابن تومرت الذي كان عالما بالجدال فقال لهم: قدموا من تقوم به حجتكم، وتأدبوا بأدب أهل العلم، وسلموا عند شروط المناظرة، واتركوا اللجاج، وقدموا أحدكم ممن تثقون بمعرفته وتقدمه، وكان جل من حضر ذلك المجلس من الفقهاء أصحاب حديث وفروع، وليس فيهم من له معرفة بالأصول والجدل. ينظر: الأنيس المطرب، م.س، ص: 174.

[63]- العلوم والآداب والفنون على عهد الموحدين، م.س، ص: 27.

[64]- المرجع نفسه.

الله، فتصبح بعض حلقات الدروس نزهة للسّامعين كما كانوا يعملون على إذكاء المنافسة بين المتعلمين وإسداء النصح لهم[65].

كما اشتهرت بفاس أواسط القرن التاسع الهجري طريقتين عرفتا في تاريخ التعليم بالمغرب بطريقة العبدوسي (ت: 847هـ)، وبطريقة المشدَّالي (ت: 864هـ)؛

5. **أما طريقة العبدوسي:** فإنه كان «يبتدئ على المسألة من كبار أصحاب مالك ثم ينزل طبقة طبقة حتى يصل إلى علماء الأقطار من المصريين والإفريقيين والمغاربة والأندلسيين وأئمة الإسلام وأهل الوثائق والأحكام حتى يكلّ السامع وينقطع عن تحصيله المطالع، وكذا إذا انتقل إلى الثانية وما بعدها. وكان يطبّق نفس الطريقة في تدريس النحو من ألفية ابن مالك»[66]، كل ذلك «بعبارات سلسة، ومفردات متناولة، وتشبيهات متداولة، حتى لا يشعر الطالب بمعاناة أو مجافاة»[67].

6. **أما عن طريقة المشدَّالي:** فإنه كان «يتخيّر المعاني الرقيقة، ويتعمّد تعابير العرب العرباء، والأفكار الغريبة الغامضة، قاصدا بذلك تحريك الهمم، والتحليق بطلبته في الأجواء العالية، والذهاب بهم إلى الآفاق البعيدة، حتى إن تلامذته كانت تغيب عنهم الأمور أحيانا، فكانوا يطلبون إليه التوضيح: تنزّل لنا في العبارة فإنا لا نفهم جميع ما تقول. ولكنه كان يجيبهم بقوله: لا تُنزلوني إليكم، ودعوني أرقيكم إليّ، فبعد مدة كذا وكذا لمدة حدّدها تصيرون إلى فهم كلامي. وللطريقتين معا رجالها من بين علماء القرويين، وأتباعها من الطلبة كذلك، كل حسب باعه وكفايته. لكن الطريقة المثلى التي ظلّت المنهاج المسلوك المحمود، هي طريقة الإمام العبدوسي التي تستهدف التنزّل لمدارك الواردين للدرس على اختلاف مشاربهم ومنازلهم. وقد ظلت طريقة المشدّالي خاصة بالمجالس الكبرى التي يقصد فيها التحدث بالنعمة، وغالبا ما تكون شعار العلماء في المجالس الأميرية، أو المجالس الختامية، إظهارا للبراعة، وتنويرا للجماعة»[68].

---

[65]- تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، م.س، ص: 111- 112.

[66]- تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، م.س، ص: 113.

[67]- جامع القرويين، م.س، ج: 2، ص: 428.

[68]- المرجع نفسه.

هذا، وقد كان الطلبة يشاركون في الدرس ويتفاعلون مع مدرِّسهم بالسؤال والاعتراض، بل والمناظرة أحيانا، قال ابن الخطيب عن أبي الحسن الصغير: «...ويقعد على كرسي عال ليسمع البعيد والقريب، على انحفاض كان في صوته، حسن الإقراء، وقورا فيه، سَكُونا، مثبتا، صابرا على هجوم طلبة البربر، وسوء طريقتهم في المناظرة والبحث»[69].

هاته نفسها لا غيرها طرائق التدريس التي استمرت بالقرويين على عهد الوطاسيين، بل إنها ستستمر بالجامع قرونا أخرى بعد هذا العهد.

المبحث الثاني: المنهاج التعليمي في عهد الدولة السعدية [916-1070هـ/ 1510-1659م]

المطلب الأول: أحوال العلم والتعليم في عهد السعديين

لقد كان الجمود هو الطابع الغالب على الحياة العلمية أيّام السعديين على غرار المشرق الذي عرف حالة علمية مؤسفة مع الوجود التركي في العالم الإسلامي؛ «فمنذ هذا العهد في سائر بلاد الإسلام، فقد أصبح العلماء وأكثرهم نشاطا وأعظمهم اجتهادا هو من يقف عند الغاية التي وصل إليها من قبله في هذا العلم أو ذاك، ومن يجترُّ المقررات التي وقع الفراغ منها قبله. فإن أظهر براعة وأبدى تفوقا ففي هذه الظاهرة التي عمَّت فأعمت، وهي ظاهرة الاختصار والتعمق فيه (...) إلى أن أصبحت العلوم في حالة من الغموض والإبهام تصد عنها كثيرا من الطلاب. وهذا الأمر إن لم يكن أخّرها كثيرا، فقد عاقها عن التقدم والانتشار طوال المدة التي بقيت فيها قيد الإنشاء والإعادة.[70]»

ولا نقصد أن هذا العهد يماثل العهد الذي قبله، إذ لا مقارنة مع وجود الفارق؛ فالأحوال قد استقرّت وعادت أمور البلاد إلى نصابها، ولذلك وجدنا سلاطين الدولة - وعلى رأسهم المنصور الذهبي- يشجّعون العلم وأهله من خلال تنظيم مواسم للعلم

---

[69]- الإحاطة في أخبار غرناطة، لسان الدين بن الخطيب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1424هـ، ج: 4، ص: 158.

[70]- النبوغ المغربي في الأدب العربي، م.س، ص: 239 - 240.

والثقافة، وعقد محطات للتباري بين الأدباء والشعراء، إلى جانب تخصيص ليالي شهر رمضان للتناظر بين العلماء والفقهاء، كما وجدنا «رجال العلم أيضا أخذوا في إحياء ما اندثر، وجمع ما تبعثر من سالف ذلك المجد العلمي والتاريخ الأدبي؛ فلم تنشب حركة العلوم والآداب أن عاودها النشاط والانتعاش....[71]»

وتجدر الإشارة في هذا السياق، إلى أن العصر السعدي شهد انتشارا للدراسات القرآنية بالحواضر والبوادي؛ «حتى لقد تخصَّص بها علماء كثيرون لا يزاولون غيرها من العلوم، كما شارك فيها سائر العلماء، بل كان وصف العالمية لا يَكمُل إلا بها. ويمكننا أن نقول إن هذا كان عصرها الذهبي في إفريقية كلها، الذي بلغت فيه إلى أوج الكمال. وحسبك دليلا أن وقف القرآن الذي وقع الإجماع عليه وجرى العمل به في المغرب منذ ذلك الوقت إلى الآن، إنما وُضع في هذا العصر وكان واضعه هو الأستاذ الصماتي.[72]» كما صار لقب العالم لا يطلق إلا على الحافظ المقرئ للقرآن الكريم...

ولقد ارتكز السعديون في تأسيس دولتهم على الزوايا* باعتبارها مؤسسات تعنى بالمعرفة الشرعية والتربية الروحية، «غير أن نشاطها التعليمي كان متواضعا مقارنة بنشاط المدارس والجوامع بالمدن، ولم يعرف ازدهارا ملحوظا إلا في القرن التاسع الهجري، لعدة عوامل منها: تدهور المدارس وتقلّص نشاطها في هذا القرن، وتزايد نفوذ الزوايا في خضم الأزمات المختلفة التي عاشها المغرب حين استرجعت وظيفتها الجهادية، من خلال استقطاب مجهودات المغاربة لمواجهة الضغط الإيبري على السواحل المغربية، فكثر عدد مريديها وازدادت مداخيلها مما سمح لها بتوسيع نشاطها في مجال تعليم العلم للطلاب (...) وقد استطاع تعليم الزوايا في البوادي، أن يهمين مؤقتا، في أوائل القرن 10هـ، على تعليم المساجد والمدارس بالمدن، كما استطاع أن يطبع -بكيفية شبه تامة-

---

[71]- النبوغ المغربي في الأدب العربي، عبد الله كنون، (د.د.ن)، (د.ب)، الطبعة الثانية، 1380هـ-1960م، ص: 239.

[72]- المرجع نفسه، ص: 240.

(*)- الزوايا: جمع زاوية، وهي مركز خاص بهؤلاء السادة الصوفية للاستعداد للجهاد، وقد خرجت الزاوية عن نطاقها المحدود إلى المجال الاجتماعي والتربوي الواسع، إذ للزاوية عدة أدوار ووظائف داخل المجتمع الذي تسود فيه..

التعليم بالمغرب بالصبغة الصوفية، من خلال نجاح الزوايا في التوفيق بين علم الظاهر وعلم الباطن وإقامة مصالحة بين ثقافة الفقهاء وثقافة المتصوفة.[73]»

وهكذا ظهرت في هذا العهد زوايا كادت تضاهي القرويين في تدريس العلوم؛ منها الزاوية الدلائية[74]، والزاوية الجزولية[75]، وغيرهما من الزوايا التي أسدت معونة في التثقيف ونشر الوعي الديني والعلمي في سائر البلاد[76]، بل ظهرت زوايا بفاس اضطلعت بمهمة التدريس وتكوين الأطر إلى جانب القرويين، مثل الزاوية الفاسية[77] وغيرها، مما يؤكد أن قيام الدولة السعدية واستمرارها إنما تم بتحالف مع شيوخ الزوايا الذين كان الجهاد العلمي وجهاد المستعمِر غايتهم.

وتجدر الإشارة إلى أن علم التصوف عرف انتشارا واسعا خلال الفترة السعدية، بل أضحى مادة دراسية رئيسة ضمن البرنامج التعليمي بالقرويين في هذا العهد، «حتى كانت الأسئلة في المادة ترِد من علماء الأندلس على علماء فاس حيث بحار العلم والدين تزخر على حد تعبير ابن خلدون.[78]» وإذا كانت المواد الدراسية الأخرى مرتبطة بالجوامع

---

[73]- تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، م.س، ص: 90 - 91.

[74]- قامت الزاوية الدلائية في ميدان الإشعاع الفكري بجهد يفوق في مردوده ما قامت به الدولة السعدية التي اهتمت بالعمل السياسي بصورة خاصة، وتمثل كتب التراجم والفهارس التي صنفت في هذا العهد أصدق تمثيل لما كان للزوايا وغيرها من إسهام في نشر المعرفة وتكوين الأطر والعناصر المثقفة. ينظر: المغرب عبر التاريخ، م.س، ج: 2، ص: 454.

[75]- ومركزها بسوس، ولها طريقة وعدة فروع، وتأسست في عهد الوطاسيين على يد الشيخ محمد الجزولي، ولكنها لم تشتهر إلا في عهد السعديين حيث شمل نشاطها الميدان الفكري والسياسي. كما أن الزاوية الجزولية كانت الداعم الدائم والناصر الطبيعي للدولة الناشئة (السعدية). ينظر: المغرب عبر التاريخ، م.س، ج: 2، ص: 454.

[76]- ينظر: الحضارة الإسلامية في المغرب، م.س، ص: 296.

[77]- نسبة إلى يوسف الفاسي الفهري الذي تتلمذ على يده كثير من الصوفية مثل محمد أنوار وعلي أبي الشكاوي. وقد توفي يوسف الفاسي سنة 1013هـ (1604م) بفاس، حيث يوجد ضريحه قرب باب (الفتوح). وألف ابنه العربي كتابا في مناقبه تحت عنوان "مرآة المحاسن". ينظر: المغرب عبر التاريخ، م.س، ج: 2، ص: 454.

[78]- جامع القرويين، م.س، ج: 2، ص: 422.

والمدارس، فإن علم التصوف كان أكثر ارتباطا بالزوايا والرُبط*، حيث يعتبر شيخ الزاوية أساس العملية التعليمية باعتباره دالا على الله تعالى، بل في الأدبيات الصوفية ما يؤكد وجوب طاعة الشيخ، وعدم مخالفته لدرجة أنهم شبّهوا المريد بالميت بين يدي الغاسل.

كما كان المتصوّفة أيضا «يؤسسون مدارس يسمون الواحدة منها خانِقاه* وأولاها وأشهرها خانقاه صلاح الدين الأيوبي التي جعلها في دار سعيد السعداء مولى الخليفة»[79]، وفي هذه الخوانق يخضع الصوفي لمجموعة من السلوكيات والرياضات النفسية التي وضعت بعناية لتحقيق سمو النفس، وإرهاق الجسد، وترقية الحس، كما «يخضعون لمنهج متكامل من الأوراد والأذكار، في الصباح وفي الليل، فالأذكار عندهم

(*)- الرُبط: جمع رباط، والرباط في الأصل المكان الذي يرابط فيه الجنود المسلمين للجهاد في سبيل الله، لكن رباط التصوف هو المكان الذي «يرابط فيه جماعة الصوفية للعبادة ومجاهدة النفس وكسر شهوتها. ولكن مع مرور الزمن صارت الربط تقدم كثيرا من الخدمات الاجتماعية والدينية والثقافية والتربوية، ومما ساعدها على أداء رسالتها إيقاف الكتب والأرزاق عليها، وكان بعض العلماء يتّخذون منها أماكن للمطالعة والكتابة والاستنساخ يساعدهم على ذلك وجود المكتبات العامرة فيها». ينظر: أصالة الحضارة العربية، ناجي معروف، دار الثقافة، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 1975م، ص: 466.

(*)- خانِقاه: والجمع خوانق: وهي كلمة فارسية معناها البيت أو الدير أو المعبد، فهي عبارة عن أماكن مخصصة للتعبّد، يشرف عليها علماء وشيوخ المتصوفة، ويتم التفرغ فيها للذكر والعبادة، وللعلم والتعلم. وقد يكون مصطلح الخوانق متداولا في العهد السعدي، إذ «تأثر المغرب في هذا العصر بثقافة الترك العثمانيين، فقد كان المنصور السعدي معجبا بالأمة التركية ونظامها، وحاول أن يقلّدها فاصطنع لنفسه جيشا على شكل الجيش التركي، وأدخل التقاليد الملكية التركية إلى البلاط السعدي، وبعث إلى الآستانة سفراء تأثروا مثله بالحضارة التركية، ومن هؤلاء محمد بن علي الفشتالي، وعمر التمغروتي مؤلف النفحات المسكية، وأبو العباس أحمد بن علي الهوز إلى سفير المنصور إلى مراد الثالث، وابن القاضي مؤرخ الدولة السعدية. وإن وفرة الزوايا وهجرة الأندلسيين إلى المغرب والاتصال بالمملكة التركية سواء ذلك الاتصال الجغرافي على حدود تلمسان، أو الاتصال الديبلوماسي والعسكري والذي استفاد منه السعديون وتأثروا به إلى حد كبير، كل ذلك أثر في الثقافة المغربية في العصر السعدي». ينظر: الحضارة الإسلامية في المغرب، م.س، ص: 305 - 306.

[79]- أليس الصبح بقريب، م.س، ص: 55 - 56.

ممارسة وتطبيق، ويركزون على تنمية الإرادة، ومنه اشتقت كلمة (مريد)، وذلك بأن يتنزّه عما سوى الله تعالى، وأن يكثر من الذكر حتى تقترب نفسه من أن تكون مطمئنة، ثم محاولة الترقي بين المقامات، فكلما ارتقى المريد في مقامات التصوف، من مرحلة إلى أخرى، أصبح قادرا على أن يتحكم في شهواته، وأخلى قلبه للحق سبحانه وتعالى، وانصرف من التعلّق بالناس إلى ربّ الناس»[80].

وعن كيفية تمويل هاته المؤسسات، فلن تجد تمويلها قائما إلا على يد المحسنين المحتسبين المحبّسين، أو الهيئات السلطانية والحكومية؛ ذلك بأن «التربية الصوفية تقوم على الزهد والتقشف، بل إن المريد تزداد درجته عند الله تعالى وعند شيوخه بمقدار انسلاخه من الدنيا ولذّاتها، فالأصل أن لا يكون المريد ولا الشيخ يهتمون كثيرا بالمال أو بالأجر المادي، ومن هنا فإن هذه المراكز لا تحتاج إلى كثير من النفقات والأموال. ورغم كل هذا فلا بد لهاته المراكز من بعض النفقات، وهي في غالبها تعتمد على التمويل الذاتي المتمثل في الهبات والعطايا، وكلما ازدادت أعداد الوافدين على هذه المراكز ازدادت حاجتهم إلى النفقات، وقد كان بعض الحكام يدفعون لهم عبر التاريخ، أما في غالب الحالات فتقوم نفقاتهم على دعم الأغنياء والمتصدقين، أو على بعض أموال الوقف والنذور والعطايا»[81].

وإن ننس، لا ننس رجالا مصلحين في هذا العهد من أمثال أبو العباس الصومعي وابن خجو والهبطي من الذين هذبوا التصوف ونقّحوه[82]، ووقفوا به عند حدود الشريعة لإعادته إلى مساره الصحيح، ليوافق المنهاج النبوي بعدما انحرفت أكثر الزوايا عن طريق الشرع «وتطوّرت الحلقات في بعضها إلى رقص وسماع، وظهر ذلك في زاوية مولاي العربي الدرقاوي تقليدا للمشارقة، بل إن أصحاب الطريقة العيساوية أخذوا

---

[80] التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه، فتحي حسن ملكاوي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، الطبعة الأولى، 1439هـ- 2018م، ص: 289 - 290.

[81] المرجع نفسه، ص: 290.

[82]- ينظر: النبوغ المغربي في الأدب العربي، م.س، ص: 241.

بالشطح والتعرّض للنيران والسموم، وقد أخذوا ذلك من الرفاعية الشرقية المصرية، ومنها أخذت البيارق والأعلام والطبول والمزامير»[83].

وعلى الرغم من حرص الدولة السعدية على تعميم التعليم بالمدن الصغرى وبالمراكز القروية، إلا أن الوضع التعليمي كان كاسدا نتيجة التقليد والاجترار، والتركيز على ملء العقول بالمنظومات والمختصرات العقيمة، حيث عرف هذا العصر اعتماد المربّين في تعليمهم على الذاكرة، فكان التعليم يرتكز على الحفظ، ولذلك اشتهر العلماء بقوة الحافظة[84]. وهذا ينطبق كذلك على التعليم بالقرويين الذي ارتكز على ثقافة الاختصار في مختلف العلوم وحفظ متونها، ولذلك نجد بعض الطلبة في المرحلة النهائية من الدراسة «يحفظ تسهيل ابن مالك، وديوان المتنبي، وتوضيح خليل (في ستّ مجلدات). بل تجد من العلماء المدرّسين من يستظهر صحيحي البخاري ومسلم، وموطأ مالك، ومدونة سحنون وغيرها من المؤلفات الطوال.[85]»

لقد بقيت القرويين في هذا العصر تؤدي دورها الذي كان لها في الماضي؛ وهذا ما يظهر من خلال الوصف الذي قدّمه ابن أبي محلي لواقع التعليم بالقرويين في أواخر القرن العاشر الهجري، حيث يقول: «كانت رحلتي لفاس مع أبي حتى دخلنا المدينة المنورة بعلمائها في الوقت، فجاء بي والدي من سياسته يوما إلى المستودع المشهور بالقرويين خلف الصومعة في آخر الصفوف، والجامع بالذكر ودراسة العلم كاد ينقلب بأهله، وفي كل ناحية منه حلقة وعلى كل كرسي معمم من الشيوخ، فشاهدت أمرا ما عهدته، فرقّ قلبي وحضرني من عقلي ساعتئذ ما لم يكن عندي قبله، فشجاني حالي لما أبصرت أقراني أبناء فاس قد حصلوا من العلوم حفظا وفهما ما يعجز عنه في بلدنا من هو أسنّ بكثير فاقترحت من قريحتي...»[86].

---

[83]- الحضارة الإسلامية في المغرب، م.س، ص: 294.

[84]- المرجع نفسه، ص: 292.

[85]- الحركة الفكرية بالمغرب في عهد السعديين، محمد حجي، دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، الرباط، المغرب، (د. ط)، 1396هـ - 1976م، ج: 1، ص: 84.

[86]- ابن أبي محلي الفقيه الثائر ورحلته الإصليت الخريت، عبد المجيد القدوري، منشورات عكاظ،

المطلب الثاني: البرنامج التعليمي المعتمد بالقرويين في العهد السعدي

تقرّر أن التعليم بالقرويين على العهد السعدي لم يكن في أحسن حال، وما كان من جوانبه حسنا فقد ظهر أيام المرينيين واستمرّ في عهد الوطاسيين. وتشير المصادر إلى أن البرنامج التعليمي والمواد المدرّسة في العهد السعدي ظلت في نطاق العلوم المتعارفة في العصور السابقة[87]، وبين أيدينا نص نفيس يشير إلى المواد الدراسية بالقرويين في هذا العهد، وهو رصد لعلي بن ميمون سجّله بعدما رحل إلى تلمسان وبجاية وتونس والشام والحجاز، فقال مقارنا بين علماء القرويين وعلماء غيرها:

«ما رأيت في سائر المغرب لا في مدينة تلمسان ولا بجاية، ولا تونس ولا إقليم الشام بأسره، ولا بلاد الحجاز، فإني (رأيت ذلك كله بالمشاهدة) ولا بمصر على ما تقرّر عندي من العلم اليقين بمشاهدة أناس من أهلها، وبرؤيتي لبعض كتب أرباب الوقت، ما رأيت مثل فاس، ومثل علمائها في حفظ ظاهر الشرع العزيز بالقول والفعل، وهذا الحفظ لنصوص إمامهم الإمام مالك وحفظ سائر العلوم الظاهرة، من الفقه والحديث والتفسير وحفظ نصوص كل علم مثل النحو والفرائض والحساب والتوقيت، والتعديل والتوحيد والمنطق، والبيان والطب، وسائر العلوم العقلية، ثم لابد فيه عندهم من حفظ نص ذلك الفن، ومن لم يستحضر النص عن مسألة ما في علم من العلوم لا يلتفت إلى كلامه، ولا يعبأ به، ولا يحسبونه من طلبة العلم.[88]»

كذلك نجد نصا مباشرا يتناول المواد الدراسية في هاته الأيام، لرجل بلجيكي يدعى (أكيسار) زار فاس عام 1540م في عهد السلطان أحمد الأعرج السعدي الذي تولى الحكم عام 918هـ، فكتب «مذكرات عن وصف فاس، والقرويين التي أمَّها، وقرأ بها، وتعرّف على حياة طلابها ومدرسيها، وعلى أساليبهم التربوية وطرائقهم التعليمية وعن العلوم المتدارسة بها فيذكر منها: التفسير، الحديث، الأصول، الحساب، التنجيم، الكلام، التصوف، اللغة، التصريف، التوحيد، التاريخ والجغرافيا، الطب، القضاء،

الرباط، المغرب، (د. ط)، (د. ت)، ص: 41.

[87]- ينظر: الحركة الفكرية في بالمغرب في عهد السعديين، م.س، ص: 85.

[88]- الحضارة الإسلامية في المغرب، م.س، ص: 292 - 293.

الأدب.[89]»

المطلب الثالث: طرائق التدريس المتداولة بالقرويين على عهد الدولة السعدية

على غرار المواد الدراسية التي لم تعرف جديدا، «لم تختلف طرق التعليم في العصر السعدي اختلافا جوهريا عنها في العصور السابقة، ولم تتردّد فيه أصداء المبادئ التربوية التي نادى بها ابن خلدون في المقدمة، إلا اجتهادات شخصية لبعض رجال التدريس استوحوها من تجاربهم الخاصة أو اختاروها من أسس مدارس التعليم القديمة....[90]» ومن أشهر طرق التدريس المتداولة في هذا العصر طريقة المحاضرة التي كانت «طريقة نخبة المدرِّسين من المفسرين والمحدثين والفقهاء والمعقوليين. يعتمدون على تنسيق العرض وحسن الأداء، مع الإشراف على آراء المتقدمين ومناقشتها والترجيح عند الاقتضاء»[91]...

خاتمة:

أرى وقد بلغتُ كلمة الختام، أن أَذكُر أَهمّ النتائج التي تمّ التوصّل إليها، وذلك على النحو الآتي:

– يمكن القول إجمالا إن التعليم بالقرويين في العهدين الوطاسي والسعدي كان اختياريا في سائر أحواله: فالمتعلِّم يتعلَّم باختياره؛ إذ يختار من الشيوخ ما شاء، ويُقبِل على العلوم والفنون التي شاء، ولا يوجد حدّ في الزمان للدراسة والتدريس. والمدرِّس يدرِّس ما يروق له من الكتب، ويقر ما يختار من المسائل...

– المنهاج التعليمي بالقرويين في العهدين الوطاسي والسعدي كان يرتكز على إيصال مجموعة محدّدة من المعلومات والحقائق إلى أذهان الطلبة، في شكل مجموعة

---

[89]- المرجع نفسه، م.س، ص: 293.

[90]- الحركة الفكرية في بالمغرب في عهد السعديين، م.س، ص: 93.

[91]- المرجع نفسه، م.س، ص: 96.

من المواد الدراسية أو الكتب.

– إن المنهاج التعليمي المعتمد في القرويين طيلة العهدين موضوع الدراسة كان محصورا فيما يُدرَّس من كتب.

– إن المواد المدرّسة في العهدين الوطاسي والسعدي ظلت في نطاق العلوم المتعارفة في العصر المريني لأسباب موضوعية أشرنا إليها في ثنايا البحث.

– عرف البرنامج التعليمي بالقرويين في العهدين الوطاسي والسعدي تعدّدا وتنوّعا، وذلك لتنوع المواد المدرّسة والكتب المعتمدة في تدريسها.

– من الواضح أن طرائق التدريس المتداولة بالقرويين خلال العهدين الوطاسي والسعدي كانت متقدمة جدا، وهي مناسبة لعصرنا فيما يتعلق بتدريس العلوم الإسلامية على وجه الخصوص.

المصادروالمراجع:

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

- **كتب عامة:**

– **ابن أبي محلي الفقيه الثائرورحلته الإصليت الخريت**، عبد المجيد القدوري، منشورات عكاظ، الرباط، المغرب، (د. ط)، (د. ت).

– **الإحاطة في أخبارغرناطة**، لسان الدين بن الخطيب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1424هـ.

– **أصالة الحضارة العربية**، ناجي معروف، دار الثقافة، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 1975م.

– **أليس الصبح بقريب (التعليم العربي الإسلامي - دراسة تاريخية وآراء إصلاحية)**، محمد الطاهر ابن عاشور، دار سحنون - تونس، دار السلام - مصر، الطبعة الرابعة، 1436هـ - 2015م.

- **الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس**، علي ابن أبي زرع الفاسي، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، المغرب، (د. ط)، 1972م.
- **تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط (1- 9هـ / 7- 15م)**، الحسين أسكان، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى، 2004م.
- **التاريخ العلمي لجامعة القرويين**، الحسن السائح، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة -إيسيسكو، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، (د. ط)، 1418هـ- 1997م.
- **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه**، فتحي حسن ملكاوي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، هرندن، فرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية، الطبعة الأولى، 1439هـ- 2018م،
- **التعاشيب**، عبد الله كنون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2015م،
- **جامع القرويين**، عبد الهادي التازي، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب، الطبعة الثانية، 2000م.
- **جامعة القرويين ودورها التاريخي في البناء الحضاري**، حسن عزوزي، مطبوعات المجلس العلمي المحلي لفاس، مطبعة آنفو-برانت، فاس، المغرب، (د. ط)، (د. ت).
- **الحركة الفكرية بالمغرب في عهد السعديين**، محمد حجي، دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، الرباط، المغرب، (د. ط)، 1396هـ- 1976م،
- **الحضارة الإسلامية في المغرب**، الحسن السائح، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الثانية، 1406هـ- 1986م.
- **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، (د. ط)، 2012م.
- **سوس العالمة**، محمد المختار السوسي، مطبعة فضالة، المحمدية، المغرب، الطبعة الأولى، 1380هـ- 1960م، ص: 92.

- **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الرابعة، 1407هـ - 1987م.
- **العلوم والآداب والفنون على عهد الموحدين**، محمد المنوني، مطبوعات دار المغرب، الرباط، المغرب، الطبعة الثانية، 1397هـ - 1977م.
- **الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي**، محمد بن الحسن الحجوي الثعالبي الفاسي، تحقيق: أيمن صالح شعبان، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة: الثانية، 1428هـ-2007م،
- **لسان العرب**، أبو الفضل جمال الدين بن منظور، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى، (د. ت).
- **ماضي القرويين ومستقبلها**، محمد عبد الحي الكتاني، ضبط وتعليق: عبد المجيد بوكاري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2006م.
- **المعجب في تلخيص أخبار المغرب**، عبد الواحد المراكشي، ضبطه وصحّحه وعلّق حواشيه وأنشأ مقدمته: محمد سعيد العريان ومحمد العربي العلمي، مطبعة الاستقامة، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 1328هـ - 1949م،
- **المغرب عبر التاريخ**، إبراهيم حركات، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، المغرب، (د. ط)، 1420هـ- 2000م.
- **مقاييس اللغة**، أبو الحسين ابن فارس، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، 1399هـ - 1979م.
- **مقدمة ابن خلدون**، عبد الرحمان بن خلدون، ضبط المتن ووضع الحواشي والفهارس: خليل شحادة، مراجعة: سهيل زكار، دار الفكر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1401هـ - 1981م.
- **المناهج الدراسية: عناصرها وأسسها وتطبيقاتها**، مصطفى صلاح عبد الحميد، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د. ط)، 1420هـ - 2000م،
- **مناهج العلوم وأساليب تدريسها: في المرحلة الابتدائية**، محمد عبد الكريم أبو سل، دار

الفرقان للنشر، عمان، (د. ط)، 2002م،

- **المناهج: البناء والتطوير**، سعد محمد جبر، ضياء عويد العرنوسي، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 1436هـ- 2015م، ص: 19.

- **المنهاج الدراسي: أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية**، عبد الله عبد الرحمن صالح، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، 1405هـ- 1985م، ص: 9.

- **النبوغ المغربي في الأدب العربي**، عبد الله كنون، (د.د.ن)، (د. ب)، الطبعة الثانية، 1380هـ- 1960م.

- **نظم الجمان لترتيب ما سلف من أخبار الزمان**، ابن قطان المراكشي، تحقيق: محمود علي مكي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1990م،

- **ورقات عن حضارة المرينيين**، محمد المنوني، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الثالثة، 1420هـ- 2000م.

- **وصف إفريقيا**، الحسن الوزان الفاسي المعروف بليون الإفريقي، ترجمة: محمد حجي ومحمد الأخضر، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1983م.

- **كتب جماعية**

- **جامعة القرويين و آفاق إشعاعها الديني والثقافي**، كتاب جماعي عن أشغال ندوة تكريمية لعميد جامعة القرويين عبد الوهاب التازي سعود، أبحاث وأعلام: 5، ندوات تشرف عليها وتصدرها: فاطمة الجامعي الحبابي، بيت آل محمد عزيز لحبابي، تمارة، المغرب، (د.ط)، 1996م.

- **مدخل القيم وإصلاح مناهج التربية والتكوين**، إعداد وتنسيق: كلثومة دخوش، أشغال ندوة علمية نظمها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، يوم الجمعة 08 أبريل 2016م، سلسلة ندوات وأيام دراسية (3)، منشورات المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الشرق، مكتبة قرطبة، وجدة، المغرب، الطبعة الأولى، 2016م.

- **المجلات العلمية**

- **جامعة القرويين وأطوارها الزاهرة في التاريخ**، أحمد بن أحساين النجار، مجلة المغرب، ع: 1- 2، السنة: 5، يناير- فبراير 1937م.
- **مجلة المغرب**، ع: 12، السنة الثانية، بتاريخ: 15 ربيع النبوي 1355هـ

المنهاج التعليمي عند الشوشاوي من خلال كتابه الفوائد الجميلة التدريس نموذجا

د. خالد حسين إسماعيل

أستاذ محاضر بجامعة مصراتة، كلية التربية، ليبيا

الملخص:

جاء هذا البحث لتسليط الضوء على المنهاج التعليمي الذي يمكن استقراؤه من نصوص الشوشاوي، وذلك من خلال دراسة الباب السادس من كتابه الفوائد الجميلة الذي تناول المؤلف فيه جملة من طرق التدريس وأساليبه بالإضافة إلى النظام المدرسي، وقد سلك الباحث في ذلك المنهجين الاستقرائي والتحليلي؛ لاستخلاص تلك الطرق والأساليب، ويهدف البحث إلى استقرائها ومقارنتها بغيرها من المناهج التي أشار إليها العلماء، ومدى الاستفادة منها والاسترشاد بهديها في الوقت المعاصر في المنظومة التعليمية والتربوية، وقد قُسم البحث بعد المقدمة إلى مبحثين: الأول يحتوي على التعريف بالمؤلّف، والمبحث الثاني يحتوي على طرق التدريس وأساليبه المستخلصة من كتاب الفوائد الجميلة، وفي نهاية البحث خاتمة تحتوي على أهم النتائج التي توصل إليها الباحث.

الكلمات المفتاحية: الطرق، التعليمية، التربوية، الأساليب، الفوائد

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على محمد ﷺ وعلى الأنبياء والمرسلين، ومن سار على نهجهم إلى يوم الدين، وسلم تسليما كثيرا، أما بعد؛ فأفضل معلم يَقتدي به الطلابُ، ويبقى أثره في النفوس، مَن جَمع بين صفتي العلم والعمل، وجمع بين حسن التربية والتعليم، ومن الموضوعات التي تناولها الباحثون

قديما وحديثا ما يتعلق بالتربية والتعليم، فالتعليم بمراحله المختلفة لا يمكن أن يثمر دون الاهتمام بالمنظومة التعليمية والتربوية، كما أنه لا يمكن أن يصلح حال التعليم إلا بصلاح المعلم والمتعلم دينا وخلقا وسلوكا.

ولما تم الإعلان عن المؤتمر العلمي الدولي الثاني(**المنهاج التربوي في التراث الإسلامي بين الأصالة والامتداد**) كانت لي رغبة في المشاركة في هذا المؤتمر الموقر بما يخدم الهدف الذي سينعقد المؤتمر من أجله، فأقدمت- مستعينا بالله- على المشاركة في هذا المؤتمر ببحث عنوانه:

المنهاج التعليمي عند الشوشاوي من خلال كتابه الفوائد الجميلة

طرق التدريس وأساليبه نموذجا

وهو ضمن المحور الأول من محاور المؤتمر: **(جهود علماء أصول الشريعة في خدمة المنهاج التربوي).**

وبعد التتبع والاستقراء تبين أن الشوشاوي- رحمه الله- له اهتمام بمجال التربية والتعليم، فكان من الواجب إبراز هذا الاهتمام وإخراجه؛ لعله يسهم في بناء وإصلاح العملية التربوية والتعليمية.

ومن الكتب التي تناولت جانبا من جوانب التعليم كتابه (الفوائد الجميلة على الآيات الجليلة في علوم القرآن وفضائله)، وقسمه مؤلفه إلى عشرين بابا تناول فيها علوم القرآن الكريم وفضائله، وخص الباب السادس بأحكام المعلم وأحواله مع المتعلمين، وجعله بعنوان: (في أحكام المعلم وما يتعلق به)، وهو الذي تناوله الباحث بالدراسة، وإن كان الكتاب إجمالا تتعلق مسائله بالقرآن الكريم وأحكامه، إلا أنه خص جانبا للحديث عن أحكام المعلم والمتعلم، وتعتبر هذه الأحكام التي ذكرها في هذا الباب بمثابة القواعد والمبادئ الأساسية في المرحلة التعليمية.

مشكلة البحث: جاء هذا البحث للإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما طرق التدريس وأساليبه التي أشار إليها الشوشاوي في الباب السادس من كتابه؟ وما مصادره في ذلك؟.

2- ما الرابط بين ما أشار إليه الشوشاوي من طرق التدريس وأساليبه والحالة التعليمية في الوقت الراهن؟.

3- ما مدى الاستفادة من الأفكار التربوية وخصائص المربي والمتربي التي تستنتج من كلام الشوشاوي رحمه الله؟.

4- ما الثمرات التي يمكن أن تتحقق في المراحل التعليمية من خلال الأفكار التربوية وطرق التدريس التي

عرضها الشوشاوي ؟.

5- كيف يمكن ربط الحاضر بالماضي من حيث وطرق التدريس وأساليبه؛ حتى يستفيد اللاحقون مما سار عليه السابقون في مجال التربية والتعليم.

الهدف من البحث: استقراء المناهج الدراسية والأفكار التربوية التي عرضها الشوشاوي في كتابه، ومقارنتها بغيرها من المناهج التي أشار إليها العلماء، ومدى الاستفادة منها والاسترشاد بهديها في الوقت المعاصر في المنظومة التعليمية والتربوية.

أهمية البحث: بيان جهود العلماء المسلمين، والاهتمام بالتراث الإسلامي، وعرض الأفكار والمناهج التربوية، والطرق التعليمية، وبيان العلاقة بين المعلم والطالب التي تناولوها في مؤلفاتهم.

حدود البحث: دراسة الباب السادس من كتاب الفوائد الجليلة على الآيات الجميلة واستنباط المناهج والأفكار التربوية عند الشوشاوي.

الدراسات السابقة: من الدراسات التي تناولت هذا الكتاب بالدراسة:

- أحكام التعليم عند الشوشاوي، صورة من التعليم في الجنوب المغربي خلال القرن التاسع عشر الهجري، الزبير مهداد، الرابطة المحمدية للعلماء، العدد24، 2005م.

خطة البحث: قسم البحث بعد المقدمة، إلى مبحثين، وخاتمة.

- المقدمة- وبينت فيها مشكلة البحث، والهدف من البحث، وأهمية البحث،

وحدوده، وخطة البحث.

- المبحث الأول- التعريف بالمؤلف: (الشوشاوي)، وبالمؤلَّف: (الفوائد الجميلة).
- المبحث الثاني- طرق التدريس وأساليبه المستخلصة من كتاب الفوائد.
- الخاتمة- تحتوي على أهم النتائج التي توصل إليها الباحث.

المبحث الأول: التعريف بالمؤلف وبالمؤلَّف

الفرع الأول- التعريف بالمؤلف:

اسمه ونسبه: هو الحسين[1] بن علي بن طلحة الرجراجي الشُّوشاوي[2] من علماء المغرب، يكنى بأبي عبد الله[3]، والرجراجي نسبة إلى رجراجة وهي من قبائل البربر بالمغرب، والشُّوشاوي ترجع نسبته إلى مدينة شُوشَاوة أو شيشاوة، الواقعة غرب مراكش بالمغرب[4].

مولده: لم تذكر كتب التراجم تاريخا محددا تبين فيه مولده، إلا أنها بينت أنه عاش في القرن التاسع عشر وتوفي في آخره، ومع النظر في أول تأليف له وهو الفوائد الجميلة الذي انتهى من تأليفه سنة (841هـ)، فإن ولادته في الغالب تكون في أول القرن التاسع عشر[5]. والله أعلم.

---

[1] ومنهم من سماه حسن. ينظر: نيل الابتهاج بتطريز الديباج، أحمد بابا التنبكتي، إشراف وتقديم: عبد الحميد الهرامة، وضع هوامشه: طلاب كلية الدعوة الإسلامية، كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، ليبيا، ط1، 1989م، ص:163.

[2] ينظر: درة الحجال في أسماء الرجال، أحمد بن محمّد المكناسى، تح: محمد الأحمدى أبو النور، دار التراث، القاهرة، ط1، 1971م 244/1.

[3] ينظر: الأعلام، خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت، ط15، 2002م، 247/2.

[4] ينظر: أعلام المذهب المالكي في الجنوب المغربي، محمد مستقيم البعقيلي، مجلة المذهب المالكي، مركز الجنوب للإنماء الثقافي والإنساني، ع16، 2013م، ص:129.

[5] رفع النقاب عن تنقيح الشهاب، مقدمة الكتاب، تح: أحمد بن محمد السراح، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 2004م، ص:22.

حياته العلمية: نشأ المؤلف في بيت علم، وهو بيت آل الرجراجي الذي خرج منه أئمة أعلام في مختلف العلوم والفنون، وبعد أن نشأ وترعرع الرجراجي في (رجراجة) انتقل إلى (شيشاوة)، وكان علماؤها مهتمون بعلم القراءات، فكان لهذا الأثر في التكوين العلمي للمؤلف مما جعله يؤلف أكثر من كتاب في علم القراءات وعلوم القرآن، ثم انتقل إلى (تيدلي)، ثم إلى (تيفنوت)، ثم إلى (إيفساس) في بلاد السوس، وكانت في تلك الفترة قد ازدهرت بالعلم والعلماء، وأخيرا في (بَرْجِيل)، حيث بقي إلى أن توفي رحمه الله[6]، وبعد أن استكمل علومه ورحلاته العلمية أسس مدرسته البَرْجِيليّة في أولاد بَرْجِيل، وأصبح يدرس فيها يدرس العلوم المختلفة، ويؤلف كتبه، قال محمد السوسي: "وفيها أمضى العلامة الأصولي حسين الشوشاوي حياته"[7]، واستمرت هذه المدرسة إلى أواخر القرن الثالث عشر بعد أن أصبح الطلاب ينقصون شيئا فشيئا فتلاشت شيئا فشيئا إلى أن انتهت نهائيا[8].

فكان الشوشاوي إماما في الأصول والفقه، متبحرا في التفسير والقراءات[9]، قال الحُضَيكي: من أولياء الله الصالحين وعباده المتقين، والمشهورين بالعلم والدين، والمتبعين لسيد المرسلين[10].

شيوخه: بناء على قولنا بقلة المعلومات التي كتبت عن الرجراجي،لم تذكر لنا كتب التراجم شيوخ الشوشاوي، ولا على من درس وأخذ العلوم التي تبحر فيها.

تلاميذه:لم تذكر لنا كتب التراجم إلا تلميذا واحدا وهو داود بن محمد بن عبد

---

[6] ينظر: أعلام المذهب المالكي في الجنوب المغربي، ص:134 وما بعدها.

[7] ينظر: سوس العالمة، محمد المختار السوسي، مطبعة فضالة، المحمدية، المغرب، (د.ط)، 1960م، ص:159-160.

[8] المصدر نفسه، ص:159-160.

[9] ينظر: الفوائد الجميلة على الآيات الجليلة، مقدمة الكتاب، عبد الحفيظ الرغروغي، كلية الآداب والتربية، جامعة سبها، ط1، 1994م.

[10] ينظر: طبقات الحُضيكي، محمد بن أحمد الحضيكي، تح: أحمد بومزكو، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2006م، ص:189.

الحق التملي (ت899هـ)[11]، الذي ألف كتابه: (أمهات الوثائق وما يتعلق بها من العلائق)[12].

مؤلفاته: للمؤلف عدة كتب نذكر منها:

1-الفوائد الجميلة على الآيات الجليلة في علوم القرآن وفضائله، وسيأتي الكلام عن هذا الكتاب.

2- رفع النقاب عن تنقيح الشهاب[13]، شرح لكتاب تنقيح الفصول في اختصار المحصول في الأصول للقرافي (ت684هـ)، حققه الباحثان: أحمد بن محمد السراح، وعبد الرحمن بن عبد الله الجبرين في رسالة علمية لنيل درجة الماجستير بكلية الشريعة، جامعة محمد بن سعود، وطبع سنة 2004م[14].

3- حلية الأعيان على عمدة البيان[15]، وهو شرح لأرجوزة عمدة البيان في ضبط القرآن لأبي عبد الله لخراز (ت718هـ)، وحققه الباحث: عبد الوهاب لحراش، ضمن أطروحة جامعية بجامعة محمد الأول بجدة، سنة 2005م[16].

4- تنبيه العطشان على مورد الظمآن[17]، وهو شرح لأرجوزة مورد الظمآن في رسم القرآن لأبي عبد الله لخراز (ت718هـ)، قام بتحقيق هذا الشرح الباحث: ميلود الضعيف، في إطار أطروحة لنيل دبلوم الدراسات العليا بكلية الآداب، جامعة محمد الخامس، الرباط، سنة 1994م، كما حقق بجامعة المرقب سنة 2006م، في جزأين، الأول من أول الكتاب إلى حذف الياء للباحث محمد سالم بن حرشة، والجزء

---

[11] المصدر نفسه، ص:224.

[12] ينظر: سوس العالمة، ص:178.

[13] ينظر: معجم المؤلفين، عمر رضا كحالة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1993م، 568/1.

[14] ينظر: أعلام المذهب المالكي في الجنوب المغربي، ص:139.

[15] ينظر: سوس العالمة، ص:177.

[16] ينظر: أعلام المذهب المالكي في الجنوب المغربي، ص:139.

[17] ينظر: نيل الابتهاج، ص:163.

الثاني الباحث: رجب فرج بن دقاقة؛ لنيل درجة الماجستير[18].

وفاته: بعد حياة قضاها الشوشاوي في التدريس والتأليف والتربية والإفتاء والدعوة إلى الله، توفي- رحمه الله- سنة (898هـ)، ودفن في أولاد برحيل[19].

الفرع الثاني- التعريف بالمؤلَّف.

فرغ المؤلف من تأليفه لهذا الكتاب (الفوائد الجميلة على الآيات الجليلة في علوم القرآن وفضائله)، سنة (841هـ)، ولهذا الكتاب قيمة علمية عظيمة فموضوعه القرآن العظيم والأحكام الشرعية والفقهية المتعلقة بتعلمه وتعليمه، فقد تناول في كتابه عشرين بابا، صدر كل باب بأسئلة، ثم يقوم بالإجابة عنها، ولم يذكر ذلك في الباب السابع والتاسع والثاني عشر والسادس عشر والعشرون، وقد أورد في الباب السادس سبعا وسبعين سؤالا تتصل بأحوال المعلمين والمتعلمين وأحكام التعليم، فتناول نزول القرآن، وأسماء القرآن، وفضائل القرآن الكريم، وأحوال حامل القرآن، وأحكام المعلم والمتعلم، فاحتوى على إشارات تربوية تتعلق بعدة جوانب، كالمقدار الذي ينبغي للطالب أن يحفظه، وإعطاء الطالب شيئا مقابل تعلمه، وبيان الأفعال التي يستحق الطالب الضرب عليها، كما تناول النظام المدرسي من خلال بيان أيام الدراسة وأوقاتها، وأوقات الراحة والعطلات والإجازات، وغير ذلك من الإشارات والفوائد التربوية.

كما حظي هذا الكتاب باهتمام الباحثين، فقط نظّم الشيخ عبد الله بن محمد بن صالح فودي الصكتي بعض أبوابه، وصلت إلى أربعمائة بيت، وحققه الباحث: إلياس عزوزي في إطار أطروحة للحصول على دبلوم الدراسات العليا بدار الحديث الحسنية بالرباط، وطبع سنة (1989م)، كما حققه الباحث: الأمين عبد الحفيظ أبوبكر الرغروغي في رسالة علمية، وطبع سنة (1994هـ)، ورغم ذكره لمعلومات وفوائد قيمة وجامعة مختصرة إلا أنه يؤخذ عنه تناوله لكثير من المسائل والمفاهيم غير السليمة

---

[18] ينظر: أعلام المذهب المالكي في الجنوب المغربي، ص:139.

[19] ينظر: أعلام المذهب المالكي في الجنوب المغربي، ص:137.

المبنية على ضعف الأحاديث التي يستدل بها[20].

المبحث الثاني: طرق التدريس وأساليبه المستخلصة من كتاب الفوائد

أشار الشوشاوي في الباب السادس الذي خصصه لأحكام المعلم وما يتعلق به من مسائل إلى طرق وأساليب التدريس والثواب والعقاب، والنظام المدرسي أثناء مرحلة التعليم، نذكر منها ما يأتي:

أولا- طرق التدريس وأساليبه.

كانت أجوبة الشوشاوي مرتكزة على تعليم القرآن الكريم باعتبار أن الكتاب متعلق بالقرآن الكريم وعلومه، ومن خلال تتبع الباحث ما أجاب عنه الشوشاوي يمكن أن نجمل طرق التدريس في الآتي:

1- مقدار الحفظ والفهم بين الطلاب.

قال المؤلف: "وأما المقدار الذي ينبغي أن يتعلم به القرآن من الآيات، فاعلم أنه لا تحديد في ذلك عند جمهور العلماء لاختلاف العقول والأحوال"[21].

من طرق التدريس التي أشار المؤلف إليها وتُعِين الطلاب على الحفظ والاستمرار في الدراسة مراعاة القدرة العقلية والاستيعابية لدى الطلاب، فرأى أنه لا تحديد في ذلك، ولا يشترط أن يكون المقدار واحدا لجميع الطلبة، فإن العقول والقدرات تتفاوت، وأحوال الطلبة تختلف من حيث قوة الحفظ وضعفه، وهو بذلك يفضل الطريقة الفردية عن الجماعية، وقد أوجب بعض أهل العلم على المعلم معرفة مبلغ طاقة المتعلم وقدر استحقاقه، فيعطيه ما يتحمله بذكائه أو يضعف عنه ببلادته، فهو أروح للعالم وأنجح للمتعلم[22]، وهو ما يستنبط من كلام القابسي عندما ذكر أنه ينبغي

---

[20] ينظر: الفوائد الجميلة، ص:305 وما بعدها.

[21] الفوائد الجميلة، ص:338.

[22] ينظر: أدب الدنيا والدين، علي بن محمد الماوردي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1987م، ص:66.

للمعلم أن ينظر فيما هو أصلح لتعلمهم فليأمرهم به، فاجتماعهم في القراءة بصوت واحد يخفي عنه قوي الحفظ من الضعيف؛ لتباين واختلاف الطلاب من حيث القدرة والاستعداد [23].

قال الغزالي[24]: على المعلم أن يقتصر على قدر فهم المتعلم، فلا يُلقي إليه ما لا يبلغه عقله، كما ينبغي أن يلقي إليه الجلي اللائق به [25]، وقال غيره: وعلى المعلم أن يكون حريصا على فهم كل طالب بحسب فهمه ولا يبسط له الكلام بسطا لا يستطيع حفظه، ويخاطب كلا على قدر درجته وهمته وفهمه [26].

ومن خلال ما تم عرضه يعطي لنا صورة واضحة فيما ذهب إليه الشوشاوي ووافقه فيه أهل

العلم من أنه يجب على المعلم أن يراعي عقول ومدارك وأحوال الطلبة في إعطاء المادة العلمية من حيث الكيفية والمقدار؛ لتفاوت العقول والأحوال في الفهم والإدراك والوعي والتفكير والاستيعاب، قال ابن عاشور[27]: "لا جرم أن الله جعل في خلقة العقول اختلاف الميول والأفهام، وجعل في تفاوت الذكاء وأصالة الرأي أسبابا لاختلاف قواعد

---

[23] ينظر: الرسالة المفصلة، علي بن محمد القابسي، (د.ط)، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، 1955م، ص:324-325.

[24] هو: أبو حامد الغزالي، من علماء الشافعية، من مؤلفاته: إحياء علوم الدين، والوجيز، ت505هـ ينظر: أبوبكر أحمد بن قاضي شهبة، طبقات الشافعية، اعتنى بتصحيحه: الحافظ عبد الحكم خان، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، الهند، ط1، 1979م، 261/1.

[25] ينظر: إحياء علوم الدين، أبو حامد الغزالي، دار الحديث، القاهرة، (د.ط)، 2004م، 80/1-81.

[26] وهو رأي عبد الباسط العلموي. ينظر: من أسس التربية الإسلامية، عمر التومي الشيباني، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، ط1، 1979، ص:208.

[27] هو: محمد الطاهر بن عاشور، شيخ جامع الزيتونة وفروعه بتونس، من مؤلفاته: مقاصد الشريعة الإسلامية، التحرير والتنوير، ت1393هـ ينظر: محمد بن الخوجة، شيخ الإسلام الإمام الأكبر، محمد الطاهر ابن عاشور، الدار العربية للكتاب، تونس، (د.ط)، 2008م، ص:147.

العلوم والمذاهب" [28]، وقال ابن الجوزي[29]: "ما أكثرَ تفاوت الناس في الفهوم، حتى العلماء يتفاوتون التفاوت الكثير في الأصول و الفروع" [30]، وقال: "لا ينبغي للعالم أن يخاطب العوام بكل علم، فينبغي أن يخص الخواص بأسرار العلم لاحتمال هؤلاء ما لا يحتمله أولئك، وقد علم تفاوت الأفهام"[31].

2- إعطاء الطالب شيئا مقابل تعلمه.

قال المؤلف: "وأما هل يجوز أن يرشي الصبي على التعليم أم لا؟...، والقول بأنه يرشي ضعيف"[32].

تناول المؤلف مسألة إعطاء الطالب شيئا مقابل أن يتعلم إذا لم تظهر له الرغبة في التعلم والدراسة تشجيعا له لبذل الجهد في التعلم، وسماها رشوة، وذكر في هذه الحالة ثلاثة أقوال: الضرب فقط، والرشوة فقط، وأن لا يضرب ولا يرشي، وضعّف بإعطاء الرشوة مقابل أن يتعلم أو يحفظ أو ليذهب لحلقات ومراكز التحفيظ والتعليم، ورتب على ذلك نتائج تربوية سلبية، وهي الكسل إذا مُنع من الإعطاء بعد أن تعوّد عليه، وينتج عنه أن يكون العمل غير سوي؛ لأنه من غير نية صادقة في أدائه[33]، والذهاب إلى

تضعيف القول بإعطاء الرشوة مقابل التعلم والحفظ يستنبط منه أن الشوشاوي لا يرى هذا الأسلوب من طرق وأساليب التدريس، أما غيره من العلماء

---

[28] التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر، (د.ط)، 1984م، 11/3.

[29] هو: عبد الرحمن بن علي الجوزي، مفسر محدث، من مؤلفاته: نواسخ القرآن، زاد المسير في علم التفسير، ت597هـ. ينظر: محمد بن علي الداوودي، طبقات المفسرين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1983م، 275/1.

[30] صيد الخاطر، عبد الرحمن بن علي بن الجوزي، دار ابن خزيمة، الرياض، السعودية، ط1، 1997م، ص:756.

[31] الآداب الشرعية، عبد الله بن محمد بن مفلح المقدسي، تح: شعيب الأرنؤوط، وآخر، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1999م، 164/2.

[32] الفوائد الجميلة، ص:346.

[33] المصدر نفسه، ص:34.

كالجزولي[34]، فإنه يرى تقديم رشوة الصبي على ضربه[35].

وقد أشار العلماء إلى أن القاعدة العملية في سياسة الصبيان التي يصحبها الرفق، البعيدة عن الشدة، هي الثناء على أفعالهم المحمودة، وذم أعمالهم المكروهة، وهذه قاعدة يتبعها جميع المربين[36].

3- قراءة الطالب القرآن الكريم دون أن يحفظه.

قال المؤلف: "وأما هل يحصل الأجر للقارئ إذا لم يحفظه جدا أم لا؟ فهو مأجور أيضا باتفاق"[37].

أشار المؤلف إلى مسألة قراءة الطالب للقرآن الكريم مدة من الزمن كالشهور أو السنوات من أجل أن يحفظه، ثم لا يوفق بأن يحفظه جيدا، فذكر أنه كغيره من القرّاء الذين فتح الله عليهم بالحفظ من حيث الأجر، كما ألحق بهم الطالب الذي يجهل معاني آيات القرآن الكريم، واستدل بحديث النبي ﷺ ((والذِى يَقْرَأُ الْقُرْءانَ وَيَتَتَعْتَعُ فِيهِ وَهُوَ عَلَيْهِ شَاقٌّ لَهُ أَجْرَانِ)) [38].

قال النووي[39] في معنى هذا الحديث: وأما الذي يتتعتع فيه فهو الذي يتردد في

---

[34] هو: عبد الرحمن بن عفان الجزولي، فقيه مالكي، له تقاييد على الرسالة، ت741هـ ينظر: شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، محمد مخلوف، دار الفكر، (د.ط. ت)، ص:218.

[35] ينظر: مؤلفات سوسية حول نظم التعليم الأصيل، المهدي بن محمد السعيدي، الرابطة المحمدية للعلماء، العدد7، 1996م، ص:274.

[36] ينظر: التعليم في رأي القابسي، أحمد فؤاد الأهواني، (د.ط)، دار إحياء الكتب العربية، وملحق به الرسالة المفصلة، علي بن خلف القابسي، القاهرة، 1955م، ص:143.

[37] الفوائد الجميلة، ص:360-361.

[38] أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب: صلاة المسافرين، باب: فضل الماهر بالقرآن والذى يتتعتع فيه، رقم(789)، ضبطه وخرج أحاديثه: محمد محمد تامر، الدار الذهبية، القاهرة، (د. ط.ت).

[39] هو: يحيى بن شرف النووي، شافعي، فقيه محدث، من مؤلفاته: شرح صحيح مسلم، المجموع شرح المهذب، ت676هـ ينظر: طبقات الشافعية، 193/2.

تلاوته لضعف حفظه فله أجر القراءة وأجر بتعتعته في تلاوته ومشقته [40].

ويستنبط من هذا أن الشوشاوي كان ينظر إلى الهدف الديني والحرص عليه، وهو الحثّ على قراءة القرءان الكريم، واستمرار الطالب في حلقات ومراكز التحفيظ حتى وإن كان متأخرا في الحفظ، أو

لم يكن متقنا له، كما يفهم من ذلك حرصه على تعلم القرءان وتعليمه، وتقديمه على غيره من المواد.

أما أساليب التدريس فيمكن أن نجملها في الآتي:

1- تفضيل الطلاب بعضهم على بعض.

قال المؤلف: "فلا يجوز للمعلم تفضيل بعض الصبيان على بعض"[41].

من أساليب التدريس التي نهجها المؤلف عدم جواز التفضيل بين الصبيان عند تفاوتهم في معاملة معلمهم من حيث السلوك والأخلاق والإحسان إليه، ورتب على ذلك أنه إذا لم يسوّ بينهم فهو جرح في شهادته وإمامته، وهذا ما أشار إليه العلماء أن من واجبات المعلم نحو طلبته أن يعدل ويسوي بينهم ويعتني بمصالحهم، ويصفح على من أخطأ، ويصبر على جفاء من جهل عليه منهم، ولا يحقد على أحد منهم،[42]، وقد روي عن مجاهد[43] قوله: المعلم إذا لم يعدل بين الصبيان كتب من الظلمة[44]، ومن أهل العلم من جوز تفضيل الأسبق فالأسبق بدرس، وإذا زاد عن ذلك فبرضى الباقين[45].

---

[40] ينظر: شرح النووي على مسلم310/3، ضبطه وخرج أحاديثه: محمد محمد تامر، الدار الذهبية، القاهرة، (د. ط.ت).

[41] الفوائد الجميلة، ص:336.

[42] ينظر: من أسس التربية الإسلامية، ص:225.

[43] هو: مُجاهد بن جَبْر، تابعي، مفسر، من أهل مكة، ت103 هـ. ينظر: طبقات المفسرين 305/2.

[44] ينظر: الآداب الشرعية203/1.

[45] ينظر: من أسس التربية الإسلامية، ص:225.

وما ذهب إليه الشوشاوي وافقه فيه القابسي[46] حيث قال: "ومن حقهم عليه أن يعدل بينهم في التعليم ولا يفضل بعضهم على بعض"[47]، إلا أن القابسي استثنى ما إذا اشترط المعلم أنه يفاضل بينهم على قدر ما يصل إليه من العطاء من كل واحد منهم فيرضوا الآباء بذلك، فيجوز، وعليه أن يفي بذلك [48].

2- ضرب الطلاب.

قال المؤلف: "وأما حكم ضرب الصبيان فهو مباح"[49].

تناول المؤلف حكم ضرب الصبيان في المدارس والمساجد وغيرها من أماكن التعليم، وهو ما أطلق عليه المعاصرون العقوبةَ المدرسية[50]، فذهب المؤلف إلى جواز ضرب الصبيان، ويدور حكمه بين الإباحة والاستحباب باختلاف حال فعل الصبي، ويكون الضرب التوسط بين الشديد والخفيف، وهو أيضا يختلف باختلاف أحوالهم، فمنهم من لا يهتدي إلا بالضرب الشديد، ومنهم من يمتثل بالضرب الخفيف، ومنهم يكفيه غليظ القول، وعبر عنه بالشتم، ومنهم من تنفعه النصيحة والتوجيه.

وما ذهب إليه المؤلف من إقرار مبدأ العقوبة هو ما أقرته النصوص الشرعية، فإن أصل مشروعيته كما ذكر العلماء مستنبط من قوله تعالى: ﴿وَاللاَّتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ﴾[51]، ومن قوله ﷺ ((وَاضْرِبُوهُمْ عَلَيْهَا إِذَا بَلَغُوا عَشْرًا)) [52].

---

[46] هو: علي بن محمد المعافري، فقيه مالكي، من مؤلفاته: الممهد في الفقه، والملخص في الفقه، ت403هـ. ينظر: شجرة النور الزكية، ص97.

[47] ينظر: الرسالة المفصلة، ص:314.

[48] المصدر نفسه، ص:314.

[49] الفوائد الجميلة، ص:342.

[50] ينظر: من أسس التربية الإسلامية، ص:455.

[51] سورة النساء، الآية45.

[52] أخرجه أحمد في المسند284/11، ر.ح (6689)، أحمد بن حنبل، تح: شعيب الأرناؤوط، وآخرون، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1999م.

وعند مقارنة ما ذكره المؤلف بما ذكره غيره من أهل العلم، نجد أنهم متفقون على إجازة العقوبة كنوع من التأديب والتوجيه، وأن المراد بضرب الصبيان هو ضرب تأديب لا ضرر فيه ولا إضرار وإنما لمصلحتهم، قال ابن سحنون: "ولا بأس أن يضربهم على منافعهم"[53].

وعليه فالضرب جائز في الإسلام بشروط، ولا حدّ فيه إلا بقدر ما يراه المعلم، وإنما يختلف بحسب الزمان والمكان والحال، و الأوْلى أن يسلك سبيل العطف والرحمة مع المتعلم دون اللجوء إلى الزجر والتوبيخ [54].

قال القابسي: وفي بعض الأحايين يوقع الضرب معها بقدر الاستهال الواجب في ذلك الجرم [55]، وقد أجاز بعض أهل العلم ضرب الصبيان بشرط إذن الولي، ولا يكفي مجرد الإذن في التعليم أن يكون إذنا في الضرب؛ لأنه لا يستلزمه [56]، ومنهم من ذهب إلى جواز ذلك؛ وعلل ذلك من أن الشارع أجازه للزوج وللسيد، فإن المعلم يجوز له ذلك من باب أولى؛ لأنه نائب نحو الأب [57].

أما ما ذهب إليه الشوشاوي من أن الشتم وسيلة من وسائل التربية عندما قال: "ومنهم من يمتثل بالشتم خاصة" [58]ويستنبط من كلام الجزولي الذي ذهب إلى أن يعامل كل منهم بما يناسبه، فمن ناسبه الضرب ضرب ومن ناسبه الشتم شتم [59]، فإن أكثر أهل العلم ذهبوا إلى خلاف ذلك، فأشار الغزالي إلى أن من خلق وأدب المعلم أن يزجر الطالب عن سوء خلقه بطريق التعريض لا التصريح بقدر الإمكان، وبطريق

---

[53] ينظر: آداب المعلمين، محمد بن سحنون، راجعه وعلق عليه: محمد العروسي المطوي، (د.ط)، تونس، 1972م، ص:89.

[54] ينظر: من أسس التربية الإسلامية، ص:460 وما بعدها.

[55] الرسالة المفصلة، ص:312.

[56] ينظر: تحرير المقال، أحمد بن محمد بن حجر الهيثمي، تح: محمد الدبس، ومحمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ط2، 1987م، ص:77-78.

[57] المصدر نفسه، ص:79.

[58] الفوائد الجميلة، ص: 342.

[59] ينظر: مؤلفات سوسية، ص:271.

الرحمة لا التوبيخ[60]، وأشار بعض أهل العلم إلى أن من آداب المعلم: ألا يعنف متعلما، ولا يحقر ناشئا[61]، وهو ما أشار إليه القابسي أيضا في حالة عدم استجابة الطالب للنصيحة والتنبيه المتكرر، فإنه يلجأ المعلم إلى التقريع بالكلام الذي فيه التواعد من غير شتم ولا سب لعرض [62]، وهو الذي أيده ابن عرفة[63] بقوله "وعليه أن يزجر المتخاذل في حفظه أو صفة كتبه، بالوعيد والتقريع لا بالشتم، فإن لم يفد القول انتقل للضرب"[64]، وقال النفراوي[65] في شأن أمر الصبيان بالصلاة: "ويكون أمرهم بالكلام ابتداء ثم بالتهديد والتخوف بالضرب لا بالشتم"[66].

3- الأفعال الذي يستحق الطالب الضرب عليها.

قال المؤلف: "وأما المضروب عليه فهو الصلاة، واللوح، والشتم، والكذب، والهروب من المكتب وعقوق الوالدين، ومخالطة أقران السوء، وغير ذلك من المظالم"[67].

تناول المؤلف العلل التي تبيح ضرب الطالب، وهي ترك الصلاة، وعدم الكتابة، وسوء الخلق المتمثل في الشتم والكذب، والهروب من المدرسة أو المسجد أو مكان

---

[60] ينظر: من أسس التربية الإسلامية، ص:204.

[61] وهو رأي الجيطالي. ينظر: المصدر نفسه، ص:206.

[62] ينظر: الأحوال المفصلة، ص:312.

[63] هو: محمد بن محمد بن عرفة، الوَرْغَمِّي الفقيه المالكي، من مؤلفاته: تفسير ابن عرفة، المختصر الفقهي، ت803هـ، ينظر: البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، محمد بن علي الشوكاني، ج2/ص255، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، (د.ت.ط).

[64] المختصر الفقهي، محمد بن عرفة، صححه: حافظ عبد الرحمن محمد خير، مؤسسة خلف أحمد الحبتور للأعمال الخيرية، دبي، ط1، 2014م، 204/8.

[65] هو: أحمد بن غُنيم النَّفَراوي الفقيه الأزهري المالكي، من مؤلفاته: الفواكه الدواني على رسالة أبي زيد القيرواني، رسالة في التعليق على البسملة، ت1125هـ. ينظر: شجرة النور الزكية، ص: 318.

[66] الفواكه الدواني على رسالة بن أبي زيد القيرواني، أحمد بن غنيم النفراوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 2005م، 1/48-49.

[67] الفوائد الجميلة، ص:343.

التعليم عموما، وعقوق الوالدين، ومخطالة أصدقاء السوء، وغير ذلك مما فيه منافاة لأخلاق الإسلام والمسلمين.

قال الجزولي في هذا الشأن: "ينبغي للمعلم أن يؤدبهم على الكذب، والسب، والهروب من المسجد، واليمين بالطلاق والحرام وغيره"[68].

وقال القابسي: ويكون الضرب إذا تثاقل عن الإقبال على المعلم، وتباطأ في الحفظ، أو كَثُر

الخطأ في حفظه، أو في كتابة لوحه، وأكثر التغافل، ولم ينفع فيه التقريع بالكلام[69]، أما ابن سحنون

فذكر من الأمور التي يؤدبهم عليها اللعب والبطالة والقراءة [70].

ومن خلال ما سبق فإن الفقهاء أجازوا الضرب في جميع الحالات التي يحتاج المعلم إليها في تأديب الصبيان، ومن ذلك عدم الحفظ، واللعب، والأذى، والهرب من الكتاب، وما إلى ذلك من أنواع الذنوب الخلقية والمدرسية[71].

ثانيا- النظام المدرسي.

يمكن أن نلمس من إجابات الشوشاوي النظام المدرسي من خلال حضور وخروج الطلبة وزمن

الراحة ومواعيد العطلات والإجازات، ونقسمها كما يأتي:

1- أيام الدراسة والتعليم.

قال المؤلف: "وأما أيام التعليم فهي خمسة، يوم السبت، ويوم الأحد، ويوم

---

[68] ينظر: من أسس التربية الإسلامية، ص:462.

[69] ينظر: التعليم في رأي القابسي، ص:312.

[70] ينظر: آداب المعلمين، ص:89.

[71] ينظر: التعليم في رأي القابسي، ص: 146-147.

الاثنين، ويوم الثلاثاء، ويوم الأربعاء"[72].

أشار المؤلف إلى عدد الأيام التي تكون فيها الدراسة، وهي خمسة أيام، حيث تبدأ من يوم السبت إلى يوم الأربعاء.

2- أوقات الدراسة والتعليم.

قال المؤلف: "أما وقت التعليم هل الليل أو النهار؟ فهو النهار دون الليل" [73].

بين المؤلف زمن الدراسة وهو في النهار دون الليل، وتفصيل ذلك: تبدأ الدراسة من أول الصباح إلى آخر المساء مع مراعاة طول النهار وقصره، وتخصص ثلاثة أوقات للراحة، وهي: فترة الإفطار بعد أن يمحو الطلاب ما كتبوه وحفظوه، وفترة الغذاء وهي ما قبل الظهر، والفترة المسائية، ثم يعودون للدراسة إلى نهاية الدوام، وهي الطريقة التي سار عليها القابسي[74].

3- أوقات الراحة والإجازة.

قال المؤلف: "وأما وقت التسريح من الأيام فهو يومان: يوم الخميس ويوم الجمعة" [75].

أشار المؤلف إلى أيام الإجازة التي تُعطَى للطلبة للراحة، فأشار إلى أنها تبدأ من يوم الخميس أو من نهاية يوم الخميس ويوم الجمعة على أن يعودوا للدراسة يوم السبت، واعتمد المؤلف في هذا على ما روي أن عمر بن الخطاب[76]-رضي الله عنه- أمر

---

[72] الفوائد الجميلة، ص:320.

[73] المصدر نفسه، ص:320.

[74] ينظر: الرسالة المفصلة، ص:317.

[75] الفوائد الجميلة، ص:321.

[76] هو: عبد الله بن عمر بن الخطاب، صحابي، ت73هـ. ينظر: الاستيعاب في معرفة الأصحاب، يوسف بن عبد البر القرطبي، صححه وخرج أحاديثه: عادل مرشد، دار الأعلام، عمان، الأردن، ط1، 2002م، ص:419.

عامر بن عبد الله الخزاعي[77] بهذا.، كما أجاز الشوشاوي العطلة من يوم إلى ثلاثة أيام في عيد الفطر، وإلى خمسة أيام في عيد الأضحى وهو ما ذهب إليه ابن سحنون[78] كما جاء في آداب المعلمين[79]، وهو ما ذهب إليه القابسي، حيث ذكر في رسالته أن العطلة الأسبوعية من عصر يوم الخميس ويوم الجمعة، إلا أن يوم الخميس لا يعطى كاملا، بالإضافة إلى منح

الطلاب عطلات أخرى كالمناسبات الدينية، إشارة منه إلى عيد الفطر وعيد الأضحى [80].

ومن خلال ما سبق نلاحظ أن الشوشاوي وغيره من أهل العلم انتبهوا إلى أهمية الراحة الأسبوعية والإجازات الرسمية للمعلم والمتعلم، فهي مفيدة لكليها.

****

الخاتمة

في نهاية هذا البحث توصل الباحث إلى عدد من النتائج يمكن إجمالها فيما يأتي:

1- ما نهجه المؤلف في كتابه يعكس الحالة التعليمية والتربوية في ذلك الزمن.

2- اعتمد المؤلف على الاستدلال بالأحاديث الضعيفة، فاستغنى الباحث عن ذكرها في البحث.

3- نهج المؤلف بعض الأساليب في المرحلة التعليمية التي لم يتفق معه أهل العلم والتربية فيها.

---

[77] هو: عامر بن عبد الله بن الجراح القرشي الفهري، شهد بدرا وأحدا والحديبية، ت18هـ، في طاعون عمواس. ينظر: المصدر نفسه، ص:511.

[78] هو: محمد بن عبد السلام التنوخي القيرواني، المالكي، من مؤلفاته: تفسير الموطأ، نوازل الصلاة، ت256هـ. ينظر: شجرة النور الزكية ص:210.

[79] ينظر: آداب المعلمين، ص:97.

[80] ينظر: الرسالة المفصلة، ص:317.

4- رأى المؤلف أن أسلوب الشتم وسيلة من وسائل التعليم، ولم يوافقه في ذلك أكثر العلماء.

5- إعطاء الطالب مقابل أن يتعلم أو من أجل أن يذهب إلى مراكز التحفيظ؛ ليس وسيلة من الوسائل التعليمية والتربوية؛ لأنه يغرس في نفسه التكاسل والعمل بمقابل فقط.

المصادروالمراجع.

- القرآن الكريم برواية قالون عن نافع.

- إحياء علوم الدين، أبو حامد الغزالي، دار الحديث، القاهرة، (د.ط)، 2004م.

- الآداب الشرعية، عبد الله بن محمد بن مفلح المقدسي، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، وعمر القيام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1999م.

- آداب المعلمين، محمد بن سحنون، راجعه وعلق عليه: محمد العروسي المطوي، (د.ط)تونس، 1972م.

- أدب الدنيا والدين، علي بن محمد الماوردي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1987م.

- أعلام المذهب المالكي في الجنوب المغربي، محمد مستقيم البعقيلي، مجلة المذهب المالكي، مركز الجنوب للإنماء الثقافي والإنساني، العدد16، 2013م.

- الأعلام، قاموس لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت، ط15، 2002م.

- البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، محمد بن علي الشوكاني، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، (د.ت.ط).

- تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال، أحمد بن محمد بن حجر الهيثمي، تحقيق: محمد الدبس، ومحمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق،

بيروت، ط2، 1987م.

- التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر، (د.ط)، 1984م.

- التربية في الإسلام، أو التعليم في رأي القابسي، أحمد فؤاد الأهواني، (د.ط)دار إحياء الكتب العربية، وملحق به الأحوال المفصلة، علي بن خلف القابسي، القاهرة، 1955م.

- درة الحجال في أسماء الرجال، أحمد بن محمّد المكناسى، تحقيق: محمد الأحمدى أبو النور، دار التراث، القاهرة، ط1، 1971م.

- رفع النقاب عن تنقيح الشهاب، حسين بن علي الرجراجي، تحقيق: أحمد بن محمد السراح، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 2004م.

- سوس العالمة، محمد المختار السوسي، مطبعة فضالة، المحمدية، المغرب، (د.ط)، 1960م.

- شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، محمد مخلوف، دار الفكر، (د.ط. ت).

- شيخ الإسلام الإمام الأكبر، محمد الطاهر ابن عاشور، محمد بن الخوجة، الدار العربية للكتاب، تونس، (د.ط)، 2008م.

- صحيح مسلم بشرح النووي، ضبطه وخرج أحاديثه: محمد محمد تامر، الدار الذهبية، القاهرة، (د. ط.ت).

- صيد الخاطر، عبد الرحمن بن علي بن الجوزي، دار ابن خزيمة، الرياض، السعودية، ط1، 1997م.

- طبقات الحُضيكي، محمد بن أحمد الحضيكي، تحقيق: أحمد بومزكو، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م.

- طبقات الشافعية، أبوبكر أحمد بن قاضي شهبة، اعتنى بتصحيحه: الحافظ عبد الحكم خان، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، الهند، ط1، 1979م.

- طبقات المفسرين طبقات المفسرين، محمد بن علي الداوودي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1983م.

- الفواكه الدواني على رسالة بن أبي زيد القيراوني، أحمد بن غنيم النفراوي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، 2005م.

- الفوائد الجميلة على الآيات الجليلة، حسين بن علي الرجراجي، تحقيق: عبد الحفيظ الرغروغي، كلية الآداب والتربية، جامعة سبها، ط1، 1994م.

- المختصر الفقهي، محمد بن عرفة، صححه: حافظ عبد الرحمن محمد خير، مؤسسة خلف أحمد

الحبتور للأعمال الخيرية، دبي، ط1، 2014م.

- المسند، أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، ومحمد نعيم العرقسوسي، وإبراهيم انريبق، مؤسسة الرسالة، ط1، 1999م.

- معجم المؤلفين، تراجم مصنفي الكتب العربية، عمر رضا كحالة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1993م.

- من أسس التربية الإسلامية، عمر التومي الشيباني،المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، ط1، 1979م.

- مؤلفات سوسية حول نظم التعليم الأصيل، المهدي بن محمد السعيدي، الرابطة المحمدية للعلماء، العدد 7، 1996م.

- نيل الابتهاج بتطريز الديباج، أحمد بابا التنبكتي، إشراف وتقديم: عبد الحميد الهرامة، وضع هوامشه: طلاب كلية الدعوة الإسلامية، كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، ليبيا، ط1، 1989م.

- هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، دار الكتب العربية، إسماعيل باشا البغدادي، بيروت، (د.ط)، 1992م.

المنهاج التربوي عند ابن هلال السجلماسي

د. بلخير سرحاني

أستاذ التعليم الإعدادي، أكاديمية الشرق

ملخص البحث:

يتوخى هذا البحث بيان آراء وتصورات ابن هلال السجلماسي للمنهاج التربوي، وقد استوت هذه الورقة البحثية على تمهيد وثلاثة مباحث، ضمنت التمهيد ترجمة لابن هلال السجلماسي، وخصصت المبحث الأول لبيان الأهداف الكبرى للتعليم عند الفقيه السجلماسي، في حين ضم المبحث الثاني البرامج الدراسية لدى ابن هلال، وجاء المبحث الثالث ذاكرا موجبات التأديب عند الشيخ السجلماسي، وتكفلت الخاتمة بذكر أهم النتائج التي توصل إليها البحث.

وسعيا لتحقيق هذه الغاية، فقد اعتمدت المنهج الاستقرائي، وذلك من خلال تتبع وجمع المادة العلمية المتصلة بالموضوع، كما لجأت إلى المنهج التحليلي لدراسة ما تيسر لي جمعه. وبعد الدراسة توصلت إلى بعض النتائج، أهمها أن الهدف الرئيس للتعليم عند ابن هلال هو تعبيد النفس لربها، وربطها بخالقها، وعنهما تتفرع الأهداف الأخرى، وذلك واضح في إيلائه عناية فائقة للقرآن الكريم.

الكلمات المفاتيح: ابن هلال، المنهاج، المعلم، المتعلم.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد؛

فإن الاهتمام بالتربية والتعليم من المبادئ العظيمة التي حث عليها الإسلام، ودعا الناس إليها، لما لهما من دور كبير في صفاء العقيدة وثباتها في نفوس المتعلمين، وسلامة

جوارحهم وقلوبهم من الشهوات والشبهات المفسدة، وهدايتهم إلى أرشد أمرهم خُلقاً وأَدباً وتدبيراً لشؤون حياتهم.

ويأتي الاهتمام بقضايا التربية والتعليم في مقدمة المواضيع التي انشغل بها التراث الإسلامي، وعالج قضاياها المختلفة، مما يدفع الباحث إلى ضرورة تقصيها والعودة إليها.

في هذا السياق، تقصد هذه الورقة محاولة جمع ما تفرق، ورتق ما تفتق من آراء وتصورات ابن هلال السجلماسي للمنهاج التربوي؛ إذ من خلال تتبع آثار هذا العالم ألفيت أن هناك حديثا عن أهداف التعليم، وتصريحا ببعض المكونات الدراسية، ونصوصا ناطقة بموجبات التأديب، ومن المؤكد أن دراسة هذه العناصر، ستفيد منظومة التربية والتكوين في عصرنا الحالي، ويكفيها عبء الاستنجاد بالنظريات الغربية.

بناء على ما سبق، فإن الإشكالية التي يسعى هذا البحث لمعالجتها، هي عدم وجود مصدر جامع لآراء ابن هلال في المنهاج التربوي وعناصره، ذلك أن الفقيه السجلماسي لم يفرد كتابا لذلك، وإنما سيقت هذه الأفكار متناثرة ومتفرقة في مؤلفاته الفقهية.

وفي سبيل الإجابة عن هذه الإشكالية، اعتمدت منهجا يقوم على الاستقراء والوصف والمقارنة والتحليل.

ولقد جاء البحث – بعد المقدمة والتمهيد-في ثلاثة مباحث وخاتمة.

أما التمهيد فقد خصصته لترجمة ابن هلال، وأماط المبحث الأول اللثام عن الأهداف الكبرى للتعليم عند الفقيه السجلماسي، في حين ضم المبحث الثاني البرامج الدراسية لدى ابن هلال، وجاء المبحث الثالث ذاكرا موجبات التأديب عند الشيخ السجلماسي، وتكفلت الخاتمة بذكر أهم النتائج التي توصل إليها البحث.

تمهيد: التعريف بابن هلال السجلماسي

المطلب الأول: اسمه ونسبه ومولده ونشأته

اسمه ونسبه:

هو الإمام الفقيه النظار عالم سجلماسة ومفتيها أبو إسحاق إبراهيم بن هلال

بن علي الصنهاجي نسباً، الفلالي السجلماسي بلداً ومدفناً[1].

مولده ونشأته:

ولد مترجمنا بمدينة سجلماسة سنة 817هـ، وبها نشأ وحصَّل مبادئ العلوم، ثم رحل إلى فاس فأخذ عن جماعة من مشايخها الجلة[2].

المطلب الثاني: مكانته العلمية وثناء العلماء عليه

تبوأ ابن هلال مكانة علمية مرموقة بين العلماء، ولعل أهم ما يجلي ذلك ثناء المترجمين عليه، قال ابن عساكر في دوحة الناشر: " إبراهيم بن هلال السجلماسي شيخ الفتيا وإمام أهل التقى، العالم العلم، كان أشهر من أن يذكر لفضله وغزارة علمه واتساع باعه وعلو مقامه، وعلى الجملة فابن هلال من العلماء الأعلام أكابر مشايخ الإسلام"[3].

وكان لنبوغه ورحلاته في طلب العلم، والتقائه بالعلماء الأجلاء، وأخذه عنهم، وتعدد معارفه في الفنون، خاصة بفقه مالك، الأثر الواضح في لفت الأنظار إليه، حتى صار مهوى أفئدة الطلاب، فذاع صيته واتسعت شهرته، قال الحضيكي: " إبراهيم بن هلال شيخ الفتيا وإمام أهل التقى، العالم العلامة، العلم القدوة، كان رضي الله عنه متبحرا في العلوم طويل الباع فيها، عظيم القدر، عالي الشأن فريد عصره، وأعجوبة

---

[1] فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات، عبد الحي الكتاني، تح: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط:2، 1982م، 1106/2

[2] جذوة الاقتباس في ذكر من حل من الأعلام بمدينة فاس، أحمد بن القاضي، دار المنصور، الرباط، 1973م 97/1. الأعلام، خير الدين الزركلي الدمشقي، دار العلم للملايين، ط:15 2002م، 7/1. معجم المؤلفين معجم المؤلفين، عمر رضا كحالة، مكتبة المثنى، بيروت، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 124/1

[3] دوحة الناشر لمحاسن من كان بالمغرب من مشايخ القرن العاشر، لمحمد ابن عسكر الشفشاوني الحسني، تح: محمد حجي، مطبوعات دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، الرباط، ط: 2، 1379هـ – 1977م، 106/2

دهره" [4].

كما عده الشيخ محمد الغلاوي الشنقيطي واحدا من علماء المذهب المالكي الذين اعتمدت مصنفاتهم وأقوالهم في الفتوى، فقد جاء في نظمه المرسوم "نظم المعتمد من الأقوال والكتب في المذهب المالكي" واعْتَمدُوا نَوازلَ الهِلالِي ودُرَّه النثير كَالآلِي[5]

المطلب الثالث: شيوخه وتلاميذه

شيوخه:

لقد حظي ابن هلال بالتتلمذ والرواية عن عدد كبير من شيوخ العلم، نذكر منهم:

- محمد بن علي ابن أملال المديوني ت 856 هـ [6].
- محمد بن القاسم بن أحمد، القوري اللخمي المكناسي الفاسي ت 872 هـ [7].
- أبو عبد الله محمد بن الحسن بن محمد بن حمامة الأوربي ت 887 هـ [8].
- أبو الفرج محمد بن موسى بن أحمد الأموي الشهير بالطنجي ت 889 هـ [9].

---

[4] طبقات الحضيكي، محمد بن أحمد الحضيكي، تح: أحمد بومزكو، مطبعة النجاح، الدار البيضاء،1427هـ، 2006م، ص: 126

[5] البوطليحية، محمد بن عمر الغلاوي، تح: يحي بن البراء، مؤسسة الريان، بيروت، ط: 2، 1435هـ-2004م، ص: 87

[6] نيل الابتهاج بتطريز الديباج، لأحمد بابا التنبكتي السوداني، عناية وتقديم: الدكتور عبد الحميد عبد الله الهرامة، دار الكاتب، -طرابلس، ط:2، 2000م، ص: 66 -67

[7] جذوة الاقتباس 97/1. طبقات الحضيكي 126/1

[8] جذوة الاقتباس 243/1. سلوة الأنفاس ومحادثة الأكياس بمن أقبر من العلماء والصلحاء بفاس، محمد بن جعفر بن إدريس الكتاني، تح: عبد الله الكامل الكتاني وحمزة بن محمد الطيب الكتاني ومحمد حمزة بن علي الكتاني، دار الثقافة، ط: 1، 1425 هـ – 2004 م، 65/2-67

[9] جذوة الاقتباس 243/1. سلوة الأنفاس 118/2-119

●أبو عبد الله محمد بن أحمد بن بكر بن محمد بن مرزوق بن عبد الله المعروف بابن مرزوق الحفيد [10].

تلامذته:

أشهر من صرّحت المصادر بتتلمذه على ابن هلال: ابنه عبد العزيز، وأبو زيد عبد الرحمن بن علي الفلالي، وعلي بن محمد بن عبد العزيز الحامدي الأيسي [11].

ولعل السبب في قلة تلامذة ابن هلال كونه كان منشغلا بالقضاء والفتوى، خصوصا إذا ما علمنا أن سجلماسة كانت خلوة من الأحكام الأكفاء، وهذا ما نص عليه ابن هلال في الدر النثير حيث قال: "وتأمل هل يعذر الشاهد لعدم قيامه بشهادته في الطلاق والحرية في هذه البلاد الشاغرة أم لا؟ والأظهر والله أعلم أنه يعذر"[12].

المطلب الرابع: وفاته ومؤلفاته

وفاته:

توفي ابن هلال رحمه الله، سنة ثلاث وتسعمائة عن ست وثمانين سنة [13].

مؤلفاته:

لقد شغل التأليف حيزا هاما من اهتمام ابن هلال؛ حيث اتفقت كلمة المترجمين على غزارة إنتاجاته العلمية في فنون مختلفة، بيد أن هذا التراث لم يتمكن من مقاومة عوادي الزمن، ولم يبق له ذكر إلا النزر القليل، ومن ذلك:

●نوازل ابن هلال

---

[10] نيل الابتهاج، ص:330

[11] نوازل باز النوازل، لأبي إسحاق إبراهيم بن هلال السجلماسي، بعناية عبد الله الهلالي، دار ابن حزم ط:1، 1437هـ-2016م، 51/1

[12] الدر النثير، لابن هلال، بعناية: أبي الفضل الدمياطي، مركز التراث الثقافي في المغرب، دار ابن حزم، ط:1، 1436 هـ-2011م، 712/2

[13] نيل الابتهاج، ص:67

- تعليق على مختصر خليل ولم يكمل [14].
- اختصار فتح الباري لابن حجر [15].
- الدر النثير على أجوبة أبي الحسن الصغير [16].
- فهرست ابن هلال [17].
- منظومات وقصائد من ذلك قصيدته المسماة: «جواهر الجلال » [18].

المبحث الأول: أهداف التعليم عند ابن هلال السجلماسي

مما لا شك فيه أن رسم الأهداف وتحديد الغايات لأي عمل من الأعمال أمر ضروري قبل الشروع في هذا العمل وتنفيذه؛ لأن وضوح الأهداف يجعل الإنسان يسخر طاقاته ويوجه قواه ليصل إلى ما يرمي إليه، خاصة إذا تعلق الأمر "بالعملية التربوية التي يراد منها توجيه الجيل، وبناء صرح الأمة، وتعيين أسلوب السلوك في حياة الفرد والمجتمع" [19].

المطلب الأول: تعبيد النفس لربها

لا ريب أن الهدف الرئيس من العملية التربوية هو تعبيد النفس لربها، وربطها

---

[14] نفسه، ص:67

[15] جذوة الاقتباس 97/1

[16] شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، محمد بن محمد بن عمر بن قاسم بن مخلوف، وضع حواشيه وعلق عليه عبد المجيد خيالي، دار الكتب العلمية، ط: 1، 1424 هـ - 2003م،388/1

[17] فهرس الفهارس 427/2

[18] درّة الحجال في أسماء الرّجال، أبو العبّاس أحمد بن محمّد المكناسى الشّهير بابن القاضى، تح: محمد الأحمدي أبي النور، دار التراث القاهرة - المكتبة العتيقة، تونس، ط:1، 1391 هـ - 1971م1، 197/

[19] أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، عبد الرحمان النجلاوي، دار الفكر، دمشق، ط2، ص: 106

بخالقها، فالغاية الأسمى من طلب العلم هي معرفة الله تعالى بأسمائه وصفاته، ومن تجليات هذا الهدف عند ابن هلال دعوته إلى تعليم القرآن الكريم للناشئة، وتذكير المتعلمين بالله تعالى، وتخويفهم من عقابه [20].

وتنزيها لكتاب الله أرشد الفقيه إلى ضرورة تنبيه الصبيان إلى الطهارة وتحريضهم عليها؛ إذ المعهود فيهم عدم اتقائهم النجاسات، فيجب على المتعلمين تطهير محابرهم، إذ لا يجوز استعمال شيء من النجاسات [21] وعلى المعلم أن يتفقد ذلك منهم، فيطهر المداد وإلا فقد ظلم نفسه، فإن كتاب الله وأسماءه الحسنى يجب أن تنزه عن النجاسة[22].

وإدراكا لأهمية التعليم منذ الصغر في تحقيق العبودية لله تعالى، أوجب ابن هلال على معلم الصبيان أمرهم بالصلاة وتأديبهم على تركها، وتعليمه إياهم أحكامها وفروضها ووصفها وأحكام الطهارة وتعليم العقيدة، ومالا بد منه وشعائر الإسلام من الحلال والحرام [23]؛ لأنه من غير المعقول أن يخلو تكوين المتعلّم من الإلمام بكيفيات التعبّد اليومي، ويكون في المقابل حافظا للقرآن الكريم؛ لذلك كان لابد من توفر حد أدنى من الانسجام بين ما ينتهي إليه المتعلم من التحصيل القرآني، والمعرفة بالشعائر التعبّدية الأساسية.

المطلب الثاني: التنشئة على العقيدة الصحيحة

إن للعملية التعليمية دورا كبيرا في تثبيت مبادئ العقيدة في نفوس المتعلمين؛ ليرسخ الإيمان في قلوبهم؛ لأن تعليمها لهم في صغرهم أسهل في قبولها من تعليمها في حال كبرهم.

ومن أجل تحقيق هذا المبتغى وجدنا ابن هلال يدعو المربين إلى تعليم صبيانهم

---

[20] نوزل ابن هلال 2/1150-1151

[21] الدر النثير 22/1

[22] نوازل ابن هلال 200/1

[23] نفسه 2/293-294

أمور العقيدة؛ من ذلك قول لا إله إلا الله محمد رسول الله، وما يجب لهما وما يستحيل عليهما، وما يجوز في حقهما[24]، كما يعلمهم أن من أصول الإيمان الحب في الله والبغض في الله[25].

فأنت ترى أن ابن هلال حث المربين على ضرورة الاقتصار في تعليم العقائد على ما تدعو إليه الحاجات، ويستجيب لمتطلبات اليافعين، من غير الخوض في المباحث العقدية التي لا ينبني عليها عمل، لأن المؤمن إذا علم "تنزيه الله عن كل ما يوسوسه الشيطان فلا يحتاج للاحتجاج والمناظرات" [26]؛ لذا كان على الساهرين على إعداد البرامج والمقررات مراعاة هذه الخاصية، وأخذها بعين الاعتبار في النقل الديداكتيكي في أنشطة الكتب المدرسية المقررة، وطرق بناء الدرس العقدي أصولا وفروعا.

فلا يعقل أن يبدأ المتعلم بدراسة دقائق العلم، وعويص المسائل؛ لذلك نصح ابن رشد من ولاه الله أمر المسلمين، "أن ينهى العامة والمبتدئين عن قراءة مذاهب المتكلمين من الأشعريين، ويمنعهم من ذلك غاية المنع، مخافة أن تنبو أفهامهم عن فهمها، فيضلون بقراءتها، ويلزمهم أن يقتصروا فيما يلزم اعتقاده، على الاستدلال الذى نطق به القرآن ونبه الله عباده في محكم التنزيل؛ إذ هو بين واضح لائح، يدرك ببديهة العقل بأيسر تأمل في الحين، فيبادروا بعد إلى تعلم ما يلزمهم التفقه فيه من أحكام الوضوء، والصلاة والزكاة، والصيام، وسائر الشرائع والأحكام، ومعرفة الحلال في المكاسب من الحرام " [27].

إن الحكمة من منع المبتدئ من الغوص في دقائق مذاهب المتكلمين، ليست رفضا لعلم الكلام ومعاداة لأهله، وإنما هي ما يترتب على ذلك من سوء الفهم، فيدهش عقله ويحير ذهنه، لذلك كان المنهج السليم أن "يقنع من المسائل باليسير، ويكون أكثر أمره

---

[24] نوازل ابن هلال 447/1

[25] نفسه 1094/2

[26] نفسه 1028/2

[27] مسائل أبي الوليد، أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد، تح: محمد الحبيب التجكاني، دار الجيل، بيروت، دار الآفاق الجديدة، المغرب، ط: 2، 1414هـ - 1993م، 860/2-861

النظر في الحديث الصحيح الذي يشتمل على الفقه والأدب والرقائق والفضائل ونحوه من الأبواب التي ينتفع بها في نفسه" [28]. فإذا ما ترقى في العلم، وفتح الله عليه بالفهم، فله أن يقرأ دقائق العلم، لينافح عن دين الله، ويرد شبه المبطلين؛ إذ "العلم الذي ينفع صاحبه هو فهم قواعد العقائد" [29].

المطلب الثالث: إمداد البلاد بالقيمين الدينيين المؤهلين لمهمة الإمامة

الإمامة منصب شريف لا يتولاه إلا ذو ديانة وعلم، ففي المدونة "يتقدم القوم أعلمهم "[30] لذلك كان من الغايات التي ينشدها ابن هلال تخريج أئمة ملمين بالعلوم الشرعية، ومن مقدمتها " معرفة مبطلات الصلاة والطهارة الحدثية والخبثية، ومفسدات الصلاة والطهارة وبما لا تصحان إلا به كموجبات الوضوء والغسل وحكم اللمعة، وما يوجب السجود القبلي ونحو ذلك [31]، فإذا ما تلقى الطالب هذه المعارف كان مؤهلا لإمامة الناس ومؤتمنا على صلاتهم إذ بالعلم يحسن الأداء[32].

ولا يظن ظان أن مهمة الإمامة تقتصر على المعارف المتصلة بالفقه من أحكام الطهارة والصلاة فحسب، بل إن المتصدر لمنصب الإمامة لابد أن يكون له إلمام بمسائل العقيدة، وفي هذا الشأن نقل ابن هلال قول الفقيه القاضي ابن قداح " لا يجوز لأحد أن يؤم حتى يعلم العقيدة " [33].

والسبب في ذلك أن للإمام دورا رائدا في إصلاح نفوس رواد المسجد وتزكيتها،

---

[28] الذب عن مذهب مالك في غير شيء من أصوله، وبعض مسائل من فروعه، وكشف ما لَبَّس به بعض أهل الخلاف، وجهله مِن مَحَاجِّ الأسلاف، أبو محمد عبد الله بن أبي زيد القيرواني، دراسة وتحقيق: الدكتور محمد العلمي، الرابطة المحمدية للعلماء، مركز الدراسات والأبحاث وإحياء التراث، ط: 1، 2011م، 308/1

[29] نوازل ابن هلال 1116/1

[30] المدونة، سحنون، دار الكتب العلمية ط:1،، 1415هـ - 1994، 167/1

[31] نوازل ابن هلال1/ 442

[32] نفسه 446/1

[33] نفسه 446/1

فيغرس فيهم مبادئ العقيدة الصحيحة المنبثقة عن كتاب الله وسنة رسول الله ﷺ، ويجنبهم كل أشكال الغلو والتطرف والتفسخ والتفرق؛ وذلك لعظم مكانة الفقيه في نفوس الأمة، فهو مرجعهم في الاعتقاد وموئلهم في الأخلاق.

ورغبة في تدريب المتعلمين على إمامة الناس درج المعلمون على تعليم الصلاة عمليا، حيث كان الصبي يؤم أترابه داخل المكتب، يشهد لذلك أن القابسي سئل عن صبيان الكتاب يصلي بهم صبي لم يحتلم؟، فأجاز ذلك؛ لكي يتدرج المتعلمون على معرفة صلاة الجماعة، وإدراك فضلها، حتى يكبروا على الرغبة فيها[34].

وبالإضافة إلى التعود على ممارسة الشعائر الدينية، فإن إمامة الصبي بأترابه تُعُوِّده على تحمل المسؤولية، والتدرب على إمامة الناس، والثقة في النفس.

المطلب الرابع: التخلص من الجهل

معلوم أن الأصل في الإنسان الجهل، قال تعالى:﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [النحل/ 78].

ومن أعظم مقاصد العلم أنَّه ينأى بصاحبه عن الجهل والانحراف عن منهج الله ورسوله، لذلك كان من الأهداف الكبرى للتعليم عند ابن هلال قراءته للتخلص به من الجهل ومحاربة الأمية في أمور دينه ودنياه [35]، لأن طلب العلم من ضرورة حفظ الدين، خاصة لما يتعلق الأمر بمعرفة ما تصح به ديانة الإنسان.

وتأكيدا لهذ الهدف ورد عند ابن هلال أن قراءة العلم بنية التخلص من الجهل هو من وجوه قراءته محبة لله[36]، فالمسلم محتاج دوما " إلى علمٍ مفصَّلٍ يزولُ به جهله، وعدلٍ في محبَّته وبغضه، ورضاه وغضبه، وفعله وتركه، وإعطائه ومنعه، وكلُّ ما يقوله

---

[34] الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين، لأبي الحسن علي القابسي، تح: علي بن أحمد الكندي المرر، مؤسسة بينونة، أبو ظبي، ط:1، 1430هـ- 2009م، ص: 132-133.

[35] نوازل ابن هلال 1139/2

[36] نوازل ابن هلال 1139/2

ويعمله يحتاجُ فيه إلى عدلٍ ينافي ظلمه، فإن لم يمنَّ الله عليه بِالعلم المفصَّل والعدل المفصَّل، وإلاَّ كان فِيه من الجهلِ والظُّلم ما يخرج به عن الصِّراط المستقيم"[37].

المبحث الثاني: البرنامج الدراسي عند ابن هلال

تعد البرامج والمقررات الدراسية من المرتكزات الأساسية والوسائل المهمة المعتمدة في تحقيق الغايات والأغراض الكبرى لمجتمع العلم والمعرفة، وأثناء مساره العلمي يتلقى الطالب مجموعة من المواد الدراسية، وهي عبارة عن مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يتلقاها الطلاب في محاضن التعليم المختلفة، فإذا تمكن من ضبطها لجأ شيخه إلى تقويمه للانتقال إلى مستوى أعلى.

ويرى الواقف على أقوال ابن هلال أن القرآن الكريم هو منبعَ العلوم وأساسَها؛ إذ هو أول ما يتعلمه المتعلم في الكتاب، بل هو المحور الذي يدور عليه التعليم في الكتاتيب القرآنية.

وبالإضافة إلى تعليم القرآن الكريم وحفظه وكتابته، كان الطالب يتلقى مواد دراسية أخرى متنوعة كالفقه، والتجويد، والعقيدة وغيرها من العلوم.

وفيما يلي قائمة المواد التعليمية التي دعا ابن هلال إلى تعليمها للأطفال.

المطلب الأول: القرآن الكريم

لما كانت مخرجات التعليم الإسلامي هي تكوين الشخصية المسلمة المتشبثة بالقيم الإسلامية المنبثقة عن كتاب الله، كان القرآن الكريم هو أول ما يتعلمه الصبي، بل هو المحور الذي يدور عليه التعليم في الكتاتيب القرآنية [38]؛ لكونه أساس العلوم كلها، ويمثل النص المقدّس المادة الأساسية التي تدور عليها العملية التربوية التي تنشأ على ضوئها الدورة التعليمية والتكوينية للصبي.

---

[37] جامع الرسائل، ابن تيمية، تح: محمد رشاد سالم، دار العطاء، الرياض، ط:1، 1422هـ- 2001م، 100/1

[38] التربية في الإسلام، فؤاد الأهواني، دار المعارف-القاهرة، ط: 1، 1967، ص: 169

وتشجيعا على حفظ كتاب الله نص ابن هلال على تفضيل التحبيس على المقرئين الذين يعلمون الصبيان القراءة والكتابة، ويحفظون كتاب الله، على باقي الفئات المعوزة، وسبب ذلك هو توفير حاجيات المتعلمين، ولأنه "إن جعلها للمساكين، يستولي عليها من ليس بمسكين؛ لفساد هذه النواحي، وقلة من يقرأ من الصبيان ومن يعلمهم" [39].

وقد ألح ابن هلال على تعليم كتاب الله للصبيان، ورأى أن أجرة المعلم تكون بقدر نفاذ الصبي في قراءة القرآن الكريم[40].

وزيادة على أجر التعليم المتفق عليه بين المعلم وآباء الصبيان، يأخذ المعلم أجر الختمة، والحذقة من الإجارة لدخولهما عليها [41]. وهو ما يعرف بالحذقة [42]، ويقضى بها للمعلم إذا جرى بها العرف بقدر حفظ الصبي، وعلى حسب حال الأب من غنى أو فقر [43].

وحتى لا ينفلت القرآن الكريم من صدور المتعلمين دعا ابن هلال إلى مراجعته وتعاهده، مستدلا بقوله ﷺ: «تَعَاهَدُوا القُرْآنَ، فو الذي نَفْسِي بِيَدِهِ لَهُوَ أَشَدُّ تَفَصِّيًا مِنَ الإِبِلِ فِي عُقُلِهَا» [44]، كما نقل قول الأبي: "كان الشيخ ابن عرفة يقول التعاهد المانع من النسيان ختمة في الشهر، وهذا يختلف باختلاف الناس" [45].

---

[39] النوازل، العلمي بن علي الحسني العلمي، تح: المجلس العلمي بفاس، ط، 1، 1403هـ- 1983م. 346/2

[40] نوازل ابن هلال 298/1

[41] الدر النثير 1/ 424

[42] الحذقة: بِكَسْرِ الْحَاءِ وَالذَّالِ الْمُعْجَمَةِ، أَيْ الْحِفْظِ لِجَمِيعِهِ أَوْ جُزْءٍ مُعَيَّنٍ بِأَجْرٍ مَعْلُومٍ. حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، لمحمد بن أحمد بن عرفة الدسوقي المالكي، دار الفكر دط، دت، 16/4

[43] نوازل ابن هلال 1/ 607-608.

[44] صحيح البخاري، كِتَابُ فَضَائِلِ القُرْآنِ، بابُ اسْتِذْكَارِ القُرْآنِ وَتَعَاهُدِهِ، ح:5033، 193/6

[45] نوازل ابن هلال 1118/2

المطلب الثاني: التجويد

إن أولى العلوم ذكرا وفكرا، وأشرفها منزلة وقدرا، وأعظمها ذخرا وفخرا، معرفة تجويد كتاب الله؛ لذلك دعا ابن هلال إلى تعليم تجويد كتاب الله وإقامة ألفاظه للناشئة [46]، حتى يعلموه مجودا مرتلا كما نزل به الروح الأمين على سيد الأنبياء والمرسلين، ولا شك أن الأمة كما هم متعبدون بفهم معاني القرآن وإقامة حدوده هم متعبدون بتصحيح ألفاظه وإقامة حروفه على الصفة المتلقاة من أئمة القراء المتصلة بالحضرة النبوية، وقد عد العلماء القراءة بغير تجويد لحنا [47].

المطلب الثالث: الفقه

لاريب أن الفقه هو التطبيق العملي لأحكام الدين، والتنزيل الفعلي لقواعد الملة، والتعبد الصحيح، لذلك أوجب ابن هلال على المعلم أن يأمر متعلميه بالصلاة ويؤدبهم على تركها، ويؤاخذهم على الإخلال بشروطها وأركانها وواجباتها؛ وتعليمه أحكامها، وفروضها، ووصفها، وأحكام الطهارة [48]، مستدلا بقوله ﷺ: «**مُرُوا أَوْلَادَكُمْ بالصلاة وهم أَبْنَاءُ سَبْعِ سِنِينَ، وَاضْرِبُوهُمْ عَلَيْهَا، وَهُمْ أَبْنَاءُ عَشْرٍ وَفَرِّقُوا بَيْنَهُمْ فِي الْمَضَاجِعِ**»[49].

ومما يعلم للأطفال أيضا: شعائر الإسلام من الحلال والحرام [50]؛ لأنه لا يجوز للعبد أن يقدم على فعل حتى يعلم حكم الله فيه [51].

إن ما يشير إليه ابن هلال -من وجوه التعليم الفقهي-لا يتصل بعلم الفقه

---

[46] نوازل ابن هلال 1111/1

[47] الإتقان في علوم: الإتقان في علوم القرآن، جلال الدين السيوطي، تح: محمد أبي الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1394هـ-1974 م، 346/1

[48] نوازل ابن هلال 894/2

[49] سنن أبي داود، كتاب الصلاة، بَابُ مَتَى يُؤْمَرُ الْغُلَامُ بِالصَّلَاةِ، ح 495، 133/1

[50] نوازل ابن هلال 894/2

[51] الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، أحمد بن غانم أو غنيم بن سالم ابن مهنا، شهاب الدين النفراوي، تح: عبد الوارث محمد علي، دار الفكر، بيروت، ط:1، 1997 م، 25/1

ومسائله النظرية ونوازله العملية، وإنما يقف عند الحدود الدنيا اللازمة للتعبد وممارسة الشعائر الضرورية واليومية، فالمراد بالفقه الواجب تعليمه " معرفة مبطلات الصلاة والطهارة الحدثية والخبثية، ولا يشترط العلم بمسائل السهو وفروعه وغير ذلك مما لا تعم البلوى به. بل مفسدات الصلاة والطهارة وبما لا تصحان إلا به كموجبات الوضوء والغسل وحكم اللمعة، وما يوجب السجود القبلي ونحو ذلك [52]، ومما ينبه إليه المعلمون تجنب الخوض في التفريعات المذهبية والفقهية والاقتصار على مواطن الإجماع وما جرى به العمل في مذهب الإمام مالك [53]؛ مما يجعل التعليم أقرب إلى التربية الاجتماعية الدينية منها إلى التكوين العلمي، فالمطلوب تعليمه حسب ابن هلال هو ما لابد منه من فرائض الصلاة والطهارة [54].

المطلب الرابع: العقيدة

لا يخفاك أن تنشئة المتعلمين على الاعتقاد الصحيح من أهم الغايات الكبرى التي ينشدها التعليم الإسلامي، ولقد كان هذا دأب الأنبياء -عليهم السلام-وديدن المصلحين، وذلك لاقتناعهم الراسخ بأن علم العقيدة من أشرف العلوم، وأجلها قدراً؛ لكونها أصل الشريعة؛ فإذا صلح اعتقاد المتعلمين أثمر ذلك أعمالا صالحة، وإذا ما انحرفت عقائدهم فسدت أعمالهم.

ولم يتوان ابن هلال في الدعوة إلى تعليم مبادئ العقيدة الصحيحة، فقد سئل عما يلزم معلم الصبيان في حال تعليمه، ومن المقام معهم، ومن الأدب، فأجاب:" يلزمه أن يقيم معهم الأمر المعتاد في ذلك، ويعلمهم العقيدة"[55].

والسبب في تعليم العقيدة للمتعلمين؛ هو ترسيخ الإيمان في قلوب المتعلمين؛ ولأن تعليمها لهم في صغرهم أسهل في قبولها من تعليمها في حال كبرهم؛ لأنها موافقة

---

[52] نوازل ابن هلال، 442

[53] الوثيقة التربوية الإطار للتعليم العتيق، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالمغرب.

[54] نفسه 174/1

[55] نوازل ابن هلال 273/1

للفطرة التي فطرهم الله عليها، ولم تختلط بما يشوبها من أفكار مخالفة، كما أن تعليمها لهم سبب حماية الأمة من الوقوع في الضلال والزيغ عن الطريق الحق، فقد قال رجل للأعمش: هؤلاء الغلمان حولك ؟! قال: اسكت هؤلاء يحفظون عليك أمر دينك [56].

ومما يدل على أهمية علم العقيدة عند ابن هلال أنه لم يجز لأحد أن يؤم الناس في الصلاة حتى يتعلم مبادئ العقيدة الصحيحة [57].

المطلب الخامس: الهجاء والخط

إن مما يعين المتعلمين على تفهم كلام الله وحفظه، وحديث رسوله ﷺ وفهمه تعليمَ القراءة والكتابة واللغة وسائر علومها لأن ذلك " يهيئ الناشئين لطاعة الله، وذلك بتفهم كلامه الذي أنزله لنعمل به، وكلام رسوله الذي أرسله ليطاع بإذنه. ومن هذا الأصل الأخير تنبع علوم الحديث والفقه" [58]. وبناء عليه دعا ابن هلال المعلم إلى بذل الجهد واستعمال طاقته، في تعليمهم الهجاء والخط [59].

ومن اللافت للنظر أن الفقهاء قرروا أن المردودية المهنية للمدرس تقاس من خلال نتائج التلاميذ التي يحققونها كل سنة أو سلك تعليمي، فإذا أجرى المعلم التقويم، واتضح أن المتعلم لم يمتلك المهارات المقصودة من التقويم، إذ لم يحسن الهجاء، ويحكم الخط، ولا يقرأ شيئا نظرا، فلا حذقة له، وعليه التعنيف من الإمام فيما كان يأخذه من خراجه[60].

---

[56] الكفاية في معرفة أصول علم الرواية، للخطيب البغدادي، تح: ماهر ياسين الفحل، دار ابن الجوزي – الدمام، ط:1، 1432هـ، 202/1

[57] نوازل ابن هلال 446/1

[58] أصول التربية الإسلامية، ص: 202

[59] نفسه 897/2

[60] النَّوادر والزِّيادات على مَا في المدَوَّنة من غيرها من الأُمهاتِ، لابن أبي زيد القيرواني، تح: محمد حجي وآخرين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط: 1، 1999م، 60/7

المطلب السادس: الإعراب

لا غرو أن النحو من أهم العلوم في العربية، " ذلك أن المعرفة الصحيحة للقرآن تقتضي العلم بالنحو؛ لإعراب الكلمات إعرابا صحيحا، والعلم باللغة العربية لفهم معاني القرآن، والعلم بالهجاء والخط لكتابته والنطق به صحيحا"[61]، لذلك وجدنا ابن هلال يدعو إلى إقراء علم النحو وإعراب الأشعار [62]، لأن الإعراب يميز المعاني ويوصل إلى أغراض المتكلمين.

والمقصود بتعليم الإعراب، هو تعليمه معربا بلا لحن، وليس المقصود أن يتعلم الصبي علم النحو؛ لأن الكتاتيب القرآنية لم تنشأ أصلا لهذه الغاية، وإن سن المتعلم يقصر عن استيعاب المادة النحوية، "فلا ينبغي أن يلقي إليه ما لا يبلغه عقله، فينفره أو يخبط عليه عقله" [63].

ثم إن تعليم الطلاب علمين في وقت واحد، يشغل الطلاب ويعرضهم للفشل والإحباط، وذلك؛ لأن عقل الإنسان محدود، وغير قادر على الإحاطة بأكثر من علم في وقت واحد، وفي ذلك يقول ابن خلدون: "أن لا يخلط على المتعلم علمان معاً، فإنه حينئذٍ قلّ أن يظفر بواحد منهما لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر، فيستغلقان معاً ويستصعبان، ويعود منهما بالخيبة، وإذا تفرغ الفكر لتعلم ما هو بسبيله مقتصراً عليه، فربما كان ذلك أجدر بتحصيله" [64]، أضف إلى ذلك أننا لو فرضنا حصصا للنحو؛ لأدى ذلك إلى هدر زمن تعليم القرآن، الذي هو الغاية الكبرى، والمقصد الأساس من وراء ولوج المتعلم إلى الكتاب.

---

[61] التربية في الإسلام، ص:171-172

[62] نوازل ابن هلال 1111/2

[63] إحياء علوم الدين، أبو حامد الغزالي، تح: مكتب الدراسات والبحث العلمي دار المنهاج – جدة - ط:1، 1432 هـ، 51/1

[64] مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمان بن محمد بن خلدون، تحقيق وشرح فهرسة: سعيد محمود عقيل، دار الجيل، ط:1، 1426 هـ - 2005م، ص: 533.

المطلب السابع: الحساب

ورد عند ابن هلال أن الشيوخ أجازوا للمعلم أن يلقن طلبته مبادئ الحساب [65]، وليس ذلك بلازم له، إلا أن يُشتَرَط ذلك عليه، لكن "قد يتطرق إلى الذهن أن تعليم الحساب لا صلة له بالدين، فعلماء التربية في العصر الحاضر ينصون على تعليم الحساب، إما لفائدته في الحياة، وإما لقيمته في التدريب على التفكر الصحيح؛ لأن الرياضة علم العلاقات الضرورية المضبوطة [66].

ومما يجلي فوائد علم الحساب حاجة العلوم الشرعية كالفرائض –مثلا-إلى معرفة علم الحساب؛ ولأن "من أخذ نفسه بتعليم الحساب أوّل أمره إنّه يغلب عليه الصّدق؛ لما في الحساب من صحة المباني ومناقشة النّفس، فيصير ذلك خلقا، ويتعوّد الصّدق، ويلازمه مذهبا" [67].

المبحث الثالث: موجبات التأديب عند ابن هلال

إن من تأمل تصرفات بعض الصبيان، يجدها عادة ما تفضي إلى تكاسلهم عن الحفظ، وتشاغل البعض بالخصومات فيما بينهم، وميلهم إلى المرح واللهو، مما يستوجب معه إيقاع أصناف من العقوبة، وقد بين ابن هلال أحكام التأديب، وشروط اللجوء إليه.

المطلب الأول: التأديب على عصيان الوالدين

من واجبات المعلم حث متعلميه على البرور بالوالدين، والانقياد لأوامرهما وخفض الجناح لهما، وزجرهم عن عصيانهما وإيذائهما؛ لأن العقوق مما يؤدب عليه الصبي[68] فهو من الكبائر التي شدد الإسلام على تحريمها وعظّم من قبحِها، عَنِ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ: «الكَبَائِرُ: الإِشْرَاكُ بِاللَّهِ، وَعُقُوقُ الوَالِدَيْنِ، وَقَتْلُ النَّفْسِ، وَاليَمِينُ الغَمُوسُ»

---

[65] نوازل ابن هلال 1111/2

[66] التربية في الإسلام، ص: 175.

[67] مقدمة ابن خلدون، ص: 635

[68] الدر النثير 270/1

.[69]

فإذا ما تناهى إلى المعلم جنوح المتعلم لهذا السلوك، فيجوز له ضربه باجتهاده على قدر حال الصبي، وعلى قدر الجريمة [70]، غير أن ابن هلال قيد الضرب بمراعاة حال الصبي، ونوع الجرم الذي اقترفه، فليس الصبيان في ذلك سواء.

المطلب الثاني: تأديب الصبيان على إيذاء بعضهم بعضا

جبل الصبي على اللهو واللعب، ولا يخلو هذا اللعب عادة من العنف والشدة، خصوصا وأن الصبيان يتمايزون في القوى الجسمية والعقلية، مما يجعلهم يرفعون أمرهم إلى المعلم، ويشتكون إليه؛ لذلك نصح الفقهاء بعدم الأخذ بوشاية التلاميذ وبأقوال الصبيان حينما يؤذي بعضهم البعض، إلا ما كان من الصبية الذين عرفوا بالصدق؛ فيكون ذلك مدعاة للإصلاح والتربية وتصويب السلوك، فإذا ما تبين للمعلم أن الصبيان تنازعوا بينهم، أو اعتدى أحدهم على الآخر فلا مناص حينئذ من تأديب الباغي حتى يرجع عن غيه[71]، ويأمره بالكف عن الأذى، ويرد ما أخذ بعضهم لبعض[72].

كما نصح الفقهاء المعلم بألا يدع أحدا عنده من الصبيان ممن فيه رائحة ما من الخصال الذميمة؛ إذ إن ذلك سبيل للوقيعة في حق بعض من في المكتب عنده، وقد يفضي ذلك إلى أن يشتهر مكتبه بما لا ينبغي، فقد ينسب إلى المؤدب ما لا يليق بمنصبه. وفيه مفسدة أخرى، وهو أنه قد يكون سببا إلى عدم مجيء الصبيان إليه أو قلتهم،

---

[69] صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، تح: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط:1، 1422هـ، كتاب الأيمان والنذور، باب اليمين الغموس، ح: 6675، 137/8

[70] نوازل ابن هلال، 897/1

[71] نوازل ابن هلال 897/1

[72] فتاوى البرزلي جامع مسائل الأحكام لما نزل من القضايا بالمفتين والحكام، أبو القاسم البرزلي، تح: محمد الحبيب الهيلة، دار الغرب الإسلامي-بيروت- ط: 1، 2002م.577/3. المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوى علماء إفريقية والأندلس والمغرب، لأحمد بن يحيى الونشريسي، تخريج: جماعة من الفقهاء، نشر وزارة الأوقاف بالمغرب دار الغرب الإسلامي –بيروت، 1401هـ.1981م. 258/8

فيحصل بذلك تمزيق العرض وقلة الرزق، فليحذر من ذلك جهده [73].

ومن أنواع الإيذاء التي يعم ضررها في المؤسسات التعليمية الضحك والاستهزاء بالآخرين، وقد تصدى الفقهاء لهذه الظواهر الشائنة، وأوجبوا على المعلم "أن يصون مجلسه عن اللغط لغير حاجة، ويزجر من اشتغل بذلك، وكل من لا ينصف ولا يهتم بالاستفادة والرشد، أو يقع له ما لا ينبغي في المجلس كالنوم والتحدث والضحك والاستهزاء بالناس، وغير ذلك مما يقع في النظر والجلوس والزي والتقدم والتأخر، كذا كل ما يخل بالتعلم"[74].

المطلب الثالث: قلة الحفظ

يرى الممارس للعملية التربوية في مرحلتها الابتدائية، أن المتعلمين ليسوا سواء في حفظ دروسهم وإنجاز واجباتهم، أمام هذا المعطى، كان المعلمون يسألون عن حكم ضرب المتصفين بالذهول عن القراءة، والمتهاونين في الحفظ، فتولى ابن هلال بيان الحكم الشرعي لذلك، وشروط تنزيل هذا النوع من التأديب، وهكذا أجاز للمعلم ضرب الصبيان إذا قصروا في واجباتهم الدراسية، بأن قل حفظهم، أو ساء أدبهم، حتى تستقيم أحوالهم، ويعتادوا على القيم الفضلى، وفي ذلك يقول" إن المعلم يجوز له ضرب الأولاد للأدب، ولقلة الحفظ بقدر الاجتهاد من غير ضرر" [75].

ويكون الضرب بقدر الاجتهاد من غير ضرر بالمتعلمين؛ لأن "في الصبيان القوي والضعيف فيضرب على قدر طاقته، وعلى قدر جرمه" [76]، ثم إن القصد من التأديب هو تقويم اعوجاج الصبي وتصحيح أخطائه، لا إلحاق الضرر به. كما وضع الفقهاء شروطا تتصل بالمقدار والكيفية والأداة، فمن الشروط أن يغلب على ظن المعلم أن

---

[73] المدخل إلى تنمية الأعمال بتحسين النيات والتنبيه على كثير من البدع المحدثة والعوائد المنتحلة، ابن الحاج العبدري، دار التراث 289/2

[74] القانون في أحكام العلم، وأحكام العالم، وأحكام المتعلم، الحسن بن مسعود اليوسي، تح: حميد حماني، مطبعة شالة بالرباط، ط: 1، 1419هـ-1998م. ص: 333.

[75] نوازل ابن هلال 898/2

[76] نفسه 955/1

الضرب يحقق المقصود منه، وهو التأديب، فإن لم يحصل المقصود منه لم يجز حينئذ ضرب التلميذ؛ لأن العقاب "إنما جاز لكونه وسيلة إلى مصلحة التأديب، فإذا لم يحصل التأديب سقط الضرب الخفيف، كما يسقط الضرب الشديد؛ لأن الوسائل تسقط بسقوط المقاصد [77]، فإذا ما تعلم الصبي من غير عقاب فلا داعي لعقابه، وإن رأى المعلم أنه لا سبيل لتعليمه "إلا بالزجر زجر، فإن لم ينجح فيه الزجر ضرب ضربا يحتمله مثله، وتغلب منه السلامة، وإن لم ينزجر إلا بالضرب المبرح حرم المبرح لأدائه إلى قتله؛ لأنه إنما جاز لكونه وسيلة إلى الإصلاح، فإن لم يحصل الإصلاح حرم؛ لأنه إضرار غير مفيد [78].

وقد أوجب الفقهاء على المعلّم مجافاة العنف ما أمكن بشكليه المعنوي والبدني، ومنعوا منعا صارما التجاوز اللفظي والإهانة بالسبّ والقذع، وهي حالة يتجاوز معها المعلّم ما أنيط به من مراعاة مصلحة المتعلّم ويسترسل فيها إلى سلطان النقمة والتشفي، وهو ما انتبه إليه فقهاء الغرب الإسلامي وحذّروا منه مثل: "الشَّتْمِ كَقَوْل بَعْض الْمُعَلِّمِين لِلصَّبِيّ يَا قرْد يَا عِفْرِيت" [79].

أما التوجيهات التربوية الحديثة، فإنها تركز على أهمية الانطلاق من فهم مميزات المرحلة النمائية للمتعلم واحترام طبيعته، وفي الوقت نفسه، العمل على تأمين فعاليته وانخراطه الدينامي في بناء المعرفة ومعرفة الفعل ومعرفة الكينونة.

إننا نرى أن التربية الحديثة سايرت ميول الطفل وغرائزه، فاستغلت اللعب في مصلحة التعليم، وبذلك وفقت بين طبيعة الطفل وحاجة المجتمع. فقامت المدارس

---

[77] قواعد الأحكام في مصالح الأنام، لأبي محمد عز الدين عبد العزيز بن عبد السلام، راجعه وعلق عليه: طه عبد الرؤوف سعد، طبعة: جديدة مضبوطة منقحة، مكتبة الكليات الأزهرية – القاهرة- 1414 هـ-1991م 121/1

[78] شجرة المعارف والأحوال وصالح الأقوال والأعمال، للعز بن عبد السلام، تح: إياد خالد الطباع، دار الفكر ط:1، 2000م، ص، 314،

[79] مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، الحطاب الرُّعيني المالكي، دار الفكر، ط:3، 1412هـ - 1992م، 414/1

الخاصة بالأطفال على اللعب في الظاهر، بينما الغاية المقصودة هي تعليم الأطفال [80].

وإذا ما قارنا بين طرق التأديب التي دعا إليها ابن هلال، وبين واقع التأديب في المنظومة التربوية الحالية بالمملكة المغربية، فإننا نجد التشريعات والمذكرات تمنع الضرب منعا كليا، وتنزل الوزارة الوصية أقصى العقوبات على رجال التعليم الذين صدرت منهم هذه العقوبة.

وفي هذا الصدد أصدرت وزارة التربية الوطنية والتعليم بالمغرب، مذكرة تمنع فيها اللجوء إلى العنف والضرب أيا كان السبب، قصدا أو بغير قصد [81].

وبالمقابل، "فإننا بدأنا نُسجل عودة بعض الأنظمة المتقدمة في التعليم إلى تطبيقه كما هو الحال في إنجلترا. ويبدو أن ما يسمى بالعقوبات البديلة اليوم، لم تعد تؤتي أكلها في ظل استقالة الأسرة من تربية أبنائها، وتراخي الأساتذة، وتعسف القوانين ضدهم والتزايد الفطري للجمعيات الحقوقية التي تركب غالبيتها على جانبيات المواضيع؛ فتأخذ بالقشور، وتعرض صفحا عن جواهر المواضيع. وكانت النتيجة هي الفوضى في المدارس المغربية، لهذا نادينا ذات يوم بالعودة إلى بيداغوجيا الفلاقة" [82].

الخاتمـــة

الحمد الله الذي بفضله تتم الصالحات، فإلى هنا ينتهي بي المطاف إلى تسطير ما توصلت إليه من فوائد ونتائج:

- إن الدراس لتراث ابن هلال السجلماسي، يقف على حجم مهم من المسائل التي

---

[80] التربية في الإسلام، ص: 138

[81] المذكرة الوزارية، رقم: 002/15 بتاريخ، 2015م.

[82] مدخل إلى بيداغوجيا الفلاقة، الكيري، لحسن، مقالة منشورة على موقع ثقافات.:/http://thaqafat.com/2016/07/32129 بتاريخ 2016/07/13.

عالجت موضوع التربية والتعليم من مختلف زواياها وجوانبها.

- إيضاح الدراسة أن الهدف الرئيس للتعليم عند ابن هلال هو تعبيد الناس لربهم، والمحافظة على فطرهم، وعنهما تتفرع الأهداف الأخرى، وذلك واضح في إيلائه عناية فائقة للقرآن الكريم.

-القرآن الكريم هو أول ما يتعلمه الصبي، بل هو المحور الذي يدور عليه التعليم في الكتاتيب القرآنية، لأنه منبع العلوم والمادة الأساسية التي تدور عليها العملية التربوية التي تنشأ على ضوئها الدورة التعليمية والتكوينية للصبي.

- اتضح من خلال البحث أن دور المعلم لا يقتصر على حشو أذهان المتعلمين بمجموعة من المعارف، بل لابد أن يغرس القيم في قلوبهم، لكونها إحدى الركائز الرئيسة التي تقوم عليها.

- تأكيد الدراسة الدور الرائد للمدرسة في غرس الأخلاق والفضائل الإسلامية في صفوف المتعلمين من قبيل طاعة الوالدين والاهتمام بالعلم وعدم إيذاء الناس وظلمهم.

-إفادة الدراسة أن أساس العملية التربوية الرفق بالمتعلمين، وعلى الرغم من ذلك، فإن المعلم قد يجد نفسه مدفوعا إلى إيقاع نوع من التأديب حينما يرى أن ذلك هو الحل الناجع، غير أن هذا التأديب ينبغي أن يكون بضوابط دقيقة، تحول دون الاعتداء على المتعلم.

المصادروالمراجع

1. الإتقان في علوم القرآن، جلال الدين السيوطي، تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1394هـ/ 1974 م.
2. إحياء علوم الدين، الإمام أبو حامد الغزالي، تحقيق: مكتب الدراسات والبحث العلمي دار المنهاج، جدة، ط:1، 1432 هـ
3. أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، لعبد الرحمن

النحلاوي، دار الفكر، ط: 25، 1428هـ-2007م.

4. الأعلام، خير الدين الزركلي الدمشقي، دار العلم للملايين، ط:15، 2002م.

5. البوطليحية، لمحمد بن عمر الغلاوي، تحقيق: يحي بن البراء، مؤسسة الريان، بيروت، ط: 2، 1435هـ-2004م.

6. التربية في الإسلام، لفؤاد الأهواني، دار المعارف-القاهرة، ط: 1، 1967م.

7. جامع الرسائل، ابن تيمية، تحقيق: د. محمد رشاد سالم، دار العطاء – الرياض، ط:1، 1422هـ-2001م.

8. جذوة الاقتباس في ذكر من حل من الأعلام بمدينة فاس، لأحمد بن القاضي، دار المنصور، الرباط، 1973م.

9. حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، لمحمد بن أحمد بن عرفة الدسوقي المالكي، دار الفكر دط، دت.

10. الدر النثير، لابن هلال، بعناية: أبي الفضل الدمياطي، مركز التراث الثقافي في المغرب، دار ابن حزم، ط:1، 1436 هـ-2011م.

11. درّة الحجال في أسماء الرّجال، لأبي العبّاس أحمد بن محمّد المكناسى الشّهير بابن القاضى، تحقيق: محمد الأحمدي أبي النور، دار التراث القاهرة، المكتبة العتيقة، تونس، ط:1، 1391 هـ-1971م.

12. دوحة الناشر لمحاسن من كان بالمغرب من مشايخ القرن العاشر، لمحمد ابن عسكر الشفشاوني الحسني، تحقيق: محمد حجي، مطبوعات دار المغرب للتأليف والترجمة والنشر، الرباط ط: 2، 1379هـ – 1977م

13. الذب عن مذهب مالك في غير شيء من أصوله، وبعض مسائل من فروعه، وكشف ما لَبَّس به بعض أهل الخلاف، وجهله مِن مَحَاجِّ الأسلاف، لأبي محمد عبد الله بن أبي زيد القيرواني، دراسة وتحقيق: الدكتور محمد العلمي، الرابطة المحمدية للعلماء، مركز الدراسات والأبحاث وإحياء التراث، ط: 1، 2011م.

14. الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين، لأبي الحسن علي القابسي، تحقيق: علي بن أحمد الكندي المرر، ط:1، مؤسسة بينونة، أبو ظبي، 1430هـ- 2009م.

15. سلوة الأنفاس ومحادثة الأكياس بمن أقبر من العلماء والصلحاء بفاس، لمحمد بن جعفر بن ادريس الكتاني، تح: عبد الله الكامل الكتاني وحمزة بن محمد الطيب الكتاني ومحمد حمزة بن علي الكتاني، دار الثقافة، ط:1425،1 هـ – 2004 م.

16. سنن أبي داود، أبو داود، تحقيق: شعَيب الأرنؤوط -محَمَّد كامِل قره بللي، دار الرسالة العالمية، ط:1، 1430 هـ - 2009 م.

17. شجرة المعارف والأحوال وصالح الأقوال والأعمال، للعز بن عبد السلام، تح: إياد خالد الطباع، دار الفكر ط:1، 2000م.

18. شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، للشيخ محمد بن محمد بن عمر بن قاسم بن مخلوف، حواشيه وعلق عليه عبد المجيد خيالي، دار الكتب العلمية، ط: 1، 1424 هـ-2003م.

19. صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، تح: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط:1، 1422هـ.

20. طبقات الحضيكي، محمد بن أحمد الحضيكي، تحقيق: أحمد بومزكو، مطبعة النجاح، الدار البيضاء،1427هـ، 2006م.

21. فتاوى البرزلي جامع مسائل الأحكام لما نزل من القضايا بالمفتين والحكام، لأبي القاسم البرزلي، تحقيق: محمد الحبيب الهيلة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط: 1، 2002م.

22. فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات، عبد الحي الكتاني، تحقيق: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي – بيروت، ط:2، 1982م.

23. الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، أحمد بن غانم أو غنيم بن

سالم ابن مهنا، شهاب الدين النفراوي، تحقيق: عبد الوارث محمد علي، دار الفكر، بيروت، ط:1، 1997 م.

24. القانون في أحكام العلم، وأحكام العالم، وأحكام المتعلم، للإمام أبي المواهب الحسن بن مسعود اليوسي، تحقيق: حميد حماني، مطبعة شالة بالرباط، ط: 1، 1419هـ-1998 م.

25. قواعد الأحكام في مصالح الأنام، لأبي محمد عز الدين عبد العزيز بن عبد السلام، راجعه وعلق عليه: طه عبد الرؤوف سعد، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، 1414 هـ-1991م.

26. الكفاية في معرفة أصول علم الرواية، للخطيب البغدادي، تح: ماهر ياسين الفحل، دار ابن الجوزي – الدمام، ط:1، 1432 هـ

27. الكفاية في معرفة أصول علم الرواية، للخطيب البغدادي، تح: ماهر ياسين الفحل، دار ابن الجوزي – الدمام، ط:1، 1432 هـ

28. مدخل إلى بيداغوجيا الفلاقة، الكيري، لحسن، مقالة منشورة على موقع ثقافات.:http://thaqafat.com/2016/07/32129/ بتاريخ 2016/07/13.

29. المدخل إلى تنمية الأعمال بتحسين النيات والتنبيه على كثير من البدع المحدثة والعوائد المنتحلة، ابن الحاج العبدري، دار التراث، دط، دت.

30. المدونة، سحنون، دار الكتب العلمية ط:1، 1415هـ - 1994م.

31. مسائل أبي الوليد، لأبي الوليد محمد بن أحمد بن رشد، تحقيق: محمد الحبيب التجكاني، دار الجيل، بيروت دار الآفاق الجديدة، المغرب، ط: 2،، 1414هـ - 1993م

32. معجم المؤلفين، عمر رضا كحالة، مكتبة المثنى، بيروت، دار إحياء التراث العربي بيروت

33. المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوى علماء إفريقية والأندلس والمغرب،

لأحمد بن يحيى الونشريسي، تخريج: جماعة من الفقهاء، نشر وزارة الأوقاف بالمغرب، دار الغرب الإسلامي –بيروت، 1401هـ 1981م.

34. مقدمة ابن خلدون، لعبد الرحمان بن محمد بن خلدون، تحقيق وشرح فهرسة: سعيد محمود عقيل، دار الجيل، ط:1، 1426 هـ - 2005م.

35. منح الجليل شرح مختصر خليل، لمحمد بن أحمد بن محمد عليش، لأبي عبد الله المالكي، دار الفكر. بيروت، 1409هـ-1989م.

36. مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، الحطاب الرُّعيني المالكي، دار الفكر، ط:3، 1412هـ-1992م.

37. النَّوادر والزِّيادات على مَا في المدَوَّنة من غيرها من الأُمهاتِ، لابن أبي زيد القيرواني، تحقيق: محمد حجي وآخرين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط: 1، 1999م.

38. نوازل باز النوازل، لأبي إسحاق إبراهيم بن هلال السجلماسي، بعناية عبد الله الهلالي، دار ابن حزم ط:1، 1437هـ-2016م.

39. النوازل، للشيخ العلمي بن علي الحسني العلمي، تح: المجلس العلمي بفاس، ط، 1، 1403هـ-1983م.

40. نيل الابتهاج بتطريز الديباج، لأحمد بابا التنبكتي السوداني، عناية وتقديم: الدكتور عبد الحميد عبد الله الهرامة، دار الكاتب، -طرابلس، ط:2، 2000م.

معالم المنهاج التربوي في تراث الإمام جلال الدين السيوطي
- الأهداف القيمية أنموذجا -

يوسف العلمي

باحث في العلوم الشرعية والتربوية

ملخص البحث:

منطلق هذا البحث إبراز معالم المنهاج التربوي في تراث الإمام جلال الدين السيوطي، من خلال التركيز على إحدى أهم هذه المعالم وهي الأهداف السلوكية أو القيمية الأخلاقية، باعتبارها أساسا في بناء تعليم ناجح، منطلقه التربية على القيم وتزكية النفس وتطهيرها وتعلم الآداب والأخلاق الفاضلة وغيرها من القيم التربوية التي يدعو إليها المنهاج التربوي، وهي المقاصد الكبرى التي يؤكد عليها الإمام السيوطي من خلال جملة من مؤلفاته، حاول من خلالها تحديد مكانة هذه القيم، لما لها من دور مهم في تحقيق جودة العملية التعليمية التعلمية، وهي الإشكالية المركزية التي يحاول البحث جاهدا معالجتها من خلال سؤال واحد وهو: كيف تتحقق التربية بالنموذج عند الإمام جلال الدين السيوطي؟ وأين تتجلى الأهداف القيمية الأخلاقية التي نص عليها المنهاج انطلاقا من فكره التراثي؟

وذلك باعتماد المنهجين الاستقرائي والاستنباطي والوصفي التحليلي، باستقراء النصوص ذات الصلة بالموضوع واستنباطها ووصف وتحليل بعض الجزئيات من الموضوع تستدعي ذلك، من خلال محورين أساسين، أولهما يبين التربية بالنموذج عند الإمام السيوطي والثاني يبرز الأهداف القيمية التي أشار إليها الإمام السيوطي من خلال مختلف كتبه.

الكلمات المفتاحية: المنهاج التربوي، الإمام السيوطي، الأهداف القيمية، التربية، الأخلاق، التربية على القيم.

مقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فإن المتتبع لما كتب في التربية من خلال التراث الإسلامي، يجده حافلا بمجموعة من الاجتهادات التربوية التي تجعل التراث الإسلامي المرجع والمنطلق من أجل بناء تعليم ذي جودة، ولعل الناظر في المناهج التربوية الحديثة يستشف أهمية هذه المناهج في تحقيق جودة العملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال البناء التربوي للمتعلم وفق تكامل جامع لما هو معرفي ومهاري ووجداني قيمي، باعتبار هذه المناهج بوصلة تنظم العملية التربوية، وترشد المدرس نحو الأهداف التربوية الواجب بناء المتعلم عليها.

وبالنظر في هذه الأهداف التربوية التي تسعى المناهج التعليمية بلوغها، نجدها مستقاة من الفكر التربوي الإسلامي من مختلف جوانبه، لأن الإسلام كان سباقا لترسيخ القيم وبناء الأمة الإسلامية عليها، ولا يستقيم حال المسلم على المنهج الصحيح والطريق القويم إلا بالأخلاق، لذلك جُعلت من خلال الحديث الشريف أول ما يثقل به ميزان حسنات العبد يوم القيامة، قال ﷺ: "ما من شيء أثقل في الميزان من حسن الخلق"[1].

وقد شكل الإمام السيوطي باعتباره واحدا من كبار علماء الإسلام منظومة قيمية أخلاقية، انطلقت من تهذيب النفس وتزكيتها، والتربية على الزهد والتصوف والورع، وبناء الإنسان المسلم وفق تعاليم الدين الإسلامي وضوابطه.

ولذلك كان لا بد من ربط هذا الجانب المهم الذي ذكره الإمام السيوطي في مجموع كتبه، في محاولة تربوية لاستنباط واحد من أهم أهداف المنهاج التربوي وهي الأهداف السلوكية أو القيمية الأخلاقية، وهو هدف أساس لتحقيق الكفايات الكبرى التي تسعى إليها المنظومة التربوية.

---

[1] - سنن أبي داود، باب في حسن الخلق، الرقم: 4799.

أهمية الموضوع:

أهمية هذا البحث تنطلق من الجمع بين الأهداف القيمية التي نص عليها المنهاج التربوي، وبين تراث لإمام جلال الدين السيوطي، باعتبار تحقيق هذه الأهداف يساهم في بناء منهاج تربوي متكامل، يجعل القيم أساس تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية.

إشكالية البحث وأسئلته:

إذا كانت الأهداف القيمية أساس بناء تعليم ناجح، وأساس تحقيق جودة العملية التعليمية التعلمية، باعتباره من أهم الأهداف التربوية التي جاء بها المنهاج، فإن الإمام السيوطي يدعو في كتبه إلى تحقيق منظومة تربوية أخلاقية، أساسها القيم قبل العلم، ولا يتحقق العلم إلا بالتحلي بالأخلاق والسلوك الحسن، وهذا يضعها أمام مجموعة من التساؤلات التي تفضي إلى بيان العلاقة بين المنهاج التربوي وأهدافه القيمية، وما جاء به الإمام السيوطي من فكر تربوي يدعو إلى هذه الأهداف، ويمكن صياغة ذلك في سؤال مركزي واحد وهو:

كيف تتحقق التربية بالنموذج عند الإمام جلال الدين السيوطي؟ وأين تتجلى الأهداف القيمية الأخلاقية التي نص عليها المنهاج انطلاقا من فكره التراثي؟

أهداف البحث:

يحاول البحث جاهدا تحقيق مجموعة من الأهداف ترجع بالأساس إلى الكشف عن الأهداف القيمية الأخلاقية التي يدعو إليها المنهاج التربوي، من خلال الرجوع إلى تراث لإمام جلال الدين السيوطي، باعتباره من علماء المسلمين الذين ركزوا على ضرورة التحلي بالأخلاق والقيم الفاضلة.

المنهج المعتمد:

بما أن الموضوع يرتكز على الأهداف القيمية المستمدة من تراث الإمام جلال الدين السيوطي، فسيتم الاعتماد في دراسته وتحليله على المناهج الآتية:

- المنهج الاستقرائي والاستنباطي: من خلال جمع المادة العلمية والوقوف عند

النصوص والأقوال ذات الصلة بالموضوع، واستنباطها لتكون مفيدة من حيث المعنى والمبنى.

- المنهج الوصفي التحليلي: يمكن اعتماده وصف وتحليل جزئيات من الموضوع تقتضي ذلك، وذلك من أجل معالجة الموضوع ومناقشته.

الدراسات السابقة:

بعض اطلاعي المتواضع على بعض الدراسات السابقة في الموضوع وجدت أغلب الدراسات تتحدث عن الإمام السيوطي بشكل عام، بل وجدت دراسة واحدة مطبوعة لها علاقة وطيدة بالموضوع وهي:

- الفكر التربوي عند الإمام جلال الدين السيوطي، لزكرياء أحمد عبد الرحيم ربابعة، وهي رسالة باكالوريوس، نوقشت سنة: 1462هـ/2000م، في تخصص: "التربية في الإسلام"، بأصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بإشراف محمد الملكاوي ومحمد المقدادي.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى إبراز الفكر التربوي عند الإمام جلال الدين السيوطي وما يتعلق بآرائه في آداب العالم والمتعلم وتربية النفس والعقل، من خلال التعريف به، وتطور الفكر التربوي إلى حدود عصره، وآرائه في التربية، ومكانة العقل في فكره.

ويتضح من خلال ذلك أن صاحب هذا البحث تحدث عن الإمام السيوطي وفكره التربوي بصفة عامة، ورغم تناوله جوانب تحدثت عن التربية عنده، إلا أنه لم يخصص الحديث عن الأهداف القيمية السلوكية باعتبارها من معالم المنهاج التربوي، كما أنه لم يتناول الحديث عن المنهاج التربوي بصفة خاصة، وإبراز علاقته بالفكر التربوي عند الإمام جلال الدين السيوطي.

محاور البحث:

نظرا إلى طبيعة الموضوع وإشكاليته والأهداف المرجوة، تم تقسيم البحث إلى:

مقدمة: تتضمن إشكالية البحث وقيمته وأهدافه ومنهجه وخطته.

تمهيد: في بيان أهم مصطلحات البحث والتعريف بالإمام جلال الدين السيوطي.

المبحث الأول: التربية بالنموذج في فكر الإمام جلال الدين السيوطي.

المبحث الثاني: الأهداف القيمية من خلال تراث الإمام جلال الدين السيوطي.

خاتمة: تتضمن أهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذا البحث بالإضافة إلى بعض التوصيات.

تمهيد: في بيان أهم مصطلحات البحث والتعريف بالإمام جلال الدين السيوطي

- **المنهاج التربوي:** هو عبارة عن خطة استشرافية توقعية تتعلق بغايات التربية والتعليم وفق المقاربة السياسية.[2] أو هو تخطيط للعمل البيداغوجي وأكثر اتساعا من المقرر التعليمي. فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد بل أيضا غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم، وكذلك كيفية تقييم عملية التعليم والتعلم.[3]

- **التربية:** علم يهتم بتنمية جوانب الشخصية الإنسانية العقلية، الانفعالية، المهارية، الخلقية والجمالية والبدنية عبر وسائلها القصدية أو النظامية (الرسمية) أو غير القصدية أو غير النظامية (غير الرسمية).[4]

- **الأخلاق:** هي مجموع من المعاني والصفات المستقرة في النفس، وفي ضوئها وميزانها يحسن الفعل في نظر الإنسان أو يقبح، ومن ثم يقدم عليه أو يحجم عنه.[5]

- **التربية الأخلاقية:** هي عملية تكيف الأفراد مع القيم التي تحظى بالتقدير في

---

[2] - مصطلحات تربوية معاصرة، جميل حمداوي، الطبعة الأولى 2018م، منشورات حمداوي الثقافية، تطوان، ص 51.

[3]- ينظر المفيد في التربية، محمد الصدوقي، ص 06.

[4]- المدخل إلى التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق، الطبعة الأولى، 2010م، ص: 29.

[5] - أصول الدعوة، عبد الكريم زيدان، مؤسسة الرسالة، ط 9، 2001م، ص 79.

المجتمع المحدد سواء أكانت قيمة اجتماعية، أم دينية، أم فكرية، أو مهنية...، وممارسة الصحيح منها، والابتعاد عن الخاطئ، والشرير من السلوكيات التي تمارس ضمن القواعد والمبادئ التي يعرفها ويقبلها أعضاء الجماعة، والتي يتعرض من يخرج عليها لعقوبات اجتماعية أو قانونية على درجة مختلفة من الشدة يحددها الجماعة والنظام الاجتماعي المحدد.[6]

- **القيم:** معايير عقلية ووجدانية تستند إلى مرجعية حضارية، تمكن صاحبها من الاختيار بإرادة حرة واعية وبصورة متكررة نشاطا إنسانيا (يتسق فيه القول والفعل والفكر) يرجحه على ما عداه من أنشطة بديلة متاحة فيستغرق فيه، ويسعد به، ويحتمل فيه ومن أجله أكثر مما يحتمل في غيره دون انتظار لمنفعة ذاتية.[7] وهي مفهوم مرغوب قد يكون معبرا عنه أو خفيا يميز فردا أو مجموعة من الأفراد، ويؤثر على اختيار الوسائل والغايات انطلاقا من الأساليب الممكنة.[8] كما أنها المعيار الذي في ضوئه يمكن الحكم على الشيء بالحسن أو القبح.[9]

- **التربية على القيم:** يراد بها تعليم الآداب والأخلاق الفاضلة، والتنشئة القيمية وفق معايير تتناسب وخصوصيات المجتمع الصالح.

- **التعريف بالإمام جلال الدين السيوطي:** هو الإمام الحافظ أبو الفضل عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، ولد في مصر سنة 849هـ/1445م،إمام ومفسر وفقيه، كان على مذهب الإمام الشافعي رحمه الله، نشأ في أسرة عالمة، فقد كان

---

[6] - دور رياض الأطفال في غرس قيم التربية الأخلاقية لدى أطفالها من وجهة نظر المعلمات والمديرات في محافظة عمان العاصمة، لينا ماجد سليمان المعلوف وعبد السلام فهد نمر العوامرة، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 45، العدد 4، ملحق2، 2018، ص 04.

[7] - القيم في المنظومة التربوية، خالد الصمدي، منشورات المنظمة الإسلامية –إيسيسكو-، 1429هـ/2008م، ص 18.

[8]- المعجم الموسوعي لعلوم التربية، أحمد أوزي، منشورات مجلة علم التربية، العدد 14، مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء، الطبعة1: 1427-2006، ص 212.

[9]- معجم المصطحات التربوية والنفسية، عربي إنجليزي- إنجليزي عربي، أ.د حسن شحاتة و أ.د زينب النجار، مراجعة أ.د حامد عمار، الطبعة الأولى 1424هـ/2003م، الدار المصرية اللبنانية، ص 243.

أبوه ذو مكانة علمية، طلب العلم بالحجاز ومصر والشام وغيرهم، له مصنفات عديدة منها: "الإتقان في علوم القرآن"، "الأشباه والنظائر"، "طبقات الحفاظ"، "طبقات المفسرين"...، وتوفي رحمه الله بالقاهرة سنة 911هـ/1505م.[10]

المبحث الأول: التربية بالنموذج في فكر الإمام جلال الدين السيوطي

إن من أهم الأهداف التي تسعى المناهج التربوية تحقيقها بناء متعلم متكامل، لا على المستوى المعرفي والمهاري فقط، بل على المستوى القيمي والأخلاقي، باعتبار التحلي بالأخلاق عنصرا هاما على أساسه تبنى الأهداف التربوية جميعها، ولا يتأتى ذلك إلا بالانطلاق من البيئة التعليمية بكل مكوناتها، بما في ذلك الأطر التربوية والإدارية، وباعتبار المعلم واحدا من مكونات هذه البيئة التي يراد منها تحقق الأهداف التعليمية التعلمية، لا بد أن يكون المعلم بنفسه حاملا لمشعل تربوي أخلاقي يجعل تلامذته يقتدون به ويسيرون على نهجه ومنهاجه.

لذلك نجد الإمام السيوطي رحمه الله، يؤكد على ضرورة توفر مجموعة من الشروط التي تحقق التربية بالقدوة والنموذج، فذكر منها: إخلاص النية لله تعالى، باعتبار كل الأقوال والأفعال تبنى عليها، ولا تكون مقبولة إلا بتحققها، كما ورد في الحديث الشريف: "إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى"[11]، ويرى الإمام السيوطي أنها قصد وجه الله تعالى، وألا يقصد بتعلمه أو بتعليمه غرضا دنيويا، كرئاسة أو مال أو غيره.[12] وذلك بأن المعلم حينما يستحضر النية الصادقة فإنه يجتهد في عمله بما يوحي لتلامذته ضرورة الاجتهاد لتحقيق نتائج أفضل، مما يؤدي إلى جودة العمل الذي يقوم به، فيقتدي تلامذته به في اجتهادهم لأداء أمانة الاستخلاف في الأرض بعد

---

[10] - للتفصيل في حياة الإمام السيوطي ينظر: الإمام الحافظ جلال الدين السيوطي معلمة العلوم الإسلامية، إياد خالد الطباع، دار القلم بدمشق، الطبعة الأولى 1417هـ/1996م، ص 29 وما بعدها.

[11]-صحيح البخاري، كتاب بدء الخلق، باب الإخلاص والنية، الرقم 123.

[12] - التحبير في علم التفسير، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق زهير عثمان علي، من مطبوعات إدارة الشؤون الإسلامية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بقطر، ط 1: 1995م، ص 524.

أن بلوغهم مراتب عليا في الحياة الدنيا، فكلما كان العمل خالصا لله كلما يسر الله تعالى سبله وحقق مقاصده.

كما أنه لا بد أن يكون لباس المعلم رافعا له قبل جلوسه، من خلال التركيز على جمالية المظهر، لكن دون إغفال الاهتمام بالجسم ونظافته، ويشير السيوطي إلى أن ذلك يكون بالتنظيف وإزالة الأوساخ، والشعر والظفر والريح الكريهة، والمحافظة على الطهارة،[13] لأن ذلك يجعل العالم يقوى على النهوض بأعباء العلم ومسؤولياته الجسام[14]، كما أن الطعام يعد مصدر عيش أساسي، ولا تكون قوة العالم إلا به، من خلال تنظيم أوقات الغذاء الذي يعطي الجسم طاقة، ليستطيع بذلك مزاولة مهامه بما يحقق أهدافه ومقاصده، لكن لا ينبغي الإسراف والإفراط بما يضر بصاحبه، ولذلك نجد السيوطي يؤكد على ضرورة الاهتمام بالغذاء وأهميته وأفضله،[15] ويحذر من الإسراف في الأكل،[16] ويرى أن الإفراط في الطعام صفة الحيوانات المعدة للعمل الشاق.[17]

وكلام السيوطي هنا يدفع المتعلم لأدراك قيمة العلم والتعلم، من حيث الاهتمام بالمظهر لأن جمال المظهر يرفع قبل الجلوس للعلم، والتوازن بين جمال الروح والمظهر، بل وفي تناول الطعام، لأن البطنة تذهب الفطنة كما يقال.

فالمتعلم حينما يرى مدرسه محققا لهذا التوازن فإن يكون قدوة له أكثر من

---

[13] - التحبير في علم التفسير، (م.س)، ص 524.

[14] - إتمام الدراية لقراء النقابة، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق الشيخ إبراهيم العجوز، دار الكتب العلمية، بيروت، 1405هـ/ 1985م، ص 210 بتصرف.

[15] - إتمام الدراية، (م.س)، ص 210 بتصرف.

[16] - كنز العمال، كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، علاء الدين علي بن حسام الدين ابن قاضي خان القادري الشاذلي الهندي البرهانفوري ثم المدني فالمكي الشهير بالمتقي الهندي، تحقيق: بكري حياني - صفوة السقا، مؤسسة الرسالة، ط 5: 1401هـ/ 1981م، ج16، ص 59.

[17] - همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق وشرح: عبد القادر سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، ط 2: 1987م، ج1 ص 491.

غيره، وبالتالي الجمع بين جمال المظهر وجمال العقل بالعلم والحرص عليه.

ودعا الإمام السيوطي إلى التحريض على التعلم وجعله من الآداب التي يجب أن يتحلى بها العالم، ويكون ذلك بالاعتناء بمصالح المتعلمين والصبر على بطء فهمهم، ويعذر من قل أدبه في بعض الأحيان ويعرفه ذلك بلطف لئلا يعود إلى مثله، ويأخذهم بإعادة محفوظاتهم، ويثني على من ظهرت نجابته - ما لم يخش عليه الإعجاب -، ويعنف من قصر تعنيفاً لطيفاً - ما لم يخش تنغيره -، ويقدم في تعليمهم السابق فالسابق، ويتفقد أحوالهم، ويسأل عن غائبهم، ولا يمتنع من تعليم أحد لكونه غير صحيح النية.[18]

وهذا النص مليء بالقيم الأخلاقية، فالمتعلم حينما تشعره بحبك له وحرصك على مصلحته، فإنه يحب مادتك الدراسية، ويجتهد فيها لتحقيق أداء أفضل.

وذكر السيوطي بأن العالم ينبغي أن يعتني بالتصنيف إذا تأهل له، فبه يطلع على حقائق العلوم ودقائقها، ويثبت معه، لأنه يضطره إلى كثرة التفتيش والمطالعة، والتحقيق والمراجعة والاطلاع على مختلف كلام الأئمة متفقهه وواضحه من مشكله، وصحيحه من ضعيفه، وجزله من ركيكه، وما لا اعتراض عليه من غيره.[19]

وهذا يدفعه للاجتهاد في العمل، وتدريب تلامذته على إنتاج مشاريع علمية تحقق النفع للأمة وتساهم في بناء المجتمع الصالح، فكثرة مطالعته تدفع المتعلمين إلى حب المطالعة من خلال إبراز مكانتها في نفوسهم، وتعليمهم بأن العلم لا يؤخذ بقلة الاطلاع والتكاسل في البحث، وإنما الجد والتنافس والبحث الدقيق والتحقيق السليم.

لذلك فالسيوطي وهو يذكر هذه الإشارات التربوية الأخلاقية، يحاول من خلال ذلك دعوة المدرس إلى ضرورة التحلي بها، لكونها تشكل منهجا للمتعلم من أجل الاقتداء به، وجعلها نبراسا ينير طريقه في الحياة، لأن المدرسة الناجحة تكون من خلال المعلم

---

[18] - التحبير في علم التفسير، (م.س)، ص 525 بتصرف.

[19] - الرد إلى من أخلد إلى الأرض وجهل أن الاجتهاد في كل عصر فرض، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق: خليل الميس، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983م، ص 147.

القدوة والنموذج، والمتعلم المتخلق، وهذا هو منهج النبي ﷺ في تعليم الصحابة الكرام، وجعلهم يقتفون أثره ويسيرون على نهجه، لكمال أخلاقه عليه السلام اقتداء بالقرآن الكريم، ففي حديث عائشة رضي الله عنها لما سُئلت عن خلقه ﷺ قالت: "كان خلقه القرآن"[20].

ومنه فكل الأخلاق التي تسعى المناهج التربوية إليها، وكل القيم التربوية التي تدعو إلى القدوة والنموذج في فكر الإمام جلال الدين السيوطي، مستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، على أساس بناء مجتمع متخلق قدوته محمد ﷺ.

المبحث الثاني: الأهداف القيمية من خلال تراث الإمام جلال الدين السيوطي

تعد التربية على القيم من أهم الأهداف التي تسعى المدرسة تحقيقه، لكون المناهج التي تؤطر الفعل التربوي تحث على ضرورة التركيز على الجانب القيمي الأخلاقي، لذلك نجد الوثائق التربوية والمذكرات الرسمية تذكر بمضمون المنهاج وتسعى لجعل المتعلم في قلب المنظومة التربوية أخلاقيا لا معرفيا أو مهاريا فقط، والناظر في تراث الأئمة السابقين، يجده حافلا بالقيم الأخلاقية، باعتبارها أساس العلم والمعرفة، وطريق الوصول إلى العلم الصحيح والإيمان الحق، والإمام السيوطي رحمه الله نجده من خلال مجموع مؤلفاته يشير بعبارة أو بأخرى إلى هذه القيم وما تحققه من أهداف تربوية أخلاقية، وهو هدف أسمى للمنهاج التربوي، حيث أنه لا يمكن بناء تعليم ناجح ومتعلم متفوق، إلا بتحقيق التكامل بين الجانب السلوكي القيمي أولا، والجانب المعرفي والمهاري ثانيا، باعتبار المعرفة والمهارة تابعة للقيم، ومن أهم المعالم التي تبرز الجانب السلوكي القيمي في تراث الإمام جلال الدين السيوطي:

- التحلي بالأخلاق الفاضلة:

من الأهداف القيمية الأخلاقية التي دعا إليها السيوطي التحلي بالآداب والأخلاق الحسنة، وذلك من خلال العمل بمكارم الأخلاق المرضية، والزهد في الدنيا وعدم

---

[20] - مسند أحمد، باب مسند الصديقة عائشة رضي الله عنها، الرقم: 25813.

الالتفات إليها، وإلى أهلها، والجود وطلاقة الوجه، والوقار، والخضوع واجتناب الضحك، وكثرة المزاح.[21] وقد شكل الإمام السيوطي منظومة من القيم والأخلاق من خلال كتابه "إتمام الدراية لقراء النقاية" دعا فيه إلى التمسك بالأخلاق الفاضلة كالإخلاص والتوبة والخوف من الله الرجاء والشكر والحياء.[22] وذكر عدة علامات للورع منها الاستعانة بالله والزهد في الدنيا، والخوف، والشكر، والرحمة، والتواضع، وترك الحسد والغضب.[23]

- التحلي بالتواضع: وقد جعلها صفة للمعلم والمتعلم، ومن بلغها فقد بلغ العلم ودرجته، ويكون ذلك بتوقير الكبير ورحمة الصغير وترك الكبر والعجب،[24] لأن العجب والتكبر مرض قلبي يجب التخلص منه، وألا يرى نفسه خيرا من أحد، فيكون بذلك رفيقا بالآخر متواضعا له.[25] وينبغي للمتعلم أن يتواضع لمعلمه وإن كان أصغر منه سنا أو أقل منه شهرة، فإنه ينقاد إليه، فهو مثل المريض مع الطبيب الحاذق.[26] وأن يحسن الأدب في جلوسه بين يديه، ويتواضع في جلوسه، فإن ضجر عليه احتمله ورفق به.[27]

- طلب العلم في سبيل الله تعالى: ويعني ذلك أن تكون النية صادقة في طلب العلم يقصد من ذلك ابتغاء رضا الله تعالى، ولا يكون هدفه دنيويا، وأن يتخلق المتعلم بأخلاق القرآن الكريم ويقف عند حدوده وأوامره ونواهيه.[28] كما أنه لكل شيء في الدنيا ما يفسده، وكما للورع ما يُفسده أيضا للزهد ما يفسده ومن ذلك الجهل، فالجهل يجعل الإنسان منهمكاً في الدنيا لأنه لا يفكر لحظة أنه سيموت ويودع نعم الدنيا وأنه

---

[21] - التحبير في علم التفسير، (م.س)، ص 524.

[22] - إتمام الدراية، (م.س)، ص167-168 بتصرف.

[23] - إتمام الدراية، (م.س)، ص 169.

[24] - إتمام الدراية، (م.س)، ص 169 بتصرف.

[25] - التحبير في علم التفسير، (م.س)، ص525 بتصرف.

[26] - التحبير في علم التفسير، (م.س)، ص 254.

[27] - آداب تلاوة القرآن، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق: فواز أحمد مرلي، دار الكتاب العربي، 1987م، ص 67.

[28] - التحبير في علم التفسير، (م.س)، ص 524.

سيحاسب على أعماله.[29]

- حسن الصمت: حيث إنه يجب على المتعلم أن يصمت في أثناء تلقي العلم ولا يكثر منه إلا إذا اقتضى الأمر.[30]

- الورع والزهد والتصوف: تحدث السيوطي عن الورع وظهر ذلك من خلال مؤلفاته وأبدع في ذلك. ويرى أن الورع هو أن يتقي العبد ربه، ويكون ذلك بفعل الفرائض وترك المحرمات.[31] كما أنه مما يفسد الزهد حب الدنيا، فإذا ما أحب الإنسان الدنيا وشهواتها ثقل على قلبه مفارقتها، فامتنع عن التفكير بالموت الذي هو سبب مفارقتها.[32]

ويذكر السيوطي أن التصوف تجريد القلب لله تعالى واحتقار ما سواه، وسمي التصوف من الصفاء لتصفية القلوب.[33] ولتحقيق التصوف لا بد من أن يتقي الإنسان الله في كل الأحوال، ويخافه لأن الله تعالى يرى ويراقب العبد في جميع حركاته، فإن لم تكن تراه فإنه يراك، وفعل الفرائض التي فرضها الله تعالى على العبد، وترك المحرمات سواء أكانت كبيرة أم صغيرة، وفعل النوافل وترك المكروهات.[34]

وقد عرف رحمه الله تعالى بالتدين والصلاح والانقطاع إلى التصوف إلى الله عز وجل والانقطاع عن الدنيا وأهلها حتى كأنه لم يعرف أحداً منهم.[35]

---

[29] - البدور السافرة في أحوال الآخرة، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1986م، ص 13.

[30] - حسن السمت في الصمت، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق: أبو هاجر محمد السعيد بن بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1: 1987م، ص 6.

[31] - إتمام الدراية،(م.س)، ص 163.

[32] - البدور السافرة في أحوال الآخرة، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1986م، ص 13.

[33] - إتمام الدراية،(م.س)، ص 163.

[34] - إتمام الدراية، (م.س)، ص 163.

[35] - منهج السيوطي في إحياء الفكر، داود الفاعوري، لجنة ندوة مؤتة، جامعة مؤتة، 1993م، ص 35.

- النهي عن الحسد والكراهية والبغضاء: وذلك ببيان أن المتعلم ينبغي تربيته على تجنب الحسد والكراهية والبغضاء ويكون ذلك بالعبادة والعلم وتقوى الله تعالى.[36]

- الاقتداء بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة: حيث لاحظ منهج السلف الصالح، خاصة الذين تأثر بهم أمثال الشافعي والمحاسبي والغزالي وابن تيمية وابن حجر والبلقيني، كانوا يركزون على علوم الكتاب والسنة، وجمعوا بينها وبين بقية العلوم الأخرى باعتدال يتفق مع مصلحة الأمة، وفي إطار توجيهات الكتاب والسنة.[37]

- التوبة والرجوع إلى الله تعالى: وهي أن يرجع العبد إلى ربه نادماً على ما قدمه من أمور لا يرضاها الله تعالى، وقد رغب السيوطي في التوبة النصوح،[38] واستدل على ذلك بقوله تعالى: {وتوبوا إلى الله جميعا أيها المؤمنون لعلكم تفلحون}[39]، وكان رحمه الله يرغب في التوبة من خلال مؤلفاته وأحاديثه، ومن الأمثلة التي تدل على ذلك أن شخصا قد سرق أربعة من مؤلفاته، وفي يوم من الأيام جاء إليه ليسامحه ويتوب عما فعل، فترك له باب الاعتراف والتوبة، ويقول في ذلك: "إن تاب هذا الرجل من الخيانة أهلناه" فما كان من ذلك الرجل إلى أن سعى حافياً لارضاء السيوطي".[40] والتوبة تكون من خلال الترهيب بالهجر من أجل التأديب وتربية النفس، حيث يعتبر الإمام السيوطي الهجر من الأساليب الناجحة في تربية النفس وتأديبها ويعتبر الهجر نوعين هما: الأول: الهجر بمعنى ترك المنكرات، ويرى فيه السيوطي تربية للنفس والسمو بها على الطرق الإسلامية الصحيحة المستندة إلى الكتاب والسنة، وهذه تربية ربانية ذاتية تجعل المرء يبتعد عن المنكر بقانون إلهي محفور في القلوب والعقول، والثاني: الهجر على وجه التأديب، وهو هجر من يظهر المنكرات، يُهجر حتى يتوب عنها، كما هجر النبي المسلمين الثلاثة الذين خلفوا حتى أنزل الله توبتهم، حين ظهر منهم ترك الجهاد المتعين عليهم بغير عذر، ولم

---

[36] - التحبير في علم التفسير،(م.س)، ص 524.

[37] - صون المنطق، ص 35.

[38] - إتمام الدراية، (م.س)، ص 167.

[39] - سورة النور الآية 31.

[40] - شرح مقامات السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق: سمير الدروبي، مؤسسة الرسالة، ط1: 1989، ص 55.

يهجر من أظهر الخبر - وإن كان منافقاً - فهنا الهجر بمعنى العقوبة والتعزير.[41]

- الترغيب في ذكر الله تعالى: ذكر الله هو اطمئنان للقلوب، فكان رحمه الله يتحدث عن الترغيب في ذكر الله تعالى لأن في ذلك راحة واطمئنان.[42]

- الدعوة إلى التوكل على الله والاستعانة به: ومعنى ذلك أن يسلم المرء أمره إلى الله تعالى معتقداً أنه لا يكون إلا ما يريد الله لا ما يريد المرء.[43]

- الترغيب في شكر الله تعالى: فالله تعالى قابل الشكر بالكفر في قوله عز وجل: {ومن شكر فإنما يشكر لنفسه، ومن كفر فإن الله غنى كريم}[44].[45]

- النهي عن البدع والفسق واتباع الهوى: يقول السيوطي: "هجران أهل البدع والفسوق ومنابذي السنة وأنه يجوز هجرانه دائماً، والنهي عن الهجران فوق ثلاثة أيام، إنما هو فيمن هجر لحظ نفسه ومعايش الدنيا، وأما أهل البدع ونحوهم فهجرانهم دائم".[46] ويرى السيوطي أن هجرة أهل الأهواء والبدعة دائمة على مر الأزمان ما لم يظهر منهم التوبة والرجوع إلى الحق.[47]

مما سبق استنباطه من قيم أخلاقية دعا إليه الإمام السيوطي من خلال عدة مؤلفات، يمكن القول أنه كان مهتما بترسيخ القيم والتربية عليها، باعتبارها أساس الإسلام وطريق لتحقيق سعادة الدارين، وبتنزيل ذلك على الفعل التربوي الديداكتيكي، يمكن اعتبار هذه القيم من أهم ما تنص عليه الوثائق التربوية الرسمية، باعتبار

---

[41] - الزجر بالهجر، (م.س)، ص 11-12.

[42] - ينظر: لفظ المرجان في أحكام الجان، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب، بيروت، 1986م، ص 50، بتصرف.

[43] - إتمام الدراية،(م.س)، ص 164.

[44] - سورة النمل الآية 40.

[45] - إتمام الدراية، (م.س)، ص 168.

[46] - الزجر بالهجر، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق: أحمد عبد الله باجور، الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة، 1996م، ص 57.

[47] - الزجر بالهجر، (م.س)، ص 57.

تحققها دليل على تحقيق جودة العملية التعليمية التعلمية، وأن المتعلم في المنهاج التربوي يعتبرا محورا أساسا، ولا يمكن تنزيل المناهج التربوية إلا بضرورة استحضار البعد القيمي الأخلاقي، فقيمة الشكر والذكر والتقوى والتوبة والاقتداء والاستعانة بالله والاحترام والتواضع وحسن الصمت، وغيرها مما أكد عليه السيوطي، هي قيمة تابعة لقيم ناظمة كبرى وهي توحيد الله تعالى، وهو نفسه الذي ينص عليه المنهاج الدراسي لمادة التربية الإسلامية، حيث يعتبر التوحيد قيمة أساسية وباقي القيم تبنى على أساسه، فلا يمكن تحقيقها إلا بتوحيد الله تعالى.

ومنه فهذه القيم تعتبر أساسا في توجيه المناهج التربوية لتدريب المتعلمين على الأخلاق الفاضلة، ولا يتم ذلك إلا بتحقيق التكامل بين الجوانب الثلاثة: المعرفية والمهارية والوجدانية، وبالتالي يمكن القول أن الجودة حاضرة، وأن مقومات المدرسة الناجحة هو أساس بناء متعلم صالح مصلح لنفسه وغيره ووطنه.

خاتمة:

وفي ختام هذا البحث، يمكن تلخيص أهم ما ورد فيه في النقاط التربوية الآتية:

- أن الأهداف القيمية هي المقاصد الكبرى التي يراد منها تحقيق الآداب والأخلاق الفاضلة والتنشئة القيمية التي تتناسب مع خصوصيات المجتمع الصالح.

- أن تربية المتعلمين على القيم لا يقتصر على تحقيق البعد المعرفي والمهاري للمنهاج، بل ضرورة التركيز على البعد القيمي الأخلاقي باعتبارها أساسا في بناء المنهاج التربوي.

- أن المعلم من خلال تراث الإمام جلال الدين السيوطي يعتبر القدوة والنموذج بالنسبة للمتعلم، لذلك لا بد من أن يكون حاملا لمشعل قيمي أخلاقي أساسه الاقتداء بالنبي ﷺ، باعتباره النموذج الكامل والقدوة الحسنة، كل ذلك من أجل بناء مجتمع متخلق صالح.

- أن الناظر في تراث الإمام جلال الدين السيوطي يجده تراثا حافلا بمجموعة من القيم والأهداف التربوية الأخلاقية من خلال دعوته إلى التحلي بالأخلاق الفاضلة

والتواضع والسعي في طلب العلم بنية الإخلاص فيه لله تعالى، وحسن الصمت والورع والزهد والتصوف والنهي عن الحسد والكراهية والبغضاء وإجلال المعلم واحترامه وتقديره، والاقتداء القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، والتوبة والرجوع إلى الله تعالى، والترغيب في ذكر الله وشكره، والدعوة إلى التوكل والاستعانة بالله تعالى، والنهي عن البدع والفسق واتباع الهوى

- أن تراث الإمام جلال الدين السيوطي أثب لنا اهتمامه بالتربية على القيم وترسيخها في النفوس، وأن التنزيل الديداكتيكي لهذه القيم في المناهج التربوية يؤكد اهتمام المدرسة بالبعد السلوكي، مما يفيد دعوة المهتمين بالشأن التربوي إلى ضرورة تدريب المتعلمين عليها انطلاقا من قيمة توحيد الله تعالى باعتبار كل القيم الأخرى تابعة لها.

- أن القيم التربوية الأخلاقية أساس بناء منهاج متكامل أساسه تحقيق جودة العملية التعليمية التعلمية، وبناء تعليم ذي جودة، منطلق التربية على القيم ليعم النفع الجميع.

- أن التراث التربوي الإسلامي عموما تراث مليء بالأهداف التربوية وما تنص عليه الوثائق الرسمية والمناهج التربوية باعتبارها موجهة للفعل الديداكتيكي، وقد أكد لنا ذلك تراث الإمام جلال الدين السيوطي من خلال إبرازه جزءا مهما من المنهاج التربوي، باعتبار تحقيق الأهداف السلوكية القيمية أساس جودة الفعل التربوي.

التوصيات:

من أهم التوصيات التي تحقق الاستفادة العلمية التربوية:

- ضرورة البحث في موضوع القيم باعتبار التراث الإسلامي سباقا لهذا الموضوع، وذلك من خلال مؤلفات العلماء المسلمين.

- إنشاء مكتبة إلكترونية خاصة بالبحوث والدراسات المهتمة بالفكر التربوي الإسلامي عموما، والتي اهتمت بموضوع القيم على وجه الخصوص.

- دعوة مختلف الفاعلين التربويين عموما، والمدرسين خصوصا إلى تحقيق

الأهداف التربوية التي ينص عليها المنهاج التربوي، من خلال تنويع الطريق التدريسية واعتماد مقاربات بيداغوجية حديثية تراعي الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية القيمية.

- إنشاء مجلة تربوية ورقية أو إلكترونية لفريق التربية على القيم تهتم بالبحوث والدراسات التي ركزت على القيم من خلال التراث التربوي لعلماء الإسلام.

لائحة المصادروالمراجع:

- إتمام الدراية لقراء النقابة، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق الشيخ إبراهيم العجوز، دار الكتب العلمية، بيروت، 1405هـ/ 1985م.
- آداب تلاوة القرآن، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق: فواز أحمد مرلي، دار الكتاب العربي، 1987م.
- أصول الدعوة، عبد الكريم زيدان، مؤسسة الرسالة، ط 9، 2001م.
- الإمام الحافظ جلال الدين السيوطي معلمة العلوم الإسلامية، إياد خالد الطباع، دار القلم بدمشق، الطبعة الأولى 1417هـ/1996م.
- البدور السافرة في أحوال الآخرة، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1986م.
- التحبير في علم التفسير، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق زهير عثمان علي، من مطبوعات إدارة الشؤون الإسلامية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بقطر، ط 1: 1995م.
- الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه المسمى بصحيح البخاري لمحمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، الطبعة الأولى 1422هـ.
- حسن السمت في الصمت، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق: أبو هاجر محمد السعيد بن بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1: 1987م.
- دور رياض الأطفال في غرس قيم التربية الأخلاقية لدى أطفالها من وجهة نظر المعلمات

والمديرات في محافظة عمان العاصمة، لينا ماجد سليمان المعلوف وعبد السلام فهد نمر العوامرة، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 45، العدد 4، ملحق2، 2018.

- الرد إلى من أخلد إلى الأرض وجهل أن الاجتهاد في كل عصر فرض، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق: خليل الميس، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983م.
- الزجر بالهجر، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق: أحمد عبد الله باجور، الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة، 1996م.
- سنن أبي داود، أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السجستاني، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا – بيروت.
- شرح مقامات السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق: سمير الدروبي، مؤسسة الرسالة، ط1: 1989.
- صون المنطق، صون المنطق والكلام عن فني المنطق والكلام، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق: الدكتور علي سامي النشار، السيدة سعاد علي عبد الرازق، مجمع البحوث الإسلامية.
- القيم في المنظومة التربوية، خالد الصمدي، منشورات المنظمة الإسلامية –إيسيسكو-، 1429هـ/2008م.
- كنز العمال، كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، علاء الدين علي بن حسام الدين ابن قاضي خان القادري الشاذلي الهندي البرهانفوري ثم المدني فالمكي الشهير بالمتقي الهندي، تحقيق: بكري حياني - صفوة السقا، مؤسسة الرسالة، ط 5: 1401هـ/ 1981م.
- لفظ المرجان في أحكام الجان، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب، بيروت، 1986م.
- المدخل إلى التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق، الطبعة الأولى، 2010م.
- مسند الإمام أحمد بن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى: 241هـ)، تحقيق شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، إشراف د عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، 1421 هـ - 2001 م.
- مصطلحات تربوية معاصرة، جميل حمداوي، الطبعة الأولى 2018م، منشورات حمداوي

الثقافية، تطوان.

- معجم المصطحات التربوية والنفسية، عربي إنجليزي- إنجليزي عربي، أ.د حسن شحاتة و أ.د زينب النجار، مراجعة أ.د حامد عمار، الطبعة الأولى 1424هـ/2003م، الدار المصرية اللبنانية.
- المعجم الموسوعي لعلوم التربية، أحمد أوزي، منشورات مجلة علم التربية، العدد 14، مطبعة النجاح الجديدة – الدار البيضاء، الطبعة1: 1427-2006.
- المفيد في التربية، محمد الصدوقي.
- منهج السيوطي في إحياء الفكر، داود الفاعوري، لجنة ندوة مؤتة، جامعة مؤتة، 1993م.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق وشرح: عبد القادر سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، ط 2: 1987م.

مناهج تدريس الطب في التراث الإسلامي

ذ.ة أسماء بوعزاوي

باحثة بسلك الدكتوراه، جامعة محمد الأول وجدة

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، نبينا محمد وعلى آله الطيبين الطاهرين، وصحابته أجمعين، وعلى التابعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

أما بعد:

فإن علماءنا المسلمين لم يهتموا بعلوم الشريعة الإسلامية فحسب، وإنما كانت لهم إسهامات عظيمة وغير مسبوقة في علوم أخرى، كالرياضيات، والكمياء، وعلوم الحياة والأرض والطب، وكان هذا الأخير جزءا أساسيا من الثقافة الإسلامية في العصور الوسطى، حيث بلغ التأليف في هذه المرحلة قمته كمّا وكيفا، وتميزوا بعظمة ابتكاراتهم، وغزارة إنتاجاتهم، وسلامة منهجهم وتفكيرهم، بالإضافة إلى الأمانة العلمية التي بصمت أعمالهم، وقد قام الغرب بترجمة العديد من كتب الطب؛ كموسوعة الطب لابن سينا، التي قدمت ملخصا واضحا للمعارف والتجارب الطبية في ذلك العصر، إلى غيره من العلماء الذين كتبوا في مختلف التخصصات الطبية، وأسهموا في تطوير الإجراءات الجراحية، واكتشاف العديد من الأدوية الطبية.

أهمية الموضوع:

كان العرب قديما يستخدمون الأعشاب والتعاويذ وغيرها من الخرافات؛ لعلاج مرضاهم، وبعد دخول الإسلام وانتشاره في بقاع الأرض، استفاد المسلمون من الحضارة الإغريقية واليونانية في دراسة الطب وتطويره، وكسروا حاجز اللغة بعد ترجمة العلوم الطبية من لغات مختلفة إلى العربية، فأقروا المبادئ الأساسية، والقواعد الخاصة بكل تخصص، وكانوا لا يقبلون شيئا باعتباره حقيقة إذا لم تؤيده المشاهدة، أو تحققه

التجربة العلمية، كما أسسوا لمنهج تربوي أصيل في مجال الطب؛ فكان لهم السبق لوضع أخلاقيات المهنة، كما انفرد التراث الإسلامي بموضوع إجازة الأطباء، بحيث لا يتصدى أحد لهذه المهنة إلا إذا اجتاز امتحانا، بالإضافة إلى ذلك، فقد تميز علماء الحضارة الإسلامية بغزارة إنتاجاتهم وتصنيفاتهم، حتى أصبحت المراجع العربية هي أساس تطور الطب في أوروبا.

وهذه الدراسة للتراث الإسلامي لا تتجلى أهميتها في التشبث بالماضي فحسب، بل هي نوع من البحث في نفائس علمائنا الأجلاء في مجال الطب، واستخلاص عناصر الأصالة في مناهجهم التربوية وتطويرها، حتى تتناسب مع متطلبات واقعنا وعصرنا.

إشكالية البحث:

إن النظام التعليمي والتربوي يحتاج أن يكون لهذه العلوم الكونية -وهي علوم شرعية كما نص العلماء على ذلك[1]- مكانا على الوجه الصحيح الذي كانت عليه في حضارتنا الإسلامية، ولا شك أن معرفة تاريخ العلوم الكونية، ودراسة أهم ما وصل إليه العلماء المسلمون، سيقيم ركائز في أعماق الباحثين والمتعلمين لتدعيم الانتماء الذي أوشك أن يكون مفقودا، ومن شأن هذه المعرفة أن تشعر هذا الجيل بأن له سلفا بحثوا وافترضوا وجربوا وتحققوا وخلصوا إلى نتائج عملوا بها، وبنى عليها من أتى من بعدهم من العلماء، ومن شأنها أيضا أن تزيد من ثقة الباحث والمتعلم؛ ليستأنف بجدارة العمل، ويواصل ما بدأ به أجداده وأسلافه، ولكي نصل إلى ذلك، تحاول هذه الدراسة المتواضعة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

-ما هي أهم المناهج والأساليب التربوية التي اعتمدها علماء المسلمين لدراسة الطب؟

-ماهي أهم اكتشافات وابتكارات علماء الطب، وما هي أهم مؤلفاتهم وتصنيفاتهم في هذا المجال؟

---

[1] منهم شيخ الإسلام ابن تيمية (ت728هـ)، ينظر: مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، الرياض ط: 1382/1هـ، (228/19).

-كيف يتم تقويم التعلمات في المجال الطبي؟

المبحث الأول: التكامل المعرفي عند علماء الطب في التراث الإسلامي

المطلب الأول: علاقة العلوم الشرعية بعلم الطب

اهتم العلماء المسلمون بجميع أنواع العلوم الشرعية والكونية، وكان علم الطب جزءا منها، فحظي باهتمام خاص في ظل الحضارة الإسلامية، ولقي تشجيعا كبيرا وعناية واسعة من خلفاء المسلمين وسلاطينهم، فتنوعت المراكز التي تعنى بتدريس الطب وتعليمه؛ حيث دُرس علم الطب في المساجد ومنازل العلماء، وأُنشئت مدارس خاصة لتدريس هذا العلم، أشرف عليها أساتذة متخصصون، ويدرّس فيها أطباء متميزون مما كان لها الأثر الواضح في تطور الدراسات الطبية وارتقائها، حتى بلغ هذا العلم درجة عالية من التطور، وسار به العلماء أشواطا كبيرة، ووضعوا له أصولا ومناهج نظرية وتطبيقية، وألفوا فيه كتبا كثيرة في مختلف التخصصات الطبية.

لقد جاء الإسلام فحرر الطب من الخرافة والسحر والدجل منذ ظهوره، فأتاح للعلوم الطبية أن تنمو وفق منهج علمي رصين، وجعله من فروض الكفايات، إذا قام به من يكفي سقط الإثم عن الباقين، وإن لم يقم به من يكفي أثم الناس كلهم، فهو واجب على الكل، ويسقط الوجوب بفعل البعض[2].

ولم يقف الأمر عند تنصيص العلماء على فرضية تعلم الطب على الكفاية، وإنما تعداه ذلك إلى تحميل المسؤولية لمن يمارس هذه المهنة دون معرفة؛ لقوله ﷺ: «من تطبب ولا يُعلم منه طب، فهو ضامن»[3]، فشجع الناس على تعلمه حتى قال الإمام الشافعي: "إنما العلم علمان: علم الدين، وعلم الدنيا، فالعلم الذي للدين هو الفقه،

---

[2] ينظر المنثور في القواعد الفقهية، لأبي عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي، تحقيق: الدكتور تيسير فائق أحمد محمود، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، (ط: 1405/2هـ)، (35/3).

[3] آداب الشافعي ومناقبه، لابن أبي حاتم الرازي، تحقيق عبد الغني عبد الخالق، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، (ط: 1424/1هـ-2003م)، (244/1).

والعلم الذي للدنيا هو الطب"[4]، وورد أن الأعراب قالت: يا رسول الله، ألا نتداوى؟ قال: «نعم، يا عباد الله تداووا، فإن الله لم يضع داء إلا وضع له شفاء، أو قال: دواء إلا داء واحدا»، قالوا: يا رسول الله، وما هو؟ قال: «الهرم»[5]، وأهل البادية قلة قليلة بالنسبة لأهل الحضر، وهم أقل عرضة للمرض من غيرهم، فإذا أمروا بذلك فمن باب أولى أهل المدن والحواضر.

ومما يستدل به على أن تعلم الطب من فروض الكفاية ما يلي:

-حاجة الناس لذلك، فحفظ النفس من مقاصد الشرع الكلية ومقاصده الضرورية، وحفظ النفس يكون بأمرين اثنين: بوقايتها مما قد يضرها، وبمعالجتها عند تضررها، وإذا لم تُسد حاجة المجتمع من الأطباء، فإن حياة الناس ستكون معرضة للخطر، وبالتالي إلى موت النفس وهلاكها، ومعلوم أن حفظ النفس جاء مباشرة بعد حفظ الدين.

-أمره ﷺ بالتداوي؛ لقوله ﷺ: «يا عباد الله تداووا، فإن الله لم يضع داء إلا وضع له شفاء»[6].

-تعاطيه ﷺ للدواء وإحضار العديد من الأطباء له ولغيره من الصحابة.

-حرص الإسلام على بناء مجتمع سليم معافى من الناحية الجسدية والنفسية، لكي يتمتع أفراده بالعافية والقوة، قال رسول الله ﷺ: «المؤمن القوي، خير وأحب إلى

---

[4] ينظر المنثور في القواعد، للزركشي، (35/3).

[5] سنن الترمذي، أبواب الطب، باب ما جاء في الدواء والحث عليه، وقال عنه: "هذا حديث حسن صحيح"، رقم الحديث: 2038، (4/ 383)؛ والسنن الكبرى، للنسائي، كتاب الطب، الأمر بالدواء، رقم الحديث: 7512، (7/ 79)؛ والأدب المفرد، للبخاري، باب حسن الخلق إذا فقهوا، رقم الحديث: 291، (ص: 109)؛ والمستدرك على الصحيحين، للحاكم، كتاب الطب، رقم الحديث: 7427، (4/ 219)، وقال عنه: " هذا حديث صحيح الإسناد ولم يخرجاه".

[6] سبق تخريجه.

الله من المؤمن الضعيف»[7].

-إذا كان تعلم الحرف والصناعات التي لا بد للناس منها في معايشهم -كالفلاحة- فالطب والحساب أولى[8]، ولا شك أن الحاجة لتعلم الطب موجودة في كل زمان ومكان، ولكنها تتفاوت حسب تفاوت الظروف والأحوال.

ولما كانت شريعتنا الإسلامية مبنية على الرحمة بالخلق، ودفع المشقة والحرج عنهم في التكاليف والتشريعات التي جاءت بها؛ لقوله تعالى: {وَمَآ أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ} [الأنبياء: 107]، وقوله تعالى: {وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ} [الحج: 78]، راعت تلك الحاجة التي لا بد من سدها في المجتمعات المسلمة، فدعت إلى تعلم الطب وتعليمه[9].

لقد شرع الإسلام التداوي لما فيه من حفظ النفس الذي هو أحد المقاصد الكلية من التشريع، بل إنه جعله واجبا على الشخص، إذا كان تركه يُفضي إلى تلف نفسه، أو أحد أعضائه، أو عجزه، أو كان المرض ينتقل ضرره إلى غيره، كالأمراض المعدية[10].

وكما شرع التداوي شرع الوقاية من الأمراض قبل حدوثها؛ فكان باب الطهارة هو المدخل الأول في الفقه الإسلامي إلى العبادة، وأمر الشرع أيضا بالأخذ بالتدابير الصحية التي تمنع من انتشار العدوى، لقوله ﷺ: «لا يورد ممرض على مصح»[11]، وهذا

---

[7] صحيح مسلم، كتاب القدر، باب في الأمر بالقوة وترك العجز والاستعانة بالله وتفويض المقادير لله، رقم الحديث: (2664)، (4/ 2052).

[8] ينظر روضة الطالبين وعمدة المفتين، لأبي زكريا محيي الدين النووي، تحقيق زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، بيروت-دمشق-عمان، (ط: 3/1412هـ-1991م)، (223/10).

[9] أحكام الجراحة الطبية والآثار المترتبة عنها، لمحمد بن محمد المختار الشنقيطي، مكتبة الصحابة جدة، (ط: 2 /1415هـ-1994م)، (ص: 74).

[10] ينظر الفتاوى الهندية، لجنة العلماء، برئاسة نظام الدين البلخي، دار الفكر، (ط: 2/1310هـ)، (355/5)، قرار مجمع الفقه الإسلامي المنعقد في دورة مؤتمره السابع بجدة في المملكة العربية السعودية من 12 إلى 17 ذي القعدة 1412 الموافق لـ: 9 إلى 14 ماي 1992م.

[11] أخرجه مسلم، كتاب السلام، باب لا عدوى، ولا طيرة، ولا هامة، ولا صفر، ولا نوء، ولا غول، ولا يورد ممرض على مصح، رقم الحديث: 2221، (1743/4).

التوجيه النبوي يعلم المسلم المسؤولية في المحافظة على نفس الإنسان من الضرر، ومنع إيقاع الضرر بغيره، في حين نجد أن القوانين الصحية الدولية لم تتحدث عن العزل والحجر الصحي إلا بعد قرون من المعاناة الإنسانية.

المطلب الثاني: مظاهر موسوعية علماء الإسلام في المجالات العلمية

تميز علماء الحضارة الإسلامية بكل ما هو حميد وجميل، وضربوا المثل الأعلى في حب العلم والمثابرة والاجتهاد في العلم والعمل، وذلك تطبيقا لأول آية نزلت في القرآن الكريم، وهي قوله تعالى: {اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ} [العلق: 1]، كما أن رسول الله ﷺ لم يطلب الاستزادة من شيء إلا من العلم، قال تعالى: {وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا} [طه: 114].

كما أنهم اعترفوا بكل ما أخذوه عن العلماء القدامى، ولم يفعلوا كما فعل علماء الغرب الذين أنكروا الدور الكبير الذي قام به علماء المسلمين في النهضة العلمية.

ومن المعلوم أن ظاهرة الإبداع في علوم وفنون شتى قد تميز بها علماء المسلمين، فوسموا بالموسوعية في معرفتهم وثقافتهم، نظرا لإحاطتهم بالعديد من العلوم، ويوجد في تاريخ المسلمين العديد من النماذج التي أحاطت بعلوم شتى؛ كالأدب والفقه وعلوم القرآن والرياضيات والطب والفلسفة واللغة والتاريخ...

ونظرا لتوسع وتفرع المعرفة البشرية في العصر الحديث، فقد أصبح من العسير تخصص العلماء في علوم شتى، بل إن العلم الواحد قد تجزأ إلى علوم فرعية لا يكاد العالم معها يتقن واحدا من هذه الأجزاء، فتولدت فجوة القطيعة بين الحقول المعرفية، وغابت تلك الوحدة التي تمثل تكامل العلوم والمعرفة؛ وهذا النموذج من المعرفة يمكن القول بأنه "إنسان النصف" الذي يعتبر من أسباب تعطيل النهضة الفكرية والحضارية على حد تعبير مالك بن نبي[12].

فوحدة المعرفة وتكاملها كانت منهجا متبعا من العلماء القدامى، وأكدوا على

---

[12] ينظر شروط النهضة لمالك بن نبي، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق-سوريا، (ص: 76).

وحدة المعارف والعلوم، وبذلوا في ذلك جهودا كبيرة؛ كأبي حامد الغزالي، وابن تيمية... وذلك بدليل ارتباطها كلها بمصدرها الواحد، ألا وهو الله تعالى، سواء كانت هذه المعرفة وحيا من الله تعالى لأنبيائه ورسله؛ أو كانت معرفة اكتسبها الإنسان بطرق البحث العلمي ومناهجه، ثم طوّرها، فالمعرفة التي يتلقاها الإنسان من الخالق، والمعرفة التي يكتسبها من العالم، تشكل وحدة متكاملة.

إن مبدأ التوحيد هو الأساس والأصل الذي انطلق منه علماؤنا القدامى، ويتجلى مفهومه في كون أدوات المعرفة البشرية هي هبة من الله للإنسان، وهذه الأدوات هي الحس المادي والنظر العقلي في فهم علاقات الكون والحياة، قال تعالى: {وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ} [النحل: 78]، والإسلام يدعو إلى العلم الصحيح والمنهج السليم؛ لمعرفة أسرار الوجود والكون، وتوظيف ذلك في عمارة الأرض، وتحقيق الاستخلاف فيها، فالقاعدة المشهورة عند المسلمين، أنه لا تعارض بين صحيح المنقول وصريح المعقول، قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله: "وقد بينا في غير هذا الموضع أن الأدلة العقلية والسمعية متلازمة"[13].

وكل العلوم مطلوبة إما ابتداء أو تبعا، وإلى هذا المعنى يشير ابن رشد الحفيد بقوله: "إن العلوم صنفان: علوم مقصودة لذاتها، وعلوم ممهدة للإنسان في تعلم العلوم المقصودة لنفسها"[14]، كما يؤكد قضية التكامل بين المعارف والعلوم في العديد من مؤلفاته منها قوله: "فإن الموجودات، إنما تدل على الصانع بمعرفة صنعتها، وإنه كلما كانت المعرفة بصنعتها أتم كانت المعرفة بالصانع أتم"[15]، ويقول شهاب الدين القرافي: "وكم يخفى على الفقيه والحاكم الحق في المسائل الكثيرة بسبب الجهل بالحساب

---

[13] درء تعارض العقل والنقل، لابن تيمية، تحقيق الدكتور محمد راشد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، (ط: 2/1411هـ/1991م)، (24/8).

[14] الضروري في صناعة النحو، للقاضي أبي الوليد بن رشد، تحقيق منصور علي عبد السميع، الصحوة للنشر والتوزيع، (ط: 1/1431هـ-2010م)، (ص99).

[15] فصل المقال في تقرير ما بين الحكمة والشريعة من الاتصال، لأبي الوليد بن رشد الحفيد، تحقيق د محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، (ط: 1/1997م)، (ص85 -86).

والطب والهندسة، فينبغي لذوي الهمم العالية ألا يتركوا الاطلاع على العلوم الأخرى ما أمكنهم"[16]، وذهب ابن خلدون إلى إثبات إمكانية التكامل المعرفي إذا تم تبسيط العلوم وتسهيلها بطرق التحمل والتعلم الممنهجة والميسرة[17]، وبعضهم فرق بين التكامل المعرفي في مرحلة التحصيل والتلقي، وبين التكامل المعرفي في مرحلة التفرغ للعلم الواحد؛ لأن مرحلة التفرغ للعلم الواحد يجب أن يبذل فيها العالم جهده ووسعه في الحفظ والفهم والتصنيف.

ومن نماذج علماء المسلمين الموسوعيين، أذكر:

1. **البيروني(ت440 هـ)**[18]: فهو رجل حصل كثيرا من العلوم والمعارف، حتى غدا نموذجا فريدا في عصره، وتفوق في كثير من العلوم، فكان مؤرخا وأديبا وعالما بالرياضيات والطبيعيات والفلك والطب والفلسفة والتصوف والأديان، وله في هذه العلوم مؤلفات قيمة تمتاز بالإحاطة الشاملة والبحث الدقيق، منها: "الآثار الباقية عن القرون الخالية" و"تاريخ الهند"، وله مراسلات مع ابن سينا، وموازنات قيمة مع المذاهب الفلسفية والصوفية، وله كتاب في الأدب "شرح شعر أبي تمام"، وكان معتنيا بالرياضيات والفلك، وضع معادلة لاستخراج محيط الأرض سماها علماء الغرب "قاعدة البيروني"، وقال بدوران الأرض حول محورها في كتابه "مفتاح علم الفلك"، وعمل على تبسيط الخرائط الفلكية، وقام بتعيين الكثافة والنوعية لثمانية عشر معدنا وحجرا ثمينا[19].

---

[16] أنوار البروق في أنواء الفروق، لأبي العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس، الشهير بالقرافي، عالم الكتب، بيروت-لبنان، بدون طبعة، وبدون تاريخ،(11/4).

[17] ينظر المقدمة لابن خلدون، تحقيق علي عبد الواحد وافي، نهضة مصر للطباعة، القاهرة مصر، ط7/ 2014م، (1/333-336).

[18] هو أبو الريحان محمد بن أحمد البيروني، ولد عام 362هـ وتوفي عام 440 هـ، فيلسوف رياضي ومؤرخ من أهل خوارزم، اشتغل بعلم النجوم وله نظر جيد في صناعة الطب. ينظر عيون الأنباء في طبقات الأطباء (459/1)؛ والأعلام للزركلي (314/5).

[19] ينظر الموسوعة العربية الموسعة لمحمد غربال، دار إحياء التراث العربي، بيروت-لبنان، (464/1).

2. **ابن الهيثم(ت430هـ)**[20]: عالم موسوعي له إسهامات كبيرة في الرياضيات والبصريات وطب العيون وعلم الفلك والهندسة والفلسفة، استحدث أنماطا جديدة من الفكر العلمي الأصيل، وصحح بعض المفاهيم السائدة في ذلك الوقت، فأثبت ابن الهيثم حقيقة أن الضوء يأتي من الأجسام إلى العين، وليس العكس كما كان سائدا في ذلك الوقت، وهو أول من شرح العين تشريحا كاملا، وأطلق عليها أسماء أخذها الغرب وترجمها إلى مختلف لغاته، وهو أول من وضع مبدأ آلة التصوير، وتحدث بشكل علمي لم يسبق إليه أحد عن ظاهرتي خسوف القمر وكسوف الشمس، وتوصل إلى أن القمر يستمد نوره من الشمس، ولا يضيئ بذاته. وقد بلغت مؤلفاته وآثاره ما يزيد على 160 كتابا ومقالة ورسالة، كما أورد ذلك ابن أبي أصيبعة في كتابه "عيون الأنباء في طبقات الأطباء"، وذلك في مختلف العلوم كالرياضيات والفلك والعلوم الطبيعية والإلهية وكتب أخرى في الفلسفة والمنطق والسياسة وغيرها، أهمها كتابه "المنظار" الذي استثمر فيه عبقريته الرياضية وخبرته الطبية وتجاربه العلمية، وضعته على قمة عالية غيرت من نظرة العلماء لأمور كثيرة في هذا المجال[21].

3. **ابن رشد(ت595هـ)**[22]: درس ابن رشد علم الكلام والفقه والشعر والطب والرياضيات والفلك والفلسفة، برع في علم الخلاف ودافع عن الفلسفة وحررها من إشكاليات علم الكلام، وصحح للعلماء وفلاسفة سابقين له، كابن سينا والفرابي، وشرح

---

[20] هو أبو علي الحسن بن الحسن بن الهيثم البصري، ولد عام 354هـ وتوفي عام 430 هـ، عالم موسوعي أصله من البصرة ثم انقل إلى الديار المصرية وأقام بها إلى آخر عمره، عرف في أوروبا بلفظ"Al Hazen"، لم يماثله أحد من أهل زمانه في العلم الرياضي، وكان خبيرا بأصول صناعة الطب وقوانينها الكلية. ينظر عيون الأنباء في طبقات الأطباء (550/1).

[21] ينظر دور علماء المسلمين في النهضة الأوروبية، لمحمد المصطفى عبد المقصود محمد، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بكفر الشيخ، العدد الثاني، المجلد الثالث، 2018م، (ص:621-625).

[22] هو محمد بن أحمد بن رشد الأندلسي أبو الوليد الفيلسوف، ولد عام 520هـ وتوفي عام 595 هـ، المعروف بابن رشد الحفيد، ولد في قرطبة تحت حكم المرابطين بالأندلس من أسرة عرفت بالعلم والجاه، وتوفي في مراكش، هو العلامة الفيلسوف وشيخ المالكية، تفقه وبرع وسمع الحديث وأتقن الطب. ينظر سير أعلام النبلاء (307/21-309)؛ وشذرات الذهب في أخبار من ذهب (522/6).

كتب أرسطو، وسد ثغراتها بالاجتهاد داخل "ما يقتضيه مذهبه"، وأرسى "صناعة الطب" على أساس علم عصره، بالإضافة إلى طموحه إلى إصلاح علم الفلك[23]، قدمه ابن طفيل لأبي يعقوب خليفة الموحدين، فعينه طبيبا له، ثم قاضيا في إشبيلية وفي قرطبة، كان ابن رشد من أعظم أطباء زمانه، جيد التصنيف، حسن المعاني، حسن الرأي، ذكيا قوي النفس، صنف وأبدع في أربعة أقسام: في الفلسفة والطب والفقه والأدب، ومن أقواله: "من اشتغل بعلم التشريح زاد إيمانا بالله"[24].

وكان لتخلقهم بأخلاق الإسلام وقيمه ومبادئه، أثر واضح في نقلهم العلوم وفق ضوابط ومعايير معينة؛ للوصول إلى المادة العلمية، ومن ثم لم يكن أحد يجرؤ على نقل العلوم للناس إلا بعد إجراء التجارب والبحوث، وصولا إلى مادة علمية منسقة وصحيحة، كما كانوا يتميزون بالموضوعية، وهي وصف الظاهرة علميا بما يتوافق مع معطياتها ونتائجها، بغض النظر عن ميول أحدهم.

وهكذا يتضح لنا بما لا يدع مجالا للشك، أن العلماء المسلمين تحلوا بالأمانة العلمية في نقلهم للعلوم، بعكس كثير من العلماء الغربيين الذين أخذوا جزءا من علومهم من علماء المسلمين واستفادوا منها وبنوا عليها نظرياتهم، ورغم ذلك لم يعترفوا بالمسلمين ولا بعلومهم.

المطلب الثالث: مؤلفات علماء الطب المسلمين (من القرن الخامس إلى القرن الحادي عشر هجري)

انصبت مؤلفات العرب والمسلمين على التأليف في الطب، ومن هذه المؤلفات:

-**"القانون في الطب"**، وهو من أشهر مؤلفات ابن سينا، وهو كتاب متكامل في الفلسفة والطب والأمراض والأدوية، ذو قيمة علمية عالية، لأنه جاء منسقا تنسيقا

---

[23] ينظر ابن رشد سيرة وفكر، للدكتور محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة المربية، بيروت لبنان، (ط: 1/ 1998م)، (ص: 13-14).

[24] عيون الأنباء في طبقات الأطباء، لأبي العباس ابن أبي أصيبعة، تحقيق نزار رضا، دار مكتبة الحياة، بيروت-لبنان، (2/ 77).

بديعا، وفيه ملاحظات مبتكرة، ويعد من أكبر الموسوعات التي وصلت إلينا من القرون الوسطى، وتمت ترجمة هذا الكتاب إلى العديد من اللغات، ودرس هذا الكتاب في العديد من الجامعات في كل أنحاء العالم، واعتمدته جامعات أوروبا طيلة ستة قرون[25]، وقد بوب ابن سينا كتابه القانون في الطب، بحيث ابتدأه بالتشريح، ثم علم وظائف الأعضاء، ثم ما نسميه اليوم بعلم الأمراض، ثم العلاج[26].

-"**الأرجوزة في الطب**"، وهي قصيدة من الشعر لابن سينا، تتألف من 1413 بيتا، جمعت أصول الطب وحفظ الصحة وأنواع العلاج، وتُرجمت إلى اللاتينية[27].

-"**التصريف لمن عجزعن التأليف**"، لأبي القاسم خلف بن عباس الزهراوي، وهو أكبر تصانيفه وأشهرها، ويمكن أن نميز فيه بين قسم يخص الطب، وقسم في الصيدلة، وقسم في الجراحة، وقد حصل على أعلى درجات التقدير في أوروبا، ويمتاز الكتاب بكثرة الرسوم التوضيحية للآلات الجراحية التي كان يستعملها هو، وقد اعتبر هذا الكتاب العمدة في دراسة الجراحة في أوروبا لمدة خمسة قرون، وترجم مرات عديدة، ويعتبر هذا الكتاب من أكبر وأشهر وأهم الكتب التي ألفت في الجراحة عبر التاريخ[28].

-"**الشامل في الصناعة الطبية**" لابن النفيس، ويعد أضخم موسوعة طبية يكتبها شخص واحد في التاريخ الإنساني، وقد نجح الدكتور زيدان في مصر، في جمع أجزاء الكتاب المخطوطة، ونشر الكتاب سنة 2001م، وكان ابن النفيس قد عكف على إعداد هذه الموسوعة وهو ينوي أن يجعلها مرجعا طبيا شاملا، وتعتبر هذه الموسوعة صياغة علمية للجهود العلمية في الطب والصيدلة لخمسة قرون[29].

---

[25] قصة العلوم الطبية في الحضارة الإسلامية، لراغب السرجاني، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة-مصر، (ط: 2009/1م)، (ص: 187).

[26] الإسلام والعلم التجريبي، ليوسف السويدي، (ص: 141).

[27] المرجع نفسه، (ص: 141).

[28] المرجع نفسه، (ص: 142).

[29] ينظر قصة العلوم الطبية في الحضارة الإسلامية، لراغب السرجاني، (ص: 176).

-"**الجامع لمفردات الأدوية والأغذية**"، لابن البيطار، دوّن فيه مجموعة من المعلومات المتعلقة بالنباتات التي جمعها خلال رحلاته، احتوى الكتاب على 1400 دواء، بين ما هو نباتي، وما هو حيواني، وما هو معدني، ومنها 300 دواء من ابتكاره الخاص، معتمدا على أكثر من 150 كتابا، وترجم إلى عدة لغات، وكان يدرس في معظم الجامعات الأوروبية حتى عصور متأخرة[30].

-"**عيون الأنباء في طبقات الأطباء**"، لابن أبي أصيبعة، تناول فيه مكانة الطب بين العلوم والصناعات المختلفة، ثم تحدث عن كيفية وجود صناعة الطب وأول حدوثها، ثم تكلم عن طبقات الأطباء الأوائل الذين كانت لهم مؤلفات في صناعة الطب، وتحدث عن الأطباء اليونانيين، ثم استوفى الحديث عن الأطباء في الديار الإسلامية، ورتبهم بحسب أقاليم الدولة الإسلامية المشرقية منها والمغربية[31].

المبحث الثاني: المنهج العلمي للتدريس عند علماء الطب في التراث الإسلامي

المطلب الأول: منهج علماء الإسلام في دراسة الطب

تميز علماء المسلمين في مجال الطب طوال القرون الوسطى وأسسوا لمنهج علمي رصين، يقوم على استخدام العقل والحواس والتجربة، فبدأت المناهج الإسلامية تبتعد عن الخيال الروحي، والتجريدات الصورية، والتأملات الذهنية المحضة، وأصبحت تنحو منحى عمليا يتفاعل مع الواقع المحسوس، ويعتمد على الملاحظة والتجربة الحسية، فكان لهم شرف السبق والريادة في وضع المنهج التجريبي القائم على الرصد والاستقراء والتجربة الحسية[32]، فنجد في كثير من كتب التراث التي وصلتنا أنهم اتبعوا أصول

---

[30] ينظر المرجع نفسه، (ص: 216 وما بعدها).

[31] ينظر كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، لحاجي خليفة، مكتبة المثنى، 1941م، (1185/2).

[32] ينظر منهجية البحث العلمي وضوابطه، لحلمي عبد المنعم صابر، جرير للنشر والتوزيع، الأردن، 2010م (ص: 25).

المنهج العلمي التجريبي في تشخيص الأمراض، كما هو الحال في أيامنا هذه، مع فارق واحد، يرجع إلى طبيعة التطور العلمي والأساليب الفنية، وإدخال الوسائل التكنولوجية الحديثة.

وتتجلى معالم منهج علماء الإسلام في دراسة الطب فيما يلي:

1. **الانطلاق من الجانب النظري والبدء بالكليات العامة:** انطلق علماء الطب بالجانب النظري باعتباره أساس المعرفة، وباعتبار أن العلم هو المعرفة المصاغة في قوانين وكليات عامة، فقد ألف ابن رشد كتابا سماه: "الكليات"، فالتجربة تأتي بعد حصول الأمور الكلية، يقول ابن رشد: "فإن هذا الكتاب إنما قصدنا فيه أن نجعله كالدستور والقانون لمن أحب أن يستوفي أجزاء الصناعة على هذا التقسيم والترتيب"[33]، وذلك من أجل بناء أرضية معرفية لهذا العلم، وفي هذا يقول أيضا: "الغرض في هذا القول أن نثبت هاهنا من صناعة الطب جملة كافية على جهة الإيجاز والاختصار تكون كالمدخل لمن أحب أن يستقصي أجزاء الصناعة، وكالتذكرة لمن نظر في الصناعة"[34]، وقد عبر عنه "بالضروريات"، أو "الكليات في مجال الطب"، وهذه الكليات مبنية على الملاحظة والتجربة العلمية، يقول ابن سينا: "ولا يمكن صياغة القانون الكلي في المعالجة إلا بعد تفحص الأحكام الجزئية للدلالة على ذلك القانون"[35]، ويقول أيضا: "ورأيت أن أتكلم أولا في الأمور العامة الكلية في كلا قسمي الطب، أعني القسم النظري والقسم العملي، ثم بعد ذلك أتكلم في كليات أحكام قوى الأدوية المفردة، ثم في جزئياتها"[36]، وهكذا يعلن ابن سينا عن منهجه الذي ينطلق منه في بحوثه العلمية والمرتبطة بصناعة الطب.

---

[33] ابن رشد سيرة وفكر، للدكتور محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، (ط: 1/2001م)، (ص: 226).

[34] المرجع نفسه، (ص: 230)

[35] القانون في الطب لابن سينا، وضع حواشيه محمد أمين، بيروت لبنان، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، (ط: 1/1420هـ-1999م)، (9/1).

[36] المصدر نفسه، (9/1).

2. **التأكيد على تراكم المعرفة:** يؤكد العلماء على الطابع التراكمي الذي يميز المعرفة، فيبدأ العالِم من آخر نقطة وصل إليها من سبقه، مع تأكيد ما سبق أو تصحيحه بالتجربة والحجة الدامغة؛ من نماذج ذلك أن الرازي[37] انتقد العالم اليوناني جالينوس[38]، وألف كتابا خاصا للرد عليه سماه: "الشكوك على جالينوس"[39]، حيث عارض نظرية كون السكتة الدماغية تكون بسبب ورم في الدماغ، وطالب بالدليل وحقق في الأمر.

فكان العلماء المسلمون، ينظرون إلى العلوم الحياتية كميراث إنساني عام، تستفيد كل أمة من تجارب الأمم الأخرى، ولم تكن انطلاقة الطب بمنأى عن هذه النظرة؛ ولذلك نجد أن الطب من أوائل العلوم التي اهتم علماء المسلمين بالبحث فيها، عن طريق ترجمة أعمال السابقين من الأطباء من الحضارات المختلفة، فترجمت المؤلفات اليونانية والفارسية والهندية والرومانية والسريانية في الطب، واطلع المسلمون على كم هائل من التجارب، وبخاصة التجارب اليونانية القديمة[40].

3. **تتبع المنهج العلمي:** والمقصود هنا الانطلاق من الملاحظة وصياغة الفروض، ثم إخضاعها لعدة تجارب؛ للوصول إلى الحقائق أو القوانين، حيث آمن المسلمون إيمانا عميقا بالتجريب العملي، واتخذوا الاستقراء وسيلة للكشف عن الحقائق، ولم يكن

---

[37] هو أبو بكر بن يحيى بن زكريا الرازي، ولد عام 251هـ وتوفي عام 313هـ ببغداد، فيلسوف وعالم في الطب، هو أول جراح في العالم الإسلامي، حيث إنه أول من اكتشف خيوط الجراحة، من أشهر كتبه الحاوي في الطب.

[38] هو طبيب إغريقي، ولد في بيرغامون (التابعة لمدينة إزمير الحالية) عام 129م، مارس الطب في أنحاء الإمبراطورية الرومانية، وكان من أكبر أطباء اليونان، أثر بشكل كبير في العديد من الاختصاصات الطبية، كعلم التشريح وعلم الأمراض، كما تنسب له العديد من الإسهامات في الفلسفة والمنطق.

[39] منهج البحث العلمي عند العرب في مجال العلوم الطبيعية والكونية، لجلال موسى، دار الكتاب اللبناني، بيروت لبنان، 1982م، (ص: 145).

[40] ينظر من روائع حضارتنا، لمصطفى السباعي، دار السلام القاهرة، مصر القاهرة، (ط: 1/1998م)، (ص: 122).

المسلمون أصحاب براعة عقلية فقط، بل كانوا علماء تجريبيين أيضا، وربطوا بين الفكر الكلي، والعلم الجزئي[41]، فكان ابن سينا يضع عدة فروض مستخلصة من ملاحظاته، يعلل من خلالها حدوث ظاهرة معينة، ومن ثم يقوم باختبارها بالتجربة من أجل الوصول إلى قانون يفسر هذه الظاهرة، كما نجد أيضا نصا آخر يبين فيه ابن سينا فضل التجربة عليه، يقول فيه: " انفتح علي من أبواب المعالجة المقتبسة من التجربة ما لا يوصف"[42].

وضع ابن الهيثم أسس البحث العلمي وقواعده وطبقها وسار على خططها في كل أبحاثه وتجاربه ونظرياته، كما وضع طرقا تجريبية صارمة لمراقبة التجارب العلمية للتحقق من الفروض النظرية واستقراء النتائج، واتبع منهجية البحث العلمي الحديث وهي الاستقراء والقياس والمشاهدة والتجربة والتمثيل، وفي ذلك يقول: " ابتدأت في البحث واستقراء الموجودات وتصفح أحوال المبصرات وتمييز خواص الجزئيات، والتقطت باستقراء ما يخص البصر في حال الإبصار، وما هو مطرد ولا يتغير، وظاهر لا يشتبه في كيفية الإحساس، ثم ارتقيت في البحث والمقاييس على التدرج والترتيب، مع انتقاد المقدمات والتحفظ بالنتائج... ثم أخذت بالتمثيل أي التطبيق"[43].

4. **الاستدلال العقلي:** للعقل أهمية كبيرة عند العلماء المسلمين، حيث إن الله سبحانه وتعالى خص به الإنسان دون سائر المخلوقات، ويتجلى ذلك في قوله تعالى: {وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلا} [الإسراء: 70]، فدرس العلماء واجتهدوا بالعقل والعلم والمنطق والخبرة التي اكتسبوها خلال مسيرتهم العلمية، حتى وصلوا إلى مرتبة يميزون فيها بين الخطأ والصواب، يأخذون عن غيرهم ما يوافق آراءهم وينسجم معها، ويردون

---

[41] ينظر المسلون علماء وحكماء، لحسن الشرقاوي، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع، القاهرة-مصر، (ط: 1/1978م)، (ص: 48).

[42] عيون الأنباء في طبقات الأطباء، لابن أبي أصيبعة، تحقيق نزار رضا، دار مكتبة الحياة، بيروت-لبنان، (438/1).

[43] الحسن بن الهيثم: بحوثه وكشوفه البصرية، لمصطفى نظيف، مطبعة نوري، مصر، (ط:1/1361 هـ-1942م)، (31/1).

ما يخالفها بالحجة والاستدلال العقلي والمنطقي.

وقد رأى ابن سينا أن العقل أعلى قوة إدراكية في النفس، ومن ثم نادى بسلطانه، وتنصيبه مهيمنا على التفكير والسلوك والروح، فهو الرائد الذي يصل بالإنسان إلى ملكوت الله، وهذه النزعة العقلية جعلته ينتقد موقف كثير من الفلاسفة من المسلمين أو غيرهم، فأخذ بعضها وأعرض عن الباقي[44]، ونظرا لأهمية العقل عند ابن سينا، فقد خصص إحدى رسائله في تعريف العقل وأنواع المعرفة العقلية.

فالعلماء المسلمون يتقبلون الآراء جميعها دون تعصب، ويعرضونها على عقولهم، ولا يتقيدون فيها بآراء من سبقهم، بل يدققون النظر ويعملون الفكر، ويزنونها بميزان العقل والمنطق، فإن أوصلتهم هذه الأدوات إلى حقيقة هذه الآراء أخذوا بها واحترموها، وإلا أعرضوا عنها ورفضوها.

5. **الاستقراء والقياس:** أخذ علماء الطب بالمنهج الاستقرائي والقياس، وربطوا بينهما، حيث إن القياس يحتاج إلى مقدمة كلية، لتكون إحدى مقدماته التي ينطلق منها إلى النتيجة، وهنا يأتي دور الاستقراء، حيث هو الذي يقدم لنا تلك القضية عن طريق الملاحظة والتجربة وتحليل الجزئيات، والتعرف على ما بينها من علاقات، ثم يفرض الفروض، ومع صحة أحد الفروض يصل إلى قاعدة كلية أو قانون كلي، هذا القانون أو القاعدة يأخذ بها القياس ويعتبرها إحدى مقدماته[45]، ومن هنا اكتشف العلماء العرب الصلة القوية بين الاستقراء والقياس، وأن الاستقراء مقدم على القياس.

ونظرا لأهمية الاستقراء، فقد وضع ابن الهيثم قاعدة هامة في الاستقراء، حيث ذكر في مقدمة كتابه "المناظر" أنه يبتدئ باستقراء الموجودات وتصفح أحوال المبصرات، وتمييز خواص الجزئيات، مع التركيز على ما يخص المبصر في حالة الإبصار، وما هو مطرد لا يتغير، وظاهر لا يشتبه، وبعد ذلك يسير في البحث على التدريج

---

[44] ينظر تطور الفكر العلمي عند المسلمين، لمحمد الصادق عفيفي، مكتبة الخانجي، القاهرة مصر، 1997م، (ص: 27-28).

[45] ينظر منهج الاستقراء في الفكر الإسلامي أصوله وتطوره، للدكتور عبد الزهرة البندر، دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية-مصر، (ط: 1/1413هـ-1992م)، (ص: 191 وما بعدها).

والترتيب، مع انتقاد المقدمات، والتحفظ في النتائج، مع التمسك في جميع ما يستقرؤه بمبدأ العدل، لا اتباع الهوى، ويصل بالتدرج إلى الغاية التي يحصل عندها اليقين، فيظفر بالحقيقة التي يزول عندها الخلاف، وتنحسم بها مواد الشبهات[46].

كما نجد أن ابن سينا ميز بين نوعي الاستقراء: الاستقراء التام والناقص، أما النوع الأول، فقد أطلق عليه الاستقراء البرهاني، وهو إحصاء كامل بكل الجزئيات، والنوع الثاني، لا يلزم فيه إحصاء الجميع، وهو الاستقراء الناقص أو العلمي، وفي إطار هذا النوع، ينبغي الاعتراف بإمكانية العثور على الحالات الشاذة المخالفة لما سبق استقراؤه[47].

المطلب الثاني: أساليب دراسة الطب عند علماء الإسلام

لقد لجأ علماء الإسلام إلى أساليب متنوعة لدراسة الطب، يمكن إجمالها فيما يلي:

1. **الملاحظة السريرية:** مارس علماء الطب المسلمين ما يعرف في الطب اليوم بالملاحظة السريرية، فكانوا يتفقدون مرضاهم بانتظام، ويدونون ملاحظاتهم، ويدرسون تطور مراحل مرضاهم؛ ليتمكنوا من الوصول إلى العلاج الناجع، فتميزوا بدقة الملاحظة التي أفادتهم في تشخيص كثير من الأمراض، وتبدوا الملاحظة واضحة في كتاب القانون لابن سينا، حيث يجري ابن سينا في تشخيصه للأمراض جميع الأعراض التي يشكو منها المريض، سواء كانت ظاهرة أم باطنة، يقول ابن سينا: "والعلامات منها ما يدل على ما في ظاهر الأعضاء، وهي مأخوذة إما عن المحسوسات الخاصة، مثل أحوال اللون، وأحوال اللمس في الصلابة واللين والحر والبرد وغير ذلك"[48]، ويؤكد ابن سينا على الدقة في الملاحظة، حيث إنها توصل إلى معرفة العلة، ومن خلال الملاحظة الظاهرية قد يتوصل

---

[46] ينظر المناظر، للحسن ابن الهيثم، تحقيق عبد الحميد صبره، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، (1404هـ/1983م)، (ص: 63).

[47] ينظر مناهج العلوم عند المسلمين قديما وحديثا، لماهر عبد القادر، اورينتال، الإسكندرية مصر، 2007م، (ص: 47 -48).

[48] القانون في الطب لابن سينا، (155/1).

الطبيب إلى أمر باطني غير مرئي.

كما نجد أن الزهراوي تناول في كتابه "التصريف" مرض السرطان؛ فوصف الأورام السرطانية وصفا دقيقا[49]، وهذا يعتبر إعجازا؛ لأنه جاء في وقت لم يكن للزهراوي مايكروسكوب، وإلى هذا الأمر يشير الفرابي، فيقول: " أن الطبيب إنما يصير معالجا كاملا بقوتين: أحدهما القوة على الكليات والقوانين التي استفادها من كتب الطب، والأخرى القوة التي تحصل له بطول المزاولة لأعمال الطب في المرضى والحنكة فيها بطول التجربة والشاهدة لأبدان الشخاص"[50].

وللإشارة فإن الملاحظة السريرية أو الكلينيكية هي الطريقة الصحيحة لتتبع المرضى، والتي لم يأخذ بها الغرب إلا مؤخرا، بينما اتبعها الأطباء العرب والمسلمون منذ قرون.

2. **الممارسة:** لم تكن الدراسة النظرية وحدها أساس التعليم لدى الأطباء العرب والمسلمين، بل كان التطبيق العملي والتجربة والممارسة من أركان التعليم أيضا، يقول الرازي: " فينبغي للمعتني بأمر الطب أن يجمع بين رجلين، أحدهما فاضل في الفن العلمي من الطب، والآخر كثير الدربة والتجربة، فإن لم يتهيأ له إلا أحد الرجلين، فليختر المجرب، فإنه أكثر نفعا في صناعة الطب من العاري عن الخدمة والتجربة البتة"[51]. والتدريب الذي اشترطوه كوسيلة من وسائل التعلم أثناء فترة الدراسة بالنسبة للطلاب وأثناء الخدمة بالنسبة للأطباء المبتدئين، كان يتم بمراقبة الأستاذ عند فحصه ومعالجته وكيفية تصرفه ومناقشته بجانب المريض[52]، يقول ابن أبي أصيبعة (ت

---

[49] ينظر قصة العلوم الطبية في الحضارة الإسلامية، لراغب السرجاني، (ص: 209).

[50] إحصاء العلوم، لأبي نصر الفرابي، تحقيق عثمان أمين، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة- مصر، (ط:3/1968م)، (ص:126).

[51] الحاوي في الطب، لأبي بكر محمد بن زكريا الرازي، دار إحياء التراث العربي، لبنان-بيروت، 1422هـ/2002م، (7/429-430).

[52] التعليم الطبي في الحضارة العربية الإسلامية، لمحمود الحاج قاسم محمد، دار ماشكي للطباعة والنشر والتوزيع، العراق، (ط: 1/2021م)، (ص: 106).

703ه) عن أستاذه مهذب الدين بن الدخوار (ت682ه): "ولازمته أيضا وقت معالجته للمرضى في البيمارستان فتدربت معه"[53]، ثم يقول:" فكنت عندما يفرغ الحكيم مهذب الدين والحكيم عمران من معالجة المقيمين في البيمارستان وأنا معهم أجلس مع رضي الدين الرحبي فأعاين كيفية استدلاله على الأمراض، وجملة ما يصف للمرضى، وما يكتب لهم، وأبحث معه في كثير من الأمراض ومداواتها"[54].

3. **التعلم الذاتي:** يعتبر التعلم الذاتي وسيلة العلم الأولى في التعليم والتحصيل والبحث والتأمل، ولذلك كان تعلم الطب النظري يستلزم ضرورة اللجوء إلى كثرة القراءة والاطلاع، وقد أظهر الأطباء المسلمون إدراكا كبيرا لأهمية القراءة وأظهروا حرصا فائقا على الاطلاع على مختلف العلوم، ولهذا وصفت معارفهم بالموسوعية، فعلم الطب لم يكن آنذاك قد استكمل استقلاله عن فروع المعرفة، فكان من الطبيعي أن يتفوق العالم في أكثر من حقل.

فنجد ابن سينا كيف كان حريصا على القراءة والتعلم الذاتي، وفي هذا يقول: "وكنت أرجع بالليل إلى داري وأضع السراج بين يدي، وأشتغل بالقراءة والكتابة، فمهما غلبني النوم أو شعرت بضعف عدلت إلى شرب قدح من الشراب ريثما تعود إلي قوتي، ثم أرجع إلى القراءة، ومهما أخذني أدنى نوم أحلم بتلك المسائل اتضح لي وجودها في المنام، وهكذا حتى استحكم معي جميع العلوم، ووقفت عليها بحسب الإمكان الإنساني"[55].

4. **المناقشات والمناظرات:** إن الفكر التربوي الإسلامي يؤمن بضرورة توافر عنصر المناقشة والمناظرة في التعليم، ولقد انعكس ذلك على التعليم الطبي، فكانت المناقشات بين الأطباء بعضهم بعضا، وبينهم وبين طلابهم؛ وهو نوع من التعليم المستمر، (سواء تعليم الطب أو بقية العلوم)؛ فعندما كان يقدم أحد الأساتذة الكبار لزيارة مدينة من المدن، يبادر علماء وأطباء المدينة لزيارته، وعندها تتحول تلك الزيارة

---

[53] عيون الأنباء في طبقات الأطباء، لابن أبي أصيبعة، (732/1).

[54] المصدر نفسه، (732/1).

[55] المصدر نفسه، (438/1).

إلى مجلس مذاكرة، وهكذا كان بوسع الطلبة والأطباء المبتدئين أن يشهدوا ويطلعوا على كفاءات الأساتذة، وينتفعوا بعلمهم وخبرتهم، ويكتبوا ما يدور في تلك المجالس، ويوجهوا الأسئلة كما يشاءون، أو يقترحوا المواضيع التي يرغبون في معالجتها[56].

5. **الرحلة في طلب العلم**: تعتبر الرحلة في طلب العلم من وسائل التعليم المعروفة في الإسلام، فقد كان التجوال أمرا شائعا بين طلاب العلم والمعرفة في العالم الإسلامي، وكان الطالب بعد أن يتتلمذ على يد علماء بلدته يتوجه إلى مراكز العلم المنتشرة في العالم الإسلامي، وكان الشيوخ أنفسهم يرحلون أيضا للتعليم والتعلم، ولقد تعددت رحلات الطلاب والأطباء الممارسين بحثا عن الأستاذ الحذق، والطبيب المشهور؛ بحثا عن مزيد من الخبرات والتجارب والممارسات الطبية الجديدة، ومن نماذج رحلات الأطباء أذكر[57]:

-**الحسن ابن الهيثم**: ولد في البصرة ودرس فيها وزار بغداد أكثر من مرة، ثم رحل إلى القاهرة وأقام فيها مستشارا ومؤلفا ومدرسا.

-**أبو الفضل بن أبي الوقار الدمشقي**[58]: رحل إلى بغداد ودرس على أفاضل الأطباء من أهلها وعاد إلى دمشق وقد أصبح متميزا في صناعة الطب علمها وعملها.

-**مهذب الدين بن النقاش البغدادي**[59]: رحل إلى دمشق، ثم توجه إلى الديار المصرية وأقام فيها مدة ليجتمع مع أفاضل الأطباء.

6. **الأمانة العلمية:** اشتهر جل علماء العرب بأمانتهم في ذكر مصادر معلوماتهم وإسناد كل حقيقة علمية إلى صاحبها، فدرجوا على منهج الرواة في استقصاء مصدر كل

---

[56] التعليم الطبي في الحضارة العربية الإسلامية، لمحمود الحاج قاسم محمد، (ص: 113)

[57] ينظر المرجع نفسه، (ص: 110).

[58] أصله من المعرة وأقام بدمشق وسافر إلى بغداد، كان متميزا في صناعة الطب، توفي في حلب عام 554 هـ. ينظر عيون الأنباء في طبقات الأطباء، لابن أبي أصيبعة (417/1)

[59] ولد ونشأ ببغداد، عالم بعلم العربية والحديث، اشتغل بصناعة الطب، توفي ببغداد عام 544 هـ. ينظر عيون الأنباء في طبقات الأطباء، لابن أبي أصيبعة (418/1).

خبر وحديث، لذلك نجد كثيرا من أعلام الطب قبل القرن العاشر كتبوا وألفوا عن مناقب وابتكارات كثير من الأطباء الذين سبقوهم، مما ساعد على حفظ تراث هؤلاء، وهذه سمة من أهم سمات المنهج العلمي الإسلامي في كل فروعه وأصنافه، فنجد أن ابن سينا يقر بأنه لم يفهم كتاب أرسطو "ما بعد الطبيعة" حيث قرأه أكثر من أربعين مرة، ولكنه لم يفهمه، ثم بعد ذلك صرح أنه فهمه بعد أن اطلع على كتاب للفرابي يتناول فيه هذا الكتاب، فتبين له ما كان غامضا من كتاب أرسطو، وما ادعى طبيب مسلم اكتشافا طبيا أو سبقا علميا نقله من عالم الحضارات الأخرى، بل امتلأت كتب الأطباء المسلمين بأسماء العلماء الذين نقلوا عنهم، وأعطوهم التقدير الكافي والتبجيل الواضح، هذه الأمانة العلمية كانت بالفعل من أعظم مناقب علماء المسلمين[60].

المطلب الثالث: طرق تقويم التعلمات في المجال الطبي عند علماء الإسلام

لم يكن لصناعة الطب في بداية الدولة الإسلامية ضابط أو قيد، وإنما كان أحدهم بعد أن ينهي دراسته الأولية إذا أراد أن يكون طبيبا يقرأ أي كتاب في الطب على أي طبيب مشهور في عصره، حتى إذا أحس من نفسه أنه تعلم الصنعة، مارسها دون امتحان، وفي القرن الرابع الهجري دعا الخليفة المقتدر بالله (تولى الخلافة سنة 395هـ) سنان بن ثابت -كان رئيسا للأطباء في عصره وطبيبا للخليفة- وطلب منه امتحان جميع الأطباء ببغداد، وكانوا حوالي 860 طبيبا؛ فيكتب لهم رقعة بخطه بما يطلق له من الصناعة، وأمر المحتسب (إبراهيم بن محمد بن بطحا) بعدم السماح لطبيب أن يمارس مهنته إلا بعد اجتياز الامتحان[61].

وكان لكل تخصص طبي كتاب يمتحن فيه الطالب، فإذا استوعب الطالب تخصصه أجيز وأخذ الشهادة، وكان الطالب يتقدم برسالة في الفرع الذي يود الممارسة

---

[60] ينظر قصة العلوم الطبية في الحضارة الإسلامية، لراغب السرجاني، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة مصر، (ط: 1/2009م)، (ص: 32).

[61] عيون الأنباء في طبقات الأطباء، لابن أبي أصيبعة، (211/1) بتصرف.

فيه، وهذه الرسالة أشبه ما تكون بالأطروحة في زماننا.

بالإضافة إلى الجانب النظري، كان الطالب يمتحن في الجانب العملي، ويؤكد ابن هبل البغدادي (ت 616هـ) هذا الأمر حينما يحدد الأمور التي يجب أن يمتحن بها طالب الطب قبل إعطائه الإجازة الطبية يقول: "ومما يمتحن به الطبيب حتى يوثق بعلمه وعمله، أن ينظر فيما أنفق زمانه الماضي إن كان في الاشتغال بهذه الصنعة وملازمة خدمة الكبراء من أهلها، وطول ملازمتهم والقراءة عليهم، والعلاج بين أيديهم والتدرب في الدخول على المرضى في بيوتهم، وملازمة خدمة البيمارستان الذي يجتمع فيه حذاق الأطباء، وكثرة نظره إلى معالجة الأستاذ"[62].

وكان امتحان الأطباء الجدد يتم تحت إشراف المحتسب، فمن وجده مقصرا في علمه أمره بزيادة الدراسة، وأوقفه عن مزاولة التطبيب لحين ثبوت أهليته بعد اختبار جديد، أما من ثبتت أهليتهم يقسمون القَسَم الطبي أمام المحتسب، ومن مهامه أيضا، الإشراف على أعمال الأطباء وسلوكهم المهني، ومراقبة الأدوات الطبية التي يستعملها الطبيب، بالإضافة إلى تصديه لمن يمارس الطب دون علم أو خبرة[63].

وكان الطالب الذي يرغب أن يكون جراحا بعد أن ينهي دراسته العامة، يراجع أستاذا ممارسا إما أن يرتبط معه رأسا، وإما مع أحد تلامذته، وعادة كان يرتبط مع مستشفى فيه جراح مشهور، فكان يدرس مع الأستاذ نظريا وعمليا، مع العلم أن عدد التلاميذ يكون محدودا في طالبين أو ثلاثة، وكان الطبيب المتخصص يمر على المحلات في الصباح ومعه الأطباء الذين هم في أولى مراحلهم الطبية، فيعلمهم ويدون ملاحظاته، ويصف لهم العلاج وهم يراقبون ويتعلمون، ثم ينتقل الأستاذ إلى قاعة كبيرة، فيجلس حوله الطلاب، فيقرأ عليهم الكتب، ويشرح ويوضح ويجيب عن أسئلتهم، بل إنه يعقد

---

[62] المختارات في الطب، لمهذب الدين أبي الحسن علي بن هبل، مطبعة دائرة المعرف العثمانية، عاصمة الدولة الآصفية، (ط: 1362/1هـ)، (7/1).

[63] ينظر نهاية الرتبة في طلب الحسبة، لمحمد بن أحمد ابن بسام المحتسب، تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، وأحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، (ط:1/1424هـ-2003م)، (ص: 340-345).

لهم امتحانا في نهاية كل برنامج تعليمي معين ينتهون من دراسته، ومن ثم يعطيهم إجازة في الفرع الذي تخصصوا فيه[64].

أما عدد سنوات الدراسة، فكانت حسب المدراس، فمثلا يذكر ابن خلدون في مقدمته أن المدة المعينة لسكنى طلبة العلم بالمدارس في المغرب ست عشرة سنة، بينما كان بتونس خمس سنين، وهذه المدة كما جرى العرف في عصره هي أقل ما يتأتى فيها لطالب العلم حصول مبتغاه من الملكة العلمية أو اليأس من تحصيلها[65]. أما أوقات الدراسة، فلم تكن المحاضرات التي تلقى في المدارس أو البيمارستانات[66] محددة بساعات معينة، وإنما كانت تخضع لأمرين، أولهما: مواقيت الصلاة، فكانت تلقى الدروس إما بعدها أو قبلها، والثانية: رغبة الأستاذ، فهو الذي يحدد موعد المحاضرة وعدد ساعاتها حسب رغبته وفراغه، فابن سينا مثلا كان يدرس في الليل لعدم فراغه بالنهار[67].

روى عبد الله بن عمر أن رسول الله ﷺ قال: "من تطبب ولا يعلم منه طب، فهو ضامن"[68]، أي من تعاطى علم الطب وهو لا يعرفه معرفة جيدة فهو كفيل وملتزم بما قدم، ولذلك كان الحكم على من عالج مريضا فأذاه، ولم يكن معروفا عن هذا المعالج أنه ماهر بالطب متمرس فيه، فإنه يتحمل المسؤولية عن ذلك، بينما لا يقع ذلك الحكم على الطبيب الذي عُرف عنه الاتقان والمهارة في صنعته.

---

[64] ماذا قدم المسلمون للعالم: إسهامات المسلمين في الحضارة الإنسانية، لراغب السرجاني، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة-مصر، (ط: 2/2009م)، (575/1).

[65] تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى، لمحمد عبد الرحيم غنيمة، دار الطباعة المغربية، تطوان المغرب، 1953م، (ص: 272)

[66] كلمة فارسية مركبة من كلمتين (بيمار) بمعنى مريض أو عليل وكلمة (ستان) بمعنى مكان أو دار، فهي إذن دار المرضى، وكانت البيمارستانات من أول عهدها مستشفيات عامة تعالج فيها جميع المرضى.

[67] التعليم الطبي في الحضارة العربية الإسلامية، لمحمود الحاج قاسم محمد، دار ماشكي للطباعة والنشر والتوزيع، العراق، (ط: 1/1443هـ-2021م)، (ص: 24).

[68] سبق تخريجه.

المبحث الثالث: إنجازات علماء الإسلام في المجال الطبي

لقد نبغ علماء الإسلام في الطب، وخلّفوا وراءهم إنجازات علمية كانت محل اهتمام العلماء قديما وحديثا، وعلى رأس هؤلاء العلماء:

1. **الزهراوي**(ت403هـ): وهو من العلماء الأعلام الأندلسيين، ويعتبر من أعظم الجراحين الذين أنجبتهم البشرية عبر العصور، تمكن من اختراع أولى أدوات الجراحة، كالمقص، والمشرط الجراحي، كما وضع الأسس والقوانين للجراحة، والتي من أهمها: ربط الأوعية؛ لمنع نزيفها، واختراع خيوط الجراحة[69].

كما أنه فهم مبدأ انتشار الأورام السرطانية وسروحها، وهو أول من اكتشف ملقط الولادة، وآلة لتوسيع الرحم، ومنظارا خاصا للرحم، وأول من أشار للحمل خارج الرحم، وأول من وصف طريقة خياطة الجروح الداخلية التي لا تترك أثرا، وأول من استخدم العلاج بالكي لإيقاف النزيف. وأول من ربط الشرايين لمنع النزيف بخيط حريري، وأول من عمل عملية استئصال حصى المثانة، وأول من وصف النزيف ونجح في شق القصبة الهوائية[70].

2. **ابن سينا** (ت428هـ): لقب بالشيخ الرئيس لشهرته وأطلق عليه البعض: أمير الأطباء.

هو أول من قال بالعدوى وانتقال الأمراض المعدية عن طريق الماء والتراب، خاصة عدوى السل الرئوي، وأول من أثبت أن الحواس الخارجية للإنسان كالبصر والسمع والذوق مركزها الدماغ، وبرهن على أن العوامل النفسية لها أثر على جسد الإنسان. وأول من وصف السحايا وصفا صحيحا، وفرق بينه وبين الأمراض المشابهة له، وفرق بين الشلل الناجم عن سبب داخلي في المخ، والناجم عن سبب خارجي، ووصف السكتة الدماغية الناتجة عن كثرة الدم، مخالفا بذلك ما استقر عليه أساطين الطب

---

[69] قصة العلوم الطبية في الحضارة الإسلامية، لراغب السرجاني، (ص: 202).

[70] ينظر ماذا قدم المسلمون للعالم: إسهامات المسلمين في الحضارة الإنسانية لراغب السرجاني، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة مصر، (ط: 2/2009م)، (259/1).

اليوناني[71].

أول من وضح جنس الجنين ونسبته للرجل، وهو الأمر الذي أكده مؤخرا العلم الحديث، وعرّف الكثير من الأمراض الجلدية والتناسلية والاضطرابات العصبية[72].وأول من وصف الجمرة الخبيثة التي أسماها العرب النار الفارسية[73]، وأول من اكتشف السرطان الموضعي، كما أنه فرق بين حصاة المثانة وحصاة الكلية في الطريقة والمقدار واللون[74].

3. **ابن الهيثم** (ت430هـ): كتب في وصف العين، وكان وصفه دقيقا إلى حد بعيد، وقال إن النور يدخل إلى العين ولا يخرج منها، وأن شبكية العين هي مركز المرئيات، وأن هذه المرئيات تنتقل إلى الدماغ بواسطة عصب البصر[75].

4. **ابن البيطار**(ت 646هـ): عالم أندلسي نبغ في علمي النباتات والصيدلة، لقب بابن البيطار نسبة إلى عمل والده الذي كان بيطاريا، لقب أيضا بالنباتي لأنه كان عالم عصره في علوم النباتات، وصف أكثر من 1400 عقار بين نباتي وحيواني ومعدني منها 300 جديدة لم يتعرف عليها أحد قبله من الأطباء، وكان بارعا في تركيب الأدوية لبعض الأمراض، وكذا الجرعات التي يجب تناولها للعلاج، وطرق استعمالها، وما قد ينوب عنها، ولم تقتصر جهود ابن البيطار على ذكر المئات من الأدوية والعقاقير، بل أسهم في استقرار المصطلح الطبي العربي، وكذا في تأسيس الصيدلة العربية على أسس علمية

---

[71] ينظر قصة العلوم الطبية في الحضارة الإسلامية لراغب السرجاني، (ص: 184).

[72] ينظر الإسلام والعلم التجريبي ليوسف السويدي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، (ط: 2/1420هـ/2000م)، (ص: 140).

[73] العلوم عند العرب، لقدري حافظ طوقان، دار مصر للطباعة، القاهرة مصر1983م، (ط: 2/1983م)، (ص: 21).

[74] ينظر ابن سينا الشيخ الرئيس لرحاب عكاوي، دار الفكر العربي بيروت لبنان، 1999م، (ص: 126-127).

[75] العلوم عند العرب، لقدري حافظ طوقان، (ص: 23).

وتجريبية، وأثرى معجمه الذي أصبح من بعده مصدرا ثريا لكل الأطباء من بعده[76].

5. **ابن النفيس** (ت 687هـ): أعلم وأشهر عالم بوظائف الأعضاء في القرون الوسطى برمتها، اكتشف الدورة الدموية الصغرى، ووصفها لأول مرة، وبذلك يكون الرائد الذي سبق وليام هارفي الطبيب الإنجليزي الذي ينسب إليه فضل اكتشاف الدورة الدموية، وشرح وظيفة الرئتين منافيا لما قاله جالينوس أنها ترفرف فوق القلب لتبرد حرارته وحرارة الدم، وشرح الفرج الرئوية شرحا واضحا، كما فهم أيضا وظائف الأوعية الإكليلية، وأنها تنقل الدم ليتغذى القلب به، ونفى التعليل القائل بأن الدم يتغذى من الدم الموجود في البطين الأيمن[77]، وكان ابن النفيس عالما جليلا واثقا بنفسه لا يعتمد إلا على ممارساته ومشاهداته، ومما قاله: "لو لم أعلم أن تصانيفي تبقى عشرة آلاف سنة ما كتبتها"[78].

6. **ابن أبي أصيبعة** (ت668هـ): اكتسب هذا اللقب عن جده الذي كان يعمل في بلاط الناصر صلاح الدين، جمع بين الطب والأدب والتاريخ، كان من العلماء الذين يعتقدون بأن النظرية والتجربة بالنسبة للطبيب تمثلان قطبي المعرفة الحقيقة، فبذل جهده في هذا الاتجاه، وألف كتابا سماه: "عيون الأنباء في طبقات الأطباء"، جمع فيه أعمال ومؤلفات الأطباء الأوائل والمعاصرين له، ويمتاز هذا الكتاب باعتماد ابن أبي أصيبعة في جمع مادته على المعلومات التي حصل عليها من إنتاج الأطباء والمؤرخين الأوائل، بالإضافة إلى ما سمعه واكتسبه بنفسه، ومن الأمور التي جعلت كتاب ابن أبي أصيبعة يمتاز عن غيره من المؤلفات وجعلته منبرا لعلم الطب حتى اليوم، هو قيام المؤلف بتحري الدقة في ذكر كل من سيرة الطبيب وأعماله العلمية، وأهم إنجازاته في مجال العلوم الطبية[79]، وبهذا الولع العظيم بالتاريخ والتعمق التام في الطب، مزج ابن

---

[76] ينظر علماء العرب وما أعطوه للحضارة، لقدري حافظ طوقان، دار الكتاب العربي، بيروت-لبنان، 1990م، ص (218-219).

[77] قصة العلوم الطبية في الحضارة الإسلامية، لراغب السرجاني، (ص: 171).

[78] الإسلام والعلم التجريبي، ليوسف السويدي، (ص: 144).

[79] رواد علم الطب في الحضارة الإسلامية، لعلي ابن عبد الله الدفاع، مؤسسة الرسالة، 1998م، ط 1، ص 436

أبي أصيبعة بين العلم والتاريخ، فأخرج كتابات رائعة عن الطب والأطباء، وحفظ الأمجاد التاريخية والحضارة للأمة الإسلامية.

خاتمة:

يرجع الاهتمام بالطب كعلم تجريبي منذ مجيء الإسلام حيث قضى على الكهنة والسحرة، وقد اعتمد تدريس الطب في العصر الذهبي للإسلام على أسلوبين مهمين:

-الجانب النظري: اشتمل على دراسة الكتب الطبية الأساسية بإشراف الأستاذ المختص، وحضور المحاضرات التي تلقى في المساجد ومدارس الطب ومنازل الأطباء، بالإضافة إلى الرحلات العلمية التي كان يقوم بها طلبة الطب إلى الأساتذة والأطباء المشهورين آنذاك، وإلزام طالب الطب بالتعلم الذاتي المستمر لمتابعة كل جديد في هذا المجال.

-الجانب العملي: اتبع فيه الأطباء المسلمون الطريقة السريرية الصحيحة -والتي لم يأخذ بها الغرب إلا مؤخرا- وتتجلى في مراقبة المرضى وتطور مرضهم خلال فترة علاجهم، ومراقبة الأستاذ ومشاركته عند فحصه للمريض للأخذ عنه مباشرة، وكذا القيام بدراسات على المرضى وتجربة العلاجات الجديدة وتدوين ذلك مع الحرص على عدم إصابتهم بأي أذى.

وقد عرف أطباء العرب الطريقة العلمية الحديثة، ومهدوا لأصولها، وكشف عناصرها، فساروا عليها واتبعوا المنهج العلمي الرصين الذي ينطلق من الملاحظة وفرض الفروض، ثم التجربة؛ ليخلصوا إلى نتائج وخلاصات، وأكدوا على ضرورة الاعتماد على الواقع الموجود في المنوال المتبع في البحوث العلمية الحديثة.

كما رفعوا شأن الطب وخدموه وأضافوا إليه إضافات نوعية، ولهم الفضل في جعل الجراحة قسما منفصلا عنه وفي إنشاء المستشفيات وتقسيمها إلى عام وخاص، وفي الترخيص الشرعي لممارسة الطب والصيدلة، فضلا عن رقي الخدمات الطبية وتنويعها تبعا لتنوع الأمراض.

وقد تميز علم الطب عند المسلمين بأنه كان يهدف إلى الحفاظ على صحة

الأصحاء، أي ما يعرف بالطب الوقائي قبل الجانب الذي يعنى بوصف الدواء للمرضى وهو ما يعرف بالطب العلاجي.

لائحة المصادروالمراجع:

❖ القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

- ابن رشد سيرة وفكر للدكتور محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة المربية، بيروت لبنان، (ط:1/ 1998م).
- ابن سينا الشيخ الرئيس لرحاب عكاوي، دار الفكر العربي بيروت لبنان، 1999م.
- أحكام الجراحة الطبية والآثار المترتبة عنها لمحمد بن محمد المختار الشنقيطي، مكتبة الصحابة جدة، (ط: 2 /1415هـ-1994م).
- آداب الشافعي ومناقبه، للرازي ين أبي حاتم، تحقيق عبد الغني عبد الخالق، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، (ط:1/1424هـ-2003م).
- الإسلام والعلم التجريبي ليوسف السويدي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، (ط:2/1420هـ/2000م).
- التعليم الطبي في الحضارة العربية الإسلامية، لمحمود الحاج قاسم محمد، دار ماشكي للطباعة والنشر والتوزيع، العراق، (ط:1/1443هـ-2021م).
- الحاوي في الطب، لأبي بكر محمد بن زكريا الرازي، دار إحياء التراث العربي، لبنان-بيروت، (1422هـ/2002م).
- الضروري في صناعة النحو، للقاضي أبي الوليد ابن رشد، تحقيق منصور علي عبد السميع، الصحوة للنشر والتوزيع، (ط:1/1431هـ-2010م).
- العلوم عند العرب، لقدري حافظ طوقان، دار مصر للطباعة، القاهرة، (ط:2/1983م).
- الفتاوى الهندية، لجنة علماء برئاسة نظام الدين البلخي، دار الفكر، (ط:2/1310هـ).
- قرار مجمع الفقه الإسلامي المنعقد في دورة مؤتمره السابع بجدة في المملكة العربية السعودية

من 12 إلى 17 ذو القعدة 1412 الموافق 9 إلى 14 ماي 1992م.

- القانون في الطب لابن سينا، وضع حواشيه محمد أمين، بيروت لبنان، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، (ط:1/1420هـ-1999م).
- المختارات في الطب لمهذب الدين أبي الحسن علي بن هبل، مطبعة دائرة المعرف العثمانية، عاصمة الدولة الآصفية، (ط:1/1362هـ).
- المسلون علماء وحكماء لحسن الشرقاوي، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع، القاهرة-مصر، (ط:1/1978م).
- المقدمة لابن خلدون، تحقيق علي عبد الواحد وافي، نهضة مصر للطباعة، القاهرة مصر، ط7/ 2014م.
- المناظر للحسن ابن الهيثم، تحقيق عبد الحميد صبره، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، (1404هـ/1983م).
- المنثور في القواعد الفقهية، لأبي عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي، تحقيق: الدكتور تيسير فائق أحمد محمود، وزارة الأوقاف الكويتية، (ط: 2/1405هـ-1985م).
- الموسوعة العربية الموسعة لمحمد غربال، دار إحياء التراث العربي، بيروت-لبنان.
- أنوار البروق في أنواء الفروق، لأبي العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس، الشهير بالقرافي، عالم الكتب، بيروت-لبنان، بدون طبعة، وبدون تاريخ.
- تاريخ الجامعات الإسلامية الكبرى لمحمد عبد الرحيم غنيمة، دار الطباعة المغربية، تطوان المغرب، 1953م.
- تطور الفكر العلمي عند المسلمين، لمحمد الصادق عفيفي، مكتبة الخانجي، القاهرة مصر، 1997م.
- درء تعارض العقل والنقل، لابن تيمية، تحقيق الدكتور محمد راشد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، (ط:2/1411هـ/1991م).
- رواد علم الطب في الحضارة الإسلامية لعلي ابن عبد الله الدفاع، مؤسسة الرسالة،

(ط:1/1998م).

- روضة الطالبين وعمدة المفتين، لأبي زكريا محيي الدين بن شرف النووي، تحقيق زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، بيروت-دمشق-عمان، (ط:3/1412هـ-1991م).
- شروط النهضة لمالك بن نبي، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق-سوريا.
- علماء العرب وما أعطوه للحضارة، لقدري حافظ طوقان، دار الكتاب العربي، بيروت-لبنان،1990م.
- عيون الأنباء في طبقات الأطباء، لابن أبي أصيبعة، تحقيق نزار رضا، دار مكتبة الحياة، بيروت-لبنان.
- فصل المقال في تقرير ما بين الحكمة والشريعة من الاتصال لأبي الوليد بن رشد الحفيد، تحقيق د محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، (ط:1/1997م)
- قصة العلوم الطبية في الحضارة الإسلامية لراغب السرجاني، مؤسسة إقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة مصر، (ط:1/2009م).
- كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، للحاج خليفة، مكتبة المثنى، 1941م.
- ماذا قدم المسلمون للعالم: إسهامات المسلمين في الحضارة الإنسانية لراغب السرجاني، مؤسسة إقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة-مصر، (ط: 2/2009م).
- مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية، الرياض (ط: 1/1382هـ).
- من روائع حضارتنا لمصطفى السباعي، دار السلام القاهرة، مصر القاهرة، (ط:1/1998م).
- مناهج العلوم عند المسلمين قديما وحديثا لماهر عبد القادر، اورينتال، الإسكندرية مصر، 2007م.
- منهج الاستقراء في الفكر الإسلامي أصوله وتطوره، للدكتور عبد الزهرة البندر، دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية-مصر، (ط:1/1413هـ-1992م).
- منهج البحث العلمي عند العرب في مجال العلوم الطبيعية والكونية لجلال موسى، دار الكتاب

اللبناني، بيروت لبنان، 1982م.

- منهجية البحث العلمي وضوابطه لحلمي عبد المنعم صابر، جرير للنشر والتوزيع، الأردن، 2010م.

- دور علماء المسلمين في النهضة الأوروبية، لمحمد المصطفى عبد المقصود محمد، مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بكفر الشيخ، العدد الثاني، المجلد الثالث، 2018م.

- الحسن بن الهيثم: بحوثه وكشوفه البصرية، لمصطفى نظيف، مطبعة نوري، مصر، (ط:1/1361هـ-1942م).

- علماء العرب وما أعطوه للحضارة، لقدري حافظ طوقان، دار الكتاب العربي، بيروت-لبنان، 1990م.

- نهاية الرتبة في طلب الحسبة، لمحمد بن أحمد ابن بسام المحتسب، تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، وأحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، (ط:1/1424هـ-2003م).

- عيون الأنباء في طبقات الأطباء، لأبي العباس ابن أبي أصيبعة، تحقيق نزار رضا، دار مكتبة الحياة، بيروت-لبنان.

- الأعلام، لخير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الزركلي، دار العلم للملايين، (ط:15/2002م)

- المستدرك على الصحيحين، لأبي عبد الله الحاكم محمد بن عبد الله النيسابوري، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، (ط: 1/1411هـ- 1990م).

- السنن الكبرى، لأبي عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، النسائي، حققه وخرج أحاديثه: حسن عبد المنعم شلبي، أشرف عليه: شعيب الأرناؤوط، قدم له: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان، (ط: 1/1421هـ -2001م).

- شذرات الذهب في أخبار من ذهب، لعبد الحي بن أحمد بن محمد ابن العماد العكري الحنبلي، تحقيق: محمود الأرناؤوط، دار ابن كثير دمشق بيروت، (ط:1/1406هـ-1986م).

- سير أعلام النبلاء، لشمس الدين أبي عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي،

تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، (ط:3/1405هـ-1985م).

- صحيح مسلم: (المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ)، لمسلم بن الحجاج أبي الحسن القشيري النيسابوري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت-لبنان.
- سنن أبي داود، لأبي داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السِّجِسْتاني، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر.
- سنن الترمذي: الجامع الصحيح، لمحمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي السلمي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، دار إحياء التراث العربي – بيروت.
- الأدب المفرد، لمحمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار البشائر الإسلامية – بيروت، (ط: 3/ 1409 هـ– 1989م).

التوصيات:

هذه أهم التوصيات التي تقدم بها السادة الباحثون في هذا المؤتمر:

1. دعوةُ عموم الباحثين إلى استنطاق التراث الإسلامي والاستفادة منه في توجيه البحوث الأكاديمية لمقاربة المسائلِ التربوية.
2. استكمال تجربة باقي العلماء الذين لم يتأت دراسة كتبهم في المرحلة الأولى والثانية، من نسختي المؤتمر.
3. تنظيم أنشطة وورشات بهذا الصدد ويتم التركيز على الجانبِ العملي التطبيقي، مع عقد تجارب لاستخدام هذه النظريات، وتتبُّعِها وتقويمِها لتجاوز أعطاب المدرسة المغربية.
4. تجميع معالم المنهاج التربوي عند علماء المسلمين وترتيبُها، مع رفع توصياتِ وخلاصاتِ هذا المؤتمر للجهات الوصية.
5. تكوين فرق متخصصة للتدقيق في معالم المنهاج التربوي الجامعِ بين الأصالة والامتداد في الحاضر والمستقبل.
6. توجيه عناية طلبة الماستر والدكتوراه إلى البحث في المنهاج التربوي في التراث الإسلامي.
7. توجيه بوصلة العمل لاستخراج المنهاج التربوي التعليمي في الوحي بنصيه، مع ضرورة مراعاة تفاعلِ علماء تراثنا مع هذين النصين.
8. وجوب الحرصِ على ترسيخ هذا التقليد العلميِ بشكل سنوي.

9. ضرورة العناية بالتراث التربوي عن طريق جمعه، وتصنيفه، ودراسته؛ لتطوير منظومتنا التربوية، بما تضمنته تجربة هذا التراث.

10. استثمار الحوافز العقدية والتعبدية في بثِّ الفعالية والإرادة في عملية التعليم والتعلم؛ فهي قوية ومستمرة.

11. تخصيص تكوينات تدريبية تهتم بكيفية البحث في التراث الإسلامي التربوي والاستفادة منه في التربية والتعليم في الوقت المعاصر.

12. طبع العمل، وتعميق البحث في هذا التراث.

13. الدعوة إلى إحداث ماستر متخصص في التراث التربوي الإسلامي

14. الاعتناء بالنسخة الثالثة من هذا المشروع بالبدء بالتحضيرات والترتيبات من الآن.

15. يجب على لجنة تنسيق أعمال المؤتمر أن تَحرص على الانفتاحِ على مؤسسات كبرى رسمية وغيرَ رسمية لإخراج النسخ القادمة في صورة أكمل وأجمل تليق بمقاصد هذا المشروع، وتنهض بمعالجة إشكالاته الكبرى.