سلسلة التراث التربوي الإسلامي

(١)

التُّراثُ التَّرْبَوِيُّ الإِسْلَامِيّ

حالةُ البحث فيه، ولمحاتٌ من تطوُّره، وقطوفٌ من نُصوصِه ومَدَارِسِه

الدُّكتُور

فَتْحِي حَسَن مَلْكَاوِي

١٤٠١هـ - ١٩٨١م
1401AH - 1981AC

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

التُّراثُ التَّربَويُّ الإِسْلامِيُّ

حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه

التُّراثُ التَّربَويُّ الإِسْلامِيُّ

حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه

الدكتور

فتحي حسن ملكاوي

١٤٠١هـ-١٩٨١م
1401AH - 1981AC

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

© المعهد العالمي للفكر الإسلامي - هرندن - فرجينيا - الولايات المتحدة الأمريكية

الطبعة الأولى ١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م

التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه

تأليف: فتحي حسن ملكاوي

موضوع الكتاب: ١- التراث الإسلامي ٢- التراث التربوي الإسلامي
٣- نصوص تراثية ٤- منهجية التعامل مع التراث
٥- البحث العلمي في التراث ٦- دراسات إسلامية

ردمك (ISBN): ٩٧٨-١-٥٦٥٦٤-٨٠٣-٦

المملكة الأردنية الهاشمية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (٢٠١٧/٩/٤٥٩٩)

ردمك (ISBN): 978-9957-8760-8-1

جميع الحقوق محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب، أو جزء منه، أو نقله بأي شكل أو واسطة من وسائط نقل المعلومات، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك النسخ أو التسجيل أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي مسبق من المعهد.

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

The International Institute of Islamic Thought
P.O.Box: 669, Herndon, VA 20172 - USA
Tel: (1-703)471 1133, Fax: (1-703)471 3922
www.iiit.org/ iiit@iiit.org

مكتب الأردن - عمان

ص.ب ٩٤٨٦ الرمز البريدي ١١١٩١
هاتف: ٩٦٢٦٤٦١١٤٢١+ فاكس: ٩٦٢٦٤٦١١٤٢٠+
www.iiitjordan.org

النشر والتوزيع

مركز معرفة الإنسان للدراسات والأبحاث والنشر والتوزيع
عمان - الأردن
هاتف: ٩٦٢٧٩٧٠٠٠٧٠٩+ فاكس: ٩٦٢٦٤٦٣٩٠٠٧+
Email: gm@hncjo.org

الكتب والدراسات التي يصدرها المعهد لا تعبّر بالضرورة عن رأيه وإنما عن آراء واجتهادات مؤلفيها

بسم الله الرحمن الرحيم

المحتويات

مقدمة سلسلة التراث التربوي الإسلامي ١١

مقدمات ١٥

الفصل الأول

حركة الاهتمام بالتراث الإسلامي ٣٣

أولاً: التراث والنهضة ٣٤

ثانياً: تطور حركة الاهتمام بالتراث الإسلامي ٣٧

ثالثاً: نماذج مختارة من الدراسات التي تناولت دارسي التراث ٤١

رابعاً: نماذج متمايزة من دارسي التراث ٥٣

خامساً: موقع التراث التربوي الإسلامي من مجمل التراث الإسلامي ١٠٤

الفصل الثاني

حالة البحث في التراث التربوي الإسلامي ١٠٩

أولاً: الجهود المشتركة لعدد من المؤسسات التربوية الرسمية ١١٣

ثانياً: الأطروحات الأكاديمية لطلبة الدراسات العليا ١٣٢

ثالثاً: أبحاث المجلات التربوية ١٦١

رابعاً: كتب بعض المؤلفين في مجالات التراث التربوي ١٦٤

الفصل الثالث

نصوص مختارة من التراث التربوي الإسلامي ١٨٣

أولاً: "رسالة المسترشدين" للحارث بن أسد المحاسبي ١٨٦

ثانياً: "رسالة المعلمين" لأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ ١٩٠

ثالثاً: "آداب المعلمين" لمحمد بن سحنون ١٩٤

رابعاً: تهذيب الأخلاق لمسكويه ١٩٧

خامساً: رسالة "مراتب العلوم" ورسالة "في مداواة النفوس" لابن حزم الظاهري ٢٠٢
سادساً: "تعليم المتعلم طريق التعلم" لبرهان الدين الزرنوجي ٢٠٦
سابعاً: "تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم" لبدر الدين ابن جماعة ٢١١
ثامناً: "قناطر الخيرات" لأبي طاهر إسماعيل بن موسى الجيطالي ٢١٥
تاسعاً: "تحفة المودود بأحكام المولود" لابن قيم الجوزية (ابن القيم) ٢٢٢
عاشراً: "المقدمة" لعبد الرحمن بن خلدون ٢٢٧
حادي عشر: "منية المريد في أدب المفيد والمستفيد" لزين الدين العاملي ٢٣٣
ثاني عشر: "آداب العلماء والمعلمين" للحسين بن المنصور بالله القاسم الزيدي العلوي المعتزلي ٢٣٨
ثالث عشر: أدب الطلب ومنتهى الأرب لمحمد بن علي الشوكاني ٢٤٣

الفصل الرابع

مدارس التراث التربوي الإسلامي ٢٥١

أولاً: مفهوم المدرسة التربوية ٢٥٢
ثانياً: المدرسة الفقهية ٢٦١
ثالثاً: مدرسة الحديث التربوية ٢٧١
رابعاً: المدرسة التربوية الصوفية ٢٨١
خامساً: المدرسة الكلامية في التربية ٢٩٦
سادساً: المدرسة الفلسفية في التربية ٣٠٧
سابعاً: مدرسة المؤرخين التربوية ٣٢١

الفصل الخامس

لمحات من تطور التعليم في المجتمع الإسلامي ٣٣٥

أولاً: من المشافهة إلى التدوين ٣٣٧
ثانياً: من المذاكرة إلى التصنيف، ومن الإلقاء إلى الإملاء ٣٣٩
ثالثاً: من لغة السليقة إلى النحو والقواعد ٣٤٣

رابعاً: مِنْ حِفْظ القرآن إلى حفظ الحديث ثم حفظ العلوم ٣٤٦
خامساً: من الكُتَّاب والمسجد إلى مجالس التأديب ثم إلى المدارس ومراكز البحوث ٣٤٨
سادساً: من المتون إلى الشروح والمختصرات والمنظومات ٣٥٨
سابعاً: من التأديب إلى التعليم ٣٦٢
ثامناً: المعلم من المكانة السامية إلى صفة الحمق والغباء ٣٦٥

الفصل السادس

بعض الرؤى التحليلية لنصوص التراث التربوي الإسلامي ٣٧٥

أولاً: التنوع والتعدد في موضوعات التراث التربوي الإسلامي ٣٧٧
ثانياً: مدارس التراث التربوي الإسلامي ٣٨٨
ثالثاً: المشترك والمختلف في التراث التربوي الإسلامي ٣٩٨
رابعاً: تجليات مفهوم الأمَّة في التراث التربوي الإسلامي ٤٠٤
خامساً: المرجعية في تقويم التراث التربوي الإسلامي ٤٢٠
سادساً: مسؤولية الدولة عن التعليم وأجور المعلمين ٤٢٣
سابعاً: جدل العقل والنقل في التراث التربوي الإسلامي ٤٣٦

الفصل السابع

منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي ٤٤٣

أولاً: معنى التعامل مع التراث ومناهجه ٤٤٧
ثانياً: تنوع المتعاملين مع التراث وتنوع مناهجهم ٤٥٥
ثالثاً: أهداف البحث في التراث ووظائفه في الحياة المعاصرة ٤٥٩
رابعاً: مناهج البحث في التراث التربوي الإسلامي ٤٦٤
خامساً: مبادئ في تقويم التراث التربوي الإسلامي ٤٧٠
سادساً: مبدأ التكامل المعرفي في الفكر والتراث ٤٧٧
سابعاً: قيم من التراث التربوي الإسلامي ٤٨٤
الخاتمة **٤٩٣**

الملاحق ٥٠١
الملحق رقم (١): قائمة ببليوغرافية مشروحة بعناوين بعض كتب التراث التربوي الإسلامي ٥٠٣
الملحق رقم (٢): جدول مؤلفات تراثية تتضمن نصوصاً مهمة في التعليم ٥٥١
الملحق رقم (٣): جدول يبين أسماء العلماء المربين الذين لهم مصنفات تربوية وتاريخ وفياتهم موزعة على القرون الهجرية ٥٥٧
المراجع **٥٥٩**
الكشاف **٥٧٧**

مقدمة سلسلة التراث التربوي الإسلامي

هذه مقدمة لسلسلة كتب التراث التربوي الإسلامي الثلاثة:

١- التُّراثُ التَّرْبَوِيُّ الإسْلَامِيّ: حالةُ البحث فيه، ولمحاتٌ من تطوُّره، وقطوفٌ من نُصوصِه ومَدارِسِه.

٢- نصوص مختارة من التراث التربوي الإسلامي.

٣- مشروعات بحثية في التراث التربوي الإسلامي.

وجدنا من المناسب أن نبيَّن علاقة هذه الكتب ببعضها بعضاً، وموقع كل منها في السلسلة، وسوف تظهر هذه المقدمة في كل كتاب من كتب السلسلة للتأكيد على عدد من الأمور. وقد جاء هذا البيان في سبع نقاط على الوجه الآتي:

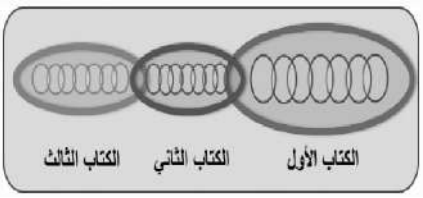
١- هذه السلسلة موجهة أساساً لأساتذة الجامعات الذين يدرّسون مادة في التراث التربوي الإسلامي أو التربية في الإسلام، أو الفكر التربوي الإسلامي، أو تاريخ التعليم في الإسلام، أو أي جزئية من جزئيات هذه العناوين، مثل مؤسسات التعليم الإسلامي، أو الأوقاف التعليمية في الحضارة العربية الإسلامية، أو الإجازات التعليمية في الحضارة العربية الإسلامية، أو مناهج التعليم الإسلامي، أو فلسفة التعليم الإسلامي، وأمثال هذه الموضوعات. وهي موجهة لطلبة الدراسات الجامعية العليا، الذي يدرسون مثل هذه الموضوعات، أو يجعلون أطروحاتهم في مثلها. وهي كذلك للعلماء والباحثين المهتمين بهذه الموضوعات بصورة مباشرة أو المهتمين بربطها بقضايا الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.

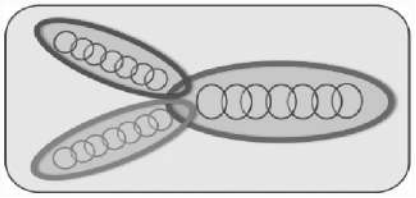
٢- إن تدريس أو دراسة أيِّ مادة جامعية في مثل هذه الموضوعات، لا بد أن يكون ضمن الإطار المرجعي للموضوع، وهو فيما نجتهد في فهمه إطار مرجعي يستند إلى منهجية التكامل المعرفي في الرؤية الحضارية الإسلامية، بمعنى التكامل

بين مصادر المعرفة ووسائلها، للجمع بين أركان أربعة، هي: الركن الأول، هو ما ورد عن الموضوع في القرآن الكريم من آيات مباشرة بنصها أو دلالتها، والركن الثاني، هو ما ورد عن الموضوع في السنة النبوية الشريفة من نصوص ترشد إلى مقاصد النصوص القرآنية وحالات تنزيلها على الواقع في عصر الرسالة، والركن الثالث، هو ما ورد من اجتهادات علماء المسلمين حول الموضوع في العصور اللاحقة، سواءٌ أكانت هذه الاجتهادات نصوصاً معيارية لما يجب أن تكون عليه الأمور أم نصوصاً وصفية لما كانت عليه الممارسات العملية، أما الركن الرابع؛ فهو الحالة المعرفية الراهنة للموضوع وما قادت إليه الخبرة البشرية المعاصرة من نظريات وممارسات. ومن هنا لزم أن يقع التراث التربوي الإسلامي في موقعه المناسب ضمن هذا الإطار المرجعي، وتُدرس الموضوعات على هذا الأساس.

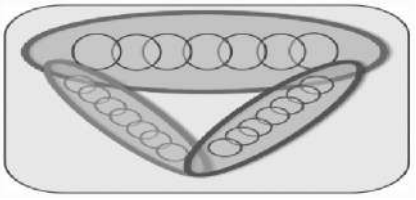
٣- مصادر التراث التربوي الإسلامي، والكتب والبحوث والدراسات التي أُلِّفت حوله باللغة العربية وباللغات الأخرى كثيرة جداً، إلى الحدِّ الذي سيجد الباحث المتخصص في موضوع التراث التربوي الإسلامي صعوبةً بالغة في الإحاطة بها، فضلاً عمن يودّ أن يلمّ إلمامة عامة بتدريس أو دراسة مادة جامعية، أو الاطلاع على موضوع محدد من موضوعات التراث. ويظهر ذلك بصورة واضحة من النظر في كثير من الكتب والدراسات المنشورة من إعداد باحث أو عدد قليل من الباحثين، وكما يظهر كذلك في الصورة التي ظهرت عليها بعض الأعمال الموسوعية التي أشرفت على إنجازها مؤسسات كبيرة. فعدم الإحاطة بهذه الدراسات كلها أمر واضح. وليس من أهداف مشروعنا هذا تحقيق هذه الإحاطة، فكما كان تحقيق ذلك أمراً متعذراً عند غيرنا فهو كذلك عندنا. لذلك فإنَّ الهدف الأساسي في هذه السلسلة هو تقريب التراث التربوي الإسلامي في مجمله، وتيسير بناء رؤية إجمالية لإدراك سعة ميدانه، وتعدد موضوعاته، وتنوع مصادره ومناهجه، عن طريق النظر إليه من خارجه (فيما كتب عنه) ومن داخله (في قراءة نصوصه وملاحظة المتشابه والمختلف فيها)، من ثم تقدير أهميته وفائدته، وتوظيفه في بناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.

٤- هذه الكتب الثلاثة، هي سلسلة تجتمع حلقاتها إلى بعضها بعضاً في تتابع أفقي، ذلك أن الكتاب الأول هو الأساس، وقد ورد فيه فصل على نصوص قصيرة مختارة من عدد من مصادر التراث. لكن الكتاب الثاني "نصوص مختارة من التراث التربوي الإسلامي" يتضمن مختارات أكثر تفصيلاً وتعبيراً عن النصوص الأصلية وأكثر تنوعاً في مدارس التراث واتجاهاته، لمن أراد أن يتأمل السَّعة والتعدد والتنوع في مادة هذه النصوص. وفي الكتاب الأول كذلك فصول فيها قدر من التحليل لمسائل محددة، مثل مدارس التراث، وملامح التطور في التراث، وبعض الرؤى التحليلية في التراث. وكلّ مسألة من المسائل الكثيرة التي تضمنتها هذه الفصول أشبه بمقالة مطولة نسبياً (٥-١٠) صفحات، وتصلح أن تكون موضوعات لبحوث كاملة يمتد كل منها إلى عشرات الصفحات للبحوث المنشورة في الدوريات العلمية المتخصصة، أو مئات الصفحات، للأطروحات الجامعية والكتب المنهجية والمرجعية. وهنا يأتي الهدف من الكتاب الثالث، فقد تناولنا فيه سبعة موضوعات كان مصدر بياناتها هو النصوص الواردة في الكتاب الثاني أو أمثال هذه النصوص في المصادر الأخرى، وجاء كل موضوع منها في صورة بحث كامل مما ينشر عادة في الدرويات العلمية. ويجوز أن ينظر إلى الكتاب الأول بوصفه أصلاً يتفرّع عنه الكتابان الآخران

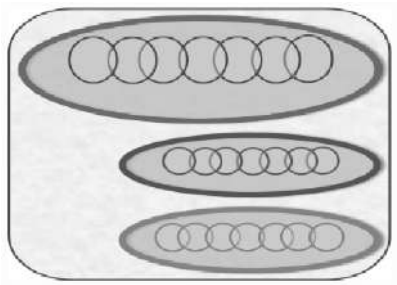




٥- ومع أنَّ ما ورد في الفقرة السابقة حول كتب السلسلة المتتابعة الحلقات أو أصل واحد يتفرع عنها فرعان، يحمل قدراً من الصحة، فإنَّ من الممكن أن ننظر إلى حلقات هذه السلسلة بصورة تتكامل مع بعضها ويتصل كل منها بالآخر. فمادة



الكتاب الأول يمكن أن تكون مادة أساسية ينطلق القارئ منها إلى حيث يلزمه من الكتاب الثاني أو الكتاب الثالث أو من الكتابين الاثنين معاً، اللذين يعدَّان في هذه الحالة كتابين مرجعيين، وفي الوقت نفسه لا تكتمل الصورة التي يقدمها أي من الكتابين الثاني والثالث دون أن نجد ملامح هذه الصورة في الكتاب الأول. مما يستدعي من الباحث الجاد أن يجعل الكتب الثلاثة موضوعاً واحداً تتكامل عناصره في حلقاته الثلاث.



٦- مع الأخذ بالحسبان ما ورد في الفقرتين السابقتين، فإنَّ كل كتاب من الكتب الثلاثة قد صمم ليكون كتاباً قائماً بذاته. ولا سيما الكتاب الأول منها، الذي نقترح أن يكون كتاباً منهجياً يغطي الجزء الأكبر من مادة دراسية في التراث التربوي الإسلامي، ففيه الحد الأدنى مما هو في كل من الكتابين الآخرين. والكتابان الآخران كذلك يمكن أن يعد كل منهما قائماً بذاته لغرضه المحدد.

٧- وأخيراً فإنَّ الذي دعا إلى كل هذا الاهتمام بالتراث التربوي هو تقدير ضرورته وحاجتنا إليه، في تصورنا للفكر التربوي الإسلامي المعاصر الذي نريد أن نُبَلْورَه ونُطوِّرَه. ذلك أن مسح الكتب المتوفرة حول الفكر التربوي الإسلامي يشير إلى أنها تعطي النصيب الأكبر لمادة التراث، وتعطي شيئاً من الاهتمام بما ورد عن التعليم والتربية في القرآن والسنة، وقلما تتعامل مع هذه المصادر الثلاثة: القرآن والسنة والتراث، للغرض الذي تشتد الحاجة إليه، وهو بناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر. الذي نأمل أن يكون كتاباً مستقلاً نجتهد في إنجازه قريباً إن شاء الله. ونسأل الله التيسير.

والحمد لله ربّ العالمين.

مقدمات

هذه مجموعة من الفقرات التي جعلناها بمثابة مقدمة، ولكنها جاءت في صورة مقدمات لكل منها عنوانها، وكان يمكن أن تكون فقرات في داخل الفصول، لتقتصر المقدمة على ما جرت عليه العادة في موضوعاتها وحجمها. لكننا آثرنا هذا الأسلوب لنقدم للقارئ العزيز مجموعة من الأفكار التي تمهد للكتاب كله، ولا سيّما أن حجم الكتاب كبير نسبياً، والحديث قد ينسي بعضُه بعضاً كما يقولون.

تتحدث الفقرة الأولى عن سبب اهتمامنا بموضوع التراث التربوي، فأشارت إلى أن الكثير من التراث العربي هو تراث تعليمي.

والفقرة الثانية تختص بعلاقة النظام التربوي ومن ثم التراث التربوي في زمن معين بالنظام الاجتماعي والحالة الحضارية للمجتمع.

وجاءت الفقرة الثالثة لتحديد المعنى الذي اخترناه لمصطلح التراث في هذا الكتاب، وتسويغ هذا الاختيار بعد التذكير بالمعاني التي نجدها للتراث في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

ولما كانت الكتابات التي تحدثت عن التراث التربوي كثيرةً جداً، فلا بد أن نعرف الجديد الذي يتوقع أن يقدمه هذا الكتاب، في موضوعه ومنهجه، ومن ثَـمَّ الهدف الذي يحاول أن يحققه التراث التربوي في مجال الإصلاح التربوي عن طريق بناء فكر تربوي إسلامي معاصر، وهو ما تولت الفقرة الرابعة الإشارة إليه.

وأشارت الفقرة الخامسة إلى موقع هذا الكتاب في سلسلة من ثلاثة كتب عن التراث التربوي الإسلامي، تكون كلها واحداً من المصادر التي سيعتمد عليها الفكر التربوي الإسلامي المعاصر الذي ننشد بناءه.

وأبرزت الفقرة السادسة بنية الكتاب والهدف من ترتيب فقراته على هذا الشكل.

وأخيراً نوَّهَ المؤلفُ بالجهود التي قدَّمها عدد من الزملاء، الذين كان لهم إسهامات مشكوره في أثناء مراحل تأليف الكتاب، وخطوات نشره.

١ - موضوع التراث التربوي وأهميته:

العِلْمُ والتعليم والتربية منظومة مركزية، مسؤولةٌ عن تشكيل شخصيَّة الإنسان الفرد في كلِّ مجتمع، وفي الوقت نفسه هي منظومة مركزية في قدرة الأمم على امتلاك القوة بكلِّ أنواعها ومجالاتها: الاقتصادية، والعسكرية، والأخلاقية ... إلخ، وتتكامل عناصر هذه المنظومة لتؤديَ وظيفتَها في المؤسسات التي تتولَّى هذه الـمُهمَّة؛ بما في ذلك الأسرة، والمدرسة، والإعلام، والمؤسسات السياسية والاجتماعية الأخرى مثل: الأحزاب والنوادي والجمعيات، وجماعات الرفاق، وغيرها.

والأمَّة الإسلامية وهي تحاول بناء مشروعٍ نهضويٍّ شاملٍ، يُحقق لها موقع الشهود الحضاري في العالم المعاصر، سوف يبقى سعيُها في هذا المجال قاصراً ما لم تدرك أهميَّة التعليم في برامجه ومؤسساته ومادته، وما لم تدرك كذلك أهميَّة البحث العلمي، في مجال التربية والتعليم، إدارةً وتمويلاً وتوجيهاً.

ونحن نقدِّر أنَّ موضوع التراث التربوي الإسلامي هو أحد موضوعات التعليم والبحث العلمي التي تحتاج إلى العناية والاهتمام، لا ليكون هذا الموضوع غايةً في حدِّ ذاته، وإنَّما ليكون وسيلةً لبناء فكرٍ تربوي إسلاميٍّ معاصر، يأخذ من التراث ما يلزم أخذُه، لكنَّه يستلهم مقاصد الإسلام في نصوصه الأساسية في القرآن الكريم والسنة النبوية، ويستأنس بفهم علماء الأمة لتلك المقاصد، كما جاء هذا الفهم في مادة التراث، ثم يتعامل مع الخبرة الإنسانية المعاصرة، بتحليلٍ نقديٍّ؛ سعياً وراء ما قد يتوفر فيها من الحكمة، وتطلّعاً إلى بناء نماذج تتَّصفُ بالأصالة والإبداع، وتقود إلى تطوير الواقع واستشراف المستقبل.

نعني بالتراث التربوي الإسلامي تراث الأمة المسلمة، على امتداد هذا التراث في الزمان، وفي المكان. وعلى الرغم من أن العلماء الذين كتبوا التراث ينتسبون إلى أقوام وأعراق ولغات متعددة، جمعتهم أمة الإسلام، فإنّ معظم ما كُتب كان بالعربية؛ فقد كانت لغةَ العلم في المجتمع الإسلامي، لكنَّ ما كتبت مادَّتُه بلغات أخرى، لم يكن قليلاً كذلك.[1]

فالتراث التربوي الإسلامي ليس تراث القرن الأول فحسب، ولا حتى تراث القرون الثلاثة الأولى، ولكنه تراث ممتد على مدى يزيد عن ثلاثة عشر قرناً. ثم إنه ليس تراث تعليم القرآن والفقه وأحكام الشريعة وحسب، وإنما هو إضافة إلى ذلك سائر أنواع التعليم الأخرى التي مارستها المجتمعات الإسلامية من لغة وأدب وفلك وطب، فضلاً عن حِرف الزراعة والصناعة والبناء وفنون الحرب وغيرها.

لقد كُتبت كتب التراث في كثير من الأحيان ليكون محتواها موضوعاً للتعلُّم والتعليم، فمثلاً حين يكتب الدميري (توفي: ٨٠٨هـ) كتابه بعنوان "حياة الحيوان الكبرى" يقول بمنتهى الوضوح عن سبب تأليف الكتاب: "فهذا كتاب لم يسألْني أحدٌ تصنيفَه، ولا كلفت القريحة تأليفه، وإنَّما دعاني إلى ذلك أنَّه وقع في بعض الدروس، التي لا مخبأ فيها لعطر بعد عروس، ذِكْرُ مَالِك الحزين والذِّيخ المنحوس، فحصل في ذلك ما يشبه حرب البسوس، ومُزِج الصحيح بالسقيم..."[2] فثمّة دروسٌ؛ أي مواقف تدريسية، تعليمية، دعت المؤلف إلى تأليف الكتاب.

وكتاب معجم البلدان لياقوت الحموي (توفي: ٦٢٦هـ) يرفض رغبةَ طلابِه الذين كان يدرِّسُهم موضوعاتِه أن يختصره لهم، بسبب قصور هِمَمِهِم عن حجم

---

(١) هذا قد يكون موضوع بحث علمي يتضمن رصد التراث التربوي الإسلامي الذي كتب بغير العربية، وتحليله وبيان خصائصه ومميزاته.

(٢) الدميري، كمال الدين محمد بن موسى. **حياة الحيوان الكبرى**، تحقيق: إبراهيم صالح، دمشق: دار البشائر، ط١، ٢٠٠٥م، ص٣٥.

الكتاب الكبير، فيقول: "إنَّ كتابي هذا أوحدٌ في بابه، مؤَمَّرٌ على أضرابه،... ولقد التمس مني الطلاب اختصار هذا الكتاب مراراً، فأبيت، ولم أجد لي على قصر هممهم أولياء ولا أنصاراً، فما انقدتُ لهم ولا ارْعَوَيْتُ."[1] فالكتاب مادة تعليمية، اختلف فيه موقف المعلم عن موقف الطلاب.

ولكن ليس كل الكتب للتعليم، وإنما تكتب لغرض لا يقل نبلاً، فكتاب "سُلوك المالك في تدبير الممالك" لابن أبي الربيع (توفي: ٢٧٢هـ) ألَّفه صاحبه للخليفة المعتصم بالله العباسي، وكتاب الأحكام السلطانية كتبه الماوردي للخليفة العباسي القائم بأمر الله، لينتفع به في إدارة الحكم والملك. وكتاب معجم الأدباء كتبه ياقوت الحموي للملوك والوزراء والكبراء نُزْهَةً للنفوس وراحةً للأرواح. يقول ياقوت في مقدمة كتاب معجم الأدباء: "واعلم حباك الله بحسن رعايته، وأمدك بفضل هدايته، أنَّ هذا الفن من العلم ليس من بابه من يطلب العلم للمعاش، أو ليحصل الزينة والرياش... ولا هو مما يَنْفُقُ في المدارس، أو يناظر به في المجالس، إنما هو علم الملوك والوزراء، والجِلَّةِ من الناس والكبراء، يجعلونه ربيعاً لقلوبهم، ونزهة لنفوسهم، ترتاح إليه أرواحهم، وتشتمل عليه أفراحهم، فهو ربيع النفوس النفيسة، ورأس مال العلوم الرئيسة."[2]

ولعل من المناسب أن ننوه بملاحظة مهمة عند البحث عن كتب التراث الإسلامي. ذلك أن كتب التراث في الموضوعات المختلفة كتبها المؤلفون من أجل أن تقرأ، وتكون مادة للتعليم في مرحلة من مراحل عمر المتعلمين. وبهذا المعنى، يمكن القول إن التراث العربي الإسلامي المكتوب هو تراث تربوي تعليمي. لكن هذا المعنى

---

(١) الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله. **معجم البلدان**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٩٩٧م، ج١، ص٢٢.

(٢) الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله. **معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب**، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ج١، ١٩٩٣م، ص١٥.

العام للتعليم ليس هو غايتنا في الحديث عن التراث التربوي الإسلامي، وإنما الذي نعنيه ذلك التراث الذي يتضمن موضوعات عن التربية والتعليم بالمعنى الخاص؛ أي الكتب التي تحتوي مادة عن واحد أو أكثر من الموضوعات الآتية: العلم، والمعلم، والمتعلم، وطرق التعليم، ومناهج التعليم، ومؤسسات التعليم، وتمويل التعليم، وإجازات التعليم، وغير ذلك مما له صلة بالتعلّم والتعليم، سواءً أكان منهجُ عرض هذه المادة منهجاً فقهياً، أو فلسفياً، أو تاريخياً، أو أدبياً، أو صوفياً، أو غير ذلك.

وسوف نجد من هذه الكتب ما يحمل عنواناً صريحاً في الدلالة على موضوعه، مثل: كتاب "آداب المعلمين" لابن سحنون، وكتاب "الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين" للقابسي، وكتاب "تعليم المتعلم طريق التعلّم" للزرنوجي، وأمثالها. لكنَّ ثَـمَّة كتباً أخرى في التراث الإسلامي تحمل عناوين عن التعليم لكن موضوعاتها لا تتصل بالمعنى الخاص للتعليم والتربية الذي أشرنا إليه سابقاً. ومن ذلك مثلاً كتاب: "المنهج القويم بشرح مسائل التعليم" لابن حجر الهيتمي فهو كتاب في الفقه الشافعي، يتكون من متن الفقيه عبد الله بن عبد الرحمن بافضل الحضرمي المعروف "بلحاج الحضرمي" (توفي: ٩١٨هـ)، وشرح ابن حجر الهيتمي (توفي: ٩٧٤هـ). وفي الكتاب مقدمة قصيرة لا تتجاوز صفحة واحدة ثم يأتي بأبواب الفقه بدءاً من باب الطهارة، ثم الصلاة، والجنائز، والزكاة، والصيام، والاعتكاف، والحج والعمرة، والبيع، والإقرار، والوقف، والفرائض، والموازين. ولذلك ليس في الكتاب شيء من موضوعات التربية والتعليم بالمعنى الخاص. ومثله كذلك "كتاب تعليم الصبيان" لعبد الرحمن السالمي، وهو كذلك كتاب في الفقه الإباضي ليس غير. وما قد يشفع لمؤلفي مثل هذه الكتب هو أن ما كتبوه فيها من أحكام الفقه هو تحديد للموضوعات التي يريدون تعليمها.

وفي المقابل سنجد موضوعات فيها قدر كبير من التفصيل عن مسائل التعليم بالمعنى الخاص، ولكن عناوين مثل هذه الكتب لا توحي بذلك. فقد وجدنا مثلاً

أن كتاب "المقدمة" لابن خلدون (توفي: ٨٠٨هـ) يتضمن مادة غنية بلغ حجمُها ثلث حجم مادة الكتاب، وتضمنت حديثاً تفصيلياً عن مكانة المعلم، وصفات المعلمين، وتصنيف العلوم، وطرائق التعليم. كما وجدنا أن كتاب "الإعلام بمناقب الإسلام" لأبي الحسن العامري (توفي: ٣٨١هـ) تضمن فصولاً نفيسة، احتلت كذلك ما يزيد على ثلث مادة الكتاب، وعرض فيه المؤلف للغرض من العلم، وتصنيف العلوم ومراتبها وأهمية كل منها، وضرورة التخصص في العلم، وصفات المعلمين، والأثر التربوي للعبادات الإسلامية. وكتاب "مفتاح السعادة ومصباح السيادة" لطاش كبرى زاده (توفي: ٩٦٨هـ) هو في الأساس محاولة جديدة في مجال تصنيف العلوم، وبيان التنوع المعرفي للتراث الإسلامي. وقد تحدث فيه عن العلوم وأقسامها وفروعها، فذكر كيف تفرعت العلوم، وعلاقة كل علم بغيره من العلوم، وقسَّم كتابه إلى شُعب وفروع. وقد بلغ عدد العلوم في إحصائه نحو ٣٠٠ من العلوم المختلفة وقسَّمها إلى ستة أبواب. وعندما يَذكرُ العلمَ فإنّه يعرّفه ويبيّن حدوده، ويبحث في تاريخه بحثًا نقديّاً، ثم يشير إلى أشهر المؤلفات الموجودة فيه.

٢- أثر النظام التربوي على واقع المجتمع:

ولا شك في أنَّ جهود التربية والتعليم في المجتمع الإسلامي كان لها الأثر الكبير في ظهور أجيال من أبناء الأمة حققت لها مكانة القيادة والريادة في ساحة العالم، وظهرت نتيجة لتلك الجهود قيادات علمية شامخة في كثير من مجالات المعرفة، فنشأت علوم لم تُعرف من قبل، وتقدَّمت علومٌ كانت في غاية السهولة، وأُنشِئت مؤسسات اجتماعية وسياسية وعمرانية، وأسهم كل ذلك في بناء الحضارة الإسلامية، التي مثَّلت في بعض القرون الحضارةَ العالمية السائدة.

وإذا كان المجتمع الإسلامي قد مرَّ في مراحل من تاريخه كان فيها لجهود التربية والتعليم كلُّ ذلك الأثر الإيجابي، فلا شك كذلك أنَّ هذا المجتمع قد مرَّ في مراحل أخرى من تاريخه فشلت فيها جهود التربية والتعليم في المحافظة على قوة

المجتمع الإسلامي وقدرته على التعامل مع التحديات التي واجهته من الداخل أو من الخارج، وقصّرت تلك الجهود عن الاحتفاظ بطاقته وقدرته على الإبداع والتقدم الحضاري.

وحتى يكون حكمنا على أداء النظام التربوي والتعليمي في مرحلة من المراحل، ومن ثم على التراث التربوي الذي عبَّر عن ذلك النظام، حُكماً منصفاً، لا بد أن نأخذ بالحسبان أن النظام التربوي هو جزء من النظام الاجتماعي العام، وفي بعض الحالات يكون متأثراً لا مؤثراً، وتابعاً لا قائداً، وهي حالات تعد من مظاهر التخلف.

وثمة حالات مختلفة لموقع النظام التربوي ودرجة تأثيره على المجتمع، من هذه الحالات حالة يهيمن فيها النظام التربوي على المجتمع، ويصبح إطاراً لإعداد الشخصية الإنسانية المميزة لذلك المجتمع، وبيئة لتطوير الفكر والثقافة وأنماط الحياة لفئات المجتمع كلها، وحينها نستطيع أن نتبين بصورة أكثر عدلاً أثر هذا النظام في مستوى قوة المجتمع ومكانته. لكن من هذه الحالات حالة يقتصر فيها النظام التربوي على نُخَب محددة تُؤْثر العزلة عن بعضها، وتكتفي بتأثيرها على قليل من الأتباع، وتحجم على التفاعل مع المجتمع، والانتماء إليه، والتعامل مع قضاياه، وربما تتعارض وتتضارب مصالح هذه النخب فيما بينها. ومن المتوقع أن تختلف آثار هذا النظام التربوي (أو النظم التربوية المتضاربة) في الحالة الثانية في أثرها على قوة المجتمع وتقدمه عن آثار هذا النظام الذي ساد الحالة الأولى.

٣- التراث في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف:

ونظراً إلى أنَّ أدبيات التراث المعاصرة تختلف فيما بينها في تحديد الدلالة التي تعطيها هذه الأدبيات للتراث، فقد كان لا بد لنا أن نحدِّد المعنى الذي نختاره ونسوِّغ هذا الاختيار، ولا سيما أنَّ للتراث الإسلامي ميزة لا نجدها في تراث الأمم الأخرى، وهو أن التراث في معظمه كان يستمد من مصدر ربّاني ويدور حول هذا المصدر؛ وهو القرآن الكريم. فقد جاء لفظ التراث واشْتِقاقاتُه في القرآن الكريم في

آيات كثيرة، فلفظ التراث جاء مرة واحدة ﴿وَتَأْكُلُونَ ٱلتُّرَاثَ أَكْلًا لَّمًّا﴾ [الفجر: ١٩] والتراث هنا هو ما يُـخَلِّفُه الإنسان بعد موته لوارثه. وجاءت آيات كثيرة بمعنىٰ المال والممتلكات الموروثة، بصيغة الفعل والاسم. منها قوله تعالىٰ: ﴿وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَٰدَهُنَّ... وَعَلَى ٱلْوَارِثِ مِثْلُ ذَٰلِكَ﴾ [البقرة: ٢٣٣]، وقوله: ﴿فَإِن لَّمْ يَكُن لَّهُۥ وَلَدٌ وَوَرِثَهُۥٓ أَبَوَاهُ﴾ [النساء: ١١] وقوله: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا يَحِلُّ لَكُمْ أَن تَرِثُوا۟ ٱلنِّسَآءَ كَرْهًا﴾ [النساء: ١٩]، وقوله: ﴿وَهُوَ يَرِثُهَآ إِن لَّمْ يَكُن لَّهَا وَلَدٌ﴾ [النساء: ١٧٦].

وجاء اللفظ بمعنىٰ ميراث النبوة في قوله تعالىٰ: ﴿يَرِثُنِى وَيَرِثُ مِنْ ءَالِ يَعْقُوبَ ۖ وَٱجْعَلْهُ رَبِّ رَضِيًّا﴾ [مريم: ٨]، وبمعنىٰ ميراث النبوة والملك في قوله تعالىٰ: ﴿وَوَرِثَ سُلَيْمَٰنُ دَاوُۥدَ﴾ [النمل: ١٦]. وبمعنىٰ وراثة الكتاب والوحي للأنبياء والرسل الذي اصطفاهم الله لهذا الغرض في قوله سبحانه: ﴿ثُمَّ أَوْرَثْنَا ٱلْكِتَٰبَ ٱلَّذِينَ ٱصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا﴾ [فاطر: ٣٢]، وقد يرث كتابَ الوحيِ جيلٌ لا خير فيه، يأتي بعد جيل سابق كان فيه الصالح والطالح، وذلك قوله تعالىٰ: ﴿فَخَلَفَ مِنۢ بَعْدِهِمْ خَلْفٌ وَرِثُوا۟ ٱلْكِتَٰبَ﴾ [الأعراف: ١٦٩].

وجاء اللفظ بمعنىٰ وراثة أمة أرض الدنيا من أمة قبلها: ﴿أَوَلَمْ يَهْدِ لِلَّذِينَ يَرِثُونَ ٱلْأَرْضَ مِنۢ بَعْدِ أَهْلِهَآ﴾ [الأعراف: ١٠٠] وقوله سبحانه: ﴿وَأَوْرَثَكُمْ أَرْضَهُمْ وَدِيَٰرَهُمْ وَأَمْوَٰلَهُمْ وَأَرْضًا لَّمْ تَطَـُٔوهَا﴾ [الأحزاب: ٢٧] وبمعنىٰ وراثة الجنة في اليوم الآخر في قوله سبحانه: ﴿تِلْكَ ٱلْجَنَّةُ ٱلَّتِى نُورِثُ مِنْ عِبَادِنَا مَن كَانَ تَقِيًّا﴾ [مريم: ٦٣]، وفي قوله: ﴿أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْوَٰرِثُونَ ﴿١٠﴾ ٱلَّذِينَ يَرِثُونَ ٱلْفِرْدَوْسَ هُمْ فِيهَا خَٰلِدُونَ ﴿١١﴾﴾ [المؤمنون: ١٠ - ١١].

وجاء اللفظ بمعنىٰ زوال كل مالك لما يملك حين تموت الخلائق جميعها، ويبقىٰ الله سبحانه المالك لكل المملوكات ﴿وَإِنَّا لَنَحْنُ نُحْىِۦ وَنُمِيتُ وَنَحْنُ ٱلْوَٰرِثُونَ﴾ [الحجر: ٢٣]. وقريب من هذا المعنىٰ آيات ورد فيها قوله سبحانه: ﴿وَلِلَّهِ مِيرَٰثُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ﴾ [آل عمران: ١٨٠] وذلك "بأن المال مال الله، وما من بخيل إلا سيذهب ويترك ماله، والمتصرف في ذلك كله هو الله، فهو يرث السموات

والأرض؛ أي يستمر ملكه عليها بعد زوال البشر كلهم المنتفعين ببعض ذلك."[1]

والأحاديث النبوية التي ورد فيها لفظ التراث والميراث والإرث والتوريث كثيرة جداً، وهي في مجملها تتحدث عن وراثة المال والممتلكات إلى ورثة الميت. ومع ذلك فقد ورد حديث يشير إلى أن أمة محمد ﷺ هي على إرثٍ من إرث إبراهيم عليه الصلاة والسلام. والحديث: عن يزيد بن شيبان، قال: أتانا ابن مِرْبَعٍ الأنصاري، ونحن وُقُوفٌ بِعَرَفَةَ، في مكان يُباعِدُه عن الإمام، فقال: أمَا إنِّي رَسُولُ رَسُولِ اللهِ ﷺ إلَيْكُمْ، يَقُولُ لَكُمْ: "قِفُوا عَلَى مَشَاعِرِكُمْ، فَإنَّكُمْ عَلَى إرْثٍ مِنْ إرْثِ أَبِيكُمْ إبْرَاهِيمَ."[2] وورد حديث آخر في أدعية النبي ﷺ، وذلك قوله: "اللهم متّعْنا بأسماعنا وأبصارنا وقواتنا أبداً ما أحْيَيْتَنا، واجْعله الوارثَ منَّا..."[3] فالوارث هو الذي يبقى بعد الموروث، فإن فُقِد السمع والبصر وسائر القوى من الإنسان في أثناء حياته، فالإنسان هو الوارث لها، أما إن مات وهو يتمتع بها فهي الوارث له، وهذا هو مطلوب الدعاء؛ أي يبقى الإنسان يتمتع بالسمع والبصر وسائر القوى طوال حياته.

وعلى أساس ما ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية والمعنى اللغوي الذي وجدناه فيهما للتراث، فإنَّ بإمكاننا أن نَعُدَّ القرآن الكريم والسنة النبوية من التراث الذي ورَّثه الله سبحانه للأمة، وأصبحا ضمانةً لتواصلِ الهداية الربانية والنبوية لأجيال الأمة جيلاً بعد جيل، وقد أُمِر المسلمون بطاعة الله وطاعة رسوله، ﴿وَأَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَ﴾ [آل عمران: ١٣٢]، ﴿وَأَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ﴾ [المائدة: ٩٢]، ﴿وَأَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥٓ﴾ [الأنفال: ١]. وطاعة الله تكون في اتباع ما أنزل في كتابه من

(١) ابن عاشور، محمد الطاهر. **التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية، ١٩٨٤م، ج٤، ص١٨٣.

(٢) الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة. **جامع الترمذي**، بيروت: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٩م، ص١٦٢، حديث رقم (٨٨٣). وقال عقبه: حديث حسن صحيح.

(٣) المرجع السابق، ص٥٥١، حديث رقم (٣٥٠٢) عن ابن عمر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا. وقال: حديث حسن غريب.

أحكام، وطاعة رسوله فيما بيّن وهدىٰ وأرشد لتنفيذ تلك الأحكام. فالتعامل مع القرآن الكريم والسنة النبوية هو الفهم والتدبر والطاعة والاتباع.

لكن الأمة ورثت كذلك تراثاً من العلوم التي دارت حول القرآن والكريم والسنة النبوية، اجتهد فيها العلماء الذي دوّنوا هذه العلوم، فاختلفت اجتهادات أبناء الجيل الواحد من العلماء، للتفاوت فيما وصل كلاً منهم من العلم، ولاختلاف فهمهم ودرجة تدبرهم، ولاختلاف الظروف التي كانت تسود بلدانهم. واختلفت اجتهادات العلماء من جيل إلىٰ الجيل اللاحق لاختلاف الزمن ومتطلباته، ووقوع المستجدات والنوازل. وبطبيعة الحال فإنَّ هذا النوع من التراث مختلف عن القرآن الكريم والسنة النبوية، وطريقة التعامل معه مختلفة كذلك عن التعامل مع القرآن والسنة، فما وصلنا من التراث الذي أنتجه العلماء ليس ملزماً لنا كإلزام القرآن الكريم والسنة النبوية.

ولذلك رأىٰ كثير من الباحثين أن يميزوا القرآن الكريم والسنة النبوية عن التراث، ويقصروا مفهوم التراث علىٰ إنتاج العلماء ليكون من السهل إخضاع هذا التراث للتحليل والنقد، أما القرآن الكريم والسنة النبوية؛ فهما المرجعية التي تكون مسؤوليتنا تجاههما هي الفهم والتدبر والاتباع. ومع ذلك يفضل باحثون آخرون الحديث عن التراث بوصفه كل ما ورثناه عن السابقين من النصوص الدينية، في القرآن الكريم والسنة النبوية، ومن الاجتهادات والخبرات البشرية.

إن الرأيين متقاربان كثيراً؛ لأنَّهما يعبران في نهاية المطاف عن غاية واحدة، فالذين يرون القرآن والحديث من التراث، لاشتراك المعنىٰ اللغوي وبالاعتماد علىٰ المعنىٰ الوارد في القرآن الكريم لا يرون بأساً بتعميم مفهوم التراث علىٰ القرآن والسنة، لكنهم يميزون بين منهج التعامل مع القرآن والسنة من جهة، ومنهج التعامل مع إنتاج العلماء من جهة أخرىٰ. أما الذين يرون فصل القرآن والحديث من معنىٰ التراث؛ فالمسألة عندهم هي مسألة مصطلح، يتجنبون بواسطته خضوع

القرآن والسنة لما يخضع له التراث البشري من نقد ومراجعة.

ونحن نختار أن نتحدث عن التراث الإسلامي بوصفه اجتهادات العلماء المسلمين التي كتبوها في حقول العلوم المختلفة، فوَرِثْناه عنهم، وهذا التراث الذي بين أيدينا هو موضوعات للدراسة والبحث والتقويم، فالقرآن والسنة ليسا من التراث، وإنما هما المرجعية والمعيار الذي نحكم بهما على التراث، فنأخذ منه وندع، وفق ذلك الحكم، وهما كذلك المرجعية والمعيار فيما نأخذ وندع من الخبرات البشرية المعاصرة. وبذلك يكون الفكر التربوي الإسلامي الذي نسعى إلى تطويره في حياتنا المعاصرة، أوسع نطاقاً وأكثر شمولاً من التراث التربوي الإسلامي، ويكون التراث مصدراً من مصادر الفكر، لا نبخسه ما يستحقه، ولا نجعله يُصادر مواقع المصادر الأخرى.

٤- هدف الكتاب ومنهجه:

عند النظر في كثير من المؤلفات الحديثة ولا سيما الأطروحات الجامعية، وبحوث الترقيات العلمية نجد أن من المسوغات التي يقدمها المؤلف/ الباحث لاختيار موضوع بحثه، هو قلة الكتابات والبحوث في الموضوع أو عدم كفايتها. أما نحن فلا ندّعي ذلك، بل نقول: إن كثيراً من موضوعات التراث قد تناولته كتب تراثية ذات قيمة كبيرة، فمؤسسات التعليم على سبيل المثال نجدها في كتب تاريخية متعددة، فمدارس الشام بأنواعها ورجالها وأوقافها جاءت مفصّلة في كتاب "الدارس في تاريخ المدارس" للنعيمي، وكتاب "تنبيه الطالب وإرشاد الدارس" لعبد الباسط العلموي، ومؤسسات التعليم في مصر جاء عنها الكثير من البيان المفصل فيما كتبه المقريزي في "الخطط المقريزية"، وجلال الدين السيوطي في كتابه "حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة". وقد أسهمت بعض المؤسسات المعاصرة في تغطية الكثير من موضوعات التراث أعلاماً وأفكاراً ومؤسساتٍ، وأنتج بعض الباحثين المعاصرين أعمالاً مهمة حول تاريخ التعليم الإسلامي

ومناهجه ومؤسساته، كما سيرد تفصيل ذلك في هذا الكتاب.

وربما كانت هذه الكثرة والتنوّع في دراسات التراث التربوي أحد حوافز إعداد هذا الكتاب. فالمهتم بالموضوع يتعذر عليه الاطلاع على هذا الحجم الكبير من الكتابات. وكثير مما نشر منه لم يطبع إلا طبعة واحدة، نفدت ولم تعد نسخها موجودة في سوق الكتب، فعَرْضُ أهم ما في الكتابات في مرجع واحد يفيد في التذكير بها والتنويه بأهم محتوياتها. ثم إنَّ كثيراً من هذه الكتابات اكتفت بالتنويه بهذا التراث وإبراز حسناته، والثناء على أعلامه، وافتقدت من ثَـمَّ الرؤية التحليلية النقدية لما في التراث.

وقد لفت انتباهَنا في عدد من الحالات أنَّ الكتابات المعاصرة، ولا سيما الأطروحات الجامعية وبعض الكتب المنهجية تعتمد في مراجعها على كتابات حديثة معاصرة، ولا ترجع إلى مصادر التراث إلا نادراً. وهي ظاهرة يستطيع القارئ أن يتحقق منها لو أخذ بحثاً من بحوث الماجستير أو الدكتوراه التي تتناول قضايا التراث التربوي، ونظر في قائمة المراجع، فسيجد أن مصادر التراث التي اعتمد عليها الباحث أقل بكثير من المصادر الثانوية الحديثة، وأن المؤلف في كثير من الأحيان يرجع إلى مراجع وسيطة يأخذ بعضها من بعضها الآخر. وقد أجرينا عدداً من التمارين لهذا الغرض، فأحد البحوث الذي يتحدث عن قضية تراثية من القرن الخامس إلى القرن الثامن الهجري، ينتهي بستة عشر مرجعاً، ليس من بينها إلا أربعة من مصادر التراث، فإذا رجعنا إلى المصدر الأصلي لم نجد المادة المحالة إليه، أو وجدناها بنص مختلف، ومع تتبعنا لعدد من هذه الحالات وجدنا المؤلف المعاصر يريد أن يقدم فكرة معينة يتبنّاها، ويعزز موقفه بالإحالة إلى مصدر من التراث. ومن الأمثلة على ذلك ما وجدناه عند من كانوا يريدون أن يثبتوا من مصادر تراثية أن الدولة في الإسلام كانت هي المسؤولة عن تمويل التعليم، وأن التعليم كان إلزامياً.

أما كتابنا هذا؛ فلم يكن من أغراضه التعامل مع التراث الإسلامي بطريقة خطابية أو وعظية لرفع الروح المعنوية عن طريق الاعتزاز بالتراث، ولم يكن من غرضه كذلك الإعلاء من شأن التراث ورفع منزلته بوصفه تطبيقاً لتوجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية، فبعض الممارسات التعليمية التي نجدها في التراث لم تكن امتثالاً عملياً لتلك التوجيهات، وإنما كان الغرضُ من الكتاب بناءَ رؤية تكاملية للتراث التربوي الإسلامي، عن طريق عرض خريطة كاملة -نوعاً ما- لهذا التراث، تتكامل فيها عناصر التراث في توجُّهاته الفكرية والمذهبية، وتنوُّع ممارساته من قوة وضعف. وبهذه الخريطة سيكون من اليسير إلقاء نظرة شاملة على مجمل التراث، من حيث حالةُ البحث فيه، ولمحاتٌ من تطوُّرِه، وتنوُّعُ مدارسه، ونماذج من نصوصه بما يوفر فرصة للاقتراب من لغته وأساليب عرضه، وبعض الرؤى التحليلية لموضوعاته، ومقترحات لمنهجية التعامل معه.

وهذا الكتاب هو الأول في سلسلة من الكتب التي نخصصها لدراسة التراث وإعطائه موقعه المناسب في الجهود الرامية إلى بناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر. ونحن في هذه السلسلة عن التراث التربوي الإسلامي نسعى إلى تحقيق أهداف محددة، لو رأيناها قد تحققت في كتابٍ أو كتب أخرى، لما تكلفنا هذا العناء. فكُتب التراث التربوي الإسلامي كثيرة، والمادة المكتوبة عن التراث الإسلامي كثيرة كذلك، كما سيتبين للقارئ لاحقاً. وهذه الكثرة قد لا تتيح لكثير من المهتمين بالتراث الاطلاع عليه. وما في هذه الكتابات من فوائد موزَّعٌ عليها جميعاً. ومع ذلك فيجدر بنا أن نشير إلى أنّ كثيراً من هذه الكتابات جاءت في مجال الإعلاء من شأن هذا التراث دون توضيحٍ يُفيد في كيفيةِ تَوْظيفه والإفادةِ المعاصرة منه، وكثير منها جعل ما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية عن التعليم والتربية ضمن التراث، وكثير من الكتب التي صُنفت تحت عنوان الفكر التربوي الإسلامي كانت عن التراث التربوي الإسلامي.

وكما كانت الرؤية التكاملية للتراث هدفاً من أهداف هذا الكتاب، فإنها كانت كذلك منهجاً في تناول موضوعات الكتاب وفصوله، فقد لجأنا إلى التكامل بين العرض والتحليل والنقد، والجمع بين عوالم الأشخاص والأفكار والأشياء والمؤسسات، وملاحظة السياقات الزمانية والمكانية للوقائع والأحداث. واعتمدنا المصادر الأولية للتراث وأكْثَرْنا من الاستشهاد بنصوص من هذه المصادر بلغتها الأصلية.

٥- طرائق الاستفادة من هذا الكتاب:

وعلى هذا الأساس ننوِّه بأن هذا الكتاب في "التراث التربوي الإسلامي" قد صُمّم ليكون مرافقاً لكتاب آخر في "الفكر التربوي الإسلامي". ونأمل أن يُدْرَسَ الكتابان معاً. فكتاب الفكر التربوي الإسلامي سيتحدث عن المصادر الأربعة لهذا الفكر، وهي: القرآن الكريم، والسنة النبوية، والتراث التربوي الإسلامي، والخبرة الإنسانية المعاصرة. بينما يتحدث كتاب التراث التربوي الإسلامي عن هذا التراث بقدرٍ من التوسع من جهة، وبلمساتٍ من المراجعة والتقويم من جهةٍ أخرى.

لكن هذا الكتاب "**التُّراثُ التَّرْبَوِيُّ الإسْلَامِيّ: حالةُ البحث فيه، ولمحاتٌ من تطوُّره، وقطوفٌ من نُصوصِه ومَدَارِسِه**" لن يتسع لجوانب أخرى نرى أنّ لها أهمية كبرى في دراسة التراث التربوي الإسلامي. فنحن في هذا الكتاب سنتحدث عن التراث، وسنعرض أمثلة على الطرق التي تحدث فيها كثير من الباحثين عن التراث، ولكننا سوف نشعر بالحاجة إلى القرب من التراث نفسه، والاطلاع المباشر على نماذج منه. وللاستجابة لهذه الحاجة فقد خصصنا الكتاب الثاني من سلسلة كتب التراث لتقديم مختارات من نصوص التراث، حرصنا على تضمينه نماذج متنوعة من التراث التربوي الفقهي في مدارسه الثمان، إضافة إلى نماذج أخرى من التراث التربوي من مدارس غير فقهية، وتحديداً المدارس الحديثيَّة، والفلسفية، والصوفية، والأدبية، والتاريخية، والطبية. ولما كان من المتعذّر إيراد النصوص الكاملة في جميع هذه المدارس، فقد اكتفينا من كل نص بما يعبر عن مضمونه ومنهجه ولغته، إضافة إلى

تعريف موجز عن مجمل الكتاب، وموجز عن مؤلفه. وبذلك يكون الكتاب الثاني: "**نصوص مختارة من التراث التربوي الإسلامي**" مرجعاً للباحثين لإلقاء نظرة أكثر تكاملاً على هذا التراث، وربما يكون الجزء الذي تم اختياره من النص الكامل لكتاب معين من كتب التراث حافزاً لبعض الباحثين للعودة إلى الكتاب الأصلي كاملاً.

لقد كان همُّنا في هذا المشروع عن التراث التربوي الإسلامي والفكر التربوي الإسلامي هو إصلاح واقع التربية والتعليم في مجتمعات الأمة الإسلامية، وتمكين جهود الإصلاح في ميدان التربية والتعليم من الإسهام المباشر في إصلاح واقع الأمة في سائر المجالات الأخرى. ونحسب أن المهتمين في جهود الإصلاح هذه يحتاجون إلى أساس معرفي فيما يقولون وما يفعلون، والبحث العلمي المتخصص هو الذي يوفر هذا الأساس المعرفي. لذلك عمدنا إلى تقديم عدد من النماذج لمشروعات بحثية في قضايا التراث التربوي الإسلامي، وأفردنا لها كتاباً ثالثاً في هذه السلسلة عِنْوانُه "**مشروعات بحثية في التراث التربوي الإسلامي**"، وكان منهجنا في الكتاب أن لا ننجز المشروع كاملاً، وإنما نكتفي بفتح الباب أمام الباحثين للتوسع في كل مشروع، والتخطيط لمشروعات أخرى.

وسوف يلاحظ القارئ أننا حاولنا أن نعرض نتائج البحث في التراث، في الكتاب الأول؛ واختيار نصوص من هذا التراث، في الكتاب الثاني؛ واقتراح مشروعات محددة من التراث في الكتاب الثالث وفق منهج تحليلي نقدي، يعتمد التكامل في الرؤية، والأمانة في العرض، والتوازن في التحليل والنقد، بهدف التقدير الموضوعي لقيمة التراث في سياقاته الزمنية، والتقدير الموضوعي لموقع هذا التراث في تخطيطنا لبناء فكر تربوي إسلامي معاصر.

ومن مسوغات الاهتمام بالتراث الإسلامي بصورة عامة، والتراث التربوي الإسلامي بصورة خاصة تحقيق بعض متطلبات الاحتفاظ بالهوية المميزة للأمة، في وقت تبذل فيه جهود حثيثة في العالم المعاصر تسعى إلى صبغ العالم بصبغة ثقافية

واحدة طوعاً تحت عنوان التكيف مع مؤثرات العولمة واتجاهاتها، أو كُرهاً تحت ضغوط مؤسسات الاعتماد ونظم الجودة والتمويل والاستثمار. وإذا أخذت اتجاهات العولمه وضغوطها مداها، فمن المتوقع أن تفتقد الأمة خصوصياتها، وعناصر هويتها. ومن هنا يصبح على النخب العلمية والثقافية في الأمة بذل الجهود اللازمة للجمع والتكامل بين عناصر ثلاثة: أولها، استلهام القيم الحاكمة التي أرشد إليها الوحي الإلهي والهدْيُ النبوي لتحقيق المقاصد التي جاء الدين من أجلها؛ وثانيها، اعتماد هذه القيم أساساً في تقويم التراث الماضي للأمة وبيان القيمة التي يحملها لحاضرها؛ وثالثها، التمكن من منجزات العصر بمصادرها المختلفة، وبيان القيمة التي تحملها هذه المنجزات.

إن هذا الجمع التكاملي بين هذه العناصر الثلاثة هو الأساس في إطلاق قوى الإبداع في حل مشكلات الحاضر وريادة آفاق المستقبل، وبه كذلك تستطيع النخب الثقافية المعاصرة للأمة أن ترسم طريقها في إصلاح واقعها والإسهام في العمران البشري وترشيد الحضارة.

٦- تنظيم الكتاب:

في هذا الكتاب سبعة فصول، رصدنا في الفصل الأول تطور حركة الاهتمام بالتراث الإسلامي بصورة عامة، وموقع التراث التربوي في التراث الإسلامي. ثم توسعنا في الفصل الثاني في بيان حالة البحث في التراث التربوي الإسلامي، وذلك بالتنويه بالبحوث والمشروعات البحثية الكثيرة التي تخصصت في الموضوع، وتولاها باحثون، وفرق بحثية، بجهود مؤسسات علمية أحياناً، وبجهود فردية في معظم الأحيان. وحتى ننتقل من الحديث عن التراث إلى الانغماس في التراث نفسه، جعلنا الفصل الثالث نصوصاً من التراث التربوي الإسلامي. وهي مختارات موجزة من نصوص مختارة، تعطي فكرة عن موضوعات التراث ولغته ومنهجيَّته.

وكان من الواضح أن نصوص التراث التي اخترنا بعض صفحاتها تنتمي إلى مدارس منهجية مختلفة، واتجاهات فكرية متنوعة، ما بين مدارس الفقه، والحديث، والتصوف، والأدب، وعلم الكلام، والفلسفة، والتاريخ، والطب، فجعلنا الفصل الرابع حديثاً عن هذه المدراس والاتجاهات، وما يميز كلاً منها عن غيره في المادة والشخصيات والمؤسسات وغيرها. وقد اخترنا الحديث عن التراث الذي كتب على مدى لا يقل عن عشرة قرون، مَرَّ فيها التعليم في سلسلة من المراحل، فكان الفصل الخامس هو إلقاء نظرات خاطفة على بعض ملامح التطور في مؤسسات التعليم وممارساته في المجتمع الإسلامي.

وقدّم الفصل السادس نماذج من الرؤى التحليلية لمادة التراث التربوي الإسلامي، تناولت موضوع التراث، ومدارسه، والمشترك والمختلف فيما كتبه علماء التراث، وتجليات مفهوم الأمة في التراث التربوي الإسلامي، والمرجعية المناسبة في تقويمه، والمسؤولية عن التعليم، واخترنا قضية جدل العقل والنقل نموذجاً للطريقة التي عرض فيه التراث واحدة من قضاياه المهمة.

وختمنا الكتاب بالفصل السابع الذي خصصناه للحديث عن منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي.

٧- شكر وتقدير:

ومن الإنصاف في هذا المقام أن أنوه بجهود عدد من الزملاء الذي أسهموا في تيسير العمل في بعض مراحل كتابة المادة ومراجعتها، ولا سيما في مجالات توفير المراجع المطلوبة، وتوثيق النصوص، وتحرير المادة، والتنظيم الفني والتصميم، فأتقدم هنا بوافر الشكر وعظيم التقدير لكل من الدكتور عبد الله عطا عمر، والأستاذ إيصال حوامدة، والدكتور عبد الرحمن أبو صعيليك، أسأل الله أن يجزيهم خيراً.

والحمد لله رب العالمين.

الفصل الأول:

حركة الاهتمام بالتراث الإسلامي

مقدمة

قبل الحديث عن التراث التربوي الإسلامي، قد يكون من المفيد أن نلقي نظرة عامة على التاريخ الحديث والمعاصر للاهتمام بالتراث الإسلامي بصفة عامة، ونشير إشارات موجزة إلى السياق التاريخي والفكري الذي ظهر فيه هذا الاهتمام، وملاحظة التنوُّع والتعدُّد في المدارس والاتجاهات المنهجية التي انشغلت بهذا التراث، والمرجعيات الفكرية التي انطلقتْ منها وحكمت نتائجها.

ونظراً إلى الحجم الكبير في مادة التراث والعدد الوفير من الباحثين والمفكرين الذين عُرفوا في ساحة التراث، والتعدد والتنوع في التيارات التي درست التراث، فليس من السهل في سياق هذا الفصل أن نغطي المساحة المتاحة للنظر والبحث في الموضوع. وعلى كل حال، فليس هذا هو غرضنا في مشروع دراسة التراث التربوي الإسلامي الذي ندبنا أنفسنا له، ولا سيّما أن معظم ما سوف نشير إليه من أعمال الباحثين في التراث الإسلامي لم ينشغلوا بالجوانب العملية التي تتصل بالمجالات المعرفية المختلفة لهذا التراث؛ فالتراث الإسلامي في الاقتصاد، أو التربية، أو علم النفس، على سبيل المثال، لم يكن هو الأمر الذي انشغل به أولئك الباحثون.

وسيكون من المفيد أن نشير إلى السياق الزمني الذي نشأ فيه الاهتمام بالتراث الإسلامي، ومراحل تطور هذا الاهتمام، وارتباط ذلك بالتحولات التي مرت بالعالم العربي والإسلامي؛ إذ من الواضح أن قضية التراث ارتبطت بقضية النهضة، وأن قضية النهضة ارتبطت بما سمي "صدمة" الاتصال بالغرب، وأن بعض المحطات التاريخية في العالم بصورة عامة والعالم العربي بصورة خاصة، لها أثرها في إبراز قضية التراث وفي اتجاهات الاهتمام بها. ومن الواضح أن التمييز بين الدلالة

المحددة للتقسيم الزمني، من حديث أو معاصر يتفاوت كثيراً من مؤلف إلى آخر، فهذا "جورج طرابيشي" يؤرخ للخطاب العربي المعاصر اعتباراً من هزيمة حزيران ١٩٦٧م، والخطاب الحديث اعتباراً من بدء الحرب العالمية الثانية، بينما يجعل الخطاب العربي النهضوي مع عصر النهضة في نهاية القرن الثامن عشر وغزوة نابليون عام ١٧٩٨م.[١]

ونظراً إلى أنّ حجم الاهتمام بالتراث كان كبيراً، وشارك فيه مئات من المفكرين والباحثين ورواد الإصلاح عبر عدد من الأجيال الزمنية، وعلى التنوع والاختلاف في اتجاهاتهم وخلفياتهم الفكرية، فلم يكن من السهل استقراء هذا العدد وهذا التنوع في هذا الفصل، لذا اكتفينا بطريقتين من عرض هذا الاهتمام؛ الأولى: هي مراجعة خمسة أعمال حاول كل منها -بطريقة صاحبه- القيام بمهمة الحديث عن الباحثين في التراث وتصنيفهم ضمن مدارس أو فئات، والطريقة الثانية: هي اختيار عدد من الباحثين الذين لم يتم تضمينهم بصورة كافية في الأعمال الخمسة المشار إليها، وعرض موقف كل منهم من التراث وطريقة تناوله له.

وأخيراً، كان لا بد من الإشارة إلى غياب الحديث عن التراث الإسلامي المتخصص في المجالات المعرفية المختلفة مثل: الاقتصاد والسياسة والتربية وعلم النفس، وغيرها، فيما تحدثنا عنه من تراث، ومن ثم التمهيد للبحث عن الاهتمام بالتراث التربوي الإسلامي كما سيأتي ذلك في الفصل الثاني من هذا الكتاب.

أولاً: التراث والنهضة

ارتبطت حركة الاهتمام بالتراث الإسلامي بالزمن الذي انطلقت فيه جهود النهضة الإسلامية أو النهضة العربية. لكن مفهوم النهضة التي تكرر استعماله في

---

(١) طرابيشي، جورج. **المثقفون العرب والتراث: التحليل النفسي لعصاب جماعي**، لندن: رياض الريس للكتب والنشر، ط١، ١٩٩١م، من مقدمة الكتاب، ص١١.

هذا السياق، كان في الأساس مصطلحاً أوروبياً، أطلق على عملية التحول التي حدثت في أوروبا للانتقال مما سمي بالعصور الوسطى إلى العصور الحديثة، فبعد فتح العثمانيين للقسطنطينية عام ١٤٥٣م رحل كثير من العلماء والمفكرين الذين كانوا فيها إلى البلدان الأوروبية، ونقلوا ما كان لديهم من التراث اليوناني، فكان بداية لحركة فكرية وثقافية في ميادين الدين والفلسفة والقانون والأدب والفن، بدأت في إيطاليا ثم انتشرت إلى بقية أوروبا، فبدأت أوروبا رحلة الخروج من كهنوت رجال الكنيسة، وحكم الإقطاع في داخل أوروبا، وقد مكنتها أدوات الصناعة ووسائل القوة العسكرية الصاعدة من الخروج من أوروبا في حركات الاكتشافات الجغرافية والاستعمار التي شملت معظم أنحاء العالم.

وقد تكررت الإشارة إلى أن الاهتمام بالتراث الإسلامي بدأ مع النهضة الإسلامية التي يؤرخ لها بعدد من المؤشرات، نذكر منها أربعة مؤشرات؛ أولها: الإصلاحات الإدارية والقانونية والتعليمية التي حدثت في الدولة العثمانية في النصف الثاني من القرن الثامن عشر والنصف الأول من القرن التاسع عشر، ولا سيما في عهد السلطان سليم الثالث ١٧٨٩-١٨٠٨م، ثم في عهد السلطان محمود الثاني ١٨٠٨-١٨٣٩م. فقد "شهدت الولايات العربية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر تطـوراً ملموسـاً في الجانب الثقافي، فكانت أول مظاهر ذلك التطور هو التعليم، وما شهده من إنشاء المدارس بمختلف اختصاصاتها الرشدية منها والابتدائية، وغيرها من المدارس والبعثات والإرساليات التعليمية الأخرى."[1]

وثاني هذه المؤشرات هو الثورة الفرنسية ١٧٨٩م التي اعتبرها بعض الباحثين "فجر العصر الحديث، الفاصل بين النظام القديم والعالم المعاصر، فالثوار تبنّوا هذا

---

(١) الجبوري، هيثم محيي الدين. والجبوري، زينت حسن. أثر حركة الإصلاح العثماني في تطور الحركة الفكرية في الوطن العربي في العهد العثماني المتأخر، **مجلة جامعة بابل/ العلوم الإسلامية**، المجلد ٢٣، العدد ٣، ٢٠١٥م، ص١٤٤٥-١٤٦٨.

الفهم لأنهم رأوا الثورة قطيعة حاسمة مع الماضي، وبوتقة ألغي فيها الماضي، وتأسس الحاضر، وتشكل المستقبل."[1]

وثالث هذه المؤشرات هو حملة نابليون الفرنسية على مصر، ١٧٩٨م؛ إذ يروي علي مبارك باشا، مظاهر العجب والدهشة التي أصابت علماء مصر مما رأوه عند الفرنسيين من أسباب القوة وأدوات العلم والثقافة. ومما يرويه عن الشيخ حسن العطار (توفي: ١٢٥٠هـ/ ١٨٣٥م) الذي أصبح شيخاً للأزهر أنّه: "اتصل بناس من الفرنساوية (بعد احتلالهم مصر) فكان يستفيد منهم الفنون المستعملة في بلادهم، ويفيدهم اللغة العربية، ويقول: إن بلادنا لا بدّ أن تتغير أحوالها ويتجدد بها من المعارف ما ليس فيها، ويتعجب مما وصلت إليه تلك الأمة من المعارف والعلوم وكثرة كتبهم وتحريرها وتقريبها لطرق الاستفادة."[2] فكان من نتائج ذلك أن أقنع الشيخُ العطار والي مصر بعد خروج الفرنسيين، أن يرسل البعوث العلمية إلى فرنسا، ويقيم دار الألسن، والمعاهد الحديثة في الطب والهندسة وغيرها.

ورابع المؤشرات: حركة الإصلاحات التي قام بها محمد علي باشا، في الحقبة ١٨٠٥- ١٨٤٩م. فهذه الإصلاحات فتحت الأعين على أنماط جديدة من الحياة لم تكن مألوفة، وفتحت العقول على التفكير في أسباب التخلف العلمي والعملي.

ومن الجدير بالذكر أن هذه المؤشرات الأربعة رافقها اتصال مباشر بالغرب الأوروبي، واطلاع عمّا حقق الغرب الأوروبي من تقدم، ووقوع كثير من النخب الإسلامية في حالة من الصدمة النفسية لاكتشاف الفارق الكبير بين الحالة الحضارية لأوروبا، وحالة التخلف والضعف التي كانت سائدة في العالم الإسلامي، ورغبة

---

(1) Frey, Linda S. and Frey. Marsha L. *The French Revolution (Greenwood Guides to Historic Events 1500-1900),* Greenwood: Annotated edition, 2004. From the introduction p.1.

(٢) مبارك، علي باشا. **الخطط التوفيقية الجديدة لمصر القاهرة ومدنها وبلادها القديمة والشهيرة**، القاهرة: المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق، ط١، ١٣٠٥هـ، ص٣٨.

هذه النخب باتخاذ موقف مناسب وإجراء تغيير لمواجهة هذا الفارق.

ثانياً: تطور حركة الاهتمام بالتراث الإسلامي

وقد أدت هذه الصدمة إلى نوعين من الاستجابة، النوع الأول هو ضرورة اقتباس التجربة التي أوصلت الغرب إلى ما وصل إليه من ثقافة، وعلم، وإدارة، وتصنيع، وتعليم... من أجل اللحاق بركب الحضارة، ولا يكون ذلك إلا بالتخلي عن التراث الذي أوصل العالم الإسلامي إلى ما وصل إليه من الضعف والتخلف. والنوع الثاني من الاستجابة، كان في الغالب رد فعل على النوع الأول، وهو إحياء التراث الذي كان، يوماً ما، أساس التقدم الذي شهده العالم الإسلامي، في وقت كانت أوروبا غارقة في ظلام الجهل والتخلف. وقد أدى التنافس والجدل بين هذين النوعين من الاستجابة إلى حركة فكرية وثقافية نشطة، وظهرت شخصيات إصلاحية أسهمت في بناء مؤسسات ومدارس فكرية، وتنظيمات حزبية، كلها تجتهد في التعبير عن سبل النهوض بواقع الأمة.

ويبدو أن بداية الكتابات التي اهتمت بموضوع التراث كانت مترافقة مع تلك الصدمة المشار إليها، فنهض للاهتمام بالتراث مجموعة من رجالات القرن التاسع عشر كان منهم مسلمون ونصارى، فمن هؤلاء من سعى لإثارة الروح القومية العربية، وآخرون دعوا إلى الجامعة الإسلامية، ونذكر منهم على سبيل المثال:[1] محمود قبادو (١٨١٣-١٨٧١م)، ناصيف اليازجي (١٨٠٠-١٨٧١م)، رفاعة الطهطاوي (١٨٠١-١٨٧٣م)، أحمد ابن أبي الضياف (١٨٠٤-١٨٧٦م)، بطرس البستاني (١٨١٩-١٨٨٣م)، أحمد فارس الشدياق (١٨٠٤-١٨٨٧م)، جمال الدين الأفغاني (١٨٣٨-١٨٩٧م)، خير الدين التونسي (١٨١٠-١٨٩٠م)، عبد الرحمن الكواكبي (١٨٥٤-١٩٠٢م)، محمد عبده (١٨٤٥-١٩٠٥م)، قاسم

(١) الشخصيات المشار إليها رتبت وفق تسلسل سنة الوفاة، بصرف النظر عن التخصص والدين ومجالات الإسهام.

أمين (١٨٦٠-١٩٠٨م)، جرجي زيدان (١٨٦١-١٩١٤م)، فرح أنطون (١٨٦١-١٩٢٢م).

وجاء بعد هذا الجيل من المهتمين بالتراث جيلٌ آخر، كان أكثر اهتماماً بتحقيق مخطوطات التراث، والنهضة التعليمية، ومعظمهم شهد الحربين العالميتين الأولى والثانية. ومن هؤلاء: أحمد تيمور (١٨٧١-١٩٣٠م)، مصطفى صادق الرافعي (١٨٨٠-١٩٣٧م)، أحمد أمين (١٨٨٦-١٩٥٤م)، أحمد زكي بك (١٨٩٢-١٩٥٥م)، محمد حسين هيكل (١٨٨٨-١٩٥٦م)، أحمد محمد شاكر (١٨٩٢-١٩٥٨م) لطفي السيد (١٨٧٢-١٩٦٣م)، طه حسين (١٨٨٩-١٩٧٣م)، ناجي معروف (١٩١٠-١٩٧٧م) محمود محمد شاكر (١٩٠٩- ١٩٧٩م)، علي سامي النشار (١٩١٧-١٩٨٠م) عبد السلام هارون (١٩٠٩- ١٩٨٨م)، أحمد عبيد (١٨٩٣-١٩٨٩م)، محمد بهجة الأثري (١٩٠٤-١٩٩٦م)، سعيد الأفغاني (١٩٠٩- ١٩٩٧م)، وغيرهم.

ويمكننا أن نتحدث عن جيل ثالث من المهتمين بالتراث الإسلامي، وهم مجموعة من الباحثين والمفكرين الذي عرف معظمهم في الأساس بوصفهم أساتذة للفلسفة في الجامعات العربية. فقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين عن طريق هؤلاء الأساتذة حركة نشطة في الحديث عن التراث العربي الإسلامي، ضمن تيارات ومدارس فكرية متنوعة من أقصى حدود المحافظة على التراث والتشبث به، إلى أقصى حدود استبعاده والقطيعة معه، حتى أصبح كثير من الحديث عن التراث يتم تحت عنوان: إشكالية التراث. وتبرز هذه الإشكالية كلما جرى الحديث عن التاريخ الثقافي للعرب والمسلمين، وكلما لزم الحديث عن مشروعات النهوض الحضاري، وكلما لزمت ممارسة النقد الإيديولوجي، والتنافس الحزبي، والتوظيف السياسي، وغير ذلك مما قد لا ينتمي إلى البحث العلمي أو التأصيل الفكري. وحتى لا نقع في خطأ التعميم، فإن هذه الحركة النشطة لم تخل من بحوث علمية

جادّة واجتهادات فكرية تجديدية.

وقد شارك في الكتابة عن إشكالية التراث مفكرون، وأكاديميون، وأدباء، وسياسيون، من داخل العالم الإسلامي، ومثلهم مستشرقون غربيون، ووُظِّفتْ في الكتابة عن إشكالية التراث مناهج بحثية تراثية صرفة، ومناهج بحثية مما تطور في الغرب، من ماركسية جدلية، ووجودية، ووضعية، ووضعية منطقية، وتاريخية نقدية، وبنيوية، وتفكيكية، وتأويلية، وتحليل نفسي، وغير ذلك. أما أسماء المؤلفين؛ فهي قائمة طويلة منهم على سبيل المثال: جورج طرابيشي، وزكي نجيب محمود، وفهمي جدعان، ومحمد عابد الجابري، ومحمد أركون، وحسن حنفي، ومحمد عبد الهادي أبو ريدة، وطيب تيزيني، ونصر حامد أبو زيد، ومحمد عمارة، ومحسن مهدي، ومهدي عامل، وناصيف نصار، وعلي أومليل، وحسين مروة، وخليل عبد الكريم، وعبد المجيد الشرفي، وأدونيس، وعبد الإله بلقزيز، وعبد الرحمن بدوي، وإسماعيل الفاروقي، وطه عبد الرحمن، وأبو يعرب المرزوقي، وغيرهم كثير.

ويلزمنا مرة أخرى حتى لا نقع في خطأ التعميم، أن نذكر أنَّ فريقاً من الذين اهتموا بدراسات التراث الإسلامي من غير اختصاصات الفلسفة كان لهم إسهامات مقدرة من منطلق مسائل الاجتهاد الفقهي والأصولي، والتأصيل الفكري، ومن هؤلاء: محمد الغزالي، ويوسف القرضاوي، وعبد الحميد أبو سليمان، وطه جابر العلواني، وأحمد الريسوني، ومحمد سعيد رمضان البوطي، وغيرهم كثير.

لقد أشرنا إلى أن حركة الاهتمام بالتراث الإسلامي قد رافقت الاهتمام بقضية النهضة، لكن النهضة نفسها كانت مسألة مرتبطة بالفارق بين واقع الأمة وواقع الأمم الأوروبية، فإذا كانت الأمة هي وريثة الماضي - القديم، فإنَّ الأمم الأخرى أصبحت سيدة الحاضر - الحديث، بلا منازع، وأصبح الحاضر - الحديث في أوروبا هو المقياس في عملية استشراف النهوض، وأصبح الطموح إلى النهضة مسألة

سياسية في النظر إلى واقع الآخر، ومسألة فكرية بالنظر إلى تراث الذات.

وربما أسهم هذا الوجه الآخر للتراث في تفسير الحجم المتزايد من الاهتمام بالتراث ودراسته والجدل حول قضاياه وإشكالياته. فقد لاحظ عبد الإله بلقزيز أن معدل سلطان التراث ومساحته في المجتمع والوعي "زاد على نحو ملحوظ في العقود الأخيرة من أزمة الدول والمجتمعات والثقافة في البلاد العربية، فارتفعت – بزيادتها– الحاجة إلى إيلاء موضوع التراث ما يستحقه من اهتمام علمي يناسب حجم حضور سلطته في الوعي والاجتماع." وأن مفكري الحداثة ودعاتها كان لهم نصيب كبير في زيادة الاهتمام بالتراث، ومناقشته ونقده، ونقد العقل الذي ولَّد هذا التراث "فإن مجرد حضوره بهذا السلطان الذي له في النصوص وفي النفوس، يفرض النظر فيه من قِبَل من يعبِّرون عن فكرة الحداثة، أي من يجدون في تجدد سلطانه عائقاً أمام فكرتهم ومشروعهم الثقافي، أو مزاحمةً لدورهم الذي انتدبوا أنفسهم للنهوض به."[1]

ويبدو أن هزيمة العرب في حرب ١٩٦٧م، قد قفزت بالاهتمام بموضوع النهضة من جديد، فظهرت مشروعات فكرية متعددة حاولت تحليل أسباب الهزيمة، فكان بعضها يتحدث عن فشل السياسيات القومية واليسارية، وتعثر مشاريع النهوض والتنمية، القائمة التي تجاهلت عناصر الهوية الإسلامية، تاريخاً وتراثاً، وما كان يمكن أن تقدمه هذه الهوية من حوافز، وكان بعضها الآخر يتحدث عن عجز المجتمعات العربية عن استيعاب مقومات التقدم، نتيجة سلطان التاريخ والتراث المهيمن عليها، فتجدد الاهتمام بقضية التراث وموقعه من قضية النهضة، وشهد الربع الأخير من القرن العشرين جدلاً واسعاً بين القوى السياسية والتيارات الفكرية المختلفة، وعرفت الساحة عشرات الباحثين الذين يرى كل واحد منهم أنه يمثل مشروعاً فكرياً متميزاً، كما عرفت الساحة عشرات من مراكز

(١) بلقزيز، عبد الإله. **نقد التراث**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط٢، ٢٠١٦م، ص١٣.

البحوث والدراسات التي جعلت من التراث العربي الإسلامي موضوعاً أساسياً لها، سواءً للدفاع عنه، أو للقطيعة معه!

ثالثاً: نماذج مختارة من الدراسات التي تناولت دارسي التراث

لسنا معنيين في هذا الفصل بتقويم هذه الرؤى ونقدها، أو المفاضلة بينها. وثمة من قام بشيء من ذلك. ونمثل لذلك بعدد من الأعمال المقدرة...

١- "المثقفون العرب والتراث: التحليل النفسي لعصاب جماعي"، تأليف جورج طرابيشي[١]

يتحدث طرابيشي عن "لحظة احتكاك العالم العربي بالغرب بأنها كانت بمثابة صدمة." حركت دوافع ما يتحدث عنه الخطاب العربي الحديث والمعاصر تحت عنوان النهضة. ويأتي بثلاثة أمثلة تؤكد هذه العلاقة بين الصدمة والنهضة تمثل "أبرز ثلاثة تيارات في الخطاب العربي المعاصر: التيار العقلاني المعتدل أو النسبي، والتيار السلفي المتنور، والتيار السلفي الخالص."[٢] ويختار نصوصاً من كتابات ممثلي هذه التيارات وهم بالترتيب محمد عابد الجابري، ومحمد عمارة، وراشد الغنوشي.

ويستند طرابيشي في دراسته لخطابات المثقفين العرب حول التراث إلى مرجعية خاصة به، وهي منهج التحليل النفسي، ويلتزم فيه بما يسميه "دليل عملٍ فرُويْدِيّ النَّسَب، لا يمنعُنا من البقاء منفتحين على التأويل اليُونْغِي، أو على التأويل الذي طوَّره جيرار ماندل ... وغيره من رواد المدرسة ما بعد الفرويدية... وما نخضعه للتحليل هو خطاب؛ والخطاب هو وظيفة للانتلجانسيا، وعليه عندما نتحدث عن عُصاب جماعي عربي، فإننا لا نعمِّمُه ليشمل العرب جميعهم في بلدانهم كلها وأجيالهم وطبقاتهم جميعها، بل نخصِّصُه لنقصد به حصراً الخطاب المعصوب، التي تنتجه

(١) طرابيشي، **المثقفون العرب والتراث: التحليل النفسي لعصاب جماعي**، مرجع سابق.

(٢) المرجع السابق، ص١٧-١٨.

وتعيد إنتاجه شريحة واسعة من الانتلجانسيا العربية منذ الرضَّة الحزيرانية."[1]

وقد جعل المؤلف كتابه في قسمين "قسم أول؛ العصاب الجماعي للإنتلجانسيا العربية في الحالة العامة المتخصصة واشتغاله وتعبيراته، وفي قسم ثان، حالة مشخصة وخاصة من تظاهره، هي الحالة التي تقدمها كتابات حسن حنفي الذي هو بلا جدال الممارس الأكثر تميّزاً والأشمل تمثيلية والأغزر إنتاجاً لخطاب التراث في الإيديولوجيا العربية المعاصرة."[2]

وفي مناقشته للقسم الأول من الكتاب يعرج طرابيشي على الرؤى التي يقدمها عدد من المهتمين بدراسة التراث وتشخيص الأمراض التي يعانيها واقع العرب المعاصر وسبيل العلاج الذي يقدمونه، ويبرز اختلاف رؤيته عن رؤية محمد عابد الجابري مثلاً في تحليله الابستمولوجي، وعن رؤية برهان غليون في تحليله الإيديولوجي السوسيولوجي.[3]

ويختم طرابيشي القسم الأول بوصف الخطاب العربي المعاصر المصاب بالعصاب المرضي هو خطاب تراثي "يتمحور حول التراث تمحوره حول "قضية القضايا"، (و) يبدو وكأنه يعود تحت ضغط الإحباط، إلى إيلاء الألفاظ اهتماماً أكبر من ذلك الذي يوليه للأشياء، وإلى التوجه إلى إعادة تشكيل الأفكار بدلاً من التوجه إلى إعادة تشكيل الوقائع، وإلى التقهقر من مبدأ الواقع الجارح نرجسياً إلى مبدأ اللذة الماضوي البلسمي.". ومن ثم فإنه يدعو إلى ضرورة توليد الحداثة في الواقع العربي، وولادة هذه الحداثة ترتبط "بالتخلي عن الفكر السحري الابتهالي لصالح الفكر العلمي التجريبي، وبتراجع الشعور بكلية القدرة الذاتية لصالح الاعتراف بثقل الواقع الموضوعي، وبانصباب الاهتمام على الأشياء أكثر منه على الألفاظ. هذه الولادة للحداثة وللعقلانية هي التي ينكص عنها الخطاب العربي

(١) المرجع السابق، ص٩-١٠.

(٢) المرجع السابق، ص١١.

(٣) المرجع السابق، ص٧١-٧٢.

المعاصر القابل للتوصيف بالتراثي."[1]

أما القسم الثاني الذي يقترب حجمه من ضعف حجم القسم الأول؛ فقد خصصه طرابيشي للحديث عن حسن حنفي؛ إذ وجده كتلة موحدة من الأضداد، وبين الوظيفة النفسية للتناقض الذي وجده عنده، والخطاب التراثي لحسن حنفي بوصفه سيرة ذاتية تعبر عن تضخم مرضي للذات، والتناوب بين المركزية الغربية والمركزية الإسلامية المضادة، إضافة إلى ظاهرتي التطهرية الحضارية والترميم النرجسي. ويختم طرابيشي في وصفه لحسن حنفي في أنه: "كبير خيميائيي وحدة الأضداد" وأنه منسوج "لحمة وسدى، من التناقض"، وأن "رقصة متناقضات هذا الفكر تتحدد بإيقاعين متناوبين: هذائي وترميمي، تعظيمي ونقدي."[2]

٢- "مناهج قراءة التراث في الفكر النهضي العربي" تأليف عبد العزيز انميرات[3]

جاء الباب الأول فيه بعنوان: إشكالات العلاقة بالتراث وأثرها في مناهج القراءة، والباب الثاني بعنوان: نماذج من مناهج القراءة بعين الغير والقراءة بعين الذات، وتحدثت فصول الباب عن قراءة نموذج المنهج المادي ممثلاً بحسين مروة، ونموذج المنهج البنيوي التاريخي وقراءته العقلانية ممثلاً بمحمد عابد الجابري، ونموذج التقريب التداولي وقراءته التكاملية عند طه عبد الرحمن، وأخيراً نموذج منهج الدراسة المصطلحية عند الشاهد البوشيخي.

وكما هو الحال في الدراسات التراثية الأخرى، تبين للباحث أن حجم المساحة التي يحتلها التراث داخل الفكر النهضي العربي حجم كبير، وكذلك حجم حضوره في

---

(١) المرجع السابق، ص٧٩.

(٢) المرجع السابق، ص٢٧٣.

(٣) انميرات، عبد العزيز. **مناهج قراءة التراث في الفكر النهضي العربي**، جدة: مركز التأصيل للدراسات والبحوث، ط١، ٢٠١٣م.

الحياة الخاصة والعامة في المجال الاعتقادي والعلمي والنفسي، ومن ثم يقرر أنه: "ما اتصلت أمة من الأمم بتراثها مثلما اتصلت أمتنا بتراثها"[1] ويرى المؤلف أن تحديد أهمية التراث العربي الإسلامي من جهة ومنهج قراءته من جهة أخرى لا بد أن يأخذ بالحسبان مرجعية هذا التراث، فهو في المجمل تراث أنتجه علماء الأمة "من داخل النص القرآني... وهم يحومون حوله، متفقهين، وباحثين، وعاملين بمقتضياته"، ومن ثم "لا يمكن ألبتة إنجاز القطيعة بين النص القرآني والنصوص التراثية."[2]

ويلفت المؤلف الانتباه إلى "حجم المعاناة المتعددة الوجوه التي يعاني منها أصحاب الفكر النهضي العربي من جراء أزمة الهوية التي تقف وراء العديد من الأزمات الحضارية للشخصية العربية منذ بروز مشكلة النهضة العربية في الخطاب العربي" ويتفق الباحث مع ما يقرره معظم الباحثين في التراث العربي الإسلامي أن ما يمكن أن يسمى مشكلة التراث هو في حقيقة الأمر مشكلة النهضة التي تولدت نتيجة اتصالنا بالغرب، وغلبته علينا، وما أحدثه ذلك من "دهشات وصدمات حضارية أفقدت الوعي العربي جملة من القواعد المؤسسة لأرضية الانطلاقة الصحيحة باتجاه العلاقة لا بالماضي فقط، وإنما بالمستقبل كذلك، الشيء الذي أظهر لنا ... أن من أبرز علامات تخلف الفكر العربي... فشله في تحقيق نهضته، وأن من علامات هذا الضرب من الفشل تجدد اغتراب الوعي العربي كلما حاول الدخول في متاهات أطروحة التماثل مع ثقافة نموذج الغير."[3]

ويلاحظ الباحث أن المراجعة التحليلية النقدية لخلفيات قراءة التراث في الفكر النهضي العربي تبين أن تعدد مدارس القراءة وتياراتها "لا يخرج عن توجهين كبيرين هما: توجه القراءة بعين الآخرين... مهما كان هذا الآخر، ليبرالياً أو اشتراكياً." وأن

(١) المرجع السابق، ص٦٨٥.

(٢) المرجع السابق، ص٦٨٦.

(٣) المرجع السابق، ص٦٨٦-٦٨٧.

هذه القراءة محكومة بفهوم الآخر ونظرياته ومناهجه، وهي "لا تخرج عن دائرة الإيديولوجيا، بحكم السياق التاريخي الذي تولدت داخله تلك النماذج الفكرية... وتوجه القراءة بعين الذات... في محاولة... التوصل بها عند الذات من آليات وقدرات لا تقتضي سوى استخراجها أو بنائها نوعاً من البناء، تأصيلاً أو تأسيساً، تمكيناً للذات في الحاضر حتى تستطيع تصويب رؤيتها باتجاه المستقبل."[1]

ويختم الباحث دراسته بالدعوة إلى: "تأسيس منهاجية ذاتية بديلة قادرة على تخليص العقل العربي من آفات التقليد والتحيّز، ... تتأسس من داخل الخطاب القرآني الذي يتضمن العديد من مقدمات صناعة منهج التفكير والتعبير والتدبير" وهي حاجة "تعد من أولى أولويات البحث العلمي." وأن هذه المنهاجية هي الكفيلة بصياغة منهج لقراءة التراث، يمكننا "من تحقيق نسبة كبيرة من الموضوعية."[2]

٣- "إشكالية التراث في الفكر العربي المعاصر"، تأليف زهير توفيق[3]

صنف المؤلف كتابات التراث في ثلاثة اتجاهات، الاتجاه الأول: هو الماركسية واختار منه الحديث عن سبعة ممثلين، وهم: مهدي عامل، وحسين مروة، والطيب تيزيني، وهشام غصيب، وسلامة كيله، وغالي شكري، وعبدالله العروي. والاتجاه الثاني: هو الاتجاه العروبي والإسلامي، واختار منه أربعة ممثلين، هم: طه عبد الرحمن، ومحمد عمارة، وعبد الله عبد الدايم، وحسن حنفي. أما الاتجاه الثالث؛ فسماه المؤلف اتجاه العقلانية النقدية، واختار منه خمسة ممثلين، هم: فهمي جدعان، ومحمد عابد الجابري، ومحمد أركون، ونصر حامد أبو زيد، وبرهان غليون. وقد اعترف المؤلف بأن تصنيفه هذا لا يخلو من التعسف، وأن أيّاً من الباحثين ضمن الاتجاه الواحد يختلف في اجتهاده عن غيره "وعلى هذا الأساس تعددت

(١) المرجع السابق، ص٦٨٩.

(٢) المرجع السابق، ص٦٩٣.

(٣) توفيق، زهير. **إشكالية التراث في الفكر العربي المعاصر**، عمان: دار يافا، ط١، ٢٠١٣م.

الاجتهادات بتعدد المفكرين، وليس بتعدد أو لتعدد الاتجاهات."[١]

ولاحظ المؤلف أن الباحث في التراث "يواجه... فيضاً من الإنشاء والإيديولوجيا وحماسة منقطعة النظير، حولت خطاب التراث إلى سلطة إيديولوجية مرجعياتها التراث نفسه للحكم على الحداثة، أو سلطة مرجعية حداثية للحكم على التراث...وانتهت أغلب قراءات التراث إلى طريق مسدود، وبقيت الإشكالية قائمة على جميع المستويات الإيديولوجية والمعرفية، وبقي التناقض بين الماضي والحاضر، أو بين الحداثة والتراث، ثنائية ضدية ليس لها حل."[٢]

وعبّر المؤلف عن الطريق المسدود المشار إليه بقوله: "لقد تحولت الحداثة في نظر التراثيين إلى مثل أعلى لا يمكن وصله بالحاضر إلا على حساب التراث، كما تحول التراث بتفاعله مع العصر إلى نموذج مثالي مطلق، فالاختلاف قائم بين مشروع معياري لا يمكن تحقيقه، ومشروع واقعي يستحيل تطبيقه."[٣]

٤- "نقد التراث"، تأليف عبد الإله بلقزيز[٤]

جاء الكتاب في خمسة أقسام، تضمن القسم الأول مقدمات نظرية ومنهجية في التراث. ودرس في الثاني التاريخ الثقافي، وعرّج فيه على شخصيات: أنطون فرح، وجرجي زيدان وطه حسين وأحمد أمين وعبد الرحمن بدوي. وجعل القسم الثالث عن نقد التراث عن طريق الطلب الإيديولوجي، وعرض فيه أعمال طيب تيزيني، وحسين مروة، وحسن حنفي. وجاء القسم الرابع بعنوان: نقد التراث من خلال البنية والتاريخ، وعرض فيها أعمال أدونيس، ونصر حامد أبو زيد، وعلي أومليل، وعبد المجيد الشرفي، وناصيف نصار. أما القسم الخامس؛ فجاء بعنوان

---

(١) المرجع السابق، ص١٨.

(٢) المرجع السابق، ص٨.

(٣) المرجع السابق، ص١٦.

(٤) بلقزيز، عبد الإله، **نقد التراث**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ٢٠١٤م.

من نقد التراث إلى نقد العقل، وعرض فيها لجهود محمد عابد الجابري، ومحمد أركون، وعبد الله العروي.

وكتاب بلقزيز هذا هو الجزء الثالث من مشروعه المسمى "العرب والحداثة"، سبقه كتاب "من الإصلاح إلى النهضة"، وكتاب "من النهضة إلى الحداثة" وجاء بعده الجزء الرابع وهو بعنوان "نقد المعرفة الغربية". أما هذا الكتاب "نقد التراث" فقد: "اهتم... بقراءة عشرات المصادر من الكتب والدراسات التي ألفت خلال ما يزيد عن مئة وعشرة أعوام، في موضوع التراث والدراسات الإسلامية في نطاق الثقافة العربية، منذ كتاب فرح أنطون عن فلسفة ابن رشد حتى اليوم... لكننا على وفرة ما كتب ونشر في الموضوع لم نعتن في هذه الدراسة إلا بما كتب من تلك الأعمال الفكرية من موقع خطاب الحداثة."[1]

وقد نظم المؤلف مادة الكتاب عن تاريخ الدراسات التراثية المعاصر فيما سمّاه "ثلاث لحظات فكرية"" لحظة التاريخ الفكري... وهي عينها اللحظة التي شهدت ورشة علمية كبيرة في ميدان تحقيق نصوص التراث وإعادة نشرها، ... ولحظة نقد التراث، وفيها انطلق جيل جديد من الباحثين ... إلى دراسة المادة التراثية دراسة نقدية ... توزعت بين فئة لم تخف مطالبها الإيديولوجية من ذلك التراث، وأخرى خففت من الشحنة الإيديولوجية ومالت إلى الخوض في غايات معرفية، أما اللحظة الثالثة؛ فهي لحظة نقد العقل؛ أي نقد الأداة المعرفية التي أنتج القدامى ما أنتجوه ... مما يدخل في زمننا تحت عنوان التراث."[2]

وكان من نتيجة الجهود التي بذلها الباحثون من هذه الأجيال المتلاحقة منذ بدايات القرن التاسع عشر، أن كتبت مؤلفات كثيرة تبحث في التراث، عبَّر عبد الإله بلقزيز عن حجمها بقوله: "إلى حدّ أنّ ما كتب عن التراث، منذ قرنين،

---

(١) المرجع السابق، ص١٣.

(٢) المرجع السابق، ص١٤.

يكاد أن يعادل، كماً، نصوص التراث نفسه التي كتبت بين القرنين الثاني والثامن للهجرة (الثامن والرابع عشر للميلاد!)"[1]

لقد أشرنا إلى أن حركة الاهتمام بالتراث الإسلامي قد رافقت الاهتمام بقضية النهضة، لكن النهضة نفسها كانت مسألة مرتبطة بالفارق بين واقع الأمة وواقع الأمم الأوروبية، فإذا كانت الأمة هي وريثة الماضي - القديم، فإن الأمم الأخرى أصبحت سيدة الحاضر - الحديث، بلا منازع، وأصبح الحاضر - الحديث في أوروبا هو المقياس في عملية استشراف النهوض، وأصبح الطموح إلى النهضة مسألة سياسية في النظر إلى واقع الآخر، ومسألة فكرية بالنظر إلى تراث الذات. لكن التراث ليس موضوعاً من مواضيع التاريخ أو مسألة من مسائل الماضي، "فالتراث، في وجوهه كافة (الديني، والفقهي، والفكري، والأدبي، والقيمي...) ليس معطى مَتْحفياً من الماضي، في المجتمع العربي، وإنما هو حقيقة وجودية في يوميات الاجتماع والسياسة والثقافة والإيمان، ليس في الـمُكْن تجاهلُها أو السكوت عنها. إنه يمارس سلطاناً حقيقياً على الأفكار والعلاقات والمؤسسات، ويوجّه الأفراد والجماعات نحو هذه أو تلك من الخيارات."[2]

وربما أسهم هذا الوجه الآخر للتراث في تفسير الحجم المتزايد من الاهتمام بالتراث ودراسته والجدل حول قضاياه وإشكالياته.

وقد لاحظ عبد الإله بلقزيز أن معدل سلطان التراث ومساحته في المجتمع والوعي "زاد على نحو ملحوظ في العقود الأخيرة من أزمة الدول والمجتمعات والثقافة في البلاد العربية، فارتفعت -بزيادتها- الحاجة إلى إيلاء موضوع التراث ما يستحقه من اهتمام علمي يناسب حجم حضور سلطته في الوعي والاجتماع." وأن مفكري الحداثة ودعاتها كان لهم نصيب كبير في زيادة الاهتمام بالتراث، ومناقشته

(١) المرجع السابق، ص٢٣.

(٢) المرجع السابق، ص١١.

ونقده، ونقد العقل الذي ولَّد هذا التراث "فإن مجرد حضوره بهذا السلطان الذي له في النصوص وفي النفوس، يفرض النظر فيه من قِبَل من يعبِّرون عن فكرة الحداثة؛ أي من يجدون في تجدد سلطانه عائقاً أمام فكرتهم ومشروعهم الثقافي، أو مزاحمةً لدورهم الذي انتدبوا أنفسهم للنهوض به."[1]

تحدث بلقزيز مطولاً عن بدايات الاهتمام بالتراث ودوافعه وحجم حضوره وحجم الإنتاج فيه، وخلص إلى القول بأن: "سؤال التراث واحد من أكثر أسئلة الفكر العربي المعاصر تداولاً وحضوراً في الإنتاج النظري (وفي الحياة السياسية استطراداً)؛ لأنه سؤال الأنا العربية الإسلامية، الباحثة لنفسها عن منطقة توازن في محيط كوني متغير، ومضطرب، وحافل بالتحولات الثقافية والقيمية والسياسية العاصفة. والسؤال هذا، وإن بدا سؤال العلاقة بالماضي، لأن الماضي موضوعه المباشر الذي يشتغل عليه، هو -في حقيقة أمره- سؤال حاضرٍ عربي (فكري وسياسي واجتماعي) مزدحم بالتناقضات والصراعات والتنازع الحاد بين الخيارات... وليس من سبيل اليوم، إلى تحرير التفكير العربي في التراث من هذا الاستقطاب الإيديولوجي إلا بتأسيسه على قواعد البحث العلمي، على النحو الذي يجعل البحث في التراث بحثاً علمياً وموضوعياً، غرضه المعرفة لا التوظيف السياسي والإيديولوجي."[2]

أبرز بلقزيز موقف كثير من الباحثين العرب في قضايا الحداثة من ذوي التوجهات المختلفة العلموية والوضعية والماركسية الداعي إلى إحداث قطيعة مع التراث، على اعتبار أن "التقدم يقترن من الاعتقاد أن هذا التقدم إنما يبدأ من نقطة معلومة: الفكر الحديث ومكتسباته المعرفية والعلمية، لذا، بدا كل اتجاه نحو التفكير في ما قبل نقطة البداية هذه (فلسفة الأنوار) مضيعة للوقت وغرقاً في أوحال

(١) المرجع السابق، ص١٣.

(٢) المرجع السابق، ص٣٥.

الميتافيزيقا أو التقليد، وقد وُجد هناك من بنى على هذه المقدمات كي يذهب برفضه للتراث إلى حدود العدمية، وفي ظنه أن القطيعة مع التراث كموضوع تقود حكماً إلى القطيعة مع الوعي التراث. ولم تلبت الماركسية العربية والعلمانية العربية العقائدية -المسكونتان بفكرة معاداة الدين- أن كرستا تلك النظرة العدمية إلى التراث: مضموناً وموضوعاً، وأشاعتها على أوسع نطاق اجتماعي وثقافي وجامعي!"[1]

وحتى حين بدأ الجابري يؤلف في حقل دراسات التراث فهو في نظر بلقزيز "لم يكن ... مختلفاً مع غيره من القائلين بأن الحداثة ليست شيئاً آخر سوى القطيعة مع التراث، ولكن ذلك يكون عنده بشرط: أن تقع هذه القطيعة بعد قراءتنا لهذا التراث وليس قبل ذلك، فالتحرر من التراث تحرر من سلطانه الفكري، وهذا لا يحصل إلا متى كشفنا بالتحليل حدود ذلك السلطان الفكري والتاريخي؛ أي متى استوعبناه من أجل أن نتجاوزه."[2]

من الملاحظ أن بلقزيز صنف الباحثين في التراث الإسلامي وفق المقاربة الفكرية التي لجأ إليها كل باحث؛ مادية جدلية، تاريخية، إيديولوجية، تأويلية، عقلانية، إنسانوية... وذلك بقطع النظر على أن كل باحث اعتمد نمطاً محدداً من تصنيف التراث. وقد نوَّه بلقزيز بقولة مأثورة لرضوان السيد، ذهب فيها إلى أن «الدارسين العرب للتراث فريقان؛ فريق اشتغل بهمة ليثبت أن الإسلام هو الحل، وتلك سيرة الأصاليين من الأجيال كافة، وفريق انصرف إلى بيان النقيض، وإقامة الدليل على أن الإسلام هو المشكلة، وتلك مقالة الحداثيين أو قسم غير قليل منهم، والحال أن الإسلام -كما تبين لرضوان السيد- لا هذا ولا ذلك. ولا يجوز بناء أي من الفرضين عليه؛ إذ المشكلة في واقعنا وحاضرنا: السياسي، والاجتماعي، والثقافي، والحل فيه -أيضاً- إن اهتُدي إليه. وليس تعليق المسألة على مشجب

(١) المرجع السابق، ص٣١١-٣١٢.

(٢) المرجع السابق، ص٣١٣.

الإسلام، والترث إلا شكلاً من أشكال الهروب من جَبْه مشكلات اليوم، في ميادينها الفعلية، لا المفتعلة والمستعارة." ويعقب بلقزيز على ذلك ذلك بقوله: "والحق أن الفكرة هذه وجيهة، وهي تترجم نظرة رصينة ومتماسكة إلى موضوع الدراسات الإسلامية -والتراثية عموماً- وإلى ما شابها من مداخلات اختلط فيها حابل المعرفة بنابل الإيديولوجيا، وضاع -في تضاعيف الخلط ذاك- الهدف من الدرس العلمي للتراث: المعرفة والفهم وحسن القراءة. إننا لا نبغي من التراث إلا ما في وسع ذلك التراث أن يقدمه لنا؛ والذي يسعه تقديمه هو معطاه الثقافي والفكري في تاريخيته غير القابلة للتجاهل. وصلتنا به هي صلة الباحث بأي أثر فكري مضى، لا يريد منه أكثر من فهمه على أفضل نحو ممكن. ومن الصحيح أن هذه الصلة به في حالتنا، ليست باردة كصلتنا بثقافة قديمة أجنبية، وإنما فيها من الحميمية الشيء الكثير. لكن الصحيح أيضاً، أنها أدعى إلى الموضوعية كلما أحرزت نجاحاً في التجرد من الأهواء والانحيازات، أو من الرغبة في قتل الأب!"[1]

ويمكن القول إن بلقزير كان يقدم أفكار الشخصيات التي تعرض لها بقدر كبير من الوضوح والاستيعاب، وبقدر كبير من الأمانة والموضوعية كذلك، ثم يتناول نقد هذا الأفكار بالقدر نفسه من الاستيعاب والموضوعية.

٥- "التراث والتجديد: مناقشات وردود"، تأليف أحمد الطيب[2]

وقد صنّف المؤلف اتجاهات التجديد في التراث ومشروعاته على أساس جغرافي في ثلاث فئات:

- المدرسة السورية التي كرست الاتجاه الماركسي اللينيي والمادية التاريخية، وقدم عدداً من العلماء في الحضارة الإسلامية على أنهم من الفلاسفة الماديين، ورواد تحرير الإنسان من سلطة الغيب ومن رواد نظرية النشوء والارتقاء.

---

(١) المرجع السابق، ص٥٠-٥١.

(٢) الطيب، أحمد. **التراث والتجديد: مناقشات وردود**، القاهرة: دار القدس العربي، ط٢، ٢٠١٦م.

- المدرسة المغربية التي اهتمت بتحليل بنية العقل العربي، وهنا اختار المؤلف الحديث عن محمد عابد الجابري الذي شطر العقل العربي إلى عقل مشرقي بياني ظلامي قاتل للعقل والمنطق، وعقل مغربي علمي علماني النزعة مستقبلي التوجه.

- المدرسة المصرية التي رأى المؤلف أنها تتمثل في مدرسة التراث والتجديد، واختار حسن حنفي ممثلاً لهذه المدرسة، وأسهب في الحديث عن إنتاجه، ولخص رؤية هذه المدرسة بأنها لا ترى التراث كتباً ولا مخطوطات، وليس هو حقائق مجردة مستقلة نتلقاها من مصدر علوي، بل هو المخزون النفسي للجماهير؛ أي الشعب الذي هو الممثل الحقيقي للتراث، والحامل الحقيقي لتأثيرات التراث. وبهذه الصورة سعت هذه المدرسة إلى تحطيم الحواجز النفسية بين ما هو مقدس من الدين، وما هو فنون شعبية توجه سلوك الجماهير.

والكتاب في مجمله هو مناقشةٌ وردود على أطروحات التراث والتجديد التي قدمها حسن حنفي، ونقْضٌ لاتهام التراث بأنه سبب التخلف الذي تعاني منه مجتمعاتنا. والمؤلف لا ينكر "أن في تراثنا أقوالاً منغلقة وفهوماً قبلية، قدمت لنا أحكاماً خالية من روح النص ومقاصده، بل ومتعارضة مع روح النص ومقاصده. ولكن -وبكل تأكيد- ليس هذا هو التوجه السائد أو التوجه الأغلب في هذا التراث المظلوم". وبعد هذا التنويه يختم المؤلف كتابه بالقول إنه: "ليس صحيحاً ما يؤكده "التراث والتجديد" (مقولات حسن حنفي) من أن سبب خلط الأوراق في أذهاننا هو أننا نعمل بالكندي، ونتنفس بالفارابي، ونرى ابن سينا في كل الطرقات، بل المشكلة -فيما أرى- أننا نعيش عصرنا وإحدى قدمينا في ميدان "داحس والغبراء" والأخرى في "البيكادلي والشانزليزيه".[1] وغياب التراث الحقيقي كان

(١) البيكادلي ميدان من الميادين الرئيسية في مدينة لندن البريطانية، والشانزليزيه شارع من شوارع مدينة باريس في فرنسا فيه قوس النصر وكثير من أماكن الجذب السياحي.

دائماً مصدر الخلل، وستظل مقولاته الثابتة هي الحلقة المفقودة لاستعادة توازن المسلمين في عصرهم الحاضر."[1]

رابعاً: نماذج متمايزة من دارسي التراث

نقدم في هذا القسم من الفصل عدداً من النماذج لشخصيات اهتمت بدراسة التراث العربي الإسلامي بصورة عامة، ضاربين صفحاً عن المؤسسات التي اهتمت بدراسة هذا التراث، وعن بعض الشخصيات التي نُقَدِّر أنها معروفة جيداً للقارئ الكريم، لكثرة الدراسات والبحوث التي تناولتها، ولأنَّ حضورها لا يقتصر على ساحة البحث العلمي وإنما يتجاوز ذلك إلى الساحة الثقافية والإعلامية العامة. ونذكر على سبيل المثال محمد عابد الجابري، وحسن حنفي. وعلى كل حال فقد جرت الإشارة إلى جهود هاتين الشخصيتين في سياق الدراسات التي وردت في البند "ثالثاً" السابق.

ولا نتحدث في هذا القسم كذلك عن الشخصيات والمؤسسات التي اهتمت بدراسة التراث التربوي تحديداً، فذلك سيكون موضوع الفصل الثاني من هذا الكتاب.

وقد ظهرت الشخصيات التي اخترناها في هذا القسم في الربع الأخير من القرن العشرين، وكل واحد منهم يُعدّ صاحب مشروع فكري، للتراث فيه موقع مركزي، وله منهجٌ محدد في قراءته للتراث ورؤيةٌ في كيفية التعامل معه. ومن هؤلاء من نجد كتاباتهم حاضرة في الساحة الفكرية بصورة ملموسة، ونجد لبعضهم امتداداً في مريديهم وتلاميذهم. وربما يكون من المفيد تعرُّف موقف كل باحث من التراث، ومرجعيته الفكرية التي ينطلق منها أو يعبر عنها.

وقد جعلنا قائمة الشخصيات التي جاء ذكرها في فئتين: فئة عُرفت في ساحة التراث بصورة عامة، وفئة أخرى عُرفت في ساحة التراث المتخصص في مجالات

---

(١) المرجع السابق، ص١٠٧.

معرفية محددة.

١ - شخصيات اهتمت بمسائل التراث بصورة عامة:

أ- التراث عند إسماعيل الفاروقي :

كتب إسماعيل الفاروقي كتباً تزيد على العشرين، وبحوثاً تزيد على المئة، وكان موضوع تخصصه وكتاباته في الفلسفة وتاريخ الأديان، وكان اهتمامه بالنهوض الحضاري للأمة، والإصلاح الإسلامي الشامل، ولا سيما إصلاح نظام التعليم في العالم الإسلامي. ومن المؤكد أن مثل هذا التخصص وهذا الاهتمام مشَبَّعان بموضوعات التراث، سواءٌ استخدم في كتاباته مصطلح التراث، أو أيّ مصطلحات أخرى تُحيل إلى التراث إحالة مباشرة مثل: الفكر والثقافة والحضارة في سياقاتها التاريخية.

وكانت معظم كتابات الفاروقي باللغة الإنجليزية، لكنَّ ترجمتها إلى العربية في بعض الأحيان لا تكشف عن حجم القيمة الدلالية التي قد يحملها اللفظ أو المصطلح الذي يستخدمه في اللغة الأصلية. ثم إنَّ الفاروقي في كتاباته الأخيرة كان يكتب ضمن مدرسة ضمت مجموعة من المفكرين والناشطين في مجال الإصلاح الفكري، تمثلت أولاً بجمعية علماء الاجتماعيات المسلمين، وثانياً بالمعهد العالمي للفكر الإسلامي، مما يثير أسئلة حول دقة ما ينسب إلى الفاروقي بصورة محددة أو ما يتم تحريره من مادة يكتبها، ضمن الأطر المؤسسية. لذلك سوف نكتفي في هذه المقام بالإحالة إلى مرجعين محددين، لا مجال للشك في أنَّ الفاروقي يتبنَّى ما ورد فيهما، لفظاً في لغتهما الأصلية، ومعْنَىً بتوقيعه عليهما وبعدم وصول يد التحرير إليهما، على الرغم من أن أحدهما كتب بالاشتراك مع زوجته، والثاني أشارت مقدمته إلى أن مادته هي عمل مشترك، لكن الأجزاء الأربعة الأولى بقيت على حالها كما عرضها الفاروقي في المؤتمر الذي عرضت فيه.

لم يفرد المرحوم الفاروقي بحوثاً مستقلة عن التراث، بالطريقة التي انشغل فيها كثير من المؤلفين والكتاب والمفكرين. فقد كان انشغاله في الحديث عن الأديان وفلسفة الأديان وتاريخ الأديان ومقارنة الأديان، ثم في الإصلاح الإسلامي المعاصر. وهو في هذين الانشغالين كان يتحدث عن التراث أحياناً بدلالة مجمل الموروث الديني والتاريخي ويجمع بين النصوص الدينية والممارسة التاريخية لهذه النصوص. وربما كان هذا الجمع استئناساً بالدلالات المختلفة للتراث في القرآن الكريم. إذ نجد الآيات القرآنية تتحدث عن توريث المال، وتوريث الأرض، وتوريث الملك، وتوريث النبوَّة... لذلك فإننا نجد ألفاظ التراث نفسها legacy، وheritage في سياقات الحديث عن مجمل الموروث الديني من نصوص ومن قيم ومبادئ، والممارسة العملية في تاريخ المجتمع. فحين يتحدث مثلاً عن الحاجة إلى التعليم فإنه يؤكد أن على المؤسسات التعليمية أن لا تقتصر في مناهجها وموادها الدراسية على العلوم والثقافات المعاصرة، بل لا بد من تزويد المتعلمين ما ورثوه عن أجدادهم من لغة ودين وتاريخ.

والجمع في معنى التراث بين النصوص الدينية والممارسة التاريخية لأهل الدين أمر لا مشكلة فيه عند الفاروقي حين يكون الحديث عن اليهودية والنصرانية، والأديان الشرقية الأخرى، فما هو متاح من تراث هذه الأديان اختلط فيه الإلهي بالبشري بصورة لا مجال للفصل بينهما. وهذا هو الشائع في الدراسات الغربية للتراث الديني والتاريخي، لكن المشكلة الكبيرة ظهرت عندما طبَّق الغربيون الذين درسوا الإسلام نفسَ المعنى للتراث الإسلامي، دون تمييز بين الدين في صورته المقدسة في القرآن الكريم والسنة النبوية، من جهة، وتاريخ المسلمين وإنجازاتهم من جهة أخرى، فكان ذلك خطأ كبيراً.

ومع أن بعض نصوص الفاروقي فيما يختص بجهود الإصلاح الإسلامي المنشود، تؤكد أنّ الموروث الديني في نصوصه وممارساته لا بد أن يكون متاحاً

لتعليم الأجيال المسلمة، لتعزيز هويتها وانتمائها للأمة، فإنه يميز تمييزاً حاسماً بين الإسلام وتاريخ الإسلام، ولا سيما في حديثه عن طريقة الغربيين في دراسة الإسلام، فهؤلاء الغربيون يفهمون: "تراث المسلمين في الفكر والعمل والتعبير على أنه من مكونات الإسلام نفسه، تماماً كما ينظرون إلى المسيحية واليهودية على أنهما لا تزيدان إلا قليلاً على تراثهما التاريخي، فحقيقة أن الإسلام يختلف عن تاريخه مسألة لا تسترعي انتباههم، لأنها تتعارض مع ما يعرفون عن تاريخ المسيحية واليهودية، فالتمييز بين الإسلام وتاريخه يبدو لذلك معارضاً لافتراضاتهم التجريبية واتجاههم العقلي، ويبدو أنهم لا يدركون أن الإسلام خلافاً للمسيحية واليهودية قد ولد مكتملاً؛ مكتملاً في رؤية نبيِّ الإسلام، مكتملاً في الوحي القرآني الذي تلقاه نبيُّه، ومكتملاً في السنة التي يمثلها... والقول بأن الإسلام دين الله المكتمل والأول، لا يجعله متماثلاً مع أي تاريخ للمسلمين، فهو المثل الأعلى الذي يسعى إليه المسلمون جميعاً، وبه يمكن ويجب أن يعرفوا، لذا فإن الموضوعية الحقة تتطلب التمييز بين الإسلام وتاريخ الإسلام، كما تتطلب النظر إلى الإسلام على أنه جوهر ذلك التاريخ ومعياره ومقياسه."[1]

ويؤكد الفاروقي على أن للإسلام رؤية متميزة للتاريخ، فالإنسان مكلف بصنع التاريخ والانشغال بمسيرته لإنتاج الثقافة والحضارة، ولذلك لا غرابة أن يكون سعي الإنسان المسلم في إنتاج التراث الثقافي والحضاري هو من تجليات هذه الرؤية. ولبيان الصلة بين جوهر الإسلام وهو التوحيد، وتجليات التوحيد في الإنجاز الثقافي والحضاري يسهب الفاروقي في فصول كتاب "أطلس الحضارة الإسلامية" في الحديث عن العلوم الدينية والطبيعية، والفلسفة، والفنون المكانية والزخرفيات، وفنون اللغة وهندسة الصوت أو الموسيقى وغير ذلك من تراث

(1) Al-Faruqi, Ismail R. and al-Faruqi, Lois Lamya. *The Cultural Atlas of Islam*, New York: Macmillan Publishing Company, 1986, page xiii.

المسلمين في مراحل التاريخ الإسلامي وعلى امتداد بلدان العالم الإسلامي في آسيا وأفريقيا وأوروبا، ويربط كل ذلك بعقيدة التوحيد في الإسلام. ومع ذلك فإن المحتوى الدقيق للعلاقة بين الإسلام وتجلياته في تاريخ المسلمين، سيبقى بحاجة إلى تمحيص وتحليل. ولا ينسى الفاروقي أن يؤكد أن بعض الممارسات التي عرفها تراث المسلمين، لم تكن متوافقة مع توجيهات الإسلام وقيمه، ومن الأمثلة التي يذكرها في هذا المجال ما كان يخالط بعض مستويات فنون الصوت التي عرفتها المجتمعات الإسلامية.[١]

الموضوع الأكثر أهمية في بيان موقف الفاروقي من التراث الإسلامي يتضح في الورقة التي قدمها للمؤتمر الثاني للفكر الإسلامي الذي عقده المعهد العالمي للفكر الإسلامي في الباكستان سنة ١٩٨٢م، وقدم فيها الفاروقي الصياغة الأولى لمشروع "إسلامية المعرفة"، التي أصبحت فيما بعد الأساس لما تطور في هذا المشروع من برامج ونشاطات. وليس بين أيدينا الورقة الأصلية التي قدمها المرحوم الفاروقي في المؤتمر المشار إليه، وما نشر بعد المؤتمر باللغة الإنجليزية جرى وصفه في المقدمة على أنه نتيجة للجمع بين ورقتين، قدم الفاروقي واحدة منهما وقدم الثانية عبد الحميد أبو سليمان، ولكن الورقة نُشرت منسوبة للفاروقي، في كتاب أعمال المؤتمر عام ١٩٨٨م.[٢] وما صدر باللغة العربية ترجمة لهذا الورقة نشر كذلك باسم الدكتور الفاروقي مع مقدمة بتوقيعه أشارت كذلك إلى أن الورقة هي: "ثمرة بحثين حول الموضوع أعدّهما رئيس هيئة الأمناء ومدير المعهد، بالإضافة إلى ما تزود به عن طريق أكثر من خمسة عشر عالماً من علماء الإسلام العالميين ممن شاركوا في حلقة

(1) Ibid., p. 459.

(2) Al Faruqi, Ismail Raji. Islamization of Knowledge: Problems, Principles and Perspectives, in*: Islam: Source and Purpose of Knowledge,* Herndon, VA, USA: The International Institute of Islamic Thought. 1988, page 13-63.

البحث التي عقدت في إسلام أباد ... في ربيع الأول ١٤٠٣هـ/ يناير ١٩٨٢م."[١]

تأتي الإشارة الأولىٰ إلىٰ التراث في بحث الفاروقي في المقدمة،[٢] في سياق المقارنة بين حالة الأمة الإسلامية اليوم أمام المعرفة الغربية، وحالة الأجداد الذين واجهوا حالة مماثلة، فهضموا المعرفة التي واجهوها في زمانهم وأنتجوا "تُراثاً إسلاميّاً" من الثقافة والحضارة.

وفي سياق الحديث عن أثر المناهج التعليمية العلمانية التي اعتمدت في العالم الإسلامي وأصبحت تُعلّم القيم والمناهج الغربية، يقول الفاروقي إن ذلك سرعان ما أنتج "أجيالاً من الخريجين المسلمين الذين يجهلون تراثهم الإسلامي" واجتمع مع هذا الجهل "شك العلماء الذي يعدون حراساً للتراث" بما اتصفوا به من محافظة وحَرفية والرؤية القانونية والصوفية.[٣] لقد عملت أنظمة التعليم العلماني علىٰ سلخ الصفة الإسلامية عن التعليم ولا سيما التعليم الجامعي، ولذلك رأىٰ الفاروقي أن يعالج ذلك بأن يفرض تدريس الحضارة الإسلامية في سنوات الدراسة الجامعية كلها، ليتاح للطالب "تحصيل قدر مناسب من تراث الأمة، والتشبع المناسب بروحها، والألفة بحضارتها."[٤] فدراسة هذه الحضارة هو الطريق الوحيد في نظر الفاروقي لبناء الشعور بالهوية لدىٰ الشخص، "ويمكن القول إن وعي الفرد بذاته لا يتحقق لدىٰ من لا يعرف أجداده، والروح التي بعثت الحياة فيهم، وفي إنجازاتهم

---

(١) الفاروقي، إسماعيل راجي. **أسلمة المعرفة: المبادئ العامة وخطة العمل**، ترجمة: عبد الوارث سعيد، فيلادلفيا والكويت: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار البحوث العلمية، ١٩٨٤م، ص١٣.

(٢) سوف نعتمد الورقة المنشورة باللغة الإنجليزية نظراً لأننا وجدنا فرقاً ملحوظاً في المادة المترجمة، ولا ندري هل الفرق يعود إلىٰ تصرف المترجم، أم أن النسخة التي ترجمها كانت نسخة مختلفة عما ورد في كتاب أعمال المؤتمر.

(3) Al Faruqi, Ismail Raji. *Islamization of Knowledge: Problems, Principles and Perspectives*, Op.cit. p. 21.

(4) Ibid., p. 28.

العلمية والفنية والسياسية والاقتصادية، وفي نظامهم الاجتماعي، وفي تجربتهم الجمالية. ووعي الفرد بذاته لا يتحقق عند من لا تتحرك مشاعره لآلام أمته ونكباتها، أو تلهمه أمجادها وآمالها. الوعي بالهوية الذاتية لا يتحقق دون معرفة بالشعوب والجماعات الأخرىٰ وبحضاراتها. إن معرفة الذات تعني معرفة الشخص كيف يختلف مع الآخرين، ليس في الحاجات المادية والحقائق العملية، ولكن في رؤية العالم والحكم الأخلاقي والتطلع الروحي. وكل ذلك هو مجال الإسلام؛ ثقافته وحضارته التي تواصلت عبر العصور. وتحقيق ذلك لا يتم إلا بدراسة الإسلام وحضارته، وبالدراسة المقارنة مع الأديان والحضارات الأخرىٰ. فمن هو عصري اليوم هو من لديه وعي حضاري؛ أي وعي حضاري بطبيعة تراثة الحضاري، وبالروح التي أنتجت التجليات المختلفة لهذه الحضارة وما يميزها عن تيارات التاريخ الحضاري الأخرىٰ، وبانجذابها واتجاهها نحو المستقبل."[1]

ويقترح الفاروقي منهجاً لتدريس الحضارة الإسلامية لجميع طلبة الجامعة بصرف النظر عن تخصصاتهم، ويمتد طوال السنوات الدراسية الأربع، ويحدد محتوىٰ المادة الدراسية لكل سنة، ففي السنة الأولىٰ يدرس الطالب مبادئ الإسلام بوصفها جوهر الحضارة الإسلامية، وفي السنة الثانية يدرس المنجزات التاريخية للحضارة الإسلامية بوصفها تجليات لمبادئ الإسلام في الزمان والمكان، ويدرس في السنة الثالثة جوانب الاتفاق والاختلاف بين الحضارة الإسلامية والحضارات الأخرىٰ في الجوهر والتجليات، وفي السنة الأخيرة يتعلم كيف أن الحضارة الإسلامية هي البديل الوحيد لعلاج المشكلات الأساسية للمسلمين وغير المسلمين في العالم المعاصر.[2] ولا شك في أن هذا الاقتراح هو محاولة لبناء منهج ليس للتوعية بالتراث الإسلامي بوصفها قضية من الماضي، وإنما هو لجعل التراث

(1) Ibid., p. 28-29.

(2) Ibid., p. 30.

الإسلامي قضية ممتدة في التاريخ والحاضر والمستقبل.

إنّ تنفيذ هذا الاقتراح بإقرار مادة إجبارية في الحضارة الإسلامية في الجامعات -في رأي الفاروقي- سوف يعزز إيمان الطلبة بدينهم وتراثهم ويغرس ثقتهم بأنفسهم، ويسهم في تمكينهم من النهوض ومواجهة المشكلات وقيامهم بواجباتهم، لكن ذلك في نظره لا يكفي، بل لا بد من تحقيق ما يسميه "إسلامية المعرفة". فعلى المسلمين أن يعرفوا العالم من خلال تطوير العلوم في مجالاتهم جميعها، ومن خلال تطوير العلوم المحملة بقيم الإسلام ورؤيته للعالم حققوا إنجازات رائعة في جميع الميادين. ثم جاءت أمم أخرى فأخذت تراث العلماء المسلمين وأعادوا صياغته وفقاً لرؤيتهم للعالم والحياة، وانطلقوا في بناء العلوم وتوظيفها لمصالحهم، وأصبح غير المسلمين هم الرواد والأساتذة في العلوم جميعها، وأخذ أبناء المسلمين يتعلمون على أيديهم ومن خلال علومهم.

هذا وضع لا بد أن يتغير، والحل أن يتقن العلماء المسلمون فهم هذه العلوم الحديثة على الوجه الأكمل، ثم إعمال الرؤية الإسلامية للعالم ومنظومة القيم الإسلامية في التحليل النقدي لهذه العلوم، بالتعديل وإعادة التفسير حتى تصبح علوماً إسلامية، ويتابعوا التجديد والإبداع لتوسيع آفاق المعرفة واكتشاف سنن الله وقوانينه في الخلق، وتوظيف هذه العلوم في تحقيق مراد الله في واقع الحياة.

مَهمّةُ "إسلامية المعرفة" وفق هذا المشروع سوف تحقق في نهاية المطاف كتباً دراسية جامعية في سائر العلوم. صحيح أنَّ ذلك من أصعب المهمات. وهي مهمة إعادة صياغة التراث البشري كله وفق الرؤية الإسلامية للعالم والحقيقة والحياة.

لقد كان واحداً من أسباب سقوط المسلمين في التخلف والضعف هو فقدان التوازن والتكافؤ بين الديني الروحي من جهة والمادي الدنيوي من جهة أخرى، كما سادت الجفوة بين الفكر والفعل، وسقط الاتجاه الروحي في تراث الصوفية الغنوصية التي تقوم على الخرافات، وسقط الاتجاه المادي الدنيوي في براثن

المناصب وجمع الأموال وامتلاك القوة واستخدامها في الظلم والطغيان. لذلك فإن "إسلامية المعرفة" لا تختص بالتعامل مع العلوم والمعارف الحديثة وحسب، وإنما لا بد لها أن تعالج ألوان القصور التي وقعت فيها بعض الممارسات التراثية في التاريخ الإسلامي، التي انزلقت نحو ثنائيات متعارضة، أعاقت حيوية المجتمع المسلم، وسلكت منهجية تقليدية عجزت عن تمثُّل جوهر الإسلام، وعطلت حركة العقل المسلم عن مواصلة الاجتهاد والإبداع.[١]

ولعل أوضح ما يمكن أن نجده في رؤية الفاروقي للتراث الإسلامي والمنهج الذي يقترحه للتعامل معه، ما أورده في الجزء الأخير من ورقة "إسلامية المعرفة" حول خطوات تحقيق إسلامية المعرفة، ويهمنا من هذه الخطوات ما يختص مباشرة بالتراث، ومن هذه الخطوات:

الخطوة الثالثة: التمكن من التراث الإسلامي بمعرفته، وذلك بمعرفة ما يقوله هذا التراث عن كل علم من العلوم المراد تحقيق إسلاميتها، وثمة مشكلة تحتاج إلى معالجة ذلك أن المتخصصين في العلوم الحديثة يصعب عليهم إقامة الصلة بين علومهم وما يختص بهذه العلوم من مادة التراث الإسلامي الغني، لجهلهم بعلوم التراث، وأن المتخصصين في العلوم الإسلامية التقليدية يصعب عليهم إقامة صلة بين علومهم والعلوم الحديثة، لعدم معرفتهم بهذه العلوم. ولتسهيل إنجاز هذه الخطوة يقترح الفاروقي إعداد حُزم من مختارات التراث فيما يتصل بكل علم من العلوم الحديثة، لتيسير وصول الباحث إلى مادة التراث ذات الصلة بتخصصه.[٢]

الخطوة الرابعة: التمكن من التراث بتحليله، فتقديم مختارات من التراث لا يكفي، لأن المهم هو فهم الطريقة التي مارسها العلماء في إنتاج تراث ينطلق من

(1) Ibid., p. 35-38.

(2) Ibid., p. 55.

رؤية إسلامية شاملة، وفي السياق التاريخي للحياة والحالة الفكرية.[1]

الخطوة السابعة: التقييم النقدي للتراث الإسلامي: حالة التراث. وهناك لا يتورع الفاروقي من الحديث عن القرآن الكريم والسنة النبوية بوصفهما من التراث، الذي ورثته الأمة، لكنه يسارع إلى القول بأنهما ليسا موضوعين للنقد أو التقويم، فالطبيعة الإلهية للقرآن الكريم، والطبيعة المعيارية للسنة النبوية فوق كل تساؤل، لكن فهم المسلمين لهذين المصدرين يخضع للنظر والنقد في ضوء المبادئ التي قدمها المصدران، فكل التراث الذي دار حولهما هو جهد بشري يخضع للنقد في ضوء ثلاثة أطر مرجعية، هي: رؤية العالم الإسلامية، وحاجة الأمة الإسلامية اليوم، ومجمل المعرفة الحديثة في كل تخصص معرفي. وفي ضوء ذلك سنكتشف في التراث أخطاءً يجب تصحيحها، ونقصاً يجب استكماله، ومادة جيدة تحتاج إلى تطوير ومواصلة إبداع.

وهكذا يؤكد الفاروقي بصورة واضحة ضرورة الدراية الكاملة بالتراث للكشف عن نواحي القوة والضعف فيه.[2] وهو تأكيده لضرورة التمكن من التراث، إضافة إلى التمكن من العلوم المعاصرة من أجل تحقيق الإصلاح الإسلامي المعاصر، وهو لا يتحدث حديث الناصح للآخرين عن بعد، فقد أدرك مسؤوليته الشخصية في جهود الإصلاح المنشود في وقت مبكر، فبعد أن رأى نفسه متمكناً من تخصصه العلمي الحديث، بحصوله على أعلى الشهادات العلمية في الجامعات الأمريكية، أدرك أنه بحاجة إلى التمكن من التراث الإسلامي، فتفرغ لدراسة العلوم الإسلامية في الأزهر أربع سنوات، حتى تشبع من هذه العلوم، وأصبح قادراً على النظر التحليلي الناقد وإبداع الرؤى العلمية والفكرية في الموضوعات التي يبحث فيها، بصورة فتحت له أبواباً لم تفتح لغيره، وربما لفتت الأنظار إليه، وربما قاد ذلك

(1) Ibid., p. 56.

(2) Ibid., p. 58.

إلى تآمر أعداء النهوض الحضاري الإسلامي على حياته، واستشهاده رَحِمَهُ ٱللَّهُ.

ب- التراث عند الطيب تيزيني:

يُعَبِّر تيزيني عن التراث الإسلامي في كثير من كتاباته بعبارة "الفكر العربي الإسلامي القديم"، وكتابه الأول الذي نشره عام ١٩٧١م، كان يحمل عنوان "مشروع رؤية جديدة للفكر العربي في العصر الوسيط"[(١)] ويعبر عن موقفه من التراث الإسلامي في ذلك العهد. وفيه يرى أنَّ الفكر العربي الإسلامي؛ أي التراث، هو جزء من تاريخ الفكر الإنساني، وأن لهذا الفكر جانبين؛ أحدهما: مثالي-ديني، والآخر: مادي، وأنّ الجانبين يمكن وضعهما في إطار جدلي، وفقاً لرؤية ماركسية صريحة.

ويعتمد الكتاب أساساً على افتراض مبدئي بأنّ الفكر العربي المعاصر لم يقدم أي معالجة علمية (تاريخية جدلية) لذلك الفكر العربي الإسلامي، فالمستشرقون الذي درسوا هذا الفكر-التراث، والباحثون العرب "فشلوا... في استخراج وتطوير وتعميق وجهة نظر علمية موحدة حول العصر العربي-الإسلامي الوسيط (ذات) دلالة عميقة". وهو يرى أن السبب في ذلك هو عدم دراستهم لما سماه "العصر الفكري في علائقه الاجتماعية - الاقتصادية والسياسية" ومن ثم فشلوا في فهم خصائص الاستمراية واللااستمرارية في ذلك الفكر؛ أي التطور التاريخي في فتراته المتتابعة. ومن هنا يستنتج تيزيني "الأهمية القصوى لكشف الأطر التاريخية والاجتماعية - الاقتصادية، التي ترعرع وشب فيها العصر ذاك.". وعلى هذا الأساس يقرر: "أن محاولة إعادة نظر شاملة في مجموع تراثنا العربي-الإسلامي، وفيما كتب حوله لا تعدو أن تكون التعبير العميق عن طموحنا المشروع في إيجاد ركائز متينة لنا في عملية استيعابنا لهذا التراث وإحاطتنا به إحاطة علمية، منطلقين

(١) تيزيني، طيب. **مشروع رؤية جديدة للفكر العربي في العصر الوسيط**، دمشق: دار دمشق للطباعة والنشر، ط٥، ١٩٨١م.

في ذلك بالطبع -إذا أردنا أن لا نفقد حسنّا كَنَاسٍ من القرن العشرين- من أعمق نتائج ومكتسبات العلوم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وعلوم تاريخ الدين واللغة والفن وغيرها."[١]

وقد صدرت الطبعة الخامسة من الكتاب عام ١٩٨١م، "في وقت اتضحت فيه بمزيد من العمق والخطورة والحسمية أهمية المسألة المطروحة فيه المرحلة العربية الراهنة أولاً، وإلى أهمية منهجية البحث المتبعة فيه ثانياً"، ويأتي صدور الطبعة كذلك بعد ما يسميه المؤلف "مشروع الرؤية الجديد" الذي بدأه المؤلف بكتاب "من التراث إلى الثورة"؛[٢] أي المشروع الذي سينطوي على المراحل الفلسفية التي تعرض لها الكتاب الأول، وإن بمزيد من الاتساع والشمول والتعميق."[٣]

ويمارس تيزيني نقده الشديد لسائر الشخصيات والفئات التي مارست دراسة التراث أو نقد التراث من ممثلي القديم والجديد، منذ القرن التاسع عشر، من أصحاب الاتجاه التجديدي، ومن يسميهم "ممثلي الذهنية (الإيديولوجية) البرجوازية- الإقطاعية، والعلمانيين، مستخدماً في نقده "ترسانة من المصطلحات الماركسية. ويميز بين الطرق المختلفة لفهم هذه الاتجاهات للتراث ومواقفهم منه. فيرى أن طرح بعض المفكرين الذين درسوا التراث من منطلق "الجديد" قد اكتسب وجوده الحقيقي من خلال القديم، فهو مجرد امتداد ميكانيكي للقديم ولم يخرجوا عن كونهم نصيين سلفيين، يتحدثون عن تصورات فوق الزمان والمكان "ويرفضون بذلك، إخضاع هذه التصورات لمفهوم التطور وللنقد التاريخي. ولهذا فتقويمهم لهذا التراث العربي - الإسلامي لا يشكل في حقيقة الأمر إلا إعادة وتكراراً لهذا التراث

---

(١) المرجع السابق، ص١٢٦.

(٢) تيزيني، طيب. **من التراث إلى الثورة؛ حول نظرية مقترحة في قضية التراث العربي**، ط٢، بيروت: دار ابن خلدون، ١٩٧٨م.

(٣) تيزيني، طيب، **مشروع رؤية جديدة للفكر العربي في العصر الوسيط**، مرجع سابق، ص٤.

على عواهنه، مع بعض الإضافات "الجديدة" غير الجوهرية وغير الأساسية."[1]

وثمة فريق آخر من المفكرين كان موقفهم من التراث العربي – الإسلامي هو التجاوز الشامل،" كان تقويمهم: "رفضاً للتراث من حيث هو كذلك، والبدء من جديد." ووصل الأمر بهم إلى تغيير اعتبار اللغة العربية عاجزة عن استيعاب الثقافة المعاصرة، لذلك دعوا إلى تغيير الحروف الأبجدية العربية، واعتماد الحروف اللاتنية. ولا شك في أن هؤلاء قُدم لهم التراث: "بشكل مشوه ممسوخ، بحيث أبرزت منه الجوانب السلبية الغيبية والمناهضة للتقدم العلمي والاجتماعي إبرازاً بدائياً مملاً في طريقة تقديمه. أما السبب الثاني فقد كمن في كون أولئك لم يستوعبوا المنهج المادي التاريخي بشكل جدلي حي."[2]

ويعبر تيزيني عن تقديره للتراث الذي يفضل أن يسميه: "العربي – الإسلامي" وحرصه عليه، وعلى التعامل معه في ضوء العلوم والاكتشافات الحديثة فيقول: "لقد ترك لنا أسلافنا العظام إرثاً حضارياً عملاقاً. ولكن على الرغم من هذا فإننا سوف لن نكون علميين وصادقين مع تراثنا إذا انكفأنا راجعين إليه رجوعاً ميكانيكاً. إن الإنسانية الحديثة والمعاصرة قد اكتشفت حقائق وأبدعت مكتسبات ضخمة أيضاً في مجال العلوم والتقنية والعلاقات الاجتماعية، فهل يحق لنا إنكار هذا انطلاقاً من أخْذنا بذلك "القمقم الأصل"؟ إن من ينكر ذلك، يستوي مع المتعصبين العرقيين من الأوربيين، المنكرين لمنجزاتنا في العصر الوسيط. فالحضارة الإنسانية تشكل وحدة جدلية عميقة لم يستطع طرحها توينبي أو شبنجلر وغيرهما من المؤرخين المثاليين بالمعنى الفلسفي."[3]

---

(١) المرجع السابق، ص١٢٩.

(٢) المرجع السابق، ص١٣٢.

(٣) المرجع السابق، ص١٣٤.

من الملاحظ أن بعض الذين ينطلقون من مرجعيات علمانية أو ماركسية، يعتمدون في تقويمهم للتراث الإسلامي ولمواقف المهتمين به من مقولات هامشية وردت في التراث، لكن هذه المقولات لا قيمة حقيقية لها في الحكم على التراث ولا على مواقف المهتمين به. فهذا ماركسي هو الطيب تيزيني، يستنبط من الحضور الكثيف لما يسميه الإسلام السياسي "ما يمكن النظر إليه على أنه شعار للأصولية وهو: "الأسلاف (الأصول) لم يتركوا شيئاً للأخلاف" ويعود المؤلف إلى الشعار نفسه في الكتاب مرة أخرى، ثم مرة ثالثة في ملاحظاته الختامية.[1] ويستطيع القارئ أن يرى بوضوح كيف أن عنوان الكتاب "الأصولية بين الظلامية والتنوير" ومن ثم سائر المضامين النقدية في مقالاته إنما تعبر عن محاولة لنقض أي توجه آخر يختلف عن توجهه مع التأويل (الإيديولوجي) للألفاظ والعبارات، بما قد قد تكون دلالاتها الحقيقية مناقضة تماماً لتأويله.

وواضح كذلك أن الرجل عندما يتحدث عن التراث، فإنّ هاجسه هو واقع المعاصرة وما فيه من تضارب المواقف والمصالح والاتجاهات بين المعاصرين، بعيداً عن النقد الموضوعي للتراث نفسه. وأكثر من ذلك فإن الرجل كما يبدو لا يكتفي العبارات الهامشية التي وردت في مادة التراث دون أن يكون لها شأن كبير في حركة التراث أو أثر، بل يلجأ إلى أخبار هامشية ليس لها من الحقيقة نصيب. فهو يروي خبراً كاذباً: "أن الشيخ الدكتور يوسف القرضاوي رئيس الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين، دعا في خطبة الجمعة أواخر عام (٢٠١٠م) في مسجد عمر بن الخطاب، إلى منع تقديم التهاني للمواطنين المسيحيين بمناسبة أعياد الميلاد." ثم يستنتج من ذلك أن "فيما يقدمه الدكتور القرضاوي -ويا للأسف- منطلقاً لتعميم الظلامية والتكفيرية في عالمنا المشترك، وذلك بما يعمق جذور الفوضى والاضطراب

(١) تيزيني، طيب. **الأصولية بين الظلامية والتنوير ولواحق أخرى متممة**، دمشق: الدار السورية اللبنانية للنشر، ط١، ٢٠١٢م، ص٧ و٢١٦ و٣٥٢.

والإصرار على إبقاء منظومة القيم العقلانية والتنويرية والتسامحية حلماً بعيد المنال." مع العلم بأن القرضاوي اعتبر أنّ هذه التهنئة لا تقع في باب الجواز فحسب، وإنما هي "من البِرِّ الذي لم ينهنا الله عنه. بل يحبه كما يحب الإقساط إليهم."[1]

ويبدو أن من يتتبع محاضرات طيب تيزيني ومقابلاته الإعلامية سيجد أمثلة على هذا الهوس في اتهام العلماء بما يسميه الظلامية، ومن ذلك مثلاً ما نقله الشيخ البوطي عن تيزيني في الكتاب الذي جمع بينهما، يقول البوطي:

"من غريب المصادفات أنني كنت ... أصغي إلى محاضرة له من خلال شريط مسجل، وإذا به ينقل عني القرار الآتي: لا يجوز للمرأة أن تخرج من دارها إلى أي عمل، إلا أن تلجئها الضرورة إلى ذلك، فإذا ما زالت الضرورة كان عليها أن تسرع فتستقر في عقر دارها!" ... ثم يبين البوطي أن أحاديثه وكتاباته ومحاضراته تنطق "ببيان قاطع لا يقبل تعددية في القراءة، بنقيض هذا الذي ينقله الأخ التيزيني عني... وأن الندوة التي جمعتني وإياه من قريب لحساب تلفزيون (A.R.T.) خالية نهائياً عن هذا الذي ينسبه إليّ."[2]

---

(١) المرجع السابق، ص٢٥٣-٢٥٥.

والحقيقية أن الدكتور القرضاوي قد نشر على موقعه الرسمي جواباً على السؤال حول جواز تهنئة المسيحيين بعيد الميلاد جاء فيه: "يُعد تَغيُّر الأوضاع الاجتماعية والسياسية [أمراً واقعاً تقتضيه] سنَّة التطور، وكثير من الأشياء والأمور لا تبقى جامدة على حال واحدة، بل تتغير وتتغير نظرة الناس إليها. ومن ذلك، قضية غير المسلمين في المجتمع الإسلامي (أهل الذمة)، وهو ما يعبر عنه بقضية العلاقة بين (الأقليات الدينية) في المجتمعات الإسلامية. هذه قضايا أصبح لها في العالم شأن كبير، ولا يسعنا أن نبقى على فقهنا القديم كما كان في هذه القضايا ومراعاة تغيّر الأوضاع العالمية، هو الذي جعلني أخالف شيخ الإسلام ابن تيمية في تحريمه تهنئة النصارى وغيرهم بأعيادهم، وأجيز ذلك إذا كانوا مسالمين للمسلمين، وخصوصاً من كان بينه وبين المسلم صلة خاصة، كالأقارب والجيران في المسكن، والزملاء في الدراسة، والرفقاء في العمل ونحوها، وهو من البر الذى لم ينهنا الله عنه. بل يحبه كما يحب الإقساط إليهم ﴿إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ﴾ [الممتحنة: ٨]. ولا سيّما إذا كانوا هم يهنئون المسلمون بأعيادهم، والله تعالى يقول: ﴿وَإِذَا حُيِّيتُم بِتَحِيَّةٍ فَحَيُّواْ بِأَحْسَنَ مِنْهَآ أَوْ رُدُّوهَآ﴾ [النساء: ٨٦].

(٢) البوطي، محمد سعيد رمضان. وتيزيني، طيب. **الإسلام والعصر: تحديات وآفاق**، سلسلة حوارات لقرن جديد، دمشق وبيروت: دار الفكر ودار الفكر المعاصر، ط٢، ١٩٩٩م، ص١٩٠-١٩١.

وإذا كان الكتاب الأول لتيزيني قد عبّر عن التراث الإسلامي، بعبارة الفكر العربي في العصر الوسيط، فقد جاء كتابه "من التراث إلى الثورة"[1] مستعملاً مصطلحي التراث والثورة، سعياً إلى رسم ملامح واضحة لمشروع نهضة عربية. ينطلق "تيزيني من مرجعية ماركسية صريحة في عرض أفكاره حول قضية التراث والثورة المطلوبة في العالم العربي التي يفترض أن تقوم به الطبقة الكادحة التي عجرت حتى الآن عن إحداث الثورة بعد مرورها بعدد من المراحل بدأت بالرفض المبدئي للتراث، ثم التوقف عن نقد التراث حذراً من مقاومة الجماهير المؤمنة، ثم البحث عن البعد التقدمي في الدين، وأخيراً مرحلة المنهجية الجدلية التي تشارك في تجسيد "مطلب البحث التراثي العلمي الدقيق في تقصي الظاهرة التراثية في سياقها الذاتي، دون أي محاولة للتطويع التعسفي أو الرفض القبلي المبتذل" وهي المرحلة التي يعبر عنها مشروع تيزيني نفسه.[2]

منهج تيزيني في دراسة التراث هو المنهج الجدلي الذي يمر بخطوتين؛ سلبية وإيجابية، يمارس في الخطوة الأولى عرض الاتجاهات الفكرية التي قرأت التراث العربي الإسلامي من منطلقات مخالفة للمادية التاريخية، ونقدها. والخطوة ذات طابع إيجابي تركيبي تتمثل بضرورة إنشاء البديل الثوري وتطويره، أي النظرية الجدلية التراثية، من خلال التوحيد المنهجي بين التاريخ (الماضي) والتراث (الماضي الممتد في الحاضر).[3]

يصنف تيزيني الاتجاهات التي تناولت التراث العربي الإسلامي في خمسة اتجاهات: الاتجاه السلفي، ونقيضه الحداثي، والاتجاه الوسطي التلفيقي، والاتجاه التحييدي، ويتضمن النزعة الأكاديمية والوثائقية وغير المؤدلجة، أمّا الاتجاه

---

(١) تيزيني، **من التراث إلى الثورة؛ حول نظرية مقترحة في قضية التراث العربي**، مرجع سابق.

(٢) المرجع السابق، ص٣٣٥-٣٣٨.

(٣) المرجع السابق، ص١١.

الخامس والأخير؛ فهو اتجاه الاستشراق والمركزية الأوروبية. ونقد تيزيني هذه الاتجاهات وفسر فشلها في "عدم دارسة التراث في عوائقه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المباشرة وغير المباشرة. والبديل المنتظر هو النظرية التراثية التي يدعو إلى بنائها، وتتلخص في اعتبار التاريخ والتراث الفكري ظواهر اجتماعية عامة، ومظهراً من مظاهر حركات طبقية وقومية وإنسانية، تتضمن لحظات انقطاع واستمرار لا بد من الكشف عنها، وأخيراً الحاجة إلى مزيد من الوضوح في فهم البنية الاجتماعية للمجتمع العربي القديم الذي صنع التراث، والحديث الذي يبحث عن طريقة للتعامل معه."[1]

وقد حكم "تيزيني" منذ الأسطر الأولى لمقدمة الكتاب على "المفكرين والباحثين وكذلك بعض السياسيين والعاملين في حقل السياسة الثقافية" الذين يثيرون "قضية التراث عموماً والتراث العربي على وجه الخصوص" ويفعلون ذلك "بكثير من المطامح والحماسة والتوقعات المشروعة" بأن هذه الجهود في معظم الأحيان إنما تتم "بقليل من الخصب والعمق في البحث العلمي، وبضحالة في الاستبصار والمسؤولية السياسية والاجتماعية."[2]

ووفق النظرية التراثية عند تيزيني فإن مسألة ما يسمى إحياء التراث عنده يسميها استعادة التراث، ولتوضيح معنى الاستعادة يميّز بين قسمين من التراث؛ تراث مطلق وتراث نسبي؛ فالتراث المطلق هو ما يتطابق مع المرحلة التي نشأ فيها ومع حاجات ومستوى المرحلة القومية المعاصرة، أما التراث النسبي فهو منجزات العرب في العلوم الاجتماعية والإنسانية التي تتطابق مع آفاق المرحلة القومية المعاصرة. وعلى هذا الأساس فلا بد من استعادة التراث ليس "لنعب منه عباً كيفما اتفق ... بل إننا نستعيد ذلك الماضي استعادة اختيارية حرة؛ أي تراثية، استعادة

(١) المرجع السابق، ص٢٥، ثم يفصل المؤلف القول في هذه الفئات في خمسة فصول متتالية، من ص٢٦-٢٢٠.
(٢) المرجع السابق، ص٥.

متبصرة بموجبات المرحلة القومية المعاصرة. ونحن نستلهم الماضي تراثياً حين نستلهمه ونسائله ونحاوره بهدف الإسهام في حل مشكلاتنا المعاصرة دون أن يلزمنا ذلك بـ"تبنّي" موقف من ذلك الماضي تبنياً عشوائياً أعمى، وعلى أساس التقديس."[1]

هكذا تتضح إذن معالم "الاختيار التراثي": إنه استلهام تراثي يركز على العنصر النسبي من الماضي، غاضاً النظر عن قيمته المعرفية التي فقدها، ومركزاً اهتمامه على قيمتها الإيديولوجية المشتركة، وهو كذلك "تَبَنٍّ" تاريخي تراثي يركّز على العنصر المطلق من الماضي بقيمته المعرفية ووظيفته الإيديولوجية، هذا مع أن عملية التبني تلك نفسها تشترط انطلاقاً من طابعها الجدلي، أن تخضع القيمة المعرفية في ذلك العنصر المطلق للمعرفة المعاصرة المنبثقة من "المرحلة القومية المعاصرة" على شكل تمثُّل وانصهار جدليين."[2] ثم يواصل تيزيني تفصيل ما يقصده بالاستلهام والتبنّي والتداخل والتمايز بينهما، ويضرب لذلك أمثلة من مواد التراث المادية والثقافية مكتوبة أو منقولة شفهياً.

ومن الجدير بالذكر أن تيزيني الذي نشر الطبعة الأولى من كتاب "من التراث إلى الثورة" عام ١٩٧٦م، إبان وجود الاتحاد السوفيتي والآمال التي كانت معقودة على الماركسية فكراً والشيوعية نظاماً، والبريق الذي كانت يعكسه الطموح الثوري. أما وقد انهار الاتحاد السوفييتي وفشلت التجربة الاشتراكية ولم يعد لثورة الطبقة الكادحة ذلك البريق، فقد أخذ تيزيني يعترف أنَّ كتابه "من التراث إلى الثورة" لم يعد الآن قابلاً للنماء؛ لأن حالة جديدة أخذت تنبعث في العالم كله عن طريق انهيار الاشتراكية ونتائج حرب الخليج الثانية وثورة الاتصالات، وهي زلزال حقيقي نشأ على إثره النظامُ العالمي الجديد الذي راح يفصح عن هويته مباشرة، ... وكان من نتائجه حدوث حالة تفكك في الأنظمة الاجتماعية والثقافية،

(١) المرجع السابق، ص٢٧٥.

(٢) المرجع السابق، ص٢٧٧.

بينما كان تفكك النظام العربي سابقاً له، إذ حدث منذ السبعينات حينما تحول "النفط السياسي" إلى نقمة هائلة فككت البنية الاجتماعية العربية، وأسقطت الفئات الوسطى التي تُعدُّ المنتجَ الأساسي والحامل الحقيقي للثقافة العربية، وشكلت أنظمة اجتماعية استهلاكية تابعة بقضِّها وقضيضها، وتحول العرب من السؤال التقليدي: لماذا يتقدم الغرب ونتخلّف نحن؟ إلى سؤال وجودي خطير، وهو: هل لا نزال قادرين على البقاء في الحدود التاريخية؟ وبدأ البعض يتحدث عن بداية خروجهم من التاريخ."[1]

ويتضمن التقرير الإشارة إلى رأي تيزيني الذي يكرره في كتبه ومحاضراته فيما يختص بالقراءة الإيديولوجية للتراث، حيث يقول: "إن هذه القراءة خاضعة للإيديولوجيا ويستحيل التخلص من هذا المنطلق، والجابري يخطئ حينما يعتقد بإمكانية تحقيق ذلك باعتبار الإيديولوجيا تخلفاً"، وقال تيزيني: "إنها حالة بشرية لا يمكن التخلص منها؛ وتبعاً للمنطلق الإيديولوجي، فإن أية قراءة للتراث هي في الواقع قراءةُ صاحبِها وليست التراثَ نفسه، والإشكالية الكبرى هي القراءة السلفية التي تعتقد باستدعاء التراث صافياً دقيقاً، وهذا قصور معرفي ووهم إيديولوجي، ويصح هذا أيضاً على القراءات الماركسية والليبرالية للتراث. وشدد تيزيني على أن العودة إلى التراث الآن لا بدَّ أن تتم وفقاً لمقتضيات العصر الذي نعيشه."[2]

يصعب في بعض الأحيان إعطاء وصف دقيق لمفكر معين من مجرد تتبع ملامح الثبات أو التغيير في النصوص التي كتبها، ولعل الأيسر والأصدق والأكثر إنصافاً

---

(١) من تقرير منشور في جريدة الاتحاد الإماراتية الصادرة يوم الخميس ٢٩ مايو (أيار) ٢٠٠٨م عن محاضرة قدمها الطيب تيزيني في العاصمة الجزائرية بعنوان "مشروع النهضة والتنوير في العالم العربي." ومنشور كذلك على موقعه الرسمي بتاريخ ١٦ أكتوبر ٢٠١٠م. انظر الرابط:

- http://www.tizini.com/154/interviews/الطيب-تيزيني-العودة-إلى-التراث-لابد-أن/#more-154.

وقد تم استرجاع الرابط يوم ٦ آذار مارس ٢٠١٧م.

(٢) المرجع السابق.

هو الاعتماد على ما يكتبه عن نفسه. وفي حالة طيب تيزيني فقد أراح من يود أن يكتب عنه ويضعه في تصنيف محدد من خلال نصوص لعدد من المحاضرات التي تحدث فيها عفو الخاطر، أو كتبت التقارير الإعلامية عن هذه المحاضرات ما يوضح رأيه وربما يعبّر عن مشاعره وانفعالاته. وكذلك فإن بعض الصحف أجرت حوارات معه ونَشرت نصوصها. ونحن لا نجد حرجاً في الحكم على موثوقية ما يرد في مثل هذه المواد المنشورة، إذا نشر هذه المادة على موقعه الإلكتروني، أو أخذ منها مقتطفات ليضعها في سيرته الذاتية الرسمية.[1]

وقد جاء في سيرته الذاتية المنشورة على موقعه الرسمي: "ويمكن القول بوجود سمتين هامتين أساسيتين للتحول الفكري في مسار الدكتور تيزيني، على الرغم من احتفاظه بالفكر الماركسي كمرجعية فلسفية. الأولى: هي التخلي عن الطرح الماركسي التقليدي القائل بأن عملية التحول المجتمعي تقوم على صراع الطبقات، واستبدالها بالاعتماد على الطيف الواسع للمجتمع ككل. والثانية: هي استبدال استبعاد الفكر الديني الإسلامي من عملية التحول المجتمعي، الذي هو جزء طبيعي من الفكر الماركسي، بأهمية فهم التجربة الدينية الإيمانية من الداخل وتأثيرها في إنجاز التحول المجتمعي."[2]

وقد اقتبس تيزيني فقرات من حوار أجرته معه جريدة الحياة، ونشرها ضمن سيرته الذاتية على موقعه الرسمي، منها قوله: "كنا في الماضي نعتبر الحامل الاجتماعي حاملاً طبقياً ونتحدث عن الصراع الطبقي والإشكالية الطبقية، هذا ليس وارداً الآن. حامل المشروع الجديد، النهضوي، لا يمكن الآن إلا أن يكون تحالفاً طبقياً أو سياسياً يضم فئات المجتمع كلها. العالم اختلف كثيراً،... وبتحديد أيديولوجي أكثر، وجدت أن الحامل الاجتماعي لأي مشروع مستقبلي يتمثل في

---

(1) https://ar.wikipedia.org/wiki/تيزيني-الطيب.

(٢) المرجع السابق.

مروحة تنطلق من أقصى اليمين القومي الديمقراطي إلى أقصى اليسار الوطني. أخذت ألاحق هذه المسألة السوسيولوجية الثقافية والسياسية ليتبين لي أن حديثنا عن «المشروع الثوري»، ليس مضللاً فقط، بل هو خطير أيضاً، وهكذا انتقلت إلى الموقف الجديد، وفكرت في أن أعيد النظر في مشروعي النظري القديم... وأصيغه حتى في عنوان جديد، معيداً بناء ما يتعين عليَّ بناءه... ثم تركته جانباً، لأصيغ بدلاً منه مشروعاً آخر تماماً، عنوانه «من التراث إلى النهضة». (حوار جريدة الحياة)"[1]

وتحت عنوان فرعي: التحول الفكري، ورد في سيرته الذاتية جاء فيه: "بالنسبة للدكتور تيزيني كان هذا التحليل المادي للتراث الإسلامي جديداً بشكل يمثل "ثورة على النظرة التقليدية للتراث". ولكن في منتصف التسعينيات من القرن الماضي، تقريباً، وبتأثير التحولات العالمية التي حدثت سواء في الساحة العالمية، تفكك الاتحاد السوفييتي، أو في الساحة المحلية، تراجع المشروع الثوري القومي، حدث تحول جذري في المشروع الفكري للدكتور تيزيني."[2]

"ومع بروز هوية جديدة لمشروع التغيير (النهضة)، باتت هناك الآن مسوّغات كثيرة أصبح من الضروري امتلاك أدواتها الفكرية. ومن هنا أرى أن من المستحيل الوصول إلى أي فكر نهضوي تغييري حقيقي اليوم، من دون إعادة قراءة الفكر الديني والدخول إلى روح الوسط الإيماني. وهذا ما يدفعني إلى التشديد مجدداً على أن الحامل الاجتماعي – الثقافي الذي يمكنه وحده اليوم مساندة الفكر التغييري، يمتد من أقصى اليمين الوطني والديمقراطي إلى أقصى اليسار التقدمي."[3]

نكتفي بشخصية "طيب تيزيني" نموذجاً للاتجاه الماركسي في فهم التراث الإسلامي ومنهج التعامل معه، وكان يمكن أن نضيف إلى ممثلي هذه الاتجاه

---

(١) المرجع السابق.

(٢) المرجع السابق.

(٣) المرجع السابق.

شخصيات أخرى ربما تكون أشد ماركسية من تيزيني. ولو فعلنا ذلك لوجدنا أن مواقف هذه الشخصيات لا تتطابق في طرق التحليل ولا في نتائجه، وكل ما تشترك فيها هو التعبير عن ضرورة الاتجاه الفكري الماركسي، وفاعليته في فهم التراث وتحديد الموقف منه. ولكن سياق هذا الفصل هو بيان موجز أشد الإيجاز للمدارس والاتجاهات المختلفة، دون استيعاب ممثلي كل مدرسة أو المقارنة بينهم. فلذلك سياق آخر، ولا نعدم وجود كتابات مفيدة فيه.

ت- التراث عند طه عبد الرحمن:

انشغل الدكتور طه عبد الرحمن بالتراث في معظم كتبه، ليس لتقويمه والحكم عليه، بقدر ما هو لتكريس حياة التراث فينا، وحياتنا فيه. ومع ذلك فقد أفرد كتاباً كاملاً بعنوان: "تجديد المنهج في تقويم التراث"،[1] وسعى في كتابه هذا كما كان سعيه في سائر كتبه إلى نحت المصطلحات واصطناع المفاهيم، بأساليب التأصيل والتسديد في المباني والمعاني. ومع ذلك فالقارئ لطه عبد الرحمن يشعر أن كثيراً مما يكتبه هو ردود على غيره، يبرز فيها ما يأخذه على غيره من مواقف من التراث متأثرة بخطأ الفهم، وسوء التطبيق، وقصور المنهج، "أغلب هذه الأعمال التقويمية، وإن شهدت على نفوذ التراث في وعينا، فإنها تأخذ بتصور للمنهجية العلمية يضيق ضيقاً عن استيفاء مقتضياته التاريخية والواقعية... ينظر إلى الحقيقة التراثية كما لو كانت حقيقة تاريخية غير دينية، وغير قائمة على الوحي، تقبل أن ينزل عليها من المفاهيم والمناهج ما ينزل على التراث غير الديني."[2]

وينحو طه عبد الرحمن منحى في تقويم التراث يصفه بأنه "منحى غير مسبوق ولا مألوف؛ فهو غير مسبوق؛ لأننا نقول بالنظرة التكاملية حيث يقول غيرنا

---

(١) عبد الرحمن، طه. **تجديد المنهج في تقويم التراث**، الدار البيضاء وبيروت: المركز الثقافي العربي، ط١، ١٩٩٤م.

(٢) المرجع السابق، ص١٩.

بالنظرة التفاضلية، وهو غير مألوف، لأننا توسلنا فيه بأدوات "مأصولة" حيث توسل غيرنا بأدوات منقولة." وهذا المنحى في رأيه هو "ممارسة منهجية" في "تجديد المنهج في تقويم التراث"، وليس حديثاً عن المنهج، فلا يخلو فصل من هذا الكتاب مما يسميه ممارسة منهجية "كأنما الكتاب كله ممارسة حية للمنهاج التراثي، لا مجرد خطاب نظري في المنهاج التراثي"[1]

أما ضرورة الاهتمام بالتراث؛ فإن طه عبد الرحمن يرى أن ذلك أمراً لا مناص منه؛ إذ إنه: "لا سبيل إلى الانفكاك عن حقيقة التراث التاريخية، ولو سعى المرء إلى ذلك ما سعى، لأنها، وإن بدت في الظاهر حقيقة بائنة ومنفصلة بحكم ارتباطها بالزمان الماضي، فهي في جوهرها حقيقة كائنة ومتصلة تحيط بنا من كل جانب، وتنفذ فينا من كل جهة، كما أنه لا سبيل إلى الانقطاع عن العمل بالتراث في واقعنا، لأن أسبابه مشتغلة على الدوام فينا، آخذة بأفكارنا وموجهة لأعمالنا، متحكمة في حاضرنا ومستشرفة لمستقبلنا، سواءً أقبلنا على ذلك التراث إقبال الواعي بآثاره التي لا تنمحي، أم تظاهرنا بالإدبار عنه، غافلين عن واقع استيلائه على وجودنا ومداركنا. وليس تكاثر الأعمال المشتغلة بالتراث، دراسة وتقويماً، إلا دليلاً قاطعاً على الشعور بملازمة التراث لنا، تاريخاً وواقعاً."[2]

ويصف طه عبد الرحمن منهجيته في تقويم التراث باعتمادها على مبادئ نظرية ومبادئ عملية، فالمبادئ النظرية هي التخلص من الأحكام المسبقة عن التراث، وتحصيل معرفة شاملة بمناهج المتقدمين من علماء التراث، ومعرفة كافية بالمناهج الحديثة للتمكن من الاجتهاد في اصطناع المناهج المناسبة، ووصف أقسام التراث وصفاً شاملاً بقطع النظر عما يبدو لنا من قيمته. أما المبادئ العملية؛ فهي الجمع بين المعرفة والسلوك، تحصيل المعرفة بأصول العمل في التراث وهي المنفعة في العلم

(١) المرجع السابق، ص١٢-١٣.

(٢) المرجع السابق، ص١٩.

والصلاح في العمل. وقد اقتضي الالتزام بهذه المبادئ أن يعتمد طه عبد الرحمن "مسلكاً حوارياً، موصولاً بالطريقة التي اشتهرت بها الممارسة التراثية وهي: طريقة أهل المناظرة."[1]

وكتاب تجديد المنهج في تقويم التراث مخصص لنقد ونقض محمد عابد الجابري تحديداً، في مخالفته للمنهج الذي يدعيه، وفي خطأ النتائج التي يتوصل إليها. ويؤكد أن منهج الجابري منهج تجزيئي تفاضلي؛ إذ يقول: "ولا نعلم أحداً أبلغ في التجزيئ من الجابري، فهو لا يجزئ التراث بحسب القطاعات، أو قل "النطاقات" المعرفية: البرهان والبيان والعرفان، فحسب، بل يجزئه أيضاً بحسب المواطن أو قل "المناطق" المعرفية، فمنطقة الغرب الإسلامي عنده يغلب عليها توجه عقلاني برهاني، بينما منطقة الشرق الإسلامي يغلب عليها فكراني عرفاني... ولا علم لنا بتقويم التراث أبلغ في القول بالتفاضل من نموذج الجابري؛ فهو لا يفاضل بين أجزاء التراث فحسب، بل يفاضل بين أقطار التراث."[2]

وبعد أن ينقض طه عبد الرحمن دعوى اعتماد الجابري على مبدأ النظر الشمولي والتكاملي، يصف البديل الذي اعتمده في تحدي نظاق النظر في التكامل، فجعله: "دائراً على مبدأين أساسين، هما: التداخل والتقريب، فكان هذا النطاق مشتملاً على علوم أربعة، هي: علم الأصول، والفلسفة الإلهية، والمنطق، والأخلاق. ثم اتخذنا معايير خاصة بمقتضاها حددنا نطاق التداخل ونطاق التقريب، فكان الأول مشتملاً على ضربين؛ أحدهما: داخلي يقوم بشرطه علم الأصول، والآخر: خارجي تقوم بشرطه الفلسفة الإلهية؛ وكان الثاني مشتملاً هو أيضاً على ضربين، أولهما: نظري يستوفي شرطه المنطق، والثاني: عملي تستوفي شرطه الأخلاق."[3] ثم خصص الباب

(١) المرجع السابق، ص١٩-٢٠.

(٢) المرجع السابق، ص٧٧-٧٨.

(٣) المرجع السابق، ص٧٨-٧٩.

الثاني من الكتاب بفصوله الثلاثة لإثبات دعاويه في التقويم التكامل والتداخل المعرفي الداخلي والتداخل المعرفي الخارجي، والباب الثالث والأخير بفصوله الأربعة لبيان نظرته التكاملية للتراث الإسلامي العربي، وأصول التقريب التداولي الإسلامي، وآليات التقريب التداولي للمنطق اليوناني، ولعلم الأخلاق اليوناني.

ث- التراث عند فهمي جدعان:

يرى الدكتور جدعان أن جهود الباحثين في مسائل التراث تنصب على ثلاثة محاور، هي: توصيف التراث، وبيان دوره، ووظيفته، ثم كيفية دمجه والاستفادة منه ليكون فاعلاً حياً في واقعنا المعاصر، ذلك أن التراث كتاب مفتوح، فيه ما فيه من أحداث التاريخ المتعلقة بشؤون الإنسان كافة السياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها.[1]

وفي مجال توصيف حدود التراث يرى "جدعان" أن نصطلح على معنى محدد من التراث يجعله محصوراً بالإنجاز البشري الذي حققه أجدادنا وفق شروطه المعرفية والتاريخية والاجتماعية، ونصوص الوحي من القرآن الكريم والسنة النبوية ليست من التراث؛ فما كان من الوحي يتصف بالمطلق والتجاوز، والتراث يتصف بالنسبية والتاريخية، ونميز فيه بين علوم أبدعها أجدادنا ومنشآت وأشياء صنعوها، وقيم مارسوها.

وعلى هذا الأساس يتم النظر في وظيفة التراث، في ضوء تناقض المواقف التي تتخذها فئات مختلفة ما بين محاولة بناء المجتمع على أساس التراث، أو بناء قطيعة كاملة مع التراث، وأن طاقات الإنسان الإبداعية قد شكّلت مجتمعات حديثة لا مناص من الحياة فيها وفيما سوف تتقدم نحوه. ومع تقاطع هذين الموقفين ظهرت ثلاثة أنماط في التعامل مع التراث: إحياء التراث، واستلهامه، وإعادة قراءته.

---

(١) جدعان، فهمي. **الماضي في الحاضر: دراسات في تشكلات ومسالك التجربة الفكرية العربية**، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٩٧م، ص٤٣٧-٣٦٨.

ففي مجال إحياء التراث بُذِلَت جهود مقدرة لتحقيق التراث وحفظه من الضياع، " لكن المهم في الإحياء هو "نقل التراث إلى حالة التثقيف العام". ذلك "أن التراث "تاريخي يعرفنا بصورة صانعيه وأحوالهم"، لكنه لن يقدم لنا: "مفتاح جميع الأبواب المغلقة"... لكن من المؤكد أنه سيكون هناك "تراث حي" يتبلور بعملية التثقيف ويمكن إدماجه في منظومة الحاضر."[1] أما استلهام التراث؛ فيراه جدعان مقصوراً على ما في التراث من مواقف ومفاهيم تصلح لتدبير حياتنا، وجعلها نمطاً سلوكياً أو ذهنياً لنا في تفكيرنا وفي فعلنا." ويمثل لتلك المواقف والمفاهيم بـ"قيم العقلانية والحرية والشورى والمساواة..." لكن هذه العملية في رأيه: "ليست إلا عملية تسويغ لقيم الحاضر بإسقاط غطاء تراثي عليها."[2] أما إعادة قراءة التراث فيقول "جدعان" "إن هذه أكبر دعاوى العصر الثقافية...؛ أي فهمه وتفسيره وتوجيهه" وفق منهج أو إطار مرجعي بإحدى القراءات التي شاعت عند المثقفين الذين مارسوا خبرة ما بمناهج العلوم الإنسانية الحديث وبالفلسفات المعاصرة الغربية"، ويرى أن ثمة وجهاً آخر لمسألة إعادة قراءة التراث، هي قراءة الوحي الذي يتوجه إلى الإنسان في كل زمان ومكان من أجل إنجاز تراث للحاضر وتطلباته. وهذا الوضع يقتضي "قراءةً" للوحي ليست هي بالضرورة قراءة العصور الأخرى له."[3]

ويختم "جدعان" رؤيته لوظيفة التراث بالحديث عن وظائف نفسية، وجمالية، وعملية، تبين في نهاية المطاف: "أن التراث ليس مما يصح التهاون في أمره أو التقليل من شأنه، وأن الدور الذي يؤديه أو يمكن أن يؤديه في حياة الأفراد والأمة جد خطير، فهو ليس دوراً هامشياً، وإنما هو دور مركزي يدخل في المركب الحي الذي يشكل الأفراد والأمم نفسياً واجتماعياً وقومياً. ويؤكد أن صنع التراث عملية

---

(١) المرجع السابق، ص٤٥١.

(٢) المرجع السابق، ص٤٥٢.

(٣) المرجع السابق، ص٤٥٦.

متواصلة لا تتوقف، لأن كل جيل يصنع تراثه ليورثه للجيل الذي يأتي بعده.

عند إعادة قراءته في ضوء الوحي سوف نجد أن كثيراً من التراث، المادي والمعنوي، هو جزء من التاريخ، لا وجود فعلياً له، لكن الجزء الذي يتبقى حياً في الحاضر يتعامل معه الدكتور جدعان في حال من حالتين: الدمج المادي، والاستقلاب المعنوي، وتختص الحالة الأولى بالعناصر المادية العيانية الفنية من التراث، بينما تختص الحالة الثانية بالعناصر الأدبية والجمالية، وتشمل ما يُعد جزءاً من فهمنا المعاصر لمسائل العقيدة، والاجتهادات الفقهية التي تشكل حلولاً للمشكلات الفقهية العملية المعاصرة، "فهي عناصر يمكن أخذها ودمجها في مجمل التشريعات الفقهية الراهنة، وأن المفاهيم الفلسفية جميعها التي ما تزال مقبولة الآن تظل جزءاً من منظوراتنا الفلسفية أو الفكرية".

بهذا "الاستقلاب"[1] للعناصر الأدبية والجمالية الحية من التراث تتم "علمية إحياء للتراث؛ أي جعله حياً في الحاضر، ومع أنه يعد إبداعاً جديداً للتراث، إلا أنه يصبح عنصراً لتراثنا الذي نشكّله نحن اليوم والآن، "وبهذا الاعتبار يمكننا القول: إن التراث دائم التشكل...؛ أي أنه خاضع لعملية إبداع دائمة."[2]

مهمتنا اليوم هي أن "نقرأ" الوحي حتى يكون فاعلاً في حياتنا النظرية والعملية، وقد نلجأ إلى إحدى تلك القراءات القديمة أو التي عرفت حديثاً في حياتنا المعاصرة، أو نبدع منهجاً جديداً للقراءة "لفهم الوحي ووضعه عملياً موضع التنفيذ بحسب أنظارنا وأفهامنا الحالية" إن المسألة ليست إعادة قراءة

---

(١) يستعمل الدكتور جدعان مصطلح الاستقلاب للحديث عن عملية إدخال ما يلزم من التراث في المعطيات المباشرة لواقعنا، ويصبح جزءاً من وعينا وشعورنا. والاستقلاب (أو الأيض أو التمثيل الغذائي metabolism) مصطلح في الكيمياء الحيوية يصف العمليات التي تتم داخل جسم الكائن الحي عندما يبني أنسجة حية من مواد الطعام، أو يفككها لينتج الطاقة. ويتم ذلك أثناء هضم الطعام وامتصاص خلاصاته وتخزينها واستخدامها.

(٢) المرجع السابق، ص٤٦٣.

التراث، وإنما هي قراءة الأصل الأزلي الحي الذي يدخل طرفاً أساسياً في توجيه وجودنا وفي بناء حياتنا، وإعادة القراءة هذه ضرورية في كل مرة تكف القراءة القديمة عن تحريك وجودنا الحي، وعن بث الحياة في عروقنا... وليس لأحد أن يشجب أي قراءة لا تسقط أي أصل من الأصول التي ينطوي على الوحي، بحجة أن "القدماء لم يعرفوها، أو أنَّ نصاً صريحاً لا ينطوي على إباحتها أو التصريح بها... عند هذا الحد نستطيع أن نقول: إن المعاصرين هم أيضاً يبدعون تراثاً يورث مثلما أبدع القدماء تراثاً وُرِّث."

الخلاصة "تقرير القول إن التراث واقعة لا غني عنها إطلاقاً، وإنه مركب جوهري من مركبات وجودنا التاريخي." لكننا علينا نحن اليوم أن نبدع التراث، وما يلزم أن نبدعه مرهون بظروف الواقع والتاريخ الذي نعيشه. "وكل تراث سينجم عنا في ظل ظروف الحصار القائمة هو تراث متأزم أو مأزوم يكشف عن فوضى والأوضاع تشابكها وعبثها أكثر مما يكشف عن منجزات أمة تحيا حياة طبيعية وتبدع إنجازاتها بالقدر الأدنى من الحرية والفرادة، هذا هو الوجه العملي للمشكلة. أما الوجه النظري؛ فإن إبداع مركب تراثي خاص بنا يعتمد على الأصول الثلاثة المذكورة: التراث الحي، ومعطيات الواقع، والوحي، سيكون أمراً واقعياً وعملياً. وسبيلنا إلى ذلك ربما هو ممارسة منهجية يسميها الدكتور جدعان "عقلانية نقدية واقعية".[1]

جـ- التراث عند أبي يعرب المرزوقي:[2]

يضع المرزوقي مفهوم التراث ضمن منظومة من خمسة عناصر، قلبُها عنصر الهوية، ويسبقها عنصران، هما: الخلافة والأمة، ويتبعها عنصران، هما: الشريعة

---

(١) المرجع السابق، ص٤٦٨.

(٢) منشور بتاريخ ٢٥/ ٧/ ٢٠١٥م على الصفحة الرسمية للدكتور أبو يعرب المرزوقي على الفيسبوك، بعنوان: "التراث: الاستخلاف واستعمار الإنسان في الأرض". انظر الرابط:

- https://www.facebook.com/Prof.Yoreb/posts/934233519971023

والتراث. فالهوية ثمرة للخلافة والأمة، وهي أساس للشريعة والتراث. فمشكلة الهوية تتحدد في سوء فهم التراث. فمن أجل الهوية، برزت ثنائية التأصيل والتحديث؛ التأصيل دفاعاً عن التراث، والتحديث حرباً عليه. وفي حديثه عن الأصالة والمعاصرة لا يرى أبو يعرب المرزوقي أنه هو في أحد هذين الموقعين، وحتى الذين يقرؤونه لا يعدونه من أي الفريقين: "فالتأصيلي والتحديثي، كلاهما ينسبني إلى خصيمه لست منتسباً إلى أي منهما: وتلك هي نعمة الحرية، ومزية عدم التبعية."

ويعتمد المرزوقي في تحديد معنى التراث على القرآن الكريم، فيتحدث عن الوراثة البيولوجية في الأرحام، والثروة الاقتصادية التي يورِّثها الإنسان بعد موته لغيره من أصحاب الفرائض، والتراث الفكري أو الثقافي الذي هو ميراث الدين والنبوة، وباختصار للتراث معنى بيولوجي، وآخر اقتصادي، وثالث فكري.

ويستشهد المرزوقي بالقصص القرآني ليبين ما يختزنه التاريخ من أنواع التراث، فيبين أن هذا التاريخ يمكن أن يكون في ثلاثة أنواع تحدد طريق التعامل معه: فمن التراث ما هو نماذج يلزم حفظها ومواصلة حضورها، ومنه تحليل نقدي لبناء أسس التجديد، ومنه ما يلزم وضعه في المتاحف أو دفنه في المقبرة. ثم يستخلص: "أن التراث هو حفظ النماذج، والتحرر من "هذا ما وجدنا عليه آباءنا" في آن."

وبالاعتماد على القرآن الكريم يستخلص المرزوقي أموراً عدة، أهمها أن التراث هو حفظ النماذج الحية التي لا بد أن تتواصل في الحياة لتعطي الطاقة والحيوية، على التجدد والإبداع، ومن ثم فإن هذا التراث يعني بالضرورة التحرر من مقولة: ﴿إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا﴾ [الزخرف: ٢٢].

أما الذين يحاولون التحديث من خلال القطيعة مع التراث؛ فهم لا يعرفونه أصلاً وإنما غرقوا في جدل التراث وهم يقفون على السطح "فاكتفوا بعموميات لفظية لا تحيل على منجزات حضارية تمكّن من تحديد مضامينها الفعلية."

"والتنويريون العرب" كما يسميهم أبو يعرب المرزوقي من دعاة التحديث والتحرر: "لم يتحرروا من التقليد -كما يتوهمون- بل عوضوا تقليد الماضي الأهلي بتقليد الماضي المستورد، وسموا ذلك تنويراً وتحديثاً، وهو أكثر رجعية من تقليد الماضي الذاتي."

"التراث بمعانيه الثلاثة: وراثة عضوية، وإرثاً مادياً، وتراثاً فكرياً، هو ما به يثبت الإنسان جدارته وصلاحه بالاستخلاف أو عدمهما...بكلمة: التراث هو ما ينتجه الإنسان من أدوات وطرائق يستكمل بها كيانه العضوي... لتحقيق غايات الاستخلاف" ...، وبذلك يكون التراث عند المرزوقي جوهر الإنسان في جوانبه العضوية والمادية والروحية، ولذلك لا سبيل للإنسان أن ينفصل عن تراثه، حتى لو أراد أن يمارس نقده من أجل التحرّر منه. كذلك لا يستطيع أن يستورد تراث غيره، ولا سيما إذا كانت الأمم التي يستورد منها تراثها أمماً أصابها المرض والشيخوخة، لأن ذلك سيكون استيراداً لأمراضها وعللها. وبدلاً من ذلك لا بد للتراث من أن يتجدد تجدداً حياً عن طريق "نمو السالف في الخالف" متمثلاً في الأجيال الشابة التي تبدع ذاتها لتحقق شرط الاستخلاف، وعندها يقرر المرزوقي أن: "التراث هو ثمرة استعمار الإنسان في الأرض."

ولغرض توحيد دلالات التراث الثلاث، وتجاوز النظرة السطحية للتراث، يؤكد المرزوقي أن التراث: "منظومة الحضارة بمقوماتها المادية (علاقة بالطبيعة) والروحية (علاقة بالتاريخ)، سنامها المرجعية الفلسفية والدينية."

حـ- التراث عند محمد عمارة:

يرى الدكتور محمد عمارة أن فكر النهضة، واليقظة، والإحياء، والتنوير، الذي بدأ ينتشر في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، قد أدى إلى تكوّن ثلاثة تيارات متنازعة في عقل الأمة ووجدانها، التيار الأول هو: تيار الجمود على الموروث في المؤسسات الدينية التقليدية، والطرق الصوفية، وسارت معظم العامة في هذا التيار.

والتيار الثاني هو: تيار التغريب الذي انبهر بألق الحضارة الأوروبية وإنجازاتها وانتصاراتها وظنَّ أن ما جمد عليه تيار الجمود هو التراث الحضاري للأمة، فأدار الظهر للتراث، وأقبل بالوجه والعقل والقلب إلى الحضارة الأوروبية سبيلاً إلى التحضّر المنشود. أما التيار الثالث؛ فهو تيار التجديد الذي استوعب أعلامه تراث الأمة دون الغرق في القضايا الجدلية القديمة التي تجاوزها العصر، ولم يغلقوا عقولهم دون التيارات والتجارب والمواريث المتجددة للحضارة الإنسانية.[1]

وقدم عمارة مزيداً من البيان عن تيار التجديد، فذكر أنه ينطلق من تراث الأمة الذي يشحن أبناءها بالطاقة والكبرياء المشروع، ومن المحافظة على القسمات التي تمثل البصمات الثابتة في شخصية الأمة وحضارتها، ولا سيما ما كان منها ديناً وضعه الله أو روحاً حضارياً ميّز الأمة عن غيرها، والتفاعل مع الحضارات الأخرى والإفادة منها بالتمثّل الراشد دون تقليد.[2]

ثم يعقب على ذلك بالقول: "إن هذه التيارات الحديثة ليست إلا امتداداً لما عرفه تراثنا القديم". فقد "برزت في الحياة الفكرية للدولة العربية الإسلامية تيارات ثلاثة: أولها: تيار "السلفية النصوصية" ... حيث كانت بيئة الجزيرة العربية مكتفية بالحياة الفكرية التي أتيحت لها قبل التفاعل مع حضارات البلاد المفتوحة، .."فرأينا السلفية النصوصية تعتصم بالمأثورات وترفض "الرأي"، و"القياس"، وتنفر من "التأويل"، وتبلغ في "المحافظة" إلى حد "الجمود!" وثاني هذه التيارات هو: تيار الفلاسفة المسلمين بدءاً بالكندي ممن "برعوا في "علوم الأوائل" ومالوا إلى تبني مقولات الفلسفة اليونانية ومنطق لغتها، مع محاولة التوفيق بين الميتافيزيقا اليونانية وإلهيات الإسلام." أما التيار الثالث؛ فهو "تيار "المتكلمين" المسلمين الذين كان المعتزلة طليعتهم... وهم الذين وقفوا موقفاً وسطاً بين السلفيين النصوصيين والفلاسفة

(١) عمارة، محمد. **الإسلام والمستقبل**، القاهرة: دار الإرشاد، ١٩٩٧م، ٢٣٥-٢٣٦.

(٢) المرجع السابق، ص٢٣٧.

المسلمين، فلم يقفوا مع النقل وحده متنكرين للعقل، كما لم يهملوا النقل اعتماداً على العقل وحده، وإنما ذهبوا يقيمون من علم الكلام فلسفة دينية مؤسسة على العقل والوحي كليهما... فالسلفية النصوصية واليونانيون والمتكلمون تيارات ثلاثة في تراثنا القديم، يقابلها اليوم في حياتنا الفكرية تيارات الجمود والتغريب والتجديد"[١]

وقد عالج محمد عمارة موضوع التراث في كثير من كتبه التي زادت عن ثلاثمائة كتاب. واهتم بالرد على بعض الباحثين الذين تخصصوا بدراسة التراث، فناقش جهود محمد عابد الجابري الساعية إلى حداثة تقيم قطائع مع التراث لتحقيق تجاوز عميق له،[٢] ورد ما سعت إليه الهيرمينوطيقا والتأويل الوضعي العلماني من أنسنة الدين على يد حسن حنفي، ونصر حامد أبو زيد، ومحمد أركون، وعلي حرب،[٣] ونقض نظرية بسط التجربة النبوية، عند عبد الكريم سروش.[٤]

وناقش "عمارة" عدداً من المفاهيم ذات الصلة بالتراث، مثل إحياء التراث، وتهذيب التراث، واستلهام التراث، والوعي بالتراث، وتيارات التراث... فعند بحثه في إحياء التراث، أكد أن ذلك "لا يعني تقليده، ولا أن نعود بحاضرنا ومستقبلنا فنصبهما في قوالب الأمس البعيد، ولكنه يعني: أن نبصر جذور غدنا الذي نريده مشرقاً، في الصفحات المشرقة من التراث، وأن نجعل العدل الاجتماعي -الذي نكافح من أجله- الامتداد المتطور لحلم أسلافنا بسيادة العدل في حياة الإنسان، وأن نجعل قسمات "العقلانية المؤمنة" في تراثنا زاداً طيّباً وروحاً سارية تفعل فعلها في يومنا وغدنا. ... وبذلك وحده يصبح التراث طاقة فاعلة وفعّالة،

---

(١) المرجع السابق، ص٢٣٨-٢٤١.

(٢) عمارة، محمد. **رد افتراءات الجابري على القرآن الكريم**، القاهرة: دار السلام، ط١، ٢٠١١م.

(٣) عمارة، محمد. **قراءة النص الديني بين التأويل الغربي والتأويل الإسلامي**، القاهرة: دار السلام، ط١، ٢٠١٢م.

(٤) عمارة، محمد. **التأويل العبثي للوحي والنبوة والدين: دراسة لكتاب بسط التجربة النبوية**، القاهرة: دار السلام، ط١، ٢٠١١م.

وليس "ركاماً" أو "أكفان موتى" كما يحسبه ويريده الكثيرون!"[1]

وانتقد "عمارة" الجهود المحدودة في الاهتمام بالتراث وإحيائه والتعريف به بأنها تقوم على التلقائية وعدم التخطيط وغياب الرؤية العلمية، ودعا إلى استعادة تراثنا المغتصب الذي لا نعرف إحصائيات دقيقة عنه، ومن المؤكد أنه يزيد عن ثلاثة ملايين من المخطوطات الموزعة على مكتبات الأمم والشعوب في أنحاء العالم، وقدم مقترحات محددة في هذا الشأن.[2]

وفي مجال تهذيب التراث نشر محمد عمارة في مطلع عام ٢٠١٧م مقالة من قسمين في مجلة الأزهر بعنوان: تهذيب التراث الإسلامي، فناقش مصطلح التهذيب واستعمالاته في التراث الإسلامي، والحاجة إلى مفهوم التهذيب لكثير من علوم التراث التي نجدها بين أيدينا اليوم. وأعطى أمثلة تفصيلية للتراث الذي يلزمه التهذيب:

- تهذيب تراث التفسير ولا سيما من الإسرائيليات.
- تهذيب العقيدة وعلم الكلام من الكثير من الجدل الذي دار بين علماء الكلام في الإلهيات والغيبيات.
- تهذيب التراثي الصوفي مما تسربت إليه من ركامات الخرافة والشعوذة والأساطير التي سيقت تحت عناوين (الخوارق) (الكرامات).
- وتهذيب التراث التاريخي لإعادة التوازن إلى القوى التى صنعت هذا التاريخ للاهتمام بتعظيم الأمة وتحجيم الدولة، والتأريخ الحضاري لطبقات العلماء وأجيالهم، وإعادة التوازن إلى المذاهب والتيارات الفكرية التى صنعت أمجاد هذا التاريخ.

---

(١) عمارة، محمد. **التراث والمستقبل**، القاهرة: دار السلام، ٢٠١٢م، من التمهيد للكتاب، ص٩.

(٢) عمارة، **التراث والمستقبل**، مرجع سابق، ص١٩-٢٨.

- وتهذيب التراث الأدبي والفني لجعلها متاحة للجمهور من أبناء الأمة مما فيه الخمريات والغزل بالغلمان والفحش والجنس المكشوف والزندقة، مع بقاء كامل المادة وقفاً على الباحثين والدارسين والنقاد.

وأحال عمارة مهمة تهذيب التراث في هذه الميادين المجامع العلمية والجامعات ومراكز البحث وغيرها لفتح أبواب التواصل بين أجيالنا المعاصرة وبين كنوز هذا التراث.[1]

وفي مجال تيارات التراث الإسلامي أكدّ أن: "لكل تيار من تياراتنا الفكرية الإسلامية المعاصرة منطلق قابع في صفحات التراث! وهذه الحقيقة، التي تستعصي على الإنكار، تجعل فهم التيارات الإسلامية الحاضرة مستحيلاً إذا نحن افتقدنا الوعي بتيارات الفكر الإسلامي، التي تكوّن المعالم الرئيسية والبارزة لتراثنا الحضاري، والتي تمثل الخلفية الموجهة والحاكمة لعقل الأمة ووجدانها. كما أن الوعي بتيارات فكرنا التراثي، في ضوء المسيرة التاريخية لأمتنا، يبرز لنا:

- أي هذه التيارات كان المعبر عن شخصية الأمة، المجسد لآمالها في القوة والتقدم؟
- أي هذه التيارات كان "القيد" الذي أبطأ بخطو الأمة، حتى أوقعها في مهاوي الجمود والانحطاط؟
- أي هذه التيارات مثل "الكهانة" الغريبة عن روح الإسلام "العقلانية الواقعية" في الفكر السياسي وطبيعة السلطة العليا في الإسلام؟

فالحديث عن تيارات الفكر الإسلامي، في تراثنا، هو حديث عن واقعنا الفكري الراهن. والوعي بحقيقة تيارات الأمس -وهي لا تزال فاعلة وحاكمة- هو إسهام جاد وضروري في تصحيح مسارنا وترشيد مسيرتنا نحو الغد، الذي نريده

(١) عمارة، محمد. "تهذيب التراث الإسلامي"، **مجلة الأزهر**، يناير ٢٠١٧م.

أكثر إشراقاً من اليوم، ونحو المستقبل الذي نريده أخف قيوداً وأكثر أمنا ورخاء."[1]

٢- دارسو التراث في مجالات معرفية محددة

ثمة دراسات ذات قيمة كبيرة تخصصت في مجال محدد من مجالات العلوم، ونذكِّر هنا بأن مادة التراث الإسلامي قد كتبت في عصور لم تكن بعض العلوم قد تمايزت بأسمائها ومجالاتها التي نعرفها اليوم، فالمعرفة الإنسانية في مجال التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد مثلاً كان كثير منها مبثوثاً في كتب الفقه والتصوف والأدب والتاريخ.

ومع ذلك فإن بعض كتب التراث يمكن بسهولة تصنيفها ضمن العلوم الحديثة المعروفة اليوم، فقد جاء عدد من الكتب بعناوين: الأموال، والخراج، التي يسهل تصنيفها في التراث المتخصص في الاقتصاد[2] وسوف يجد الباحث المعاصر في هذا المجال جهوداً مقدّرة قد كشفت عن حجم كبير من التراث الاقتصادي الإسلامي.[3] لكن قدراً كبيراً من الفكر الاقتصادي نجده في صورة أحكام فقهية في كتب الفقه، وترتيبات مالية واقتصادية في كتب التاريخ، وهكذا.

والتراث الإسلامي في الفلسفة والتصوف يتضمن الكثير مما يعد اليوم ضمن بحوث علم النفس، وسنجد ذلك مبثوثاً في كتابات الكندي والفارابي، ومسكويه

---

(١) عمارة، محمد. **تيارات الفكر الإسلامي**، القاهرة: دار الشروق ط٢، ١٩٩٧م، (من مقدمة الطبعة الأولى ١٩٨١م)، ص٧.

(٢) عرف عدد من كتب التراث بعنوان "الأموال" منها كتاب الأموال لابن زنجويه، وكتاب "الأمول" لأحمد نصر الداودي، و"الأموال" لأبي عبيد القاسم بن سلام، وكتاب "الخراج" لأبي يوسف، وكتاب "الخراج" ليحيى بن آدم القرشي.

(٣) العوضي، رفعت. **من التراث الاقتصادي الإسلامي**، مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي، ١٩٨٥م، وانظر أيضاً:

- الحوراني، ياسر. **في مصادر التراث الاقتصادي الإسلامي**، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٠م.

وإخوان الصفا، وابن سينا، والغزالي، وابن باجة، وابن طفيل، وابن رشد وفخر الدين الرازي، وغيرهم.[١]

وقد عرف التراث السياسي عدداً من الكتب المتخصصة، تحت عناوين السياسة الشرعية، الأحكام السلطانية، وتدبير الممالك وغيرها، فضلاً عن فصول السياسة في كثير من كتب الفقة والتاريخ والأدب.[٢]

وهكذا الأمر في سائر العلوم الأخرى.

أما التراث التربوي الإسلامي؛ فسيأتي الحديث التفصيلي عنه في الفصل الثاني.

وقد اخترنا الحديث عن التراث عند حامد ربيع، لما له من مكانة مهمة في إعادة الاهتمام بالتراث السياسي الإسلامي، ولإنشائه جماعة علمية ومدرسة فكرية في الفكر السياسي الإسلامي، لا تزال تتمتع بالحيوية بعد غياب مؤسسها بنحو عشرين عاماً. كذلك اخترنا نموذجين للعلماء والمفكرين الذين اهتموا بدراسة التراث الإسلامي في جوانبه الفقهية وتطبيقاتها في مجالات الحياة العامة المعاصرة،

---

(١) انظر في ذلك على سبيل المثال:

- نجاتي، محمد عثمان. والسيد، عبد الحليم محمود (محرران). **علم النفس في التراث الإسلامي**، إعداد مجموعة من الباحثين، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦م.
- ربيع، محمد شحاته. **التراث النفسي عند علماء المسلمين**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥م.
- مجموعة باحثين، **دليل الباحثين إلى المفاهيم النفسية في التراث: عرض وتكشيف**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار السلام، ٢٠١١م في ثلاثة مجلدات. وهو تكشيف لمفاهيم علم النفس في مائة كتاب من كتب التراث الإسلامي.

(٢) من كتب التراث السياسي المتخصصة على سبيل المثال: "السياسية الشرعية في إصلاح الراعي والرعية" لابن تيمية، و"غياث الأمم في التياث الظلم" للجويني، و"الأحكام السلطانية" للماوردي، و"الأحكام السلطانية" لأبي يعلي الفراء، و"أحكام أهل الذمة" لابن القيم، وانظر في حجم التراث السياسي وإشكاليات البحث فيه:

- عارف، نصر محمد. **في مصادر التراث السياسي الإسلامي**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦م. وفي الكتاب كشف للكثير من مادة التراث السياسي المعروف والمهجور.

ويشكلان مدرسة في الفكر الإسلامي، لها حيويتها ونشاطها الممتد. وهما محمد الغزالي، ويوسف القرضاوي.

أ- التراث عند حامد ربيع:

حامد ربيع عالم متميز في العلوم السياسية، وناقد قويّ للواقع العربي والإسلامي، وباحث متعمق في القضايا التي يختار البحث فيها، ومن القلائل الذين جمعوا بين الاطلاع والهضم لكل من التراث السياسي الإسلامي والأوروبي. لكن ما كتبه عن التراث لا بد أن يقرأ في سياقه الزمني، فمعظم كتاباته كانت في الستينيات والسبعينيات وأوائل الثمانينيات من القرن العشرين.

يناقش حامد ربيع[1] مفهوم التراث في أصول المادة اللغوية من ثلاثة

---

(١) ولد حامد عبد الله ربيع بالقاهرة عام ١٩٢٥م، وبعد أن أنهى تعليمه الثانوي التحق بكلية الحقوق جامعة القاهرة وتخرج فيها سنة ١٣٦٤هـ/ ١٩٤٥م، ثم التحق بسلك النيابة، لكنه لم يستمر فيه طويلاً. التحق بالعمل الأكاديمي في جامعة الإسكندرية التي ابتعثته إلى الخارج للدراسة، فحصل على خمس شهادات دكتوراه، ثلاث من إيطاليا، وشهادتين من باريس، في تخصصات متنوعة، علم الاجتماع التاريخي، وفلسفة القانون، والنظرية الاجتماعية، واقتصاديات العمل، والعلوم القانونية، والعلوم السياسية، إضافة إلى عدد من الشهادات الأخرى. شغل منصب أستاذ كرسي للنظرية السياسية في جامعة القاهرة، ودرس في عدد من الجامعة العربية والأوربية والأمريكية. واهتم بالتنبيه إلى خطر القوى الغربية والصهيونية على مستقبل الأمة العربية.

كان له دور مهم في إدخال الفكر الإسلامي في جامعة القاهرة، وتتلمذ عليه جيل من الباحثين الذين مارسوا منهجية متميزة ومنظوراً حضارياً خاصاً في الدراسات السياسية والتنموية والعلاقات الدولية، منهم منى أبو الفضل، ونادية مصطفى، وسيف عبد الفتاح وغيرهم.

من مؤلفاته: "الثقافة العربية بين الغزو الصهيوني وإرادة التكامل القومي"، و"نحو ثورة القرن الواحد والعشرين: الإسلام والقوى الدولية"، و"التجديد الفكري للتراث الإسلامي وعملية إحياء الوعي القومي"، و"نظرية الأمن القومي العربي: والتطور المعاصر للتعامل الدولي في منطقة الشرق الأوسط"، و"إطار الحركة السياسية في المجتمع الإسرائيلي"، و"مصر تدخل عصر النفايات النووية"، و"اتفاقية كامب ديفيد: قصة حوار بين الثعلب والذئب"، و"التعاون العربي والسياسة البترولية المعاصرة"، كما قام بتحقيق كتاب "سلوك المالك في تدبير الممالك" لابن أبي الربيع، ووصف هذا الكتاب بأنه: "وثيقة ليست فلسفية سياسية وليست علماً، ولكنها تحليل للإدراك السياسي الجماعي الذي قاد الحضارة الإسلامية خلال النصف الثاني من القرن الثالث الهجري". وكتب العديد من المقالات، وتوفي في ظروف غامضة عام ١٩٨٩م.

مرجعيات؛ أولها: مرجعية التقاليد الإنسانية التي عرفها العالم الغربي خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر، وثانيها: مرجعية الاستعمال العربي التقليدي، وثالثها مرجعية التقاليد الأوروبية (والألمانية على وجه الخصوص) للقرن التاسع عشر. وينتهي إلى أن مصطلح التراث يعاني من "الغموض والتناقض وعدم الدقة، والمعنى يخلط إلى حد كبير بين التراث من جهة ومعنى الثقافة والحضارة من جهة أخرى.[1]

ثم يقدم خلاصة بتصوره للتراث، حيث يراه: "مجموعة من القيم التاريخية المرتبطة بجماعة معينة، وقد قُدِّر لها أن تترابط مع تلك الجماعة، ليس فقط بوصفها حقيقة فردية أو معنوية، وإنما أيضاً بوصفها ممارسة جماعية استقرت ولو خلال فترة محدودة من الزمن، وترسبت في الوعي الجماعي والتقاليد؛ فإذا بها أضحت علامة من علامات تلك الجماعة، ومظهراً من مظاهر التعبير عن الانتماء إلى تلك الجماعة. أو بعبارة أخرى: إن التراث يفترض عناصر ثلاثة: قيم وممارسة واستمرارية. القيم في ذاتها هي نوع من المعرفة والثقافة، ولكن الممارسة لتلك القيم -حيث إن الممارسة تعني الخبرة، وقد تحددت زماناً ومكاناً وموضوعاً- تقودنا إلى نطاق الحضارة، ولكن ليست كل حضارة تراثاً. إن التراث هو ذلك القسط من الحضارة الذي ترسب من خلال استمرارية معينة، فإذا به تقليد متماسك، بغض النظر عن مدى احترام ذلك التقليد وطول الفترة الزمنية التي تعبر عن الاستمرارية. وهكذا فإن الاستمرارية لا تفرض التماسك الزمني الذي يربط الحاضر بالماضي بعلاقة ثابتة لا تنفصم، ولكنها تقف عند حد الترابط بين بعض مراحل الوجود الحضاري.[2]

وحين يتحدث حامد ربيع عن مجال اهتمامه وتخصصه في الفكر السياسي الإسلامي، يحاول أن يجيب عن مجموعة من الأسئلة التي تختص بالتراث حين

---

(١) ربيع، حامد. **مدخل في دراسة التراث السياسي الإسلامي**، تحرير وتعليق: سيف الدين عبد الفتاح إسماعيل، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٧م، ج١، ص١٣٠-١٣٣.

(٢) المرجع السابق، ج١، ص١٣٦.

يرتبط بالسياسية وبالإسلام، وذلك من خلال التمييز بين ثلاثة عناصر في التراث السياسي الإسلامي: أولها الفكر السياسي، ويختص بمنظومة القيم، وثانيها: النظم السياسية، وتختص بمجموعة القواعد والحلقات التي تربط مختلف القوى في المجتمع، ومنها وبها يتشكل الوجود السياسي؛ أما العنصر الثالث؛ فهو الحركة وقواعد الممارسة السياسية الفعلية المتمثلة بمعالجة الوقائع والخبرات المتراكمة التي تختص بالسلطة والقيادة.[1]

ويرى حامد ربيع أن التراث السياسي الإسلامي قادر على أن يقدم لنا خبرة لا مثيل لها بالمقارنة مع تراث الحضارات الأخرى، ولذلك فإن "الاهتمام بالتراث... ليس مجرد تعبير عن فضول علمي؛" فثمة "وظيفة تاريخية" "حيث إن التراث الإسلامي يكون من جانب صفحة مهمة بغض النظر عن تقييمها بما لها وما عليها في تاريخ التطور الإنساني"، وحلقة في فهم التاريخ البشري، لا سيما "ما له صلة بالتطورات اللاحقة لفترة العصور الوسطى". ثم إنَّ دراسة التراث السياسي الإسلامي مهمة في مجال "التنظير السياسي" اللازم لبناء "الإطار الفكري العام الذي يخلق الحركة والتطور السياسي". وهذه الدراسة هي طريق "إلى المعرفة بالذات القومية العربية، فالعلاقة الوثيقة الثابتة بين الإسلام والعروبة تفرض علينا منذ البداية أن نؤكد ذلك الاقتناع بأنه لا عروبة دون إسلام، ولا إسلام دون عروبة". وهو يسوغ هذا الاقتناع بتأكيد أن الإسلام علاوة على أنه دين وعقيدة، فهو كذلك "مدعو في الأعوام القادمة لأن يؤدي وظيفة خطيرة تتسع لتصير تعبيراً عن مجموعة من الأخلاقيات الجماعية التي لا بد وأن تنبع منها حضارة جديدة ومتجددة" بحيث يصبح الإسلام "حضارة وأسلوباً للممارسة في الحياة اليومية الفردية والجماعية."[2]

---

(١) المرجع السابق، ج١، ص١٤٠-١٤١.

(٢) المرجع السابق، ج١، ص١٤٥-١٤٦.

"إن إحياء التراث لا يعني مجرد نشر بعض أمهات الكتب في الفلسفة أو الفقه. إن إحياء التراث له مسالك متعددة لا بد أن ينبع من طبيعة وحقيقة التصور العلمي لوظيفة ذلك الإحياء.. والواقع أن وظيفة إحياء التراث تتنوع وتتوزع بين تصورات ثلاثة كل منها يعكس منهاجية مستقلة على الرغم أن أياّ منها لايستطيع في النهاية إلا أن يأتي ليكمل التصور الآخر؛ فالإحياء قد يقتصر على الوظيفة اللغوية، وقد يتعدى ذلك إلى الوظيفة التاريخية، ولكنه قد يرتفع إلى مستوى الوظيفة السياسية حيث تنصهر الأبعاد الأخرى لعملية الإحياء، وبحيث تصير هذه المنطلق الحقيقي لخلق التكامل القومي؛ فإذا بالماضي والحاضر ينصهران كلاهما في بوتقة واحدة تلقي بإشعاعاتها على المستقبل، وبحيث تربط الحركة في مختلف نماذجها بالوظيفة التاريخية والحضارية للمجتمع السياسي."[1]

ويتوسع ربيع في تفصيل القول في هذه الوظائف الثلاث، ثم يضع مجموعة من القواعد المنهاجية للوظيفة السياسية لعملية إحياء التراث، أولها: صهر التحليل اللفظي بالتحليل التاريخي في بوتقة الضمير الجمعي، وثانيها: التمييز بين عناصر الثبات والتغير في التراث السياسي من أجل اكتشاف حقيقة الوعي الجماعي، وثالثها: بناء الإطار الفكري لعملية التحليل السياسي للتراث المكون للوعي الجمعي في الحاضر، بربط الماضي بالمستقبل، ورابعها: التمييز بين الخبرة الإسلامية وأيّ خبرات أخرى، قديمة أو حديثة، لإبراز أهمية الاستمرارية التاريخية، والقاعدة الأخيرة هي القيام بالمعالجة اللازمة للأزمات والتمزقات القائمة في مجال الصلة بما يسميه حامد ربيع "الضمير المعاصر" في أبعاده الغربية والأوروبية والعالمية، وموقع الوجدان العربي، والإنسانية المسلمة.[2]

---

(١) المرجع السابق، ج٢، ص٢٤٣.

(٢) المرجع السابق، ج٢، ص٢٤٨.

ويتحدث حامد ربيع عن الاهتمام الأوروبي بالتراث الإسلامي ابتداءً من القرون الوسطى، ويشير إلى بعض الأمثلة من الكتابات الأدبية والفكرية الغربية، منها: أن دانتي في الكوميديا الإلهية خصص موضعاً لابن رشد وابن سينا، وأن جوته تحدث عن النبي محمد ﷺ، بإعجاب وتقدير، وأن رينان دعا إلى تلقي المبادئ الخلقية من أرض الحكمة والأديان. ولكنه يذكر كذلك أن هذا الاهتمام ترافق مع التواصل العدواني الغربي لأرض الإسلام منذ الحروب الصليبية وجهود الاستشراق الخادمة للغزو الاستعماري، الذي انتهى بإنهاء الكيان السياسي الإسلامي الذي كانت تمثله الخلافة العثمانية، وتمزيق البلاد وغرس الخنجر الصهيوني في قلبها، وما تبع ذلك من حروب.

ولحامد ربيع ثلاثة أحكام تختص باهتمام الغربيين بالتراث الإسلامي:

أولها: أنه يرى أن جزءاً كبيراً من هذا الاهتمام الغربي بالتراث الإسلامي كان يستهدف تشويهه وإلقاء النقائص عليه، ومن ثم رفض وجود التراث الإسلامي بوصفه صفحة من صفحات الوجود السياسي، وأن الخبرة الإسلامية لا قيمة لها في التراث السياسي.[1]

ثانيها: "إن القول بأن هذا التراث (الإسلامي) هو الذي سمح للفكر الغربي بأن ينطلق من قيود وتقاليد الجهالة التي فرضتها العصور الوسطى أولاً، وتعاليم الحضارة الكاثوليكية ثانياً، ليس أمراً مبالغاً فيه."[2]

ثالثها: أن الأوروبيين كان لهم فضل في دراسة التراث الإسلامي عامة والتراث السياسي الإسلامي خاصة، في الكشف عن بعض كنوز تراثنا في المكتبات الأوروبية، ويذكر في هذا المجال كيف أن المدرسة التاريخية الألمانية التي تزعمها

---

(١) ربيع، حامد. **التجديد الفكري للتراث الإسلامي وعملية إحياء الوعي القومي**، دمشق: دار الجليل، ط١، ١٩٨٢م، ص٥٩.

(٢) المرجع السابق، ص٦٢.

لوبتوف في جامعة ميونخ لدراسة حضارات العصور الوسطى، وشملت ثلاث حضارات: الجرمانية في الشمال والكاثوليكية في الوسط، والإسلامية في الجنوب، وقادت "إلى الاعتراف بالدور الخلاق الذي لعبته الحضارة الإسلامية في خلق العالم السياسي الذي منه نبعت حضارة عصر النهضة."[1]

ب- التراث في مدارس الفقهاء وعلماء الشريعة:

إن النظر في الكتابات المعاصرة عن التراث الإسلامي تقودنا إلى عدد من الملاحظات:

- أن معظم ما كُتب عن التراث الإسلامي، ضمن عناوين مثل: إشكالية التراث، نقد التراث، محنة التراث، قضية التراث، جدل التراث، إحياء التراث... إلخ، لم يتناول التراث في العلوم المتخصصة مثل علم التربية أو علم الاقتصاد أو علم السياسة وغيرها.
- أن معظم الباحثين الذين كتبوا عن التراث الإسلامي هم المتخصصون في الفلسفة، وربما كان ذلك تعبيراً عن اهتمام هؤلاء الباحثين بالقضايا الفكرية العامة من جهة، وعن كون التراث مرتبطاً بقضية النهضة والإصلاح العام من جهة أخرى.

موضوع التراث يقع في القلب من اهتمام علماء الشريعة من المتخصصين بعلوم الفقه والأصول والعقيدة والقرآن الكريم والسنة النبوية وغيرها، والفروع الكثيرة لهذه العلوم. وتبدو مسألة هذا الاهتمام أمراً بدهياً، لأن هذه العلوم نفسها هي اجتهادات العلماء الذين أسسوا لهذه العلوم في المراحل التاريخية السابقة، وأن معظم ما يُدْرَس في هذه العلوم هو هذه الاجتهادات. فعلوم القرآن مثلاً ليست هي القرآن نفسه، وإنما هي اجتهادات العلماء في استنباط علوم التفسير، وما يرتبط بها

(١) المرجع السابق، ص٧٥-٧٦.

من علوم المحكم والمتشابه، والناسخ والمنسوخ، وأسباب النزول، وغيرها. وعلوم السنة النبوية ليس هي السنة نفسها، وإنما هي اجتهادات العلماء في وضع علوم الرواية والدراية ومصطلح الحديث، والعلل وغيرها. وكذلك علوم الفقه فقد تعددت مناهج العلماء في استنباط الأحكام الشرعية مما ولّد المذاهب الفقهية المختلفة. وبالمثل فإن علوم العقيدة التي تعددت مناهج العلماء فيها فولّدت الفِرَق الكلامية المختلفة، وكل هذه العلوم هي تراث.

وإذا أردنا تناول رؤية العلماء المعاصرين للتراث الفقهي على سبيل المثال، فإننا نجد مِنْ هؤلاء العلماء مَنْ هو أقرب إلى الالتزام بمقولات السابقين من الفقهاء، والمحافظة على التراث الفقهي من باب أن علم السلف خير من علم الخلف، ومنهج هؤلاء في الغالب عندما تطرح قضية فقهية معاصرة هو البحث عن سابقة فقهية في موضوعها، والقياس عليها. وتتجنب هذه المدرسة الفقهية في التعامل مع التراث أن تنشغل في الحديث عن الحاجة إلى غربلة التراث أو نقده أو التشكيك في صلاحيته. ولكننا نجد ضمن علماء الشريعة المعاصرين فئة أخرى تحترم جهود السابقين وتقدر إسهاماتهم ضمن الظروف الزمانية والمكانية التي عاشوا فيها، لكنها لا ترى بأساً في التنبيه على وجود مشكلات في تراث السابقين، لا بد من التنبيه إليها، والاجتهاد في تطوير أشكال من الفهم الفقهي دون التقيد بالضرورة بمذهب فقهي واحد، ووضع العلوم السابقة موضع التحليل والنقد في ضوء مرجعية النصوص الأصلية في القرآن الكريم والسنة النبوية. وربما يلزم في هذا التحليل والنقد، تطوير علم أصول الفقه ومباحث المقاصد، وإعادة النظر في مفهوم النسخ والمحكم والمتشابه، وتصنيف مقامات السنة النبوية لتمييز التشريعات الملزمة من غيرها، وبيان أثر الخبرة البشرية المتنامية في فهم النصوص الأصلية وفهم مشكلات العصر، واستنباط الأحكام الشرعية المناسبة.

ومن بين العلماء الذين يمكن التنويه بجهودهم في النظر التجديدي إلى "تراث" العلوم الشرعية مصطفى الزرقا، وعبد الرزاق السنهوري، ومحمد الغزالي، ويوسف

القرضاوي، ومحمد سعيد رمضان البوطي، ووهبة الزحيلي، وكثير غيرهم.

وسوف نشير إلى جهود اثنين من هؤلاء العلماء، هما: محمد الغزالي، ويوسف القرضاوي، نظراً إلى أنهما لم يكتفيا بالحديث عن التراث وكيفية التعامل معه، وإنما تعاملا معه فعلاً في مجال الفكر والفقه والفتوى.

- التراث عند محمد الغزالي:

الشيخ محمد الغزالي عالم أزهري اشتغل بالدعوة والتدريس والتأليف. وتميّز عن كثير من أقرانه من العلماء بالجرأة في الاجتهاد والتجديد في العلوم، والشدة في نقد مظاهر التخلف الحضاري والفساد الاجتماعي والاستبداد السياسي. وهو في تعامله مع التراث الإسلامي ولا سيما في مجال العلوم الشرعية، لا يكتفي بإبراز مظاهر القوة، ومظاهر الضعف في التراث، وإنما في استنباط الدروس لحل مشكلات حاضر الأمة وبناء مستقبلها، والتنبيه لمسؤوليتها في ترشيد الحضارة الإنسانية. ومع أن الغزالي قد عُرف كاتباً، وأديباً، وباحثاً، ومفكراً، وعالماً، وفقهياً، فإنه كان في كل ذلك يمارس النظر الناقد في تراث الأسلاف، والنقد الأشد لمشكلات تعامل المعاصرين مع هذا التراث.[1] وسوف نكتفي بالإشارة إلى ما ورد عن رؤيته للتراث وما يلزم للتعامل معه في كتابين من كتبه.

جاء في مقدمة كتاب واحد من كتبه تحديد واضح للمرجعية التي يعتمدها في الحكم على التراث؛ يقول الغزالي: "لقد تملكني -وأنا أؤلف هذا الكتاب- شعور بأنه لا قداسة إلا للوحي الأعلى، ولا مكانة إلا للرجال الذين أحسنوا الفقه فيه

(١) كانت الدعوة هي الصفة التي يفضل أن ينتسب إليها، وكان يكتب أحياناً بتوقيع محمد الغزالي الواعظ، انظر:

- ملكاوي، فتحي حسن (محرر). **العطاء الفكري للشيخ محمد الغزالي**، أعمال حلقة دراسية نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي في الأردن بالتعاون مع المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية في الأردن وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية في الأردن، يوم٢٠ حزيران ١٩٩٦م، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦م، ص١٦ في رواية فتحي ملكاوي عنه بصفة الداعية. ص٢٠٨ في رواية يوسف القرضاوي لصفة الواعظ.

والعمل به حيث أقامهم القدر.. يجب أن تغربل الأفكار والمذاهب والأعراف والتقاليد التي سادت تاريخنا، فقِدَمُها لا يعطيها حق البقاء، والاحترام للحق وحده! إن الفلك قذف بعدة قرون ميتة أمام الحكم العباسي، وقذف بعدة قرون هالكة أمام الحكم التركي.. فما ذنب الإسلام حتى يحمل المخلفات الثقافية والسياسية لهذه القرون؟"[١]

يتحدث الغزالي في ثنايا الكتاب عن كثير مما تضمنه التراث من مشكلات عانى منها المجتمع الإسلامي، ولا تزال مجتمعاتنا تعاني منها، ولا سيما في مسائل أسهمت في اصطناع الأحزاب المتقاتلة والفرق المتناحرة، ومن ذلك تلك المعارك التي أدارها الكلاميون قديماً: "وهي معارك كنَّا والله في غِنَىً عنها، اختلقها الترف العقلي، ونمّاها وشغلت بها الجماهير عن خير الدنيا والآخرة، وبقيت في كتب العقائد ذكريات مؤسفة."[٢]

ويصف بعض القضايا التي فرقت كلمة الأمة، وأشغلتها عن مهامها الحقيقة بأنها كانت قضايا طفيلية، فيقول: "تسللت إلى ميدان العقيدة والعبادة قضايا طفيلية ما أنزل الله بها من سلطان، ومع خِفَّة وزنها العلمي، فقد انشغل به العقل المسلم طويلاً، وتركت ذيولاً أطول في تفريق الكلمة تباعد القلوب." ويعرِّض ببعض أدعياء السلفية المعاصرة التي تحاول إحياء قضايا كان لا بد لها أن تموت، فيقول: "لكن ما يسمى الآن سلفية ويقترح سبيلاً للعودة، شيء غريب حقاً، لأنه يتضمن جملة ضخمة من القضايا الطفيلية التي كان ينبغي أن تموت مكانها، ولا تكلف الأجيال بدراستها."[٣]

---

(١) الغزالي، محمد. **دستور الوحدة الثقافية بين المسلمين**، القاهرة: دار الشروق، ١٤٠١ه، ص١٠.

(٢) المرجع السابق، ص٩٠.

(٣) المرجع السابق، ص١٠٥.

كان الشيخ محمد الغزالي واحداً من مستشاري المعهد العالمي للفكر الإسلامي منذ أواسط الثمانينات من القرن العشرين، وبحكم تخصص الشيخ واهتمامه كان المعهد يحيل إليه مسائل البحث والتأليف في بعض أولويات المعهد، ولا سيما قضية المناهج التي يلزم تطويرها للتعامل مع القرآن الكريم والسنة النبوية والتراث الإسلامي، فكتب الغزالي في هذه الموضوعات الثلاثة، ما عدّه بعض العلماء والمفكرين جرأة استثنائية في الاجتهاد والتجديد. ومن هذه الكتب التي كتبها بتكليف من المعهد، نشرها المعهد كتاب بعنوان: "تراثنا الفكري في ميزان الشرع والعقل."[١]

يشير الغزالي في مقدمة الكتاب إلى بعض القضايا الفرعية التي تضمنها التراث وحصل تفاوت في فهمها والتعبير عنها بصورة تمكن فيها هذا التفاوت من أن: "يجعل الأمة أحزاباً متباغضة، وأقساماً متنافرة، وفرقاً يضرب بعضها بعضاً."[٢] ثم يشير إلى واقع الأمة الإسلامية اليوم، وما فيه من صور التخلف في سائر المجالات، فكان هذا الكتاب الذي يحاول البحث "عن علل أمتنا. من أجل ذلك تعاونت مع أولى الألباب على تشخيص العلة وتحديد الدواء، باحثاً في الحاضر والماضي، مستقرئاً ما يظهر وما يخفى، فكان هذا الكتاب الذي تدور فكرته حول "المسار الفكري في تراثنا. إنه مراجعة وتحقيق..."[٣]

وفي الكتاب فصول تقرأ بعض صفحات التراث السياسي الإسلامي التي تكشف عن سؤات بعض أولي الأمر الذين تسببوا فيما حصل للأمة من مصائب، وصفحات من التراث العقدي والفقهي مما يحتاج إلى: "غربلة التراث الإسلامي

---

(١) الغزالي، محمد. **تراثنا الفكري في ميزان الشرع والعقل**، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٤، ١٩٩٦م، (صدرت الطبعة الأول عام ١٩٩١م بتصدير من رئيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي).

(٢) المرجع السابق، ص٦.

(٣) المرجع السابق، ص١٥.

الذي آل إلينا في هذا العصر لاستبقاء ما يوافق الكتاب والسنة، واستبعاد ما عداه..."[1] ويعرج الغزالي على التراث الإسلامي في كتب التفسير فيشير إلى مشكلات رافقت أنواع التفسير اللغوي والبياني والفقهي والصوفي والكلامي والآثاري. وينتقل إلى تراث علوم السنة النبوية، ويشير إلى أمثلة من المشكلات في علوم الرواية والدراية، ولا يجد حرجاً في تفسير بعض نصوص السنة على غير ما أثبته السابقون، وفي رد بعض النصوص وفق مرجعية القرآن الكريم. وعَيْنُ الغزالي في كل ذلك على الحاضر لتشخيص مشكلاته، وتقديم ما يراه حلولاً لهذه المشكلات.

ولا ينسى الغزالي تراث اللغة العربية وآدابها، وما رافق مستوى الاهتمام المعاصر بها من مشكلات، فكان مما قاله: "في التراث القديم ذخائر أهيل عليها التراب.. وقد ساءني أن أهْوَن ما في التراث يبرز، وأنْفَس ما فيه يظل كنزاً مخفياً، مع إمكان الانتفاع به، وشدة الحاجة إليه.."[2]

ونختم الحديث عن موقف الغزالي من التراث، بالإشارة إلى المعركة التي ثارت حول كتابه "السنة النبوية بين أهل الفقه وأهل الحديث" حيث نقد بشدة ضعف الفقه عند بعض المتخصصين في الحديث قديماً وحديثاً، مما جعلهم يخطئون في الحكم على الحديث أو فهمه في ضوء القرآن الكريم ومقاصد الدين، مما يعد إسهاماً مهماً في بناء منهج للتعامل مع التراث الذي دار حول علوم السنة النبوية.

- التراث عند يوسف القرضاوي:

الشيخ يوسف القرضاوي لا يختلف كثيراً عن الشيخ محمد الغزالي في موقفه من التراث، فكلاهما من مدرسة واحدة في الفكر والفقه والدعوة. وإذا كان الغزالي يمتاز بأن كتاباته أشبه بالمقالات المطولة، ويكتب بلغة أدبية راقية، تمتلئ بالغيرة والحرقة على واقع الأمة، مع النقد القاسي وأحياناً الغضب الشديد، فإن القرضاوي

(١) المرجع السابق، ص٣٨.

(٢) المرجع السابق، ص١٩٣.

يكتب بلغة أكثر هدوءاً وأقرب إلى البحث العلمي، والعرض الفكري. ومادته أكثر تكاملاً في معالجة الموضوع في فصول متسلسلة. ولكنه لا يقل عن الغزالي في التعبير عن مشاعر الغيرة والألم من الحالة الراهنة للأمة. وكما هو الحال مع الغزالي، فقد كتب القرضاوي في منهجية التعامل مع التراث الفقهي وتراث علوم القرآن الكريم والسنة النبوية،[1] ونكتفي بالإشارة إلى كتاب واحد من كتبه التي جاءت بعنوان: "كيف نتعامل مع التراث والتمذهب والاختلاف."[2]

"ليست الأصالة -إذن- هي التقوقع على القديم، ورفض كل جديد، مهما يكن في القديم من ضرر، ومهما صاحب الجديد من نفع. إنَّ إبقاء كلِّ قديم على قدمه، وإغلاقَ باب الإبداع والاجتهاد هو سبيل العاجزين الذين لا يريدون أن يُعملوا ما وهبهم الله من عقول، ولا أن يبذلوا جهداً بناءً يثبتون به وجودهم، وصلاحيتهم للخلافة في الأرض، والسيادة في الكون..."[3]

"ولا تقتصر إعادة النظر هذه على أحكام "الرأي" أو "النظر"، وهي التي أنتجها الاجتهاد فيما لا نص فيه، بناءً على أعراف أو مصالح زمنية لم يعد لها الآن وجود أو تأثير، بل ينبغي أن يشمل التي أثبتتها نصوص ظنية الثبوت كأحاديث الآحاد، أو ظنية الدلالة، وأكثر نصوص القرآن والسنة كذلك، فقد يبدو للمجتهد اليوم فهمٌ فيها لم يبد للسابقين، وقد يظهر له رأي ظهر لبعض السلف أو الخلف،

---

(١) انظر مثلاً:

- القرضاوي، يوسف. **كيف نتعامل مع السنة النبوية؛ معالم وضوابط**، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٨، ١٩٩٦م.

- القرضاوي، يوسف. **كيف نتعامل مع القرآن الكريم؟**، ط٧، القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٩م.

- القرضاوي، يوسف. **الفقه الإسلامي بين الأصالة والتجديد**، القاهرة: مكتبة وهبة، ط٢، ١٩٩٩م.

(٢) القرضاوي، يوسف. **كيف نتعامل مع التراث والتمذهب والاختلاف؟**، القاهرة: مكتبة وهبة، ط١، ٢٠٠١م.

(٣) القرضاوي، **الفقه الإسلامي بين الأصالة والتجديد**، مرجع سابق، ص٢٦.

ثم هجر ومات، لعدم الحاجة إليه حينذاك، أو لأنه سبق زمنه، أو لعدم شهرة قائله، أو لمخالفته للمألوف الذي استقر عليه الأمر زمناً طويلاً، أو لقوة المعارضين له وتمكنهم اجتماعياً وسياسياً، أو لغير ذلك من الأسباب. وأكثر من ذلك أن الاجتهاد الذي ندعو إليه لا ينبغي أن يقف عند حد الفروع الفقهية وحسب، بل ينبغي أن يتجاوزها إلى دائرة أصول الفقه نفسها، ..."[1]

تحت عنوان نظرة في تراث الأسلاف، يقول القرضاوي: "وإذا كان كل ما عدا الرسول المعصوم المؤيد بالوحي بشراً يصيب ويخطئ، فإنَّ من حقنا -بل من واجبنا- النظر في تراث الأسلاف العظام من مفسرين ومحدثين وفقهاء ومتكلمين ومتصوفة - فصلاً عن غيرهم من الفلاسفة والأدباء والمؤرخين- لنعرف ما فيها مما يوافق محكمات القرآن والسنة الصحيحة، وما لا يتفق معها، مما يحمل قصور البشر، وأهواء البشر، وأوهام البشر، وتأثر البشر بالبيئة والعصر والمحيط، بحيث نميز بين الإلهي والبشري، وبين الثابت والمتغير، وبين ما يمكن قبوله وما يجب ردّه. وإذا كان عرض ما جاء عن السلف على الكتاب والسنة واجباً، فعرض ما جاء عن الخلف أوجب. وبهذا نعلم أنَّ تقويم تراثنا ووزنه بميزان الله ورسوله، فرضٌ علينا، لننتفع بصوابه، ونتوقى خطأه، ونأخذ بخير ما فيه."[2]

ويميز القرضاوي ضمن من يتقاسم التراث بين أربع طوائف: الفقهاء بمذاهبهم، والمحدثين بمدارسهم، والمتكلمين ومناهجهم، والصوفية وطرقهم. وكما كان لكل طائفة جهودها في التراث، مقتربة أو مبتعدة "عن لباب الحق بمقدار ما تقرب أو تبعد من المنهل الأول للإسلام: القرآن والسنة، وبمقدار ما يؤتيها الله من الفقه فيهما"، فإنَّ التاريخ قد سجل "وقوع الخطأ أو البدعة أو المعصية من بعض المتقدمين من ذوي العلم والصلاح، أفراداً أو فئات" ويمثل على ذلك باستدلال

(١) المرجع السابق، ص٤٢-٤٣.

(٢) المرجع السابق، ص٣٣.

الفقيه بحديث غير صحيح، وتأويل المتكلم تأويلاً غير سائغ، أو استنباط المحدث من النص حكماً غير مقبول، أو تعبد الصوفي بعبادة ليس لها أصل في الشريعة. ولذلك فإن "إعجاب كل طائفة بأسلافها وتراثها لا يغير الواقع، ولا يضفي عليهم قداسة ليست لهم، ولا عصمة لم يدعوها لأنفسهم."[1]

ويمثل القرضاوي على المشكلات التي يضمّها التراث من التراث نفسه، فأتى بنقد الشاطبي لـمُحْدثات الصوفية، وبالنقد القوي لابن تيمية لتراث بعض السابقين بأن منه آثاراً سقيمة، وكلاماً مردوداً، ويقول عن كثير من المتأخرين بأنهم: "إذا صنفوا في باب ذكروا ما روي فيه من غث وسمين، ولم يميزوا ذلك" ومثّل على من صنفوا عن فضائل الشهور والأيام، وصلاة التسبيح، بالاستناد إلى أحاديث "كلها أحاديث موضوعة، مكذوبة، باتفاق أهل المعرفة". وذكر أمثلة عن أخطاء المؤرخين والمفسرين، وختم القرضاوي ما نقله في هذا المجال قول ابن تيمية: "أن المذكور عن سلف الأمة وأئمتها من المنقولات: ينبغي للإنسان أن يميز بين صحيحه وسقيمه، كما ينبغي مثل ذلك في المعقولات والنظريات، وكذلك في الأذواق والمواجيد والمكاشفات، والمخاطبات، في كل صنف من هذه الأصناف الثلاثة فيها حق وباطل، ولا بد من التمييز بين هذا وهذا. وجماع ذلك أن ما وافق كتاب الله وسنة رسوله الثابتة عنه، وما كان عليه أصحابه فهو حق، وما خالف ذلك فهو باطل."[2]

ويبين القرضاوي أن الموقف العادل من تراث السلف هو موقف الناقد البصير، فيقول: "إذا كان تراثنا من عمل العقل الإسلامي، وليس له في ذاته عصمة ولا قداسة، فمن حقنا أن نقف معه وقفة الناقد البصير، الذي يعتبره ثروة عظيمة يجب الاستفادة منها، بالانتقاء والانتخاب من بين كنوزها، ما يقبله العقل، ويرضاه النقل، وتقتضيه المصلحة المشروعة، وأن ندع منها ما ثبت لدينا خطؤه، أو لم يعد

---

(١) المرجع السابق، ص٣٤.

(٢) المرجع السابق، ص٣٨-٤٠.

صالحاً في زماننا، أو لغير ذلك من الأسباب التي يرتضيها عقلنا المهتدي بما أنزل الله من الكتاب والميزان." ثم يضع القرضاوي أربعة مبادئ للتعامل مع التراث، هي:

"الأول: أن ننظر في سنده، لنعرف صحة ثبوته من عدمها، فليس كل ما نُسب إلى السلف صحيحاً، والثاني: ثبوت حقنا في نقده، ما دام غير معصوم، والثالث: وجوب العدل والاعتدال في تقويمه ونقده، والرابع: ألا يتجاوز النقد إلى الطعن والتجريح."[1]

والقرضاوي لا يحصر توجيه النقد والاجتهاد في الأحكام الخاصة بفروع الفقه وحسب، وإنما يفتح هذا باب الاجتهاد في قواعد الاستنباط الفقهي التي يمثلها علم أصول الفقه، ولكن: "لا إلى حد هدم الأصول القديمة، وإنشاء أصول جديدة، فهذا غير مقصود، وغير مقبول، أن يهال التراب على تراث أمة بلغت من الحضارة ما بلغت، ثم نبدأ من الصفر، وهذا ما لم يعهد في أي علم من العلوم الشرعية أو الوضعية، فكل علم عرفه الناس إنما يتطور ويرتقي ببناء اللاحق على ما أسسه السابق، وبفضل هذه المعرفة والخبرة التراكمية، تتطور معارف البشر، وترتقي علومهم."[2]

وينظر القرضاوي إلى أنَّ الاجتهاد هو شكل من أشكال التعامل مع التراث، حين يستوعب العالِمُ ما قال به السابقون في موضوع العلم، ثم يجتهد في أن يأخذ منهم ويدع، ويوازن ويرجِّح، ويأتي باجتهاد جديد غير مسبوق. ويستند القرضاوي في بيان ذلك إلى منطق التاريخ، فيقول: "وإذا تحدثنا بمنطق التاريخ: رأينا أنَّ الاجتهاد لم ينقطع في أيِّ قرن من القرون، وأنَّ الله تعالى قد تفضّل على هذه الأمة، فلم يخْلُ عصرٌ من عصورها من مجتهد أو أكثر. وهذه حقيقة واضحة كالشمس في ضحى النهار، لكل دارسٍ لتراث الأمة، مطلعٍ على تاريخ فقهائها، من مختلف الأقطار، وشتى المذاهب والمدارس." ويمثل على ذلك بذكر "قائمة غير

(١) المرجع السابق، ص٤١.

(٢) المرجع السابق، ص١٠٦.

قليلة لعدد المجتهدين بعد عصر الأئمة الأربعة."[1]

خامساً: موقع التراث التربوي الإسلامي من مجمل التراث الإسلامي

ثمَّة عقباتٌ تجعل تحديد موقع التراث التربوي وحجمه وأهميته، في مجمل التراث الإسلامي، أمراً غير يسير؛ فالأمر يحتاج إلى قدر واف من الاطلاع ليس على التراث التربوي وحسب، وإنما على التراث الإسلامي في مجالاته المعرفية المختلفة كذلك؛ بما في ذلك علوم القرآن الكريم، وعلوم السيرة والسنة النبوية، والفقه، والعقيدة، والفلسفة، والتراث السياسي والاقتصادي والعلمي والتربوي وغير ذلك من العلوم. وواضح أنَّ هذا الاطلاع الوافي أمرٌ غير متيسر للباحث الواحد، ولا سيّما في الحياة المعاصرة.

ثم إنَّ التربية، وعلم النفس، والاقتصاد، والاجتماع، وغيرها من العلوم الاجتماعية والإنسانية لم تكن قد تمايزت من مجمل الخبرة البشرية، ولم تكن قد عرفت بالطريقة التي عرفت فيها مجالات معرفية أخرى مثل: الطب والفلك والفقه والحديث. وعلى الرغم من أن نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية كانت حاسمة في اعتبار كل مسلم عالماً أو متعلماً، وأن التعليم مهنةٌ لا بد أن "ينفر" إليها بعض المؤهلين لها، فإنَّ عملية التنظير أو وضع القواعد الخاصة بممارسة التعليم والتعلم، في كتب متخصصة لم نجدها في القرن الأول والثاني. فقد اكتفى من انتبه إلى ذلك من العلماء في بداية الأمر بالاهتمام بما ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية عن فضل العلم والتعليم والتعلم في أيّ علم من العلوم.

وربما يصح القول أن ما يمكن أن نسميه "التراث التربوي والتعليمي" كان جزءاً من كل علم من العلوم الأخرى؛ ذلك أنَّ المتخصص في أيٍّ من العلوم إنَّما

---

(١) المرجع السابق، ١١٣-١٢٥.

اكتسب علمَه عن طريق ما توفر له من فرص العلم والتعلم والإعداد في ذلك العلم، فالذي كان يحصل على إجازة لتعليم القرآن الكريم، أو رواية الحديث، كان قد لازَمَ كبار العلماء المتخصصين في مجالس العلم التي كانوا يعقدونها، وأثبت أنَّه قد وصل إلى رتبة من العلم تؤهِّله للحصول على الإجازة. والطبيب الذي حصل على إجازة لممارسة الطب كان قد لازم شيخ الأطباء فترة كافية من المشاهدة والتدريب على يديه، والممارسة تحت إشرافه، حتى أصبح مؤهلاً للحصول على تلك الإجازة. فالتعليم والممارسة التربوية والتعليمية كانت تتخلل سائر علوم التراث وسائر المهن والحرف، حتى جاز لنا أن نقول: إنَّ كلَّ عالم من العلماء الذين أنتجوا التراث كان معلماً؛ مقرئاً، أو محدِّثاً، أو فقيها، أو مُمْلِياً، أو مفتياً، إلخ.

ولبناء علاقة بين الفكر التربوي والتراث التربوي نستعير التحليل الذي قدمه المرحوم حامد ربيع للعلاقة بين دراسة الفكر السياسي الإسلامي ودراسة تطور الفكر السياسي الإسلامي،[1] فنقول: إنه لا يصلح أن ندرس **الفكر** التربوي الإسلامي في صورة فصل من فصول دراسة **التراث** التربوي الإسلامي، حين يكون الهدف الإسهام في جهود النهوض الحضاري للأمة وحضورها المعاصر في ساحة العالم. ولكن يحسن العمل بعكس ذلك؛ أي دراسة التطور التاريخي للفكر التربوي الإسلامي كما نكشف عن هذا التطور من دراسة التراث التربوي الإسلامي، وتكون الدراسة في هذا الحالة فصلاً من فصول دراسة الفكر التربوي الإسلامي.

أما إذا أردنا أن ندرس التطور التاريخي للفكر التربوي على مستوى الخبرة البشرية بصورة عامة؛ فإن مما لا شك فيه أن الفكر التربوي الإسلامي هو فصل من فصول تلك الدراسة. ومن الجدير بالذكر في هذا المقام أن نلاحظ أن التجاهل المتواصل في الدراسات الغربية للإسهام الإسلامي في التطور التربوي في العالم، قد بدأ يخفف من النظرة النمطية الاستعلائية، ويمارس شيئاً من الاعتراف بهذا

(١) ربيع، **التجديد الفكري للتراث الإسلامي وعملية إحياء الوعي القومي**، مرجع سابق، ص١٢.

الإسهام، ولو بإضافة صفحات قليلة عنه في بعض الكتابات الحديثة.[1]

ويمكن القول: إن التراث التربوي في أي مرحلة من مراحله هو بِنْيَةٌ من ثلاثة عناصر: العنصر الأول، الفكر التربوي الذي استندت إليه الممارسة التربوية والتعليمية، والعنصر الثاني، هو الممارسة التربوية نفسها، أما العنصر الثالث؛ فهو السياق التاريخي مكاناً وزماناً وأحوالاً؛ وبمعنى آخر فإننا ننظر إلى التراث التربوي على أنه فكر وتربية وتاريخ.

خاتمة:

كانت رحلتنا في هذا الفصل طويلة بعض الشيء. فقد كان علينا أن نبدأ الحديث عن التراث الإسلامي، قبل أن نتحدث عن موضوع محدد في هذا التراث، وهو التراث التربوي والتعليمي. لقد أدركنا أنَّ حجم التراث الإسلامي المعروف حجم كبير، فضلاً عن المادة التراثية غير المعروفة حتى الآن، مما هو حبيس المخطوطات في الخزائن المتخصصة في كثير من بلدان العالم. ووجدنا أنَّ ثَـمَّة اهتماماً حالياً كبيراً بالتراث الإسلامي يمارسه كثير من الباحثين لأغراض مختلفة. وقد عرفت العقود الأخيرة من القرن العشرين وما بعدها عشرات الباحثين الذين تخصصوا في دراسات التراث الإسلامي؛ تحقيقاً ونشراً، وتحليلاً ونقداً، ووجدنا كثيراً من هؤلاء يردُّ بعضهم على بعض ، وينقض بعضهم غزل بعض، وبعضهم عاكفٌ على مهمته التي اختارها لنفسه في دراسة التراث، غير عابئ بما يقوله الآخرون عنه، نقداً أو نقضاً.

---

(١) بدأ حضور الإسلام في الكتب المنهجية الجامعية textbooks اعتباراً من منتصف التسعينات وتزايد بصورة ملحوظة في العقدين الأولين من القرن الحادي والعشرين، ونلاحظ غياب أي إشارة إلى الإسلام والتعليم الإسلامي في الطبعات القديمة للكتاب، وحضور هذه الإشارة في الطبعات الأحدث. انظر في ذلك مثلاً:

- Ornstein, Allen. Levine, Daniel. Gutek, Gerry. And Vocke, David. *Foundations of Education*, California: Wadsworth Publishing, 13 edition, 2016, page 72-74.

وكان من السهولة علينا أن نلاحظ أنَّ جدلاً متواصلاً قد احتدم حول موقع التراث في جهود النهضة العربية أو الإسلامية استمر منذ القرن التاسع عشر وطوال القرن العشرين ولا يزال، ما بين القول بأن التراث -أو بعض التراث على الأقل- كان سبباً في تخلف العقل والانحطاط الحضاري، والقول بأن الترحيب والعمل بالوافد الأجنبي من الأفكار والثقافات بدلاً من التراث هو الذي أفقد ويُفقد الأمة هويتها وحوافز نهوضها واستئناف بنائها الحضاري المنشود. ومع ذلك فإنَّ الغالبية العظمي من الباحثين في التراث يعترفون بأنَّ فيه قيماً حيَّة، ومقوماتٍ أساسية لا يمكن الاستغناء عنها، ولا استبدال غيرها بها، وأنَّ فيه خبرات وتجارب بشرية تتحدَّد بظروف الواقع التاريخي الذي وقعت فيه، زماناً ومكاناً، وأنَّنا اليوم لا نملك إلا أن نتفاعل مع واقعنا المعاصر ومستجداته ومتطلباته، وأنَّ في الخبرات البشرية المعاصرة للأمم الأخرى ما يلزم أن ننظر فيه ونفيد منه.

لقد اجتهدنا في تنظيم هذا الفصل على الصورة التي جاء فيها لنلقي نظرة بانورامية على ميدان واسع من المادة المتاحة حول التراث العربي الإسلامي، ونحاول تكوين رؤية إجمالية سريعة حول موضوعات هذه المادة ومناهج إنتاجها، والمرجعيات التي تنطلق منها، والأغراض التي يبدو أنَّها كانت تسعى إليها. وحتى نُوجز القول اكتفينا بخمس دراسات سعت إلى تحقيق هذا الهدف الذي ننشده، ثم أتبعنا ذلك بحديث موجز عن ستة مفكرين من ميدان الفلسفة، بحث كل منهم في التراث الإسلامي بطريقته. وختمنا ذلك باختيار مفكر واحد تخصص في المجال السياسي من التراث الإسلامي، على سبيل التمثيل بمنهج التعامل مع التراث الإسلامي في ميدان واحد من ميادين العلوم، واختيار مفكريْن آخرين تخصصا في المجال الفقهي والدعوي من التراث الإسلامي. وأشرنا إشارات موجزة إلى بعض مفاتيح البحث في التراث الإسلامي في مجالات الاقتصاد والسياسة وعلم النفس.

وكان عُذرنا في عدم الحديث عن دراسات التراث التربوي الإسلامي وبحوث، أنَّ الفصل الثاني من هذا الكتاب يتخصص بتفصيل القول فيه.

الفصل الثاني:

حالة البحث في التراث التربوي الإسلامي

مقدمة:

عندما يبدأ المؤلف في التخطيط لتأليف كتاب في موضوع ما، فليس من الحكمة أن يبدأ من نقطة الصفر، وكأن الموضوع لم يتعرض له أحدٌ من قبل. وقد شاع مصطلح مقاصد المؤلفين منذ القدم،[1] فحُصرت هذه المقاصد عند أكثر من

(١) مقاصد المؤلفين مصطلح استخدمه عدد من العلماء في التراث الإسلامي، منهم الثعلبي في تفسيره (توفي: ٤٢٧هـ)، وابن حزم (توفي: ٤٥٦هـ) في **التقريب لحد المنطق**، وعبد الرحمن بن خلدون (توفي: ٨٠٨هـ)، والمقري التلمساني (توفي: ١٠٤١هـ)، وحاجي خليفة (توفي: ١٠٦٨هـ) في **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، وصديق بن حسن القنوجي (توفي: ١٣٠٧هـ) في **أبجد العلوم**. وغيرهم. ويبدو أن المصطلح كان معروفاً قبل ذلك فقد أشار ابن خلدون إلى أن أرسطو ذكر المقاصد السبعة، وعقب عليها، وأن التعقيب الذي وضعه ابن خلدون هو في المعنى نفسه الذي وضعه أرسطو. انظر في ذلك:

- الثعلبي، الإمام أبو إسحق أحمد بن محمد الثعلبي. **الكشف والبيان عن تفسير القرآن (تفسير الثعلبي)**، دراسة وتحقيق: أبي محمد بن عاشور، مراجعة وتدقيق: نظير الساعدي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، ٢٠٠٢م، ج١، ص٧٥.
- ابن حزم، علي بن أحمد بن سعيد. **التقريب لحد المنطق**، تحقيق: أحمد فريد المزيدي، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٣م، ص١٦.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد الحضرمي. **مقدمة ابن خلدون**، تقديم وتحقيق وشرح: علي عبد الواحد وافي، القاهرة: دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط٤، ٢٠٠٤م، ج٣، ص١٢٣٧-١٢٤٠.
- المقري التلمساني، شهاب الدين أحمد بن محمد. **أزهار الرياض في أخبار القاضي عياض**، ضبطه وحققه وعلق عليه: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبدالحفيظ شلبي، الرباط: منشورات صندوق إحياء التراث الإسلامي المشترك بين المملكة المغربية ودولة الإمارات العربية والمعهد الخليفي للأبحاث المغربية، ١٩٧٨م، ج٣، ص٣٤-٣٥.
- خليفة، حاجي (مصطفى بن عبد الله)، **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، (د. ت.)، ج١، ص٣٥.
- القنوجي، صديق بن حسن خان. **أبجد العلوم: الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم**، أعده للطبع ووضع فهارسه: عبد الجبار زكار، دمشق: منشورات وزارة الثقافة والإرشاد، ١٩٧٨م، ج١، ص١٨٨-١٨٩.

أوْرَدها في سبعة مقاصد هي: (إما شيء لم يُسبق إليه المؤلف فيخترعُه) أو (شيء ناقص يُتَمِّمُه) أو (شيء مُغلَق يشرحه) أو (شيء طويل يختصره) أو (شيء متفرق يجمعه) أو (شيء مختلط يرتِّبه) أو (شيء أخطأ فيه مصنّفه فيُصلحُه).

حتى لو وقع موضوع التأليف ضمن المقصد الأول، فسيكون على المؤلف أن يبين الحاجة إلى هذه الموضوع في ضوء بحثه عن مظانِّه في المصادر المختلفة، ومراجعته لما كُتب في موضوعات قريبة منه.

وكذلك إذا كان الموضوع يختص بأي من المقاصد الأخرى، فمن الضروري أن يقوم المؤلف ببيان وجه الحاجة إلى ذلك المقصد في ضوء مراجعته لما كتبه المؤلفون السابقون.[1]

ولذلك فإنَّ هذا الفصل سوف يُشير بما يتيّسر لنا الاطلاع المباشر عليه من الكتابات المختصة التي نُشرت في موضوعات التراث التربوي الإسلامي، في مظانِّها الرئيسية الثلاثة وهي الكتب، ولا سيما الكتب المنهجية التي أُلِّفت للتدريس الجامعي، والبحوث المنشورة في المجلات العلمية، والأطروحات الجامعية. وبذلك نركز على الجانب العلمي "الأكاديمي"، ونستثني من هذه المراجعة المقالات المنشورة في الصحف والمجلات الثقافية العامة، والمواد المنشورة على شبكة الإنترنت، على الرغم مما قد يكون في هذه المقالات والمواد من فائدة، وسوف يتضمن هذا العرض كذلك، ما نشره العلماء والباحثون منفردين أو مجتمعين، وما نشرته بعض

(١) هذه المقاصد التي تكرر ورودها في التراث الإسلامي ليست هي القول الفصل، إذ يمكن النظر إلى هذه المقاصد أو الأهداف ضمن تصنيفات أخرى. وعلى العموم يصعب أن نتخيل كاتباً يكتب دون هدفٍ محدد، فهو قد يكتب ليطلع القارئ على فكرةٍ معينة يتبناها، وربما يصوغ مادة الكتابة بغرض إقناع القارئ بالفكرة، فيشرح رأيه ويدافع عنه بحماس، ويناقش الآراء الأخرى ويقدم الحجج لدحضها. وقد يكتب بهدف التعبير عن مشاعره فيصف شيئاً سرّه، أو موقفاً أحزنه، وقد يكتب مادة تتضمن معلومات أو تعليمات أو أحكاماً يريد من القارئ أن يتعلمها أو يتقيد بها، وقد يكتب بغرض الترفيه والتسلية لإمتاع القارئ، وهكذا.

المؤسسات التي اهتمت بعرض التراث التربوي الإسلامي.

ومن المناسب أن نؤكد، منذ البداية، أن هذه المراجعة لن تكون القول الفصل، ولن تشمل كل ما كُتب عن التراث التربوي الإسلامي، ولن تستكمل متطلبات وَزْنِ المواد المنشورة وتقويمها. فليس هذا ما أردناه، ولو أردناه ما استطعنا تحقيقه، غاية مرادنا أن نختار ما نراه الأوْلىٰ بالعرض، ونجعلُه متاحاً للنظر فيه، منفرداً ومجتمعاً مع غيره، ليطلع فيه القارئ علىٰ اجتهادات الباحثين في عرض ما عرضوه عن التراث التربوي، ويكون للقارئ موقِعُه في النظر في هذا الاجتهاد، وتقويم موقعه من اجتهادنا في عرض التراث التربوي الإسلامي في الفصول الأخرىٰ من هذا الكتاب.

وقد قدَّم كثيرٌ من الباحثين أعمالاً متنوعة عن التراث الإسلامي، علىٰ مدىٰ القرن العشرين المنصرم، ونالت دراسات التراث وبرامج "إحياء التراث"، و"تحقيق التراث" اهتماماً ملحوظاً في النصف الأول من القرن العشرين، إلا أن هذا الاهتمام تضاعف في النصف الثاني من القرن، ولا سيما بعد إنشاء كثير من الجامعات، والمؤسسات المتخصصة علىٰ المستوىٰ الدولي والإقليمي والمحلي، فضلاً عن الصحف والمجلات في مختلف بلدان العالم العربي والإسلامي. وكان للتراث التربوي الإسلامي نصيبٌ ملحوظ من هذا الاهتمام، إلىٰ الحد الذي يصعب حصره. وكانت معظم الأعمال التي أُنجزت تدور حول التنويه بهذا التراث، والإعلاء من شأنه، ومقارنته أو مقاربته بالفكر التربوي المعاصر المستمد من الغرب الأوروبي والأمريكي، وفي أحيان قليلة من الفكر التربوي الياباني.

ومع ذلك فإنَّ بعض تلك الأعمال جاءت بهدف الاستفادة من التراث التربوي في مهمة إصلاح الواقع، وتطوير العملية التربوية في المجتمعات الإسلامية وفق الرؤية الإسلامية.

وقد جاءت معظم الأعمال المشار إليها في صورة إنتاج فردي، وفي حالات قليلة كان يشترك عددٌ قليل من الباحثين في إنتاج بعض الأعمال، ومثال ذلك أن

يكتب عددٌ من الأساتذة كتاباً يُغطي القراءات المقررة لمادة دراسية جامعية يشتركون في تدريسها، أو يشترك أستاذان أو أكثر في إعداد بحثٍ علمي من بحوث الترقية. وندرة البحوث العلمية المشتركة ظاهرة مؤسفة من ظواهر البحث العلمي في البلاد العربية.

وقد أسهمت بعضُ المؤسسات الرسمية المحلية أو الإقليمية، في البلدان العربية في الكتابة عن التراث التربوي الإسلامي، من خلال مشروعات تبنَّتْها هذه المؤسسات، واستُكتب فيها الباحثون من التخصصات ذات الصلة. ومن هذه المؤسسات وزارات الثقافة، أو الثقافة والتراث. ومنها مؤسسات تابعة لمنظمات إقليمية، مثل "المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة" (الألكسو) التابعة لجامعة الدول العربية، و"المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة" (الإيسسكو) التابعة لمنظمة التعاون الإسلامي، ومكتب التربية العربي لدول الخليج، ومؤسسات رسمية قُطْرية مثل "المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية" (مؤسسة آل البيت) في الأردن.

وتأتي أهمية إنتاج هذه المؤسسات في التراث التربوي الإسلامي من أنَّ هذا الإنتاج كان جزءاً من دراسة تتَّسع دائرتُها لتشمل عدداً من المتخصصين من بلد واحد أو من بلدان متعددة، مما يُتوقع أن يتوفر له من التخطيط والدعم، ومن ثم يكون له من الوزن العلمي، ما لا يتوفر للباحث الفرد.

ويتضمن هذا الفصل مراجعةً لجهود متنوعة مما يعد أقرب إلى الأعمال العلمية (الأكاديمية) بذلها باحثون ومفكرون في مجال التراث التربوي الإسلامي ضمن أعمال فردية أو جماعية. وقد نظَّمنا هذه المراجعة في أربعة أقسام رئيسية هي: منشورات المؤسسات المتخصصة، والأطروحات الجامعية، والمجلات العلمية، والكتب المنهجية أو المرجعية. ولم تتضمن هذه المراجعة ما كتب من مقالات في المجلات الثقافية العامة، وما نشر على المواقع الإلكترونية، لكثرتها وصعوبة حصرها وتصنيفها، واكتفاءً بالأهم على المهم.

أولاً: الجهود المشتركة لعدد من المؤسسات التربوية الرسمية

الفكر البشري في الأساس هو فكرُ فردٍ، يُعمِلُ عقْلَه، ويَتفكَّر في موضوعٍ معين، فيصل فيه إلى نتائج، فيكتبُها، فتصبح الأفكار التي توصَّل إليها مرتبطةً باسمه. وقد يتحاور الفردُ مع آخر، فيفكّر كلٌّ منهما، أو يفكران معاً، ويتباحثان فيما يصل كلٌّ منهما إليه، ويُعلنان عن هذه الأفكار عن طريق التأليف المشترك.

وفي المجتمع المعاصر لا نزال، وسنبقى، نجد أفراداً يؤلفون منفردين، أو يؤلف عدد منهم تأليفاً مشتركاً، وذلك لمقاصد محددة، يبذلون جهدهم في تحقيق هذه المقاصد، ويعتمدون على ما توفر لهم من إمكانيات من الوقت والجهد والمال، لكن المجتمع المعاصر أصبح له مؤسسات متعددة، عامة وخاصة، ولكل مؤسسة إدارة تحدِّد طرق اتخاذ القرار فيها، بصورةٍ تُعبر عن موقف المؤسسة ورأيها، وليس عن موقف فردٍ فيها أو رأيه. وبهذا العمل المؤسّسي يتم تحديد أوليات البحوث العلمية، وصياغة خطط هذه البحوث، وتبحث عن أفضل الكفاءات العلمية من الباحثين، وتوظّفهم في البحث فرادى وفرقاً، وتوفر متطلبات البحث من التفرغ والتمويل والتيسيرات اللازمة التي لا تتوفر للباحث الفرد. وبذلك تتوفر للبحوث التي تُشرف عليها المؤسسات من الخبرات ما يفوق ما يتوفر للبحوث التي يجريها الأفراد على مسؤوليتهم وضمن إمكاناتهم، مما يجعل المرجعية التي تتمتع بها البحوث التي تقوم بها المؤسسات أعلى مرتبة من بحوث الأفراد. وهذا بطبيعة الحال عندما تلتزم المؤسسة بالموضوعية العلمية والبحث عن الحقيقة، ولا تسعى إلى توظيف المكانة العلمية لأغراض تضليل صاحب القرار أو التلاعب بالرأي العام لتمرير مصالح محددة.

ومن المتوقع أن تكون الأعمال البحثية التي تشترك في القيام بها مجموعة من المؤسسات أعلى مرتبة وأكثر قبولاً مما تقوم به مؤسسة واحدة.

وهذا لا يعني أن كل ما نجده في سوق التأليف من إنتاج ظهرت على غلافه أسماء لعدد من المؤلفين، هو تأليف مشترك فعلاً. ومع أن فكرة التأليف المشترك يمكن تنفيذها بطرق مختلفة،[1] فسوء الاستعمال لأيّ فكرة، أو أيّ أداة أمرٌ مألوف في حياة البشر،[2] لكن ذلك لا يقلل من أهمية الفكرة وقيمتها.

ومن صور التأليف المشترك في مجال التراث التربوي الإسلامي ما قامت به ثلاث مؤسسات علمية عربية. نتج عنه مجموعة من الأعمال ذات الأهمية الخاصة في مجال الفكر التربوي الإسلامي والتراث التربوي الإسلامي.

وهذه المؤسسات الثلاث، هي:

- المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (الألكسو) ومقرها تونس.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج ومقره الرياض.
- المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية (مؤسسة آل البيت) في عمّان.

ووقّعت المؤسسات الثلاث في سبتمبر ١٩٨٢م اتفاقاً لتنفيذ مشروع واسع بعنوان: (التربية العربية الإسلامية) "تقوم به المؤسسات الثلاث في تكاملٍ وتكافؤ،

---

(١) من صور التأليف المشترك أن يكتب كل مؤلف مشارك جزءاً من المادة، وكل مشارك يقرأ كل ما كتبه المشاركون الآخرون ويُبدي كل منهم رأيه، فيتحاورون ويتبادلون الخبرة والمعرفة حتى تنال الصيغة الأخيرة للمادة موافقة كل مشارك، ويتحمل كل منهم المسؤولية عنها مجتمعة، وهذه هي الصورة المثلى في التأليف المشترك. ومن هذه الصور كذلك أن يكتب كل مؤلف مشارك جزءاً من المادة، وفقاً لعلمه وخبرته وتخصصه، ويقوم واحد من المشاركين بمهمة تحرير المادة، ويكون المحرر هو من يتحمل مسؤولية المادة بأكملها. وقد يُكتفَى بوضع اسم المؤلف المشارك إزاء المادة التي كتبها دون أن يقوم مشاركٌ آخر بالتحرير، وبذلك تقتصر مسؤولية كل مؤلف عما كتبه، وهكذا.

(٢) من صور سوء الاستعمال، أن يتطوع طالب في كتابة اسم أستاذه على المادة، طمعاً في تيسير النشر، أو يطلب الأستاذ من تلميذه ذلك، دون أن يكون للأستاذ في الحالتين أيّ مشاركة في تأليف المادة. ومنها أن يضع عضو هيئة التدريس في الجامعة على بحثه اسم زميل له، ويفعل الزميل مثل ذلك في المقابل، أو يضع المؤلف اسم عميد الكلية، أو رئيس الجامعة، من باب النفاق أو تبادل المنافع، وهكذا.

بالاشتراك في العمل له: تخطيطاً، وإشرافاً، وتمويلاً، حتى يتم في صورة علمية، منهجاً ومادة، ... وهكذا قُدر لهذا المشروع الكبير أن يتحقق في صورةٍ جماعية، نموذجاً لتعاونٍ علميٍّ خلّاق للعمل العربي المشترك... ويضم هذا المرجع ما تفرق في تراثنا العريق، في زمنه الممتد الطويل، وفي مادته المتنوعة عن التربية العربية الإسلامية، فكراً وممارسة وأَعْلاماً، وفي مواقعه آسيا وأفريقيا وأوربا، وهذا عملٌ لا يكاد يقوم به جهد فردي، وهكذا نهضت المؤسسات المعنية متعاونة في كل مراحله... وإنَّ هذا الكتاب يُمثل مرجعاً أساسياً لمسيرة التربية العربية الإسلامية ولتاريخها، وهو في هذا المعنى يصبح عوناً لأساتذة التربية العربية الإسلامية ودارسيها، يأخذون عنه تفصيلاً أو جملة، فقد يرجعون إلى مادة أو مواد فيه..."[1]

وقد صدرت أعمال هذا المشروع المشترك في تسعةِ مجلداتٍ موزعة على ثلاثة أقسام، نتحدث عنها بإيجار في الفقرات اللاحقة.

أ- كتاب "الفكر التربوي العربي الإسلامي؛ الأصول والمبادئ":

أشرفت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)[2] على إعداد هذا القسم ونشره. وجاء في مجلد واحد، من ألف واثنتين وخمسين صفحة. ويتحدث عن مبادئ التربية العربية الإسلامية وأصولها قبل الإسلام وبعده، وشارك في إعداد الدراسات وتقويمها ثمانية عشر عالماً من أساتذة الجامعات في مصر والأردن

---

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. **كتاب الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧م، من مقدمة محيي الدين صابر (المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم)، ص٧-٩.

(٢) الألكسو alecso هي: مختصر الترجمة الإنجليزية لاسم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المنبثقة عن الجامعة العربية (Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization)، واعتمدت هذه الحروف الأولى لكلمات الاسم لتكون علماً على اسم المؤسسة بالحروف العربية كذلك (الألكسو) تشبهاً بمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة -يونسكو UNESCO. ومثلها فعلت المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم المنبثقة عن منظمة التعاون الإسلامي - إيسسكو ISESCO.

والعراق وسوريا وليبيا. وقد جاء هذا الكتاب المرجعي في خمسة أبواب:

الباب الأول: مدخل تاريخي: موضوع هذا الباب هو حالة العرب منذ ما قبل الإسلام إلى مطلع القرن العشرين. وجاء في ثمانية فصول، غطت (١٠٨) صفحات، عبّرت مادتها عن الحُقب التاريخية المتتابعة، وشملت أقاليم المنطقة العربية على وجه التحديد، وكان الحديثُ عن واقع التعليم والتربية في هذه الفصول محدوداً؛ إذ كان المقصود -كما يبدو- هو رسمَ خرائط للحالة السياسية والاجتماعية والثقافية في الحقب الزمنية المشار إليها.

الباب الثاني: الأسس النظرية للفكر التربوي العربي الإسلامي: عالج الباب هذه الأسس في خمسة فصولٍ، من خلال تمثلاث هذه الأسس النظرية في مجموعات من القضايا صنفت في خمسة فصول: قضايا الكون، وقضايا الإنسان، وقضايا المجتمع، وقضايا المعرفة، وقضايا القيم.

وقد تضمن هذا الباب الواسع الصفحات (١١٠-٢٩٤) عرضاً للرؤية الإسلامية النظرية في هذه القضايا، بما يشير أن إدارة المشروع كانت تريد أن تقول: إنّ الفكر التربوي العربي الإسلامي يجب أن يستند إلى الخلفية المعرفية النظرية، وأن يأتي وفق هذه الرؤية. فهي تخدم الخلفية الفلسفية (النظرية) للمناهج التربوية، دون أن يكون لها صلةٌ مباشرة بأي عنصرٍ من عناصر المناهج، (الأهداف، والمحتوى، والأساليب، والتقويم).

الباب الثالث: الفكر التربوي العربي الإسلامي في القرآن والسنة: عالج هذا الباب موضوع الفكر التربوي في القرآن والسنة في ثمانية فصول مطولة الصفحات (٢٩٦ - ٥٨١)، فتتبع النصوص الواردة في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة حول العلم، والعلماء، والتعليم والتعلم، والتنمية العقلية، والتربية الخلقية، والتربية الاجتماعية، والتربية الوجدانية، والتربية الجسمية.

الباب الرابع: التيارات الكبرى في الفكر التربوي العربي الإسلامي: جاء في مقدمة وستة فصول الصفحات (٥٨٢ - ٧١٦): أوضح الفصل الأول التحولات الحضارية في المجتمع الإسلامي التي أفرزت الفكر التربوي العربي الإسلامي. وتحدث الفصل الثاني عن ميلاد الفكر التربوي العربي الإسلامي في زمن التحولات. وجاء الفصل الثالث عرضاً لإسهام التيار النقلي والتربوي في رؤيته للإنسان، وفريضة التعليم، وعلاقة المعلم والمتعلم، من خلال جهود عدد من ممثلي هذا التيار مثل القابسي، وابن سحنون، والهيتمي، والغزالي، والطوسي. وبيَّن الفصل الرابع إسهامات ممثلي التيار العقلاني من المفكرين المسلمين في الفكر التربوي، وينضوي تحت هذا المذهب العقلاني فريقان من المفكرين، هم أهل العرفان من متصوفة ومتأوّلة وإسماعيلية، وأهل البرهان، وهم أهل المنطق والرياضيات والطبيعيات والإلهيات والميتافيزيقا، وتجمعهم مجانفة النقل وتفرقهم سبل التماس الحقيقة. وقد بنى العقلانيون موقفهم حول العلاقة بين الدين والفلسفة على التسليم بأن العقل ليس شيئاً أكثر من إدراكه الموجودات بأسبابها، وبه يفترق عن سائر القوى المدركة. وتخصص الفصل الخامس في الحديث عن التيار الوظيفي في الفكر التربوي العربي الإسلامي، وعُدّ ابن خلدون الممثل الرئيس لهذا التيار. وأخيراً عرض الفصل السادس إسهامات التيار الصوفي في الفكر التربوي منذ أيام الصوفي معروف الكرخي (توفي: ٢٠٠هـ) والمحاسبي (توفي: ٢٤٣هـ) ثم الغزالي (توفي: ٥٠٥هـ)، وقد أثارت بعض الأمور كالمكاشفة والشطحات بعض الإشكالات وأوقعتهم في الاتهام.

ويعد هذا المجلد على الرغم من ضخامته مقدمةً ضرورية لأصول التربية الإسلامية ومبادئها مما يجعله مرجعاً أساسياً للباحثين في المجالات التي شملها التخطيط الأولي للمشروع الذي تآزرت في تنفيذه المؤسسات الثلاث.

ب- المؤسسات والممارسات التربوية:

أشرف على تنفيذ هذا القسم المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية

(مؤسسة آل البيت) في الأردن.[1] وتخصص في نشأة المؤسسات التربوية منذ ما قبل الإسلام، وعلى امتداد التاريخ الإسلامي حتى الحرب العالمية الأولى، والتطور الذي لحق هذه المؤسسات والممارسات التعليمية والتربوية التي سادت فيها. وقُسمت مادة البحث في المشروع إلى سبعة وثلاثين موضوعاً، بدأ بمدخل تاريخي، ثم واقع التربية العربية قبل الإسلام، ثم التربية في عصر الرسالة والخلافة الراشدة، ثم توزع الحديث إلى العصور اللاحقة، في كل بلد من بلدان الإسلامي الممتدة مثل بلاد الشام، والعراق، ومصر، والمغرب، والأندلس، والحجاز والسودان،... كما شمل ذلك التعليم عند الفرق والمذاهب المختلفة، وبعض المؤسسات التي نالت أهمية كبيرة، مثل: الزيتونة، والقرويين، والنظاميات، والأزهر، وبيت المقدس، والهِجَر، والخلاوي، والمحاضر، إضافة إلى مؤسسات تمويل التعليم، وبعض أنواع التعليم مثل التعليم الطبي، وختمت البحوث برؤية مقترحة للنموذج الإسلامي للتربية.

وللمدخل التاريخي الذي كان بداية الجزء الأول من المشروع أهميةٌ خاصة؛ إذ كان نظرة إجمالية على التطور التاريخ للأمة العربية الإسلامية من حيث امتدادها الجغرافي مع حركة الفتوح الإسلامية، وتكوّن المجتمعات، وظهور الحواضر التي أصبحت مراكز للنشاط العلمي والفكري. وتتبَّع الفصل ظهور العلوم المختلفة، ولاحظ تعَدُّدَ أماكن التعليم، من المسجد، والكتاب، والمدرسة، والحلقات، والمجالس، والمكتبات، ودور الوراقين، والمشافي الطبية، وغيرها، وتنَوُّع أساليب التعليم من التأديب السلوكي إلى التعليم الأساسي إلى طلب العلم في مستوياته المتقدمة. وأشار إلى تميز فئة المؤدبين الذين تخصصوا في تعليم أبناء الأمراء والخاصة من الأغنياء والقادة، واختلاف أنواع التعليم باختلاف المدارس الفكرية من فقهية

---

(١) تأسس المجمع عام ١٩٨٠م، ثم غُيِّر اسمه ليصبح «مؤسسة آل البيت للفكر الإسلامي»، وذلك بقرار من مجلس المجمع في جلسته رقم (١٧٣) بتاريخ ٢٣/ ٨/ ٢٠٠٠م. وصدر قانون مؤسسة آل البيت للفكر الإسلامي المؤقت رقم ٥٣ لسنة ٢٠٠١م المنشور على الصفحة ٤٢٥٤ من عدد الجريدة الرسمية رقم ٤٥٠٨ تاريخ ١/ ١٠/ ٢٠٠١م.

وحديثية، وصوفية وفلسفية، وتاريخية، وأدبية، وطبية، وغيرها. وتطرقت مقالة المدخل التاريخي كذلك إلى مؤسسات الأوقاف التعليمية، وتعليم الصنائع.[١]

وإذا كان المشروع قد بدأت بهذه المقالة التي أعطت رؤية شمولية سريعة لتطور التعليم ومؤسساته وممارساته، وكان ذلك حديثاً عما كان من شأن التعليم الإسلامي في الماضي، فقد اختتم المشروع بمقالة مهمة كذلك كان عنوانها: النموذج الإسلامي للتربية، الذي كان الهدف منه -كما يبدو- تقديم رؤية شمولية عما يجب أن يكون عليه حال التعليم الإسلامي، وذلك في ضوء البحوث التي قدمها المشروع في مجلداته الأربعة، وفي ضوء نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية كذلك.[٢] فأبرز كاتب المقالة أن منزلة العلم والتعليم في الإسلام جعلت "التعلّم ضرورة تكاد تكون حتمية، لأنه السبيل الوحيد إلى إحراز تلك المنزلة الرفيعة التي تليق بمستوى الإنسان العاقل."[٣] ويستغرب الكاتب "كيف فات الفقهاء أن يضعوا التعلّم في حيز الوجوب، وينادُوا بما نسميه اليوم "إلزامية التعليم"، ومن ثم يستغرب كذلك: "كيف خطر لبعض المجتهدين وبعض المعلمين أن يضعوا أخذ الأجر على التعليم في حيز الكراهة؟"[٤] والكاتب وهو يحاول وضع تصور لنموذج إسلامي للتربية يحذر من "الخلط بين الخطوط العريضة النظرية للتربية الإسلامية، وبين التجربة الإسلامية في تطبيقها خلال العصور." ذلك أن التطبيق العملي لهذه

---

(١) الدوري، عبد العزيز. "مدخل تاريخي"، من كتاب **التربية العربية الإسلامية، المؤسسات والممارسات**، تحرير: عبد العزيز الدوري وإحسان عباس، عمان: المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية (مؤسسة آل البيت)، ١٩٨٩م، ج١، ص١٣.

(٢) عباس، إحسان. "النموذج الإسلامي للتربية"، من كتاب **التربية العربية الإسلامية، المؤسسات والممارسات**، تحرير: عبد العزيز الدوري وإحسان عباس، عمان: المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية (مؤسسة آل البيت)، ١٩٨٩م، ج٤، ص١٤٩٩-١٥١٤.

(٣) المرجع السابق، ج٤، ص١٥٠٠.

(٤) المرجع السابق، ج٤، ص١٥٠١.

الخطوط العريضة التي نجدها في القرآن الكريم والسنة النبوية لا يمكن إلا أن يكون "مرناً قابلاً لتجدد الاستنتاج، وأن لا يُصَبَّ في قوالب جامدة."[1]

وجاءت أعمال هذا القسم في أربعة مجلدات، ونشرت عام ١٩٨٩م. وقسم الموضوع إلى سبعة وثلاثين عنصراً، أُسندت الكتابة في كل منها إلى عالم متخصص، ليستطيع التعمق في تناول عناصر الموضوع، فجاء مجموع البحث نتيجة لعمل (فريق) على خلاف ما ظهر من كتب في هذا المجال حين يستأثر عالم واحد بكتابة الموضوع برمته، وهكذا أتيحت للآراء المختلفة والاجتهادات المتعددة والمدارس الفكرية الإسلامية التي تلتقي في الأصول وإن اختلفت في بعض الفروع أن تبرز من خلال هذا التصميم البحثي.

وفيما يأتي عرض موجز لمحتويات الأجزاء الأربعة في هذا القسم:

الجزء الأول: يحتوي هذا الجزء على تسعة فصول، جاءت عناوينها على الوجه الآتي: مدخل تاريخي، التربية العربية قبل الإسلام، التربية والتعليم في عصر السيرة والراشدين، مؤسسات التعليم في بلاد الشام حتى القرن الرابع الهجري، التعليم في الأندلس في القرن الرابع الهجري، التعليم في المغرب العربي بين القرنين الثالث والخامس الهجريين، التعليم عند الفاطميين، دور المجالس والحلقات في التربية الإسلامية حتى القرن الخامس الهجري.

ومن أجل التمثيل على محتوى الفصول نختار الإشارة إلى مقال أكرم ضياء العمري: فقد ورد في العناوين الفرعية للمقال: التعليم في عصر السيرة والراشدين، تحدث فيه عن التراث الثقافي قبل الإسلام، ثم السمات العامة للتعليم في ذلك العصر، ثم نظرة الإسلام إلى العلم والتعليم، وآداب التعليم وتقاليده، والنشاط التعليمي قبل الهجرة وبعدها، ثم مراكز الحركة الفكرية في البلاد التي تم

---

(١) المرجع السابق، ج٤، ص١٥٠٢.

فتحها، وموضوعات التعليم.

أما عن أهم المؤسسات التربوية في تراثنا الإسلامي؛ فقد تحدثت عنها ملكة أبيض في مقالها مؤسسات التربية العربية في الشام حتى أواسط القرن الرابع الهجري، وذكرت منها: المساجد وأهدافها وتنظيمها وتمويلها وإدارتها، وأنماط التعليم فيها، إضافة إلى بعض الأنشطة الأخرى مثل: جهود الزهاد والمتصوفة، ثم الكتاتيب لتعليم الكتابة والقرآن الكريم، ثم بيوت الشيوخ والأماكن العامة، ثم رُبط الجهاد والمتصوفة، ثم القصور، وهو ما اختص به رجال الطبقة العليا في تلك الفترة من خلفاء وأمراء وشخصيات بارزة في المجالين المدني والعسكري، وقد دخل مثل هذا النظام التعليمي على يد الخليفة معاوية بن أبي سفيان، الذي استهله بإحضار مؤدبين لابنه يزيد، وهذا النظام يشمل مجالس لتأديب الصغار، ولسمر الكبار، ثم جاء الحديث عن المكتبات الخاصة والعامة.

وكتب منير الدين أحمد مقالة عن "دور المجالس والحلقات في النظام الإسلامي حتى القرن الخامس الهجري، تحدث فيه عن أصول النظام التربوي الإسلامي، التي ترجع إلى الأيام الأولى للدعوة الإسلامية عندما كان رسول الله ﷺ يجلس مع أصحابه يشرح لهم رسالة القرآن ويرشدهم إلى تعاليم الإسلام. ثم تحدث الكاتب عن النشاطات التربوية في الأيام الأولى للإسلام، وعن المؤسسات التربوية، وذكر منها المسجد، ومنازل العلماء والبيوت الخاصة، والدكاكين، والتجمعات العلمية في أماكن عرفت عندهم بالمجالس، أو الحلقات.

الجزء الثاني: يتكون هذا الجزء من خمسة فصول، جاءت عناوينها على الوجه الآتي: المدرسة مع التركيز على النظاميات، ومؤسسات التعليم في العراق في القرنين الخامس والسابع الهجريين، ومؤسسات التعليم عند المرابطين والموحدين، والتعليم في الأندلس من القرن الخامس الهجري حتى سقوط الأندلس، والتعليم زمن الأيوبيين والمماليك في بلاد الشام.

وللتمثيل على محتوى فصول هذا الجزء، نختار الإشارة إلى مقال بشار عواد بعنوان: مؤسسات التعليم في العراق بين القرنين (الخامس والسابع الهجريين) وتحدث فيه عن التعليم في الجوامع والمساجد، والربط والزوايا، وعن أماكن دراسة العلوم الصرفة، والمدارس المستقلة، وعن خصائص المدارس ونظمها، وأهميتها، وألحقه بقائمة بأسماء مدارس بغداد، والبصرة، والكوفة، والموصل، وإربيل، التي زادت على سبعين مدرسة في ذلك العصر.

وتحدث أحمد بدر عن مؤسسات التعليم عند المرابطين والموحدين، والمؤسسات التعليمية القديمة، والتعليم في مرحلة ما بعد الكُتَّاب، والمؤسسات التعليمية الجديدة في ذلك العصر، ومنها الرباط بوصفه مؤسسة تعليمية كانت تلازم الثغور، وحقيقة العلاقة بين هذه الرُّبُط وبين اسم دولة المرابطين، ثم التعليم الصوفي، ومؤسسة الطلبة ومؤسسة الحفَّاظ عند الموحدين، أيام المهدي بن تومرت، وعن المجالس والمناظرات في ظل دولة المرابطين والموحدين، وعن توجيه المرابطين والموحدين لنشاط شيوخ التعليم خارج مؤسساتهما.

أما مقال عبد الجليل عبد المهدي؛ فكان موضوعه أهم المؤسسات التعليمية والثقافية في بلاد الشام في العصرين الأيوبي والمملوكي، وقد ذكر منها: المدرسة ووظائفها، فتحدث عن نشأة المدارس وأنواعها، مثل مدارس الفقه، ومدارس العربية، ومدارس الطب، وعن الهيئة التدريسية ومراتب المشتغلين بالتدريس، وهم: الشيخ، والمدرس، ونائب المدرس، والمعيد. وتحدث عن الطلاب، ونقيبهم، وأعمارهم، وأعدادهم، وسنوات الدراسة، وعن الحوافز التشجيعية والامتحانات، ووصف اليوم الدراسي، والعطلات، ورواتب المدرسين، وأوقاف المدارس، ثم تحدث عن المسجد ودوره، والحلقات العلمية، وأنواع العلوم التي تعلم فيه، والمكتبات في المساجد، ومشيخات الحديث ودور الحديث، ثم تحدث عن الخوانق ووظائفها، والزوايا، والرُّبُط، والتّـرَب وهي أماكن مخصصة لدفن الموتى، وفي عدد

من هذه الترب أنشئت مشيخات لإقراء الأيتام وغيرهم، وجُعلت وقفاً، وهي كثيرة جداً، تحدث المؤلف عن بعضها في تلك الفترة.

الجزء الثالث: يضم مبحث التعليم في مصر زمن المماليك، والتعليم في المغرب زمن السعديين والعلويين، ودور المسلمين الثقافي والتربوي في غرب أفريقيا، والتعليم الإسلامي في غرب أفريقيا قبل الاستعمار، ثم عن التعليم الطبي في الإسلام، والأوقاف والتعليم في مصر زمن الأيوبيين والمماليك، والأوقاف في بيت المقدس، ودور المسجد في التربية الإسلامية، والحركة العلمية في الأزهر في ألف عام، والتربية عند الإباضية، ومدخل إلى معرفة هِجَر العلم في اليمن.

وللتمثيل على محتويات فصول هذه الجزء نذكر مقالة حياة ناصر الحجي، بعنوان: التعليم في مصر زمن المماليك، تحدثت فيها عن إسهامات المماليك في المحافظة على التراث العربي الإسلامي، وأبرزت بعض المؤسسات الدينية والتعليمية عندهم، ومنها: المساجد والجوامع، المدارس، وأشهرها المدرسة الظاهرية التي أنشأها الظاهر بيبرس سنة ٦٢٢هـ، وعن الخانقاهات، والزوايا، وتحدث عن المدرسين والمعيدين، وعن الطلبة، والإجازات العلمية، ومكاتب السبيل، وخزائن الكتب، وأنواع الخَدَمة الذين كانوا يقومون على المدارس.

وفي هذا الجزء مقال عن التعليم الطبي في الإسلام تحدث فيه عبد اللطيف البدري عن التعليم الطبي قبل الإسلام، ثم في صدر الإسلام، ثم عن وسائل التعليم الطبي في الإسلام، وعن تصنيف الكتب الطبية وتبويبها، والعناية بالمكتبات، وعن المشافي، ونظام العمل فيها، وعن تطور مناهج التعليم الطبي في الإسلام، والتدرج المنطقي في دراسة الطب، وعن أهم المذاهب والآراء الطبية.

الجزء الرابع: يضم هذا الجزء المحاضر الشنقيطية ودورها في نشر العلم وفي الجهاد، ودور المسلمين الثقافي والتربوي في غربي أفريقيا من القرن الخامس إلى القرن الثامن الهجري، وتاريخ التعليم الإسلامي في غرب أفريقية قبل الاستعمار،

والتعليم في العراق من أواخر القرن التاسع عشر إلى العقود الأولى من القرن العشرين الميلادي، ودور جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت في التعليم، والتعليم في الحجاز في القرن الثالث عشر، والنصف الأول من القرن الرابع عشر الهجري، والتعليم في السودان في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وأخيراً النموذج الإسلامي للتربية.

ومن أمثلة ما ورد في هذا الجزء مقال سر الختم عثمان علي، بعنوان دور المسلمين الثقافي والتربوي في غرب إفريقيا من القرن الخامس حتى الثامن الهجري، حاول فيه إبراز الدور الذي قام به المسلمون في المجالات الثقافية والتربوية في هذه المنطقة الشاسعة في هذه الحقبة الزمنية، فتحدث عن كيفية انتشار الإسلام في تلك المنطقة، وعن أهم المظاهر الثقافية والتربوية في تلك المنطقة، مثل: إقامة المراكز الثقافية والتعليمية، وتشجيع وِفَادة العلماء، وبناء مناهج التعليم الإسلامي، وابتعاث الطلبة إلى الأزهر وغيره.

ومن الجدير بالذكر أن المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية في الأردن قد أشرف على عمل بحثي آخر في موضوع التراث التربوي الإسلامي وهو فهرسة موضوعات التراث التربوي الإسلامي في عدد من المراجع التراثية، وصدرت أعمال هذا المشروع في مجلدين بلغ عدد صفحاتها (٥٨٦) صفحة. واشتمل المشروع على تكشيف ٢٩ مرجعاً من مراجع التراث.[١] وصنفت مداخل التكشيف في ١٠ مداخل رئيسية، هي: مبادئ التربية، المؤسسات، الأسماء التي أُطلقت على المعلم، قضايا تتعلم بالمعلم، الأسماء التي أُطلقت على المتعلم، قضايا المتعلم، المحتوى التعليمي، التفاعلات التعليمية، التقويم، تمويل التعليم. وفي كل مدخل عدد من المداخل الفرعية، فمثلاً في مدخل الأسماء التي أطلقت على المعلم كان هناك ١٤

(١) المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية (مؤسسة آل البيت). **الفهارس التحليلية للتربية العربية الإسلامية**، عمان: المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية (مؤسسة آل البيت)، ١٩٨٦م.

مدخلاً فرعياً منها مثلاً القرّاء، معلمو الصبيان، المؤدبون، المدرسون...إلخ. وفي مدخل المؤسسات التعليمية، كان هناك ٢١ مدخلاً فرعياً منها الكتاتيب، والجوامع، والحلقات والزوايا، والمدارس، وبيوت العلم، وبيوت الحكمة، ودور الحديث... إلخ. وفي مدخل التفاعلات التعليمية التي تضم أساليب التعليم وطرقه، ١٠ مداخل فرعية، منها: قرأ عليه، أخذ منه، الإملاء، المناظرة، الإلقاء ... إلخ.

وطريقة التكشيف هي إثبات أرقام الصفحات التي يرد فيها ذكر لأي مدخل في كل من المراجع التي يتضمنها المشروع.

ولا شك في أن هذا التكشيف أو الفهارس التحليلية لكتب التراث الإسلامي التي تحدثت على التعليم، يعد مرجعاً مهماً للباحثين في قضايا التراث؛ إذ يستطيع الباحث بسهولة أن ينظر في جميع ما ورد حول أحد الموضوعات الفرعية في المراجع التي تم تكشيفها. وفيما يأتي قائمة بأسماء كتب التراث التي تضمنها هذا التكشيف:

- إحصاء العلوم للفارابي.
- أحوال النفس لابن سينا.
- أدب الإملاء والاستملاء للسمعاني.
- اقتضاء العلم والعمل للخطيب البغدادي.
- الإمتاع والمؤانسة لأبي حيان التوحيدي.
- إنباه الراواة على أنباء النحاة لجمال الدين القفطي.
- بدائع السلك في طبائع الملك لابن الأزرق.
- تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، لابن جماعة.
- تعليم المتعلم طريق التعلم لبرهان الدين الزرنوجي.
- الدارس في تاريخ المدارس لعبد القادر النعيمي.
- صبح الأعشى لأبي العباس القلقشندي.

- الضوء اللامع لشمس الدين السخاوي.
- طبقات الشافعية الكبري للتاج السبكي.
- طبقات الصوفية لأبي عبد الرحمن السلمي.
- الطبقات الكبري، لابن سعد.
- طبقات المعتزلة لابن المرتضى.
- عيون الأنباء في طبقات الأطباء لابن أبي أصيبعة.
- فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من اتصال لابن رشد الحفيد.
- كتاب القصاص والمذكرين، لابن الجوزي.
- اللّمع لأبي نصر الطوسي.
- محاضرة الأبرار ومسامرة الأخيار لمحيي الدين ابن عربي.
- معجم الأدباء لياقوت الحموي.
- المعيد في أدب المفيد والمستفيد للعلموي.
- مقدمات ابن رشد، لابن رشد الجد.
- المنتظم في تاريخ الملوك والأمم لأبي الفرج ابن الجوزي.
- المنقذ من الضلال لأبي حامد الغزالي.
- ميزان العمل لأبي حامد الغزالي.
- نقد العلم والعلماء أو تلبيس إبليس لابن الجوزي.
- وفيات الأعيان، لابن خلكان.

ويمكن الاستدراك على هذا التكشيف بالقول إن هذه المراجع وعددها ٢٩ مرجعاً فقط، هي نسبة ضئيلة من مجموع ما ورد في التراث العربي الإسلامي، فهناك كتب كثيرة أخرى لم تتضمنها عملية التكشيف وبعضها أكثر أهمية في مضامينها التعليمية من بعض ما ورد في هذه القائمة، ولا سيما كتب الإمام أبي حامد الغزالي،

وابن حجر الهيتمي، وابن سينا، والقابسي، وابن سحنون، وابن خلدون، والشوكاني، والدينوري، وابن عبد البر، وكثير غيرهم... إلخ.

ت- تحت عنوان "من أعلام التربية العربية الإسلامية":

يتكون من أربعة مجلدات، أشرف على إعداد مادتها ونشرها مكتب التربية العربي لدول الخليج،[1] سنة ١٩٨٨م، وهو خلاصة عدد من الدراسات المتخصصة لمجموعة من أعلام الإسلام من المفكرين والمربين والأدباء والفلاسفة وعلماء الأخلاق والفقهاء والمؤرخين وسواهم، ممن كان لهم جهد واضح من العطاء الفكري أو الممارسة العملية التي تدخل في نطاق التربية بمدلولاتها الواسعة. وقد بلغ عدد من تناولتهم هذه الدراسات اثنتين وأربعين شخصية كان من بينهم عدد من الصحابة الكرام.

وقد تم ترتيب عرض هذه الشخصيات من الجزء الأول إلى الجزء الرابع وفقاً للترتيب التاريخي لسنوات وفاتهم. مع العلم بأن دراسات متعددة تعاملت مع علماء الفكر التربوي الإسلامي على أسس مختلفة، من أشهرها المدارس الفكرية التي ينتمون إليها: الفقهية، والحديثية، والفلسفية، والصوفية، والاجتماعية، إلخ.

يشتمل الجزء الأول منها على ترجمة عشرة من الأعلام منذ القرن الهجري الأول، حتى قرب نهاية القرن الثالث الهجري، وهم: أمير المؤمنين عمر بن الخطاب واهتماماته التربوية (توفي: ٢٣هـ)، وعبدالله بن مسعود (توفي: ٢٦هـ)، وجعفر الصادق (توفي: ١٤٨هـ)، وأبو حنيفة النعمان (توفي: ١٥٠هـ)، والخليل بن أحمد الفراهيدي (توفي: ١٧٥هـ)، ومحمد بن إدريس الشافعي (توفي: ٢٠٤هـ)، والفقيه المالكي سحنون (توفي: ٢٤٠هـ) وابنه محمد بن سحنون (توفي: ٢٥٦هـ) والجاحظ

(١) مكتب التربية العربي لدول الخليج هو منظمة خليجة عربية تعنى بالتربية والتعليم ومقره الرياض، وهو منبثق عن مجلس التعاون الخليجي الذي يتكون من ست دول أعضاء تطل على الخليج العربي، هي: الإمارات والبحرين والسعودية وسلطنة عمان وقطر والكويت. تأسس عام ١٩٨١م.

أبو عثمان عمرو بن بحر (توفي: ٢٥٥هـ) وابن قتيبة الدينوري (توفي: ٢٧٦هـ).

وللتمثيل على محتوى ما ورد في مقالات هذا الجزء نذكر ما تضمنه مقال علي خليل أبو العينين بعنوان: عمر بن الخطاب واهتماماته التربوية، فذكر اهتمام عمر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ بالجانب العملي في اكتساب المعرفة وتعليمها، وتوسيع دائرة التربية فهماً وتطبيقاً، ومنها حرصه على وحدة فكر الأمة ودينها وبنائها السياسي، ومرجعية القرآن الكريم في ذلك، ومنهجه في التعامل مع القرآن وتجنب الخوض في أي أمر يؤدي إلى الفرقة والاختلاف، وتأكيده الشديد إنسانية الإنسان، رحمة بالناس وحفظاً لكرامتهم وأعراضهم وأماناتهم، وإشباع حاجاتهم، كل ذلك فضلاً عن حرصه على نشر العلم وإرسال المعلمين إلى الأمصار.

ثم ذكر المؤلف عدداً من المواقف التربوية لعمر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ في مجال تربية الطفولة والشباب، والتربية العقلية، والنفسية، والبدنية، والخلقية، والاجتماعية.

ومثال آخر في هذا الجزء ما كتبه وهبي سليمان غاوجي بعنوان الإمام أبو حنيفة. فقد ذكر المؤلف فيه كيف استفاد أبو حنيفه من ملاحظة الشعبي عنه، فاتجه إلى مجال العلم حتى نفعه الله به، وأنَّه تفكَّر فيما كان يمارسه بنفسه من الجدل والمناظرة، على عادة علماء عصره، فتبيَّن له عبث هذا السلوك، فتركه وانقطع إلى الفقه حتى أصبح علَماً من أهم أعلامه في تاريخ الإسلام. ومما عرف عنه تأكيده لتلاميذه أنَّ العلم والتعلم زاد لا يستغني عنه أحد مهما كان عمله، فلا بد من التفرغ للعلم قبل ممارسة أيِّ عمل، وكان مثالاً في إحسان صحبة تلاميذه، وإعانتهم، وتشجيعهم، وتوفير الحرية لهم للكلام.

وتضمن الجزء الثاني من هذا القسم إحدى عشرة دراسة مختصرة عن أحد عشر علماً من أعلام الإسلام في القرنين الرابع والخامس، والاهتمامات التربوية عندهم، وهؤلاء هم: المحدث ابن خلاد الرامهرمزي (توفي: ٣٦٠هـ) وابن الجزار القيراوني (توفي: ٣٦٩هـ)، وأبو الحسن العامري النيسابوري (توفي: ٣٨١هـ)،

وعبد الله بن أبي زيد القيرواني (توفي: ٣٨٦هـ)، وابن عبد ربه الأندلسي (توفي: ٤٠٣هـ)، وأبو حيان التوحيدي (توفي: ٤١٤هـ)، ومسكويه (توفي: ٤٢١هـ)، وابن سينا (توفي: ٤٢٨هـ)، وابن حزم (توفي: ٤٥٦هـ)، وابن عبد البر (توفي: ٤٦٣هـ)، والخطيب البغدادي (توفي: ٤٦٣هـ). وللتمثيل على محتوى ما ورد في مقالات الجزء الثاني نذكر ما تضمنه مقال أحمد عبد الحميد غراب بعنوان: أبو الحسن العامري وآراؤه التربوية، فذكّر بمؤلفات العامري في الأخلاق والتربية وعلم النفس، مثل: الإتمام لفضائل الأنام، والفصول الربانية في المباحث النفسانية، وفصول التأدب وفضول التحبب. وفي هذه المؤلفات يؤكد العامري أن العلم لا يطلب لذاته، وإنما لما يكون فيه من خدمة للنفس والمجتمع، حين يتحول العلم إلى عمل يفيد الإنسان في سياسته لنفسه، وسياسته لغيره، وسياسته للجماعة وتعامله مع قضايا الأمة، وهذا يؤكد أن الحاجة إلى العلم في أبوابه الدينية واللغوية والطبيعية والفلسفية جميعها، لما سوف يترتب عليها من منافع عملية واضحة.

ومثال آخر على محتوى مقالات هذا الجزء، مقال أكرم ضياء العمري، بعنوان: الخطيب البغدادي: سيرته الذاتية وبيئته الحضارية وإنتاجه الفكري، واهتماماته التربوية. ونوه ببعض عناوين كتبه ذات المحتوى التربوي المباشر، مثل: الفقيه والمتفقه، وتقييد العلم، والجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، واقتضاء العلم العمل، والكفاية في علم الرواية، وغيرها. ويرى المؤلف أن الخطيب البغدادي تناول الموضوعات التربوية في بعض مؤلفاته بأسلوب المحدثين في عصره، ليبين أن السنة النبوية تؤسس للمبادئ الفكرية والتربوية، التي يريد من أبناء عصره أن يتعلموها ويعملوا بها. وتميز الخطيب البغدادي بتأكيده أهمية التفقه في الحديث وعدم الاكتفاء بالحفظ، وخصص كتاباً لأهمية الكتابة التي تحفظ العلم من الضياع وتجعله متاحاً للناس. وقد توسع الخطيب في بيان ما يلزم من آداب وأخلاق ومواصفات في حق المعلم (الراوي) والمتعلم (السامع).

وتضمن الجزء الثالث: تعريفاً بالفكر التربوي لدى عشرة أعلام في الحقب التاريخية التالية، من بدايات القرن السادس الهجري حتى القرن الثامن الهجري. والأعلام هم: أبو حامد الغزالي (توفي: ٥٠٥هـ)، وابن رشد (توفي: ٥٩٧هـ)، وابن الجوزي (توفي: ٥٩٧هـ)، والفخر الرازي (توفي: ٦٠٦هـ)، والزرنوجي (توفي: ٦٢٠هـ)، وعز الدين بن عبد السلام (توفي: ٦٦٠هـ) والخزرجي (توفي: ٦٦٨هـ)، وابن تيمية (توفي: ٧٢٨هـ)، وبدر الدين ابن جماعة (توفي: ٧٣٣هـ)، وابن الحاج أبو عبد الله محمد العبدري (توفي: ٧٣٨هـ).

وللتمثيل على محتوى ما ورد في مقالات الجزء الثالث نذكر ما تضمنه مقال فائز محمد الحاج بعنوان: الإمام أبو حامد الغزالي. وقد بيَّن المؤلف أن أبا حامد الغزالي قد كتب في شؤون التربية والتعليم في عدد من المؤلفات منها فاتحة العلوم، وأيها الولد، وميزان العمل، والرسالة اللدنية، فضلاً عن كتاب إحياء علوم الدين الذي يُعد أكبر مؤلفاته، وجمع فيه علم الكلام والفقه والأخلاق والتربية. وللغزالي آراء مفصلة فيما يسمى الآن علم نفس الطفل وتربية الطفولة، والصحة النفسية.

ومثال آخر على محتوى مقالات هذا الجزء، المقالة التي كتبها سيد أحمد عثمان بعنوان: برهان الإسلام الزرنوجي وكتابه تعليم المتعلم طريق التعلم. فلهذا الكتاب موقع خاص في كتابات التراث الإسلامي عن التعليم، ويعده بعض الدارسين أحد ثلاثة كتب تفرغت تماماً لموضوعات التربية، ومن الجدير بالذكر أن الكتاب كُتبت عليه ثلاثة شروح على الأقل وترجم إلى اللاتينية ثم إلى التركية والإنجليزية. ومن أبرز ما جاء فيها تأكيد دور المتعلم وغلبة الطابع العملي التطبيقي لموضوع التعلم، وإعمال الرؤية التكاملية في شخصية المتعلم، واستيفاء غالب عناصر التعلم، وضرورة توفر شرائط ذات طبيعة اجتماعية في بيئة التعلم.

ويغطي الجزء الرابع الحقبة الزمنية اللاحقة ابتداءً من منتصف القرن الثامن حتى مطلع القرن العشرين، وتضمن الحديث فيها عن أحد عشر عَلَماً من أعلام

الفكر التربوي، وهم: الذهبي (توفي: ٧٤٨هـ)، وابن القيم (توفي: ٧٥١هـ)، والسبكي (توفي: ٧٧١هـ)، وابن خلدون (توفي: ٨٠٨هـ)، والمغراوي (توفي: ٩٢٩هـ)، وحاجي خليفة (توفي: ١٠٦٧هـ)، ومحمد بن عبد الوهاب (توفي: ١٢٠٦هـ)، وخير الدين التونسي (توفي: ١٣٠٧هـ)، وعبد الرحمن الكواكبي (توفي: ١٣٢٠هـ)، ومحمد عبده (توفي: ١٣٢٣هـ)، ومحمد رشيد رضا (توفي: ١٣٥٤هـ).

وللتمثيل على محتوى مقالات الجزء الرابع والأخير، نختار ما كتبه عماد الدين خليل عن ابن خلدون. حيث يؤكد المؤلف رؤية ابن خلدون في أنَّ العلم والتعليم طبيعي في العمران البشري، فالمهن والصنائع جميعها تُنال بالتعليم. ويقف ابن خلدون وقفات مطولة في كتاب "المقدمة" عند عدد من مسائل التربية والتعليم، منها حتمية وجود المعلم، وأنَّ التعليم من جملة الصنائع، فهي مهنة لها أصولها وقواعدها، وأنَّ فنَّ التعليم يرتبط بعلاقة طردية مع البيئة الحضارية، وأنَّ أقاليم العالم الإسلامي شهدت أساليب متنوعة في التعليم، يمتاز بعضها عن بعضها الآخر، وأنَّ محتوى التعليم يتضمن علوماً مختلفة تصنَّف بعدد من المعايير، فالعلوم شرعية وطبيعية، وعلوم مقاصد وعلوم وسائل، وعلوم طبيعية فلسفية عقلية، وعلوم نقلية وضعية شرعية، ولكل منها خصائصه وطرائق تحصيله.

ومثال آخر على محتوى مقالات الجزء الرابع، نختم بمقال أحمد أنور الجندي، بعنوان: محمد رشيد رضا وخصائص المنهج الذي رسمه للتربية الإسلامية في العصر الحديث؛ إذ يرى المؤلف أنَّ هذا العلم من أعلام النصف الأول من القرن العشرين، عُرف في مجالات السياسة والصحافة والفقه والتفسير، لكنَّه في حقيقة الأمر كان مربياً إسلامياً بالدرجة الأولى، وكان يرى العمل التربوي منطلقاً للإصلاح الإسلامي، كما ظهر ذلك من الأغراض التي حددها لمجلة المنار، فقد بيّن أن الغرض الأول هو الحث على تربية البنات والبنين، والترغيب في تحصيل العلوم والفنون، وإصلاح كتب العلم وطريقة التعليم. وأنشأ مدرسة الدعوة والإرشاد

التي كانت من أبرز الأعمال التي جاهد لإنجازها وأنفق الكثير من الجهد والوقت والمال من أجلها.

ثانياً: الأطروحات الأكاديمية لطلبة الدراسات العليا

يتضمن هذا الجزء من الفصل أدبيات التراث التربوي الإسلامي التي أنجزت ضمن النشاط البحثي الجامعي، وتتمثل في الأطروحات الجامعية التي يعدها طلبة الدراسات العليا للحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه. فقد سادت العالم العربي والإسلامي منذ عهود الاستقلال في أربعينيات القرن العشرين والعقود الثلاثة اللاحقة ظروف سياسية روجت للفكر القومي العلماني، والفكر اليساري الاشتراكي والشيوعي، ووقع الفكر الإسلامي ومن كان يتبنّاه في محنة وتعرض لمحاولات متواصلة من الإقصاء والاستئصال، على اعتبار أنه فكر رجعي، لا يصلح لعصور التقدم. ولهذا لا نجد إلا القليل من الاهتمام بالفكر التربوي الإسلامي، أو التراث التربوي الإسلامي، إلا ما كان على سبيل جهود إحياء التراث، أو الأطروحات التي كانت تكتب في جامعات غربية.

ومع الهزائم العسكرية المتوالية وفشل أنظمة الحكم في تحقيق أي إصلاح سياسي، أو تنمية اقتصادية، أو مكاسب وحدوية، بدأت تلك الظروف بالتغير، وبدأت حقبة جديدة من الانفراج النسبي منذ منتصف السبعينات، أطلق عليها الصحوة الإسلامية. وأنشئ عدد من الجامعات الإسلامية، التي استقطبت أساتذة من ذوي التخصصات أو التوجهات الإسلامية، وأخذ عدد من الأساتذة الجامعيين يقدمون صوراً من الاجتهاد في الفكر الإسلامي، والاهتمام بالتراث الإسلامي في مجالات العلوم التربوية وغيرها. ثم ظهرت مقولات إصلاح الفكر الإسلامي، وإسلامية المعرفة، والتوجيه الإسلامي للعلوم، والتأصيل الإسلامي للعلوم، وكتابة العلوم من وجهة النظر الإسلامية... إلخ. وأخذ هؤلاء الأساتذة يشجعون طلبة الدراسات العليا على اختيار موضوعات بحثية لأطروحاتهم الجامعية عن

قضايا الفكر والتراث الإسلامي في سائر التخصصات.

وقد شهد الثلث الأخير من القرن العشرين تأسيس مئات الجامعات في الوطن العربي، حيث بلغ عدد الجامعات المسجلة في اتحاد الجامعات العربية ٢٦٧ جامعة،[١] أما عدد الجامعات المكتملة العضوية في اتحاد جامعات العالم الإسلامي؛ فيزيد على ٢٩٨ جامعة.[٢] ومن المتوقع أن يكون عدد هذه الجامعات في الاتحادين أكثر من ذلك؛ لأن الكثير منها غير مسجل في أحد الاتحادين. وكثير من هذه الجامعات تقدم برامج للدراسات العليا التي تقتضي من الطالب أن يقدم بحثاً علمياً (أطروحة أو رسالة) للحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه. وتظهر الأطروحات الجامعية في التراث التربوي الإسلامي في تخصصات التربية، والتاريخ، والفكر والحضارة، وعلم الاجتماع، والفلسفة، وغيرها.

وقد حاولنا لأغراض إعداد هذا الكتاب البحث عن مصادر ببليوغرافية ترصد موضوعات أطروحات الماجستير والدكتوراه في الجامعات العربية، فلم يتيسر لنا ذلك، وهذه ظاهرة عامة في الوطن العربي، وهي ندرة وجود كشافات كاملة عن موضوعات البحث العلمي في الوطن العربي. وقد نجد بعض الكشافات التي تتضمن توثيقاً لتخصص معين في بلد واحد. فقد أشرف المعهد العالمي للفكر الإسلامي على إعداد بعض الكشافات في مجال التربية والاقتصاد في عدد من البلدان، لكنها لا تعطي الصورة الكاملة عن حركة البحث وموضوعاته بصورة تمكننا من حصر الأطروحات الخاصة بالتراث التربوي الإسلامي في البلاد العربية.

---

(١) كما يتبين ذلك من الموقع الإلكتروني لاتحاد الجامعات العربية على الرابط، بتاريخ ١٨ أكتوبر ٢٠١٤م:

- http://www.aaru.edu.jo/Pages/generalSecretarymsg.aspx.

(٢) هذا ما ورد في الإعلان عن اجتماعات المجلس التنفيذي لاتحاد جامعات العالم الإسلامي في دورته التاسعة عشرة في الرباط يومي ٢٠-٢١ أكتوبر ٢٠١٤م، انظر الرابط:

- http://www.fuiw.org/ar/index.php

ونذكر مثلاً على هذه الكشافات المرجعية، ما أنجزه المعهد العالمي للفكر الإسلامي/ مكتب الأردن من إحصاء وتحليل للبحوث التي صدرت عن ميدان التربية الإسلامية في الأردن حتى عام ٢٠١٠م.[١] وتبين وجود ما يزيد على مئتي رسالة جامعية نوقشت في الجامعات الأردنية وحدها، في موضوع التراث التربوي، تتوزع بين رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه. وكان المعهد العالمي للفكر الإسلامي قد أصدر عام ١٩٩٣م مرجعاً بالأطروحات الجامعية عن التربية الإسلامية في الجامعات المصرية والسعودية)،[٢] وتبين وجود مئة وخمسة وسبعين رسالة جامعية نوقشت في جمهورية مصر، وثلاثاً وثمانين رسالة نوقشت في المملكة العربية السعودية، حتى تاريخ نشر ذلك الكتاب في عام (١٩٩٣م). وقد تم إعداد دليل مستخلصات رسائل التربية الإسلامية في جامعات جمهورية مصر العربية من (١٩٩٠م - ٢٠١١م)[٣] جاء فيه توثيق لمئة واثنتين وسبعين رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه، في موضوع التراث التربوي الإسلامي.

ولا يسمح المقام للنظر التفصيلي في جميع الأطروحات الجامعية وإجراء تحليلات إحصائية ومعرفية فيها، ويكفي أن نصنفها في أربعة أنماط، ونذكر بعض الأمثلة على كل نمط منها، وهذه الأنماط الأربعة، هي:

النمط الأول: الأطروحات التي تتحدث عن جهود علَم واحد من أعلام التراث التربوي الإسلامي.

النمط الثاني: الأطروحات التي تتحدث عن المذاهب الفقهية أو العقائدية.

---

(١) الجلاد، ماجد زكي (إعداد وتحرير). **البحث العلمي في التربية الإسلامية في الأردن: دراسة تحليلية ببليوغرافية**. هرندن وعمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار ورد للنشر والتوزيع، ٢٠١١م.

(٢) النقيب، عبد الرحمن (إعداد وتحرير). **دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية**، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٤م.

(٣) النقيب، عبد الرحمن (إعداد وتحرير). **دليل مستخلصات رسائل التربية الإسلامية في جامعات جمهورية مصر العربية من (١٩٩٠- ٢٠١١م)**، مادة غير منشورة.

النمط الثالث: الأطروحات التي تتحدث عن حقبة زمنية محددة.

النمط الرابع: الأطروحات التي تناولت موضوعات أخرىٰ في قضايا الفكر التربوي الإسلامي.

١- أطروحات جامعية عن عَلَم واحد من أعلام التراث التربوي الإسلامي:

في النمط الأول نذكر أمثلة علىٰ أطروحات جامعية عن أعلام التراث مرتبة بحسب تاريخ وفاة كل عَلَم، دون النظر إلىٰ تخصصه، أو طائفته، وقد يكون هذا العلَم فقيهاً أو محدثاً، أو فيلسوفاً، أو غير ذلك من مجالات العلوم الإسلامية، وذلك لصعوبة حصر بعض العلماء في مجال معرفي معين.

وبعض هذه الدراسات تخصصت في الموضوع من خلال كتاب واحد من كتب العلَم موضوع الدراسة، وبعضها درست إسهامات ذلك العلَم في المجال التربوي والتعليمي مقارنة مع علَم آخر.

وشملت الأطروحات من هذا النوع كثيراً من علماء التراث الإسلامي في التخصصات المختلفة في الفقه والحديث والتفسير والفلسفة واللغة والأدب، إلخ. كما شملت من عُرفوا بكتابات متخصصة يمكن تصنيفها الآن ضمن الكتابات التربوية مثل: الزرنوجي والقابسي والغزالي والعلموي وابن سينا وابن جماعة وغيرهم، كما شملت شخصيات علمية عُرفت في الفقه أو الحديث أو التاريخ، أو الأدب، أو الفلسفة أو التصوف، ولكن كتاباتهم لم تخل من تضمينات تربوية واضحة مثل: أبي حنيفة، ومالك، والجاحظ، وابن مسكويه، وابن عطاء الله السكندري، وابن خلدون. ولم تقتصر الأطروحات علىٰ عهد زمني دون آخر، بل شملت شخصيات من القرن الهجري الثاني، كما في حال الإمام أبي حنيفة، وسفيان الثوري، مروراً بكل قرن من القرون اللاحقة، حتىٰ القرن الثاني عشر مع محمد بن

علي الشوكاني. ويندر أن نجد واحداً من علماء الأمة في مختلف التخصصات لم ينله عدد من الدراسات.

واللافت أن الجامعات انتشرت بصورة ملحوظة في النصف الثاني من القرن العشرين، وضمت معظم هذه الجامعات كليات للعلوم التربوية، وقدمت هذه الكليات برامج للدراسات العليا في التربية، وتضاعف الاهتمام بالتراث التربوي الإسلامي، في ضوء الوعي المتزايد على مشكلات التبعية للخبرة التربوية الغربية؛ مما ولَّد رغبة لدى أعداد متزايدة من طلبة الدراسات العليا في البحث في التراث استئناساً بالهوية التاريخية!

واللافت كذلك أنَّ العلماء في التاريخ الإسلامي، مهما كان تخصصهم كانوا يكتبون عن فضل العلم والتعلّم والتعليم، وأكثر هؤلاء العلماء جلس للتعليم، وأعطى إجازاته لطالبي علمه، سواءً أكان هذا العلم فقهاً أو حديثاً أو تفسيراً أو لغة أو غير ذلك. وحين تكون نصوصهم في هذا السياق موضع بحث، يجد بعض الباحثين في تخصصات التربية مسوغاً لاعتبار أي عالم من هؤلاء العلماء عالماً من علماء التربية والتعليم. وهكذا تكشف دراسات التراث التربوي الإسلامي عن أن معظم علماء الأمة كانوا تربويين عظاماً، وأن ما ورد في كتاباتهم وممارساتهم التربوية يعد سبقاً تاريخياً في مفاهيم التربية، وفي كل فرع من فروع التربية، على الرغم من أن النصوص التراثية التي تصنف على أنها تضاهي الكتابات التربوية المعاصرة، قد لا تكون مقصودة في المجال التربوي المتخصص، وأن المفاهيم التربوية وفروع علم التربية لم تكن قد تمايزت وتحددت على الصورة التي نعرفها اليوم. وأهم من ذلك فإن بعض النصوص والممارسات التربوية التراثية، قد لا تكون على انسجام مع المقاصد التربوية الإسلامية الثابتة في القرآن الكريم والسنة النبوية، ولا في الأدبيات والممارسات التربوية المعاصرة.

والأمثلة على هذا النوع من الأطروحات الجامعية كثيرة جداً، غير أنا سنكتفي بإيراد نماذج من الأطروحات التي هي أقرب إلى الحديثة، ولا سيّما ما نوقش منها

خلال الربع الأخير من القرن العشرين؛ أي بعد تسعينيات القرن الماضي قدر الإمكان، على اعتبار أن ما قبل ذلك تم دراسته أو التعرض إليه في مؤلفات سابقة.

أ- جوانب من الفكر التربوي عند الإمام سفيان الثوري (١٦٠هـ)، للباحث: غسان محمد الشرايري، ماجستير، جامعة اليرموك، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، إشراف: د. فاروق السامرائي، ١٩٩٤م، في ١٠١ صفحة. تحدث عن أثر حياة الإمام الثوري الخاصة وطبيعة عصره في تشكيل فكره التربوي، وأبرزت مساهمة الثوري في مسيرة الفكر التربوي (ق٢هـ) الذي اعتمد مصادره الأصيلة من القرآن والسنة، كما كان حريصاً على متابعة ما وصل إليه الصحابة والتابعون في هذا المجال، متمثلاً في كل مظهر من مظاهر فكره وخلقه وسلوكه، وتناولت الدراسة آراء الثوري ومواقفه في المجالين السياسي والاجتماعي ومعالجاته فيهما، مساهماً في إصلاح المجتمع الذي عايشه، متبعاً وسائل عديدة منها أسلوب الوعظ، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.[1]

ب- الفكر التربوي عند الإمام أحمد بن حنبل (توفي: ٢٤٢هـ)، للباحثة: ختام محمود القرعان، ماجستير، جامعة اليرموك، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، إشراف: د. فاروق السامرائي، ١٩٩٣م، يقع في ١٥٢ صفحة. وجاءت في مقدمة وأربعة فصول، الأول: عن نسبه وسيرته العلمية، وبيئته السياسية والاجتماعية والثقافية، وبيان مكانته العلمية، والثاني: تطور الفكر التربوي في عصره، حيث اشتمل على لمحة عن الفكر التربوي في عصر الصحابة، والراشدين، والعصر الأموي، وبيان طبيعة الفكر التربوي في عصره، والثالث: الآراء التربوية للإمام أحمد، وفيه آداب العالم والمتعلم، ومفهوم الزهد والورع عنده وأثرهما في التربية السلوكية، وأهداف التعليم الإسلامي وخصائصه ومناهجه وطرائق تدريسه،

---

(١) الجلاد، **البحث العلمي في التربية الإسلامية في الأردن: دراسة تحليلية ببليوغرافية**، دراسة ٣٨٠، ص٣٣٨.

والرابع: محنة الإمام أحمد، وأثرها التربوي، ثم انتهت الدراسة بخاتمة تضمنت أهم النتائج والتوصيات.[1]

ت- الفكر التربوي عند الحارث المحاسبي (توفي: ٢٤٣هـ)، الباحث: أحمد ضياء الدين حسين، ماجستير، جامعة اليرموك، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، إشراف: د. حسن جميل طه، ١٩٩١م، في (١٩١) صفحة. وقد اشتملت على أربعة فصول: الأول في التعريف بالحارث المحاسبي، والثاني: ملامح تطور الفكر التربوي حتى عصره، والثالث: آراؤه في التربية، وفي المعلم والمتعلم، والتربية السلوكية، وبيان آرائه في الزهد والورع، والأسلوب الذي اتبعه في تربية النفس الإنسانية، والرابع: ركز على التربية العقلية عنده، وعلى معنى العقل وأهميته في الكتاب والسنة، وعلى البحث العقلي عنده وأثره في الفكر الإسلامي.[2]

ث- فلسفة الفارابي الخلقية (توفي: ٣٣٩هـ)، للباحثة: دلال علي الزهيري، ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الآداب، إشراف: د. سحبان خليفات، ١٩٩٧م، في (٨٦) صفحة. تناولت إثبات جوهرية النفس، وبينت تأثر الفارابي بأفلاطون، حيث تحدث عن العقل الفعال، وبينت أن الإنسان يعرف المعقولات الأولى، ويدرك السعادة بالجزء النظري من النفس الناطقة، وأن الغاية هي التي تحدد الخير الإرادي والشر الإرادي، فوضع شروطاً للفعل الخلقي، وأعطى دوراً للعقل في اختيار الفعل، وتؤكد هذه الشروط حرية إرادة الفاعل الخلقي، وأنه قادر على الترقي الخلقي، وبينت الدراسة أن الفضيلة والرذيلة عند الفارابي ثمرة تكرار الفعل، حتى تتكون هيئة في النفس يصدر عنها الفعل ذاته، وتقود الفضائل الإنسان إلى السعادة القصوى، وبينت الدراسة كذلك أن الفلاسفة الذين أثروا في فلسفة الفارابي الخلقية هم أفلاطون وأرسطو في مجال الأخلاق، وبينت أثر الفارابي

---

(١) المرجع السابق، دراسة ٧٦، ص١٦٤.

(٢) المرجع السابق، دراسة ٩٦، ص١١٠.

في فلسفة اللاحقين الخلقية مثل ابن سينا والغزالي والراغب الأصفاني وغيرهم.[1]

جـ- الجذور الفلسفية للفكر التربوي عند الكندي والقابسي، وروسو، دراسة تحليلية مقارنة، الباحث: عماد عبد الله الرفاعي، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، إشراف: د. حسن الحياري، ٢٠٠٧م، في (٢٢٧) صفحة. وقد قدم كل من الكندي والقابسي رؤية واضحة حول الجذور الفلسفية للتربية المتمثلة بالذات الإلهية، وطبيعة الكون، والغيب والحياة الدنيا، والحياة الآخرة، والجذور المعرفية للتربية المتمثلة بمصادر المعرفة، والجذور النفسية للتربية المتمثلة بحقيقة النفس الإنسانية، ومصير الإنسان، وقد اتفقا مع المدرسة الإسلامية واليونانية في كثير من الآراء واختلفا في بعضها، وتبين كذلك أن ثلاثتهم اعتمدوا على المصدر الديني في إنتاجهم الفكري، وتأثر كل منهم بالبيئة التي عاش فيها، وتأثر الكندي بفلاسفة اليونان، ولذا فإن أصول التربية عند الكندي وروسو كانت نتاج أقيسة عقلية وبراهين منطقية بحتة على الرغم من وضوحها في القرآن والسنة، وتعد هذه مخالفة لأصول التربية الإسلامية المستندة إلى الوحي في أي مجتمع إسلامي، بينما القابسي يرى أن الفلسفة التربوية المنبثقة من هذه الجذور تتفق مع أصول التربية الإسلامية المستندة إلى الوحي الإلهي في أي مجتمع إسلامي.[2]

حـ- الفكر التربوي عند ابن مسكويه (توفي: ٤٢١هـ)، الباحث: عبد الجبار مجيد جامن، ماجستير، المعهد العالي للدراسات الإسلامية، وزارة التعليم العالي، شعبة الدراسات الاجتماعية، إشراف: د. فتحي علي يونس، ١٩٩١م، في (٢١٣) صفحة. وقد قسم الباحث دراسته إلى ثلاثة أبواب؛ الأول: حياة ابن مسكويه ومجتمعه، واشتمل على فصلين؛ الأول: حياته وثقافته، والثاني: عرض البيئة

---

(١) المرجع السابق، دراسة ٢١٠، ص٢٠٣.

(٢) المرجع السابق، دراسة ٣٥٢، ص٣١٦.

الاجتماعية التي عاش فيها ابن مسكويه، والباب الثاني: اشتمل على فصلين؛ الأول عرض لنظرته إلى الإنسان، والمجتمع، والمعرفة، والثاني: نظرته إلى الأخلاق، وإمكانية قبول التغيير، ونظرته إلى الفضيلة، وشروط تحصيلها، ومعنى الخير والسعادة، ومقومات السعادة وأنواعها، والباب الثالث: تناول آراءه التربوية، وقد اشتمل على ثلاثة فصول؛ الأول: عرض معنى التربية والأهداف التي تنشدها، والمبادئ التربوية التي يجب أن يراعيها المعلم في العملية التربوية، والثاني: تناول المراحل التربوية في نظره، والمناهج المقترحة التي تناسب كل مرحلة، وطرق التدريس والأساليب التي يمكن استعمالها في جميع الأنشطة لمساعدة المتعلم على اكتساب المهارات والعادات والقيم، والثالث: تناول نظرته إلى المعلم، من ناحية صفاته، وواجباته، ونظرته إلى المتعلم، ثم النتائج والتوصيات.[1]

خ- فلسفة ابن سينا (توفي: ٤٢٨هـ) الخُلُقية، الباحث: خالد أحمد غرايبة، ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، إشراف: د. سحبان خليفات، ١٩٩٢م، في (١٤١) صفحة. تناولت الفلسفة الخلقية لابن سينا، وآراءه في الإنسان بجوهريه الروحي والمادي، وتحليل العلاقة القائمة بينهما، وماهية كل منهما والأدلة التي قدمها لإثبات وجود النفس الناطقة وروحانيتها وقواها، وأن النفس واحدة على الرغم من تعدد قواها، وخالدة لا يمكن أن تتناسخها الأجساد بعد مفارقتها لبدنها الخاص بها، وأن الأخلاق جميعها مكتسبة، وهناك استعداد لدى الإنسان لاكتساب الخلق الجميل والقبيح على حد سواء، والانتقال من خلق إلى آخر عن طريق تكرار الفعل المراد اكتسابه، والعناية الإلهية المحيطة بالكون، وأن الخير غالبٌ على الشر. وقدم ابن سينا فكراً تربوباً لأفراد المجتمع جميعهم، بحيث يستطيع الجميع وفق هذه السياسة تهذيب النفس، والسيطرة عليها في ظل القواعد التي

---

(١) النقيب، **دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية**، مرجع سابق، ص٢٣١.

ترتكز عليها، وكشفت الدراسة عن مصادر الفكر الفلسفي الأخلاقي لابن سينا ومدى تأثيره فيمن بعده.[1]

د- **الفكر التربوي عند الإمام ابن عبد البر الأندلسي (توفي: ٤٦٣هـ)**، الباحث: سليمان تكروري محمد كايد، أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية، إشراف: د. عبد الله الرشدان، ٢٠٠٥م، في (٢٥٣) صفحة. خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: استناد أفكار ابن عبد البر التربوية إلى عقيدته الدينية الإسلامية، وعرف بأصالة منهجه، واهتمامه بالآداب والأخلاق الإسلامية وتقديم التربية على التعليم، وتوافق أفكاره مع الفكر التربوي المعاصر فيما يخص التدرج في الحصول على المعرفة، ووجوب الاهتمام بمبدأ إلزام التعليم وضرورة تطبيق مفاهيم التربية المستمرة، وتعميمها على كافة الناس والمناطق، كما أظهرت الدراسة اختلافاً مع الفكر المعاصر فيما يخص الهدف والغاية من التعليم فهو يرتبط بهدف مرضاة الله تعالى وتحقيق سعادة الدنيا والآخرة، في حين أنه في التربية المعاصرة يهدف إلى سعادة الفرد في الدنيا.[2]

ذ- **طبيعة العلاقة التربوية بين العالم والمتعلم عند الغزالي (توفي: ٥٠٥هـ)**، الباحث: محمد عبد الله الصمادي، دراسة مقارنة، ماجستير، كلية الآداب والعلوم، جامعة آل البيت، إشراف: د. حيدر خوجلي، ١٩٩٧م، في (١٦٧) صفحة. جاء البحث في سبع فصول؛ الأول: مقدمة الدراسة ومبرراتها ومشكلتها وأهميتها وأهدافها، ومنهجية الدراسة، وتناول الثاني الدراسات السابقة ذات العلاقة، وتحدث الثالث عن حياة الغزالي، وتناول الرابع عدداً من العناصر التربوية التي تعطي الباحث تضمينات تربوية تشرح طبيعة العلاقة بين العالم والمتعلم، وتحدث

---

(١) الجلاد، **البحث العلمي في التربية الإسلامية في الأردن: دراسة تحليلية ببليوغرافية**، مرجع سابق، دراسة ١٨٧، ص١٨٥.

(٢) المرجع السابق، دراسة ٢٥٧، ص٢٤٢.

الخامس عن مفهوم التربية الحديثة وتطورها وأبرز مبادئها، وتناول الفصل السادس مقارنة ما جاء عند الغزالي وما ورد في التربية الحديثة. وختم البحث بالفصل السابع عن نتائج الدراسة.[1]

ر- التصوف والتربية، دراسة تحليلية للفكر التربوي عند عبد القادر الجيلاني (توفي: ٥٦١هـ)، الباحث: مجدي معوض السيد السيد، جامعة طنطا، فرع كفر الشيخ، كلية التربية، قسم أصول التربية، ماجستير، لجنة الإشراف: أ.د. حسن إبراهيم عبد العال أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بكلية التربية، جامعة طنطا، ود. محمد إبراهيم المنوفي مدرس أصول التربية بكلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٢٠٠٤م، في (٢٣٨) صفحة. ومن أهم نتائج الدراسة الوقوف على ثراء التراث الإسلامي بصفة عامة والصوفي بصفة خاصة بالمضامين التربوية النافعة والمتقدمة، التى يمكن الاستفادة منها فى التعليم والتربية. وأن الجيلاني يربط بين القول والفعل، ويعايش مشكلات مجتمعه ويعمل على حلها، فالفكر الصوفي له مكانة مرموقة على خريطة الفكر العربي الإسلامي في عصوره المتعاقبة، والإنسان له المكانة الأسمى عند الجيلاني، وحركة التنسيق التي قام بها مع مدارس الإصلاح والتجديد في وقته قضت على الخصومات المذهبية، وعملت على جمع كلمة المسلمين وتوحيد صفوفهم، وأسلمة قادتهم مما أهّلهم للنصر في حطين ودحر الصليبيين واستعادة الأقصى.

ز- الإمام الجيلاني وأثره في الفكر التربوي (توفي: ٥٦١هـ) الباحثة: منى محمد فالح الدرادكة، إشراف: د. محمد الطوالبة، ماجستير، جامعة اليرموك، ٢٠٠٠م، اشتملت على مقدمة وأربعة فصول: الأول: حياة الجيلاني والتعريف به وتلاميذه وشيوخه، ومؤلفاته، والثاني: ملامح الفكر التربوي في عصره، الثالث: آراؤه التربوية فيما يتعلق بآداب العالم والمتعلم، والتربية السلوكية بالترغيب والترهيب،

(١) المرجع السابق، دراسة ٤٦٤، ص٤٠١.

الرابع: مواعظه والمعاني التربوية فيها، ثم النتائج.

س- الفكر التربوي عند برهان الإسلام الزرنوجي (توفي: ٥٩١هـ) وتطبيقاته التربوية، الباحث: أحمد عياد الوحيدي، ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، إشراف: د. عبد الله الرشدان، ١٩٩٠م، في (١٤١) صفحة. هدفت الدراسة إلى التعرف على الفكر التربوي وتطبيقاته التربوية عنده، وقد عرف كتابه تعليم المتعلم في طريق التعلم، في أوروبا واشتهر بشكل عام، وأسهم في الدراسات التي ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر، واشتمل كتاب الزرنوحي على كثير من المبادئ والأساليب التربوية، أبرزها فكرة التربية المستمرة، وتكافؤ الفرص، وإلزامية التعليم، وديمقراطية التعليم، والتعليم الذاتي، والتعليم المبرمج، ومراعاة مستوى النضج، وتكرار الدروس، والتدرج في التدريس، والفهم والتأمل، وآداب اللباس، وغيرها، واتفق الفكر التربوي عنده مع كثير من المبادئ والأساليب التربوية الحديثة في كثير من المواقف، ولا يوجد اتفاق بينه وبين التربية الحديثة حول نظام العقوبات المدرسي ونظام الامتحانات.[1]

ش- الفكر التربوي عند الإمام ابن الجوزي (توفي: ٥٩٧هـ)، الباحث: فكرت إبراهيم أحمد عوض، أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، إشراف: د. عبد الله الرشدان، ٢٠٠٥م، في (٢٣٤) صفحة. تناولت الدراسة موضوع الفكر التربوي عند الإمام ابن الجوزي، وإبراز الأسس الفلسفية والثقافية والاجتماعية التي قام عليها الفكر التربوي، وخلصت الدراسة إلى التعرف إلى نتائج منها: أن فكره مستمد من عقيدته السلفية، حيث ركز على التربية الدينية الخلقية، وظهر فكره المستمد من الكتاب والسنة من خلال رؤيته للغاية من العلم، وانتهت الدراسة إلى التقاء بعض المبادئ التربوية في فكره مع الأفكار التربوية الحديث، من ذلك: مراعاة الفوارق الفردية، واستمرارية التعليم، والدعوة إلى عدم التقليد،

(١) المرجع السابق، دراسة ١٠١، ص١١٤.

والتعليم الذاتي، وربط العلم بالعمل، والدعوة إلى المطالعة والثقافة، واستغلال قيمة الوقت، وتربية العقل وتدريبه، وإثارة دافعية الطلبة، والربط بين الحفظ وعدم الجمع بين علمين.[1]

ص- بعض قضايا التربية والتعليم في كتاب معجم الأدباء لياقوت الحموي (٦٢٦هـ)، الباحث: موهوب محمد أحمد عيسى، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بسوهاج، قسم أصول التربية، ماجستير، لجنة الإشراف: أ.د. مصطفى رجب، أستاذ أصول التربية وعميد كلية التربية بسوهاج جامعة جنوب الوادي. ود. خليفة محمد إبراهيم، مدرس أصول التربية كلية التربية بسوهاج جامعة جنوب الوادي. ٢٠٠٠م، في (٢٧٧) صفحة. تهدف الدراسة إلى استخلاص قضايا التربية والتعليم في عصر ياقوت الحموي، والعصور التي أرخ لها من خلال كتابه، وتحليل الكتاب للحصول على صورة حية للحياة التعليمية. رصدت الدراسة عدداً من القضايا التربوية، وبيّنت أن الهدف الأسمى للتربية عند ياقوت هو العدل وتطهير النفس بالعلم والعمل، كما تحدث ياقوت عن العلماء وصفات كل منهم، ونادى بمبادئ التربية وذلك بضرورة استعمال العقل والتمييز في كل ما يصدر عن الإنسان من قول أو فعل، كما آمن بمبدأ الثواب والعقاب وذلك من خلال التربية الخلقية والأخلاقية.

ض- الآراء التربوية عند محيي الدين بن عربي (توفي: ٦٣٨هـ) كما وردت في كتابه الفتوحات المكية، الباحثة: سهير محمد سيد أحمد الشاعر، جامعة المنوفية، كلية التربية، قسم أصول التربية، ماجستير، لجنة الإشراف: أ.د. عبد المجيد عبد التواب شيحة، أستاذ أصول التربية، كلية التربية، جامعة المنوفية. ود. جمال علي خليل الدهشان: أستاذ أصول التربية المساعد، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٩٩٧م في (٢٩٠) صفحة. هدفت الدراسة التعرف على الآراء التربوية لابن عربي من خلال كتاباته ومدى ارتباطها بآرائه الفلسفية. ومن أهم نتائج الدراسة: أن كتاب

---

(١) المرجع السابق، دراسة ٣٩٤، ص٣٤٨.

الفتوحات يعرض فكره الصوفي لابن عربي في إطار تراث الفكر الصوفي في الإسلام بالحديث عن الرعيل الأول من الصوفية. ويعد الكتاب موسوعة ثقافية روحية فيها علم، وتربية، وفلسفة، وقصص، وتاريخ، وتفسير، وحديث، وآداب، وسلوك، وتأملات... وهو موسوعة كبرى في كل العلوم الشرعية.

ط- الآراء التربوية في بعض كتابات نصير الدين الطوسي (توفي: ٦٧٢هـ) الباحث: فرحات عبد الحميد فرحات موسى، جامعة المنوفية، كلية التربية، قسم أصول التربية، لجنة الإشراف: أ.د. محمد أحمد الصادق الكيلاني أستاذ أصول التربية المتفرغ كلية التربية، ود. أحمد محمود عياد مدرس أصول التربية في جامعة المنوفية، ٢٠٠٧م، في (١٣٠) صفحة. أوضحت الدراسة أنّ الطوسي تناول الشروط التي ينبغي أن تتوفر في العالم من خشية وتفانٍ في العلم وأن يكون مفكراً متأملاً. والشروط التي يجب أن تتوفر في طالب العلم من قراءة القرآن والمداومة على العلم الذي يدرسه والبلد التي يدرس فيها، وتعظيم العلم والعلماء وطلبة العلم، والاستفادة من كل وقت، والبدء بمواطن الاتفاق، والهمة والاجتهاد. ثم تناول آداب المتعلم مع الأستاذ، والتمهل في اختيار الأستاذ، والجلسة المؤدبة عنده، وتحمل المشاق والمذلة والتملق. ويرى أن السالك يجب أن يمر بعدة مراتب ويعرف أهداف كل مرتبة ووسائل تحقيقها، وهي: الإنابة والتوبة والزهد والفقر والرياضة والمحاسبة والتقوى والخلوة والحزن والخوف والرجاء والصبر والشكر والتوكل والرضا.

ظ- التربية عند ابن عطاء الله السكندري (توفي: ٧٠٩هـ) وآثارها في التربية الصوفية، الباحث: طه مصطفى السيد شومان، ماجستير، جامعة المنوفية، كلية التربية، قسم أصول التربية، لجنة الإشراف: أ.د. حسن إبراهيم عبد العال، أستاذ أصول التربية المساعد، كلية التربية، جامعة طنطا، ود. محمد أحمد الصادق كيلاني، مدرس أصول التربية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٩٩١م، في (١٧٦) صفحة. تهدف الدراسة إلى التعرف على التربية عند السكندري وأثر التربية الصوفية.

وأظهرت الدراسة أن النصف الثاني من القرن السابع الهجري الذي نشأ فيه ابن عطاء الله كان قرن التصوف في مصر، حيث شاركت الظروف السيئة في ازدهار حركة التصوف. مارس السكندري إعطاء العهود خلَفاً لأستاذه المرسي، وانتشرت تعاليمه وآراؤه في كثير من الأقطار الإسلامية الأخرىٰ، نظراً لانتشار مؤلفاته فيها. والإنسان عنده بدن ونفس تختلف تسميتها بحسب ما توصف به، والنفس عنده لها مراتب ثلاث: (أمّارة، لوامة، مطمئنة).

ع- الآراء التربوية عند الإمام ابن تيمية (توفي: ٧٢٨هـ)، الباحث: محمود محمد محمد سعد، جامعة المنوفية، كلية التربية، قسم أصول التربية، ماجستير، إشراف: أ.د. إبراهيم عصمت مطاوع، أستاذ أصول التربية المتفرغ، كلية التربية، جامعة طنطا والعميد الأسبق. و أ.د م. شوقي عبد السلام ضيف أستاذ ورئيس قسم أصول التربية المساعد المتفرغ لدىٰ كلية التربية، جامعة المنوفية، ود. أحمد محمود عياد مدرس أصول التربية كلية التربية، جامعة الموفية، ١٩٩٥م في (٢١٣) صفحة. استهدفت الدراسة التعرف علىٰ الآراء التربوية التي نادىٰ بها ابن تيمية ومدىٰ الاستفادة منها في حل القضايا التربوية المعاصرة، وتناولت الدراسة آراء ابن تيمية ونظراته إلىٰ الكون، وللإنسان وللمجتمع، ثم تحدث عن نظرية المعرفة عند ابن تيمية.

غ- المنهج التربوي لابن تيمية (توفي: ٧٢٨هـ) في تغيير واقع المجتمع الإسلامي في بلاد الشام الباحث: إبراهيم صالح العمري، ماجستير، جامعة اليرموك، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، إشراف: د. محمد ملكاوي، ١٩٩٨م في (٣٢٠) صفحة. تضمنت الدراسة التعريف بابن تيمية وعصره، والخطوط العريضة للمنهج التربوي الإسلامي، من حيث أسسه، وأهدافه، وأساليبه، ووسائله، والمنهج التربوي لديه، والأهداف الكبرىٰ التي كان يسعىٰ لتحقيقها، والطرق التربوية التي كان يسعىٰ بوساطتها لتحقيق الأهداف، ومنهجه في معالجة الانحرافات الفكرية التي كانت سائدة في عصره خاصة عند الصوفية

والفلاسفة.[1]

ف- الخصائص التربوية لفكر ابن جماعة (توفي: ٧٣٣هـ)، الباحث: أحمد سمير العموش، ماجستير، جامعة آل البيت كلية الآداب والعلوم، إشراف: د. حيدر خوجلي، ١٩٩٧م، في (١٥٥) صفحة. هدفت هذه الدراسة للكشف عن آراء ابن جماعة التربوية، ومقارنتها بآراء كل من ابن مسكويه وابن خلدون التربوية، وقد قام الباحث بدراسة تحليلية لكتابه التربوي (تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم) وقسمه إلى ستة فصول: مشكلة الدراسة وحدودها وأهميتها، والدراسات السابقة، وحياة ابن جماعة وآثاره العلمية، وآراؤه التربوية، وعرض نصوصه التربوية ومقارنتها مع آراء ابن مسكويه وابن خلدون، وأخيراً النتائج التي توصل إليها.[2]

ق- القيم التربوية للموضوعات العقدية في أقوال الإمام الذهبي (توفي: ٧٤٨هـ) من خلال كتابه سير أعلام النبلاء، للباحث: حمدان مسلم المزروعي، ماجستير، جامعة اليرموك، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، إشراف: د. فاروق حمود، ١٩٩٥م، في (٩٦) صفحة. وهي في ستة فصول؛ الأول: التعريف بالذهبي وكتابه السير، أهمية الدراسة ومنهجيتها، والدراسات السابقة، والثاني: بعض جوانب توحيد الله تعالى، والثالث: بعض جوانب الغيب، والنهي عن الخوض فيها دون نص شرعي، ومسألة الرزق، والأخذ بالأسباب، وغيرها، والرابع: أهمية التمسك بالسنة النبوية ومكانتها، وأهمية العمل بها، والخامس: أهمية الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وجوانب المنكر التي حذر منها ثم قيمها التربوية، والسادس: أهم النتائج.[3]

---

(١) المرجع السابق، دراسة ٧٣، ص٩٢.

(٢) المرجع السابق، دراسة ٩٥، ص١٠٩.

(٣) المرجع السابق، دراسة ١٨٠، ص١٧٩.

ك- الآراء التربوية عند الإمام ابن قيم الجوزية (توفي: ٧٥١هـ)، دارسة تاريخية تحليلية، جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم التربية، الباحث: خيران محمد عارف، ماجستير، إشراف أ.د. نادية جمال الدين، أستاذ أصول التربية بجامعة القاهرة، ٢٠٠٤م. هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسس الفلسفية للآراء التربوية لابن القيم. ومنها أن هذه الأسس تستمد من الكتاب والسنة، وتبنى منها مبادئها الأساسية، وأن المعرفة عنده هي إدراك الفرد على صورة الشيء وشكله وذاته في النفس، والأخلاق يرى أنها هيئة مركبة من علوم صادقة وإرادات زاكية وأعمال ظاهرة وباطنة موافقة للعدل والحكمة والمصلحة، وأقوال مطابقة للحق، تصدر تلك الأقوال والأعمال عن تلك العلوم والإرادات فتكتسب النفس بها أخلاقاً هي أزكي الأخلاق، وأن المجتمع مجموعة من الناس في عصر من العصور يرتبطون بدين معين، ونظم وتقاليد وثقافة معينة، ولديهم الانتماء والولاء لبعضهم بعضاً لمصالح حياتهم ومستقبلهم، ويرى أن صلاح المجتمع في طاعة الله واتباع أوامره وأداء ما فرضه عليه من شعائر.

ل- العرض التاريخي للآثار التربوية من خلال كتاب البداية والنهاية، لابن كثير (توفي: ٧٧٤هـ)، الباحث: زاهي نمر عبد الله، ماجستير، جامعة اليرموك، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، إشراف: د. عبد الناصر أبو البصل، ود. محمد مقدادي، ١٩٩٨م، في (٣٠٩) صفحات. جاءت الدراسة في فصل تمهيدي وفصلين، الفصل التمهيدي للتعريف بابن كثير ومنهجه في كتابه، والأول: الحديث عن الآثار التربوية الإسلامية في القرون الثلاثة الأولى، الثاني: الآثار التربوية من القرن الرابع إلى القرن الثامن الهجري، والمؤسسات التي ظهرت في هذه المرحلة، ومنها المدارس النظامية ودور الحديث والقرآن، والترب، والربط، والمشاهد، والزوايا، والخوانق، والمكتبات، والجوامع والمساجد، ومؤسسات تعليم الصبيان، وتحدث عن مواد وطرق التعليم، والدور التعليمي للمرأة، والعوامل الفاعلة في

الآثار التربوية والألقاب العلمية.[1]

م- **الفلسفة الخلقية عند ابن خلدون (توفي: ٨٠٨هـ)**، الباحث: خالد سعيد سلام، ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، إشراف: د. سحبان خليفات، ١٩٩٢م، في (١٣٦) صفحة. بيَّن فيها أصالة المنهج الذي استعمله ابن خلدون في مجال الأخلاق، وأن المشكلة الخلقية إنما تنبثق في رأيه أثناء ممارسة الفرد للنشاطات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وأن ابن خلدون درس المنظومة القيمية في المجتمع البدوي والعوامل التي تشكلها واختلاف هذه المنظومة الخلقية في مرحلة العمران الحضري، وقد انتهى إلى أن الاختلاف راجع إلى اختلاف مرحلة التطور الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، كما بين أنَّ للمنظومة القيمية تأثيرَها في النشاطات السياسية والاقتصادية والاجتماعية. عرض الباحث آراء ابن خلدون الخُلُقية على أساس المنهج التكاملي، وأوضح التأثير المتبادل بين الأخلاق من جهة والاقتصاد والسياسة والمجتمع والدين من جهة أخرى، وتتبع في النهاية مصادر هذه الفلسفة وتأثيرها في المفكرين اللاحقين ليكشف عن مدى أصالة فلسفة ابن خلدون الخلقية وتأثيرها في الكتابات الأخلاقية اللاحقة.[2]

ن- **دور الفكر التربوي للشوكاني (توفي: ١٢٥٠هـ) والطهطاوي (توفي: ١٢٩٠هـ) في التأسيس للنهضة والتنوير خلال القرن التاسع عشر**، الباحث: عبد الكريم عبد الرحمن إبراهيم علي، أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، إشراف: د. نعيم جعنيني، ٢٠٠٥م، في (٢٠٤) صفحات. وقد اتبعت الدراسة المنهجية التاريخية، وذلك من خلال استقراء الأحداث والوقائع والظروف التي أحاطت بهما، وقد أدى الفكر التربوي لهما دوراً بارزاً في التأسيس للنهضة والتنوير، من خلال رصد الواقع، وتحليله والعمل على نهوضه، عن طريق إدخال علوم جديدة

---

(١) المرجع السابق، دراسة ٢٣٠، ص٢٢٠.

(٢) المرجع السابق، دراسة ١٩٠، ص١٨٧.

وتعميم التعليم ونشره، وإشاعتها العقلانية، وكان فهمها للتنوير مغايراً للفهم الغربي، إذ لم يكونا في عداء مع الدين، كما كان الحال في الغرب.[1]

٢- ما كتب عن المذاهب الفقهية أو العقائدية أو عن أحد منها:

أ- الفكر التربوي عند أئمة المذاهب الأربعة، وتطبيقاته، الباحث: نجم الدين نصر أحمد نصر، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق، قسم أصول التربية، إشراف: د. فوقية حسين محمود، ود. حسن منصور عبد العال، ١٩٩٠م، في (٣٥٨) صفحة. وقد قسم الباحث دراسته إلى ستة فصول؛ الأول: الإطار العام للدراسة، ومشكلة البحث وأهميته ومنهجه ومصادره وأهم الدراسات السابقة، والثاني: تطور الفقه الإسلامي وأصوله، والثالث: الشريعة الإسلامية وأهم مصادرها، والاجتهاد عند أئمة المذاهب الأربعة، والرابع: مبادئ الفكر التربوي عند الأئمة الأربعة، والخامس: ميادين التربية الروحية والجسمية والعقلية والخلقية، والسادس: التطبيقات التربوية لفكر الأئمة الأربعة، والمؤسسات والمناهج والأساليب التعليمية، وعلاقة المعلم بالمتعلم، ثم أعقبه بخاتمة عرض فيها أهم النتائج والتوصيات.[2]

ب- معالم وأدوار الفكر التربوي الشيعي في المجتمع الإسلامي المعاصر، للباحث حسان عبد الله حسان، أطروحة دكتوراه، (٢٠٠٨م) في جامعة دمياط في مصر، ثم صدرت بعد ذلك في مجلدين، في بيروت، (٢٠٠٨م) عن مركز الحضارة لتنمية الفكر الإنساني. سلسلة الفكر الإيراني المعاصر. ومن النتائج التي توصل إليها الباحث: أن البعد التاريخي لنشأة الشيعة كان له أثره التربوي الواضح، وتأثر النسق الفكري والثقافي للشخصية الشيعية بمجموعة من العوامل التاريخية، وأن

---

(١) المرجع السابق، دراسة ٣١١، ص٢٨٤.

(٢) النقيب، **دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية**، مرجع سابق، ص٢٢٨.

الفكر الشيعي يستمد محدداته العقدية من خمسة أصول هي: التوحيد، والنبوة، والعدل، والإمامة، والمعاد.

ت- **النظرية والتطبيق في فكر المعتزلة التربوي**، نجم الدين نصر أحمد، ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، قسم أصول التربية، إشراف: د. حسين منصور عبد العال، ود. حسن حسين البلاوي، ١٩٨٥م، في ٢٤٥ صفحة. وقد قسم الباحث الدراسة إلى خمسة فصول؛ الأول: الإطار العام للدراسة من مشكلة البحث وأهميته ومنهجه وأهم الدراسات السابقة، والثاني: العوامل والقوى الأساسية والاجتماعية والثقافية التي أثرت في نشأة المعتزلة وتطورها، والثالث: أهم المبادئ المختلفة التي قامت عليها فلسفة المعتزلة، والأصول الخمسة عندهم، والرابع: التربية الإسلامية وماهيتها عندهم، وأهم الجوانب العقلية والروحية والجسدية والنفسية والأخلاقية والاجتماعية عندهم، والخامس: بعض التطبيقات التربوية لفكر المعتزلة.[١]

ث- **المعلم والمتعلم عند إخوان الصفا**، الباحث: محمود عبد الله الحياري، ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، إشراف: د. سعيد التل، ١٩٨٦م، في (١٢٤) صفحة. اشتملت الدراسة على ستة فصول، الأول: أهمية الدراسة وأبرز أهدافها والأسلوب الذي اتبع فيها، كما تناول عرضاً لأهم الدراسات السابقة، والثاني: تعريف بإخوان الصفا، ورسائلهم المختلفة، والثالث: التربية عندهم وأهدافها، والرابع: عن المتعلم في نظرهم، من حيث هو نفس وجسد، ونظرتهم إلى النفس الإنسانية وأهميتها وحاجتها إلى الجسد، والخامس: عن المعلم في نظرهم، وأهمية المعلم في تنشئة المتعلمين، وإكسابهم العلوم المختلفة، والأخلاق الكريمة، والسادس: خلاصة رأي إخوان الصفا في المتعلم والمعلم.[٢]

---

(١) المرجع السابق، ص٣٠٣.

(٢) الجلاد، **البحث العلمي في التربية الإسلامية في الأردن: دراسة تحليلية ببليوغرافية**، مرجع سابق، دراسة ٤٩١، ص٤٢١.

جـ- الفكر التربوي عند الزيدية في اليمن خلال القرن الحادي عشر والثاني عشر الهجريين. جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية قسم الدراسات التربوية، الباحث: غالب حميد حميد القائص، ماجستير، إشراف: أ.د. نادية جمال الدين، أستاذ أصول التربية معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٦م. تعد الزيدية من أقدم الفرق الإسلامية، حيث كانت بدايتها في القرن الثاني، بعد استشهاد مؤسسها الإمام زيد بن علي عام ١٢٢هـ، انتشر المذهب الزيدي في أقطار إسلامية عديدة، وظهرت دول زيدية في المغرب (الأدارسة) وطبرستان وبلاد الديلم (الناصرية) واليمن. وأولت الزيدية اهتمامها بالمحتوى التعليمي (المنهج) وارتباطه بالشرع الحنيف وبحاجيات ومتطلبات المجتمع، وبالعلم وتحصيله لتعكس مدى قدرة الزيدية على الحراك والانتقال من مرحلة إلى أخرى في توفير متطلبات التعليم فيما يختص بالطالب والمعلم والأسرة والمجتمع. وأن من نتيجة التسامح المذهبي عند الزيدية كانت تدرس بعض كتب أهل السنة ضمن الكتب المقررة (المناهج) عليهم.

٣- ما كتب عن الجهود التربوية المتعلقة بعصر من العصور، أو مصر من الأمصار الإسلامية

اهتمت بعض الرسائل الجامعية والأطروحات الأكاديمية بإبراز الجوانب التربوية في عصر من العصور، منذ عصر النبوة حتى زماننا هذا، أو في مصر من الأمصار، وهي أكثر من أن تحصى، منها:

أ- أثر انتقال الصحابة إلى الأمصار في توسيع دائرة الفكر التربوي الإسلامي في عهد عمر بن الخطاب الباحثة: أحلام محمود علي مطالقة، ماجستير، جامعة اليرموك، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، إشراف د. مصطفى المشني ود. محمد عليمات ١٩٩٦م، في (١٣٠) صفحة.[1]

---

(١) المرجع السابق، دراسة ٨٩، ص١٠٤.

ب- **أثر الشورى التربوية في اتخاذ القرار العسكري في العهد المدني**، الباحث: فكري عايض الدويري، ماجستير، كلية الشريعة والدراسات، جامعة اليرموك، إشراف: د. محمد العمري، ود. إبراهيم القاعود، ١٩٩٩م، في (٢٦١) صفحة.[١]

ت- **تاريخ التربية والتعليم في اليمن في القرون الثلاثة الأولى للهجرة**، الباحث: عامر جاد الله أبو جبلة، أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، إشراف: د. صالح درادكة، ١٩٩٧م، في (٢٢٩) صفحة.[٢]

ث- **الجوانب التربوية في حياة الخليفة عمر بن عبد العزيز**، الباحث: نيء عمر ابن نيء عبد العزيز، ماجستير، جامعة اليرموك، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، إشراف: د. زهير علي ود. محمد الخوالدة، ١٩٩٨م، في (١٢٧) صفحة. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على حياة الخليفة عمر بن عبد العزيز، وبيان طبيعة عصره، والتعرف على اهتماماته ومواقفه التربوية، والتعرف إلى القيم التربوية في خطبه ومواعظه، وقد عمد الباحث إلى جمع النصوص والآثار التي تتعلق بالموضوع ودراستها والتعليق عليها، واستخلاص القيم وترتيبها.[٣]

ج- **التعليم الإسلامي في الجامع الأموي خلال العصر الأموي**، للباحث محمد عرسان، ماجستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، إشراف: د. مصطفى المشني، ود. خلف المخزومي، ١٩٩٥م، في (١٧٩) صفحة.

ح- **الثواب والعقاب في الفكر التربوي الإسلامي خلال العصر العباسي**، الباحث: أحمد محمد عقلة الزبون، ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، إشراف: د. عصمت الكردي، ٢٠٠١م، في (١٣٩) صفحة.[٤] تناولت

---

(١) المرجع السابق، دراسة ١٥٤، ص٢٧٩.

(٢) المرجع السابق، دراسة ١١٥، ص٢٢٣.

(٣) المرجع السابق، دراسة ٥٤٧، ص٤٦٤.

(٤) المرجع السابق، دراسة ١٩٢، ص٣٣٨.

الدراسة موضوع الثواب والعقاب في الفكر التربوي الإسلامي خلال العصر العباسي. وبينت أن المربين في ذلك الوقت أقروا جملة من إجراءات الثواب والعقاب في تأديب وتهذيب المتعلمين، بهدف تعويدهم كريم الخصال، وحميد الأفعال، وأن المربين المسلمين استخدموا إجراءات الثواب والعقاب في مؤسساتهم التعليمية، ولا سيما في الكتاب والمسجد والمدرسة، أما الأسباب الموجبة للعقاب في المؤسسات التعليمية؛ فقد بينتها الدراسة على النحو الآتي: ترك الصلاة، الهروب من الكُتاب، والتباطؤ في الحضور، والإخلال بالنظام، وإعاقة سير العملية التعليمية.[1]

خ- الفكر التربوي في نماذج من الرسائل والوصايا الموجهة إلى الأبناء والمؤدبين والمعلمين في العصر العباسي الأول (١٣٢-٢٣٢هـ) الباحث: بسام عمر ذياب غانم، ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، إشراف: د. عبد الله الرشدان، ١٩٩٩م، في (١٨٥) صفحة. تهدف الدراسة إلى استخلاص ما تنطوي عليه من مضامين تربوية وتعليمية، بقصد الكشف عن بعض الجوانب المضيئة في تراثنا العربي الإسلامي، وقد قسمه إلى قسمين؛ الأول: تناول ما صدر عن الخلفاء أو الأمراء، والثاني: رسائل ووصايا الطبقات الأخرى، وقد تبين وجود قواسم مشتركة بين العديد من هذه الرسائل من القسمين، في جانب المقررات الدراسية، أو المبادئ والأساليب التربوية، أو العلاقات المتبادلة، وأكد الباحث الاهتمام الواضح في العديد منها، كالأخذ بمبدأ إتقان العلوم والتدرج فيها، والحرص على ترتيب أولويات التعلم، والتشدد على ضرورة اقتران العلم بالعمل، والتأكيد على مبدأ الاقتداء والقدوة، والمناداة إلى التدرج في استخدام أساليب الثواب والعقاب.[2]

د- إسهامات علماء البصرة في الحياة العلمية والثقافية في بغداد (١٤٥-٢٤٧هـ) الباحثة: حنان عبد اللطيف سعيد المعايطة، ماجستير، جامعة مؤتة، عمادة

(١) المرجع السابق، دراسة ١٠٤، ص١١٦.

(٢) المرجع السابق، دراسة ١٤٧، ص١٥١.

الدراسات العليا، قسم التاريخ، إشراف: د. تقي الدين الدوري، ٢٠٠١م، في (١٤٤) صفحة.[١]

ذ- التربية والتعليم في العراق في العصر العباسي الأول (١٣٢ - ٢٤٧هـ) الباحث: طالب حامد الضمور، ماجستير، جامعة مؤتة، كلية الآداب، إشراف: د. حسين الكساسبة، ١٩٩٦م، في (٣٧٢) صفحة.[٢]

ر- تمويل مدارس بغداد في العصر العباسي (١٣٢- ٦٥٦هـ) الباحث: أحمد عقل سالم، ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، إشراف: د. عبد الله عويدات، ود.صالح درادكة، ١٩٩٣م، في (٩١) صفحة.[٣]

ز- الخليفة هارون الرشيد وأثره في تنشيط الحركة العلمية، الباحث: زهير محمد العماوي، ماجستير، جامعة اليرموك، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، إشراف: د. محمد ملكاوي، ود. إبراهيم القاعود، ١٩٩٨م، في (١٠٦) صفحات.[٤]

س- دراسة الأوضاع العلمية والتعليمية في عهد بني بويه والسلاجقة (٣٣٤ - ٦٥٦هـ) الباحث: شريف بكر عبد الخالق، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، قسم أصول التربية، إشراف: د. أمينة أحمد حسن ١٩٩٠م، في (٤٢٤) صفحة. وقد قسم الباحث الدراسة إلى سبعة فصول، الأول: تناول الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية في عهد بني بويه والسلاجقة، والثاني: النهضة العلمية والثقافية في ذلك العهد، والثالث: المؤسسات العلمية والثقافية في عهدهم، والرابع: العملية التنظيمية في عهدهم من المرحلة الأولى الكتاتيب إلى مرحلة

(١) المرجع السابق، دراسة ١٨٤، ص١٨٣.

(٢) المرجع السابق، دراسة ٢٨٩، ص٢٦٨.

(٣) المرجع السابق، دراسة ١٠٠، ص١١٣.

(٤) المرجع السابق، دراسة ٢٣٣، ص٢٢٢.

التعليم العالي، ومرحلة التخصص التربوي، والمهني، والخامس: عرض لأنواع الطلاب وعلاقتهم ببعضهم، وسكنهم، وأهم رحلاتهم في تحصيل العلم، ثم عرض للمعلمين وأصنافهم، والسادس: أهم العلوم التي درست في هذه الفترة، والسابع: بعض أعلام الفكر التربوي في عهد بني بويه والسلاجقة مثل ابن مسكويه، والغزالي، وإخوان الصفا، ثم أعقب ذلك بأهم النتائج والتوصيات.[1]

ش- أهم الاتجاهات التربوية في مصر في عهد الدولة الفاطمية (٣٥٨ - ٥٦٧هـ)

جامعة أسيوط، كلية التربية، قسم أصول التربية، الباحث: عادل إسماعيل عبد الحسيب، ماجستير، لجنة الإشراف: أ.د. محروس سيد مرسي، أستاذ أصول التربية كلية التربية، جامعة أسيوط. ود. عبده محمد عبده القصيري، مدرس أصول التربية كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٩٩٤م، في (٣٥٢) صفحة. سعت الدراسة إلى الوقوف على أهم الاتجاهات التربوية السائدة في عهد الدولة الفاطمية طبقاً للاتجاهات الفكرية والارتباط الوثيق بين التربية والسياسة، وإبراز علاقة هذه الاتجاهات بواقعنا التربوي. وبيّنت الدراسة: غلبة الناحية الدينية في عهد الفاطميين، ومحاولة كل اتجاه بث عقائده، وكان للمكتبة أهمية كبيرة في عملية التعليم، فهناك المكتبات العامة الملحقة بالأزهر الشريف ودار العلم... إلخ، وهناك المكتبات الملحقة بالمساجد الأخرى، ومكتبات خاصة، كما أظهرت مسؤولية الدولة عن التعليم.

ص- الحياة العلمية في الأندلس في عهد الدولة الموحدية (٥٤١ - ٦٦٧هـ)

الباحثة: نسرين سلامة عطوان السيوف، ماجستير، جامعة مؤتة، كلية الدراسات العليا، إشراف: د. محمد حتاملة، ٢٠٠٧م، في (٢٣٨) صفحة. مقسم إلى مقدمة وأربعة فصول: أوضاع الأندلس العلمية والفكرية في ذلك الوقت، والتعليم والمؤسسات التعليمية، وطرق التعليم وأساليب التقويم، وميادين النشاط العلمي

---

(١) النقيب، **دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية**، مرجع سابق، ص١٧٦.

من العلوم الدينية والاجتماعية والتطبيقية، والطب والفلك والصيدلة والفلاحة، وأخيراً العلوم الأدبية واللغوية التي تضم النثر والشعر والنحو واللغة ونشاط الأدباء الذين برعوا في التأليف في هذه الفترة.[1]

ض- المضامين التربوية لنظرية المعرفة لدى بعض فلاسفة القرن السادس الهجري في الأندلس الإسلامية، دراسة تحليلية، جامعة الزقازيق، كلية التربية، قسم أصول التربية، الباحث: السيد إسماعيل عطية إسماعيل، ماجستير، لجنة الإشراف: د. أحمد الرفاعي بهجت العزيزي أستاذ أصول التربية وعميد كلية التربية، ود. حمدي حسن عبد الحميد أستاذ أصول التربية المساعد كلية التربية، ود. عبد الرحيم الرفاعي بكرة أستاذ أصول التربية المساعد كلية التربية، في جامعة الزقازيق، ٢٠٠٤م. سعت الدراسة إلى التعرف على المؤثرات الثقافية والاجتماعية والسياسية والعلمية الداخلية والخارجية التي أثرت في صياغة نظرية المعرفة عند فلاسفة القرن السادس الهجري، واستنباط المضامين التربوية لنظرية المعرفة فيه، ودراسة المؤلفات الأدبية والتربوية التي ساهمت في تطوير فكر فلاسفة ذلك القرن في الأندلس، والاستفادة منها لخدمة النظام التربوي المعاصر.

ط- التعليم في بلاد الشام في العهد الأيوبي، الباحث: جهاد سليمان سالم المصري، ماجستير، جامعة آل البيت، كلية الآداب والعلوم، إشراف محمد الحافظ النقر، ١٩٩٩م في (٢٥٣) صفحة. وقد قسمها إلى مقدمة وتمهيد وخمسة فصول. تحدث التمهيد عن مظاهر رعاية حكام بني أيوب للحركة التعليمية، والأوضاع التي شهدتها بلاد الشام، والفصل الأول عن سياسة الأيوبيين التعليمية، وعرض الفصل الثاني للمدارس وأنواعها وأوقافها، والفصل الثالث عن المراكز التعليمية التي أسهمت في نشر العلم والمعرفة، ومدى مساهمتها في الحركة التعليمية، وتطرق

---

(١) الجلاد، **البحث العلمي في التربية الإسلامية في الأردن: دراسة تحليلية ببليوغرافية**، مرجع سابق، دراسة، ٥٣٦، ص٤٥٦.

الفصل الرابع لحياة المدرسين وطلاب العلم والجوانب المتصلة بنشاطهم العلمي، وعالج الفصل الخامس المقررات الدراسية والسمات المميزة لثقافة العهد الأيوبي.[1]

ظ- مصطلحات التعليم في التراث التربوي حتى نهاية القرن السابع الهجري، دراسة في الحقول الدلالية، الباحث: أحمد مصطفى عبد السلام الحديدي، إشراف أ.د مصطفى إبراهيم عبد الله، وأ.د عبد الرحمن النقيب، جامعة المنصورة، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، ٢٠٠٧م. وهي تقوم بدراسة المصطلح التربوي في جانب من جوانبه، وهو التعليم، وإبراز أهمية دراسة المصطلح التراثي التربوي من الناحية اللغوية والمصطلحية، ومحاولة الكشف عن التغير الدلالي لهذه المصطلحات.

ع- الفكر التربوي في مصر وبلاد الشام في العهد الأيوبي (٥٧٠ - ٦٤٨هـ) الباحثة: سناء رفعت الرفاعي، أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، إشراف: د. صالح درادكة، ٢٠٠٦م، في (٢٩٨) صفحة. هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على جوانب الفكر التربوي في مصر وبلاد الشام خلال عهد الدولة الأيوبية، فقد جاء حكمهم لمصر وبلاد الشام في ظروف سياسية صعبة، تمثلت في الصراع على السلطة، والحروب والفتن الداخلية، ورغم ذلك تمكن قادتهم من إجراء إصلاحات لمواجهة الخطر الفرنجي، والقضاء على الفكر الشيعي، وكان الجانب الفكري التربوي والتعليمي من أهم جوانب الإصلاح، مما أسهم في توجيه حركة الجهاد ضد الفرنجة بإخراج جيل قادر على مقاومة القوى الطامعة في البلاد العربية الإسلامية.[2]

غ- التعليم في مدينة دمشق في العصر المملوكي الأول (٦٥٨ - ٧٨٤هـ) الباحث: صالح حمد الحجاج، ماجستير، جامعة مؤتة، كلية الآداب، إشراف: د. طه الطراونة، ١٩٩٧م، في (٣٣٥) صفحة. وهي ستة فصول؛ الفصل الأول: عن

---

(١) المرجع السابق، دراسة ١٦٧، ص١٦٨.

(٢) المرجع السابق، دراسة ٢٦٣، ص٢٤٦.

مؤسسات التعليم والثاني: عن الطلاب والمتعلمين، والثالث: مهنة التعليم وآدابها والرابع: عن مراحل التعليم وأساليبه، والخامس: عن المناهج وموضوعات العلوم الدينية واللغوية وغيرها، والسادس: عن إدارة التعليم وتمويله.[1]

ف- **النظم التعليمية في مدارس بيت المقدس في العصر العثماني**، الباحث: أحمد عبد الرحمن الواكد، ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، إشراف عبد الله الرشدان، ١٩٩٩م، في (١٧٨) صفحة. سعت الدراسة إلى الكشف عن الدور التربوي الذي قامت به مدارس بيت المقدس في العصر العثماني، وأهم النتائج: أن المدارس في بيت المقدس في النصف الأول من القرن التاسع عشر كانت قائمة على الجهود الذاتية، وكانت الأوقاف هي المصدر الرئيس لتمويلها، وانحصر واجب الدولة في مراقبة متولي الأوقاف، واستخدمت المدارس في بيت المقدس مناهج ارتبطت بفلسفة المجتمع والمتمثلة في العلوم الشرعية واللغة العربية، إضافة إلى العلوم الأخرى، وأدخلت علوم اللغة التركية إلى المناهج بشكل واضح في المدارس الحكومية، واشتملت المناهج على الجانبين الديني والدنيوي، وقد توصل الباحث إلى عدد من الأهداف والمبادئ التربوية التي كانت معمولاً بها في تلك الفترة، منها العناية بالدين، والدنيا، والاهتمام بالاتجاهات الاجتماعية، وتعلم العلم لذاته، وتهذيب الأخلاق وربط المدرسة بالمجتمع.[2]

ق- **دور التعليم في تحرير بيت المقدس إبان العصر الأيوبي**، الباحث: إبراهيم ياسين الخطيب، ماجستير، ويشتمل على مقدمة وتمهيد وأربعة فصول، تناولت المقدمة أهمية الدراسة وهدفها ومنهجيتها، وعالج الفصل الأول التعليم في المجتمع الأيوبي، والثاني: تطور الحركة التعليمية في العهد الأيوبي، فتتبع نشأة المدارس وأنواعها، والكُتاب ومصادر تمويل التعليم، والثالث: عناصر العملية التعليمية من

(١) المرجع السابق، دراسة ٢٧٦، ص٢٥٧.

(٢) المرجع السابق، دراسة ٩٧، ص١١١.

مدرسين وطلاب ومناهج، والرابع عن الحركة الثقافية في مصر والشام وأثر التعليم على المجتمع، وتطور حركة التأليف.[1] وقد طبعت هذه الرسالة في عمان، دار حنين للنشر والتوزيع، ١٤١٣ه، ١٩٩٣م، في (٢٥٥) صفحة.

٤- ما كتب حول متفرقات من مواضيع تربوية:

أ- **خصائص المعلم والمتعلم في الفكر التربوي الإسلامي**، الباحث: فوزي سلطان محمود عبيدات، إشراف: أ.د. محمد محمود الخوالدة، ماجستير، جامعة اليرموك، ١٩٩٧م، هدفت إلى بيان خصائص كل من المعلم والمتعلم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، وسعت إلى تقصي الخصائص الأساسية العامة التي يتميز بها المعلم والمتعلم المسلمين عن غيرهما من الناس، وهي: الخصائص الإيمانية والعقلية والخلقية، والعلمية والنفسية والجسمية والمظهرية.

ب- **إعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي والفكر التربوي الغربي المعاصر، دراسة مقارنة**، الباحث: أمين محمد نمر، إشراف: أد. عبد الله الرشدان، أطروحة الدكتوراه، كلية التربية، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٧م، وقد تناولت هذه الدراسة إعداد المعلم في الفكر الإسلامي، والفكر التربوي الغربي المعاصر، والصفات وأهم الأدوار الواجب على المعلم القيام بها في رؤية كل من الفكرين باعتبار أن فهم هذا الدور يعد جزءاً مهماً في علاج المشكلات التربوية المعاصرة.

ت- **بناء الأنموذج القيادي التربوي في التراث العربي الإسلامي**، الباحث: علوي عبد الله طاهر، المشرف: د. علي هدار رهيف، جامعة عدن، الجمهورية العربية اليمنية، ٢٠٠٥م، سعت الدراسة إلى بناء الأنموذج القيادي التربوي في التراث العربي الإسلامي ليكون معياراً لتقييم القادة التربويين العاملين في أقسام الدراسات الإسلامية في كليات الجامعة اليمنية للعام ٢٠٠٣م، و٢٠٠٤م.

---

(١) المرجع السابق، دراسة ٥٨٢، ص٤٩١.

ثالثاً: أبحاث المجلات التربوية

تعد أبحاث المجلات من المراجع والمصادر المهمة في هذا المجال، وهي كثيرة جداً، والإحاطة بأعداد أو عناوين هذه الأبحاث أمر في غاية الصعوبة، ولكن مما يخفف من العزاء أن معظم هذه البحوث هي لباحثين لهم جُهدهم الواضح في كُتبٍ لهم أو في أطروحاتهم، فقد تكون هذه الأبحاث هي أجزاء من أطروحاتهم أو مؤلفاتهم، وقد وجدنا الكثير من التوافق بين ما كتب في هذه المجلات وبين ما وجدناه من الكتب والمؤلفات، أو الرسائل، ولكن المجلات التربوية تبقى مكاناً خصباً، وكنزاً مليئاً بالبحوث التي لا تُغني عنها المؤلفات أو الدراسات الأكاديمية.

وقد قمنا بالبحث في العديد من المجلات المتخصصة بالموضوع التربوي، عبر الشبكة العنكبوتية، فتتبعنا أعداد مجلة العلوم التربوية والنفسية التي تصدر عن كلية التربية، جامعة البحرين، والتي يصدر منها في كل سنة ثمانية أعداد، منذ صدور عددها الأول عام ٢٠٠٠م، حتى هذه اللحظة، ووجدت في العدد الأول من المجلد الرابع الذي صدر في مارس ٢٠٠٣م موضوعاً بعنوان: "القيم التربوية في موعظة لقمان لابنه"، بينما لم نجد فيها ما يتعلق بالتراث التربوي الإسلامي، واقتصرت في موضوعاتها التربوية على الأمور المعاصرة في معظم البلاد العربية، فيما يخص الجامعات والمدارس وغيرها من القضايا التربوية.

وكذلك بحثنا في المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، التي تصدر عن المركز العربي للدراسات والبحوث في المملكة السعودية، في الأعداد من (١ إلى ٥)، ولم نجد فيها أبحاثاً حول التراث التربوي الإسلامي.

وبحثنا كذلك في مجلة المجمع العلمي العراقي في الأعداد (٣ و٤) من المجلد الثاني والثلاثين، والعدد ٣ من المجلد الرابع والثلاثين، ولم نجد شيئاً عن التراث التربوي.

من أهم الأبحاث التي وجدناها في هذا المجال في المجلات الثقافية والتربوية ما يأتي:

١- معالم الفكر التربوي العربي الإسلامي في عهد الخلفاء الراشدين والأمويين، للباحث د. أسامة شموط. تحدث فيه الباحث عن علاقة العرب بالقراءة والكتابة قبل الإسلام، وبعده، وطلب العلم، وتعليم النساء، وبين أن المسلمين عملوا على نشر العلم وإقامة المراكز الثقافية، وتعددت عندهم أماكن التربية والتعليم، إضافة إلى المساجد ظهرت الكتاتيب، والصالونات الأدبية، ومنازل العلماء. وتنوعت أساليب التدريس والتحصيل كالحلقات، والرواية، والمناظرة، والمحاورة والرحلة. وتطورات حلقات التدريس في المساجد، وأصبحت قريبة من التعليم الجامعي في أيامنا هذه.[١]

٢- المبادئ والمناهج التربوية من وصايا الخلفاء وولاة بني أمية لمؤدبي أولادهم، الدكتور أمين بدر علي الكخن، كلية التربية، الجامعة الأردنية، والدكتور عبد الله الرشدان، كلية التربية، الجامعة الأردنية. استخلصت الدراسة المبادئ التربوية والتعليمية المستمدة من وصايا الخلفاء والأمراء لمؤدبي أبنائهم في العصر الأموي، وألقت الضوء على طبيعة المناهج التعليمية فيها، وامتازت مناهج تعليم الأمراء بتنمية الشخصية المتكاملة، والإعداد الثقافي الشامل، والاهتمام بالناحيتين النظرية والعملية، وغلبة الهدف الديني والخلقي، ومراعاة النواحي النفسية في التعليم، والتركيز على اللغة العربية، وأظهرت الدراسة أن التدريس عند المؤدبين كان يعتمد على تهيئة أولاد الأمراء للقيادة والتفوق في سائر المجالات.[٢]

---

(١) شموط، أسامة "معالم الفكر التربوي العربي الإسلامي في عهد الخلفاء الراشدين والأمويين"، **مجلة دراسات**، مج١٠، العدد (٢)، (١٤٠٤هـ/ ١٩٨٣م)، ص٥٧-٧٥.

(٢) الكخن، أمين بدر علي. والرشدان، عبد الله. "المبادئ والمناهج التربوية من وصايا الخلفاء وولاة بني أمية لمؤدبي أولادهم"، **المجلة التربوية**، تصدر عن كلية التربية في جامعة الكويت، مج٤، العدد (١٢)، ١٩٨٧م، ص٩٧-١٢٠.

٣- المنهج التربوي عند ابن خلدون، الباحث: د. أسامة شموط: تحدث فيه عن تميز ابن خلدون عن غيره من العلماء والمربين، من العرب والمسلمين، بأنه جعل العملية التربوية عملية اجتماعية تهدف إلى تنمية العقل وتنمية الوجدان من أجل تطوير المجتمع وبناء العمران. ووصف ابن خلدون أصناف العلوم التي كانت في عصره، وأهداف كل علم وطبيعته وخصائصه، وعناصره، وحدد أسس اختيار المناهج التربوية في ضوء عمر المتعلمين، وفئاتهم في المجتمع، والحالة الثقافية والحضارية السائدة.(١)

٤- ملامح الفكر التربوي عند الإمام البخاري، قراءة تحليلية لكتاب العلم من صحيحه، د. علي إبراهيم سعود العجين، أستاذ مساعد في الحديث الشريف وعلومه بجامعة آل البيت، في الأردن، ويتحدث عن مفهوم الفكر التربوي في كتاب العلم من صحيح البخاري، معتمداً الأحاديث الصحيحة، وبين انعكاسات التجربة الذاتية للبخاري على فكره التربوي. وبين كيف أن الأحاديث التي أوردها البخاري عالجت الأهداف التربوية، وفضل العلم والتعليم وخصائص المربي وأصناف المتعلمين، وطرق التعليم، وأساليبه ووسائله، وعلاقتها بالزمان والمكان، وتطرق لتعليم المرأة، ومراحل التعليم، وأعمار المتعلمين، وعرض لآرائه في بعض القضايا التربوية والمصطلحات والمفاهيم الخاصة التي احتفى بها دون غيره من المحدثين والفقهاء.(٢)

٥- معالم الفكر التربوي عند ابن خلدون، للباحث د. علي محمد جبران، وهو دكتوراه في الإدارة التربوية، وهدف البحث إلى بيان إسهام ابن خلدون في الفكر

---

(١) شموط، أسامة. "المنهج التربوي عند ابن خلدون، الباحث"، **مجلة دراسات**، مج١٣، العدد (١)، (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٦م)، ص١٣١-١٤١.

(٢) العجين، علي إبراهيم سعود. "ملامح الفكر التربوي عند الإمام البخاري، قراءة تحليلية لكتاب العلم من صحيحه"، **مجلة إسلامية المعرفة**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة (١٧)، العدد (٦٥)، ٢٠١١م، ص٣٧-٧١.

التربوي، ورؤيته المتكاملة للعمل التربوي، ودور التربية في صنع الفعل الحضاري، وفي فهم واقع الأمة المعاصر، وضرورة إيجاد منهجية علمية لرفع مستوى الوعي بالمناهج الفكرية، وطبيعة الإنسان ودوره في البناء الحضاري، وحقيقة المعلم والمتعلم، ونوعية المعلم، وتنوع المعلمين، وضرورة التخصص في العلم، وأصناف العلوم، وعن عملية التعليم، ومنهجيته، والتطبيقات التربوية والممارسات التعليمية عنده، والمنهاج والأهداف والمحتوى، ومقاصد التأليف، ثم أشار إلى ما أورده ابن خلدون عن النظام التعليمي الخاص والعام، وعن مؤسسات التعليم، والبيئة وأثرها في العلم والتعليم.[1]

رابعاً: كتب بعض المؤلفين في مجالات التراث التربوي

منذ حقبة ما سمي بالصحوة الإسلامية التي عمَّت معظم أنحاء العالم العربي والإسلامي، ولا سيّما مع مطلع الثمانينيات من القرن العشرين، فُتحت مجالات جديدة للحديث عن الإسلام والكتابة عنه. وبدأ عدد من أساتذة الجامعات يكتبون عن الفكر الإسلامي في سائر التخصصات العلمية. ونظراً إلى أنّ بعض هؤلاء الأساتذة لم يحصل له أيُّ إعداد علمي في مجالات الفكر الإسلامي من قبل، فقد كانت كتاباتهم من قبيل التكيُّف مع متطلبات الساحة الأكاديمية الجديدة، دون عمق في البحث، أو تجديد في الفكر. ومثل ذلك يقال عن الأطروحات الجامعية التي كان يعدُّها طلبة الدراسات العليا، تحت إشراف أولئك الأساتذة. وللحقيقة فإنَّ بعض هؤلاء الأساتذة أخذوا، مع الوقت والخبرة الذاتية المتنامية، يعيدون تدريب أنفسهم والتعمق في بحوثهم، ويجمعون بين الرغبة في الكتابة عن الإسلام وامتلاك الخبرة في الأدوات البحثية المعاصرة، لا سيّما ممن درسوا في الجامعات الغربية، فأتاح ذلك لكثير منهم الاستفادة من النشاط الإسلامي المكثف للطلبة

(١) جبران، علي محمد. "معالم الفكر التربوي عند ابن خلدون"، **مجلة إسلامية المعرفة**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة (١٣)، العدد (٥١)، ٢٠٠٧م، ص٦٥-٩٢.

المسلمين في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، وإعادة اكتشاف هويتهم الإسلامية، وتوجيه دراستهم وبحوثهم لتلبية متطلبات الاعتزاز بهذه الهوية، ولخدمة بلادهم وأمتهم.

وقد استقطبت بعض الجامعات الإسلامية، وكليات وأقسام الدراسات التربوية أساتذة من ذوي التخصصات أو التوجهات الإسلامية، وأخذ هؤلاء الأساتذة يقدمون صوراً من الاجتهاد في الفكر الإسلامي، والاهتمام بالتراث الإسلامي في مجالات العلوم التربوية وغيرها. ثم ظهرت مقولات إصلاح الفكر الإسلامي، وإسلامية المعرفة، والتوجيه الإسلامي للعلوم، والتأصيل الإسلامي للعلوم، وكتابة العلوم من وجهة النظر الإسلامية... إلخ. وأخذ هؤلاء الأساتذة يشجعون طلبة الدراسات العليا على اختيار موضوعات بحثية لأطروحاتهم الجامعية عن قضايا الفكر الإسلامي والتراث الإسلامي في سائر التخصصات.

هكذا عرفت ساحات البحث التربوي في الربع الأخير من القرن العشرين مجموعة من العلماء وأساتذة الجامعات الذين كان لهم إسهامات مقدرة في مجال التراث التربوي الإسلامي، سواءً أكان ذلك الإسهام كتباً جامعية، أو بحوثاً في الدوريات، أو إشرافاً على أطروحات طلبة الدراسات العليا.

وليس من السهل الإحاطة بهؤلاء جميعاً، ونكتفي في هذا المقام بالتعريف بعدد منهم، ولا سيما أن هؤلاء الذين سوف يرد ذكرهم كانوا سباقين، وكانوا أساتذة للعشرات من الأساتذة الذين أتوا بعدهم. ومن المهم أن نلاحظ أنَّ أسماء الأساتذة الذين اخترنا الإشارة إليهم ليسوا على درجة واحدة من الشهرة أو عدد المؤلفات. وبعضهم طلبة لبعضهم الآخر. لكن الذي يجمعهم هو الإنتاج في مجال التربية الإسلامية، بحكم تخصصهم في أصول التربية أو فلسفة التربية أو التربية الإسلامية، ولديهم اهتمام بالبعد الإسلامي من التعليم والتربية، ونشروا بحوثاً ومقالات وكتباً في التراث التربوي الإسلامي. ونلفت الانتباه إلى أن بعض التربويين في العالم العربي

لهم شهرة واسعة، لكن اختيارنا كان يتوجه إلى أولئك الذي كان لهم اهتمام خاص بالتراث التربوي تحديداً، وكان لنا اطلاع واف ومباشر على كتاباتهم التراثية. وقد حاولنا اختيار المؤلفين بصورة تمثل البلدان المختلفة قدر الإمكان، فكان أن اخترناهم من مصر والأردن والكويت والمغرب ولبنان والعراق.

ومما ينبغي التنبيه إليه في هذا المقام أن الناظر في دور النشر يجد أن معظمها قام بإصدار بعض المؤلفات والدراسات حول التربية والتراث التربوي، وليس هناك مكتبة بعينها تهتم بهذا الجانب دون غيرها، وقلّما توجد دار من دور النشر أو مكتبة من المكتبات في جميع البلاد العربية إلا ولها مصنف أو أكثر حول هذا الموضوع، لكن هناك بعض التربويين، أحالوا نشر كتبهم على مكتبة معينة، فصدر منها العديد من المصنفات له حول هذا الموضوع، وليس معنى ذلك أنها تهتم بهذا الفن دون غيرها، من هنا يظهر أن هناك بعض المكتبات تهتم بموضوع التربية أكثر من غيرها، كما هو حال الشركة العالمية للكتاب في بيروت، التي أصدرت معظم مؤلفات الدكتور عبد الأمير شمس الدين التربوية.

١- سعيد إسماعيل علي:

أستاذ التربية بجامعة عين شمس، ويُعد من أهم المفكرين المعاصرين حضوراً وتأليفاً في مجالات التربية والإصلاح التربوي، وأحد الخبراء التربويين، تشهد له مؤلفاته وأفكاره، التي تجاوزت مائة كتاب، معظمها حول القضايا التربوية من المنظور الإسلامي. ومن مؤلفاته في موضوع الفكر التربوي، ما يأتي:

أ- نشأة التربية الإسلامية، صدر عن عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٨م.

ب- كتاب دراسات في التربية الإسلامية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٢م.

ت- تاريخ الفكر التربوي في مصر الحديثة، صدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٩م.

ث- اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي، صدر عن دار الفكر العربي، عام ١٩٩١م.

ج- كتاب الأصول الإسلامية للتربية، صدر عن دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٢م.

ح-نظرات في الفكر التربوي، صدر عن مركز ابن خلدون، القاهرة، ط٣، ١٩٩٣م.

خ- التربية والحضارة في بلاد الشرق القديم والحضارة اليونانية، صدر عن عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٤م.

د- أصول الفقه التربوي الإسلامي، السنة النبوية رؤية تربوية، صدر عن دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ٢٠٠٢م.

ذ- الخطاب التربوي الإسلامي، صدر عن مجلة كتاب الأمة، الدوحة، وزارة الأوقاف، السنة الرابعة والعشرون، العدد ١٠٠، ٢٠٠٤م.

ر- موسوعة التطور الحضاري للتربية الإسلامية، في خمسة مجلدات. صدرت عن دار السلام، القاهرة، ط١، ٢٠١٠م.

ز- موسوعة التطور الثقافي للتعليم في مصر، في خمسة مجلدات، صدرت عن دار السلام بالقاهرة، ٢٠١٦م.

٢- محمود قمبر:

أستاذ جامعي مصري يحمل شهادة دكتوراه الدولة في الآداب من جامعة السوربون، وهو أستاذ أصول التربية في جامعة القاهرة في مصر، وعمل أستاذاً ورئيساً لقسم أصول التربية بجامعة قطر، وهو من أشهر من عُرفوا بالاهتمام بالتراث التربوي الإسلامي، والتحليل النقدي لهذا التراث، وفضلاً عن جهوده في التدريس والبحث والإشراف على الأطروحات العلمية في عدد من الجامعات العربية، فقد أصدر عدداً من بحوثه في ثلاثة مجلدات تحت عنوان (دراسات تراثية

في التربية الإسلامية)،[1] نوجز القول فيها على الوجه الآتي:

الجزء الأول من كتاب دراسات تراثية في التربية الإسلامية، صدر عام ١٩٨٥م، وفيه خمس دراسات، فكانت الأولى منها: عن نشأة المدارس وتنوع وظائفها في المجتمعات الإسلامية، وتحدث في الثانية: عن أساليب الحصول على وظيفة مدرس ومراتب التدريس وتطوره. وجاءت الثالثة: تحت عنوان "المؤدبون وصنعة التأديب" تحدث عن مفهوم التأديب، وظروف نشأته، وقواعد اختيار المؤهلين لمهنته وأجور المؤدبين وأشكال التأديب، وناقش في الدراسة الرابعة: موضوع التسيس والتسييس في التربية الإسلامية. وعالجت الدراسة الخامسة: ذاتية الطفل والنظرية التربوية في الإسلام.

ونشر الجزء الثاني من كتاب دراسات تراثية، لمحمود قمبر عام ١٩٨٧م، ويشتمل على خمس دراسات: الأولى: عن تربية الطفل ما قبل المدرسة، والثانية: عن أدوار المدرس الوظيفية، والثالثة: عن طرائق وأساليب التعليم، وكانت الرابعة: بعنوان الفكر التربوي ومصادره عند الغزالي، أما الدراسة الخامسة والأخيرة؛ فقد خصصها للفلسفة التربوية عند المتصوفة، وجعلها تحت عنوان "المعرفة عند الصوفية".

أما الجزء الثالث، فقد نُشر عام ١٩٩٢م، وفيه ست دراسات: تحدّثت الأولى: عن عالم الطلبة، حيث لاحظ فيه طلبة عرضيين ونظاميين، أغنياء وفقراء، كباراً وصغاراً، رجالاً ونساءً، أحراراً وعبيداً، مسلمين وذميين، وعالج دوافع التعليم، وآداب الدراسة والاجتماع في أوساط الطلبة. وكانت الدراسة الثانية: عن الشخصية الإسلامية بوصفها نموذجاً وتربية واقعية، واستخدم فيها المنهجية التاريخية الاجتماعية لتشريح المفاهيم والوقائع المرتبطة بطبيعة الشخصية ومقوماتها، وطرائق تكوينها وتنميتها، وفرز إيجابياتها وسلبياتها. وتناولت الدراسة

---

(١) وقد نُشرت الأجزاء الثلاثة من كتابه لدى دار الثقافة، في الدوحة، قطر، في الأعوام ١٩٨٥م و١٩٨٧م و١٩٩٢م.

الثالثة: موضوع محو الأمية، والتعليم في الأوساط الشعبية الفقيرة والمحرومة. وكانت الدراسة الرابعة: عن الرحلة العلمية وقيمها التربوية، وكانت الدراسة الخامسة بعنوان: هدف العلم في الإسلام، وتناولت الدراسة السادسة: موضوع التربية عند الإباضية.

٣- عبد الرحمن النقيب:

أستاذ أصول التربية في جامعة المنصورة، وعمل في عدد من الجامعات العربية، يحمل شهادة دكتوراه فلسفة التربية، من جامعة إكستر، بإنجلترا، عام ١٩٨٠م. وكان عنوان أطروحته (الإصلاح التربوي في الأزهر)، وشهادته في الماجستير من جامعة عين شمس، عام ١٩٧٠م، وعنوان رسالته (الآراء التربوية في كتابات ابن سينا). له عدد من المؤلفات في المجال التربوي، منها:

أ- دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية، صدر عن المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرع عمان، الأردن، ١٩٩٣م.

ب- نحو تأصيل إسلامي للبحث التربوي، وتأصيل المفاهيم التربوية، المنهجية الإسلامية في البحث التربوي نموذجاً، النظرية والتطبيق، صدر عن دار الفكر العربي ٢٠٠٤م. والتربية الإسلامية رسالة ومسيرة، صدر عن دار الفكر العربي، القاهرة.

ت- منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي، دورة مناهج البحث التربوي، في الدراسات العليا، المقامة بمركز صالح عبد الله كامل، جامعة الأزهر الشريف، ٢٠٠٠م.

ث- بحوث في التربية الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، في جزأين نشر الأول ١٩٨٣م، والثاني ١٩٨٤م.

جـ- نحو تأصيل إسلامي للبحث التربوي، سلسلة نحو وعي تربوي مغاير، العدد٢، دار النشر للجامعات، القاهرة، ١٩٨٧م. وتأصيل المفاهيم التربوية ضرورة أولية للإصلاح التربوي، سلسلة نحو وعي تربوي مغاير، العدد٤، دار النشر للجامعات، ٢٠٠٢م.

وله إضافة إلى مؤلفاته من الكتب عشرات البحوث نشير منها إلى بعض ما له صلة بالتراث التربوي:

أ- الفكر التربوي والنفسي في تراثنا العربي والإسلامي، من أبحاث مؤتمر ثقافتنا التربوية والنفسية الذي عقدته لجنة التربية وعلم النفس بالمجلس الأعلى للثقافة عام ١٩٨١م.

ب- ديمقراطية التعليم في عصور الازدهار الإسلامي، وهو دروس مستفادة من أبحاث ديمقراطية التعليم الذي عقدته رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع جريدة الأهرام، عام ١٩٨٤م.

ت- التعليم في مصر العثمانية، بحث منشور بمجلة كلية التربية جامعة المنصورة، عام ١٩٨٤م.

ث- ابن حوقل نموذج لثقافة عصره، بحث مقدم إلى مكتب التربية العربي لدول الخليج، عام ١٩٨٧م.

جـ- نماذج من مناهج البحث التربوي عند المسلمين بحث منشور بمجلة البحوث التربوية، جامعة الملك عبد العزيز ١٤١٠هـ.

٤- ماجد عرسان الكيلاني:

باحث وتربوي وأستاذ جامعي أردني، حصل على ماجستير في التاريخ الإسلامي، الجامعه الأمريكية ببيروت، وماجستير في التربية من الجامعه الأردنية، دكتوراه في التربية من جامعة ولاية بنسلفانيا في الولايات المتحده، عمل أستاذاً

جامعياً في عدد من الدول العربية ومن أهم مؤلفاته التربوية:

أ- **تطور مفهوم النظرية في التربية الإسلامية**. وهو في الأصل أطروحة ماجستير قدمها المؤلف في الجامعة الأردنية عام ١٩٧٨م. ونشر في صورة كتاب في أكثر من دار نشر. كان أولها في عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٧٨م.

ب- **كتاب الفكر التربوي عند ابن تيمية**، صدر عن دار التراث، المدينة المنورة، ١٩٨٦م، وهو في أصله أطروحته في الدكتوراه في جامعة ولاية بنسلفانيا، ويقع في خمسة فصول، رسمت بمجموعها صورة شاملة للفكر التربوي لشيخ الإسلام ابن تيمية.[١]

ت- **كتاب هكذا ظهر جيل صلاح الدين، وهكذا عادت القدس**، صدر عن دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط٥، ٢٠٠٨م، تحدث عن حركة التجديد والإصلاح، والمدارس التي مثلتها، ونتائجها في تهيئة الأجواء لانتصارات المسلمين على الفرنجة في الحروب الصليبية. وتتلخص الرسالة التي يقدمها الكتاب أن على الأمة ألا تنتظر صلاح الدين، وإنما عليها إيجاد جيل صلاح الدين، الذي لا يبنى إلا نتيجة الثمار الذي تنتجها المدارس التربوية الإصلاحية الواعية بسنن الإصلاح وقيام المجتمع. طبع الكتاب عشرات المرات، في دور نشر عديدة، وترجم إلى كثير من اللغات.

ث- كتاب أهداف التربية الإسلامية، بيروت: مؤسسة الريان، عام ١٩٩٨م.

ج- مناهج التربية الإسلامية والمربون العاملون فيها: بيروت: دار الريان، ١٩٩٨م.

ح- كتاب فلسفة التربية الإسلامية، دراسة مقارنة بالفلسفات التربوية المعاصرة، وقد حاز على جائزة الفارابي العالمية ونُشر بإشراف منظمة الفارابي

(١) الجلاد، **البحث العلمي في التربية الإسلامية في الأردن: دراسة تحليلية ببليوغرافية**، مرجع سابق، دراسة ٦٨١ ص٥٤٢.

للعلوم والتربية، واتحاد الجامعات الإسلامية ومنظمة اليونسكو، ووزعته دار الفتح للدراسات في عمان عام ٢٠٠٩م.

خ- التربية والتجديد وتنمية الفاعلية عند العربي المعاصر، وهو بحث في الأصول السياسية للتربية والتعليم في الأقطار العربية.

د- التربية والمستقبل في المجتمعات الإسلامية، ومؤسسات التربية الإسلامية: دراسة مقارنة بين مؤسسات التربية الإسلامية ونظائرها في التربية الحديثة.

٥- عبد الأمير شمس الدين:

أستاذ فلسفة التربية في الجامعة اللبنانية ونُشرت مجموعة كتبه تحت عنوان: موسوعة الفكر التربوي العربي الإسلامي، وكان من منهجه في هذه المؤلفات أن كل كتاب من كتبه يتضمن قسمين؛ يتناول القسم الأول: التعريف بالشخصية موضوع الكتاب من حيث النشأة والبيئة والسيرة والمؤلفات، ودراسة تحليلية لمادة الكتاب للكشف عن المذهب التربوي عند تلك الشخصية، والقسم الثاني: يتكون من نص الكتاب مع التحقيق والتعليق. ومن المؤلفات التي اطَّلعنا عليها:

أ- الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، ط٢، ١٩٩١م. يقع في (٢٦٩) صفحة.

ب- الفكر التربوي عند السمعاني، ط٢، ١٩٩١م. يقع في (٢٦٢) صفحة.

ت- الفكر التربوي عند ابن طفيل، ط٢، ١٩٩١م. يقع في (١٧٦) صفحة.

ث- الفكر التربوي عند الجاحظ وابن المقفع، وعبد الحميد الكاتب، ط٢، ١٩٩١م. يقع في (٤٠٨) صفحات.

ج- الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي، ط٢، ١٩٩٠م. يقع في (٢١٦) صفحة.

حـ- الفكر التربوي عند الغزالي، ط٢، ١٩٩٠م. يقع في (٢٦٨) صفحة.

خـ- الفلسفة التربوية عند إخوان الصفا، ط٢، ١٩٨٨م. يقع في (٢٧٢) صفحة.

د- المذهب التربوي عند ابن سينا، ط٢، ١٩٨٣م. يقع في (٤٤٨) صفحة.

ذ- الفكر التربوي عند العاملي، ط١، ١٩٨٣، وطبعة ١٩٩٠م. يقع في (٣٣٦) صفحة.

ر- المذهب التربوي عند ابن جماعة، ط١، ١٩٨٦م. يقع في (١٧٩) صفحة.

٦- علي خليل مصطفى أبو العينين:

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية الإسلامية بجامعة الزقازيق، وفرع جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة، له كتاب الأصول الفلسفية للتربية.

وله عدد من الكتب ذات الصلة بالتراث التربوي الإسلامي اطلعنا منها على:

أ- أصول الفكر التربوي الحديث بين الاتجاه الإسلامي والاتجاه التغريبي، نشر دار الفكر العربي، عام ١٩٨٦م، يقع في (٥٥٧) صفحة.

ب- القيم والآداب الإسلامية، وهو دراسة في طبيعة القيم ومصادرها ودورها في التربية الإسلامية في تكوينها وتنميتها، نشر دار الفكر العربي، ١٩٨٨م، يقع في (٣٢٨) صفحة،

ت- البحث التاريخي في التربية الإسلامية ؛ نحو منهجية علمية لتنظيمه وإعداده، نشر دار الفكر العربي بالقاهرة ١٩٨٩م، يقع في (٨٩) صفحة.

ث- قراءة تربوية في فكر أبي الحسن الماوردي، من خلال كتابه أدب الدنيا والدين، طبع في دار المجتمع، ودار الوفاء، القاهرة، ١٩٩٣م، والهيئة العالية لمكتبة الإسكندرية، ط١، ١٩٩٠م، يقع في (٤٦٥) صفحة.

جـ- وله عشرات الأبحاث والدراسات عرفنا منها في التراث التربوي، ما ورد في الجزء الأول من أعلام التربية العربية الإسلامية دراسة عن أمير المؤمنين عمر بن الخطاب (توفي: ٢٣هـ) واهتماماته التربوية، وأخرىٰ عن جعفر الصادق (توفي: ١٨٩هـ) بعنوان: الاهتمامات التربوية في فكر جعفر الصادق، وفي الجزء الثاني دراسة عن الاهتمامات التربوية عند ابن خلاد الرامهرمزي (توفي: ٣٦٠هـ) وعنوانه: الاهتمامات التربوية عند ابن خلاد الرامهرمزي، وآخر حول أبي حيان التوحيدي (توفي: ٤١٤هـ) وعنوانه: المضامين التربوية في فكر أبي حيان التوحيدي.

٧- فاضل عباس علي النجادي:

أستاذ جامعي عراقي، يحمل شهادة دكتوراه في التراث الفكري والعلمي العربي والإسلامي، له مؤلفات عدة في المجال التربوي، اطلعنا منها علىٰ كتاب **آداب العالم والمتعلم في التراث العربي والإسلامي**، صدر عن دار القلم، دمشق، ط١، ٢٠١٢م في (٥٤٤) صفحة. تحدث فيه عن آداب العالم، في نفسه، وفي علمه، وفي ملبسه ومظهره، وآداب العالم مع المتعلمين، وآدابه مع ذوي السلطان، ثم تحدث عن آداب المتعلم في نفسه ومع معلمه، وفي علمه، وفي درسه ومجلسه، ومع أقرانه، وفي السكن، ومع الكتاب. ومبادئ التربية الإسلامية، وآداب وشروط التعلم والتعليم الناجح، والفكر التربوي عند الإمام علي، ومبادئ علم النفس العام، الثلاثيات التراثية.

وأشرف علىٰ عدة رسائل منها: الفكر التربوي عند الغزالي، من إعداد الباحث: حمود عبد شواخ، ماجستير، دمشق.[1]

---

(١) انظر موقع جامعة لاهاي للعلوم التطبيقية:

- http://www.lahayeuniversity.net/?IDb=86.

٨- لطيفة حسين الكندري:

من مواليد دولة الكويت، عام ١٩٦٤م. تحمل درجة الدكتوراه في الأصول والإدارة التربوية من جامعة ولاية بنسيلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية، عام ٢٠٠١م. والماجستير في الأصول والإدارة التربوية، من الجامعة نفسها، عام ١٩٩٥م. وبكالوريوس تربية، تخصص لغة عربية من كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب (دولة الكويت) عام ١٩٩٢م. وهي أستاذة في كلية التربية الأساسية في الكويت، ومستشارة في المركز الشبه الإقليمي للطفولة والأمومة (وزارة التربية - اليونسكو)، الكويت، ولها عدد من الدراسات والأبحاث في الفكر التربوي الإسلامي، ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية الأساسية، الكويت. من أهم مصنفاتها في مجال التراث التربوي:

أ- **توظيف علاقة العالم بالمتعلم عند الإمام الغزالي في محيط الأسرة**، د. لطيفة الكندري، أطروحة الدكتوراه، ٢٠٠١م، في جامعة ولاية بنسلفانيا الأمريكية. تناولت في رسالتها فلسفة التربية عند "أبي حامد محمد الغزالي" (توفي: ٥٠٥هـ)، بتحليل أفكاره المتصلة بعلاقة العالم بالمتعلم، واقترحت نموذجاً مطوراً لاستخدام تلك الآراء في محيط الأسرة، ومن ثم توسعت في دراستها لتشمل المطالبة بتفعيل دور المرأة شريكاً متكافئاً مع الزوج في عملية التنشئة الاجتماعية.

ب- **كتاب المضامين التربوية لفكر الإمام الشافعي في ضوء المعطيات المعاصرة.** بالاشتراك مع آخرين (٢٠١٠م). جامعة سوهاج، المجلة التربوية، العدد ٢٨، يوليو ٢٠١٠م، كلية التربية الأساسية، الكويت، ٢٠١٠م.

ت- **تربية الطفل في كتاب سير أعلام النبلاء**، للذهبي، بالاشتراك مع د. بدر محمد ملك، ٢٠١٠م، تشترك فصول الكتاب في التركيز على قضايا تطبيقية تمس حياتنا اليومية، وتعاملاتنا الأسرية والمدرسية، فيما يتصل بتربية الطفل

وحسن رعايته وسبل هدايته، وأخلاقيات المتعلم، وتعامل المربي مع الطفل، والتعامل الواعي مع غرائب التراث.

ث- **الفكر التربوي ودوره في الحضارات ودوره في رفد الواقع**، كلية التربية الأساسية، الكويت، ٢٠٠٩م تهدف الدراسة إلى استعراض ملامح الفكر التربوي عبر الحضارات الإنسانية كما تعكسها كتابات المؤرخ الأمريكي وليم ديورانت، بغرض توظيفها في الواقع من باب دراسة تاريخ الأمم والحضارات القديمة، وإدراك ما في مطاويها من العبر الماضية، واللمحات المضيئة.

ج- **تراثنا التربوي ننطلق منه ولا ننغلق فيه**، بالاشتراك مع بدر محمد ملك، منشورات دار اقرأ في دمشق، ٢٠٠٦، في (٣٤٣) صفحة.

ح- ولها أيضاً عدد من البحوث التي نشرت باللغة الإنجليزية منها: منهجية ابن خلدون في التعليم، والفكر التربوي عند ابن سينا، والفكر التربوي عند الفارابي، والفكر التربوي عند الغزالي.

٩- محمد العربي الخطابي:

مفكر مغربي، كان وزيراً للإعلام المغربي في الفترة الواقعة بين عامي (١٩٧٧ - ١٩٧٩م)، له مؤلفات عدة في اتجاهات متعددة، منها: "الأغذية والأدوية عند مؤلفي الغرب الإسلامي" وله كتاب حول "الطب والأطباء في الأندلس الإسلامية" وكتاب "جوامع الأخلاق والسياسة والحكمة".

أما مؤلفاته في موضوع التراث التربوي؛ فأهمّها كتابه في التراث الإسلامي بعنوان: "موسوعة التراث الفكري العربي الإسلامي"، الذي صدر عن دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى منه عام ١٩٩٨م، وهو مطبوع في مجلدين، يقع في (٨٧٢) صفحة، فيه نصوص تراثية في التعليم مع مدخل تحليلي ومقدمة نقدية، تحدث في الفصل الأول عن تقويم التراث، وعن الوجود والكائنات، ثم عن

الإنسان والعمران، ثم عن التربية والتعليم، ثم عن الحكم والسياسة والدولة، ثم عن الأخلاق والقيم وآداب السلوك والمعاملات، ثم عن نظرات في النفس والعقل، ثم ذكر بعض الأقوال في معاني العلم والمعرفة والحكمة، وأقوال أخرىٰ ونظريات في الشريعة والآداب والعلوم ومناهج البحث، ثم في الفصل الأخير تحدث عن مسائل في الفلسفة والمنطق ومقتضيات المنهج.

خاتمة:

لعل من المفيد أن نتذكَّر عناوين الأقسام الرئيسية الأربعة لهذا الفصل عن أدبيات البحث في التراث، هي: الأدبيات الصادرة عن أعمال مشتركة لمؤسسات علمية، والأطروحات الجامعية، وبحوث الدوريات العلمية، والكتب؛ وأن نتذكر كذلك عناوين الأقسام الفرعية الأربعة للقسم الرئيسي الثاني: أطروحات عن عالم واحد من علماء التراث، أطروحات عن المذاهب، أطروحات عن عصر أو مصر، أطروحات عن قضايا تربوية. ولعل تذكرنا لهذه العناوين الرئيسية والفرعية، يفيد في بناء وعينا علىٰ مدىٰ الاتساع في خريطة التراث التربوي الإسلامي، وحجم الجهود التي بذلها الباحثون في دراسة مكونات هذه الخريطة من أشخاص وأفكار وأعمال، عبر الزمان والمكان، وتمييز بعض الفجوات التي تتطلب استكمال البحث فيها أو تحتاج إلىٰ عناية بحثية خاصة.

وعلىٰ كل حال فإنه لم يكن المقصود من هذا الفصل أن يستعرض كل ما كتب عن التراث التربوي الإسلامي، فذلك أمر متعذر، وما قد يتيسر منه فإنه سيكون في عدة مجلدات كبيرة، وستكون فائدته الرئيسة هو بناء موسوعة مرجعية ينهل منها الباحثون؛ لتكون بديلاً عن الرجوع إلىٰ آلاف الكتب التراثية. ولم ندخل فيما عرضناه في تقويم محتويات المواد التي أشرنا إليها، لبيان ما لها وما عليها، فذلك ما سوف نشير إليه في الفصول اللاحقة في هذا الكتاب. ثم إننا لم نستعرض ما كتب عن التراث التربوي الإسلامي في غير اللغة العربية، ولا شك في أن بعض ما كتب

بغير العربية كان مهماً ومفيداً. فبعض الأطروحات الجامعية التي أنجزت في جامعات العالم غير العربي كانت متميزة بجودتها، سواءً في الجامعات الأوروبية والأمريكية، أو في الجامعات الهندية والصينية واليابانية، أو في جامعات بلدان العالم الإسلامي غير العربي، لا سيما ما كتب بالتركية والأوردية والفارسية. وإنما كان المقصود هو الإشارة إلى أمثلة ونماذج من أنواع الأعمال العلمية التي أنجزها علماء وباحثون معاصرون.

وفي نهاية هذا العرض نقف عند أبرز المحطات التي لمسناها أثناء مراجعة هذه الأدبيات، ولعل من أهمها ما يتمثل في تأكيد أهمية التراث التربوي عبر العصور، بل وازدياد الحاجة إليه في زماننا هذا، وحجم إسهام تراثنا الإسلامي في تطور الفكر التربوي الإنساني في شتى المجالات، وقدرة هذا التراث على أن يُسهم من جديد في صياغة الفكر الإنساني وتوجيهه.

ووجدنا كذلك أن كل العلماء التربويين المسلمين الذين تمت دراستهم، في جميع العصور والأمصار كانوا ينطلقون في توجهاتهم الفكرية من تعاليم الإسلام وأصوله، ومن ثقتهم بقدرة هذه التعاليم على رسم معالم ثقافة الإنسان دون الحاجة إلى مصادر أخرى تساندها، ولذلك نجد مؤلفاتهم لا تخلو أبداً من الاستدلال بالقرآن الكريم والسنة النبوية. ووجدنا أن كثيراً من الإنجازات التربوية النافعة، تتوزع على أربعة اتجاهات أو مدارس فكرية، منها: مدرسة الفقه والحديث، والتاريخ، والفلسفة، والتصوف. وأشرنا إلى أن هذا الكم الهائل من التراث التربوي المعروف، لا يجعلنا ننسى أن كماً هائلاً من المخطوطات اندثرت أو ضاعت عبر العصور دون الاستفادة منها.

ووجدنا أن الآراء التربوية للعلماء على تعدد أصنافهم واتجاهاتهم، توجد على إحدى صورتين؛ الأولى: مؤلفات تربوية متخصصة في هذا الشأن، والأخرى: مبثوثة بين ثنايا السطور في مؤلفات العلماء، كمؤلفات السيرة، والتاريخ،

والشروحات، وكتب الفقه والأحكام، أو غيرها من المصنفات.

ووجدنا كذلك أن موضوع التراث التربوي بحاجة إلى مزيد من العناية والاهتمام في المجالات والاتجاهات كافة، وذلك أن هناك الكثير من مفكري هذا العصر باتوا يقللون من أهمية التراث التربوي الإسلامي، ويرون أن الاهتمام ينبغي أن يتوجه نحو الفكر التربوي المعاصر، وذلك تحت إكراهات الواقع الذي شكّله هذا الفكر المعاصر والضغوط التي تمارسها المؤسسات القيّمة على هذا الفكر. وقد يكون عذر بعض أصحاب هذا التوجه هو جهلهم الكامل بالتراث وقيمته، أو اطلاعهم على بعض الدراسات التراثية النقدية التي تخصصت في عرض الجوانب السلبية في هذا التراث، خاصة في المدارس الصوفية والفلسفية وغيرها.

ولعل من أهم الأمور التي لم تكن بارزة في أعمال من سبقنا في دراسة تلك الأدبيات رغم أهميتها، مما دعانا إلى التنويه إليها في دراستنا هذه، وضرورة إعطائها مزيداً من العناية والاهتمام، ما يتمثل في ضرورة المسح الشامل لكل مصنفات التراث التربوي الإسلامي بكل أقسامه، والبحث عنها في المكتبات كافة، ومراكز المخطوطات في العالم، ووضع برامج جادة للجمع والتحقيق والنشر. ولا يقل أهمية عن ذلك، وإن كان أيسر تنفيذاً، المسح الشامل لجميع الرسائل الأكاديمية والأطروحات الجامعية التربوية، وجمعها وجدولتها لتسهيل إمكانية الاستفادة منها، مع محاولة الحصر والاستقصاء، وهو جهد كبير يحتاج إلى تعاون المؤسسات العلمية والباحثين. وقد وجدنا بعض المؤسسات قد قامت بمبادرات ومشروعات جزئية في هذا الحصر، من قبيل ما أنجزه المعهد العالمي للفكر الإسلامي حين أعد دليل: "البحث العلمي في التربية الإسلامية في الأردن: دراسة تحليلية ببليوغرافية" من تحرير د. ماجد الجلاد. لكن المنشود هو أن يكون العمل شاملاً لكل ما أنجز في البلدان المختلفة، ويكون نظامه مفتوحاً لاستيعاب ما ينجز أولاً بأول دون تأخير.

ومن الأمور التي وجدنا أنها بحاجة إلى مزيد من التركيز ضرورة الاهتمام بما يُسهم في تحرير المفاهيم التربوية الإسلامية من التبعية لغيرها من أنماط الفكر

التربوي الإنساني على وجه العموم، والفكر الغربي على وجه الخصوص، وإعادة صياغة هذه المفاهيم بصورة تقيم الجمع التكاملي بين المرجعية الإسلامية لهذه المفاهيم والدلالات المعاصرة لها، من أجل تكوين منهجية إسلامية فاعلة، تُعنى بقضايا الفكر التربوي، وتُسهم باقتدار وفاعلية في النهوض الحضاري للأمة.

إن أبرز ما وجدنا في دراسات التراث التربوي الإسلامي أنّ أكثرها كان يستهدف التعريف بنصوص التراث والكشف عن الوجوه المشرقة فيه، وإعمال واحد من منهجين: منهج المقاربة الذي يؤكد على السبق الذي حققه علماء المسلمين في تقرير مبادئ تربوية سامية لم يصل إليها الغرب إلا من عهد قريب، مع العلم بأن الصياغة الحديثة لهذه المبادئ هي في الغالب ما جعلنا اليوم نلاحظ حضورها في تراثنا، والمنهج الآخر الذي يكثر إعماله في الدراسات التراثية هو منهج المقارنة، الذي يقوم أساساً على تفضيل الممارسات التربوية الذي يشير إليها التراث الإسلامي على الممارسات التربوية المعاصرة، التي لا يرى أصحاب هذا المنهج فيها إلا العورات والسوآت.

وعلى هذا الأساس فإننا نفتقد الدراسات التحليلية النقدية للتراث التربوي الإسلامي الذي يميز بين المبادئ الإنسانية القارة، التي تهتدي بالوحي الإلهي والهدي النبوي، والمتغيرات التي هي أقرب إلى الأساليب والوسائل والأدوات المتغيرة والمتطورة مع ظهور المستجدات ومع الخبرات البشرية التي تتعامل مع هذه المستجدات. ثم إن الممارسات التربوية في التاريخ الإسلامي لم تقتصر على تلك النماذج المشرقة التي كانت تتحقق معها مقاصد الدين، بل شهدت هذه الممارسات كذلك نماذج سيئة انحرفت عن جادة الرشد والهدى، فعلى الرغم من الإعلاء من شأن العلم والعلماء، وتقديرهم وإكرامهم، فإن بعض العلماء قُتلوا أو عُذبوا لإصرارهم على ما يرونه حقاً في مسائل العلم، ورفضهم فرض معتقدات اجتهادية على الناس، وعلى الرغم من التوجيه الإسلامي القوي لبناء الشخصية المستقلة

للمسلم، القادرة على تمييز الآراء والمواقف، فإن بعض ممارسات الصوفية كانت تلغي شخصية المريد وتغلق عقله وتجعله كالميت بين يدي مغسله، وعلى الرغم من إقرار السعة في الاجتهاد، وقبول التعدد في نتائجه، وتعايش المذاهب والفرق والأديان في المجتمع الواحد، رأينا حالات بلغ فيها التعصب المذهبي والفِرقي إلى حروب دموية طاحنة.

وعلى الرؤية التحليلية النقدية للتراث الإسلامي في جوانبه المختلفة أن تنصف هذا التراث في إبراز الجوانب المضيئة فيه، والجوانب المعتمة كذلك، وربما يكشف التراث التربوي الإسلامي عند إعمال هذه الرؤية عن الممارسات التربوية التي كانت تسود في الحالتين وتؤدي إلى أي منهما. وقيمة هذه الدراسة ليست قيمة علمية تاريخية وحسب، وإنما تتجلى هذه القيمة في سعينا المعاصر على بناء مجتمع يتصف بالقوة والعلم والتماسك والتراحم، ويتجنب أسباب الضعف والجهل والفوضى.

والحمد لله رب العالمين.

الفصل الثالث:

نصوص مختارة من التراث التربوي الإسلامي

مقدمة:

كان الفصل الثاني من هذا الكتاب مسحاً للبحوث والدراسات والكتابات التي أنجزتها بعض المؤسسات العلمية، وكثير من العلماء والباحثين وأساتذة الجامعات وطلبة الدراسات العليا في مجال التراث التربوي الإسلامي. ورأينا أنَّ المادة المكتوبة كبيرة الحجم شديدة التنوع، شملت تحقيقاً ودراسة للنصوص التراثية، ومقارنة بينها، وبيان علاقتها بالمعرفة التربوية المعاصرة، وترجمة لأعلام التراث التربوي، وغير ذلك. وقد مثَّل ذلك المسح معالم مهمة في خريطة البحث في التراث التربوي الإسلامي بيَّنت أنواع البحوث وموضوعاتها، ومواقع تكدُّس بعض الأنواع والموضوعات. ونأمُل أن تخدم هذه الخريطة الباحثين في اختيار الموضوعات التي تستحق البحث في ضوء مناطق الخريطة التي تندر فيها البحوث، أو تشتد إليها الحاجة.

أمَّا هذا الفصل؛ فإنَّنا نقدم فيه بعض النصوص من التراث التربوي الإسلامي، وحرصنا أن تمثِّل هذه النصوص معظم المذاهب الفقهية والمدارس الفكرية، التي يمكن أن يُصنف فيها هذا التراث. فجاء في الفصل نصوصٌ تمثل المذاهب الثمانية؛ الحنفي (الزرنوجي)، والمالكي (ابن سحنون)، والشافعي (ابن جماعة)، والحنبلي (ابن قيم الجوزية)، والإثْنَـيّ عشري (العاملي)، والزيدي (الحسين ابن المنصور بالله)، والظاهري (ابن حزم)، والإباضي (الجيطالي). وأضفنا إلى هذه المختارات مادة للاجتهاد غير المذهبي (الشوكاني). وبذلك أصبح لدينا تسعة مختارات من المدارس الفقهية المختلفة.

وللتمثيل على المدارس الفكرية غير الفقهية اخترنا أربع مدارس أخرى، هي: للتراث الصوفي (المحاسبي)، وللفلسفي (مسكويه)، وللكلامي والأدبي (الجاحظ)، وللتاريخي الاجتماعي أو الحضاري (ابن خلدون). وبذلك أصبح لدينا في هذا

الفصل نصوص مختارة من ثلاثة عشر مرجعاً من مراجع التراث التربوي الإسلامي.

وقد قدمنا لكل نص من هذه النصوص تعريفاً بالمؤلف وبالكتاب الذي اخترنا منه ذلك النص. وحرصنا على أن نختار ٣-٥ صفحات من كل نص تعبر عن بعض خصوصيات ذلك النص، وتسمح كذلك ببيان التشابه الحرفي في مادة بعض النصوص.

وإذا كان الفصلان الأول والثاني خُصّصا للحديث عن التراث، فإننا باختيار هذه النماذج والأمثلة في هذا الفصل نتعامل مع التراث نفسه، ونحسب أن قراءة هذه النماذج والأمثلة أمر مهم، لما تقدمه من روح النص ولغته ومنهجه.

وقد اعتمدنا في تأليف هذا الكتاب نظام التقسيم السباعي، قدر الإمكان، فكان عدد فصول الكتاب سبعة، وكان كل فصل من فصول الكتاب سبعة مباحث، وكان يمكن أن ننظم مادة هذا الفصل في سبعة أقسام، هي:

- المذاهب الفقهية السنية.
- المذاهب الفقهية غير السنية.
- الفقه اللامذهبي.
- المدرسة الفلسفية.
- المدرسة الصوفية.
- المدرسة الأدبية.
- المدرسة التاريخية.

ولكننا آثرنا أن نترك المادة بعناصرها الثلاثة عشر مرتبة وفق التسلسل التاريخي لسنة وفاة المؤلفين.

ولن يتضمن هذا الفصل أيّ دراسة لهذه النصوص، لأنَّ ذلك سيتم في الفصول اللاحقة إن شاء الله.

جدول يبين النصوص المختارة (وعددها ١٣ نصاً)

الرقم	عنوان المصدر	المؤلف	تاريخ الوفاة	المدرسة
١-	رسالة المسترشدين	الحارث بن أسد المحاسبي	٢٣٤هـ	صوفية
٢-	رسالة المعلمين	عمرو بن بحر الجاحظ	٢٥٥هـ	أدبية
٣-	آداب المعلمين	محمد ابن سحنون	٢٥٦هـ	فقهية مالكية
٤-	تهذيب الأخلاق	أحمد محمد مسكويه	٤٢١هـ	فلسفية صوفية
٥-	مراتب العلوم، ومداواة النفوس	علي ابن سعيد ابن حزم	٤٥٦هـ	فقهية ظاهرية
٦-	تعليم المتعلم طريق التعلم	برهان الدين الزرنوجي	٦٢٠هـ	فقهية حنفية
٧-	قناطر الخيرات	إسماعيل بن موسى الجيطالي	٧٥٠هـ(؟)	فقهية إباضية
٨-	تحفة المودود بأحكام المولود	ابن قيم الجوزية	٧٥١هـ	فقهية طبية حنبلية
٩-	من مقدمة ابن خلدون	عبد الرحمن ابن خلدون	٨٠٨هـ	تاريخية حضارية
١٠-	منية المريد في أدب المفيد والمستفيد	زين الدين بن علي العاملي	٩٦٥هـ	فقهية جعفرية
١١-	الدر النضيد في أدب المفيد والمستفيد	بدر الدين محمد الغَزِّي	٩٨٤هـ	فقهية شافعية
١٢-	آداب العلماء والمعلمين	الحسين بن القاسم الزيدي	١٠٥٠هـ	فقهية زيدية
١٣-	أدب الطلب ومنتهى الأرب	محمد بن علي الشوكاني	١٢٥٠هـ	فقهية لا مذهبية
(؟) علامة الاستفهام هذه عند عام الوفاة تعني أن هذا التاريخ غير مؤكد، بل يرجح أن يكون قريباً منه				

جدول أسماء المؤلفين في المصنفات المنتقاة في هذا الفصل وتقسيمها حسب المدارس التربوية

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	
	المدرسة الفقهية المذاهب السنية	المدرسة الفقهية المذاهب الأخرى	الفقه اللامذهبي	مدرسة التصوف	المدرسة الفلسفية	المدرسة التاريخية	المدرسة الأدبية	المجموع
١-	ابن سحنون (مالكي)	العاملي (شيعي اثني عشري)	الشوكاني (مجتهد)	المحاسبي	ابن مسكويه	ابن خلدون	الجاحظ	
٢-	الزرنوجي (حنفي)	ابن حزم (ظاهري)						
٣-	الغَزِّي (شافعي)	ابن القاسم (زيدي)						
٤-	ابن القيم (حنبلي)	الجيطالي (إباضي)						
	٤	٤	١	١	١	١	١	١٣

أولاً: "رسالة المسترشدين" للحارث بن أسد المحاسبي[1]

١- التعريف بـ"المحاسبي":

هو أبو عبد الله الحارث بن أسد المحاسبي البصري، أحد أعلام التصوف في القرن الثالث الهجري، عُرف بالمحاسبي لكثرة محاسبته نفسه. كان صوفياً زاهداً، وفقيهاً أصولياً، ومحدثاً ومتكلماً. وُلد في البصرة في حدود (١٦٥هـ)، وتوفي ببغداد سنة (٢٣٤هـ).

٢- مؤلفاته:

من أهم مؤلفاته: الرعاية لحقوق الله، والتوهم، ورسالة المسترشدين، وآداب النفوس، وشرح المعرفة، والمسائل في أعمال القلوب والجوارح، وماهية العقل ومعناه، وكتاب في التفكر والاعتبار، ورسالة المراقبة، والقصد والرجوع إلى الله تعالى، والنصائح، والعقل وفهم القرآن، وكتاب العلم.

وكتابه "رسالة المسترشدين"، تحدث فيه عن أن فريضة كتاب الله هي العمل به، وعن أثر الخير على من يفعله، وعن الحلال والحرام وأن الحلال بَيِّن والحرام بَيِّن، وعن فضل النية، وعن الفكرة والخطرة، وعن قول العالم: لا أدري، وعن الإيمان بالقدر خيره وشره، وعن أهمية قول الحق والعمل به، وعن صحبة الصالحين، وضرورة الاهتمام بالآخرة، والتحذير من المراء، وترك الجدل، وغيرها من النصائح. ويصنف الكتاب ضمن التراث التربوي الصوفي الذي يهدف إلى تربية النفس ومحاسبتها، وبيان الأمراض التي تدخل عليها وسبل تجنبها وعلاجها. ولذلك لم ينشغل المؤلف بالجوانب الفقهية الخاصة بآداب طالب العلم مع المعلم أو علاقة المعلم بتلاميذه، وكتب التعليم ومؤسساته وغير ذلك ممّا انشغلت به معظم

---

(١) المحاسبي، أبو عبد الله الحارث بن أسد. **رسالة المسترشدين**، حققه وخرج أحاديثه وعلّق عليه: عبد الفتاح أبو غدة، حلب، مكتب المطبوعات الإسلامية بحلب، ط٥، ١٩٨٣م، ص٣٢٦.

كتب التراث الأخرىٰ، بل كان تركيزه علىٰ تربية النفس الإنسانية وتزكية القلوب، وتوثيق العلاقة بالله سبحانه، والحثّ علىٰ الزهد في الدنيا وابتغاء أجر الآخرة.

٣- مختارات من :رسالة المسترشدين":

من شرح الله صدرَه ووصل التصديقُ إلىٰ قلبه، ورغب في الوسيلة إليه لزم منهاج ذوي الألباب، برعاية حدود الشريعة من كتاب الله تعالىٰ وسنة نبيه ﷺ، وما اجتمع عليه المهتدون من الأئمة. وهذا هو الصراط المستقيم الذي دعا إليه عبادَه فقال جلَّ وعزَّ: ﴿وَأَنَّ هَٰذَا صِرَٰطِي مُسْتَقِيمًا فَٱتَّبِعُوهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعُوا۟ ٱلسُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِۦ ۚ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴿١٥٣﴾﴾ [الأنعام: ١٥٣] وقال رسولُ الله ﷺ: "عليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين من بعدي عُضوا عليها بالنواجذ."(١)

واعلم أنَّ فريضةَ كتابِ الله العمل بحكمه من الأمر والنهي والخوف والرجاء لوعده ووعيده، والإيمان بمتشابهه والاعتبار بقصصه وأمثاله. فإذا أتيت بذلك فقد خرجتَ من ظلمات الجهل إلىٰ نور العلم، ومن عذاب الشك إلىٰ روح اليقين، قال الله جلَّ ذِكرُه: ﴿ٱللَّهُ وَلِيُّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ يُخْرِجُهُم مِّنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ﴾ [البقرة: ٢٥٧].(٢)

"وإنما يميِّز ذلك ويرغب فيه أهلُ العقل عن الله، الذين عملوا في أحكام الظاهر، وتنزهوا عن الشبه، قال رسولُ الله ﷺ: "الحلالُ بيِّنٌ والحرام بيِّنٌ، وبين ذلك أمور مشتبهات" تركُها خيْرٌ من أخذها.

فافحص عن النيَّة، واعرف الإرادةَ، فإنَّ المجازاة بالنية، قال رسولُ الله ﷺ: "إنما الأعمالُ بالنيّات، وإنما لكلِّ امرئٍ ما نوىٰ." والزم تقوىٰ الله فإنَّ "المسلمَ من سلِمَ الناسُ من يدِه ولسانِه، والمؤمنَ من أمِن الناسُ بوائقَه". قال أبو بكر الصديق رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: "اتق الله بطاعته، وأطع الله بتقواه، ولْتخفْ يداك عن دماء المسلمين، وبطنُك من أموالهم، ولسانُك عن أعراضهم. وحاسب نفسَك في كلِّ خطرة. وراقب الله في كل

(١) المرجع السابق، ص٣٦-٣٧.

(٢) المرجع السابق، ص٣٨.

نَفَسٍ". قال عمر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: "حاسبوا أنفسَكم قبل أن تُحاسبوا، وزنوها قبل أن توزنوا، وتزيَّنوا للعرضِ الأكبرِ يوم لا تخفىٰ منكم خافية. وخفِ الله في دينك، وارجه في جميع أمورك، واصبر علىٰ ما أصابك". قال عليٌّ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: "لا تَخَفْ إلا ذنبَك، ولا ترْجُ إلا ربَّك، ولا يستحِ الذي لا يعلم أن يسألَ حتىٰ يعلمَ، ولا يستحِ من يسأل عما لا يعلم أن يقول: لا أعلم".[1]

"ولا تخالط إلا عاقلاً تقياً، ولا تجالِسْ إلا عالماً بصيراً، وقد سُئل النبيُّ ﷺ أي جُلسائنا خيرٌ؟ قال: «من ذكّركُم بالله رؤيتُه، وزادكم في علمكم منطقُه، وذكَّركُم بالآخرة عملُه»."[2]

والزم الأدب، وفارق الهوىٰ والغضب، واعمل في أسباب التيقّظ، واتخذ الرفق خِدناً والتأني صاحباً، والسلامةَ كهفاً، والفراغَ غنيمةً، والدنيا مطيّةً، والآخرة منزلاً. وقال الحسن رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: "إن الله تعالىٰ لم يجعل للمؤمن راحةً دون الجنة". واحذر مواطن الغفلة، ومخاتل العدو، وطربات الهوىٰ، وضراوة الشهوة، وأماني النفس فإن رسول الله ﷺ، قال: "أعدىٰ أعدائك نفسُك التي بين جنبيك" وإنما صارت أعدىٰ أعدائك لطاعتك لها، وكل أمرٍ لاح لك ضُوءُه بمنهاجِ الحقِّ فاعرضه علىٰ الكتاب والسنة والآداب الصالحة، فإن خفيَ عليك أمرٌ فخذ فيه رأي من ترضىٰ دينَه وعقلَه، واعلم أنَّ علىٰ الحقِّ شاهداً بقبول النفس له، ألا ترىٰ لقولِ رسول الله ﷺ: "استفت قلبَك وإن أفتاك المفتون" وقيِّد الجوارحَ بإحكامِ العِلم، وراع همَّك بمعرفة قُرب الله منك، وقُمْ بين يديه مقامَ العبد المستجير تجده رؤوفاً رحيماً، قال رسولُ الله ﷺ: "إن الله عَزَّوَجَلَّ يُنزل العبد من نفسِه بقدر منزلتِه منه". وذلك علىٰ قدرِ الخشيةِ لله والعلم به والمعرفة له.[3]

واعلم أنَّ المؤمن مُختبرٌ صدقَه في كل حال، مُطّلب نفسه بالبلوىٰ، رقيب لله علىٰ نفسِه، فاثبت علىٰ محجَّةِ الحقِّ، فإنك مراد العون. واصدق في الطلب ترث عِلمَ

---

(١) المرجع السابق، ص٤٥-٤٩.

(٢) المرجع السابق، ص٥٩.

(٣) المرجع السابق، ص٧٩-٨٨.

البصائر، وتبدُ لك عيونُ المعارف، وتميّز بنفسك علمَ ما يرد عليك بخالص التوفيق، فإنما السبق لمن عمل، والخشية لمن علم، والتوكل لمن وثق، والخوف لمن أيقن، والمزيد لمن شكر. واعلم أنَّ ما يصل العبد إليه من الفهم بقدر تقديم عقله وموجود علمه بتقواه لله وطاعته، فمن وهب الله له العقلَ وأحياه بالعلم بعد الإيمان، وبصَّره باليقين، وعرَّفه عيوبَ نفسه فقد نُظمت له خصال البر، فاطلب البر في التقوىٰ، وخذ العلم من أهل الخشية، واستجلب اليقين بمباحث الصدق في مواطن التفكر، قال الله عَزَّوَجَلَّ: ﴿وَكَذَٰلِكَ نُرِيٓ إِبۡرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلۡمُوقِنِينَ ٧٥﴾ [الأنعام: ٧٥] وقال رسولُ الله ﷺ: "تعلموا اليقين فإني أتعلمه."[1]

واعلم أنَّ كلَّ عقلٍ لا يصحبه ثلاثةُ أشياء فهو عقلٌ مكّارٌ: إيثار الطاعة علىٰ المعصية، وإيثار العلم علىٰ الجهل، وإيثار الدين علىٰ الدنيا، وكل علمٍ لا يصحبه ثلاثةُ أشياء فهو مزيد في الحجة: كفُّ الأذىٰ بقطع الرغبة، ووجود العملِ بالخشية، وبذل الإنصاف بالتباذل والرحمة.

واعلم أنه ما تزين أحدٌ بزينةٍ كالعقل، ولا لبس ثوباً أجملَ من العلم، لأنه ما عُرف الله إلا بالعقل، ولا أُطيع إلا بالعلم، واعلم أنَّ أهلَ المعرفة بالله بنوا أصولَ الأحوال علىٰ شاهد العلمِ، وتفقّهوا في الفروع، ألا ترىٰ لقول النبيِّ ﷺ: "من عمل بما علم؛ ورَّثه الله علمَ ما لم يعلم". وعلامة ذلك فهمُ تزايد العلم بالإشفاق، ومزيد العلم بالاقتداء، فكلما ازداد علماً ازداد خوفاً، وكلما ازداد عملاً ازداد تواضعاً. والأصل الذي بنوا به في طريقهم التزام الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بالصدق، وتقديم العلم علىٰ حظوظ النفوس، والاستغناء بالله عن جميع خلقه. فاطلب آثار من زاده العلمُ خشيةً، والعملُ بصيرةً، والعقلُ معرفةً، فإن حجبَك عن منهاجهم فقْدُ الأدب فارجع بالذمِّ علىٰ نفسك، ولن يخفىٰ علىٰ أهل العلم صفة المخلصين.[2]

---

(١) المرجع السابق، ص٩١-٩٦.

(٢) المرجع السابق، ص٩٧- ١٠٢.

واعلم أنَّ في كلِّ فكرةٍ أدباً، وفي كلِّ إشارة علماً، وإنمّا يميز ذلك من فهم عن الله عَزَّوَجَلَّ مرادَه، وجنىٰ فوائد اليقين من خطابه، وعلامة ذلك في الصادق؛ إذا نظرَ اعتَبرَ، وإذا صَمَتَ تفكَّر، وإذا تكلَّم ذكَرَ، وإذا مُنع صبرَ، وإذا أُعطي شكر، وإذا ابتليّ استرجع، وإذا جُهل عليه حلم، وإذا علم تواضع، وإذا علَّم رفق. وإذا سُئل بذل، شفاءٌ للقاصدِ، وعونٌ للمسترشد، حليفُ صدقٍ، وكهفُ أمنٍ، بَرٌّ، قريبُ الرضا في حقِّ نفسه، بعيدُ الهمة في حقِّ الله تعالىٰ.(١)

"واحذر التزيُّن بالعلم كما تحذر العجب بالعمل، ولا تعتقدنَّ باطناً من الأدب ينقضه عليك ظاهرٌ من العلم.(٢)...

"واعلم أنه لا يرضىٰ من العلم والعمل إلا ما ثبت باليقين أصلُه، وعلا بالصدق فرعُه، وأثمر بالورع نباتُه، وقام بالإشفاق برهانُه، وحُجب بالخشية أستارُه، فلا ترض من نفسك بالتواني، فإنه لا عُذر لأحدٍ في التفريط، ولا لأحدٍ عن الله غنىٰ.

"واعلم أنَّ مِنْ سعادة المرء حُسن النية فيما عند الله تعالىٰ، والتوفيق لمحابه، ومن أراد الله به خيراً وهب له العقلَ، وحبَّب إليه العلم.(٣)

* * *

ثانياً: "رسالة المعلمين" لأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ(٤)

١ - التعريف بـ"الجاحظ":

هو أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب الكناني بالولاء، الليثي، الشهير بالجاحظ لجحوظ في عينيه، ولد في البصرة عام (١٦٣هـ). من أئمة البلاغة والأدب،

---

(١) المرجع السابق، ص١٠٢ -١٠٣.

(٢) المرجع السابق، ص١٣٣.

(٣) المرجع السابق، ص١٦٣ - ١٦٦.

(٤) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب. **رسائل الجاحظ**، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت: دار الجيل، ط١، ١٩٩١م، مج٢، ج٣، ص٢٧-٥١.

وكان معتزلياً، تَتَلْمذ على النظّام، وبِشر بنِ المعتمر. عُرف أتباعه بالفرقة الجاحظية، وقعت عليه الكتب فمات سنة (٢٥٥هـ).

٢- مؤلفاته:

زادت مؤلفاته عن مائتي كتاب منها: الحيوان، والبيان والتبيين، والبخلاء، والمحاسن والأضداد، ونظم القرآن. وله مجموعة كبيرة من الرسائل القصيرة في موضوعات شتى عددها (٤٤) رسالة، منها: المعاد والمعاش، وكتمان السر وحفظ اللسان، وفضيلة المعتزلة، والاستبداد والمشاورة في الحرب، ورسالة المعلمين، وذم القواد، وتنبيه الملوك، وفضائل الأتراك، وصناعة الكلام، وغيرها، جمعت في أربعة أجزاء، مجموع صفحاتها (١٤٨٠) من غير صفحات المقدمات والفهارس.

كتاب رسائل الجاحظ، يضم (٤٤ رسالة) وتقع في مجلدين، كل مجلد يضم جزئين، وتقع رسالة المعلمين في الجزء الأول من المجلد الثاني، وتقع في حوالي ٢٤ صفحة، و(٢٧٠٠ كلمة). تحدث فيها عن الكتاتيب في القرن الثاني الهجري وعن مواد التعليم والنقل والعقل، وضرورة تعهد طبيعة الطفل وإثاراتها، والمعلم والمؤدب، وأصناف المعلمين، ومنزلة معلم الأحداث، ودور الكتاب في توارث الخبرة والحفاظ عليها، وعن شأن الكتاب والكتابة، وضرورة الاعتراف للطفل بفرديته، وعن وظائف الألفاظ، ومراتب الكلام، وتعليم اللغات، والترجمة، والفرق بين الحفظ والفهم، وفن الكتاب في المدرسة الأدبية، والكلامية. والكتاب مطبوع، ويصنف في المدرسة الأدبية.

٣- مختارات من "رسالة المعلمين":

أعانك الله على سورة الغضب، وعصمك من سرف الهوى، وصرف ما أعارك من القوة إلى حب الإنصاف ورجح في قلبك إيثار الأناة، فقد استعملت في المعلمين نوك السفهاء، وخطل الجهلاء، ومفاحشة الأبذياء، ومجانبة سبل الحكماء، وتهكم المقتدرين، وأمن المغترين، ومن تعرض للعداوة وجدها حاضرة، ولا حاجة بك إلى

تكلّف ما كُفيت.

ولولا الكتاب لاختلّت أخبار الماضين، وانقطعت آثار الغائبين، وإنما اللسان للشاهد لك، والقلمُ للغائب عنك، وللماضي قبلك، والغابر بعدك، صار نفعُه أعمّ، والدواوين إليه أفقر. والملك المقيم بالواسطة لا يدرك مصالح أطرافه وسد ثغوره، وتقويم سكان مملكته إلا بالكتاب.

ولولا الكتاب ما تم تدبير، ولا استقامت الأمور، وقد رأينا عمود صلاح الدين والدنيا إنما يعتدل في نصابه، ويقوم على أساسه بالكتاب والحساب.

وليس علينا لأحد في ذلك من المنة بعد الله الذي اخترع ذلك لنا ودلنا عليه، وأخذ بنواصينا إليه، ما للمعلمين الذين سخّرهم لنا، ووصل حاجتهم إلى ما في أيدينا، وهؤلاء هم الذين هجوتهم وشكوتهم وحاججتهم وفحشت عليهم، وألزمت الأكابر ذنب الأصاغر، وحكمت على المجتهدين بتفريط المقصرين، ورثيت لآباء الصبيان من إبطاء المعلمين على تحذيقهم، ولم ترث للمعلمين من إبطاء الصبيان عما يراد بهم، وبعدهم عن صرف القلوب لما يحفظونه ويدرسونه، والمعلمون أشقى بالصبيان من رعاة الضأن ورواض المهارة.

ولو نظرت من جهة النظر علمتَ أن النعمة فيهم عظيمة سابغة، والشكر عليها لازم واجب.[1]

وكرهت الحكماءُ الرؤساء أصحابُ الاستنباط والتفكير جودةَ الحفظ لمكان الاتكال عليه، وإغفال العقل من التمييز حتى قالوا: "الحفظ عذقُ الذهن" ولأن مستعمل الحفظ لا يكون إلا مقلداً، والاستنباط هو الذي يفضي بصاحبه إلى برد اليقين، وعز الثقة. والقضية الصحيحة والحكم المحمود: أنه متى أدام الحفظ أضرَّ ذلك بالاستنباط، ومتى أدام الاستنباط أضرَّ ذلك بالحفظ، وإن كان الحفظ أشرف منزلة منه، ومتى أهمل النظر لم تُسرع إليه المعاني، ومتى أهمل الحفظ لم تعلق بقلبه وقلَّ

(١) المرجع السابق، مج٢، ج٣، ص٢٧-٢٨.

مكثها في صدره.

وطبيعة الحفظ غير طبيعة الاستنباط، والذي يعالجان به ويستعينان متفق عليه، ألا وهو فراغ القلب للشيء، والشهوة له، وبهما يكون التمام، وتظهر الفضيلة.[1]

وجدنا لكل صنف من جميع ما بالناس إلى تعلمه حاجة، معلمين كمعلمي الكتاب والحساب، والفرائض والقرآن، والنحو والعروض والأشعار،... وبعد ذلك الفروسية، واللعب بالرماح والسيوف والمشاولة، والمنازلة والمطاردة،... والطب والهندسة،... ويأمرون بتعليم أبناء الرعية الفلاحة والنجارة والبنيان والصياغة والخياطة والسرد والصيغ وأنواع الحياكة. نعم حتى علَّموا البلابل وأصناف الطير الألحان. ... ووجدنا للأشياء كلها معلمين.[2]

وقالوا: إنما اشتق اسم المعلم من العلم، واسم المؤدب من الأدب، وقد علمنا أن العلم هو الأصل، والأدب هو الفرع. والأدب إما خُلُق وإما رواية، وقد أطلقوا له اسم المؤدب على العموم، والعلم أصلٌ لكل خير، وبه ينفصل الكرم من اللؤم، والحلال من الحرام، والفضلُ من الموازنة بين أفضل الخيرين، والمقابلة بين أنقص الشرين.[3]

درّسه العلم، ما كان فارغاً من أشغال الرجال، ومطالب ذوي الهمم، واحتل في أن تكون أحب إليه من أمه، ولا تستطيع أن يمحضك المِقَةَ، ويصفي لك المودة مع كراهته لما تحمله إليه من ثقل التأديب عند من لم يبلغ حال العارف بفضله.

فاستخرج مكنون محبته ببر اللسان، وبذل المال، ولهذا مقدارٌ من جازه إفراط، والإفراط سرف، ومن قصّر عنه فرط، والمفرط مضياع.[4]

* * *

(١) المرجع السابق، مج٢، ج٣، ص٣٠.

(٢) المرجع السابق، مج٢، ج٣، ص٣٤.

(٣) المرجع السابق، مج٢، ج٣، ص٣٥.

(٤) المرجع السابق، مج٢، ج٣، ص٤٩-٥١.

ثالثاً: "آداب المعلمين" لمحمد بن سحنون[1]

١- التعريف بـ"ابن سحنون":

هو أبو عبد الله محمد بن سحنون بن سعيد بن حبيب التنوخي، ولد في القيروان عام ٢٠٢هـ/ ٨١٧م، وتعلم على يد والده، وأخذ كثيراً من الصفات الشخصية والعلمية التي عُرفت في والده، من الورع والفقه والدين. وعاش متواضعاً، ومكرماً عند أمراء البلاد من بني الأغلب، وعند العامة من الناس. وأكثر ما اشتهر بين الناس من مؤلفاته كتاب صغير بعنوان: آداب المعلمين. توفي ابن سحنون عام ٢٥٦هـ/ ٨٧٠م.

٢- التعريف بـ"آداب المعلمين":

وهذا الكتاب نص قصير بنحو (٢٠) صفحة. ولكنه يعد أقدم ما وصلنا من كتب التراث المتخصصة في التعليم، وتدور موضوعاته حول واقع التعليم في ذلك العصر، وتتضمن أساسيات العلم في القرآن والفقه والحديث واللغة، وأخذ الأجر على التعليم، وحدود معاقبة المعلم للتلاميذ، وعلاقة المعلم بأولياء أمور التلاميذ، وأساليب التعليم من قراءة وكتابة وتسميع.

يحتوي الكتاب على عشرة أبواب، وهي: ما جاء في تعليم القرآن العزيز، ما جاء في العدل بين الصبيان، ما يكره محوه من ذكر الله تعالى وما ينبغي أن يفعل ذلك، ما جاء في الأدب وما يجوز وما لا يجوز، ما جاء في الختم وما يجب في ذلك للمعلم، ما جاء في القضاء في عطية العيد، ما ينبغي أن يخلى الصبيان فيه، ما يجب على المعلم من لزوم الصبيان، ما جاء في إجازة المعلم ومتى يجب، ما جاء في إجازة

---

(١) آداب المعلمين لابن سحنون، تحقيق: محمد العروسي المطوي. عند:

- حجازي، عبد الرحمن عثمان. **المذهب التربوي عند ابن سحنون: رائد التأليف التربوي الإسلامي**، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٩٨٦م، ص٢٥

المصحف وكتب الفقه وما شابهها.

٣- مختارات من نص كتاب" أدب المعلمين":[١]

"قال أبو عبد الله محمد بن سحنون: حدثني أبي، سحنون (بسنده) عن رسول الله ﷺ قال: "أفضلكم من تعلَّم القرآن وعلَّمه". ...

"وحدثني موسى (بسنده) عن عثمان بن عفان في قول الله تبارك وتعالى: ﴿ثُمَّ أَوْرَثْنَا ٱلْكِتَٰبَ ٱلَّذِينَ ٱصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا﴾ [فاطر: ٣٥] قال: من تعلم القرآن وعلّمه فهو ممن اصطفاه الله من بني آدم...

"وحدثونا عن سفيان الثوري، عن علاء بن السائب، قال: قال ابن مسعود: ثلاث لا بُدَّ للناس منهم: لا بد للناس من أمير يحكم بينهم، ولولا ذلك لأكل بعضهم بعضاً، ولا بد للناس من شراء المصاحف وبيعها، ولولا ذلك لقلّ كتاب الله، ولا بد للناس من معلِّمٍ يُعلِّمُ أولادهم، ويأخذ على ذلك أجراً، ولولا ذلك لكان الناس أميين."[٢] ...

باب ما يكره محوه من ذكر الله تعالى، وما ينبغي أن يفعل ذلك

"قيل لأنس: كيف كان المؤدبون على عهد الأئمة: أبي بكر وعمر وعثمان وعلي رضي الله عنهم؟ قال: كان المؤدب له إجانة، وكل صبي يأتي كل يوم بنوبته ماء طاهراً فيصبونه فيها، فيمحون به ألواحهم، قال أنس: ثم يحفرون حفرة في الأرض فيصبون ذلك الماء فينشف...

"قلت: أفترى أن يلعط؟ قال: لا بأس به، ولا يمسح بالرجل، ويُمسح بالمنديل، وما أشبهه... قلت: فما ترى فيما يكتب الصبيان في الكتاب من المسائل؟ قال: أما ما كان من ذكر الله فلا يمحه برجله، ولا بأس أن يمحى غير ذلك مما ليس من القرآن".[٣]

---

(١) المرجع السابق، ص١١٣-١٢٨.

(٢) المرجع السابق، ص١١٤.

(٣) المرجع السابق، ص١١٥.

ما جاء في الأدب، وما يجوز من ذلك، وما لا يجوز

قال: وحدثنا عن عبد الرحمن عن عبيد بن إسحاق عن سيف بن محمد قال: كنت جالساً عند سعد الخفاف، فجاءه ابنه يبكي، فقال: يا بني ما يبكيك؟ قال: ضربني المعلم، قال: أما والله لأحدثنكم اليوم: حدثني عكرمة عن ابن عباس قال: قال رسول الله ﷺ: "شرار أمتي معلمو صبيانهم، أقلهم رحمة لليتيم، وأغلظهم على المسكين". ... قال محمد: وإنما ذلك؛ لأنه يضربهم إذا غضب، وليس على منافعهم، ولا بأس أن يضربهم على منافعهم، ولا يجاوز الأدب ثلاثاً، إلا أن يأذن الأب في أكثر من ذلك إذا آذى أحداً، ويؤدبهم على اللعب والبطالة، ولا يجاوز بالأدب عشرة، وأما على قراءة القرآن فلا يجاوز أدبه ثلاثاً.[1]...

"قال (سحنون): وأحب للمعلم أن لا يولي أحداً من الصبيان الضرب، ولا يجعل لهم عريفاً منهم، إلا أن يكون الصبي الذي قد ختم، وعرف القرآن، وهو مستغن عن التعليم، فلا بأس بذلك، وأن يعينه فإن ذلك منفعة للصبي، ولا يحل أن يأمر أحداً أن يُعلِّم أحداً منهم إلا أن يكون في ذلك منفعة للصبي في تخريجه، أو يأذن والده في ذلك، وليلِ هو ذلك بنفسه، أو يستأجر من يعينه إذا كان في مثل كفالته.[2]...

قال سحنون: ولا يجوز للمعلم أن يرسل الصبيان في حوائجه، وينبغي للمعلم أن يأمرهم بالصلاة، إذا كانوا بني سبع سنين ويضربهم عليها إذا كانوا بني عشر، وكذلك قال مالك: حدثنا عنه عبد الرحمن، قال: قال مالك: يضربون عليها بنو عشر، ويفرق بينهم في المضاجع، قلت: الذكور والإناث؟ قال: نعم.[3]... قال سحنون: وأكره للمعلم أن يعلّم الجواري ويخلطهن مع الغلمان؛ لأن ذلك فساد لهم.[4]...

---

(١) المرجع السابق، ص١١٦.

(٢) المرجع السابق، ص١١٨.

(٣) المرجع السابق، ص١٢٢.

(٤) المرجع السابق، ص١٢٣.

"وقالوا: إذا استظهر الصبي القرآن كله، كان أكثر في العطية للمعلم من إذا قرأه نظراً، وإذا لم يتهجأ الصبي ما يملى عليه ولا يفهم حروف القرآن لم يعط المعلم شيئاً، وأُدّب المعلم، ومُنع من التعليم، إذا عُرف بهذا، وظَهر تفريطه."[1]

* * *

رابعاً: "تهذيب الأخلاق" لمسكويه[2]

١- التعريف بـ"مسكويه":

مسكويه هو أبو علي أحمد محمد بن يعقوب، ولد في الرِّيّ بالقرب من طهران، ولا يُعرف الكثير عن حياته في أول عمره، أو عن أساتذته، فتتلمذ فيها على أبي الطيب الكيميائي الرازي، واهتم بالتاريخ، ودرس تاريخ الطبري. ودرس علوم اليونان وبرع فيها، ولا سيما المنطق والطب، توفي في أصفهان عام ٤٢٠هـ عن مائة سنة.

وهو فيلسوف، ومؤرخ، وطبيب، وأديب.كانت له علاقات وثيقة مع العلماء والأدباء في عصره. كانت الحقبة التي عاش فيها مسكويه ألمع فترات التاريخ الإسلامي، من حيث تطور العلم والفكر، وازدهرت المؤسسات العلمية، ونبغ كثير من العلماء في مختلف التخصصات، على الرغم من أنها حقبةُ ضعفٍ وتفكّكٍ سياسي، وانهيار أخلاقي. وقد انعكس ذلك على جهود مسكويه في تخصيص أهم كتبه لإصلاح المجتمع من خلال تطهير إصلاح النفوس والأخلاق.

٢- مؤلفاته:

من مؤلفاته: له مؤلفات كثيرة، منها: "تجارب الأمم وتعاقب الهمم" في التاريخ، و"تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق" في فلسفة الأخلاق والحكمة

---

(١) المرجع السابق، ص١٢٥.

(٢) مسكويه، أبو علي أحمد محمد بن يعقوب. **تهذيب الأخلاق**، دراسة وتحقيق: عماد الهلالي، بغداد وبيروت: منشورات الجمل، ط١، ٢٠١١م.

العملية، وله كتب في الطب والكيمياء، والشعر. وله كتاب "الهوامل والشوامل" فالهوامل هي أسئلة أبي حيان التوحيدي، والشوامل هي أجوبة مسكويه.

ويتألف كتابه "تهذيب الأخلاق" من مقدمة وسبع مقالات، هي: في معنى النفس وتمييزها عن الجسد، وعن خلق الإنسان وقابليته للتهذيب والتربية، وعن الخير والسعادة التي يسعى الإنسان للحصول عليها، وفي العدالة وتمييز الأعمال الخلقية عن غيرها، وفي المحبة والصداقة، وفي الأمراض النفسية، وفي علاج النفس.

٣- مختارات من كتاب "تهذيب الأخلاق":

غرضنا في هذا الكتاب أن نحصل لأنفسنا خُلُقاً تصدر به عنا الأفعال كلّها جميلة، وتكون مع ذلك سهلة علينا لا كلفة فيها ولا مشقّة، ويكون ذلك بصناعة وعلى ترتيب تعليمي.

والطريق في ذلك أن نعرف أولاً نفوسنا ما هي؟ وأي شيء هي؟، ولأي شيء أوجدت فينا؟ أعني كمالها وغايتها، وما قواها وملكاتها التي إذا استعملناها على ما ينبغي بلغنا بها هذه الرتبة العلية. وما الأشياء العائقة لنا عنها وما الذي يزكيها فتفلح، وما الذي يدسيها فتخيب، فإنّه عَزّ مِن قائل يقول: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ۝٧ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ۝٨ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ۝٩ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا ۝١٠﴾ [الشمس: ٧ - ١٠].(١)

النفس، ليست جسماً ولا جزءاً من جسم، وبيان ذلك: أن كل جسمٍ له صورة ما، فإنه ليس يقبل صورة أخرى من جنس صورته الأولى، إلا بعد مفارقته الصورة الأولى مفارقة تامة... ونحن نجد أنفسنا تقبل صور الأشياء كلها على اختلافها من المحسوسات والمعقولات على التمام والكمال، من غير مفارقة للأولى ولا معاقبة ولا زوال رسم، بل يبقى الرسم الأول تاماً كاملاً، وتقبل الرسم الثاني أيضاً تاماً كاملاً.

وهذه الخاصة مضادة لخواص الأجسام. ولهذه العلّة يزداد الإنسان فهماً كلّما ارتاض وتخرج في العلوم والآداب، فليست النفس إذن جسماً.

---

(١) المرجع السابق، ص٢٣٣-٢٣٤.

فأما أنها ليست بعرض ... لأن العرض في نفسه محمول أبداً، موجود في غيره، لا قِوام له بذاته. وهذا الجوهر الذي وصفنا حاله هو قابل أبداً حامل أتم وأكمل من حمل الأجسام للأعراض. **فإذن**؛ النفس ليست جسماً ولا جزءاً من جسم ولا عَرَضاً.[1]

فائدة التماس الفضيلة واجتناب النقيصة

وليعلم الناظر في هذا الكتاب أنني خاصة تدرجت في فطام نفسي بعد الكبر، واستحكام العادة، وجاهدتها جهاداً عظيماً، ورضيت لك أيها الفاحص عن الفضائل والطالب للأدب الحقيقي بما رضيت لنفسي، بل تجاوزت في النصيحة لك إلى أن أشرت عليك بما فاتني في ابتداء أمري، لتدركه أنت، ودللتك على طريق النجاة قبل أن تتجه في مفاوز الضلالة، وقدمت لك السفينة قبل أن تغرق في بحر المهالك. فالله الله في نفوسكم معاشر الإخوان والأولاد! استسلموا للحق، وتأدبوا بالأدب الحقيقي لا المزور، وخذوا الحكمة البالغة، وانتهجوا الصراط المستقيم، وتصوروا حالات أنفسكم وتذكروا قواها.[2]

ولذلك قال قوم: إن النفسَ واحدةٌ ولها قوىٰ كثيرة، وقال آخرون: بل هي واحدة بالذات كثيرة بالعرض وبالموضوع، ... وليس يضرك في هذا الوقت أن تعتقد أي هذه الآراء شئت بعد أن تعلم أن بعض هذه كريمة أدبية بالطبع وبعضها مهينة عادمة للأدب بالطبع وليس فيها استعداد لقبول الأدب، وبعضها عادمة للأدب، إلا أنها تقبل التأدب وتنقاد للتي هي أدبية.

أما الكريمة الأدبية بالطبع؛ فالنفس الناطقة. وأما العادمة للأدب، وهي مع ذلك غير قابلة له فيه النفس البهيمية، وأما التي عدمت الأدب، ولكنها تقبله وتنقاد له؛ فهي النفس الغضبية وإنما وهب الله تعالىٰ لنا هذه النفس خاصة لنستعين بها على تقويم البهيمية التي لا تقبل الأدب.[3]

---

(١) المرجع السابق، ص٢٣٧-٢٣٨.

(٢) المرجع السابق، ص٢٨٥.

(٣) المرجع السابق، ص٢٨٥ - ٢٨٦.

سياسة النفس العاقلة

فقد علمنا الآن أن النفس العاقلة إذا عرفت شرف نفسها، وأحست بمرتبتها من الله عَزَّوَجَلَّ أحسنت خلافته في ترتيب هذه القوىٰ وسياستها، ونهضت بالقوة التي أعطاها الله تعالىٰ إلىٰ محلّها من كرامة الله تعالىٰ ومنزلتها من العلو والشرف، ولم تخضع للسبع ولا للبهيمة، بل تقوّم النفس الغضبية التي سميناها سبعية، وتقودها إلىٰ الأدب بحملها علىٰ حُسن طاعتها، ثم تستنهضها في أوقات هيجان هذه النفس البهيمية وحركتها إلىٰ الشهوات، حتىٰ تقمع بهذه سلطان تلك وتستخدمها في تأديبها، وتستعين بقوة هذه علىٰ تأبي تلك، وذلك أن هذه النفس الغضبية قابلة للأدب، قوية علىٰ قمع الأخرىٰ كما قلنا، وتلك النفس البهيمية عادمة للأدب غير قابلة له.

ومن وصل من هذه الآداب إلىٰ مرتبة يُعتدّ بها واكتسب بها الفضائل التي عددتها فقد وجب عليه تأديب غيره وإفاضة ما أعطاه الله علىٰ أبناء جنسه.[1]

فصل في تأديب الأحداث والصبيان خاصة

ولذلك قلنا: إن أول ما ينبغي أن يُتفرس في الصبي، ويستدل به علىٰ عقله: الحياء، فإنه يدل علىٰ أنه قد أحس بالقبيح، ومع إحساسه به هو يحذره ويتجنبه، ويخاف أن يظهر منه أو فيه، فإذا نظرت إلىٰ الصبي فوجدته مستحيياً مطرقاً بطرفه إلىٰ الأرض، غير وقاح الوجه ولا محدق إليك، فهو أول دليل نجابته، والشاهد لك علىٰ أن نفسه قد أحست بالجميل والقبيح، وأن حياءه هو انحصار نفسه خوفاً من قبيح يظهر منه، وهذا ليس بشيء أكثر من إيثار الجميل والهرب من القبيح بالتمييز والعقل، وهذه النفس مستعدة للتأديب، صالحة للعناية، لا يجب أن تُهمل ولا تترك، ومخالطة الأضداد الذين يفسدون بالمقارنة والمداخلة، وإن كانت بهذه الحال من الاستعداد لقبول الفضيلة، فإن نفس الصبي ساذجة لم تنتقش بعد بصورة، وليس لها رأي ولا عزيمة تميلها من شيء إلىٰ شيء، فإذا نُقشت بصورة وقبلتها نشأ عليها واعتادها.[2]

---

(١) المرجع السابق، ص٢٨٨.

(٢) المرجع السابق، ص٢٨٩.

دستور تهذيب الأولاد

فالأولى بمثل هذه النفس أن تنبه أبداً على حب الكرامة، ولا سيما ما يحصل له منها بالدين دون المال، وبلزوم سننه ووظائفه، ثم يمدح الأخيار عنده، ويمدح هو في نفسه إذا ظهر شيء جميل منه، ويخوّف من المذمة على أدنى قبيح يظهر منه، ويؤاخذ باشتهائه للمآكل والمشارب والملابس الفاخرة، ويُزيَّن عنده خلف النفس والترفع عن الحرص في المآكل خاصة، وفي اللذات عامة.

ويحبب إليه إيثار غيره على نفسه بالغذاء والاقتصار على الشيء المعتدل والاقتصاد في التماسه، ... وذلك أن الصبي في ابتداء نشوئه يكون على الأكثر قبيح الأفعال، إما كلها، وإما أكثرها، فإنه يكون كذوباً يُخبر ويحكي ما لم يسمعه ولم يره، ويكون حسوداً سروقاً نماماً لجوجاً ذا فضول ومحك وكياد، أضرّ شيء بنفسه وبكل أمر يلابسه، ثم لا يزال به التأديب والسن والتجارب، حتى ينتقل في أحوال بعد أحوال، فلذلك ينبغي أن يؤخذ ما دام طفلاً بما ذكّرناه ونذكّره...

ثم يُمدح بكلِّ ما يظهر منه من خُلقٍ جميل وفِعل حسنٍ، ويُكرم عليه، فإن خالف في بعض الأوقات ما ذكرته فالأولى أن لا يوبخ عليه، ولا يكاشف بأنه أقدم عليه، بل يُتغافل عنه تغافل من لا يخطر بباله أنه قد تجاسر على مثله ولا همَّ به، ولا سيما إن ستره الصبي، واجتهد في أن يخفي ما فعله عن الناس، فإن عاد فليُوبخ عليه سِراً.[1]...

وأحوج الصبيان إلى هذا الأدب أولاد الأغنياء والمترفين، ... وينبغي أن يؤذن له في بعض الأوقات أن يلعب لعباً جميلاً، ليستريح إليه من تعب الأدب، ولا يكون في لعبه ألم ولا تعب شديد، ويعوَّد طاعة والديه، ومعلميه ومؤدبيه، وأن يَنظر إليهم بعين الجلالة والتعظيم ويهابهم.[2]

وهذه الآداب النافعة للصبيان، وهي للكبار من الناس أيضاً نافعة، ولكنها للأحداث أنفع؛ لأنها تعوّدهم محبة الفضائل، وينشأون عليها، فلا يثقل عليهم تجنب

---

(١) المرجع السابق، ص٢٩٠.

(٢) المرجع السابق، ص٢٩٣.

الرذائل، ويسهّل عليهم بعد ذلك ما ترسمه الحكمة جميعها، وتحده الشريعة والسنة، ويعتادون ضبط النفس عما تدعوهم إليه من اللذات القبيحة، وتكفهم عن الانهماك في شيء منها، والفكر الكثير فيها، وتسوقهم إلى مرتبة الفلسفة العالية، وترقّيهم إلى معالي الأمور.[1] ...

* * *

خامساً: "رسالة مراتب العلوم"[2] و"رسالة في مداواة النفوس"[3] لابن حزم الظاهري

١ - التعريف بـ"ابن حزم":

ابن حزم هو علي بن أحمد بن سعيد الظاهري، ولد في قرطبة في بيت عز وجاه، عام ٣٨٤هـ، حيث كان أبوه من وزراء الدولة العامرية في الأندلس. عرف ابن حزم بأنه فقيه وفيلسوف وكاتب وشاعر. عاش ابن حزم في فترة اضطراب شديد في أحوال الدولة الإسلامية في الأندلس؛ إذ انهارت الدولة الأموية، وتقسمت بلاد الخلافة إلى أكثر من عشرين من دويلات الطوائف المتناحرة التي فقدت كثيراً من معايير الحياة الإسلامية، واستعان بعضها على بعضها الآخر بالممالك النصرانية. وربما كان ذلك سبباً في حدته وقسوته التي أوقعته في المحن المتتالية.

كان شديد الانتقاد للعلماء في زمنه، بسبب ميلهم إلى التقليد، فتمالأوا على بغضه، وتضليله، وتحذير السلاطين من فتنته، فتعرض للإقصاء والمحن، وحُرقت كتبه، توفي عام ٤٥٦هـ. ومن أشهر المؤلفات التي وصلتنا: المحلّى، والفِصَل في الملل

---

(١) المرجع السابق، ص٢٩٤.

(٢) ابن حزم، أبو محمد علي بن سعيد. **رسائل ابن حزم الأندلسي**، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨٧م، ج٤، ص٦١-٩٠.

(٣) المرجع السابق، ج١، ص٣٣٣-٤١٥.

والأهواء والنِّحَل، وجمهرة الأنساب، وجوامع السيرة، والإحكام لأصول الأحكام، ومجموعة كبيرة من الرسائل جمعت في أربعة مجلدات، ومن هذه الرسائل: التقريب لحد المنطق، ومراتب العلوم، ومداواة النفوس، وغيرها.

٢- التعريف بـ"مراتب العلوم و"مداواة النفوس":

رسالة "مراتب العلوم"، رسالة تقع في نحو ستة آلاف كلمة (٢٥ صفحة). أما رسالة في مداواة النفوس فتقع في نحو ١٨ ألف كلمة، في (٧٠) صفحة، طبعت ضمن رسائل ابن حزم.

٣- رسالة مراتب العلوم:

أما بعد: فإن الله تعالى كرَّم بني آدم وفضّلهم على كثير ممن خلق، وخصَّهم على سائر خليقته بالتمييز الذي مكّنهم به من التصرف في العلوم والصناعات. فواجبٌ على المرء ألا يضيع وديعة خالقه عنده، وأن لا يهمل عطية باريه لديه، بل فرضٌ عليه أن يصونها باستعمالها فيما له خلق، وأن يحوطها في تصريفها فيما دعي إليه.

وبعد: فإن لكل مقام مقالاً، ولكل زمان حالاً، وإن السالفين قبلنا كانت لهم علومٌ يواظبون على تعليمها، ويورثها الماضي منهم الآتي. ثم إن من تلك العلوم ما بقي وبقيت الحاجة إليه، ومنها ما دُرس رسمه، ودثرت أعلامه، وانبتَّ جملةً فلم يبقَ إلا اسمه. ... فلا وجه للاشتغال بعلم قد دثر وعدم، وإنما الواجب أن يتهمم المرء بالعلوم الممكن تعلمها التي قد يُنتفع بها في الوقت، وأن يؤثر منها بالتقديم ما لا يتوصل إلى سائره إلا به، ثم الأهم فالأهم والأنفع فالأنفع.[1]

وباليقين يدري كل ذي لب سليم أنه لا يتوصل إلى العلوم إلى بطلب، ولا يكون الطلب إلا بسماع وقراءة وكتاب، لا بدَّ من هذه الثلاث خصال، وإلا فلا سبيل دونها إلى شيء من العلوم ألبتة. فإذ ذلك كذلك فلنتكلم -بعون الله تعالى- على وجه التوصل

(١) المرجع السابق، ج٤، ص٦١- ٦٢.

إلى العلوم، وبيان أفضلها صفةً وأعلاها قدراً، والذي بالناس إليه الضرورة الماسة، والفاقة الشديدة، والحد الذي لا يجزئ منه ما دونه، والنهاية التي لا وراء لها منه.

فالواجب على 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 الصبيّ- فيسلمهم إلى مؤدب في تعليم الخط وتأليف الكلمات من الحروف، فإذا درب الغلام في ذلك، درس وقرأ. والحدُّ الذي لا ينبغي أن يقتصر المعلم على أقلَّ منه أن يكون الخط قائم الحروف، بيناً صحيح التأليف الذي هو الهجاء، فإن الخط إن لم يكن هكذا لم يقرأ إلا بتعب شديد.

وأما التزيد في حسن الخط؛ فليس هو فضيلة بل لعله داعية إلى التعلق بالسلطان، فيفني دهره إما في ظلم الناس، وإما في تسويد القراطيس بتواقيع بعيدة من الحق، مشحونةٍ بالكذب والباطل، فيضيع زمانه باطلاً، وتخسر صفقته، ويندم حين لا ينفعه الندم، وكان كإنسان ملك مسكاً كثيراً فترك أن يصرفه في التطييب به ومداواة النفوس بريحه وفغوته[1] وأقبل يطيِّب به البهائم، ويصبه في الطريق حتى فني في غير فائدة. فهذا حدّ تعلم الكتاب.[2]

ولقد حدثني شيخنا يونس بن عبد الله القاضي قال: سمعت يحيى بن مجاهد الفزاري الزاهد يقول: هذا كان أوان طلبي للعلم؛ إذ قوي فهمي واستحكمت إرادتي. فقلت له: فعلّمنا الطريق، لعلنا ندرك ذلك بِوَصاتك، في استقبال أعمارنا قال: نعم كنت آخذ من كل علم طرفاً، فإن سماع الإنسان قوماً يتحدثون وهو لا يدري ما يقولون غمة عظيمة، أو كلاماً هذا معناه. قال أبو محمد: ولقد صدق رَحِمَهُ ٱللَّهُ.[3]

ودعائم العلم مشهورة مستحكمة يؤثر بها العلم على سائر أعراض الدنيا من اللذات والمال والصوت، ثم قصدٌ إلى عين العلم، ليخرج به عن جملة أشباه البهائم

---

(١) الفغوة: الرائحة الطيبة.

(٢) المرجع السابق، ج٤، ص٦٤- ٦٥.

(٣) المرجع السابق، ج٤، ص٧١-٧٢.

فقط، لا ليجعله مكتسبه ولا ليمدح به، وذكاء وفهمٌ وبحث وذكر وصبر على كل ذلك، والتعب فيه وإنفاق المال عليه والاستكثار من الكتب، فلن يخلو كتاب من فائدة وزيادة علم يجدها فيه إذا احتاج إليها، ولا سبيل إلى حفظ المرء لجميع علمه الذي يختص به. فإذ لا سبيل إلى ذلك، فالكتب نعم الخازنة له إذا طلب، ولولا الكتب لضاعت العلوم ولم توجد.[1]

فهذه الأفانين هي التي يطلق عليها في قديم الدهر وحديثه اسم العلم والعلوم.

وعند التحقيق وصحة النظر فكل ما عُلِمَ فهو علم؛ فيدخل في ذلك علم التجارة والخياطة والحياكة وتدبير السفن وفلاحة الأرض وتدبير الشجر ومعاناتها وغرسها والبناء وغير ذلك. إلا أن هذه إنما هي الدنيا خاصة، فيما بالناس إليه الحاجة في معايشهم. والعلوم التي قدمنا، الغرض منها التوصل إلى الخلاص في المعاد فقط، فلذلك استحقت التقديم والتفضيل، وبالله تعالى التوفيق.[2]

٤- مختارات من رسالة في مداواه النفوس:[3]

أما بعد: فإني جمعت في كتابي هذا معاني كثيرة، أفادنيها واهبُ التمييز تعالى، بمرور الأيام وتعاقب الأحوال، بما منحني عَزَّوَجَلَّ من التهمم بتصاريف الزمان، والإشراف على أحواله، حتى أنفقت في ذلك أكثر عمري، وآثرت تقييد ذلك بالمطالعة له، والفكرة فيه؛ على جميع اللذات التي تميل إليها أكثر النفوس، وعلى الازدياد من فضول المال، وزممتُ كل ما سبرت من ذلك بهذا الكتاب، لينفع الله تعالى به من يشاء من عباده، ممن يصل إليه بما أتعبت فيه نفسي، وأجهدتها فيه، وأطلت فيه فكري، فيأخذه عفواً، وأهديته إليه هنيئاً.[4]

---

(١) المرجع السابق، ج٤، ص٧٧.

(٢) المرجع السابق، ج٤، ص٨١.

(٣) المرجع السابق، ج١، ص٣٣٣-٤١٥.

(٤) المرجع السابق، ج١، ص٣٣٤.

١٨- لو لم يكن من فضل العلم إلا أن الجهال يهابونك ويجلونك وأن العلماء يحبونك ويكرمونك، لكان ذلك سبباً إلى وجوب طلبه، فكيف بسائر فضائله في الدنيا والآخرة؟! ولو لم يكن من نقص الجهل إلا أن صاحبه يحسد العلماء، ويغبط نظراءه من الجهال، لكان ذلك سبباً إلى وجوب الفرار عنه، فكيف بسائر رذائله في الدنيا والآخرة؟![1]

٣٨- منفعة العلم في استعمال الفضائل عظيمة وهو أنه يعلم حسن الفضائل فيأتيها ولو في الندرة، ويعلم قبح الرذائل فيجتنبها ولو في الندرة، ويسمع الثناء الحسن فيرغب في مثله، والثناء الرديء فينفر منه، فعلى هذه المقدمات يجب أن يكون للعلم حصة في كل فضيلة، وللجهل حصة في كل رذيلة.

٣٩- وقد رأيت من غمار العامة من يجري من الاعتدال وحميد الأخلاق إلى ما لا يتقدمه فيه حكيم عالم رائض لنفسه، ولكنه قليل جداً، ورأيت ممن طالع العلوم وعرف عهود الأنبياء عَلَيْهِمُ السَّلَامُ ووصايا الحكماء وهو لا يتقدمه في خبث السيرة وفساد العلانية والسريرة، شرار الخلق وهذا كثير جداً، فعلمت أنهما مواهب وحرمان من الله تعالى.[2]

* * *

سادساً: "تعليم المتعلم طريق التعلم" لبرهان الدين الزرنوجي[3]

١ - التعريف بـ"الزرنوجي":

لا نعرف الكثير عن برهان الدين الزرنوجي، فأصله وتعليمه ورحلاته مجهولة، ورجّح بعض الباحثين أنه ولد عام ٥٣٩هـ، في بلدة زارنوج، من بلاد

(١) المرجع السابق، ج١، ص٣٤٣.

(٢) المرجع السابق، ج١، ص٣٤٦.

(٣) الزرنوجي، برهان الدين إبراهيم. **تعليم المتعلم طريق التعلم**، الخرطوم: الدار السودانية للكتب، ط١، ٢٠٠٤م.

تركستان. ويعتقد أنه توفي في بخارىٰ نحو سنة٦٢٠هـ. لم يعرف له غير كتاب (تعليم المتعلم طريق التعلم)، حيث أصبحت شهرة الكتاب تُعرِّف بالمؤلف.

تميز العصر الذي عاش فيه الزرنوجي وهو القرن السادس الهجري بالفتن الداخلية نتيجة التنازع علىٰ السلطة، والحروب الخارجية مع التتار والصليبيين. لكن الحركة العلمية لم تتوقف، بل ظهر كثير من العلماء الأفذاذ في مختلف أقطار العالم الإسلامي.

٢- التعريف بـ"تعليم المتعلم طريق التعلم":

هو كتاب صغير الحجم يقع في نحو (٥٠) صفحة (١٢٠٠٠) كلمة، وقد نال شهرة ملموسة لدىٰ الباحثين الأوروبيين، فترجم إلىٰ اللاتينية والألمانية والإنجليزية والتركية، كما نال اهتماماً جيداً في العالم العربي والإسلامي، ونوّه الباحثون بقيمة المبادئ التربوية التي تضمنها الكتاب، وهي تجد ما يقابلها في الدراسات النفسية والتربوية الحديثة.

ومن ميزات الكتاب كذلك أنه يخاطب مرحلة تعليمية متقدمة حيث يتمكن فيها المتعلم من اختيار أستاذه، وعلومه، وكتبه، وشريكه، والوعي علىٰ العوامل التي تعين علىٰ توفر أفضل متطلبات التعلم الجيد.

٣- مختارات من كتاب "تعليم المتعلم طريق التعلُّم":

فلما رأيت كثيراً من طلاب العلم في زماننا يجدّون إلىٰ العلم ولا يصلون، ومِنْ منافعِه وثمراتِه يُحرَمون، لما أنهم أخطؤوا طرائقه وتركوا شرائطه، وكل من أخطأ الطريق ضلَّ، ولا ينال المقصود قلَّ أو جلّ، أردت وأحببت أن أبيِّن لهم طريق التعليم، علىٰ ما رأيت في الكتب، وسمعت من أساتذتي أولي العلم والحكم، رجاء الدعاء لي من الراغبين فيه المخلصين بالفوز والخلاص في يوم الدين. بعدما استخرت الله تعالىٰ فيه، وسميته: تعليم المتعلم طريقَ التعلُّم.[١]

---

(١) المرجع السابق، ص٥.

وجعلته فصولاً: في ماهية العلم والفقه وفضله، في النية حال التعلم، في اختيار العلم والأستاذ والشريك، في تعظيم العلم وأهله، في الجد والمواظبة والهمة، في بداية السبق وقدره وترتيبه، في التوكل، في وقت التحصيل، في الشفقة والنصيحة، في الاستفادة، في الورع في حالة التعلم، فيما يورث الحفظ، وفيما يورث النسيان، فيما يجلب الرزق، وما يمنعه، وما يزيد في العمر وما ينقص.[١]

قال رسول الله ﷺ: "طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة". اعلم أنه لا يفترض على كلِّ مسلمٍ طلب كلِّ علمٍ، وإنما يُفترض عليه طلب علم الحال، فإنه يقال: أفضل العلم علم الحال، وأفضل العمل حفظ الحال. ويُفترض على المسلم طلب ما يقع له في حاله، في أي حالٍ كان، فإنه لا بد له من الصلاة فيُفترض عليه عِلْم ما يقع له في صلاته بقدر ما يؤدي به فرض الصلاة، ويجب عليه بقدر ما يؤدي به الواجب؛ لأن ما يُتوصل به إلى إقامة الواجب يكون واجباً. وكذلك في الصوم، والزكاة إن كال له مال، والحج إن وجب عليه، وكذلك في البيوع إن كان يتجر.[٢]

وأما تفسير العلم؛ فهو صفة يتحلَّى بها المذكور لمن قامت هي به كما هو، والفقه معرفة دقائق العلم مع نوع علاج. قال أبو حنيفة رحمة الله عليه: الفقه معرفة النفس ما لها وما عليها. وقال: "ما العلم إلا للعمل به، والعمل به ترك العاجل للآجل."[٣]

وينبغي أن ينوي المتعلم بطلب العلم رضاء الله والدار الآخرة، وإزالة الجهل عن نفسه، وعن سائر الجهال، وإحياءَ الدين، وإبقاء الإسلام، فإنَّ بقاءَ الإسلام بالعلم، ولا يصح الزهد والتقوى مع الجهل.[٤]...

وينوي به الشكر على نعمة العقل، وصحة البدن، ولا ينوي به إقبال الناس عليه، ولا استجلاب حطام الدنيا، والكرامة عند السلطان وغيره...

---

(١) المرجع السابق، ص٦-٧.

(٢) المرجع السابق، ص٨.

(٣) المرجع السابق، ص١٣.

(٤) المرجع السابق، ص١٤.

اللهم إلا إذا طلب الجاه للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وتنفيذ الحق وإعزاز الدين لا لنفسه وهواه، فيجوز ذلك بقدر ما يقيم به الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. وينبغي لطالب العلم أن يتفكّر في ذلك، فإنه يتعلم العلم بجهد كثير فلا يصرفه إلى الدنيا الحقيرة القليلة الفانية.[1]

ينبغي لطالب العلم أن يختار من كلِّ علمٍ أحسنَه، مما يحتاج إليه في أمر دينه في الحال، ثم ما يحتاج إليه من المآل، فيقدم عليه التوحيد والمعرفة، ويعرف الله تعالى بالدليل، فإنما إيمان المقلد وإن كان صحيحاً عندنا، لكن يكون آثماً بترك الاستدلال.

ويختار العتيق دون المحدثات، قالوا: عليكم بالعتيق وإياكم والمحدثات، وإياك أن تشتغل بهذا الجدل الذي ظهر بعد انقراض الأكابر من العلماء، فإنه يبعد الطالب عن الفقه، ويضيع العمر، ويورث الوحشة والعداوة، وهو من أشراط الساعة، وارتفاع العلم والفقه، كذا ورد في الحديث.

أما اختيار الأستاذ؛ فينبغي أن يختار الأعلم والأورع والأسنَّ، كما اختار أبو حنيفة حماد ابن أبي سليمان بعد التأمل والتفكّر، وقال: وجدته شيخاً وقوراً حليماً صبوراً في الأمور. وقال: ثبتٌ عند حماد بن أبي سليمان فنبتُّ.[2]

وأما اختيار الشريك؛ فينبغي أن يختار المجدّ والورع وصاحب الطبع المستقيم المتفهم، ويفر من الكسلان والمعطل والمكثار والمفسد والفتان.[3]

اعلم أن طالب العلم لا ينال العلم ولا ينتفع به إلا بتعظيم العلم وأهله، وتعظيم الأستاذ وتوقيره، فقد قيل: ما وصل من وصل إلا بالحرمة، وما سقط من سقط إلا بترك الحرمة، وقيل: الحرمة خير من الطاعة، ألا ترى أن الإنسان لا يكفر بالمعصية، وإنما يكفر باستخفافها وبترك الحرمة، ومن تعظيم العلم تعظيم المعلم، ...

---

(١) المرجع السابق، ص١٥-١٦.

(٢) المرجع السابق، ص١٩-٢٠.

(٣) المرجع السابق، ص٢٣.

فإن من علمك حرفاً واحداً مما تحتاج إليه في الدين فهو أبوك في الدين.[1] ...

وكان القاضي الإمام فخر الدين الأرسابندي رئيس الأئمة في مرو، وكان السلطان يحترمه غاية الاحترام، وكان يقول: إنما وُجدت بهذا المنصب بخدمة الأستاذ، فإني كنت أخدم الأستاذَ القاضي الإمام أبا زيد الدبوسي، وكنت أخدمه وأطبخ طعامه ثلاثين سنة، ولا آكل منه شيئاً.[2]

وينبغي لطالب العلم أن لا يختار نوع علمٍ بنفسه، بل يفوض أمره إلى الأستاذ، فإنَّ الأستاذ قد حصل له التجارب في ذلك، فكانَ أعرف بما ينبغي لكل أحد، وما يليق بطبيعته، ... وكان يُحكى أن محمد بن إسماعيل البخاري رَحِمَهُ ٱللَّهُ كان بدأ بكتابة الصلاة على محمد بن الحسن، فقال له محمد بن الحسن: اذهب وتعلم علمَ الحديث، لما رأى أن ذلك أليق بطبعه، فطلبَ علم الحديث فصار فيه مقدماً على جميع أئمة الحديث.[3]

ثم لا بد من الجد والمواظبة والملازمة لطالب العلم، وإليه الإشارة في القرآن بقوله تعالى: ﴿يَٰيَحۡيَىٰ خُذِ ٱلۡكِتَٰبَ بِقُوَّةٖۖ وَءَاتَيۡنَٰهُ ٱلۡحُكۡمَ صَبِيّٗا ١٢﴾ [مريم: ١٢] وقوله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ جَٰهَدُواْ فِينَا لَنَهۡدِيَنَّهُمۡ سُبُلَنَاۚ﴾ [العنكبوت: ٦٩]...

قيل: من طلب شيئاً وجدّ وجَدَ، ومن قرع الباب ولجّ ولَجَ. وقيل: بقدر ما تتعنى تنال ما تتمنى، وقيل: يحتاج في التعلّم والتفقّه إلى الجِدِّ ثلاثة: المتعلم والأستاذ والأب، إن كان في الأحياء.[4]

وينبغي لطالب العلم، ألا يشتغل بشيءٍ آخر غير العلم، ولا يُعرض عن الفقه. قال محمد ابن الحسن: إن صناعتنا هذه من المهد إلى اللحد، فمن أراد أن يترك علمنا هذا ساعةً فليتركه الساعة.[5]

---

(١) المرجع السابق، ص٢٥-٢٦.

(٢) المرجع السابق، ص٢٧.

(٣) المرجع السابق، ص٣٢.

(٤) المرجع السابق، ص٣٤-٣٥.

(٥) المرجع السابق، ص٦٢-٦٥.

وينبغي أن يكون طالب العلم مستفيداً في كل وقت حتى يحصل له الفضل، وطريق الاستفادة أن يكون معه في كل وقت محبرة، حتى يكتب ما يسمع من الفوائد العلمية، فقد قيل: من حفظ فرّ، ومن كتب قرَّ، وقيل: العلمُ ما يؤخذ من أفواه الرجال؛ لأنهم يحفظون أحسن ما يسمعون، ويقولون: أحسن ما يحفظون.[1]

* * *

سابعاً: كتاب "تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم" لبدر الدين ابن جماعة[2]

١- التعريف بـ"ابن جماعة":

هو أبو عبد الله بدر الدين محمد بن أبي بن جماعة الكناني الشافعي، ولد في حماة في شمال سورية سنة ٦٣٩هـ. أبوه برهان الدين ابن جماعة من كبار العلماء، وكذلك جده. برز ابن جماعة في مرحلة مبكرة بسبب مهارته، وتمكنه في دراسة العلوم القرآنية، والحديث، والتاريخ، والفقه. تبوأ إثر ذلك مناصب عليا في الشام ومصر، وكان مرجعاً في فقه الشافعية.

٢- التعريف بـ"تذكرة السامع":

يضم كتاب تذكرة السامع خمسة أبواب، هي: فضل العلم والعلماء، وفضل تعليم العلم وتعلّمه، وأدب العالم في نفسه ومراعاته لطالبه ودرسه، وآداب المتعلم في نفسه ومع شيخه ودرسه، والأدب مع الكتب، وآداب سكنى المدارس. ويصنف الكتاب في المدرسة الحديثية الفقهية.

يعد الكتاب من أهمّ الكتب المتخصصة في التراث التربوي الفقهي. يقع النص الأصلي للكتاب، دون التحقيق والتدقيق، في نحو ١٨٠٠٠ كلمة (٧٢)

---

(١) المرجع السابق، ص٧٣.

(٢) بدر الدين ابن جماعة، أبو عبد الله محمد بن أبي إسحاق. **كتاب تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم**، عناية: محمد بن مهدي العجمي، بيروت: دار البشائر الإسلامية، ط٣، ٢٠١٢م.

صفحة. وتأتي أهميته بوصفه من أطول النصوص التي تختص مباشرة بالتعليم والتربية، وفيما يقدمه من بيانات عن العملية التعليمية في القرنين السابع والثامن الهجريين. توفي سنة ٧٣٣هـ.

٣- مختارات من كتاب "تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم":

إن الاشتغال بالعلم لله أفضل من نوافل العبادات البدنية، من صلاة، وصيام، وتسبيح، ودعاء ونحو ذلك؛ لأن نفع العلم يعمّ صاحبه والناس، والنوافل البدنية مقصورة على صاحبها؛ ولأن العلم مصحِّحٌ لغيره من العبادات، فهي تفتقر إليه وتتوقف عليه، ولا يتوقف هو عليها؛ ولأن العلماء ورثة الأنبياء عليهم الصلاة والتسليم، وليس ذلك للمتعبدين؛ ولأن طاعة العالم واجبة على غيره فيه؛ ولأن العلم يبقى أثره بعد موت صاحبه، وغيره من النوافل تنقطع بموت صاحبها؛ ولأن في بقاء العلم إحياء الشريعة وحفظ معالم الملة.(١)

في آدابه في نفسه: وهو اثنا عشر نوعاً:

العاشر: دوام الحرص على الازدياد بملازمة الجد والاجتهاد والمواظبة على وظائف الأوراد من العبادة، والاشتغال والإشغال قراءة وإقراء، ومطالعة وفكراً، وتعليقاً وحفظاً، وتصنيفاً وبحثاً. ولا يضيع شيئاً من أوقات عمره في غير ما هو بصدده من العلم والعمل، إلا بقدر الضرورة من أكل أو شرب أو نوم أو استراحة لملل أو أداء حق زوجة أو زائر، أو تحصيل قوت وغيره، مما يحتاج إليه.(٢)

الثاني عشر: الاشتغال بالتصنيف والجمع والتأليف، لكن مع تمام الفضيلة، وكمال الأهلية، فإنه يطلع على حقائق الفنون ودقائق العلوم للاحتياج إلى كثرة التفتيش والمطالعة والتنقيب والمراجعة، وهو كما قال الخطيب البغدادي: يثبّتُ الحفظَ ويذكي القلب، ويشحذ الطبع، ويجيد البيان، ويكسب جميل الذكر، وجزيل الأجر،

---

(١) المرجع السابق، ص٤٣-٤٤.

(٢) المرجع السابق، ص٥٧.

ويخلده إلى آخر الدهر.

والأولى أن يعتني بما يعم نفعه وتكثر الحاجة إليه، وليكن اعتناؤه بما لم يُسبق إلى تصنيفه، متحرياً إيضاح العبارة في تأليفه، معرضاً عن التطويل الممل، والإيجاز المخل، مع إعطاء كل مصنَّف ما يليق به، ولا يُخرج تصنيفه من يده قبل تهذيبه، وتكرير النظر فيه وترتيبه.[1]

الفصل الثالث: في أدب العالم مع طلبته مطلقاً في حلقته

وهو أربعة عشر نوعاً:

السادس: أن يحرص على تعليمه وتفهيمه ببذل جهده وتقريب المعنى له، من غير إكثار لا يحتمله ذهنه، أو بسط لا يضبطه حفظه، ويوضح لمتوقف الذهن العبارة، ويحتسب إعادة الشرح له وتكراره. ويبدأ بتصوير المسائل ثم يوضحها بالأمثلة.[2]

السابع: إذا فرغ الشيخ من شرح درس فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة، يمتحن فهمهم وضبطهم لما شرح لهم، فمن ظهر استحكام فهمه له بتكرار الإصابة شكره، ومن لم يفهمه تلطّف في إعادته له. وينبغي للشيخ أن يأمر الطلبة بالمرافقة في الدروس، ...، وبإعادة الشرح بعد فراغه فيما بينهم، ليثبت في أذهانهم ويرسخ في أفهامهم، ولأنه يحثهم على استعمال الفكر ومؤاخذة النفس بطلب التحقيق.[3]

الباب الثالث

الفصل الأول: في آدابه في نفسه

فيه عشرة أنواع:

نقل الخطيب البغدادي في الجامع عن بعضهم، قال: "لا ينال هذا العلم إلا من عطّل دكانه، وخرب بستانه، وهجر إخوانه، ومات أقرب أهله فلم يشهد جنازته"

---

(١) المرجع السابق، ص٥٩-٦٠.

(٢) المرجع السابق، ص٧٥.

(٣) المرجع السابق ص٧٦-٧٧.

وهذا كله وإن كانت فيه مبالغة، فالمقصود به أنه لا به فيه من جمع القلب واجتماع الفكر. وقيل: أمر بعض المشايخ طالباً له بنحو ما رآه الخطيب فكان آخر ما أمره به أن قال: اصبغ ثوبك كيلا يشغلك فكر غسله. ومما يقال عن الشافعي أنه قال: لو كُلفت شراء بصلة، ما فهمت مسألة.[1]

قال الخطيب: ويُستحبُّ للطالب أن يكون عزباً ما أمكنه، لئلا يقطعه الاشتغال بحقوق الزوجية وطلب المعيشة عن إكمال الطلب. ... وبالجملة فترك التزويج لغير المحتاج إليه أو غير القادر عليه أولى، لا سيما للطالب الذي رأس ماله جمع الخاطر، وإجمام القلب واستعمال الفكر.[2]

الباب الرابع
في الآداب مع الكتب التي هي آلة العلم

فيه أحد عشر نوعاً:

الأول: ينبغي لطالب العلم أن يعتني بتحصيل الكتب المحتاج إليها ما أمكنه شراء، وإلا فإجارة أو عارية؛ لأنها آلة التحصيل، ... وإذا أمكن تحصيلها شراء لم يشتغل بنسخها، ولا ينبغي أن يشتغل بدوام النسخ إلا فيما يتعذر عليه تحصيله، لعدم ثمنه أو أجرة استنساخه.. ولا يستعير كتاباً مع إمكان شرائه أو إجارته.

الثاني: يستحب إعارة الكتب لمن لا ضرر عليه فيها، ممن لا ضرر منه بها.[3]

الرابع: إذا استعار كتاباً فينبغي له أن يتفقّده عند إرادة أخذه وردّه، وإذا اشترى كتاباً تعهد أوله وآخره ووسطه، وترتيب أبوابه وكراريسه، وتصفح أوراقه، واعتبر صحته.[4]

---

(١) المرجع السابق، ص٨٧-٨٨.

(٢) المرجع السابق، ص٨٨-٨٩.

(٣) المرجع السابق، ص١٢٦.

(٤) المرجع السابق، ص١٢٩.

الباب الخامس

في آداب سكنى المدارس للمنتهي والطالب لأنها مساكنهم في الغالب

فيه أحد عشر نوعاً:

الخامس: أن لا يشتغل فيها بالمعاشرة والصحبة ويرضى من سكنها بالسكة والحَظْبَةِ، بل يقبل على شأنه وتحصيله وما بنيت المدرسة له، ويقطع العشرة فيها جملة، لأنها تفسد الحال وتضيع المال... واللبيب المحصِّل يجعل المدرسة منزلاً يقضي وطره منه ثم يرتحل عنه... وليطالب نفسه كل يوم باستفادة علم جديد ويحاسبها على ما حصلته فيه، ليأكل مقرَّرَه فيها حلالاً. فإن المدارس وأوقافها لم تجعل لمجرد المقام، ولا لمجرد التعبد بالصلاة والصيام كالخوانك، بل لتكون معينة على تحصيل العلم والتفرغ له والتجرد عن الشواغل في أوطان الأهل والأقارب.(١)

السابع: أن يختار لجواره إن أمكن أصلحهم حالاً وأكثرهم اشتغالاً، وأجودهم طبعاً، وأصونهم عرضاً؛ ليكون معيناً له على ما هو بصدده.(٢)

الحادي عشر: أن يتقدم على المدرس في حضور موضع الدرس، ولا يتأخر إلى بعد جلوسه وجلوس الجماعة... وقد قال بعض السلف: "من الأدب مع المدرس أن ينتظره الفقهاء ولا ينتظرهم."(٣)

* * *

ثامناً: "قناطر الخيرات" لأبي طاهر إسماعيل بن موسى الجيطالي

١ - التعريف بالجيطالي:

هو الشيخ أبو طاهر إسماعيل بن موسى الجيطالي النفوسي، نسبة إلى مدينة جيطال بجبل نفوسة في ليبيا. من أعيان الفقه الإباضي. لا يُعرف تاريخ مولده

(١) المرجع السابق، ص١٤١-١٤٢.

(٢) المرجع السابق، ص١٤٢.

(٣) المرجع السابق، ص١٤٥-١٤٦.

بالتحديد، ومن المؤكد أنه عاش في النصف الثاني من القرن السابع، وأنه توفي عام ٧٥٠هـ. عُرف بقوة الحافظة، تنقّل بين المدن والقرىٰ لنشر الدعوة، في ربوع الإباضية، وأمضىٰ حياته مدرساً ومربياً. ورغم غزارة علمه إلا أنه لم يشتهر له تلاميذ معروفون. من أهم مؤلفاته: قواعد الإسلام، وشرح نونية أبي نصر في ثلاثة أجزاء في أصول الدين، وكتاب الحساب وقسم الفرائض، وكتاب الحج والمناسك، وتذكرة النسيان وأمان حوادث الزمان، وله مجموع فتاوىٰ ما جمعه من أجوبة الأئمة في ثلاثة أجزاء، وله كتاب مجموع الرسائل، وغيرها. ولعلّ من أهم كتبه قناطر الخيرات في ثلاثة مجلدات.

٢- التعريف بـ"قناطر الخيرات":[1]

يقع في ثلاثة مجلدات، ويضم (١٧) موضوعاً سَمَّىٰ كل موضوع قَنْطرةً، جمع فيها بين أبواب الفقه المعروفة وبعض أبواب السلوك والتربية. والقنطرة الأولىٰ هي قنطرة العلم، وجاءت مادتها في مائتي صفحة من الجزء الأول من الكتاب المحقق. وهي مقسمة علىٰ عشرة أبواب، في بيان فضل العلم، وفي فضل التعلم والتعليم، وفي بيان فرض العين، وفي بيان فضل العلم الذي هو فرض كفاية، وفي بيان حد الفقه والكلام في علم الدين، وفي بيان طرق العلم وتقاسيمه، وفي آداب المتعلم والمعلم، وفي آفات العلم والعلماء السوء، وفي العلامات المميزة بين علماء الدنيا وعلماء الآخرة، وفي بيان العلم المذموم وأسماء العلم المحمود. ويصنف الكتاب في المدرسة الفقهية الإباضية.

منهج المؤلف أقرب ما يكون إلىٰ منهج أبي حامد الغزالي في بيان معاني الإيمان وفلسفة الأخلاق، وتطهير القلوب وتنوير العقول، ويذكر المؤلف في كثير من المواقع أنه ينقل عن الغزالي.

---

(١) الجيطالي، أبو طاهر إسماعيل بن موسىٰ النفوسي. **قناطر الخيرات**، مسقط: دار النهضة للنشر والتوزيع، ط٢، (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).

٣- مختارات من كتاب "قناطر الخيرات":

أما بعد، فقد انكشف لأرباب القلوب بحقائق الإيمان وأوضح محكمات القرآن، أن لا وصول للعبد إلى السعادة الأبدية إلا بالعلم، وامتثال العبادة الدينية، وهما بضاعة الأولياء، ومنهاج الأقوياء، وهما دين الله القويم، وصراطه المستقيم... ومع ذلك أن الله سبحانه خلق الإنسان ضعيفاً فحمله ثقل الأمانة تكليفاً، وأوجب عليه إتقان حمل تلك الأمانة بالعلم والعمل والتشمير في أداء حقِّها بالجد لا بالكسل ...

قلت: ولما كان الطريق على ما وصفنا من المشقة والمخافة وكثرة العوائق، وبُعد المسافة من الآفات المانعة والمفازات الشاسعة والشعاب والأودية والعقبان المؤذية، رأينا أن نرتب عليها قناطر كي يمكن للسالكين عليها العبور حتى تقضي بهم إن شاء الله تعالى إلى درجات السرور.[١]

ثم اعلم بالتحقيق أنه ليس هذا الطريق في طوله وقصره، وقناطره المرتبة عليه، مثل المسافات التي تسلكها الأنفس فتقطعها بأقدام الأجسام، فيقع قطعها على حسب قوة الأجسام وضعفها، وإنما هو طريق روحاني تسلكه القلوب، فتقطعه بالأفكار على حسب العقائد والبصائر.[٢]...

دعاني رحمكم الله تعالى إلى تمثيل الدنيا بالمفازة وتمثيل الشريعة بالطريق فيها، وتمثيل الفرائض بالقناطر مرتبة موضوعة عليها، وتمثيل أعمالها بالمطايا لأني وجدت ضرب الأمثال يرشق القوب بسهام الموعظة رشقاً لا يليق بغيرها، ولأن ذلك أبلغ في تقريب المعاني إلى العقول.[٣]...

وهذا الكتاب يحتوي على سبعة عشر قنطرة أشرحها إن شاء الله تعالى بالتمام. الأولى: قنطرة العلم وهي تحتوي على مقدمة في بيان العقل، وعشرة أبواب في تفصيل

---

(١) المرجع السابق، ج١، ص٧-٨.

(٢) المرجع السابق، ج١، ص٢٢.

(٣) المرجع السابق، ج١، ص٢٥.

العلم: الأول: في بيان فضله، والثاني: في فضل التعلّم والتعليم، والثالث: في فرض العين، والرابع: في فرض الكفاية، والخامس: في بيان حد الفقه والكلام في علم الدين وبيان علم الآخرة من علم الدنيا، والسادس: في طرق العلم وتقاسيمه، والسابع: في آداب المتعلم والعالم، والثامن: في آفات العلم وعلماء السوء، والتاسع: في بيان جنس العلم المذموم وأسماء العلم المحمود، والعاشر: في العلامات المميزة بين علماء الدنيا والآخرة، وسائر القناطر تأتي على الترتيب المتقدم إن شاء الله تعالى إلى آخر قنطرة، فيكون آخرها صفة الجنة والنار.[1]...

في فضل العقل وشرفه وحقيقته وأقسامه: وإنما قدمنا بيان العقل على تفصيل أبواب العلم لأنَّ العقل آلة لدرك العلم، وأس للفضائل، وينبوع للآداب، وأصل للتكليف وعماد للدنيا، فالعلم يجري منه مجرى الثمر من الشجر، والنور من الشمس، والرؤية من العين، وشرف العقل مدرك بالضرورة، وكيف لا يشوف ما هو وسيلة إلى السعادة في الدنيا والآخرة، وروي عن أبي سعيد الخدري عن النبي ﷺ قال: لكلِّ شيءٍ دعامةٌ، ودعامةُ المؤمن عَقْلُه فبقدر عقله تكون عبادته.[2]...

بيان فضل العلم: فأما بيان فضله فعلى خمسة أقسام من الكتاب والسنة والآثار والمعاني والحس.[3]

في فضل التعلم والتعليم: وفي هذا الباب فصلان؛ الأول: في فضل التعلُّم،[4] والثاني: في بيان فضل التعليم.[5]

في بيان فرض العين: اعْلم أنَّ كلَّ العلوم شريفة، ولكل علم منها فضيلة والإحاطة بجميعها محال، ولذلك قال النبي عَلَيْهِ السَّلَامُ: "من ظنَّ أنَّ للعلم غايةً فقد

---

(١) المرجع السابق، ج١، ص٢٨.

(٢) المرجع السابق، ج١، ص٣١.

(٣) المرجع السابق، ج١، ص٤٦.

(٤) المرجع السابق، ج١، ص٦١.

(٥) المرجع السابق، ج١، ص٦٦.

بخسه حظه ووضعه في غير منزلته التي وصفه الله تعالىٰ بها، حيث يقول: ﴿وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴿٨٥﴾﴾ [الإسراء: ٨٥] وقال سبحانه: ﴿وَلَوْ أَنَّمَا فِى ٱلْأَرْضِ مِن شَجَرَةٍ أَقْلَـٰمٌ﴾ إلىٰ قوله: ﴿مَّا نَفِدَتْ كَلِمَـٰتُ ٱللَّهِ﴾ [لقمان: ٢٧]." وقال بعض الحكماء: ولو كنا نطلب العلم لنبلغ غايته كنا قد بدأنا العلم بالنقيصة، لكنا نطلبه لننتقص كل يوم من الجهل، ونزداد كل يوم من العلم...[١]

في بيان العلم الذي هو فرض كفاية: وقد ذكر الغزالي في كتابه فقال: اعْلم أنَّ الفرض لا يتميز عن غيره إلا بذكر أقسام العلوم، ثم قال: والعلوم بالإضافة إلىٰ الغرض الذي نحن بصدده تنقسم إلىٰ: شرعية وغير شرعية، وأعني بالشرعية ما يُستفاد من الأنبياء صلوات الله عليهم أجمعين، ولا يرشد العقل إليه، مثل الحساب، ولا ترشد التجربة إليه مثل الطب، ولا السماع، وذلك مثل اللغة، قال: والعلوم التي ليست بشرعية تنقسم إلىٰ ما هو محمود، وإلىٰ ما هو مذموم، وإلىٰ ما هو مباح.[٢]...

في علم الدين وطريق الآخرة: اعلم أنه قد ذكر الغزالي في كتابه: أن علم طريق الآخرة قسمان:

أحدهما: علم معاملة، وهو علم بأحوال القلب وهو نوعان: محمود ومذموم، فالمحمود منها كالصبر والشكر ... وأما المذموم منها فخوف الفقر وسخط المقدور والغل والحقد والحسد والغش، وطلب العلو، وحب الثناء،... فهذه وأمثالها من صفات القلب مغارس الفواحس ومنابت الأعمال المحظورة، وأضدادها، وهي الأخلاق المحمودة، منبع الطاعات والقربات. فالعلم بحدود هذه الأمور وحقائقها وأسبابها وثمراتها وعلاجها هو علم الآخرة، وهو فرض عين.[٣]...

والقسم الثاني: وهو علم مكاشفة، وهو علم الصديقين والمقربين، وهو عبارة عن نور يظهر في القلب عند تطهيره وتزكيته عن صفاته المذمومة، فتنكشف في ذلك

---

(١) المرجع السابق ج١، ص٧٤.

(٢) المرجع السابق، ج١، ص٨١-٨٢.

(٣) المرجع السابق، ج١، ص٨٩-٩٠.

النور أمور كان يسمع بها من قبل أسمائها ويتوهم لها معاني مجملة غير متضحة، فتتضح إذ ذاك حتى تحصل المعرفة الحقيقية بذات الله تعالى... إلى غير ذلك مما يطول تفصيله، إذ الناس في معاني هذه الأمور بعد التصديق بأصولها مقامات.[1]...

إنَّ طرق العلم محصورة في ثلاثة طرق، وقيل: في أربعة: أحدها: الحِسّ، والثاني: العقل، والثالث: السمع، والرابع: قيل إنه طريق البديهة. فهذه قسمة منحصرة تدور على ابن آدم في الدنيا والآخرة، فلا يسأل العبد في الآخرة إلا عنها، لأنها منحصرة فيما يسأل عنه، فما شاهده ببصره أو سمعه 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: ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُۥ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى ٱلسَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ﴿٣٧﴾﴾ [ق: ٣٧]. أي حاضر القلب، والقلب واحد والمراد به العقل، كما قال تعالى: ﴿وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٧٨﴾﴾ [النحل: ٧٨] وقال سبحانه: ﴿إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴿٣٦﴾﴾ [الإسراء: ٣٦] فجمع في هاتين الآيتين ما قدمناه من طرق العلم.[2]...

العلم بالدنيا وأقسامه: والعلم بالدنيا على ثلاثة أقسام: العلم بمنافعها، والعلم بمضارها، والعلم بأسباب المعيشة فيها، وفي لفظ آخر في العلم بالدنيا أُخْبِرنا أن عاقبة نعيمها إلى الزوال، وأخبرنا أن عاقبة عمرانها إلى الخراب، وأخبرنا أن عاقبة عمارها إلى الهلاك.[3]

في آداب المتعلم والمعلم: وهذا الباب ينحصر في فصلين: الفصل الأول في آداب المتعلم، وتنحصر آدابه في عشرة أقسام:

---

(١) المرجع السابق، ج١، ص٨٩-٩٠.

(٢) المرجع السابق، ج١، ص٩٨.

(٣) المرجع السابق، ج١، ص١٠١.

القسم الأول: المبادرة إلى التعلم في أول وقت الإمكان، ويرغب فيه رغبة متحقق لفضائله واثق بمنافعه، ولا يلهيه عن طلبه كثرةُ مال وجِدَة، ولا نفوذ أمرٍ وعلو منزلة، فإن من ينفذ أمره، فهو إلى العلم أحوج، ومن علت منزلته فهو بالعلم أحق.[1]

في وظائف ما على العالم المعلم المرشد من الآداب: اعلم أن للإنسان في علمه أربعة أحوال، كما له ذلك في اقتناء الأموال؛ إذ لصاحب المال حالة استفادة فيكون مكتسباً، وحال ادخار لما اكتسبه فيكون به غنياً عن السؤال، وحال إنفاق على نفسه فيكون منتفعاً، وحال بذل لغيره فيكون به سخياً متفضلاً وهو أشرف أحواله. فكذلك العلم يُقتني كالمال، فله حال طلب واكتساب، وحال تحصيل يغني عن السؤال، وحال استبصار وهو التفكر في المحصل والتمتع به، وحال تبصير وتعليم لغيره، وهو أشرف الأحوال، فمن علم وعمل وعلّم فهو الذي يُدعى عظيماً في ملكوت السموات، فإنه كالشمس تضيء لغيرها، وهي مضيئة في نفسها، وكالمسك الذي يطيب وهو طيب، وأما الذي يعلم ولا يعمل به كالدفتر الذي يفيد غيره وهو خال عن العلم، والـمِسَنّ الذي يشحذ غيره ولا يقطع، وكالإبرة التي تكسو غيرها وهي عارية، وكفتيلة المصباح تضيء لغيرها وهي تحترق... ومهما اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمراً عظيماً وخطراً جسيماً فليحفظ وظائف آدابه.[2]...

في العلامات المميزة بين علماء الدنيا وعلماء الآخرة: ونعني بعلماء الدنيا: العلماء السوء، وهم الذين قصدُهم من العلم التنعُّم بالدنيا، والتوصل إلى الجاه والمنزلة عند أهلها، وهم الذين وردت فيهم الأخبار والآثار المتقدمة.

ونعني بعلماء الآخرة: العلماء بالله سبحانه العاملين له، فهم الفائزون المقربون يوم القيامة، ولهم علامات منها: أن لا يطلب بعلمه الدنيا، فإن أقل درجات العلم النافع أن يدرك حقارة الدنيا وخستها، وكُدُورَتَها، وانصرامها، ويدرك عظم الآخرة، ودوامها وبقاء نعيمها، وجلالة ملكها، ويعلم أن الدنيا والآخرة متضادتان، وأنهما

---

(١) المرجع السابق، ج١، ص١٠٢.

(٢) المرجع السابق، ج١، ص١١٩.

كالضرتين، مهما أرضيت إحداهما أسخطت الأخرى، وأنهما كالمشرق والمغرب، مهما قربت من أحدهما بعدت عن الأخرى، وأنهما ككفتي الميزان مهما رجحت إحداهما خفَّت الأخرى، وأنهما كقدحين أحدهما مملوء والآخر فارغ، فبقدر ما تصب في إحداهما كذلك تفرغ من الآخر.[1]...

كمل كتاب قنطرة العلم بحمد الله وحسن عونه يتلوها قنطرة الإيمان والتوحيد إن شاء الله تعالى.[2]

* * *

تاسعاً: "تحفة المودود بأحكام المولود" لابن قيم الجوزية (ابن القيم)[3]

١- التعريف بـ"ابن القيم":

ابن قيم الجوزية هو أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أبي بكر بن أيوب الحنبلي. وقيم الجوزية هو والده، الذي كان قيِّماً في المدرسة الجوزية بدمشق. ولد عام ٦٩١هـ في زُرع، أو في دمشق. أخذ العلم عن والده، وعن شيخ الحنابلة في عصره المجد الحراني، وعن الحافظ الذهبي، وشيخ الإسلام ابن تيمية، وغيرهم. وتتلمذ عليه ابنُه البرهان بن قيم الجوزية، والإمام الحافظ ابن كثير، والإمام ابن رجب، والسبكي، وابن قدامة المقدسي، وغيرهم.

٢- مؤلفاته:

ألف الكثير من الكتب، طُبع منها ما يزيد على ثلاثين كتاباً منها: زاد المعاد، ومدارج السالكين، وإعلام الموقعين، والصواعق المرسلة، وتحفة المودود

---

(١) المرجع السابق، ج١، ص١٦٥.

(٢) المرجع السابق، ج١، ص٢٢٧-٢٢٨.

(٣) ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب الزرعي. **تحفة المودود بأحكام المولود**، تحقيق: عثمان بن جمعة ضميرية، جدّة ومكة المكرمة: مجمع الفقه الإسلامي ودار عالم الفوائد ، (د. ت.).

بأحكام المولود.

يتكون كتاب تحفة المودود بأحكام المولود من سبعة عشر باباً، مرتبة حسب مراحل عمر الطفل، وفي كل منها عدد من الفصول والفوائد. وفيها تفاصيل دقيقة عن مسائل الحمل وتطور نمو الجنين، ثم في مراحل نشأة الإنسان مما يدخل في علم الطب، وعلم نفس النمو. مما يكوِّن برنامجاً لما يمكن تسميته بالتربية الوالدية. ويقع الكتاب في (٥٨٨) صفحة مع التحقيق والهوامش والفهارس، أما مادة النص المجرد؛ فجاءت في نحوي خمسين ألف كلمة، وهو ما يقارب (١٩٠) صفحة. ويصنف الكتاب في المدرسة الطبية، لكن منحاه في بيان الأحكام الشرعية هو المنحى الفقهي الحنبلي. توفي عام ٧٥١هـ.

٣- مختارات من "تحفة المودود بأحكام المولود"

أما بعد: فإن الله سبحانه نوّع أحكامه على الإنسان من حين خروجه إلى هذه الدار إلى حين يستقر في دار القرار، وقبل ذلك وهو في الظلمات الثلاث، كانت أحكامه القدرية جارية عليه، ومنتهية إليه، فلما انفصل عن أمه تعلّقت به أحكامه الأمرية، وكان المخاطب بها الأبوين أو من يقوم مقامهما، في تربيته والقيام عليه، فلله سبحانه فيه أحكامٌ أمَرَ قيِّمَه بها ما دام تحت كفالته، فهو المطالب بها دونه، حتى إذا بلغ حد التكليف تعلّقت به الأحكام وجرت عليه الأقلام.[١]

في استحباب طلب الولد

وقد روى حماد بن سلمة عن عاصم، عن أبي صالح، عن أبي هريرة، عن النبي قال: "إن العبد لترفع له الدرجة فيقول: أي رب أنى لي هذا؟! فيقول: باستغفار ولدك لك من بعدك."[٢]

وقد روى مسلم في صحيحه من حديث أبي هريرة: أن رسول الله ﷺ قال: "إذا

---

(١) المرجع السابق ص٥.

(٢) المرجع السابق، ص١١-١٣.

مات الإنسان انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له."[1]

في استحباب بشارة من وُلد له ولد وتهنئته

وقال تعالىٰ: ﴿يَٰزَكَرِيَّآ إِنَّا نُبَشِّرُكَ بِغُلَٰمٍ ٱسْمُهُۥ يَحْيَىٰ﴾ [مريم: ٧]. ولما كانت البشارة تسرُّ العبد وتفرحه، استُحِبَّ للمسلم أن يبادر إلىٰ مسَرَّة أخيه، وإعلامه بما يفرحه... فإن فاتتْه البشارة استُحب له تهنئته. والفرق بينهما: أن البشارة إعلام له بما يسرّه، والتهنئة دعاء له بالخير فيه بعد أن علم به.[2]

في استحباب التأذين في أذنه اليمنىٰ والإقامة في أذنه اليسرىٰ

وسرَّ التأذين -والله أعلم- أن يكون أول ما يقرع سمع الإنسان كلماته المتضمنة لكبرياء الرب وعظمته، والشهادة التي أول ما يدخل بها في الإسلام. فكان ذلك كالتلقين له شعارَ الإسلام عند دخوله إلىٰ الدنيا، كما يلقّن كلمة التوحيد عند خروجه منها. وغير مستنكر وصول أثر التأذين إلىٰ قلبه وتأثيره به، وإن لم يشعر، مع ما في ذلك من فائدة أخرىٰ وهي هروب الشيطان من كلمات الأذان، وهو كان يرصده حتىٰ يولد فيقارنه للمحنة التي قدرها الله وشاءها، فيُسمِع شيطانَه ما يضعفُه ويغيظُه أول أوقات تعلقه به.[3]

في بيان مشروعية العقيقة

قال مالك: هذا الأمر الذي لا اختلاف فيه عندنا. وقال يحيىٰ بن سعيد الأنصاري: أدركت الناس وما يدعون العقيقة عن الغلام والجارية. قال ابن المنذر: وذلك أمرٌ معمول به بالحجاز قديماً وحديثاً، ويستعمله العلماء.[4] ...

---

(١) المرجع السابق، ص١٣-١٧.

(٢) المرجع السابق، ص٣٢-٣٣.

(٣) المرجع السابق، ص٣٦-٣٨.

(٤) المرجع السابق، ص٤٥-٤٦.

في بيان حكمة الختان وفوائده

الختان من محاسن الشرائع التي شرعها الله سبحانه لعباده، ويجمل بها محاسنهم الظاهرة والباطنة، فهو مكمل للفطرة التي فطرهم عليها، ولهذا كان من تمام الحنيفية ملة إبراهيم.

وأصل مشروعيته الختان لتكميل الحنيفية، فإن الله عَزَّوَجَلَّ لما عاهد إبراهيم وعده أن يجعله للناس إماماً، ووعده أن يكون أباً لشعوب كثيرة، وأن يكون الأنبياء والملوك من صلبه، وأن يكثر نسله، وأخبره أنه جاعل بينه وبين نسله علامةَ العهد أن يختنوا كل مولود منهم، ويكون عهدي هذا ميسماً في أجساده، فالختان علَمٌ للدخول في ملة إبراهيم.[1]

وقد ذكر في حكمة خفض النساء: أن سارة لما وهبت هاجر لإبراهيم أصابها، فحملت منه، فغارت سارة، فحلفت لتقطعنّ منها ثلاثة أعضاء، فخاف إبراهيم أن تجدع أنفها وتقطع أذُنيها، فأمرها بثقب أذنيها وختانها، وصار ذلك سنة في النساء بَعْدُ. ولا ينكر هذا كما كان مبدأ السعي، سعي هاجر بين جبلين، تبتغي لابنها القوت، وكما كان مبدأ رمي الجمار حصبَ إسماعيل للشيطان لما ذهب مع أبيه، فشرع الله -سبحانه- لعباده تذكرة وإحياءً لسنة خليله، وإقامة لذكره، وإعظاماً لعبوديته، والله أعلم.

الباب الخامس عشر

في وجوب تأديب الأولاد وتعليمهم والعدل بينهم

قال الله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ﴾ [التحريم: ٦]. قال علي رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: "علِّموهم وأدِّبوهم." وقال الحسن: "مروهم بطاعة الله وعلموهم الخير." وفي المسند وسنن أبي داود من حديث عمرو بن شعيب عن أبيه، عن جده، قال: قال رسول الله ﷺ: "مروا أبناءكم بالصلاة لسبع، واضربوهم عليها لعشر، وفرّقوا بينهم في المضاجع" ففي هذا الحديث ثلاثة آداب: أمرهم بها، وضربهم عليها، والتفريق بينهم في المضاجع.[2]

---

(١) المرجع السابق، ص٢٧٠.

(٢) المرجع السابق، ص٣٢٨-٣٢٩.

وقال عبد الله بن عمر: "أدب ابنك فإنك مسؤول عنه ماذا أدبته، وماذا علمته، وهو مسؤول عن برك وطواعيته لك.[1]

الباب السادس عشر

في فصول نافعة في تربية الأطفال تُحْمَد عواقبها عند الكِبَر

ولا ينبغي أن يشق على الأبوين بكاء الطفل وصراخه، ولا سيما لشربه اللبن إذا جاع، فإنه ينتفع بذلك البكاء انتفاعاً عظيماً، فإنه يروض أعضاءه، ويوسع أمعاءه، ويفسح صدره، ويسخن دماغه، ويحمي مزاجه، ويثير حرارته الغريزية، ويحرك الطبيعة لدفع ما فيها من الفضول، ويدفع فضلات الدماغ من المخاط وغيره.[2]

ومما يحتاج إليه الطفل غاية الاحتياج الاعتناء بأمر خُلُقه، فإنه ينشأ على ما عوده المربي في صغره؛ من حرد وغضب، ولجاج وعجلة، وخفة مع هواه، وطيش وحِدَّة، وجشع، فيصعب عليه في كبره تلافي ذلك. وتصير هذه الأخلاق صفات وهيئات راسخة له، فلو تحرز منها غاية التحرز فضحته -ولا بد- يوماً ما. ولهذا تجد أكثر الناس منحرفة أخلاقهم وذلك من قِبَل التربية التي نشأ عليها.[3]

ومما ينبغي أن يعتمد حال الصبي وما هو مستعد له من الأعمال ومهيأ له منها فيعلم أنه مخلوق له فلا يحمله على غيره ما كان مأذوناً فيه شرعاً. فإنه إن حمله على غير ما هو مستعد له لم يفلح فيه، وفَاتَه ما هو مهيأ له. فإذا رآه حسن الفهم، صحيح الإدراك، جيد الحفظ واعياً، فهذه من علامات قبوله وتهيئه 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 له مكّنه من أسباب الفروسية والتمرّن عليها، فإنه أنفع له وللمسلمين. وإن رآه بخلاف ذلك، وأنه لم يخلق لذلك ورأى عينه مفتوحة إلى صنعة

---

(١) المرجع السابق، ص٣٣١.

(٢) المرجع السابق، ص٣٤٠.

(٣) المرجع السابق، ص٣٤٩.

من الصنائع، مستعداً لها قابلاً لها، 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 الحجةَ البالغة،كما له عليهم النعمة السابغة والله أعلم.[1]

* * *

عاشراً: "المقدمة" لعبد الرحمن بن خلدون[2]

١- التعريف بابن خلدون:

ابن خلدون هو وليُّ الدين أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن محمد ، ولد في تونس عام ٧٣٢هـ، ونشأ في عائلة تهتم بالعلم والأدب، ونهل مما كان متوفراً من العلم في اللغة العربية، والقرآن، والحديث، والفقه، وغيرها. يعود نسبه إلى حضرموت، من سلالة الصحابي وائل بن حجر.

عُرِفَ عصر ابن خلدون بعدم الاستقرار والفوضى والنزاعات السياسية والمذهبية في شرق العالم الإسلامي وغربه، وفيه بدأت حركة المد الأوروبي، وبدأت مدن المسلمين تخرج إلى أيدي الإسبان.

تنقل في حياته العملية بين بلدان المغرب والأندلس، قبل أن يستقر في مصر، واشتغل في أول عهده بالوظيفة كاتباً وعضواً في المجالس العلمية للسلاطين، وسفيراً، ووزيراً وأميناً للسر. وتوفي عام ٨٠٨هـ.

٢- مؤلفاته:

من أهم مؤلفاته كتاب التاريخ المسمى: كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر، وكتاب "مقدمة ابن خلدون"، وكتاب: "شفاء السائل لتهذيب المسائل"، وكتاب:

---

(١) المرجع السابق، ص٣٥٣-٣٥٤.

(٢) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد الحضرمي. **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط٤، ٢٠٠٤م.

"التعريف بابن خلدون ورحلاته شرقاً وغرباً" الذي يُعدُّ السيرة الذاتية لابن خلدون ومذكراته.

لقي كتاب "المقدمة" عناية كثير من الباحثين من المسلمين وغيرهم، تحدث الكتاب عن العمران البشري، والبدوي، والدول والخلافة والملك، والعمران الحضري والبلدان والأمصار، والصنائع والمعاش، في العلوم واكتسابها وتعلّمها. وقد تضمن باب "في العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه" تفاصيل فريدة عن الفكر البشري، ومستويات العلم، وأنوع العقول، ومهنة التعليم، واحتلت مادة التعليم في المقدمة نحو (٢٩٦) صفحة، من بين (٩٣٦) صفحة؛ أي ثلث الكتاب.

٣- نصوص مختارة من "المقدمة":

فصل في الفكر الإنساني

اعلم أن الله سُبْحَانَهُ وَتَعَالَىٰ ميّز البشر عن سائر الحيوانات بالفكر الذي جعله مبدأ كماله، ونهاية فضله على الكائنات وشرفه؛ وذلك أن الإدراك وهو شعور المدرك في ذاته بما هو خارج عن ذاته، هو خاص بالحيوان فقط من بين سائر الكائنات والموجودات، فالحيوانات تشعر بما هو خارج عن ذاتها، بما ركّب الله فيها من الحواس الظاهرة: السمع والبصر والشم والذوق واللمس، ويزيد الإنسان من بينها أنه يدرك الخارج عن ذاته بالفكر الذي وراء حسه، وذلك بقوى جعلت له في بطون دماغه، ينتزع بها صور المحسوسات، ويجول بذهنه فيها، فيجرد منها صوراً أخرى، والفكر هو التصرف في تلك الصور وراء الحس، وجولان الذهن فيها بالانتزاع والتركيب، وهو معنى الأفئدة في قوله تعالى: ﴿وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ﴾ [الملك: ٢٣]. والأفئدة جمع فؤاد، وهو هنا الفكر.

وهو على مراتب: الأولى: تعقُّل الأمور المرتبة في الخارج ترتيباً طبيعياً، أو وضعياً، ليقصد إيقاعها بقدرته، وهذا الفكر أكثره تصورات، وهو العقل التمييزي الذي يحصّل منافعه ومعاشه ويدفع مضاره.

الثانية: الفكر الذي يفيد الآراء والآداب في معاملة أبناء جنسه وسياستهم، وأكثرها تصديقات تحصل بالتجربة شيئاً فشيئاً، إلى أن تتم الفائدة منها، وهذا هو المسمى العقل التجريبي.

والثالثة: الفكر الذي يفيد العلم أو الظن بمطلوب وراء الحس لا يتعلق به عمل، فهذا هو العقل النظري، وهو تصورات وتصديقات تنتظم انتظاماً خاصاً على شروط خاصة، فتفيد معلوماً آخر من جنسها، في التصور أو التصديق، ثم ينتظم مع غيره فيفيد علوماً أُخر كذلك، وغاية إفادته تصور الوجود على ما هو عليه بأجناسه وفصوله، وأسبابه وعلله، فيكمل الفكر بذلك في حقيقته ويصير عقلاً محضاً ونفساً مدركة، وهو معنى الحقيقة الإنسانية.[1]

فصل في أن التعليم للعلم من جملة الصنائع

وذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده، والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك المتناول حاصلاً. وهذه الملكة هي غير الفهم والوعي، لأنا نجد فهم المسألة الواحدة من الفن الواحد ووعيها مشتركاً بين من شدا في ذلك الفن، وبين من هو مبتدئ فيه، وبين العامي الذي لم يحصل علماً وبين العالم النحرير... والملكات كلها جسمانية سواءً أكانت في البدن أو في الدماغ من الفكر وغيره كالحساب. والجسمانيات كلها محسوسة، فتفتقر إلى التعليم. ولهذا كان السند في التعليم في كل علم أو صناعة إلى مشاهير المعلمين فيها معتبراً عند كل أهل أفق وجيل.[2]

ويدل أيضاً على أن تعليم العلم صناعة اختلاف الاصطلاحات فيه، فلكل إمام من الأئمة المشاهير اصطلاح في التعليم يختص به، شأن الصنائع كلها... وإذا تقرر ذلك فاعلم أن سند تعليم العلم لهذا العهد قد كاد أن ينقطع عن أهل المغرب باختلال عمرانه وتناقص الدول فيه، وما يحدث عن ذلك من نقص الصنائع وفقدانها.[3] ...

---

(١) المرجع السابق، ص٩١٦-٩١٧.

(٢) المرجع السابق، ص٩٢٥.

(٣) المرجع السابق، ص٩٢٥-٩٢٦.

وحسن الملكات في التعليم والصنائع وسائر الأحوال العادية يزيد الإنسان ذكاء في عقله، وإضاءة في فكره بكثرة الملكات الحاصلة للنفس؛ إذ قدمنا أن النفس إنما تنشأ بالإدراكات وما يرجع إليها من الملكات، فيزدادون بذلك كيساً لما يرجع إلى النفس من الآثار العلمية، فيظنه العامي تفاوتاً في الحقيقة الإنسانية، وليس كذلك.

ألا ترى إلى أهل الحضر مع أهل البدو كيف تجد الحضري متحلياً بالذكاء ممتلئاً من الكيس، حتى إن البدوي ليظنه أنه قد فاته في حقيقة إنسانيته وعقله وليس كذلك، وما ذاك إلا لإجادته في ملكات الصنائع والآداب في العوائد والأحوال الحضرية مالا يعرفه البدوي، فلما امتلأ الحضري من الصنائع وملكاتها وحسن تعليمها ظن كل من قصّر عن تلك الملكات أنها لكمالٍ في عقله، وأن نفوس أهل البدو قاصرة بفطرتها وجبلتها عن فطرته، وليس كذلك.

فإنا نجد من أهل البدو من هو في أعلى رتبة من الفهم والكمال في عقله وفطرته، إنما الذي ظهر على أهل الحضر من ذلك هو رونق الصنائع والتعليم، فإن لها آثاراً ترجع إلى النفس كما قدمناه، وكذا أهل المشرق لما كانوا في التعليم والصنائع أرسخ رتبة، وأعلى قدماً، وكان أهل المغرب أقرب إلى البداوة لما قدمناه في الفصل قبل هذا، ظن المغفلون في بادئ الرأي أنه لكمال في حقيقة الإنسانية اختصوا به عن أهل المغرب وليس ذلك بصحيح فتفهمه. والله "يزيد في الخلق ما يشاء".[1]

فصل في أصناف العلوم الواقعة في العمران لهذا العهد

اعلم أن العلوم التي يخوض فيها البشر ويتداولونها في الأمصار تحصيلاً وتعليماً هي على صنفين: صنف طبيعي للإنسان يهتدي إليه بفكره، وصنف نقلي يأخذه عمن وضعه، والأول هي العلوم الحِكْمية الفلسفية، وهي التي يمكن أن يقف عليها الإنسان بطبيعة فكره، ويهتدي بمداركه البشرية إلى موضوعاتها ومسائلها وأنحاء براهينها ووجوه تعليمها حتى يقِفَهُ نظره وبحثه على الصواب من الخطأ فيها، من حيث هو إنسان ذو فكر، والثاني هي العلوم النقلية الوضعية، وهي كلها مستندة إلى

(١) المرجع السابق، ص٩٢٨-٩٢٩.

الخبر عن الواضع الشرعي، ولا مجال فيها للعقل إلا في إلحاق الفروع من مسائلها بالأصول، لأن الجزئيات الحادثة المتعاقبة لا تندرج تحت النقل الكلي، بمجرد وضعه، فتحتاج إلى الإلحاق بوجه قياسي، إلا أن هذا القياس يتفرع عن الخبر بثبوت الحكم في الأصل، وهو نقلي فرجع هذا القياس إلى النقل لتفرعه عنه.[1]

العلوم العقلية وأصنافها:

وأما العلوم العقلية التي هي طبيعية للإنسان من حيث إنه ذو فكر؛ فهي غير مختصة بملة، بل يوجَّه النظر فيها إلى أهل الملل كلهم، ويستوون في مداركها ومباحثها. وهي موجودة في النوع الإنساني منذ كان عمران الخليقة، وتسمى هذه العلوم علوم الفلسفة والحكمة.

فصل في المقاصد التي ينبغي اعتمادها بالتأليف وإلغاء ما سواها

إن الناس حصروا مقاصد التأليف التي ينبغي اعتمادها وإلغاء ما سواها فعدوها سبعة:

أولها: استنباط العلم بموضوعه، وتقسيم أبوابه وفصوله، وتتبُّع مسائله، أو استنباط مسائل ومباحث تعرض للعالم المحقِّق يحرص على إيصالها لغيره؛ ...

ثانيها: أن يقف على كلام الأولين وتآليفهم؛ فيجدها مستغلقة على الأفهام، ويفتح الله له في فهمها، ...

وثالثها: أن يعثر المتأخر على غلطٍ أو خطأٍ في كلام المتقدمين؛ ...ويستوثق في ذلك بالبرهان الواضح الذي لا مدخل للشك فيه، فيحرص على إيصال ذلك لمن بعده، ...

رابعها: أن يكون الفنُّ الواحد قد نقصت منه مسائل أو فصول، بحسب انقسام موضوعه؛ فيقصد المطَّلع على ذلك أن يتمِّم ما نقص من تلك المسائل...

---

(١) المرجع السابق، ص٩٣٠-٩٣٢.

خامسها: أن تكون مسائل العلم قد وقعت غير مرتبة في أبوابها ولا منتظمة؛ فيقصد المطَّلع على ذلك أن يرتبها ويهذِّبها، ...

سادسها: أن تكون مسائل العلم مفرَّقة في أبوابها من علوم أخرى؛ فيتنبَّه بعض الفضلاء إلى موضوع ذلك الفنِّ، وجمع مسائله؛ فيفعل ذلك، ويظهر به فنٌّ ينظمه في جملة العلوم ...

سابعها: أن يكون الشيء من التآليف التي هي أمهات للفنون مطوَّلاً مسهباً؛ فيقصد بالتأليف تلخيص ذلك؛ بالاختصار والإيجاز وحذف المتكرِّر ...

فهذه جماع المقاصد التي ينبغي اعتمادها وما سوى ذلك ففعل غير محتاج إليه، وخطأ عن الجادة؛ التي يتعيَّن سلوكها في نظر العقلاء، ...، نعوذ بالله من العلم في ما لا ينبغي للعاقل سلوكه، والله يهدي للتي هي أقوم.[1]

في أنَّ الشدة على المتعلمين مضرة بهم

وذلك أن إرهاف الحد بالتعليم مُضِرٌ بالمتعلم، سيما في أصاغر الوُلد؛ لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر، وضيق عن النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها، ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره، خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلّمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقاً، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيالاً على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس وعاد في أسفل السافلين.[2] ...

* * *

(١) المرجع السابق، ص١١٠٣-١١٠٧.

(٢) المرجع السابق، ص١١١٩.

حادي عشر: "منية المريد في أدب المفيد والمستفيد" لزين الدين العاملي[1]

١- التعريف بـ"زين الدين العاملي":

هو زين الدين بن نور الدين علي العاملي، وُلد في قرية جبع، في لبنان، عام ٩١١هـ، أخذ علوم العربية والفقه على يد والده، ثم عن عدد كبير من علماء عصره.

اختار التدريس في المدرسة النورية في بعلبك. كان يدرس الفقه المقارن والعقائد التطبيقية. ثمة روايات متضاربة حول ملابسات موتته مقتولاً عام ٩٦٥هـ، ويسميه الشيعة "الشهيد الثاني". عُرف بتضلعه في علوم كثيرة: الفقه، والأُصول، والحديث، وعلوم الهيئة، والفلَك، والطبّ والرياضيّات، والأدب، والفلسفة، واللغة، والنحو والصرف، والبلاغة، والشعر، والقراءات القرآنية، والمنطق، والكلام.

٢- مؤلفاته:

من مؤلفاته: غُنية القاصدين في معرفة اصطلاحات المحدِّثين، وجواهر الكلمات في صيغ العقود والإيقاعات، ونتائج الأفكار في حكم المقيمين في الأسفار، وروض الجنان في شرح إرشاد الأذهان، ومنار القاصدين في معرفة معالم الدين، ومُنية المريد في آداب المفيد والمستفيد، وهو كتابٌ في آداب المعلمين والمتعلمين والقضاة.

يُعد هذا الكتاب من كتب التراث التربوي الشيعي الاثني عشري، وهو كتابٌ تربوي أخلاقي، ويعد من أكبر كتب التراث التربوي الإسلامي حجماً، حيث تبلغ كلماته حوالي: ٥٦ ألف كلمة، في (٢٢٠) صفحة، جاء في مقدمة وأربعة أبواب، وخاتمة. تضمت المقدمة بيان فضل العلم وأهميته، وأصناف العلماء، موثقة

---

(١) العاملي، زين الدين بن علي. **منية المريد في أدب المفيد والمستفيد**، دراسة وتحليل: د.عبد الأمير شمس الدين، بيروت: الشركة العالمية للكتاب، (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

بنصوص من القرآن والسنة، وآثار آل البيت وغيرهم من العلماء والحكماء. وجاءت معظم التوجيهات في أبواب الكتاب متطابقة مع عدد من الكتب السابقة، ولا سيما كتاب تذكرة السامع لابن جماعة. وبيّنت الخاتمة أقسام العلوم الشرعية؛ الأصلية والفرعية، ومراتب العلم الشرعي، وترتيب العلوم بالنسبة للمتعلم.

٣- مختارات من كتاب "منية المريد في أدب المفيد والمستفيد":

إنَّ كمال الإنسان إنما هو بالعلم الذي يُضاهي به ملائكة السماء، ويستحق به رفيع الدرجات في العقبى مع جميل الثناء في الدنيا، ... لكن ليس العلم جميعه يوجب الزلفى، ولا تحصيله كيف اتفق يثمر الرضا، بل لتحصيله شرائط، ولتربيته ضوابط، وللمتلبس به آداب ووظائف، ولطلبه أوضاع ومعارف، ولا بد لمن أراد شيئاً منه الوقوف عليها والرجوع في مطلوبه إليها، لئلا يضيع سعيه ولا يحمد جده.[١]

الفصل الأول: شواهد نقليّة

اعلم أن الله سُبْحَانَهُ وَتَعَالَىٰ جعل العلم هو السبب الكلي لخلق هذا العالم العلوي والسفلي طراً، وكفى بذلك جلالة وفخراً. قال الله تعالى في محكم الكتاب تذكرة وتبصرة لأولي الألباب: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ سَبْعَ سَمَٰوَٰتٍ وَمِنَ ٱلْأَرْضِ مِثْلَهُنَّ يَتَنَزَّلُ ٱلْأَمْرُ بَيْنَهُنَّ لِتَعْلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ وَأَنَّ ٱللَّهَ قَدْ أَحَاطَ بِكُلِّ شَىْءٍ عِلْمًا ﴿١٢﴾﴾ [الطلاق: ١٢] وكفى بهذه الآية دليلاً على شرف العلم، لا سيما علم التوحيد الذي هو أساس كل علم ومدار كل معرفة.[٢]

وأما السنة؛ فمنها قول النبي: "من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين. وقوله ﷺ: "من طلب علماً فأدركه كتب الله له كفلين من الأجر، ومن طلب علماً لم يدركه كتب الله له كفلاً من الأجر". وقوله ﷺ: "من أحبَّ أن ينظر إلى عتقاء الله من النار فلينظر إلى المتعلمين، فوالذي نفسي بيده ما مرَّ متعلم يختلف إلى باب العالم، إلا كتب الله بكل قدم عبادة سنة."[٣]

---

(١) المرجع السابق، ص٨٩-٩٠.

(٢) المرجع السابق، ص٩٣-٩٤.

(٣) المرجع السابق، ص٩٧.

عن الأئمة

ومن طريق الخاصة ما رويناه بالإسناد الصحيح إلى أبي الحسن علي بن موسى الرضا رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ ، عن آبائه عَلَيْهِمُ السَّلَامُ، عن النبي ﷺ أنه قال: "طلبُ العلم فريضةٌ على كلِّ مسلم، فاطلبوا العلم في مظانّه واقتبسوه من أهله."[1]

وعن الباقر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قال: "من علّم باب هدى فله مثل أجر من عمل به، ولا ينقص أولئك من أجورهم شيئاً، ومن علّم باب ضلالة كان عليه مثل أوزار من عمل به، ولا ينقص لأولئك من أوزارهم شيئاً". وعنه رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: "عالمٌ يُنتفع بعلمه أفضل من سبعين ألف عابد". وعنه رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: "إن الذي يعلّم العلم منكم له مثل أجر المتعلم، وله الفضل عليه، فتعلّموا العلم من حملة العلم وعلموه إخوانكم كما علمكموه العلماء".[2]

عن العلماء والحكماء

روى الكليني بإسناده إلى علي عَلَيْهِ السَّلَامُ: قال رسول الله ﷺ: "منهومان لا يشبعان: طالب دنيا وطالب علم، فمن اقتصر من الدنيا على ما أحل الله له سلم، ومن تناولها من غير حلها هلك إلا أن يتوب ويتراجع، ومن أخذ العلم من أهله وعمل به نجا، ومن أراد به الدنيا فهي حظه."

وبإسناده إلى الباقر عَلَيْهِ السَّلَامُ قال: "من طلب العلم ليباهي به العلماء أو يماري به السفهاء أو يصرف به وجوه الناس إليه فليتبوأ مقعده من النار، إن الرئاسة لا تصلح إلا لأهلها."[3]

في العلم والعمل

عن أبي عبد الله عَلَيْهِ السَّلَامُ قال: جاء رجل إلى النبي فقال ﷺ: يا رسول الله، ما العلم؟ قال: الإنصات، قال: ثم مه يا رسول الله؟ قال: الاستماع، قال: ثم مه يا رسول الله؟ قال: الحفظ، قال: ثم مه؟ قال: العمل به، قال: ثم مه يا رسول الله؟ قال: نشره.[4]

---

(١) المرجع السابق، ص١٠١.

(٢) المرجع السابق، ص١٠٣-١٠٤.

(٣) المرجع السابق، ص١٢٥.

(٤) المرجع السابق، ص١٣٢.

آداب يختص بها المعلم

اعلم أن التعليم هو الأصل الذي به قوام الدين، وبه يؤمن انمحاق العلم، فهو من أهم العبادات، وآكد فروض الكفايات. قال الله تعالىٰ: ﴿وَإِذْ أَخَذَ ٱللَّهُ مِيثَٰقَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْكِتَٰبَ لَتُبَيِّنُنَّهُۥ لِلنَّاسِ وَلَا تَكْتُمُونَهُۥ﴾ [ل عمران: ١٨٧] وقال تعالىٰ: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَآ أَنزَلْنَا مِنَ ٱلْبَيِّنَٰتِ وَٱلْهُدَىٰ مِنۢ بَعْدِ مَا بَيَّنَّٰهُ لِلنَّاسِ فِى ٱلْكِتَٰبِ ۙ أُوْلَٰٓئِكَ يَلْعَنُهُمُ ٱللَّهُ وَيَلْعَنُهُمُ ٱللَّٰعِنُونَ ﴿١٥٩﴾﴾ [البقرة: ١٥٩][(١)]

إذا تكمل الطالب وتأهل للاستقلال بالتعليم، واستغنىٰ عن التعليم فينبغي أن يقوم المعلم بنظام أمره في ذلك، ويمدحه في المحافل، ويأمر الناس بالاشتغال عليه والأخذ عنه. فإن الجاهل بحاله قد لا يأنس ولا يطمئن به. وإن تصدىٰ للتعليم بدون إرشاد من هو معلوم الحال، ولينبه علىٰ حاله مفصلاً. ومقدار معلوماته وتقواه وعدالته. ونحو ذلك مما له مدخل في إقبال الناس علىٰ التعلم منه. فإن ذلك سبب عظيم لانتظام العلم وصلاح الحال، كما أنه لو رأىٰ منه ميلاً إلىٰ الاستبداد والتدريس ويعلم قصوره عن المرتبة، واحتياجه إلىٰ التعلم، ينبغي أن يقبح ذلك عنده، ويشدد النكير عليه في الخلاء.[(٢)]

أن يمكث قليلاً بعد قيام الجماعة، فإن فيه فوائد وآداباً له ولهم، منها إن كان في نفس أحد منهم بقايا سؤال تأخر، ومنها إن كان لأحد به حاجة قد صبر عليها حتىٰ فرغ، يذكرها له. ...

أن ينصّب لهم نقيباً فطناً كيساً، يرتب الحاضرين، ومن يدخل عليه علىٰ قدر منازلهم، ويوقظ النائم وينبه الغافل، ويشير إلىٰ ما ينبغي فعله وتركه، ويأمر بسماع الدروس والإنصات إليها لمن لا يعرف. وكذلك ينصِّب لهم رئيساً آخر يعلّم الجاهل ويعيد درس من أراد، ويرجع إليه في كثير مما يستحيي أن يلقىٰ به العالم من مسألة أو درس، فإن فيه ضبطاً لوقت العالم وصلاحاً لحال المتعلم.[(٣)]

---

(١) المرجع السابق، ص١٥٥.

(٢) المرجع السابق، ص١٧٢-١٧٣.

(٣) المرجع السابق، ص١٨٤-١٨٥.

أن يترك التزويج حتىٰ يقضي وطره من العلم، فإنه أكثر شاغل وأعظم مانع، بل هو المانع جملة، حتىٰ قال بعضهم: "ذبح العلم في فروج النساء."[١]

أن يترك العشرة مع من يشغله عن مطلوبه، فإن تركها من أهم ما ينبغي لطالب العلم، ولا سيما لغير الجنس وخصوصاً لمن قلت فكرته وكثر تعبه وبطالته. فإن الطبع سرّاق. وأعظم آفات العشرة ضياع العمر بغير فائدة، وذهاب الغرض والدين إن كانت لغير أهل.[٢]

اعلم أن المناظرة في أحكام الدين من الدين. ولكن لها شروط ومحل ووقت. فمن اشتغل بها علىٰ وجهها، وقام بشروطها، فقد قام بحدودها، واقتدىٰ بالسلف فيها. فإنهم تناظروا في المسائل، وما تناظروا إلا لله، ولطلب ما هو حق عند الله تعالىٰ.

اعلم أن المناظرة الموضوعية لقصد الغلبة والإفحام والمباهاة والتشوق لإظهار الفضل هي منبع جميع الأخلاق المذمومة عند الله تعالىٰ، المحمودة عند عدوه إبليس. ونسبتها إلىٰ الفواحش الباطنة من الكبر، والعجب، والرياء، والحسد، والمنافسة، وتزكية النفس، وحب الجاه وغيرها، نسبة الخمر إلىٰ الفواحش الظاهرة من الزنا، والقتل، والقذف.[٣]

الكتابة من أجلِّ المطالب الدينية: وأكبر أسبابها الملة الحنيفية من الكتاب والسنة وما يتبعهما من العلوم الشرعية، ويتوقفان عليه من المعارف العقلية، وهي منقسمة في الأحكام حسب العلم المكتوب. فإن كان واجباً علىٰ الأعيان فهي كذلك، حيث يتوقف عليها حفظه. وإن كان واجباً علىٰ الكفاية فهي كذلك. وإن كان مستحباً فكتابته مستحبة، وهي في زماننا هكذا.[٤]

---

(١) المرجع السابق، ص١٨٨.

(٢) المرجع السابق، ص١٨٩.

(٣) المرجع السابق، ص٢٥٤.

(٤) المرجع السابق، ص٢٧١.

ينبغي لطالب العلم أن يعتني بتحصيل الكتب المحتاج إليها في العلوم النافعة ما أمكنه، بكتابة أو شراء وإلا فبإجارة أو إعارة لأنها آلة التحصيل. وكثيراً ما تدرب بها الأفاضل في الأزمنة السابقة، وحصل لهم بواسطتها ترقّ زائد على من لم يتمكن منها. ولهم في ذلك أقاصيص يطول الأمر بشرحها، ولا ينبغي للطالب أن يجعل تحصيلها وجمعها وكثرتها حظه من العلم ونصيبه من الفهم، بل يحتاج مع ذلك إلى التعب والجد والجلوس بين يدي المشايخ.

أن لا يشتغل بنسخها إن أمكنه تحصيلها بشراء ونحوه؛ لأن الاشتغال بتحصيل العلم أهم. نعم، لو تعذر الشراء لعدم الثمن أو لعزة الكتاب، فليكتب لنفسه ولا يرضى بالاستعارة مع إمكان تملكه، ومتى آل الحال إلى النسخ فليشمّر له، فإن الله يعينه ولا يضيّع به حظه من العلم، ولا يفوت الحظ إلا بالكسل. ومن ضبط وقته حصل مطلبه.[1]

* * *

ثاني عشر: "آداب العلماء والمعلمين"[2] للحسين بن المنصور بالله القاسم الزيدي العلوي المعتزلي

١- التعريف بـ"الحسين بن المنصور بالله":

المؤلف عالم زيدي معتزلي، ينتسب إلى الحسن بن الحسن بن علي بن أبي طالب. ولد عام ٩٩٩هـ في شرف باليمن ، وتوفي ودفن في ذمار باليمن، عام ١٠٥٠هـ.

٢- مؤلفاته:

من مؤلفاته رسالة في المنطق ورسالة في عدم اشتراط الإمام الأعظم في صلاة الجمعة، ومن كتبه: كتاب الإرشاد إلى سبيل الرشاد، وله غاية السول في علم

(١) المرجع السابق، ص٢٧٣.

(٢) الزيدي، الحسين بن المنصور بالله القاسم بن محمد. **كتاب آداب العلماء والمعلمين**، راجعه وعلق عليه: راشد بن مصطفى الخليلي، صيدا وبيروت: المكتبة العصرية، ط١، ٢٠٠٩م.

الأصول، وشرحه هداية العقول، وكتاب آداب العلماء والمتعلمين.

جاءت مادة الكتاب في نحو ١٤٠٠٠ كلمة (٥٦) صفحة، تضمنت سبعة فصول: آداب العالم في نفسه، وفي درسه، ومع طلبته، وآداب المتعلم في نفسه ومع شيخه وقدوته، وما يجب عليه من عظم حرمته، وفي الآداب مع الكتب التي هي آلة العلم، وما يتعلق بتصحيحها وضبطها، وآداب المتعلم في درسه وقراءته في الحلقة ما يعتمد فيها الشيخ والرفقة، وللكتاب خاتمة في ذكر ما ينبغي لأهل البيت النبوي من الآداب والتزكية والأخلاق السنية.

والفصول الستة الأولى هي الفصول الواردة في كتاب تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، للإمام بدر الدين محمد بن أبي إسحاق ابن جماعة الكناني. ويكاد نص هذا الكتاب هو نص ابن جماعة كلمة كلمة. والفرق الأساسي أن كتاب الزيدي هذا لا يتضمن ما ورد في بداية كتاب ابن جماعة عن "فضل العلم وأهله وشرف العالم ونبله"، وفي نهايته عن "آداب سكنى المدارس."

٣- مختارات من كتاب "آداب العلماء والمعلمين":

الفصل الأول: آداب العالم في علمه

وفيه اثنا عشر نوعاً:

العاشر دوام الحرص على الازدياد بملازمة الجد والاجتهاد؛ والمواظبة على وظائف الأوراد عبادة وقراءة وافرة، ومطالعة وفكراً وتعليقاً وحفظاً، وتصنيفاً وبحثاً، ولا يضيع شيئاً من أوقات عمره في غير ما هو بصدده من العلم والعمل، إلا بقدر الضرورة من أكل، أو شرب، أو نوم، أو استراحة لملل، أو أداء حق زوجة، أو زائر، أو تحصيل قوت وغيره، مما يحتاج إليه أولاده أو غيره، مما يتعذر معه الاشتغال، فإن بقية عمر المؤمن لا قيمة لها. ومن استوى يوماه فهو مغبون.[١]

(١) المرجع السابق، ص٢٣.

الثاني عشر: الاشتغال بالتصنيف والجمع والتأليف، ولكن مع تمام الفضيلة وكمال الأهلية، فإنه يطلع على حقائق الفنون ودقائق العلوم للاحتياج إلى كثرة التفتيش والمطالعة والتنقيب والمراجعة. وهو كما قال الخطيب البغدادي: يثبت الحفظ، ويذكي القلب، ويشحذ الطبع، ويجيد البيان، ويكسب جميل الذكر وجزيل الأجر، ويخلده إلى آخر الدهر. ... والأولى أن يعتني بما يعم نفعه وتكثر الحاجة إليه، وليكن اعتناؤه بما لم يسبق إلى تصنيفه.[1]

الفصل الثالث: في آداب العَالِمِ مع طَلَبتِه

أن لا يظهر للطلبة تفضيل بعضهم على بعض ... فإن ذلك يوحش الصدور وينفر القلوب، فإن كان لأحدهم فضيلة، فأظهر إكرامه لأجلها فلا بأس بذلك؛ لأنه ينشط ويبعث على الاتصاف بتلك الصفات... وينبغي أن يتودد لحاضرهم، ويذكر غائبهم بخير وحسن ثناء. وينبغي أن يستعلم عن أسمائهم، وأنسابهم، ومواطنهم، وأحوالهم، ويكثر الدعاء لهم.[2]

الفصل الرابع: في آداب المتعلم في نفسه

أن يترك العشرة، فإن تركها من أهم ما ينبغي لطلب العلم، ولا سيما لغير الجنس، ... وآفة العشرة ضياع العمر بغير فائدة، وذهاب المال والعرض إن كانت لغير أهل، وذهاب الدين إن كانت لغير أهله. والذي ينبغي لطالب العلم أن لا يخالط إلا من يفيد أو يستفيد منه، فإن شرع أو تعرض لصحبة من يضيع عمره معه، فليتلطف في قطع عشرته في أوائل الأمر قبل تمكنها، فإن الأمور إذا تمكنت عسرت إزالتها، ...فإن احتاج إلى من يصحبه فليكن صالحاً، ديناً، تقياً، ... فإن نسي ذكَّره، وإن ذكر أعانه، وإن احتاج واساه، أو ضجر صبَّره.[3]

---

(١) المرجع السابق ص٢٦-٢٧.

(٢) المرجع السابق، ص٥٥.

(٣) المرجع السابق، ص٦٧-٦٨.

الفصل الخامس:

في آداب المتعلم مع شيخه، وقدوته، وما يجب عليه من عظيم حرمته

أن ينقاد لشيخه في أموره، ولا يخرج عن رأيه وتدبيره، بل يكون معه كالمريض مع الطبيب الماهر، فيشاوره فيما يقصده، ويتحرىٰ رضاه فيما يعتمده، ويبالغ في حرمته ويتقرب إلىٰ الله بخدمته، ويعلم أن ذلّه لشيخه عز، وخضوعه فخر، وتواضعه له رفعة.[1]

الفصل السابع:

في الآداب مع الكتب هي آلة العلم وما يتعلق بتصحيحها أو ضبطها

ينبغي لطالب العلم أن يعتني بتحصيل الكتب المحتاج إليها ما أمكنه شراءً، وإلا فإجارة أو عارية؛ لأنها آلة التحصيل، ولا يجعل تحصيلها وكثرتها حظه من العلم، وجمعها نصيبه من الفهم، كما يفعله كثير من المنتحلين الفقه والحديث، وقد أحسن القائل، إذا لم تكن حافظاً واعياً، فجمعك للكتب لا ينفع، وإذا أمكن تحصيلها شراء لم يشتغل بنسخها، ولا ينبغي أن يشتغل بدوام النسخ، إلا فيما يتعذر عليه تحصيله لعدم ثمنه أو أجرة استنساخه، ولا يهتم المشتغل بالمبالغة في تحسين الخط، وإنما يهتم بتصحيحه وبضبطه، ولا يستعير كتاباً مع إمكان شرائه أو إجارته.[2]

يستحب إعارة الكتب لمن لا ضرر عليه فيها ممن لا ضرر منه بها، لما فيه من الإعانة علىٰ العلم، مع ما في مطلق العارية من الفضل والأجر. قال رجل لأبي العتاهية: أعرني كتابك، فقال: إني أكره ذلك، فقال: أما علمت أن المكارم موصولة بالمكاره، فأعاره... وينبغي للمستعير أن يشكر للمعير ذلك ويجزيه خيراً، ولا يطيل مقامه عنده من غير حاجة، ولا يحشيه ولا يكتب شيئاً في بياض فواتحه وخواتمه.[3]

إذا استعار كتاباً فينبغي له أن يتفقده عند إرادة أخذه وردّه، وإذا اشترىٰ كتاباً تعهّد أوله وآخره ووسطه وترتيب أبوابه وكراريسه، وتصفح أوراقه واعتبر صحته،

---

(١) المرجع السابق، ص٧٢.

(٢) المرجع السابق، ص١٠٣.

(٣) المرجع السابق، ص١٠٣- ١٠٤.

ومما يغلب على الظن صحته إذا ضاق الزمان عن تفتيشه، ما قاله الشافعي رَحِمَهُ ٱللَّهُ قال: إذا رأيت الكتاب فيه إلحاق وإصلاح، فاشهد له بالصحة، وقال بعضهم: لا يضيء الكتاب حتى يظلم، يريد إصلاحه.[1]

لا بأس بكتابة الحواشي والفوائد والتنبيهات المهمة على حواشي كتاب يملكه ولا يكتب في آخره "صح" فرقاً بينه وبين التخريج، وبعضهم يكتب عليه حاشية أو فائدة، وبعضهم يكتب في آخرها دارة كذا. ولا ينبغي أن يكتب إلا الفوائد المهمة المتعلقة بذلك الكتاب، مثل تنبيه على إشكال أو احتراز، أو رمز أو خطأ، أو نحو ذلك.[2]

خاتمة

في ذكر ما ينبغي لأهل البيت النبوي من الآداب الزكية، والأخلاق السنية، والهمم العلية. وذلك خمسة أنواع:

الأول: بذل الهمة في تحصيل العلوم الشرعية خصوصاً الكتاب العزيز والسنة النبوية؛ لأن أولى الناس بذلك أهل البيت النبوي، ولم يزل سلفهم رضوان الله عليهم على ذلك، فإن العلوم الشرعية ما ظهرت وانتشرت إلا من عنصر بيتهم الشريف فكيف لا يهتمون بهذا... أخرج الخطيب في الجامع عن الشعبي،... وقال محمد النفس الزكية بن عبد الله المحض بن الحسن المثنى بن الحسن السبط رَضِيَ ٱللَّهُ عَنْهُمْ: كنت أطلب العلم في دور الأنصار حتى أني لأتوسد عتبة أحدهم فيوقظني الإنسان فيقول: إن سيدك قد خرج إلى الصلاة وما يحسبني إلا عبده.[3] ...

الرابع: ترك الفخر بالآباء وعدم التعويل عليهم من غير اكتساب للفضائل الدينية، فقد قال الله تعالى: ﴿إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ﴾[الحجرات: ١٣]... وروى العسكري والقضاعِي وغيرهما عن الأعمش، عن أبي صالح، عن أبي هريرة، عن النبي صلى الله عليه وعلى آله وسلم قال: (من أبطأ به عمله لم يسرع به نسبه). ...

---

(١) المرجع السابق، ص١٠٦.

(٢) المرجع السابق، ص١١١.

(٣) المرجع السابق، ص١١٧- ١٢٠.

الخامس: سلوك طريق سلفهم في التواضع والحلم والصبر على الأذى ذاكرين قوله تعالى: ﴿وَٱصْبِرْ عَلَىٰ مَآ أَصَابَكَ ۖ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنْ عَزْمِ ٱلْأُمُورِ﴾ [لقمان: ١٧]. وما كان عليه نبينا صلى الله عليه وعلى آله وسلم وغيره من الأنبياء عليهم الصلاة والسلام من الصبر على الأذى، وما كانوا يتحملونه في الله تعالى، حتى كانت لهم العقبى. فينبغي لأهل البيت النبوي اتباع سلفهم في اقتفاء آثارهم، والاهتداء بهديهم وأنوارهم، والاقتداء بأقوالهم وأفعالهم وزهدهم وورعهم، وتحققهم لمعرفة ربهم عَزَّوَجَلَّ، فإنهم أولى الناس بذلك.[1]

ثالث عشر: "أدب الطلب ومنتهى الأرب" لمحمد بن علي الشوكاني[2]

١ - التعريف بالشوكاني:

ولد الإمام محمد بن علي بن محمد الشوكاني، عام (١١٧٣هـ/ ١٧٦٠م) في بلدة هجرة شوكان باليمن. قرأ العلم على والده، وعلى علماء عصره في مجالات الفقه، واللغة، والحديث، والقرآن، والمنطق، وغيرها. يسَّر له والده التفرغ الكامل للعلم ومجالسة العلم والأدباء، فاستكمل التأهيل العلمي في ميادين عديدة، وأنجز كثيراً من المصنفات قبل أن يصل إلى سن الثلاثين سنة، ثم عين في القضاء، وكانت تحال إليه مسؤوليات في إدارة الشؤون الداخلية والخارجية للدولة.

وهو عالم موسوعي مجتهد ومجدد، ومفسر، ومحدث، وفقيه، وأصولي، ومؤرخ، وأديب، وشاعر، ومحقق، وناقد، وفيلسوف. نهض الشوكاني بقوة وعزم ملحوظين للقيام بمهمة تجديد الفكر الإسلامي، بالدعوة إلى الاجتهاد، وتحرير العقل من التقليد والتعصب، وإطلاق قدرته على التفكير والإبداع. عُرف من مؤلفاته من يزيد على ٢٤٠ من الكتب والرسائل، في أنواع العلوم كافة، توفي ١٢٥٠هـ.

---

(١) المرجع السابق، ص١٢٨-١٢٩.

(٢) الشوكاني، محمد بن علي بن عبد الله. **أدب الطلب ومنتهى الأرب**، تحقيق ودراسة: عبد الله يحيى السريحي، بيروت وصنعاء: دار ابن حزم ومكتبة الإرشاد، ١٩٩٨م. (٢٩٥) صفحة.

٢- التعريف بـ"أدب الطلب ومنتهى الأرب":

ويعد كتاب أدب الطلب مشروعاً كاملاً في جهود الإصلاح للأمة الإسلامية في المعرفة والمنهج. يعتقد المؤلف أن الطلاب المبتدئين والعلماء النابغين في حاجة لقواعد هذا الكتاب. أهم ما امتاز به محاربته للتعصب، وبيان طبقات المتعلمين. يصنف الكتاب في المدرسة الفقهية. ويقع نص الكتاب (مجرداً من الشرح والتحقيق) فيما يقرب من (١٧٠) صفحة نحو (٤٢٥٠٠) كلمة.

٣- نصوص مختارة من أدب الطلب ونهاية الأرب للشوكاني:

وبعد، فإني قد عزمتُ، عَزَم الله لي على الخير، على أن أجمع في هذه الورقات ما ينبغي لطالب العلم اعتماده في طلبه والتحلي به في إيراده وإصداره وابتدائه وانتهائه، وما يشرع فيه، ويتدرج إليه حتى يبلغ مراده على وجه يكون به فائزاً بما هو الثمرة والعلة الغائية، التي هي أول الفكر وآخر العمل. وسمّيته "أدب الطلب ومنتهى الأرب.

وإني أتصور الآن أن الكلام بمعونة الله ومشيئته لا بد أن يتعدى إلى فوائد ومطالب ينتفع بها المنتهي كما ينتفع بها المبتدي، ويحتاج إليها الكامل كما يحتاج إليها المقصر، ويعدها المتحققون بالعرفان من أعظم الهدايا.[١]

فإنْ وطَّنْتَ نفسك أيها الطالب على الإنصاف، وعدم التعصب لمذهب من المذاهب، ولا لعالم من العلماء، بل جعلت الناس جميعاً بمنزلة واحدة في كونهم منتمين إلى الشريعة محكوماً عليهم بما لا يجدوا لأنفسهم عنها مخرجاً، ولا يستطيعون تحولاً، فضلاً عن أن يرتقوا إلى واحد منهم، أو يلزمه تقليده وقبول قوله، فقد فزت بأعظم فوائد العلم، وربحت بأنفس فرائده.[٢]

---

(١) المرجع السابق، ص٨١.

(٢) المرجع السابق، ص٨٩.

الفصل الأول

الأسباب التي تؤدي إلى البعد عن الحق والتعصب

اعلم أن سبب الخروج عن دائرة الإنصاف، والوقوع في موبقات التعصب كثيرة جداً.

أولاً: أثر البيئة، والتنشئة الاجتماعية، وقصور العلماء عن أداء رسالتهم.[١]

ثانياً: تزلّف بعض العلماء للسلطة، وإخضاع الدين لهواها.[٢]

ثالثاً: الجدل والمراء وحب الظهور والغلب.[٣]

رابعاً: التعصب للآباء والأجداد.[٤]

خامساً: أثر الدولة في فرض المذهب الذي يخدم مصلحتها ويدعم شرعيتها.[٥]

سادساً: إصرار بعضهم على التمسك بالخطأ، وعدم التراجع عنه بعد معرفتهم للحق والصواب.[٦]

ويرجع ذلك إلى أسباب عدة:

- الخوف على سمعته، ومكانته العلمية.
- بدافع الكبر إذا كان صاحب الرأي الصواب أصغر منه سناً، أو أقل شهرة.[٧]
- ما يقع في مجالس العلم من الطلاب أو الشيوخ من المجاملة.[٨]

---

(١) المرجع السابق، ص٩١.

(٢) المرجع السابق، ص١٠٦.

(٣) المرجع السابق، ص١١٠.

(٤) المرجع السابق، ص١١٠.

(٥) المرجع السابق، ص١١٣.

(٦) المرجع السابق، ص١٤١.

(٧) المرجع السابق، ص١٤٢.

(٨) المرجع السابق، ص١٤٢.

سابعاً: رد المصنفين المتمسكين بالمذاهب لكل ما يخالف قواعد مذهبهم من الأدلة.[1]

ثامناً: الاعتماد على الأدلة التي يحتج به المتعصبون لأنفسهم أو خصومهم، وعدم الرجوع إلى المصادر الأصلية.[2]

تاسعاً: تقليد المتعصبين من علماء الجرح والتعديل.[3]

عاشراً: الحسد والمنافسة بين الأقران.[4]

أحد عشر: التباس ما هو من الرأي البحث بشيء من العلوم التي هي مواد الاجتهاد.[5]

الفصل الثاني

طبقات/ فئات المتعلمين، وما ينبغي أن يتعلّمه طلاب كل فئة من العلوم

وإذا قد انتهى بنا الكلام في بيان الأسباب المانعة من الإنصاف إلى هذه الغاية، وتغلغل بنا البحث إلى ذكر ما ذكرناه من تلك الدقائق التي ينبغي لكل عالم ومتعلم أن تكون نصب عينيه في إقدامه وإحجامه، وأن تكون ثابتة في تصوره في جميع أحواله. وما أحقها بذلك، وأولاها بالحرص على ما هنالك، فإنها فوائد لا توجه في كتاب، وفرائد لا يخلو أكثرها من قوة كثير من المرشدين المحققين، وإن حال بينهم وبين إبرازها إلى الفعل حجاب.

فلنتكلم الآن على ما ينبغي لطالب العلم أن يتعلمه من العلوم.[6]

---

(١) المرجع السابق، ص١٦٦-١٦٧.

(٢) المرجع السابق، ص١٦٨.

(٣) المرجع السابق، ص١٧٠.

(٤) المرجع السابق، ص١٧٣.

(٥) المرجع السابق، ص١٧٣.

(٦) المرجع السابق، ص١٧٩.

فأقول: إنها لما كانت تتفاوت المطالب في هذا الشأن، وتتباين المقاصد بتفاوت همم الطالبين وأغراض القاصدين، فقد ترتفع همة بعضهم، فيقصد البلوغ إلى مرتبة في الطلب لعلم الشرع ومقدماً لها، يكون عند تحصيلها إماماً مرجوعاً إليه، مستفاداً منه، مأخوذاً بقوله، مدرساً، مفتياً، مصنفاً، وقد تقصر همته عن هذه الغاية، فتكون غاية مقصده ومعظم مطلبه ونهاية رغبته أن يعرف ما طلبه منه الشارع من أحكام التكليف والوضع، على وجه يستقل فيه بنفسه ولا يحتاج إلى غيره، من دون أن يتصور البلوغ إلى ما تصوره أهل الطبقة الأولى من تعدي فوائد معارفهم إلى غيرهم والقيام في مقام أكابر الأئمة ونحارير هذه الأمة. وقد يكون نهاية ما يريده وغاية ما يطلبه أمراً دون أهل الطبقة الثانية، وذلك كما يكون من جماعة يرغبون في إصلاح ألسنتهم وتقويم أفهامهم بما يقتدرون به على فهم معاني ما يحتاجون إليه من الشرع، وعدم تحريفه وتصحيفه وتغيير إعرابه، من دون قصد منهم إلى الاستقلال، بل يعزمون على التعويل على السؤال عند عروض التعارض، والاحتياج إلى الترجيح.

فهذه ثلاث طبقات للطلبة من المتشرعين الطالبين للاطلاع على ما جاء في الكتاب والسنة، إما كلاً أو بعضاً بحسب اختلاف المقاصد وتفاوت المطالب.

وثم طبقة رابعة يقصدون الوصول إلى علم من العلوم، أو علمين، أو أكثر، لغرض من الأغراض الدينية والدنيوية، من دون تصور الوصول إلى علم الشرع. فكانت الطبقات أربع.[1]

فأكرم بنفس تطلب غاية المطالب في أشرف المكاسب! وأحبب برجل أراد من الفضائل ما لا تدانيه فضيلة، ولا تساميه منقبة، ولا تقاربه مكرمة! فليس بعد ما يتصوره أهل الطبقة الأولى متصور، فإن نالوه على الوجه الذي تصوروه فقد ظفروا من خير العاجلة والآجلة وشرف الدنيا والآخرة بما لا يظفر به إلا من صنع صنيعهم ونال نيلهم وبلغ مبالغهم، وإن اخترمهم دونه مخترم، وحال بينهم وبينه حائل فقد أعذروا، وليس على من طلب جسيماً ورام أمراً عظيماً إن منعته عنه الموانع وصرفته عنه

(١) المرجع السابق، ص١٧٩-١٨٠.

الصوارف من بأس.[1]

فاحرص أيها الطالب على أن تكون من أهل الطبقة الأولى، فإنك إذا ترقيت من البداية التصورية إلى العلة الغائية التي هي أول الفكر، وآخر العمل كنت فرد العالم وواحد الدهر وقريع الناس وفخر العصر ورئيس القرن، وأي شرف يسامي شرفك أو فخر يداني فخرك، وأنت تأخذ دينك عن الله وعن رسوله، لا تقلد في ذلك أحداً، ولا تقتدي بقول رجل، ولا تقف عند رأي، ولا تخضع لغير الدليل، ولا تعوّل على غير النقد. هذه والله رتبة تسمو على السماء، ومنزلة تتقاصر عندها النجوم، فكيف بك، إذا كنت مع هذه المزية مرجعاً في دين الله ملجأ لعباد الله، مترجماً لكتاب الله وسنة رسول الله، يدوم لك الأجر، ويستمر لك النفع، ويعود لك الخير، وأنت بين أطباق الثرى وفي عداد الموتى بعد مئتين من السنين.[2]

خاتمة:

اشتمل هذا الفصل على عدد من النماذج لبعض النصوص المنتقاة، تم اختيارها دون غيرها بعناية دقيقة، بناء على اعتبارات مهنية معينة، لتمثل أنماط المدارس التراثية التربوية كافة، حيث راعينا أن يكون كل نص منها يمثل مدرسة من تلك المدارس، فكتاب رسالة المسترشدين للمحاسبي يمثل المدرسة الصوفية، ورسالة المعلمين للجاحظ نموذج للمدرسة الأدبية، وآداب المعلمين لسحنون للفقه المالكي، بينما تعليم المتعلم للزرنوجي من الفقه الحنفي، وابن حزم للفقه الظاهري، وتذكرة السامع لابن جماعة للفقه الشافعي، وقناطر الخيرات يمثل المذهب الإباضي، وتحفة المودود لابن القيم للمذهب الحنبلي، ومنية المريد للعاملي عن المذهب الشيعي، وآداب العلماء والمعلمين، للحسين بن المنصور بالله القاسم يمثل المذهب الزيدي، وأدب الطلب ومنتهى الأرب للشوكاني يمثل الاتجاه التجديدي في الفقه، أما كتاب تهذيب الأخلاق فهو نموذج على المدرسة الفلسفية، وكتاب المقدمة لابن خلدون عن المدرسة التاريخية.

---

(١) المرجع السابق، ص١٨٢.

(٢) المرجع السابق، ص١٨٣.

ومن المفيد أن نتذكر أن ثمة تنوعاً واسعاً في مادة التراث التي نجدها في المذهب الفقهي الواحد، أو المدرسة الفكرية الواحدة، كما هو الحال في المدرسة الصوفية والمدرسة الفلسفية، فحين يطلع القارئ المهتم بهذا التنوع على نص المحاسبي في المدرسة الصوفية مثلاً، فإنه سيتذكر أن المحاسبي نموذج معتدل من التصوف المبكر، وأن ثمة نماذج صوفية أخرى توزعت على درجات مختلفة من التطرف، كما هو الحال في تصوف محيي الدين ابن عربي، والحسين بن منصور الحلاج، وجلال الدين الرومي، الذين اختلط تصوفهم بأفكار هندية وفارسية. ومثل ذلك يقال عن المدرسة الفلسفية، فقد اكتفينا بنموذج ابن مسكويه، مع العلم بأن ثمة نماذج أكثر إغراقاً في النقل عن اليونان، كما هو الحال عند ابن سينا والكندي، أو كما هو عند أصحاب الفلسفات الإشراقية مثل شهاب الدين السهروردي المقتول. ولا شك أن الاطلاع على هذا التنوع ضروري للمتخصصين، لكننا في هذا الفصل اكتفينا بنموذج واحد على كل مدرسة من المدارس الكبرى.

لا تكفي هذه النماذج المختصرة في إعطاء الصورة الحية الكاملة، أو تدل على المستوى أو الحالة التي كانت عليه العملية التعليمية خلال تلك العصور، أو الأمصار، ولمن أراد المزيد، فقد توسعنا في بيان هذا الجانب في كتاب آخر[1] ضمَّ هذه النماذج وغيرها بصورة أوسع، وصلت إلى عشرين نصاً من تلك النصوص، وقفنا فيها على أهم المصنفات التي كان لها أثر واضح في العملية التربوية في تراثنا الإسلامي، وعرَّفنا فيها بالكتاب الذي تم اختياره ونبذة موجزة عن صاحبه، ثم تناولنا أهم النصوص والقضايا التي بسطها في ذلك الكتاب، دون شرح منا أو بيان، إنما تركنا تلك النصوص تتحدث عن نفسها، وكنا حريصين كل الحرص على تناول كلامهم كافة فيها، ولكننا وجدنا أنفسنا في بعض الأحيان مضطرين إلى اقتطاع أجزاء من كلامهم وتجاوزه، إما لطول ذلك الكتاب، أو لتشابه كلامه مع غيره مما يغني عنه، أو لغير ذلك

(١) ملكاوي، فتحي حسن. **نصوص من التراث التربوي الإسلامي**. هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠١٧م.

من الأسباب، أما في حالة كون النص قصيراً كما هو الحال في مادة الجاحظ؛ فكنا نأخذه كله دون اقتطاع أو اختصار.

ومن المفيد كذلك أن ننوّه أن قائمة العشرين نصاً التي تضمنها الكتاب الثاني في هذه السلسلة، هي في الأصل مختصرة من قائمة طويلة نسبياً من مصادر التراث الإسلامي (١٠٧) مصادر اطلعنا على ما تحتويه من مادة تربوية مقدرة. وقد جعلناها في ملحق خاص بهذا الكتاب، سيكون في الاطلاع عليها تنويراً لرؤية القارئ لميدان للتراث التربوي الإسلامي، وتقديراً لغِنَى هذا الميدان وسَعَتِه.[1]

نحاول بإذن الله تعالى في الفصول اللاحقة أن نجري شيئاً من التحليل لهذه النصوص، ونقف على أهم نقاط الضعف أو القوة التي كانت تعتري العملية التربوية التراثية، وآثار الواقع التعليمي التربوي على حالة المجتمع الإسلامي في العصور المختلفة.

وقد يتساءل القارئ عن قيمة المادة التي اختزنها هذه الفصل، ما دام أنَّ ثـمَّة كتاباً آخر في نصوص التراث يتصف ببعض السعة والتفصيل، والجواب على ذلك أنَّ الهدف من إيراد هذه النماذج المختصرة هنا هو محاولة استكمال عناصر هذا الكتاب ليكون قائماً بذاته، على الرغم من أنه كتاب واحد في سلسلة تتكامل حلقاتها. فإذا تناول القارئ هذا الكتاب فربما يكتفي بما يقدمه له عن هذا التراث، ثم إذا أراد مزيداً من المعرفة والاطلاع على نصوص التراث وجدها في الكتاب الثاني من هذه السلسلة، وإذا فكر في اختيار مشروع بحثي في موضوع التراث، وجد شيئاً من الإرشاد في الكتاب الثالث من السلسلة.

لقد اجتهدنا أن يكون كل كتاب من هذه السلسلة كتاباً برأسه، قائماً بذاته، يؤدي غرضه الخاص به. وذلك توسيعاً لدائرة الجمهور من القرّاء، وتيسيراً عليهم، وتعميماً للفائدة.

والله يقول الحق، وهو يهدي السبيل، والحمد لله ربّ العالمين.

---

(١) انظر الملحق رقم (١)، صفحة (٥٠٣) من هذا الكتاب.

الفصل الرابع:

مدارس التراث التربوي الإسلامي

مقدمة:

اعتنى الإسلام بالعلم والتعلُّم والتعليم عناية فائقة، فأكثرَ القرآنُ الكريم من التنويه بالعلم والعلماء، من مثل قوله سبحانه: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الزمر:٩] وأَعْلَى النبيُّ ﷺ من شأن العلماء، فقال: "العلماء ورثة الأنبياء."[(١)] وقال: "إنّما بُعثت معلماً."[(٢)] وقال: "من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له طريقاً إلى الجنة."[(٣)] لذلك نشأت الأجيال الأولى في المجتمع الإسلامي على حبِّ العلم والرغبة فيه، وكان همُّ الأسرة المسلمة أن توفِّر لأبنائها فرصَ اكتساب العلم والنبوغَ فيه، حتى يشتهرَ الواحد منهم بِعِلْم من العلوم، ويُقبِلَ عليه من يَأخذَ عنه عِلْمَه.

توزَّع اهتمام طلبة العلم على العلوم المختلفة، حتى ظهر علماء كبار في هذه العلوم كلها، فكان منهم من برع في علوم الحديث، أو علوم القرآن، أو علوم الفقه، ومنهم من أصبح مؤرخاً، أو تعمَّق في علوم الكلام والفلسفة، ومنهم المتصوفة

---

(١) رواه أبو داود والترمذي. انظر:

- السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث. **سنن أبي داود**، بيروت: دار الجيل، ط١، ١٩٩٢م، كتاب: العلم، باب: الحث على طلب العلم، ج٣، ص٣١٦، حديث رقم (٣٦٤١).
- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة. **جامع الترمذي**، تحقيق: بشار معروف عواد، بيروت: دار الجيل، ط٢، ١٩٩٨م، كتاب: العلم، باب: فضل الفقه على العبادة، ج٤، ص٤١٤، حديث رقم (٢٦٨٢).

(٢) القزويني، أبو عبد الله محمد بن يزيد بن ماجه. **سنن ابن ماجه**، تحقيق: بشار معروف عواد، بيروت: دار الجيل، ط١، ١٩٩٨م، كتاب: العلم، باب: فضل العلماء والحث على طلب العلم، ج١، ص٢١٨، حديث رقم: (٢٢٩).

(٣) القشيري، مسلم بن الحجاج النيسابوري. **صحيح مسلم**، إعداد: أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية ط١، ١٩٩٨م، كتاب: الذكر والدعاء، باب: فضل الاجتماع على قراءة القرآن وعلى الذكر، ص١٠٨٢، حديث رقم: (٢٦٩٩).

الذين عُنُوا بعلوم تزكية النفوس والقلوب، ثم كان منهم من أصبح عالماً في اللغة والأدب، أو في الفلك والرياضيات، أو الطب، أو العلوم الطبيعية الأخرى. وكثير من العلماء من هذه التخصصات من كتب عن فضل العلم والتعليم، وآداب العالم والمتعلم، ومناهج التعليم وطرقه ... فتركوا لنا في هذه الموضوعات تراثاً غنياً أسميناه: التراث التربوي الإسلامي. ونظراً لأنَّ لكل علم من العلوم المشار إليها مناهجَه وأدواتِه، التي سوف تنعكس على **الطريقة** التي يَكتُبُ فيها العالِمُ ما يكتبه عن التعليم والتربية، أو على **الاتجاه** الذي يأخذه في الكتابة، فقد اخترنا أن نطلق هذه الطريقة أو الاتجاه اسم **المدرسة**، فثمة مدرسة فقهية في الكتابة عن التربية، ومدرسة حديثية، ومدرسة تاريخية (أو حضارية)، ومدرسة فلسفية (أو كلامية)، ومدرسة صوفية (عرفانية) وهكذا.

ويتضمن هذا الفصل بياناً لمفهوم المدرسة التربوية كما يمكن تمييزها في التراث التربوي الإسلامي، وحديثاً عن عدد من هذه المدارس، وأهم ما يميز كل مدرسة عن غيرها، وأبرز ما يمثل كلاً منها من العلماء والمصنفات.

أولاً: مفهوم المدرسة التربوية

المدرسة في اللغة: هي المكان الذي يتم فيه التدريس أو التعليم، وتطلق كذلك على "الطريقة"، أو المنهج، أو المنحى، أو المذهب، أو الاتجاه، أو التيار،... الذي يعتمده عالم أو مفكر، أو مجموعة من العلماء والمفكرين في واحد من التخصصات. وقد ورد لفظ الدراسة في القرآن الكريم في عدة مواقع: (دَرَسْتَ)، و(دَرَسُوا)، (تَدْرُسُون)، (يَدْرُسُونَهَا)، بمعنى اكتساب العلم نتيجة الاطلاع عليه، وقد وردت بعض الآيات التي تربط الدراسة بقراءة ما في الكتب تحديداً، وذلك في قوله سبحانه: ﴿أَلَمْ يُؤْخَذْ عَلَيْهِم مِّيثَٰقُ ٱلْكِتَٰبِ أَن لَّا يَقُولُوا۟ عَلَى ٱللَّهِ إِلَّا ٱلْحَقَّ وَدَرَسُوا۟ مَا فِيهِ﴾[الأعراف ١٦٩]، وفي قوله: ﴿وَلَٰكِن كُونُوا۟ رَبَّٰنِيِّـۧنَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ ٱلْكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ﴾ [آل عمران: ٧٩]، وفي قوله تعالى: ﴿وَمَآ ءَاتَيْنَٰهُم مِّن كُتُبٍ يَدْرُسُونَهَا﴾ [سبأ: ٤٤].

وفي اللغة: "دَرَسَ الكِتَابَ أَوِ الدَّرْسَ: أَحَاطَ بِمَا فِيهِ مِنْ عُلُومٍ أو مَعَارِفَ لِيَفْهَمَهَا وَيَتَعَرَّفَهَا، دَرَسَ الْمَوْضُوعَ: تَقَصَّاهُ وَبَحَثَ فِيهِ،" ويتطلب ذلك الرغبة وبذل الجهد والتكرار مع الزمن، ولا تكون الدراسة بالاطلاع العابر وحسب. ولذلك جاء في معنى الدراسة: حصول التلف بسبب كثرة الاستعمال، أو مرور الزمن، "درسَ الثوبُ: بَلِي، ودرسَ الثوبَ: صيَّره بالياً، ودرس الأثَرُ، تقادم عهده."[1]

وتتميز المدرسة "الطريقة" بخصائص تختلف عن خصائص مدرسة أخرى، وقد يُطلق على المدرسة اسم مكان: (مدرسة البصرة في النحو، مدرسة شيكاغو في الاقتصاد...)، أو اسم عالم: (مدرسة أبي حنفية في الفقه، مدرسة منتسوري في التعليم...)، أو عنوان نظرية: (مدرسة إسلامية المعرفة في الإصلاح التعليمي، المدرسة السلوكية في علم النفس...).

وقد عرف الأدب التربوي المعاصر مصطلحات متعددة تعبِّر عما نسميه في هذا الفصل "المدارس" التربوية، فكتاب "الفكر التربوي العربي الإسلامي (الأصول والمبادئ)" ضمن مشروع "موسوعة التربية العربية الإسلامية" المشار إليه في الفصل الأول،[2] كان الباب الرابع منه بعنوان "التيارات" الكبرى في الفكر التربوي العربي الإسلامي، وحدد التيارات التي عرفها التراث التربوي الإسلامي في أربعة تيارات، هي: النقلي، والعقلي، والوظيفي، والصوفي.[3]

وجاء المجلد الخامس من "موسوعة التطور الحضاري للتربية الإسلامية" للدكتور سعيد إسماعيل علي بعنوان "اتجاهات" الفكر التربوي الإسلامي، وكان

---

(١) انظر الرابط:

- http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%AF%D8%B1%D8%B3

(٢) المشروع الذي أسهمت في إنجازه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) في تونس، والمجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية في الأردن، ومكتب التربية لدول الخليج في الرياض.

(٣) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. **الفكر التربوي العربي الإسلامي (الأصول والمبادئ)**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧م، ص٥٨٢-٧١٦.

فيها يتحدث عما نتحدث عنه في هذا الكتاب، وهو التراث التربوي الإسلامي، وحصر المؤلف هذه الاتجاهات بخمسة اتجاهات هي: الفقهي، والكلامي، والفلسفي، والصوفي، والعلمي.[١]

وعندما تحدث المؤلف نفسه عن التربية المعاصرة عبَّر عن هذه الاتجاهات بمصطلح فلسفات: على أساس أن الفلسفة التربوية هي "بوصلة التوجه أو خريطته الفكرية، وفي يقيننا أن فلسفة التربية هي الخريطة الفكرية التي تحدد لنا خصائص، ونوع، ووجهة، ومسار البناء.. بناء الإنسان!!"[٢] وربط المؤلف بين الاتجاه، والموقف، والفلسفة بقوله: "إذا كنا بإزاء مناقشة (مواقف) لمربين وفلاسفة و(اتجاهات) فنحن أمام (فلسفات للتربية)."[٣] وقد تحدث المؤلف في الكتاب عن أربع فلسفات، سمّى الأول منها "الفلسفة" البراجماتية، والثانية عدل فيها عن استخدام مصطلح الفلسفة واختار مصطلح "اتجاه" فكان عنوان الفلسفة الثانية: "الاتجاه النقدي". أما الفلسفة الثالثة فلم يستخدم فيها أي مصطلح ليصفها، بل اكتفى بعنوان: "تربية للتحرير"، وكذلك فعل في الفلسفة الرابعة؛ إذ جعل العنوان: "اللامدرسية". وأكد في خاتمة الكتاب أنه إنما كان يتحدث عن "عدد من فلسفات التربية المعاصرة."[٤]

وعند سؤاله عن "التوجيه الواجب منحه للتربية" في "مرحلة عصرية متسارعة" نعيشها اليوم، عبَّر "موريس شربل" عن هذا التوجيه بمصطلح **النظرية** التربوية، لكنه اختار لكتابه عنواناً: **التيارات** الفكرية للتربية العصرية.[٥] وقد

---

(١) علي، سعيد إسماعيل. **اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي**، الجزء الخامس من موسوعة التطور الحضاري للتربية الإسلامية، القاهرة: دار السلام، ٢٠١٠م.

(٢) علي، سعيد إسماعيل. **فلسفات تربوية معاصرة**. سلسلة عالم المعرفة (١٩٨)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٥م، ص١٢.

(٣) المرجع السابق، ص٢٦.

(٤) المرجع السابق، ص٢٥٨.

(٥) شربل، موريس. **التيارات الفكرية للتربية المعاصرة حتى مطلع القرن الحادي والعشرين**، بيروت: دار الفكر العربي، ٢٠٠٦م.

أوضح المؤلف أنه يقصد بالتيار التربوي، **المنحى** الذي يتخذه النشاط التعليمي، ويتمثل عادة في **نظرية** لها **فلسفتها** وأهدافها وبرامجها.

وقد عدد المؤلف نحو (٣٠) نظرية من نظريات التربية التي كانت معروفة مع مطلع القرن العشرين. ثم تناول المؤلف ما سماه "التيارات" التربوية التي نشأت في القرن العشرين، وعرفت بأسماء الشخصيات التي أنشأتها، مثل منتسوري، وديوي، وبياجيه وغيرهم. وأخيراً قدم المؤلف النظريات الكبري للتربية المعاصرة التي سوف يكون على القطاع التربوي في مطلع القرن الحادي والعشرين أن يستفيد منها، وحصرها في سبع نظريات، هي: الروحانية، والشخصانية، والسيكو-معرفية، والتكنولوجية، والاجتماعية - المعرفية، والاجتماعية، والأكاديمية.[1] وقد عرض المؤلف الفكر الفلسفي لكل تيار، ومن ثم عرض التطبيقات العملية لكل منها فيما تحدده من أهداف ومبادئ واستراتيجيات.

وكذلك صنَّف عبد الأمير شمس الدين في دراسته لنصوص التراث التربوي هذه النصوص ضمن عدد من القطاعات: قطاع الفقهاء، وقطاع الفلاسفة، وقطاع الأدباء، وقطاع الصوفية.

وهكذا فإن مصطلح المدرسة في التراث التربوي قد عبرت عنه كتابات المعاصرين بمصطلحات متعددة كان منها: التيّار، والاتجاه، والفلسفة، والنظرية، والقطاع. وقد عرف التراث الإسلامي في تاريخه مدارس متنوعة في العلوم الفقهية والأصولية واللغوية. وبطبيعة الحال فكل مدرسة من هذه المدارس استغرقت بعض الوقت حتى تميزت بخصائصها، وترسخت مناهجها، وعرفت بشيوخها، وارتبط اسمها أحياناً باسم شيخها الذي اكتملت على يديه عناصر المذهب، أو المكان الذي ظهرت فيه، أو المنهج الذي اعتمدته المدرسة.

---

(١) المرجع السابق، ص١٩٥-١٩٨.

فالمذاهب الفقهية مثلاً، هي في حقيقتها مدارس فكرية، عرفها التاريخ الإسلامي من عهد الصحابة رضوان الله عليهم؛ فبعد وفاة النبي ﷺ، كان في المدينة عدد كبير من الصحابة الذين تميَّزوا عن غيرهم بما اجتمع إلى الواحد منهم من الصحبة والعلم والفقه. وكان لكل منهم اجتهادات في الفقه أخذها من تعلَّم عِلْمَهم من التابعين، فكانت اجتهادات التابعين امتداداً لاجتهادات الصحابة، ومع الوقت عرفت هذه الاجتهادات بالمذاهب الفقهية. وكان من هذه المذاهب أو "المدارس" ما اعتمد على فقه الصحابيين عبد الله بن عمر، وعبد الله بن عباس رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، وشكّل أساساً لمدرسة الحجاز في المدينة المنورة، ولمدرسة الكوفة. وتواصل أخذ هذا الفقه حتى وصل إلى أبي حنيفة، فكانت نشأة المذهب الحنفي. وفي مكة المكرمة اشتهر فقه الصحابي عبد الله بن عباس رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، وهو من دعا له النبي ﷺ فقال: "اللهم فقهه في الدين وعلّمه التأويل"، وتواصل علمه حتى وصل إلى الإمام مالك، فأصبح علمه مذهباً عرف باسمه.

وتواصل علم الصحابة والتابعين حتى جاء الإمام الشافعي فتتلمذ على الإمام مالك وعلى أصحاب أبي حنيفة، وعلى غيرهم من فقهاء مكة والمدينة، ووضع قواعد للاستنباط الفقهي، وأصبحت هذه القواعد علماً متميزاً هو علم أصول الفقه. وأصبح علم الشافعي مذهباً عُرف باسمه. ثم جاء أحمد بن حنبل فأخذ العلم عن الشافعي والثوري وغيرهما، وصاغ مدرسة فقهية بالاعتماد على الحديث النبوي، وأسس مدرسة فقهية عُرفت باسمه، وثمة مدارس فقهية أخرى منها المدرسة الجعفرية، والزيدية، والظاهرية، والإباضية، ولكل منها أتباع حتى يومنا هذا.

والمدارس النحوية مثال آخر كذلك، فقد بدأت بمدرسة البصرة جنوب العراق، مع جهود أبي الأسود الدؤلي (توفي: ٦٩هـ) وهو من التابعين، ثم الخليل بن أحمد (توفي: ١٧٥هـ)، ثم سيبويه. واشتهرت باعتمادها على ما يُروى بثقة كاملة في صدقه، من لغة عرب البادية. وثم نشأت مدرسة الكوفة بعد مدرسة البصرة

بحوالي مائة عام، والكوفة أبعد من البصرة عن البادية، فاشتهر علماؤها بأنهم يترخصون في الاستشهاد، فيعتمدون السماع من أهل البادية وأهل الحضر، وشارك في تأسيسها الفراء، والكسائي، والأخفش، ويمكن أن يقال ذلك في المدارس الأدبية: النقدية والشعرية.

وثمَّة مراجع متعددة كتبت عن مدارس التراث التربوي الإسلامي، نشير بإيجاز إلى بعضها.

من هذه المراجع ما كتبه محمد جواد رضا في كتاب "الفكر التربوي العربي الإسلامي (الأصول والمبادئ) الذي أشرفت على إعداده المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وهي مادة الباب الرابع من الكتاب بعنوان "التيارات الكبرى في الفكر التربوي العربي الإسلامي".[1] وقد جاءت هذه المادّة في مقدمة وستة فصول. أوضح الفصل الأول التحولات الحضارية في المجتمع الإسلامي التي أفرزت الفكر التربوي العربي الإسلامي. وتحدث الفصل الثاني عن ميلاد الفكر التربوي العربي الإسلامي في زمن التحولات. ثم جاءت الفصول الأربعة الباقية عرضاً لما سماه المؤلف التيارات الكبرى في الفكر التربوي العربي الإسلامي، فكان الفصل الثالث عرضاً لإسهام التيار النقلي والتربوي في رؤيته للإنسان، وفريضة التعليم، وعلاقة المعلم بالمتعلم، عن طريق جهود عدد من ممثلي هذا التيار الذي جمع المؤلف فيه مَنْ كتب عن العلم والتعليم، من الفقهاء من أمثال ابن سحنون والقابسي، والمحدثين من أمثال ابن جماعة وابن حجر الهيتمي، والصوفية من أمثال الغزالي، وصبغهم بلون النقل واستخدم التقسيم الثلاثي للنظم المعرفية: البيان والعرفان والبرهان، الذي طوره محمد عابد الجابري، ورأى أن من سماهم النقليين إنما يعتمدون النظامين البياني والعرفاني، في نزاع وتجريح متبادل مع من سماهم المؤلف

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **الفكر التربوي العربي الإسلامي (الأصول والمبادئ)**، مرجع سابق، ص١٩٥-١٩٨.

العقلانيين. وبيَّن الفصل الرابع إسهامات ممثلي التيار العقلاني من المفكرين المسلمين في الفكر التربوي، ومنهم فريقان: الأول من أهل العرفان، ومنهم المتصوفة والمتأولة والإسماعيلية والشيعة الإمامية، والثاني من أهل البرهان ومنهم أهل المنطق والرياضيات والطبيعيات والإلهيات والميتافيزيقا، ونقل نصوصاً من ممثلي التيار العقلاني الذي ضم الفارابي والكندي وإخوان الصفا، وابن رشد، ومسكويه، وبقدر ما خفض المؤلف من مقام تيار النقل أعلى من شأن تيار العقل، وتخصص الفصل الخامس في الحديث عن التيار الوظيفي في الفكر التربوي العربي الإسلامي، وعدّ ابن خلدون الممثل الرئيس لهذا التيار. وأخيراً عرض الفصل السادس إسهامات التيار الصوفي في الفكر التربوي الذي تمثل في أفكار الجنيد، والحلاج، وابن عربي، والغزالي.

والتدقيق في طريقة عرض المؤلف لهذه التيارات الأربعة: النقلي والعقلي والوظيفي والصوفي، واختياره للنصوص التي يستشهد بها، ربما يكشف عن إسقاط الرؤية المادية والجدلية في تفسير التاريخ، ويظهر ذلك واضحاً من استشهاداته المتكررة بغيره من المؤلفين الذي يحملون تلك الرؤية. وحقيقة الأمر أننا لا نجد التباين الكامل بين هذه التيارات إلا نادراً، فمعظم علماء المسلمين الذين كتبوا في التربية وغير التربية كانوا يُعلون من شأن العقل، وأن ما دار من خلاف حول العقل والنقل، لم يكن ليجعل من العالِم نقلياً وحسب، أو عقلياً وحسب. بل إن فكرة تقديم العقل على النقل أو العكس هي فكرة زائفة، لأن النقل والعقل عنصران أساسيان في النظام المعرفي الإسلامي، والفرق بينهما ليس في الرتبة وإنما في الوظيفة، فالنقل مصدر يستمد منه الجميع، والعقل أداة الاستمداد يمارسها الجميع. ومهما كان الأساس الذي يعتمد عليه في تصنيف المدارس أو التيارات الفكرية في التراث الإسلامي، فإن النقل والعقل حاضران بقوة. وهذا لا يمنع القول بأن حضور أحدهما عند عالم من العلماء كان أكثر من حضوره عند آخر. أما الفقه والحديث والكلام والفلسفة والتصوف والأدب والطب، إلخ؛ فكثير من

العلماء كان يجمع بين عدد من هذه المجالات المعرفية. وهذا الجمع كان ظاهرة معروفة في تاريخ العلوم عند المسلمين وعند غيرهم، وإن غلب على الواحد منهم تميّزٌ في مجال واحد أكثر من غيره من هذه المجالات. فغلب عليه لقب الفقيه، أو المحدث، أو المتكلم، أو الطبيب، إلخ.

أما الدكتور سعيد إسماعيل علي؛ فقد تحدث عن اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي. وكان حديثه عن هذه الاتجاهات التي عرفها تاريخ التربية في العالم الإسلامي، وهو بهذا المعنى كان يتكلم على التراث في حدود ما كنا نقصده بالتراث في هذا الكتاب، وحصر المؤلف هذه الاتجاهات بخمسة اتجاهات هي: الفقهي، والكلامي، والفلسفي، والصوفي، والعلمي.[1] وقد اختار المؤلف للتمثيل على الاتجاه الفقهي كلاً من ابن سحنون، والقابسي، وابن عبد البر، والسمعاني، والزرنوجي، وابن جماعة.

أما في الاتجاه الكلامي؛ فلم يتحدث المؤلف عن كتب متخصصة في التراث التربوي عند علماء الكلام، وإنما تحدث عن علماء الكلام - والمعتزلة منهم على وجه الخصوص- فيما يختص "بعدد من المفاهيم الفلسفية ذات التأثير الكبير على العمل التربوي."[2] ومن هذه المفاهيم طبيعة الإنسان، وحقيقة العقل والنفس، وعلاقة العقل والعلم، وحرية الإرادة، والعدل، إلخ. وكان أهم مصدر اعتمده المؤلف في الاستشهاد على مواقف المعتزلة هو "رسالة المعاش والمعاد"، و"رسالة المعلمين"، لعمرو بن بحر الجاحظ، مع استشهادات أخرى من أقوال القاضي عبد الجبار.

وفي الاتجاه الفلسفي، تحدث المؤلف عن رسائل إخوان الصفا، وبعض مباحث ابن سينا لا سيما مبحث عن القوى النفسانية، وعن الفارابي في "إحصاء

---

(١) علي، **اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي**، الجزء الخامس من موسوعة التطور الحضاري للتربية الإسلامية، مرجع سابق.

(٢) المرجع السابق، ص١٢٠.

العلوم." وإن كان معظم ما يستشهد به المؤلف عن الاتجاه الفلسفي في التربية، كان مراجع ثانوية ألّفها المعاصرون عن فلاسفة الإسلام. وفي الاتجاه الصوفي استشهد المؤلف ببعض نصوص القشيري في الرسالة القشيرية، والسهروردي في "عوارف المعارف"، وفي "آداب المريدين"، والغزالي في "الرسالة اللدنية"، وابن عطاء الله السكندري في "التنوير في إسقاط التدبير".

وأخيراً تحدث المؤلف عن الاتجاه الخامس وهو الاتجاه العلمي. وهنا ركز المؤلف على جهود طائفة من العلماء المسلمين الذين اهتموا بدراسة الموضوعات العلمية من طب وفلك ونبات وحيوان وكيمياء، وغيرها، والحسن ابن الهيثم، والشريف الإدريسي، والرازي الطبيب، وغيرهم. لكن حديثه عنهم لم يتضمن الاستشهاد بنصوص من كتاباتهم، وإن وجدت بعض النصوص فهي نصوص مأخوذة ممن كتب عنهم.

وأسهم عبد الأمير شمس الدين في دراسة ما سماه الفكر التربوي لدى عدد من العلماء المسلمين. وسمّى عمله الكبير "موسوعة التربية والتعليم الإسلامية". وقسَّم مواد هذه الموسوعة إلى مجموعات سمّى كلَّ مجموعة قطاعاً. وعلى هذا الأساس ميّز بين قطاع الفقهاء ويمثلهم ابن سحنون، والزرنوجي، والقابسي، والغزالي، وابن جماعة، والعاملي؛ وقطاع الفلاسفة، ويمثلهم الكندي، وابن سينا، وإخوان الصفا، وابن طفيل؛ وقطاع كتاب الأدب أو الآدابيون، ويمثلهم الجاحظ، وابن المقفع؛ وقطاع الصوفية، ومنهم الكلاباذي، والقشيري، والسراج الطوسي، والسهروردي، وأبو نعيم الأصفهاني، وأبو طالب المكي. وكل كتاب من هذه الكتب هو دراسة تحليلية تفصيلية لنص التراث التربوي، وما تضمنه من أفكار ومبادئ في التربية والتعليم، ضمن خمسة عناصر هي: وظيفة التربية وأهدافها وهو ما كان يطلق عليه علماء التراث فضل العلم وشرفه ووظيفته، والمعلم وشروطه وآدابه، والمتعلم وشروطه وآدابه، وطرق التدريس وأساليبه، وأخيراً تقسيم العلوم

أو مواد المنهاج التعليمي. وكان المؤلف في كل دراسة يقوم بها لعلَم من هؤلاء الأَعْلام يضيف نص الكتاب موضوع الدراسة، مع التحقيق الكامل للنص.[1]

وسوف نكتفي في هذا الفصل بالحديث عن ست مدارس تربوية، هي: مدرسة الفقه، ومدرسة الحديث، ومدرسة الكلام، ومدرسة الفلسفة، ومدرسة التصوف والتربية الروحية، ومدرسة التاريخ والحضارة. وسيكون الحديث عن المدرسة في مواصفاتها العامة، على الرغم من وجود تَنَوُّع في داخل المدرسة، أو مدارس فرعية ضمن كل مدرسة منها.

ومن الجدير بالذكر أن هذه المدارس تلتقي في كثير من المواصفات، فكلها تتحدث عن أخلاقيات مهنة التعليم في تراثنا التربوي الإسلامي، وتهتم بالصفات الأخلاقية للمعلم والمتعلم الظاهرة منها والباطنة، وكلُّها ينطلق من مرجعية القرآن الكريم، ومن سنة النبي عليه الصلاة والسلام وشمائله وأخلاقه. وسوف يتضمن حديثنا عن كل مدرسة: أهدافها، وأهم مؤسساتها، ونماذج من برامجها ومناهجها، وأمثلة على كتبها وأعلامها.

لكن الفارق الأساس في الفكر التربوي لدى المدارس المختلفة يختص بالطريقة لا بالموضوعات. فهو يكشف عن قدر من الاختلاف في طريقة العلماء في التفكير في المسائل التربوية وما يرتبط بهذه الطريقة من ضوابط، وقواعد، وخطوات.

ثانياً: المدرسة الفقهية

١ - الجمع بين مدرسة الفقه ومدرسة الحديث أو التفريق بين المدرستين:

يُمكن التمييز في التراث التربوي بين مدرسة الفقه ومدرسة الحديث، ذلك أنّ نوعاً من هذا التمايز ظهر منذ وقت مبكر في التاريخ الإسلامي، اختلفت فيه طرق

---

(١) شمس الدين، عبد الأمير. **الفكر التربوي عند زين الدين بن أحمد العاملي**، موسوعة التربية والتعليم الإسلامية (قطاع الفقهاء)، بيروت: الشركة العالمية للكتاب، ١٩٩٠م، ص٧-٨ من مقدمة المؤلف.

العلماء في استنباط الأحكام الفقهية، على أساس ما وصلهم من علم، وعلى أساس نوعية المشكلات والمؤثرات التي يُعْمِلون علمَهم لاستخراج هذه الأحكام فيها. وأكثر ما ظهر هذا التمايز بين ما سمي مدرسة الرأي في العراق ومدرسة الحديث في الحجاز. فقد كثرت رواية الحديث في المدينة المنورة، لأنّ كثيراً من الصحابة الذين سمعوا من رسول الله ﷺ، كانوا فيها. وأخذ عنهم كثير من التابعين، حتى وصل علم الحديث إلى الإمام مالك بن أنس (توفي: ١٧٩هـ). بينما كان العلم بالحديث النبوي في العراق أقل مما هو عليه في المدينة، فغالب علماء العراق يلجأون إلى النظر العقلي في المسائل وبيان الرأي فيها، على أساس ما وجدوه في القرآن الكريم وما وصلهم من الحديث النبوي، ونبغوا في استخدام القياس وتخريج الفروع على الأصول، واشتهر في هذا المجال الإمام أبو حنيفة النعمان بن ثابت (توفي: ١٥٠هـ) وعدد من تلاميذه وغيرهم.

صحيح أن هذا التمايز أثار معارك فكرية بين المدرستين، ومع ذلك فلا ينكر أن مدرسة الرأي كانت تعلم أن هذا الرأي إنما يستند إلى الحديث، لكنهم يضيفون قولهم إنَّ دلالة الحديث لا تعرف إلا بالرأي. والفرق الأساسي هو أن العلماء في مدرسة الرأي يبادرون بالإفتاء فيما يسألون عنه، والعلماء في مدرسة الحديث يبحثون عن الحديث المناسب للسؤال، فإن لم يجدوا لا يفتون، وقد خفف من التمايز بين المدرستين والجمع بينهما ظهور الإمام الشافعي (توفي: ٢٠٤هـ)، الذي أخذ الحديث في صباه على علماء المدينة ولا سيما الإمام مالك، حتى شهد له الإمام مالك بالنبوغ فيه. ثم انتقل إلى العراق واطلع على طرق الاستنباط التي يمارسها علماء مدرسة الرأي، وجلس إلى محمد بن الحسن الشيباني صاحب أبي حنيفة، وخليفته في المذهب، وكاتبِ عِلْمه، حتى تعمَّق في فهم أصول تلك المدرسة وبيان ما لها وما عليها، واستخرج من كل ذلك ما تعلَّمه في مدرسة الحديث ومدرسة الرأي، مدرسة تقرِّب بينهما، وقعَّد قواعدَ لضبط رتبة الحديث والاستدلال به، وقواعدَ

لضبط منهج القياس، ودوَّن علماً جديداً هو "علم أصول الفقه" ضمّنه كتابه المعروف "الرسالة".

وعند النظر في تصنيف مدارس التراث التربوي رأينا أنه يمكن الجمع بين الفقه والحديث في مدرسة واحدة، لما بينهما من تداخل وتلازم كبيرين، إلى درجة تجعل من الصعوبة بمكان فصل إحداهما عن الأخرى. من هنا نجد أن كثيراً من كتب التراث التربوي الإسلامي التي تندرج تحت نمط مدرسة الحديث قد نُظمت على أساس الأحكام الفقهية، وبيان ما يجوز، وما ينبغي، وما هو ممنوع. ونحن نعلم أن الأحكام الفقهية تقوم على استنباط الدليل، والاستشهاد على الأحكام بما ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية والآثار اللاحقة. كما يمكن الفصل بينهما، لما نجده من بعض صور التمايز في الأهداف والأساليب التعليمية. وهو الأمر نفسه الذي سوف نجده بين المدرسة الفلسفية ومدرسة أهل الكلام.

ولا شك في أنَّ معظم التراث الإسلامي لا سيما ما يختص بالتعليم، كان في مجال الفقه، فكان للفقه مدارس أو مذاهب، لكل منها قواعده في الاستنباط. لذلك فإنَّ كتب التراث التربوي الإسلامي في هذه المدرسة تقوم على بيان الأحكام الشرعية مما يخص المعلم والمتعلم، وما ينبغي في حق أولياء الأمور في تعليم أبنائهم، فتكثر في هذه الكتب عبارات مثل: ما يجوز، وما لا يجوز، ما ينبغي، ما يحرم، وما يكره، والأَوْلَى، وليس له، وليس عليه، وعليه أن، وله أن... إلخ.

ولا تثريب على من يجمع بينهما ويجعلهما مدرسة واحدة هي مدرسة الفقه والحديث.

٢- الأهداف التربوية في المدرسة الفقهية:

الفقه هو العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسبة من أدلتها التفصيلية. ولذلك فإنَّ المدرسة الفقهية في التراث التربوي الإسلامي تهدف إلى بيان الأحكام الشرعية فيما يلزم المسلم المكلف القيام به؛ فعلاً، أو تخييراً، أو تركاً. معلماً كان أو

متعلماً، ومصدر هذه الأحكام هو الأدلة الشرعية، القرآن الكريم، والسنة النبوية، والاجتهاد إجماعاً أو قياساً. وقد ألحق العلماء مستوىٰ آخر من الأدلة الفرعية الأخرىٰ منها: الاستحسان، والاستصحاب، وسد الذرائع، والمصالح المرسلة، وغيرها، ومن أهم أهداف هذه المدرسة: ضبط معتقدات المسلم وسلوكه ومشاعره، ليكون في كل ذلك وفق مقتضىٰ الشريعة، فالعبادات والمعاملات والأخلاق وكافة العادات، ينبغي أن يقوم بها المسلم وفق فِقْهِه لما ورد فيها من كتاب الله سبحانه، وما أُثر عن النبي ﷺ من قول أو فعل أو تقرير. وفقهها، وتعليمها للناس ليسيروا علىٰ هدىٰ ونور في عباداتهم وأحكامهم.

تشمل الأحكام الفقهية كل ما يحتاج إليه المسلم، وتكاد تتفق تقسيمات العلماء في كتب الفقه لتشمل كافة جوانب الحياة: الإيمان، والطهارة، والعبادات، والبيوع، والنكاح والطلاق، وأحكام الغزو الجهاد، والمواريث، والحدود، وغير ذلك من الأحكام. ولعلَّ الهدف المباشر من أهداف مدرسة أهل الفقه هو تعريف الناس بأحكام دينهم، فهم يهتمون بكل طبقات الناس، المتعلمين منهم وغير المتعلمين؛ إذ إنَّ أحكام الشريعة يحتاج إليها كل أحد، التاجر في سوقه، والعامل في معمله، والعابد في مسجده. ومن هنا فإن دور الفقهاء في عملية التعليم يشمل جميع جوانب الحياة، فأحكام الدين تشمل علاقات الإنسان مع ربه، ومع نفسه، ومع الناس بأصنافهم، وليس هناك فرعٌ من فروع الدين إلا وهو جزء من اهتمام الفقهاء، فهم يهتمون بتربية الفرد ليكون ربانياً، ويولون العناية التامة بأخلاقه وسلوكه، ويهتمون بمسألة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ويقومون بإعداد المربين وتعليمهم ليقوموا بدورهم في تثقيف الناس وتعليمهم، وبإعداد القضاة ليقوموا بدورهم تجاه معالجة مشاكل الناس وقضاياهم، ويهتمون بتعليم الناس العقائد الصحيحة، وهم يدافعون عن الكتاب والسنة، فأعمالهم تشمل كل فروع الدين، وأهدافهم تتوزع علىٰ كل ذلك.

كان عمل الفقهاء في القرون الأولى يدور مع القرآن الكريم والسنة النبوية، وكاد اهتمامهم في حلقاتهم التعليمية أن ينحصر في أحد نمطين؛ الأول هو ما يُعنى بالأحكام الفقهية بين التحريم والتحليل، وما يندرج بينهما، كفرض العين، وفرض الكفاية، والواجب، والمندوب، والمباح، والمكروه، وأمثال ذلك، وهي الأحكام التي تستنبط من الأدلة الشرعية ومصادرها. بينما يتمثل النمط الثاني فيما يُعرف بعلم أصول الفقه، ومع مرور الزمن تداخلت فروع هذا النمط مع غيرها من العلوم كعلم المنطق والفلسفة، وعلم الكلام، وانقسم رأي الفقهاء في ذلك إلى قسمين، بين مؤيد ومعارض، ومن هنا فقد تعددت اتجاهات التعليم في بعض المدارس الفقهية وحلقات العلم أو في مؤلفات بعض الفقهاء ومصنفاتهم لتخرج عن حدودها الفقهية. فقد تولى بعض الفقهاء الرد على الفلاسفة وأهل المنطق، حتى إن ابن الصلاح أفتى بتحريم المنطق واعتبره باباً من أبواب الشر.[1] وتولى بعضهم الرد على شطحات الصوفية، وعلى بعض علماء الكلام، كما فعل الغزالي وابن تيمية وغيرهما، وأفتى بعضهم بضلال بعض الفرق وبعض الأفراد، وحكموا على بعضهم بالزندقة، كما قالوا عن ابن سينا وعن إخوان الصفا.

٣- أهم المؤسسات والمراكز التعليمية عند الفقهاء:

لا تختلف مراكز التعليم عند الفقهاء عنها عند غيرهم، وتبقى المساجد أهم مركز من مراكزهم، ومع ذلك فقد عرفت الزوايا، والخوانق، والمكتبات، وحوانيت الوراقين، وبيوت العلماء، وبعض قصور الأمراء والأغنياء، ثم وُجدت المدارس،

---

(١) ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن. **فتاوى ومسائل ابن الصلاح**، تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي، بيروت: دار المعرفة، ط١، ١٩٨٦م، ج١، ص٢١٠.

ونص عبارته: "وأما المنطق فهو مدخل الفلسفة، ومدخل الشَّرِّ شرٌّ، وليس الاشتغال بتعليمه وتعلمه مما أباحه الشارع، ولا استباحه أحد من الصحابة والتابعين والأئمة المجتهدين والسلف الصالحين وسائر من يقتدي به من أعلام الأئمة وسادتها، وأركان الأمة وقادتها، قد برأ الله الجميع من معرّة ذلك وأدناسه، وطهرهم من أوضاره".

وانتشرت بأنواعها وأشكالها في القرن الرابع والخامس الهجري، وارتبطت كثير منها بمذهب فقهي محدد فهناك مدارس للفقه الشافعي، ومدارس للفقه الحنفي، ومدارس للفقه المالكي، وهناك مدارس للشيعة، وأخرى للسنة، وأخرى للإباضية، وهكذا. فكانت المدارس النظامية أول تأسيسها مدارس للفقه الشافعي، ثم بنيت المدرسة المستنصرية لتعلم فقه المذاهب السنية الأربعة.

تعد حلقات الفقهاء هي الأقرب إلى روح الشريعة، يجد العامة فيها مقصدهم، فمن دأب الفقهاء أن يسهلوا للناس العلوم التي يعلمونهم إياها، فهم أقرب الناس إلى قلوب العامة، وغالباً ما تكون حلقاتهم ومراكزهم مليئة بطلاب العلم، يهتمون بالصغير والكبير، والغني والفقير، المتعلم وغير المتعلم، وكان الجميع يقصد هذه الحلقات لمعرفة ما يجب عليهم تجاه دينهم، وكانت حلقات بعض أهل الفقه بمثابة دورات تدريبية على الفتوى، وكيفية استنباط الأحكام، وكان في حلقة كل فقيه عددٌ من أخصّ تلاميذه، يرافقونه في كلِّ جلساته، فيأخذون عنه علمه، ويخلفونه في التعليم من بعده.

وكانت المساجد والجوامع التي يتم فيها التعلم والتعليم، تتضمن في أروقتها بيوتاً للطلبة الذين يؤمونها للدراسة، ويأتون إليها من أماكن قصيَّة. وقد تعهَّد أهل الخير في المجتمع المسلم بحبس الأوقاف التي تموِّل هذه الأماكن وتوفِّر حاجات المتعلمين، من سكن وطعام ولباس. ومع ذلك فقد بُنِيَت مؤسسات أخرى لأغراض التعليم وحسب، يتعلم فيها الطلبة ويسكنون فيها وفق أنظمة وآداب محددة. وقد جعل ابن جماعة الفصل الخامس من كتابه "تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم" بعنوان: "في آداب سُكْنَى المدارس للمنتهي والطالب"، تحدث فيه عن الآداب اللازمة لإقامة المتعلمين والأساتذة في هذه المدراس.

يُعد جامع الزيتونة في تونس، الذي بدأ بناؤه عام ٧٩ للهجرة، أول مؤسسة تعليمية استمر وجودها حتى الآن في العالم الإسلامي، ذلك أنَّ البناء منذ بدايته لم

يكن مكاناً للصلاة فحسب، وإنما جاء تصميمه على أنه مؤسسة للتعليم، وقد تخرّج فيه أعلام من العلماء على مدى تاريخه.

وكان من هذه المدارس المدرسة النظامية التي أمر ببنائها الوزير نظام الملك في زمن الخليفة العباسي أبو جعفر عبد الله القائم بأمر الله، ولهذه المدرسة شهرة عظيمة وكانت في جانب الرصافة من بغداد، وتم بنائها عام ٤٥٩ هجرية (١٠٦٦م) وكانت تقتصر على التعليم على مذهب الإمام الشافعي. ومنها المدرسة المستنصرية التي أنشئت سنة ٦٢٥ هجرية (١٢٢٧م)، على يد الخليفة العباسي المستنصر بالله، لتعلم روادها الفقه على المذاهب الأربعة. ثم كثر بناء المدارس على يد الأمراء في حواضر الدولة الإسلامية وأطرافها. ولا سيما السلاجقة والأتابك والأيوبيون والمماليك والأتراك.

وقد تحدث النعيمي (توفي: ٩٧٨هـ) عن مدارس دمشق وحدها، في زمانه فعدّ منها ٥٩ مدرسة للشافعية، و٥٣ مدرسة للحنفية، و٤ مدارس للمالكية، و١١ مدرسة للحنابلة. وقد بين نشأة كل مدرسة وأسماء الفقهاء الذين علموا فيها، والأوقاف المحبوسة للإنفاق عليها.[1]

٤- نماذج من مناهج وأساليب تخص المدارس الفقهية، وأهم مصنفاتهم

ظهر اهتمام الفقهاء مبكراً بموضوع التربية لا سيما فيما يختص بآداب العالم والمتعلم، بل جعلوا ذلك من لب رسالتهم، وكان هذا يظهر في حلقاتهم، وكانت مؤلفاتهم في هذا الشأن من أوائل ما وصل إلينا، فقد كتب الإمام أبو حنيفة (توفي: ١٥٠هـ) كتابه العالم والمتعلم، وكتب محمد بن سحنون (٢٥٦هـ) آداب المعلمين، ثم تتابعت المؤلفات بعد ذلك، فكتب ابن حبان البستي (توفي: ٣٥٤هـ) العالم والمتعلم، وكتب الآجري (توفي: ٣٦٠هـ) أخلاق العلماء، وكتب القابسي (توفي: ٤٠٣هـ) الرسالة

(١) النعيمي، عبد القادر محمد الدمشقي. **الدارس في تاريخ المدارس**، فهرسة: إبراهيم شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٠م، جزءان.

المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين، وكانت كتاباتهم في هذا الشأن غزيرة ومتكاملة، ولم تبدأ مرحلة التباين بين المحدثين والفقهاء إلا بعد القرن الرابع الهجري، حين ازداد اعتداد فقهاء أهل العراق بالرأي، وبدأ التركيز على مقاصد الشريعة وتعليل الأحكام الفقهية، بينما ظل تركيز علماء الحديث على النقل، وطرق التحمل والأداء، واهتموا بلفظ الحديث وتدوينه، وظهرت مسألة رواية الحديث بالمعنى، والعناية بأحوال الرواة من خلال علم الجرح والتعديل، وغيره من فروع علم الحديث.[1]

لعل من أشهر النماذج التربوية الذين تندرج أسماء أصحابها تحت قائمة المدارس الفقهية، واشتهروا بكونهم من العلماء المعروفين بفكرهم التربوي الناضج، كالفقيه ابن سحنون المغربي، والقابسي، والماوردي، والزرنوجي، وابن تيمية، والشاطبي، والعاملي، والمغراوي، والشوكاني، وغيرهم، فقد ارتبطت أسماؤهم بالتربية، وأصبحوا من رواد هذا الاتجاه التربوي.

يعد كتاب "آداب المعلمين" لمحمد ابن سحنون (توفي: ٢٥٦هـ)[2] من أشهر كتب الفقهاء في اهتماماته بالنواحي التربوية وأساليب التعاليم ومناهجه. وقد قسمه محققه إلى بابين: الأول: في ثلاثة فصول تعرِّف: بحياته، وإنتاجه الفكري والتربية في المغرب، وبكتابه آداب المعلمين، أما الباب الثاني: فهو متن الكتاب، تحت عنوان (المذهب التربوي عند ابن سحنون) ويتوزع على العناوين التالية: ما جاء في تعليم القرآن، والعدل بين الصبيان، وما يكره محوه من ذكر الله تعالى وما ينبغي من ذلك، وما جاء في الأدب، وما جاء في الختم، وما ينبغي أن يخلى الصبيان فيه، وما يجب على المعلم من لزوم الصبيان، وما جاء في إجارة المعلم، وما جاء في إجارة المصحف، ويشتمل هذا الباب على أربعة فصول، الفصل الأول: المنهاج

---

(١) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. **الكفاية في علم الرواية**، تحقيق: أبو عبد الله السورقي وإبراهيم حمدي المدني، المدينة المنورة: المكتبة العلمية، (د. ت.)،ص١٣ فما بعدها.

(٢) حجازي، **المذهب التربوي عند ابن سحنون: رائد التأليف التربوي الإسلامي**، مرجع سابق، والكتاب: تحقيق ودراسة لكتاب "آداب المعلمين" لابن سحنون.

الدراسي وطريقة التدريس، والثاني: دور المعلم، والثالث: طريقة التأديب في منهاج ابن سحنون، والرابع: الإدارة المدرسية، وفيه تحدث عن مكان التعليم، والعريف، والعطلة المدرسية، والهدية، ولوازم المكتبة، وإيجارة الكتب.

وهناك من الكتب الأخرى ما هو أقرب إلى الوصايا والمواعظ، مثل كتاب برهان الدين الزرنوجي "تعليم المتعلم طريق التعلم" فمعظم فصوله وفقرات كل فصل تبدأ بعبارة "ينبغي لطالب العلم"، أو "ينبغي أن لا يكون"، أو "لا بدّ" أو "لا" يفعل كذا وكذا... ثم يأتي بأقوال فقهاء وعلماء بأسمائهم، وكثيراً ما تكون الأقوال والأخبار في صيغة "قيل" أو "حُكي أنّ" دون ذكر اسم القائل. ويكثر من ذكر الشعر، من شعره هو أو من شعر غيره، ولا يخلو أي فصل من عدد من مقاطع الشعر. وأحياناً قليلة يأتي بالأحاديث النبوية، لكنها ليست بالضرورة في موضوع الفصل مباشرة، وإنما تأتي في سياق التفاصيل والنقول التي يذكرها.

اهتم القابسي (توفي: ٤٠٣هـ) في كتابه "الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين" بما اهتم به ابن سحنون قبله، وركز فيها على كيفية تعامل المعلم مع الصبي، وكيف ينظم له أوقات الدراسة والاستراحة، وقسمت الرسالة إلى ثلاثة أبواب، تحدث في الباب الثالث عن بعض المبادئ التربوية الطريفة والمفيدة، تتعلق بالعقوبة في الكتاتيب. ومن جملة مما تضمنته رسالة القابسي حول أخلاق مهنة التعليم: أن يجتهد في تعليمه بقدر ما يستحق به أجر التعليم، ولا يقصّر عن ذلك، وأن يكون مع أداء ذلك طيب النفس في أداء عمله، وأن يكون متزناً في تعامله معهم، وأن يعدل بين طلابه، ولا يحابي أحداً منهم على أحد، وأن لا يتشاغل عن تدريسهم فيما يضيع الوقت عليهم؛ فهو مؤتمن على هذا الوقت يأخذ عليه أجراً، وأن لا يكلف طلابه بإحضار شيء من طعام أو غيره، وأن لا يكون المعلم جافياً قاسياً يتعدى في ضربه لطلابه الضوابط الشرعية.[1]

---

(١) القابسي، أبو الحسن علي بن خلف. **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين**، دراسة وتحقيق: أحمد خالد، قرطاج: الشركة التونسية للتوزيع، ط١، ١٩٨٦م، ص١٢٦ فما بعدها.

ومن الفقهاء أبو الحسن الماوردي (توفي: ٤٥٠هـ) وهو من وجوه فقهاء الشافعية، كان حافظاً للمذهب، وهو صاحب كتاب "أدب الدنيا والدين"، وفيه تحدث عن بواعث تعليم الكبار، وما ينبغي لطالب العلم أن يبتعد عنه، وعن أخلاق العلماء وما يجب أن يميزهم، وعن العلوم الواجب تعلمها، وغيرها من العناوين المهمة.[١]

وأدرج عبدُ الأمير شمس الدين اسمَ العاملي (توفي: ٩٦٦هـ) ضمن قطاع الفقهاء، في موسوعته (موسوعة التربية والتعليم الإسلامية) والعاملي هو زين الدين بن أحمد العاملي الشامي، له كتاب اسمه "منية المريد في آداب المفيد والمستفيد."[٢] ويشتمل متن الكتاب على مقدمة في فضل العلم والشواهد النقلية والعقلية في ذلك، ثم على أربعة أبواب، الأول: في آداب المعلم والمتعلم، في أنفسهما وفي درسهما واشتغالهما، الآداب المختصة بالتعلم، والباب الثاني: في آداب الفتوى والمفتي والمستفتي، والثالث: في المناظرة وشروطها وآدابها وآفاتها، والرابع: في آداب الكتابة والكتب التي هي آلة العلم.

ومن الفقهاء المغراوي (٩٢٩هـ): وهو محمد بن أحمد بن أبي جمعة المغراوي الملقب بشقرون، له كتاب "جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض بين المعلمين وآباء الصبيان.[٣] وتحدث الكتاب عن الأخلاق الضرورية لمهنة التعليم، والعدل بين الطلاب، والرفق بهم والصبر عليهم، وعن حكم الإجارة على تعليم القرآن والأصل فيها، وهل يقضي بما يعطى للمعلم في المواسم، وحكم آداب الصبيان وتعليمهم وتسريحهم وقبول هديتهم، ثم تحدث عن صفات معلم

---

(١) الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري. **أدب الدنيا والدين**، تحقيق: ياسين محمد النواس، دمشق: دار ابن كثير، ط٤، ٢٠٠٥م، (٦٦٨) صفحة.

(٢) شمس الدين، **الفكر التربوي عند زين الدين بن أحمد العاملي**، مرجع سابق.

(٣) التازي، عبد الهادي. **المغراوي وفكره التربوي من خلال كتابه جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض بين المعلمين وآباء الصبيان**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط١، ١٩٨٦م.

الصبيان، وأنه ينبغي أن يكون حافظاً لهم، مستيقظاً عير غافل عنهم.[1]

وفي حين اهتم أهل الحديث بمسألة الرحلة في طلب العلم واعتبرها بعضهم شرطاً من شروط طلب الحديث، فضّل بعضُ الفقهاء ضرورة اقتصار الطالب على فقيه واحد، حتى يأخذ عنه ما يمكنه من علم وفقه، وهو ما ساعد على ظهور المذاهب الفقهية، التي حاول البعضُ أن يحصرها في أربعة مذاهب، بينما رفض آخرون مبدأ هذا الحصر، وقالوا: إن مثل هذا يُعدُّ من التضييق، فقد كان هناك أئمةٌ عظماء كالأوزاعي (توفي: ١٥٧هـ) والثوري (توفي: ١٦١هـ) والطبري (توفي: ٣١٠هـ) وغيرهم، ممن تركوا فقهاً عظيماً يستحق أن يُدرس، وأن يُتابع عليه، وأن يأخذ الناس فيه بآرائهم، ولكن تلاميذهم قصروا في نشر أقوالهم، فلم يقوموا بما قام به غيرهم من تلاميذ الأئمة الآخرين.

ثالثاً: مدرسة الحديث التربوية

١- أهداف أهل الحديث في حلقاتهم التعليمية:

أفضل ما يتطلع إليه المسلم في حياته هو أن يقتدي برسول الله ﷺ، ويستنّ بسنته، ويتحرّى في ذلك ما صحَّ من هذا المأثور. ومن هنا كانت مهمة العلماء منذ وقت مبكر في التاريخ الإسلامي ضبط هذا المأثور المرويِّ عن النبي ﷺ، وهذا ما ندب المحدثون أنفسَهم له؛ استقصاء ما ورد من الروايات وضبطها.

يرى المحدِّثون والمخْتصّون بعلم الحديث، أنّ الحديث النبوي هو صمام الأمان لضبط الفقه في سائر أمور الدين، لا سيّما حين يكون الحديث هو الدليل على الحكم الفقهي، فلا مناص من العلم بقوة الحديث وحجيته ورتبته من الصحة والضعف، انطلاقاً من هدي النبي ﷺ: "يحمل هذا العلم من كل خَلَفٍ عُدولُه يَنْفون عنه تحريفَ الغالِين، وتأويل الجاهلين، وانتحال المبطلين."[2]

---

(١) المرجع السابق، ص٦٤، ٧٢، ١٠٧ بتصرف.

(٢) البزار، أبو بكر أحمد بن عمرو بن عبد الخالق. **مسند البزار**، تحقيق: عادل بن سعد، المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، ط١، ٢٠٠٩م، ج١٦، ص٢٤٧، رقم الحديث: (٩٤٢٣).

لكن علماء الحديث كان لهم غرضٌ آخر أكثر تخصصاً، تجاوزوا فيه فقه الحديث والعمل بمضمونه إلى التخصص في بناء أصول وقواعد ومنظومات معرفية متخصصة بالحديث النبوي، فنشأ من هذه الجهود مجموعة من العلوم المتخصصة، منها: علم أصول الحديث، وعلم مصطلح الحديث، وعلم الجرح والتعديل، وعلم الرجال، وعلم العلل... إلخ، كل ذلك من أجل الدراسة التفصيلية لحال الراوي والمروي من حيث القبول والرد؛ وبهذا الجهد العظيم حُفظ الحديث النبوي من التحريف والتبديل، أو الخلط فيه، أو الدس والافتراء عليه. ولذلك كان من طلبة العلم من يجلس إلى هؤلاء المحدثين يتعلمون منهم هذه الأصول والقواعد، وهم بذلك كأنهم يتعلمون ما يقابل التخصصات الدقيقة في برامج الدراسات الجامعية العليا في هذه الأيام.

ومع ذلك فإنّ المحدثين اهتموا بجوانب عامة تتوجه إلى عامة من يطلب علم الحديث، أو يطلب أيّ علم آخر، ومن ذلك مثلاً الاهتمام بآداب طلب الحديث، والتلقي عن المحدثين والكتابة عنهم، وضرورة إصلاح النية في طلب الحديث، والأدب أثناء الدرس، وضرورة التثبت في الروايات، وما ينبغي أن يتحلى به المحدِّث من الصفات، وآدابه في مجلس الحديث، وواجبه تجاه طلابه، ووسائل التعلم.

تحدث نيكلسون[1] عن الرحلة في طلب العلم في التراث الإسلامي، فقال: "وكان جلَّة الباحثين وطلاب العلم يرحلون في حماسة ظاهرة عبر القارات الثلاث، ثم يعودون إلى بلادهم كما يعود النَّحْل محملاً بالعسل الشهي، ثم يجلس هؤلاء الباحثون في بلادهم ليرْووا شغف الجماهير التي كانت تنتظر عودتهم لتَلْتَفَّ حولهم، فينالوا من علومهم ومعارفهم زاداً وخيراً عميماً. كما كان هؤلاء الباحثونَ

(١) نيكلسون، رينولد ألين (توفي: ١٩٤٥م). مستشرق إنجليزي. درس الأدب الفارسي وترجم كثيراً من أعمال جلال الدين الرومي إلى الإنجليزية، وأعد عدداً من المداخل في دائرة معارف الدين والأخلاق، ودائرة معارف الإسلام.

يَعْكُفون أحياناً على تدوين ما جمعوا وما سمعوا، ثم يُخرجون للناس كتباً هي بدوائر المعارف أشبه مع نظام رائع وبلاغة عذبة."[١]

وقد ورد في كتب التراث، المتخصصة في تعلم الحديث وتعليمه، مسائل عامة في تعلم سائر العلوم الأخرى، كالآداب الواجب مراعاتها في طرق الكتابة، والأدوات المستخدمة في ذلك، وقد كتب القاضي عياض كتابه "الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع"[٢] بيّن فيه الكثير من وسائل الكتابة، والطرق المتبعة فيها، والإشارات المتفق عليها بين النساخ والوراقين أثناء كتابة المخطوطات، وكيف يُضبِّب[٣] إذا وجد مشكلة أو تكراراً أثناء الكتابة، وكيف يستدرك إذا وجد نقصاً.

واعتنى علماء الحديث بأدوات الكتابة، فكانت لهم آداب تراعى في تدوين الحديث، وما يستخدم في هذا التدوين من أدوات، وما يراعى في ذلك من هيئات، ومن أهم وسائل الكتابة المعروفة عندهم: القلم، والحبر والمحبرة، والورق والكاغد، وكان على الكاتب أن يعتني بقلمه، قال الخطيب البغدادي: "ينبغي ألا يكون قلم صاحب الحديث أصمّ صلباً، فإن هذه الصفة تمنع سرعة الجري، ولا يكون رخواً فيسرع إليه الحفا، وأن يتخذه أملس العود، حتى لا يتأذى، مزال العقود، توسع فتحته...إلخ ما قال."[٤] وهناك مجالس خاصة عند أهل الحديث لإملاء الحديث، وهي أعلى مراتب الرواية، لأنها تقصد لغرض التحمُّل والرواية،

---

(١) شلبي، أحمد. **تاريخ التربية الإسلامية**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦م، ص٣١٨.

(٢) القاضي عياض، عياض بن موسى اليحصبي. **الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع**، تحقيق: السيد أحمد صقر، القاهرة وتونس: دار التراث والمكتبة العتيقة، ط١، ١٩٧٠م.

(٣) التضبيب أو التمريض: هو وضع إشارة إزاء النص الذي تظهر فيه مشكلة في رسم الكلمة أو لفظها ومعناها، والهدف هو التعبير عن أمانة النقل وتأكيد صحة الرواية، ثم توضيح وجه الإشكال في الهامش، وبيان ما يراه الناسخ صواباً.

(٤) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**، تحقيق: محمود الطحان، الرياض: مكتبة المعارف، ط١، ١٩٨٩م، ج١، ص٢٥٥.

وهناك مجالس أخرىٰ للمذاكرة، وكان علماء الحديث يفرقون بين المجلسين، فربما قالوا: حدثناه في المذاكرة.[1]

٢- نماذج من مناهج وأساليب مدرسة الحديث التربوية وأهم مصنفاتها:

قدّم أهل الحديث نصَّ الحديثِ حتىٰ لو كان آحاداً علىٰ آراء العلماء المعارضة له، وهو ما رفضه بعض الفقهاء، وقدموا عليه القياس وغيره، وظهر اهتمام الفقهاء بمصادر أخرىٰ من أدلة الأحكام غير القرآن والسنة، كالإجماع والاستحسان، والمصالح المرسلة، وشرع ما قبلنا، وغيره مما هو متفق أو مختلف فيه، وازداد اهتمامهم بمسألة ما تعم به البلوىٰ وغيرها من المسائل.

لا غرابة في أن تبرز مدرسة الحديث في التراث الإسلامي بصورة واضحة، لأنَّ الحديث النبوي الشريف هو أكثر ما اهتم به المسلمون بعد القرآن الكريم. فالقرآن الكريم كان قد حُفظ في الصدور، وكُتب ونسخت منه النسخ التي أرسلت إلىٰ الأمصار لتكون هي المرجعية الموحدة، وقد كان الصحابة رضوان الله عليهم يتذاكرون سيرة النبي ﷺ وما حدَّث به في المناسبات المختلفة، وما كان له من ممارسات وشمائل. ثم أصبح التابعون يجلسون إلىٰ الصحابة ليسمعوا منهم روايات عن النبي ﷺ. ثم أصبحت الرواية عِلْماً له شروطه، وأصبح الرواي موضوعاً للجرح والتعديل، لضمان أن لا يُروَىٰ عن النبي ﷺ إلا الحق، وتطورت مباحث أصول الحديث ومصطلحه وعلله، وغير ذلك مما عرف بعلوم الحديث (رواية) أو علوم السنة النبوية. وكانت الروايات تُنقل وتُحفظ مشافهةً، حتىٰ جدَّتْ ظروفٌ

---

(١) المرجع السابق، ج٢، ص٣٧.

وذلك للتفريق بينهما، لأن مجالس الإملاء والتحديث كانت تروىٰ فيها الأحاديث بالأسانيد، أما مجالس المذاكرة فليس فيها كثير تدقيق في شأن الإسناد. انظر:

- السمعاني، أبو سعيد عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي. **أدب الإملاء والاستملاء**، تحقيق: سعيد محمد اللحام، بيروت: مكتبة الهلال، ط١، ١٩٨٩م، ص١١٠.

وكانوا يتخذون من هو فصيح اللسان رفيع الصوت للتبليغ عند الإملاء عند ازدحام المجلس.

استدعت تدوين الحديث، فنهض بهذه المهمة علماء من التابعين وتابعيهم، وظهرت كتب الحديث بأنواعها، وتوالت طبقات المحدثين.

وكان العالم المتخصص يجلس لرواية الحديث، وتجلس إليه جموع المتعلمين يستمعون أو يكتبون ما يُلقىٰ عليهم. وكَتب بعضُ المحدثين كتباً عن شروط العالم والمتعلم، فالعالِم هنا هو المعلِّم وهو المحدِّث، أو الراوي، أو المُمْلِي؛ والمتعلم هنا هو السامع، أو المستَمْلِي، أو المتلقي. وهكذا عرفت لغة مجالس الحديث مصطلحات خاصة، عرفت في هذه المجالس، أكثر مما عرفت في مجالس غيرهم من العلماء. وكان المحدِّثون هم أصحاب هذا الاتجاه الذين يهتمون بالأحاديث النبوية، وآثار الصحابة والتابعين، ويُعنون بعلوم الحديث دراية ورواية، وإليهم ينسب أصحاب الصحاح والسنن والمسانيد والمعاجم، وغيرهم.

وقد عَرفت المساجد حلقات المحدثين، وكان روادها من جميع الطبقات؛ الصغار والكبار، ومن كل طوائف المجتمع، وقد عَرفت مجالس الحديث النبوي نوعين من الاهتمام؛ النوع الأول: عِلمٌ يَهتمُّ بالراوي، أو سلسة الرواة ودرجة كل منهم من الجرح أو التعديل، والشروط التي تُعطِي للحديث صفةً أو درجة أو رتبة، ضمن تصنيفات الحديث النبوي المعروفة. والنوع الثاني: علم يهتمُّ بمتن الحديث أو نصّه وشرحه، من أجل التوصل إلىٰ ما فيه من أحكام فقهية، تشكل أساساً للسلوك العملي للإنسان المسلم.

إنَّ الأحاديث المروية عن النبي ﷺ، هي مواقف من سيرته عليه الصلاة والسلام مع أصحابه، وقد كانت حياته أسوة يتأسَّوْن بها، لذلك كانوا حريصين علىٰ رواية الحديث وتحري الدقة والصحة في مروياتهم، حتىٰ كانوا لا ينسون ذكر حالة النبي عَلَيْهِ ٱلسَّلَامُ وهو يتلفظ بالحديث، حالات القعود أو الاتكاء، أو السرور أو الغضب، والطريقة التي يحرك فيها يديه أو أصابعه، وكأن الحالة الجسمية جزء من الحديث. فقد وردت في الحديث نصوص من هذا الوصف من قبيل: "وكان متكئاً

فجلس"، "مَثَلِي وَمَثَلُ السَّاعَةِ كَهَاتَيْنِ وفرَّق بين أصبعيه السبابة والوسطى"، "فغضب رسول الله ﷺ حتى احمرت وجنتاه"، "يرفع يديه حتى يُرى بياض إبطيه"، "خط رسول الله ﷺ خطاً وقال"، إلخ.

هناك بعض الكتابات التربوية تكتفي بإثبات النصوص الحديثية لبيان ما يتضمنه العنوان من أحكام، ويمكن اعتبارها من مدرسة الحديث دون الفقه، ومن العلماء الذي يحسب إنتاجهم على مدرسة أهل الحديث الإمام السمعاني (توفي: ٥٦٢هـ) عبد الكريم بن محمد، في كتابه "أدب الإملاء والاستملاء"[١] الذي بدأ الفصل الأول منه بربط التأدب والتعلم بعلم الحديث وروايته، وأهمية السماع والإجازة والإملاء، والكتابة ومجالس الإملاء.[٢] وتضمن الفصل الثاني ما ينبغي للمحدث أن يصلح هيئته ويأخذ لرواية الحديث أهبته، ويستحب أن يكون المملي في حال الإملاء على أكمل هيئة وأفضل زينة، ويتعاهد نفسه قبل ذلك بإصلاح أموره التي تجمّله عند الحاضرين من الموافقين والمخالفين، وذكر تفاصيل في النظافة والثياب والطيب والمشي والتحية والتخاطب والجلوس ومواعيد المجلس والدرس... وينبغي للمملي أن يعيّن لأصحابه يوم المجلس لئلا ينقطعوا عن أشغالهم، وجاء في الفصل الثالث كلامه عن المستملي ومكان جلوسه، وصوته، وصفاته، وتفاصيل في طريقة الاستملاء. وفي الفصل الرابع تحدث الكتاب عن آداب كتابة الحديث، وما يلزم طالب الحديث في نفسه ومجلسه وأدبه من المحدث. أما الفصل الخامس والأخير فتحدث عن أدوات النسخ وشروط الخط، وإعارة الكتب.[٣] والكتاب من أوله إلى آخره هي روايات حديثية، نقل في كل منها سلسلة

(١) السمعاني، أبو سعيد عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي. **أدب الإملاء والاستملاء**، دراسة وتحليل: علي زيعور، بيروت، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، ط١، ١٩٩٣م، ص٧١.

(٢) المرجع السابق، ص٧١.

(٣) المرجع السابق، ص٢٠٩. الفصول الخمسة وعناوين محتوياتها في الصفحات الآتية حسب الترتيب: ٧١، ٨٣، ١٤٦، ١٨٩، ٢٠٩.

الرواة بدءاً من "حدّثنا" أو "أخبرنا" صاعداً بالرواية إلى النبي ﷺ.

ومن المصنفات التي ينطبق عليها مثل هذا الوصف كتاب (تحرير المقال في أدب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال)[1] لابن حجر الهيتمي (توفي: ٩٧٣هـ)، الذي يتحدث فيه عن: الأحاديث الواردة في شرف أهل القرآن، والأحاديث الواردة في فضائل معلمي القرآن، والأحاديث الدالة على جواز أخذ الأجرة على تعليم القرآن، والأحاديث الدالة على امتناع أخذ الأجرة على تعليم القرآن، وبيان اختلاف العلماء في الأخذ بالأحاديث السابقة، وتحذير المعلم من النظر إلى الـمُرْد الذين يعلِّمهم، وغيرها.

وهناك أعمال علمية مهمة تجمع بين الفقه والحديث في مناهجها وأساليبها، لعل من ألمع الأسماء التي ارتبطت بالتراث التربوي من المحدثين الإمام بدر الدين ابن جماعة[2] وكتابه «تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم»[3] يجمع بين الفقه والحديث، وهو مقسم في أبواب وفصول. وفي كل فصل أقسام عديدة لا تقل عن عشرة أقسام في الأدب سمَّاها المؤلف أنواعاً من الأدب. الباب الأول: أدب العالم في نفسه ومراعاة طالبه ودرسه. والثاني: آداب العالم في درسه، والثالث: عن آداب المتعلم. والرابع: في الأدب مع الكتب التي هي آلة العلم، والخامس: في آداب سكنى المدارس. وهو يمتاز عن كتاب الزرنوجي والقابسي بكثرة ما يذكره من

---

(١) الهيتمي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن محمد بن حجر المكي. **تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال**، تحقيق: علي أحمد الكندي المرر، أبو ظبي: مؤسسة بينونة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م. يقع في (١٢٦ صفحة).

(٢) هو محمد بن إبراهيم بن سعد الله بن جماعة ابن علي بن حازم الكناني الحموي، (توفي: ٧٣٣هـ) من أئمة الحديث، مفسر، فقيه، أصولي، متكلم، مؤرخ، أديب، ناثر، ناظم، مشارك في غير ذلك.

(٣) شمس الدين، عبد الأمير **المذهب التربوي عند ابن جماعة**، دراسة وتحقيق لكتاب تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، بيروت: دار اقرأ، بيروت، ط٢، ١٩٨٦م. ثم صدر مرة أخرى في بيروت: الشركة العالمية للكتاب. ط١، ١٩٩٠م.

الأحاديث النبوية، ويبدأ بعبارة الأدب المطلوب ثم يعقب عليه بما يتيسر له من آي القرآن الكريم، وعدد ليس قليلاً من الأحاديث النبوية الشريفة، ثم يتبع ذلك بأقوال العلماء بدءاً بالإمام الشافعي رحمة الله. وغيره. ويكثر من ذكر عبارات مثل: "وينبغي..."، و"والأَوْلَى له..." أو "أعلم أن"، "فقد روي عن النبي ﷺ" و"أن" يفعل كذا وكذا، أو "أن لا" يفعل... ثم يذكر آية أو أكثر من القرآن الكريم، ثم حديثاً أو أكثر عن النبيّ ﷺ.

ومن العلماء الذين يجمعون بين الفقه والحديث في كتاباتهم، الإمام ابن عبد البر، وتندرج أعماله التربوية تحت هذه المدرسة، حيث إن له إشاراتٍ تربويةً قيِّمة، نبّه فيها إلى أخلاق مهمة ينبغي للعالم والمعلم أن يتصفا بها؛ وعقد في كتابه "جامع بيان العلم وفضله" باباً بعنوان: باب جامع في آداب العالم والمتعلم، اعتمد في بيانه لهذه الآداب على نصوص شرعية من الأحاديث والآثار، منها: قول عمر بن الخطاب: "تعلَّموا العلم وعلِّموه الناس، وتعلَّموا له الوقار والسكينة، وتواضعوا لمن تعلمتم منه ولمن علمتموه، ولا تكونوا جبابرة العلماء فلا يقوم جهلكم بعلمكم." وقول عبد الله بن مسعود: "كونوا ينابيع العلم، مصابيح الهدى، أحلاس البيوت، سرج الليل، جدد القلوب، خلقان الثياب، تُعْرَفون في السماء وتَخفَوْن على الأرض." وقول الخليل بن أحمد: "اجعل تعليمك دراسة لك، واجعل مناظرة العلم تنبيهاً بما ليس عندك، وأكْثِر من العلم لتعلم، وأقلِلْ منه لتحفظ."[1]

٣- أهم المراكز التربوية لأهل الحديث:

بعد أن وجدت المدارس بعد القرن الخامس؛ اشتهرت مدارس المحدثين التي كان يقوم عليها إمام من أئمتهم، كدار الحديث بالأشرفية بدمشقَ، وكان يقوم

(١) ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله النمري القرطبي. **جامع بيان العلم وفضله**، تحقيق: فواز أحمد زمرلي، بيروت: مؤسسة الريان ودار ابن حزم، ط١، ٢٠٠٣م، في الصفحات: (١: ٢٤٦، ٢٤٩، ٢٥٦، ٢٧١).

عليها في وقته الإمام أبو عمرو بن الصلاح؛ ومدرسة الجوزية، التي كان ابن القيم في يوم من الأيام إماماً من أئمتها؛ وهناك دار الحديث الكاملية، والظاهرية القديمة، والفاضلية، وجامع ابن طولون في القاهرة، والمدرسة الناصرية بالقدس، والمدرسة الرواحية بدمشق، وغيرها من المدارس.

وللوقوف على سعة نشاط وانتشار هذه المدارس ننقل ما ذكره الحافظ ابن رجب في مقدمته لشرح علل الترمذي، تحت عنوان (معرفة المدارس الحديثية، نشأتها، ورجالها، ومذاهبها العقدية والفقهية، وأثرها وتأثيرها في غيرها، وما تميزت به عن غيرها) حيث يقول: "فقد نشأت للحديث مدارس في المدينة ومكة والكوفة والبصرة، وفي الشام ومصر واليمن، وقد كان في دمشق وحدها ثلاثمائة وخمسون مدرسة، منها ثماني عشرة داراً للحديث، وإلى جانب هذا العدد من المدارس وُجد الكثير من الخوانق والربط والمساجد وكلها تساهم في نشر الثقافة والعلم."[1] وهذه المدارس لم تكن مؤسسات مادية مبنية من حجر أو طوب، ولكنها كانت رجالاً كأبي حنيفة والشافعي في الفقه، والبخاري ومسلم في الحديث. وكل رجل منهم كان مؤسسة لها قواعدها ومناهجها وطلابُها.

وانتشرت مدارس أهل الحديث بكثرة في معظم الأمصار الإسلامية، فالمسلم في كل مكان متعطش لسماع حديث رسول الله ﷺ، والرحلة في طلبه. وكان العلماء يهتمون كثيراً بطرق تحمل الحديث وأدائه، وهو ما كان يعجب الصغار، ويجعلهم يفتخرون أنهم بدأوا يحفظون ويتعلمون الأحاديث.

وقد ارتبطت أسماء بعض هذه المدارس بأحد الأئمة -ابن الجوزي مثلاً- وربما تعددت المدارس التي يدرس فيها عالم واحد، وتعد الأماكن التي حدَّث فيها العالم جزءاً من سيرته العلمية، فابن الجوزي مثلاً حدّث في حياته في دار الحديث

---

(١) ابن رجب الحنبلي، زين الدين عبد الرحمن بن أحمد بن عبد الرحمن بن الحسن. **شرح علل الترمذي**، تحقيق: همام عبد الرحيم سعيد، الرياض: مكتبة الرشد، ط٢، ٢٠٠١م، ج١، ص١٢٨، ٣٣٨.

العادلية بدمشق، ومشيخة دار الحديث الأشرفية بدمشق، ومشيخة تربة أم الصالح بدمشق، ودار القرآن بدمشق، وعدد من المشيخات والجوامع في القاهرة والإسكندرية منها جامع التوتة ببرقوق، في مصر، والمشيخة الصلاحية في بيت المقدس، وقبة المسجد بِرْصافا، والجامع الكبير بسمرقند، ما وراء النهر، ودار القضاء والجامع الأكبر بشيراز في بلاد الفرس، والمسجد النبوي بالمدينة، والمسجد الحرام بمكة، وفي عددٍ من مساجد ومجالس بغداد.(١)

ومما هو معلوم أن علم الحديث قد انتشر في معظم أمصار العالم الإسلامي، وأصبح لكل منطقة منها طابعه الخاص به، فهناك مدرسة الحديث في الكوفة، ومدرسة الحديث في البصرة، ومدرسة الحديث في مصر، وغيرها، ونذكر هنا بعض المصنَّفات التي تتحدث عن مثل تلك المدارس الحديثية في تاريخ السُّنَّة النبوية وعلومها، وسعة انتشارها في الأمصار الإسلامية، والتي جعلت أسماء بعض البلدان ترتبط بمدارسها الحديثية ارتباطاً وثيقاً، ومنها:

- مدرسة الحديث في مصر منذ سقوط بغداد إلى نهاية القرن العاشر الهجري.(٢)
- مدرسة الحديث في القَيْرَوان من الفتح الإسلامي إلى القرن الخامس الهجري.(٣)
- مدرسة الحديث في البصرة حتى القرن الثالث الهجري.(٤)

---

(١) انظر حول هذا: **ابن الجوزي محدثاً**، للباحث مشهور بن مرزوق الحرازي (١: ٢٢) انظر موقع:
- http://islamic-books.org/cached-version.aspx?id=4641-1-1.

(٢) خليفه، محمد رشاد. **مدرسة الحديث في مصر منذ سقوط بغداد إلى نهاية القرن العاشر الهجري**، القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ١٤٠٣هـ.

(٣) شواط، حسين بن محمد. **مدرسة الحديث في القَيْرَوان من الفتح الإسلامي إلى القرن الخامس الهجري**، الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ط١، ١٤١١هـ، مجلدان، (١٠٧٢) صفحة.

(٤) القضاة، أمين. **مدرسة الحديث في البصرة حتى القرن الثالث الهجري**، بيروت: دار ابن حزم، ط١، ١٤١٩هـ، في (٦٧٢) صفحة.

- علم الحديث في مكَّة خلال العصر المملوكي.[1]

- الحديث والمحدِّثون في اليمن في عصر الصحابة.[2]

- مدرسة الحديث في بلاد الشام خلال القرن الثامن الهجري.[3]

وارتبطت أسماء بعض العلماء بالبلدان التي أقاموا للتحديث فيها، فكان سفيان ابن عيينة محدِّث مكة المكرمة، وكان الأوزاعي محدِّثَ الشام، وكان الليث بن سعد محدِّثَ أهلِ مصر، وكان أبو عمر بن عبد البر النمري حافظَ المغرب، وهكذا.

رابعاً: المدرسة التربوية الصوفية

١ - نشأة التصوف:

يتَّصل التوجُّهُ الصوفي في حياة البشر بصورة عامة باسم "التربية الروحية" التي عرفت في مختلف الحضارات الإنسانية عبر القرون، ولا سيّما في الشرق القديم. لكنَّ الإسلام جاء نظاماً للحياة في جوانبها الروحية والمادية، وقام على التوازن والاعتدال بين متطلبات كلٍّ منهما، ولم يقبل النبي ﷺ الغُلُوَّ في أيِّ أمر من الأمور حتى في العبادة. وعلى هذا كانت حياة الصحابة والتابعين. ثم بدأ الناس يتفاوتون في درجة الالتزام بالتوازن والاعتدال، فمَالَ بعضهُم إلى الجوانب الشكلية في التديُّن، وضَعُف لديهم الاهتمامُ بأعمال القلوب، ومالَ آخرون إلى إيثار الزهد والتنسُّك، والإقبالِ على الآخرة. وتطوَّر هذا الميل فيما بعد إلى التصوف، بأنواعِه وطُرُقِه.

---

(١) معتوق، صالح يوسف. **علم الحديث في مكَّة خلال العصر المملوكي**، بيروت: مؤسسة الريان، ١٤٢١هـ، في (٦٤٣) صفحة.

(٢) الحميري، عبد الله. **الحديث والمحدِّثون في اليمن في عصر الصحابة**، الرياض: مكتبة الرشد، ط١، ١٤٢١هـ، ٣ أجزاء في (٢٠٣٦) صفحة.

(٣) ابن عزوز، محمد. **مدرسة الحديث في بلاد الشام خلال القرن الثامن الهجري**، بيروت: دار البشائر الإسلامية، ط١، ١٤٢١هـ، في (٦٩٦) صفحة.

وقد كان الزهد في الدنيا والانقطاع للعبادة أمراً معروفاً منذ وقت مبكر في تاريخ الإسلام، فأصل التصوف كما يقول ابن خلدون: هو "طريقة ... سلف الأمة وكبارها من الصحابة والتابعين ومن بعدهم، طريقة الحق والهداية، وأصلها العكوف على العبادة والانقطاع إلى الله تعالى، والإعراض عن زخرف الحياة وزينتها، والزهد فيما يقبل عليه الجمهور من لذة ومال وجاه، والانفراد على الخلق في الخلوة والعبادة. وكان ذلك عاماً عند الصحابة والسلف. فلما فشا الإقبال على الدنيا في القرن الثاني وما بعده، وجنح الناس إلى مخالطة الدنيا، اختص المقبلون على العبادة باسم الصوفية والمتصوفة."[1]

ومما يشير إلى شيوع الزهد والانقطاع إلى العبادة، لدى بعض الخواص، قصَّة شقيق البلخي (توفي: ١٩٤هـ) وإبراهيم بن أدهم (توفي: ١٦٢هـ) حيث اختار البلخي الانقطاع للعبادة وترك التكسب والتجارة، إيماناً منه بأنَّ الله يزرقه وهو في بيته.[2] أما الفضيل بن عياض (توفي: ١٨٧هـ) فقد كان "شاطراً" قاطع طريق، ثم تاب وجاوَرَ في الحرم يتعبَّدُ. فبعث إليه عبد الله بن المبارك (توفي: ١٨١هـ) الذي كان مجاهداً في الثغور، أبياتاً من الشعر تُبين اختيارَ ابن المبارك لقيمة الجهاد في الميدان، على قيمة الزهد والانقطاع للعبادة التي اختارها الفضيل، ومما جاء فيها قول عبد الله بن المبارك:[3]

يا عابد الحرمين لو أبصرتنا ... لعلمت أنك بالعبادة تلعبُ
من كان يخْضِبُ خدَّه بدموعه ... فنحورُنا بدمائنا تتخَضَّبُ

ولسنا معنيين في هذا المقام بالحديث عن تاريخ التصوف ومصطلحاته وفِرَقِه،

---

(١) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٣، ص٩٨٩.

(٢) الدينوري، أبو بكر أحمد بن مروان المالكي. **المجالسة وجواهر العلم**، تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان، أم الحصم (البحرين) وبيروت: جمعية التربية الإسلامية ودار ابن حزم، (١٤١٩هـ/١٩٩٨م)، ج٨، ص٤١-٤٢.

(٣) الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان، **سير أعلام النبلاء**، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١١، (١٤١٧هـ/١٩٩٦م)، ج٨، ص٤١٢.

وإنَّما يعنينا الحديث عن البعد التربوي في مدرسة التصوف وحضور هذا البعد في التراث الإسلامي. وسوف نشير بقدر كبير من الإيجاز إلى بعض كتابات التصوف وأهداف التربية الصوفية وأساليبها، وبعض رجالها ومؤسساتها.

وقد بدأت الكتابة فيه مع بداية تدوين العلوم، فكتب بعض رجال التصوف كتباً متنوعة، تحدث عنها ابن خلدون فقال: "كتب رجال من أهل هذه الطريقة في طريقهم، فمنهم من كتب في أحكام الورع ومحاسبة النفس على الاقتداء في الأخذ والترك كما فعله المحاسبي (توفي: ٢٤٣هـ) في كتاب "الرعاية" له، ومنهم من كتب في آدب الطريقة وأذواق أهلها ومواجدهم في الأحوال كما فعل القشيري (توفي: ٤٦٥هـ) في كتاب "الرسالة"، والسهروردي (توفي: ٦٣٢هـ) في كتاب "عوارف المعارف" وأمثالهم. وجمع الغزالي (توفي: ٥٠٥هـ) رَحِمَهُ ٱللَّهُ بين الأمرين في كتاب "الإحياء" فدوّن فيه أحكام الورع والاقتداء، ثم بيّن آداب القوم وسننَهم وشرح مصطلحاتهم في عباراتهم، وصار علم التصوف في الملَّة عِلْماً مدوَّناً، بعد أن كانت الطريقة عبادة فقط. وكانت أحكامها إنما تُتَلقَّى من صدور الرجال."[1]

ولم يخل قرن من القرون من وجود علماء اتجهوا الاتجاه الصوفي في تربية مريديهم، وكل منهم يأخذ عمن كان قبله، ويزيد أو ينقص، ومن هؤلاء: المحاسبي (توفي: ٢٤٣هـ)، والجنيد (توفي: ٢٩٧هـ)، وأبو طالب المكي (توفي: ٣٨٦هـ) والقشيري (توفي: ٤٦٥هـ)، والغزالي (توفي: ٥٠٥هـ)، والجيلاني (توفي: ٥٦١هـ)، والرفاعي (٥٧٨هـ)، وأبو مدين (توفي: ٥٩٤هـ)، وابن عربي (٦٣٨هـ)، وابن عطاء الله السكندري (توفي: ٧٠٩هـ)، والنقشبندي (توفي: ٧٩١هـ)، وابن عروس (توفي: ٨٦٩هـ)، والخلوتي (توفي: ٩٨٦هـ)، وجاء بعدهم كثير ممن لا تزال كثير من الطرق الصوفية المعاصرة تعرف بأسمائهم.

---

(١) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٣، ص٩٩١.

لكن هذا التوجه الصوفي كان نمطاً من أنماط التفكير التي عرفها المجتمع المسلم بعد عهد النبوة، فكان فيه الفقهاء الذي أخذوا يُعمِلون الرأيَ في استنباط الأحكام فيما لا نص فيه، على طريقة الإمام أبي حنيفة، وتمسك آخرون بنصوص الحديث على ظاهرها ومنعوا التأويل، على طريقة الحنابلة، ثم على طريقة الظاهرية. وانكفأ آخرون إلى الباطن، اعتماداً على تأويلات كلامية في فهم العقيدة فكان منهم التجسيم والتشبيه، ووصل بعضهم إلى الحلول الصوفي، ومنهم من وضع قواعد للسلوك الصوفي، ومقامات يترقي فيه السالك من مرتبة إلى أخرى عن طريق المجاهدة.

وقد ارتبط التصوف بالكلام منذ بداية تشكل المدارس الصوفية، ولا سيما عند طوائف الشيعة، وحتى عند أوائل المتصوفة مثل المحاسبي، الذي يقال إنَّ مأخذ الإمام أحمد عليه كان بسبب نظره في الكلام. وبقيت طوائف من المتصوفة أقرب إلى الجمع بين الاعتدال في اعتماد الشرع والعقل، ورفض الشطحات والأوهام التي عرفت عن متصوفة الحلول والاتحاد.

ويميز طاش كبرى زاده بين الاتجاه الفلسفي في التصوف الذي يبحث في "العلم الإلهي الباحث عن أحوال الموجود المطلق، باعتبار "الغاية"، وذلك "على مقتضى العقول"، والاتجاه الكلامي الذي يكون الباحث في الكلام معتمداً على قواعد الشرع."[1]

وواصلت فئات من المتصوفة اعتماد الفلسفة في فهم طبيعة النفس، ومسائل الاعتقاد، واصطناع مناهج عرفانية غريبة، منها منهج الإشراق الذي يعتمد الكشف والذوق والبصيرة التي ترى بواطن الأشياء فتكون مورد الإلهام وموطن الإشراق ومصدر الكشف والذوق وأسهم في تطوير هذا المنهج ابن سينا (توفي: ٤٢٧هـ)، والسهروردي المقتول (٥٨٦هـ).

---

(١) زاده، طاشكبري (أحمد بن مصطفى بن خليل). **مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم**، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٥م، ج٢، ص١٣٢.

٢- مناهج التربية الصوفية وأساليبها:

العمليةُ التربوية تفاعلٌ بين المربي والمتربي للوصول إلى الهدف التربوي، وغاية التربية مساعدة الفرد في الوصول إلى أفضل ما يمكن، من تحسين سلوكه وتربيته، تربية فردية واجتماعية، ليصبح إنساناً صالحاً في علاقته بربه، نافعاً في مجتمعه. والتصوف في الأساس هو تربية تقوم على علاقة المتربي (المريد) بالمربي (الشيخ). والتربية هنا هي ضبط السلوك الإنساني وتهذيب الروح وطبائعها، وتزكية النفس ونوازعها، وفق ما اختط هذا الفكر من مدارج تربوية للترقي النفسي والروحي والتعلق بحب الله سبحانه، أملاً في الوصول إلى مرتبة: ﴿يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُۥٓ﴾، في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مَن يَرْتَدَّ مِنكُمْ عَن دِينِهِۦ فَسَوْفَ يَأْتِى ٱللَّهُ بِقَوْمٍ يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُۥٓ أَذِلَّةٍ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ أَعِزَّةٍ عَلَى ٱلْكَٰفِرِينَ يُجَٰهِدُونَ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ وَلَا يَخَافُونَ لَوْمَةَ لَآئِمٍ ۚ ذَٰلِكَ فَضْلُ ٱللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَآءُ ۚ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ﴾ [المائدة: ٥٤].

يقوم المنهج التربوي عند معظم فرق الصوفية على مبدأ التقشف والزهد، وأداة ذلك في مجمله هو عمل القلب، ومن هنا تكاد تنحصر أهدافهم التربوية في مسألة تربية المريدين وإحسان التحكم في غرائزهم، وتدريبهم على الصبر وتحمل المشاق، والانعزال عن الناس، ومحاولة الانقطاع إلى الذكر، ويعتقدون بالكرامات والخوارق.

يعوِّل الصوفية على حاسة الكشف والذوق أكثر من تعويلهم على النص، ويميزون بين علم الظاهر وعلم الباطن، بين علم المشاهدة بالبصر، وعلم المشاهدة بالبصيرة، فعلم الباطن عندهم هو المعارف الآلهية والعلوم الإلهامية، وهي من وجهة نظرهم تزيد من معرفة المريد بالله تعالى، وتعلقه بالآخرة، أكثر مما تفعله بقية العلوم الأخرى، وهذا من شأنه أن ينعكس على مناهجهم وأساليبهم التربوية.

ولا شك في أن تهذيب السلوك، والتحكم بالغرائز والشهوات هو نتيجة طيبة وثمرة ناضجة يكون قد حققها المريد بمثابرة الالتزام، والسير على توجيهات شيخه، والرضا والقناعة التامة بأهليته وقدراته، والقبول بكل الأوامر التي من

شأنها أن توصله إلى مبتغاه، فالتعلم الذاتي الفردي يكاد يكون معدوماً في المنهجية الصوفية، أو في الفكر التربوي الصوفي.

وحلقات الصوفية ليست حلقات علمية مفتوحة، وتبتعد على الأجواء العامة، لأن أقوالهم ليست مقبولة عند عامة الناس، ويصعب على صغار السن أن يفهموا مقاصد أقوالهم، من هنا كان تركيزهم على المريدين الراغبين في الطريقة، ويعتمدون منهج الذكر والأوراد للوصول إلى مرحلة الكشف، وتترقى العملية التربوية بترقي المريد بين المقامات، ولا يتم لهم هذا إلا بضرورة الالتزام مع شيخ يتعلم عليه ويأخذ بيده ويهتدي من خلاله إلى ما يريد من التأدُّب.

وقد تميَّزت المدرسة الصوفية بالتربية الروحية، على أصول ومناهج تختلف عن مدارس أهل الفقه والحديث وغيرهم. وربما كانت طريقة تصوُّف بعض الأوائل مثل المحاسبي والجنيد طريقة معتدلة لا تتعارض كثيراً مع الفقهاء والمحدثين في زمانهم، رغم أن الفقهاء والمحدثين لم يكونوا يرتاحون لهذا التوجه الطارئ.

وقصة الإمام أحمد بن حنبل مع الحارث المحاسبي مثال واضح على ذلك.[1] لكن بعض الطرق الصوفية أخذت تتطرف وتبتعد شيئاً فشيئاً عن مناهج المحدثين والفقهاء، ولا سيما فيما كانت تتطلبه الطريقة من الإعلاء من مقام الشيخ، والثقة المطلقة به، والطاعة العمياء له. وعرف عن بعض شيوخ الصوفية شطحات في ألفاظهم وعباراتهم وسلوكهم. وأسهم هذا التطرف في التربية الصوفية إلى التحذير من ملذات الحياة الدنيا إلى درجة إهمال الكسب والعمل المنتج. ومع ذلك فإن من

---

(١) انظر القصة بتمامها من كلام المحقق في:

- المحاسبي، الحارث بن أسد. **رسالة المسترشدين** تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، حلب والقاهرة: دار السلام ومكتب المطبوعات الإسلامية، ط١٠، ٢٠٠٠م، ص٢٣.

وفي نهايتها يقول الإمام أحمد: بعد أن شهد ليلة قضاها يرقب المحاسبي وتلاميذه، دون علمهم: ما أعلم أني رأيتُ مثل هؤلاء القوم، ولا سمعت في علم الحقائق مثل كلام هذا الرجل، وعلى ما وقفت من أحوالهم فإني لا أرى لك صحبتهم."

الإنصاف أن نشير إلى أن بعض الطرق الصوفية كان لها أعمال جليلة في نشر الإسلام والجهاد في سبيل الله.

يعتني شيخ الطريقة بتأديب المريدين من خلال المعايشة والمخالطة، "وأما التأديب فإنَّما نعني به أن يروِّض غيره وهو حال شيخ الصوفية معهم، فإنه لا يقدر على تهذيبهم إلا بمخالطتهم، وحاله معهم حال المعلم وحكمه... فينبغي أن يقيس ما تيسر له من الخلوة بما تيسر له من المخالطة وتهذيب القوم، وليقابل أحدهما بالآخر وليؤثر الأفضل، وذلك يدرك بدقيق الاجتهاد ويختلف بالأحوال والأشخاص، فلا يمكن الحكم عليه مطلقاً بنقي ولا إثبات."[1] لكن هذه المخالطة لا تقتصر على الحلقة الصوفية العامة، وإنما تتعداها إلى التعامل مع كل مريد بمفرده، ذلك أن التربية الصوفية تعتمد مبدأ مراعاة الفروق الفردية في التعامل مع المريدين؛ إذ تختلف حاجة كل منهم إلى نوع العلاج التربوي: "وكما أن الطبيب لو عالج كل المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم، فكذلك الشيخ ... ينبغي أن ينظر في مرض المريد وفي حاله وسنِّه ومزاجه وما تحتمله بنيته من الرياضة، ..."[2]

وفي المجال نفسه يقول ابن خلدون: "الطريق إلى الله تعالى عدد أنفاس الخلائق، وإن كان واحداً في نفسه، فكل سالك يليق به من التربية ما لا يليق بغيره، والأحوال والمواجد والواردات، والمواهب والعلوم والإلقاءات، والعوارض في السلوك، تختلف بحسب الأشخاص والأحوال، والبداية والنهاية، والقوة والضعف، وسبيل سلوكهم غير متفق، فقد يكون الرجلان على وزان واحد في العلم والعمل وترتيب الرياضة ... وترد على كل منهما الأحوال والمواجد والإلقاءات متفقة ومختلفة، فيفرق الشيخ بين مؤتلفها، ويجمع بين مختلفها، بحسب ما أراه الله."[3]

---

(١) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **إحياء علوم الدين**، بيروت: دار المعرفة، (د. ت.)، ج٢، ص٢٣٩.

(٢) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، المرجع السابق، ج٣، ص٦١.

(٣) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد الحضرمي. **شفاء السائل وتهذيب المسائل**، تحقيق: محمد مطيع الحافظ، دمشق وبيروت: دار الفكر ودار الفكر المعاصر، ط١، ١٩٩٦م، ص١٤١.

ويستنكر ابن الجوزي ما يرويه بعض شيوخ الصوفيه عن طرق تأديب المريد بما يخالف الشرع، ويذكر أمثلة كثيرة من هذه الطرق، ومن ذلك ما يرويه عن أبي حامد الغزالي قوله: "ينبغي للشيخ أن ينظر في حالة المبتدئ فإن رأى معه مالاً فاضلاً عن قدر حاجته أخذه وصرفه في الخير، وفرغ قلبه منه حتى لا يلتفت إليه، وإن رأى الكبرياء قد غلب عليه أمَرَه أن يخرج إلى السوق للكد ويكلفه السؤال والمواظبة على ذلك، وإن رأى الغالب عليه البطالة استخدمه في بيت الماء وتنظيفه وكنس المواضع القذرة وملازمة المطبخ ومواضع الدخان."[1] ويَروي ابن الجوزي عن أبي يزيد البسطامي أن رجلاً من المريدين شكا له قسوة قلبه، فقال له: "اذهب الساعة إلى الحجام واحلق رأسك ولحيتك وانزع عنك هذا اللباس، وابرز بعباءة وعلّق في عنقك مخلاة، واملأها جوزاً، واجمع حولك صبياناً وقل بأعلى صوتك: يا صبيان! من يصفعني صفعة أعطيته جوزة وادخل إلى سوقك التي تُعظَّم فيه..."[2]

وأكثر المريدين في حلقات الصوفية هم من العوامّ، الذين تلتبس عليهم الأمور، فإذا سبق إلى الواحد منهم من يأخذ بأيديهم إلى طريق التصوف فذاك حظُّه. يقول ابن الجوزي: "قد يسمع العامي ذمَّ الدنيا في القرآن المجيد والأحاديث فيرى أنَّ النجاة تركُها، ولا يدري ما الدنيا المذمومة فيلبّس عليه إبليس بأنك لا تنجو من الآخرة إلا بترك الدنيا، فيخرج إلى الجبال فيبعد عن الجمعة والجماعة والعلم، ويصير كالوحش، ويخيل إليه أن هذا هو الزهد الحقيقي.. وإنما يتمكن إبليس من التلبيس على هذا لقلّةِ عِلْمه، ومن جَهْلِه رِضَاهُ بنفسه بما يعلم. ولو أنه وفِّق لصحبة فقيهٍ يفهم الحقائق لعرّفه أنَّ الدنيا لا تُذَمُّ لذاتها، وكيف يُذم ما منّ الله تعالى به: وما هو ضرورة في بقاء الآدمي وسبب في إعانته على تحصيل العلوم والعبادة."[3]

---

(١) ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. **تلبيس إبليس**، بيروت: دار القلم، ١٤٠٣هـ، ص٣٤١.

(٢)المرجع السابق، ص٣٤٢.

(٣)المرجع السابق، ص١٤٥.

٣- أهم المراكز والمؤسسات التربوية عند أهل التصوف:

يوجد عند الصوفية مراكز هامة معروفة للتربية والتعليم، وتكاد تنحصر في ثلاثة أشكال، وهي: الزوايا، والخوانق، والربط. أما الخوانق فهي عبارة عن أماكن مخصصة للتعبد، يشرف عليها علماؤهم وشيوخهم، ويتم التفرغ فيها للذكر والعبادة، وللعلم والتعلم. وكان الشاطبي وغيره ينتقدون مثل هذه الاجتماعات، حيث يقول: "وقد جاء عن السلف أيضاً النَّهْيُ عن الاجتماع على الذكر والدعاء بالهيئة التي يجتمع عليها هؤلاء المبتدعون، وجاء عنهم النهيُ عن المساجد المتخذة لذلك، وهي الربط التي يسمونها بالصُّفَّة."[١]

وقد ازدهرت هذه الخوانق في التراث الإسلامي، وانتشرت في معظم الأمصار، وقد تتلاقى بعض مسمياتها مع بعض الزوايا أو الربط، ويمكن أن يطلق على بعضها اسم التكايا، وقد تسمى في بعض الحالات بالخلاوي، أي الأماكن التي يخلو بها الذاكرون لذكرهم أو أهل العبادة لعبادتهم. أما الربط فهي جمع رباط، وأصله مأخوذ من المرابطة، أي حصر النفس في ثغر من ثغور الجهاد، والثغور في أصلها عبارة عن ثكنات عسكرية لمواجهة الأعداء من أي هجوم قد يقومون به. يقوم المرابطون في أماكن رباطهم في الأوقات التي لا يكون فيها قتال أو مواجهة مع الأعداء بالعبادة أو التعليم. لكن رباط التصوف أصبح مقصوراً على العزلة للذكر والعبادة.

يهتم الصوفيون بالخوانق والزوايا اهتماماً كبيراً، وفيها يخضعون لمنهج متكامل من الأوراد والأذكار، في الصباح وفي الليل، فالأذكار عندهم ممارسة وتطبيق، ويركزون على تنمية الإرادة، ومنه اشتقت كلمة (مريد)، وذلك بأن يتنزَّه عمَّا 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

---

(١) الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد. **الاعتصام**، تحقيق: السيد محمد رشيد رضا، القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، (د. ت.)، ج١، ص٢٦٩.

أخرىٰ، أصبح قادراً علىٰ أن يتحكم في شهواته، وأخلىٰ قلبه للحق سُبْحَانَهُ وَتَعَالَىٰ، وانصرف من التعلق بالناس إلىٰ رب الناس.

أما عن تمويل هذه المراكز فكما هو معلوم أن التربية الصوفية تقوم علىٰ الزهد والتقشف، بل إن المريد تزداد درجته عندالله تعالىٰ وعند شيوخه بمقدار انسلاخه من الدنيا ولذاتها، فالأصل أن لا يكون المريد ولا الشيخ يهتمون كثيراً بالمال أو بالأجر المادي، ومن هنا فإن هذه المراكز لا تحتاج إلىٰ كثير من النفقات والأموال. ورغم كل هذا فلا بد لهذه المراكز من بعض النفقات والتكاليف، وهي في غالبها تعتمد علىٰ التمويل الذاتي المتمثل في الهبات والعطايا، وكلما ازدادت أعداد الوافدين علىٰ هذه المراكز ازدادت حاجتهم إلىٰ النفقات، وقد كان بعض الحكام يدفعون لهم عبر التاريخ، أما في غالب الحالات فتقوم نفقاتهم علىٰ دعم الأغنياء والمتصدقين، أو علىٰ بعض أموال الوقف والنذور والعطايا.

٤- من أعلام المدرسة التربوية الصوفية ومصنفاتهم:

ثَمّة نوعان من التصوف، أحدهما: يقع ضمن دائرة أهل السنة والجماعة، والثاني: غالَىٰ في بعض الأقوال والأفكار حتىٰ شطَّ وخرج بعيداً واقترب بأقواله من دوائر أهل الضلال، وتشابه مع الشيعة في بعض الآراء، ومع الفرق الضالة في آراء أخرىٰ، وليس المقام مقام الحكم أو التوصيف، إنما نكتفي هنا بذكر بعض هذه النماذج المحسوبة علىٰ الصوفية، ولكنهم أظهروا اتفاقاً كبيراً مع أهل السنة والجماعة، ولهم آثارهم الواضحة في الفكر التربوي الإسلامي، ولا يوجد من أقوالهم أو أفعالهم ما يخرجهم عن دائرة أهل الحق.

أ- المحاسبي (توفي: ٢٤٣هـ):

هو أبو عبد الله الحارث بن أسد،[1] ويعد من أوائل العلماء الذين كتبوا في

(١) انظر تمام ترجمته في:

- الذهبي، سير **أعلام النبلاء**، مرجع سابق، ج١٢، ص١١٠.

تحليل النفس من وجهة نظر صوفية، وحاول فهم النفس، والضوابط التي توجه الشهوات. وقد شهد المجتمع الإسلامي في عصره بعض الصراعات السياسية والفكرية والمذهبية، مما جعله يفتش في كل تلك الطوائف التي كانت موجودة، حتىٰ وجد ضالته عند الصوفية، وقد صوَّر بنفسه ذلك المشهد الديني والاجتماعي الذي كان سائداً في عصره فقال: "ورأيت كل صنف منهم يزعم أن النجاة لمن تبعه، وأن المهالك لمن خالفه، ثم رأيت الناس أصنافاً فمنهم العالم بأمر الآخرة، لقاؤه عسير ووجوده عزيز، ومنهم الجاهل، فالبعد منه غُنْية..."[1]

له مصنفات عدة، منها: الرعاية لحقوق الله تعالىٰ، والتوهم، رسالة المسترشدين، وآداب النفوس، والوصايا، والعقل وفهم القرآن، إلخ. وقد ترك المحاسبي آثاراً واضحة في تزكية النفس، وتربية الروح، تتمثل في مصنفاته وأقواله. ومن هذه الأقوال: "أول ما يلزمك في صلاح نفسك الذي لا صلاح لها في غيره، وهو أول الرعاية، أن تعلم أنها مربوبة متعبدة، ثم أن تبدأ الطاعة لمولاك، فالطاعة سبيل النجاة، والعلم هو الدليل علىٰ السبيل، فأصل الطاعة الورع، وأصل الورع التقوىٰ، وأصل التقوىٰ محاسبة النفس، وأصل محاسبة النفس الخوف والرجاء."[2]

تحدث المحاسبي عن شيوخ الصوفية ووصفهم بأنهم أرباب القلوب وأطباء النفوس، قال: "ولمثل هؤلاء فاصْحَبْ ولآثارهم فاتْبَع وبأخلاقهم فتأدبْ، فهؤلاء الكنز المأمون، بائعهم بالدنيا مغبون وهم العدة في البلاء، والثقات من الأخلاء، إن افتقرت أغنوك وإن دعوا الرب لم ينسوك ﴿أُولَٰئِكَ حِزْبُ اللَّهِ ۚ أَلَا إِنَّ حِزْبَ اللَّهِ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ [المجادلة: ٢٢]."[3] وتحدث عن آداب التعليم والشروط الواجب توافرها في المعلم،

---

(١) المحاسبي، أبو عبد الله الحارث بن أسد. **الوصايا**، تحقيق وتعليق: عبد القادر أحمد عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٨٦م، ص٢٩.

(٢) المحاسبي، أبو عبد الله الحارث بن أسد. **الرعاية لحقوق الله**، تحقيق: الإمام عبد الحليم محمود، القاهرة: دار المعارف، ط٣، ٢٠٠٣م، ص٤٧.

(٣) المحاسبي، **رسالة المسترشدين**، مرجع سابق، ص٤٧.

وأساليب التعامل بين الشيخ والمريد، وما يجب أن يلزمه المريد لنفسه في السر والعلن، قال: "فحق على المريد الخائف من الله عَزَّوَجَلَّ ألا يأمن بغتة الموت على كل حال، وفي منامه حين ينام، فيخاف أن يموت في منامه، وألا يقوم منه، فإذا ألزم قلبه الخوف لذلك فحق عليه أن يحققه بالحذر أن يقبض الله عَزَّوَجَلَّ روحه في نومه، وهو مصر على بعض ما كره الله عَزَّوَجَلَّ ..."[1]

تنوعت طرائق التربية التي كان المحاسبي يمارسها، فمنها ما كان تربية فردية يختار فيها أحد تلاميذه ليبدأ معه جلسة سؤال وجواب تنتهي بمادة مكتوبة، تفيد كل من يقرأ: "أخبرنا أبو نُعيم الحافظ، قال: أخبرني جعفر الخُلْدي في كتابه، قال: سمعت الجنيد بن محمد يقول: كان الحارث المحاسبي يجيءُ إلى منزلنا فيقول: اخرج معي نُصْحِر، (أي نذهب إلى الصحراء)، فأقول له: تُخرجُني من عُزلتي وأمْنِي على نفسي إلى الطرقات والآفات ورؤية الشهوات؟ فيقول: اخرج معي ولا خوف عليك، فأخرج معه، فكأن الطريق فارغ من كل شيء لا نرى شيئاً نكرَهُه، فإذا حصلت معه في المكان الذي يجلس فيه، قال لي: سَلْني، فأقول له: ما عندي سؤال أسألُك، فيقول لي: سَلْني عما يقع في نفسك، فتنثال عليّ السؤالات فأسألُه عنها، فيجيبُني عنها للوقت، ثم يمضي إلى منزله فيعمَلُها كُتُباً."[2]

ويبدو أن المحاسبي كان يستعمل طريقة السؤال حتى مع الجماعة الكبيرة. فقد روى الخطيب البغدادي قصة حضور أحمد بن حنبل جلسة المحاسبي دون علمه، وفي الرواية: ".. وحضر الحارث وأصحابه فأكلوا، ثم قاموا لصلاة العتمة، ولم يصلّوا بعدها، وقعدوا بين يدي الحارث، وهم سكوت لا ينطق واحد منهم إلى قريب من نصف الليل، فابتدأ واحد منهم وسأل الحارث عن مسألة، فأخذ في الكلام وأصحابه يستمعون، وكأن على رؤوسهم الطير، فمنهم من يبكي، ومنهم

---

(١) المحاسبي، **الرعاية لحقوق الله**، مرجع سابق، ص٤١٤.

(٢) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. **تاريخ بغداد (مدينة السلام)**، بيروت: دار الكتاب العربي، (د. ت.)، ج٨، ص٢١٣.

من يزْعَق، وهو في كلامه... ولم تزل تلك حالهم حتىٰ أصبحوا فقاموا وتفرقوا."[1]

وطريقة السؤال هي الظاهرة في كثير من كتب المحاسبي فيبدأ الحديث في كل مسألة بعد سؤال. وكتاب الرعاية علىٰ سبيل المثال يبدأ بقوله: وأما ما سألت عنه من الرعاية لحقوق الله عَزَّوَجَلَّ والقيام بها، فإنك سألت عن أمر عظيم... ثم يتخيل راوياً يروي فيسأل قلت: فما التقوىٰ؟ فيأتي جواب الحارث، ثم يأتي سؤال آخر، قلت: فما الورع؟ قال:... ويأتي جواب الحارث."[2] وهكذا في سائر فقرات الكتاب. ثم إن كتبه هي إرشادات وتعليمات من قبيل: "اعلم أن..."، و"افعل، ولا تفعل".

ب- القشيري (توفي: ٤٦٥هـ):

هو أبو القاسم عبد الكريم بن هوازن بن عبد الملك بن طلحة القشيري، الشافعي، صاحب "الرسالة القشيرية"[3] صنفها في الكلام علىٰ رجال الطريقة وأحوالهم وأخلاقهم، وأصبحت واحداً من المراجع المهمة لمن جاء بعده من شيوخ الصوفية. ومثل غيره من أقطاب التصوف يذهب المؤلف إلىٰ عرض فهمه لطبيعة النفس الإنسانية وما تحتاج إليه من تخلية من مذموم الأخلاق، وتحليلية بمحمودها.

والرسالة في ستة وخمسين باباً، وردت فيها، تتضمن كثيراً من اللفتات التربوية. ومع ذلك فقد ختمها بالباب الأخير بعنوان "الوصية للمريدين"، ضمَّنه مجموعة من المبادئ التربوية ذات الصلة المباشرة بعلاقة المريد بالشيخ. بدأها بالتأكيد علىٰ الناس: "ويقبح بالمريد أن ينتسب إلىٰ مذهب من مذاهب من ليس من هذه الطريقة، ... والناس إما أصحاب النقل والأثر، وإما أرباب العقل والفكر. وشيوخ هذه الطائفة ارتقوا عن هذه الجملة؛ فالذي للناس غيب، فهو لهم ظهور

---

(١) المرجع السابق، ج٨، ص٢١٤-٢١٥.

(٢) المحاسبي، **الرعاية لحقوق الله**، مرجع سابق، ص٣٧.

(٣) القشيري، أبو القاسم عبد الكريم بن هوازن. **الرسالة القشيرية**، تحقيق: عبد الحليم محمود ومحمود بن الشريف، القاهرة: مؤسسة دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر، ١٩٨٩م.

والذي للخلق من المعارف مقصود، فلهم من الحق سبحانه موجود."[1]

وتحدث عن أهمية الشيخ المربي، وأن على المريد أن يتأدب بشيخ فقال: "ثم يجب على المريد أن يتأدب بشيخ؛ فإن لم يكن له أستاذ لا يفلح أبداً... الشجرة إذا نبتت بنفسها من غير غارس فإنها تورق ولكن لا تثمر، كذلك المريد إذا لم يكن له أستاذ يأخذ منه طريقته نفساً نفساً فهو عابد هواه، لا يجد نفاذاً."[2]

ويرى القشيري أن على الشيخ أن يختبر المريد ويعرف حاله وما يصلح له، فيعلمه الذكر باللسان أولاً ثم بأن يستوي قلبه مع لسانه، ويرشده إلى التقليل من النوم، ومن الغداء بالتدريج، وبإيثار الخلوة والعزلة. ويتفرس فيه فإن رأى فيه كياسة أحاله إلى الحجج العقلية، وأن وجد فيه القوة والثبات في الطريقة أمره بالصبر والذكر. "هذا إذا كان المريد يصلح للوصول، فأما إذا كان شاباً طريقته الخدمة في الظاهر بالنفس للفقراء، وهو دونهم في هذه الطريقة رتبة، فهو وأمثاله يكتفون بالترسم في الظاهر، فهؤلاء الواجب لهم دوام السفر، حتى لا تؤديهم الدعة إلى ارتكاب محظور."[3]

ت- الغزالي (توفي: ٥٠٥هـ):

هو الشيخ الإمام أبو حامد، محمد بن محمد بن أحمد الطوسي الشافعي، الغزالي، لازم إمام الحرمين، فبرع في الفقه في مدة قريبة، ومهر في الكلام والجدل، ثم اتجه في آخر حياته إلى التصوف. له اهتمامه الواضح في التربية من خلال كتابه منهاج المتعلم، وأيها الولد، ومعيار العالم، وغيرها، وأفرد باباً طويلاً في كتاب إحياء علوم الدين عن آداب المتعلم والمعلم.[4]

---

(١) المرجع السابق ص٦١٨.

(٢) المرجع السابق، ص٦٢١.

(٣) المرجع السابق، ص٦٢٣-٦٢٤.

(٤) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، مرجع سابق، ج١، ص٤٨.

يتوجه خطابه التربوي في جوهره إلى كل مسلم يتوق إلى تحقيق ما بلغه العارفون من رقي روحي، ويرى أن المريد لا يمكنه أن يربي نفسه بنفسه، ولا أن يزيل أمراض قلبه، إلا إذا استعان بشيخ عارف بأمراض القلوب، وهذا يعني بالضرورة أن يراعي الشيخ الفروق الفردية بين المريدين وحاجات كل منهم، في المجال النفسي، والعلمي والصحي والحالة القلبية. وعند ذلك سيكون التوجيه التربوي لكل مريد مختلفاً عن التوجيه اللازم لغيره.[1]

من أساليب التعليم التي يكثر الغزالي من ذكرها ضرب المثل، من خلال تصوير المواقف بصورة نفسية أو علمية. فحين يوضح أهمية العمل وعدم جدوى العلم بلا عمل، يأتي بالكثير من الأمثلة منها قوله: "العلم المجرد لا يأخذ باليد. مثالُه لو كان على رجل في برية عشرة أسياف هندية مع أسلحة أخرى، وكان الرجل شجاعاً وأهل حرب فحمل عليه أسد عظيم مهيب، فما ظنك؟ هل تدفع الأسلحة شرّه عنه بلا استعمالها وضربها؟! ... فكذا لو قرأ رجل مائة ألف مسألة علمية وتعلّمها، ولم يعمل بها، لا تفيده إلا بالعمل. ومثاله أيضاً: لو كان لرجل حرارة ومرض صفراوي يكون علاجه بالسكنجبين والكشكاب، فلا يحصل البرء إلا باستعمالها."[2]

ومن ذلك أن الغزالي يصنع لتلميذه حالة نفسيه بأمثلة متعددة، منها: "لو علمت أن عمرك ما يبقى غير أسبوع، فبالضرورة لا تشتغل فيها بعلم الفقه والخلاف والأصول والكلام وأمثالها... بل تشتغل بمراقبة القلب ومعرفة صفات النفس والإعراض عن علائق الدنيا... لو أنك أُخْبِرْتَ أن السلطان بعد أسبوع يجيئك زائراً، أعْلَمُ أنك في تلك المدة لا تشتغل إلا بإصلاح ما علمت أن نظر السلطان سيقع عليه من الثياب والبدن والدار والفُرُش وغيرها."[3]

---

(١) المرجع السابق، ج٣، ص٦١.

(٢) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **رسالة أيها الولد**، تحقيق: علي محيي الدين القره داغي. بيروت: دار البشائر، ط٤، ٢٠١٠م، ص٩٨-٩٩.

(٣) المرجع السابق، ص١٤٦-١٤٧.

ولا يفوته حين يكتب باختصار أن يحيل القارئ على مادة تفصيلية في كتاباته الأخرى. "وإن أردت علم أحوال القلب فانظر إلى الإحياء."[1]

والتربية الصوفية عن الغزالي لا تعتد بشطحات الصوفية وترهاتهم؛ بل سبيلها هو موافقة الشرع، يقول الغزالي: "ينبغي لك أن يكون قولك وفعلك موافقاً للشرع، إذ العلم والعمل بلا اقتداء الشرع ضلالة، وينبغي لك ألا تغتر بشطح الصوفية وطاماتهم، لأن سلوك هذا الطريق يكون بالمجاهدة وقطع شهوة النفس وقتل هواها بسيف الرياضة، لا بالطامات والترهات."[2]

والخلاصة أن المدرسة الصوفية في التربية تهتم بالكبار البالغين وليس صغار المتعلمين، وأن منهجها يتضمن العلوم المعروفة في المدارس الأخرى، لكنها تركز على تزكية النفس والقلب من التعلق بالدنيا، والزهد فيها، وإيثار حب الله ورسوله والآخرة. وأن طريقة التربية تعتمد على الصلة الوثيقة بين الشيخ والمريد، وترديد أدعية وأوراد معينة بكيفيات محددة، هي من خصائص الطريقة التي يرسمها شيخها. أما أماكن التربية الصوفية فهي في الغالب أماكن خاصة تبتعد عن أماكن تجمع الناس في المساجد والجوامع، لذلك فضلوا الزوايا والربط والخوانق، وإن كان لبعضهم مساجد خصصوا لأنفسهم فيها زوايا لحلقات الدرس والذكر.

خامساً: المدرسة الكلامية في التربية

تلقَّى الصحابةُ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ الإيمانَ والإسلام من النبي ﷺ، باليقين والتسليم لما يعرفونه عنه من الأمانة والصدق، ولِمَا كان فيما يبلِّغُهم به عن الله سبحانه من معاني الحق والخير والفضيلة. وبعد موت النبي ﷺ وقعت في حياة المسلمين أحداث وعرضت قضايا، اختلفوا في شأنها، فكان للخلاف السياسي دوره في تأويل النص

(١) المرجع السابق، ص١٤٨.

(٢) المرجع السابق، ص١١٧-١١٨.

الديني لصالح ما يميل إليه كل طرف في الخلاف. ودخل في الإسلام بعض أهل الأديان الأخرى، الذين بقيت مسائل أديانهم السابقة موضوعات للتساؤل، وجاءت ترجمة أعمال الأمم السابقة من اليونان والفرس والهند، لتُقَدِّم خبرةً بشرية تستحق النظر، عند بعض أهل العلم؛ مما استدعى طرقاً في التفكير مختلفة عما ساد في القرن الأول والثاني، ربما كان حافزها الأساس هو دفع الشك عن الدين وحمايته والدفاع عنه، بأساليب جديدة دخل فيها النظر العقلي والكلام المنطقي، والمناظرة والجدل.

وقد تبلورت طرق التفكير هذه لدى عدد من الفئات كان منها الخوارج، والجبرية، والقدرية، والمعتزلة، والأشاعرة، وغيرهم. واستخدم بعض الفقهاء أساليب من إعمال الرأي في فهم النص وتطبيقه على الواقع، بينما تمسك آخرون بنصوص الحديث.

ومع منتصف القرن الثالث الهجري، بدأت تظهر مصطلحات وتصنيفات للعلوم التي أخذت بالتشكُّل والتدوين، فكان منها ما سمي علم الكلام. وفي تحديد موضوع هذا العلم، يقول الفارابي:

"وصناعة الكلام يَقتدر بها الإنسان على نصرة الآراء والأفعال المحدودة التي صرح بها واضع الملة، وتزييف كل ما خالفها بالأقاويل، ... وهي غير الفقه؛ لأن الفقه يأخذ الآراء والأفعال التي صرح بها واضع الملة مسلَّمة، يجعلها أصولاً فيستنبط منها الأشياء اللازمة عنها. والمتكلم ينصر الأشياء التي يستعملها الفقيه أصولاً من غير أن يستنبط منها أشياءَ أُخر. فإذا اتفق أن يكون لإنسان قدرة على الأمرين جميعاً فهو فقيه متكلم، فيكون نصرته لها بما هو متكلم، واستنباطه عنها بما هو فقيه."[1]

(١) الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان. **إحصاء العلوم**، تحقيق: علي بو ملحم، بيروت: دار ومكتبة الهلال، ط١، ١٩٩٦م، ص٨٦.

والمتكلمون مثلهم مثل معظم العلماء المتخصصين في علم من العلوم يرون علمهم أشرف العلوم. وعند عضد الدين الإيجي أنَّ الكلام: "علم يقتدر معه على إثبات العقائد الدينية بإيراد الحجج ودفع الشبه، علم الكلام "أشرف العلوم"، ... و "هو رئيس العلوم على الإطلاق". ..."وإنَّما سمي كلاماً إمَّا لأنَّه بإزاء المنطق للفلاسفة، أو لأنَّ أبوابه عنونت أولاً بالكلام في كذا، أو لأنَّ مسألة الكلام أشهر أجزائه... أو لأنَّه يورث قدرة على الكلام في الشرعيات ومع الخصم."[1]

تلتقي المدرسة الكلامية في كثير من منطلقاتها مع المدرسة الفلسفية، ولا سيما أن المتكلمين يهتمون بفلسفة التعليم أكثر مما يهتمون بالتعليم نفسه. وفلسفة التعليم تتصل بفهم الإنسان المتعلم، وهو ما يحيل إلى علم النفس والطبيعة البشرية، ثم عن التعليم بما يحيل إلى نظرية المعرفة. وعلى الرغم من أن كثيراً من المتكلمين هم في الأساس علماء في الفقه، لكن كلامهم يهدف إلى نصرة الدين، في حين يهتم الفقهاء باستنباط الأحكام العملية.

وقد وقف الفقهاء في وجه الكلام موقفاً متشدداً، فمن ذلك ما أوردنا سابقاً من رأي الإمام أحمد مما نقل عن المحاسبي من الكلام، ومنه كذلك ما أخرجه، السيوطي عن الإمام الشافعي: "حكمي في أهل الكلام أن يضربوا بالجريد، ويحملوا على الإبل يطاف بهم في العشائر والقبائل وينادى عليهم، هذا جزاء من ترك الكتاب والسنة وأقبل على الكلام."[2]

سوف نكتفي في الحديث عن هذه المدرسة بجملة نصوص مباشرة حول التعليم من مصدرين؛ الأول: هو الجاحظ ونأخذ من رسالة المعلمين ومن رسالة

---

(١) الإيجي، عضد الدين عبد الرحمن بن أحمد. **المواقف في علم الكلام**، بيروت: عالم الكتب، (د. ت.)، ج١، ص٧.

(٢) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. **صون المنطق عن الكلام في فنّي المنطق والكلام**، تحقيق: على سامي النشار وسعاد علي عبد الرازق، القاهرة: مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، سلسلة إحياء التراث، ط٢، ١٩٧٠م، ص٦٥.

المعاش والمعاد، والمصدر الثاني: من القاضي عبد الجبار كتاب المغني نأخذ منه نصوصاً تختص بطبيعة الإنسان، والعقل، والعلم، والتكليف، والإرادة، والحرية، والتوكل والتواكل، وإمكانية تعلم العلم لذلك فالتعلم واجب، وتركه موجب للعقاب، والتعلم بالترتيب ليرسخ في القلب ويكون أداؤه سهلاً ميسوراً سواء كان كلاماً أو صناعة.

١- عمرو بن بحر الجاحظ (توفي: ٢٥٥هـ):

هو أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب، الشهير بالجاحظ لجحوظ في عينيه، ولد في البصرة عام ١٦٣هـ، وتوفي فيها. من أئمة البلاغة والأدب، وكان معتزلياً، عُرف أتباعه بالفرقة الجاحظية، وقعت عليه الكتب فمات، عاصر اثني عشر خليفة من خلفاء العباسيين، وذلك في حقبة اختلطت فيها الثقافة العربية والفارسية واليونانية والهندية، فاتصل الجاحظ بهذه الثقافات بقراءة الكتب المترجمة أو بمجالسة المترجمين.

مؤلفاته كثيرة منها: البيان والتبيين، والحيوان، والبخلاء، وغيرها، وله مجموعة الرسائل (٤٤) رسالة، وجدنا ما يخص التربية والتعليم في رسالة المعاد والمعاش، ورسالة المعلمين. حيث تحدث في رسالة المعلمين عن أمور تخص العلم والتعليم، مثل: الكتاب ودوره في توارث الخبرة والحفاظ عليها، وتفضيل الورق على الجلد، وعن ممارسة الكتب، وعن الكتاتيب في عصره وأنواع العلوم ومواد التعليم، وأصناف المعلمين ومنزلة معلم الأحداث، وما ينبغي أن يكون عليه المعلم من حسن الخلق والأمانة ورعاية حقوق المهنة، وعن أهداف التعليم: الإصلاح الأخلاقي، والعلم لذات العلم، وتحقيق المركز والرزق، وعن حرية الرأي، وتعليم اللغات، والترجمة، وعن النقل والعقل، وضرورة الاهتمام بالطفل ورياضته، وكيفية توجيهه، وأن إسلامه يكون تلقيناً لا اختياراً، والاعتراف بالفروقات الفردية بين الأطفال، واختلاف طبائعهم، وسياسة الرضيع عند بكائه، وعن دور الإثابة في

سياسة التعليم، وعن الحفظ والاستنباط، والفرق بين الحفظ والفهم، وتحدث عن المعرفة، ووسائل اكتسابها.

من أقواله التربوية: قال في رسالة "**المعلمين**":

"ولولا الكتاب لاختلّت أخبار الماضين، وانقطعت آثار الغائبين، وإنما اللسان للشاهد لك، والقلمُ للغائب عنك، وللماضي قبلك، والغابر بعدك، صار نفعُه أعمّ، والدواوين إليه أفقر... ولولا الكتاب ما تم تدبير، ولا استقامت الأمور، وقد رأينا عمود صلاح الدين والدنيا إنما يعتدل في نصابه، ويقوم على أساسه بالكتاب والحساب."[1]

وقال عن اعترافه بفضل المعلمين عليه وعلى طلبة العلم: "وليس علينا لأحد في ذلك من المنة بعد الله الذي اخترع ذلك لنا ودلنا عليه، وأخذ بنواصينا إليه، ما للمعلمين الذين سخّرهم لنا، ووصل حاجتهم إلى ما في أيدينا، هؤلاء هم الذين هجوتهم وشكوتهم وحاججتهم وفحشت عليهم، وألزمت الأكابر ذنب الأصاغر، وحكمت على المجتهدين بتفريط المقصرين، ورثيت لآباء الصبيان من إبطاء المعلمين على تحذيقهم، ولم ترث للمعلمين من إبطاء الصبيان عما يراد بهم، وبعدهم عن صرف القلوب لما يحفظونه ويدرسونه، والمعلمون أشقى بالصبيان من رعاة الضأن ورواض المهارة، ولو نظرت من جهة النظر علمتَ أن النعمة فيهم عظيمة سابغة، والشكر عليها لازم واجب."[2]

وتحدث عن ضرر طريقة الحفظ، وقال عن كراهة الحكماء للحفظ: "الحفظ عذقُ الذهن، ولأن مستعمل الحفظ لا يكون إلا مقلداً، والاستنباط هو الذي يفضي بصاحبه إلى برد اليقين، وعز الثقة. والقضية الصحيحة والحكم المحمود: أنه متى

(١) الجاحظ، **رسائل الجاحظ**، مرجع سابق، مج٢، ج٣، ص٢٧.

(٢) المرجع السابق، مج٢، ج٣، ص٢٧.

أدام الحفظ أضرَّ ذلك بالاستنباط، ومتى أدام الاستنباط أضرَّ ذلك بالحفظ، وإن كان الحفظ أشرف منزلة منه، ومتى أهمل النظر لم تُسرع إليه المعاني، ومتى أهمل الحفظ لم تعلق بقلبه وقلَّ مكثها في صدره. وطبيعة الحفظ غير طبيعة الاستنباط، والذي يعالجان به ويستعينان متفق عليه ألا وهو فراغ القلب للشيء، والشهوة له، وبهما يكون التمام، وتظهر الفضيلة. ولصاحب الحفظ سببٌ آخر يتفقان عليه، وهو الموضع والوقت، فأما الموضع فأيهما يختاران إذا أرادا ذلك الفوق دون السفل. وأما الساعات فالأسحار دون سائر الأوقات، لأن ذلك الوقت قبل وقت الاشتغال وبعقب تمام الراحة والجمام، لأن للجمام مقداراً هو المصلحة كما أن للكد مقداراً هو المصلحة."[1]

وتحدث عن أثر المعلم ودوره: فقال: "قال المعلم: وجدنا لكل صنف من جميع ما بالناس إلى تعلمه حاجة، معلمين كمعلمي الكتاب والحساب، والفرائض والقرآن، والنحو والعروض والأشعار، والأخبار والآثار، ووجدنا الأوائل كانوا يتخذون لأبنائهم من يعلمهم الكتابة والحساب، ثم لعب الصوالجة والرمي في التنبوك، والمجثمة والطير الخاطف ورمي البنجكاز، وقبل ذلك الدبوق، والنفخ في السبطانة، وبعد ذلك الفروسية، واللعب بالرماح والسيوف والمشاولة، والمنازلة والمطاردة، ثم النجوم واللحون، والطب والهندسة."[2]

وقال: "ووجدنا للأشياء كلها معلمين. وإنما قيل للإنسان العالم الصغير سليل العالم الكبير لأن في الإنسان من جميع طبائع الحيوان أشكالاً، من ختل الذئب، وروغان الثعلب، ووثوب الأسد، وحقد البعير، وهداية القطاة، وهذا كثير وهذا بابه."[3]

وتحدث عن ضرورة التخصص فقال: "وقد يكون الرجل يُحسن الصنفَ والصنفين من العِلم، فيظن بنفسِه عند ذلك أنه لا يحمل عقله على شيء إلا نفذ به

---

(١) المرجع السابق، مج٢، ج٣، ص٣٠.

(٢) المرجع السابق، مج٢، ج٣، ص٣٣.

(٣) المرجع السابق، مج٢، ج٣، ص٣٣- ٣٤.

فيه، كالذي اعترى الخليل بن أحمد بعد إحسانه في النحو والعروض أن ادعى العلم بالكلام وبأوزان الأغاني، فخرج من الجهل إلى مقدار لا يبلغه أحدٌ إلا بخذلان الله تعالى، فلا حرمنا الله تعالى من عصمته، ولا ابتلانا بخذلانه."[1]

وقال في رسالة "**المعاش والمعاد**":

"وقد أجمعت الحكماء أن العقل المطبوع والكرم الغريزي لا يبلغان غاية الكمال إلا بمعاونة العقل المكتسب، ومثَّلوا ذلك بالنار والحطب، والمصباح والدهن، وذلك أن العقل الغريزي آلة والمكتسب مادة، وإنما الأدب عقل غيرك تزيده في عقلك."[2]

وقال: "واعلم أن الآداب إنما هي آلات تصلح أن تستعمل في الدين وتستعمل في الدنيا، وإنما وضعت الآداب على أصول الطبائع، وإنما أصول أمور التدبير في الدين والدنيا واحدة، فما فسدت فيه المعاملة في الدين فسدت فيه المعاملة في الدنيا، وكل أمر لا يصح في معاملات الدنيا لم يصح في الدين."[3]

وتحدث عن العدل والنصفة فقال: "فاجعل العدل والنَّصْفة في الثواب والعقاب حاكماً بينك وبين إخوانك، فمن قدَّمْتَ منهم فقدِّمْهُ على الاستحقاق، وبصحة النية في مودته، وخلوص نصيحته لك مما قد بلوت من أخلاقه وشيمه، وعلمت بتجربتك له أنه يعلم أن صلاحه موصول بصلاحك، وعطبه كائن في عطبك، ففوض الأمر إليه وأشركه في خواص أمورك وخفي أسرارك، ثم اعرف له قدره في مجلسك..."[4]

---

(١) المرجع السابق، مج٢، ج٣، ص٤٤.

(٢) المرجع السابق، مج١، ج١، ص٩٦.

(٣) المرجع السابق، مج١، ج١، ص٩٩.

(٤) المرجع السابق، مج١، ج١، ص١٠٧-١٠٨.

وقال في الأخلاق: "واعلم أنه ليس من الأخلاق التي ذمها الحكماء خلقٌ إلا وقد ينفع في بعض الحالات، ويرد به شكله، ويقام بإزاء مثله، ويدافع به نظيره"[١]

وقال: "ولكني أوصيك برياضة نفسك حتىٰ تذللها علىٰ الأمور المحمودة؛ فإنَّ كل أمر ممدوح هو مما يستثقل النفوس، ومما تسر به وتنقلب إليه الأخلاق المذمومة، فإن أهملتها وإياها غلبت عليك، لأنَّها فيك مركبة، وجبلة مفطورة."[٢]

٢- القاضي عبد الجبار (توفي: ٤١٥هـ):

هو عبد الجبار بن أحمد بن عبد الجبار الهمذاني الأسد أبادي، أبو الحسين المعتزلي: قاض، أصولي. كان يلقب بقاضي القضاة، ولي القضاء بالري، ومات فيها. له العديد من المؤلفات، منها: شرح الأصول الخمسة، والمغني في أبواب التوحيد والعدل، وغيرها. ونجد في كتاب المغني مجموعة من النصوص ذات الصلة بالعلم وشروطه ومسائل النظر والمعارف، لا سيما في المجلد الثاني عشر والمجلد العشرين.[٣] ونجد نصوصاً أخرىٰ في كتاب المحيط بالتكليف.[٤]

قال في كتابه المغني، بهدف بيان حقيقة العلم والمعرفة: "اعلم أنَّ العلم هو المعنىٰ الذي يقتضي سكون نفس العالم إلىٰ ما تناوله، وبذلك ينفصل من غيره، وإن كان ذلك المعنىٰ لا يختص بهذا الحكم إلا إذا كان اعتقاداً معتقده علىٰ ما هو به واقعاً علىٰ وجه مخصوص"[٥]

---

(١) المرجع السابق، مج١، ج١، ص١٣٢.

(٢) المرجع السابق، مج١، ج١، ص١٣٣.

(٣) القاضي عبد الجبار، أبو الحسن عبد الجبار بن أحمد الأسدآبادي. **المغني في أبواب التوحيد والعدل**، تحقيق: إبراهيم مدكور، بإشراف: طه حسين، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، (د. ت.).

(٤) القاضي عبد الجبار، أبو الحسن عبد الجبار بن أحمد الأسدآبادي. **المجموع في المحيط بالتكليف**، جمع: أبو محمد الحسن بن أحمد بن متوية، تحقيق ونشر: يان بترس، بيروت: دار المشرق، توزيع: المكتبة الشرقية، ط١، ١٩٩٩م، ج٣، ص١٩٩.

(٥) القاضي عبد الجبار، **المغني في أبواب التوحيد والعدل**، مرجع سابق، ج١٢، ص١٣.

وقال: "ولا يأمن إذا نظر أن لا يؤديه ذلك إلى التخلص، لأن عندكم أن النظر في باب الدنيا لا يوجب العلم، وإنما يحصل عنده غالب الظن، ويجوز عند ورود الخوف من كون السبع في الطريق أن لا يكون له أصل، ويجوز أن يتحمل المشقة في السؤال والنظر فيزيده ذلك سوءاً إلى غير ذلك، فكيف يجوز فيما هذا حاله أن يجب عليه..."[1]

وقال: "وبعد، فإن هذا العلم على ما بيناه وإن كان مكتسباً فلا بد من وقوعه، لأن الدواعي تقوى في فعله، فتحل محل الضروري، أو الفعل الواقع من الملجأ في هذا الباب... فإن قيل: لا بد من أن تجوزوا من العاقل في هذا العلم أن لا يختاره على بعض الوجوه، لأن كونه مكتسباً يوجب ذلك فيه، وإذا صح منه أن لا يختاره فلو لم يختره أكان التكليف يثبت أم يسقط، فإن قلتم يثبت حكمتم بثبوته مع زوال شرطه، وإن قلتم لا يثبت حكمتم بزوال التكليف.."[2]

وتحدث في إبطال القول بأن حقيقة كل شيء ما يعتقده المعتقد، وأن ما يدرك بالحواس هو بمنزلة ما يظنه النائم مما يراه في نومه، وأن ذلك مختلف فيه كما اختلفوا في العقليات، قال: "وبعد فإن الحواس لا تتناول كون الشيء صحيحاً أو فاسداً، وإنما يدرك بها الشيء على ما هو عليه لذاته ويعلم عند ذلك كونه موجوداً، لأن صحة الشيء لا ترجع إلى نفسه، ولا لصفة النفس به تعلق"[3]

وتحدث عن طرق العلوم الضرورية والمكتسبة، وأن العلم بالمشاهدات ضروري، وإنما ينتفي بالسهو، أو ما يجري مجراه، فقال: "وقد يعلم العاقل متى علم الشيء الذي يدرسه حالاً بعد حال، ترتيبه ونظامه على وجه يكون العلم به حفظاً يمكنه معه أن يؤديه مرتباً، إلا أن كان علم الكلام قادراً، وكذلك قد يعلم الصنائع عند علمه بتعاطي

(١) المرجع السابق، ج١٢، ص٣٥٩-٣٦٠.

(٢) المرجع السابق، ج١٢، ص١٣٧.

(٣) المرجع السابق، ج١٢، ص٥٥.

الصناع لها وممارستهم ذلك، فيصير ذلك العلم ثابتاً في قلبه وعلى وجه يمكنه فعل مثل ما فعلوه، ويجري ذلك مجرى الحفظ على ما قدمناه، فكل ذلك ضروري"[1]

وتحدث عن اختلاف مراحل التعليم عند المعتزلة، ومميزات كل مرحلة، ومما قاله في ذلك: "واعلم أن البليد والمبتدئ لو ساوى المتبحر في العلم، لوجب أن يتفقا لا محالة في المعرفة، وكذلك في سائر ما سأل عنه، وإنما يختلفان لأنهما يفترقان فيما نحتاج إليه في النظر، كما أن المتبحر في التجارة والسياحة، يصح منه ما لا يصحُّ من المبتدئ لفضل عليه، والذكيُّ فيه يفارق البليد؛ لأن هذه الأمور يحتاج فيها إلى استعمال الآلات، والواحد منا يحتاج إلى بصيرة وتكرير كثير لاستعمال الآلة..."[2]

وتحدث عن أن جميع العلوم يجب أن تكون موجودة في مجموع أبناء الأمة مجال، ولعلّ هذا ما يعني عنده فرض الكفاية في العلم، قال: "إن جملة العلوم يجب أن تكون محفوظة في الأمة، وإن تفرقت في العلم، ليصح أن يظفر بها من يطلبها من أهل العلم، فأما وجوب حصول ذلك في واحد معين فغير واجب، لأنه لا فرق بين أن يوجد مفترقاً في صحة التوصل إليه أو مجتمعاً عند واحد، وإنما يجب أن لا يفوت الأمة جميع علوم الشرائع."[3]

وقال في كتاب "المجموع في المحيط بالتكيف": في إثبات النظر وبيان أحكامه: "اعلم أنَّ النظر الذي نريد إثباته ها هنا إنما هو الفكر، والكلام في إثباته معنى مبني على ما يجده أحدنا من الفصل بين أن يكون مفكراً وبين أن لا يكون كذلك، ولا عاقل إلا ويفصل بين حالته في كونه مفكراً أو لا يكون كذلك، بل يكون عالماً أو مريداً، أو معتقداً.."[4]

---

(١) المرجع السابق، ج١٢، ص٦٥.

(٢) المرجع السابق، ج١٢، ص٣٧٨.

(٣) المرجع السابق، ج٢٠، ص٢١٢.

(٤) القاضي عبد الجبار، **المجموع في المحيط بالتكليف**، مرجع سابق، ج٣، ص١٩٩.

وقال في بيان حقيقة العلم: "اعلم أن الذي يثبت من أحكام العلم يرجع إلى أوصاف كثيرة، نحو كونه اعتقاداً وحادثاً وحالاً، إلى ما أشبه ذلك، وكذلك فيجب أن يكون معتقده على ما هو به، إذا كان مما له معتقد، لأنه قد يجوز في العلم أن لا يكون له معلوم بأن لا ثاني لله تعالى، ولكنه إذا كان معتقده فسبيله أن يكون معتقده على ما هو به، ولا بد من أن تسكن النفس إليه لينفصل عن التقليد..."[1]

وقال في بيان طرق العلم: "اعلم أنَّا لـمَّا بيَّنا إثبات العلم علماً والفصل بينه وبين ما عداه، والوجه الذي منه يصير العلم كذلك، وكان قد تقرر أنَّ هاهنا طرقاً للعلوم بها يتوصل إليها، وجب أن نبين القول فيها، لتتم معرفتنا بأحكام العلم، وربما كان الطريق إلى العلم أمراً منفصلاً عنه، وربما كان العلم طريقاً لعلم آخر، على ما سبق ذكره في العلم بقبح الظلم، والعلم في شيء بعينه أنه ظلم، والمقصد بالباب هو العلوم التي لها طرق وأسباب من غير قبيل العلوم..."[2]

وتحدث عن صفة النظر المؤدي إلى العلم وحكمه، فقال: "اعلم أنَّ الذي يحتاج النظر ليصح وجودُه أصلاً هو ما تقدم ذكره في التجويز والشك، وهذا الباب هو في الشرط الذي معه يولّد النظر العلم، وكان الذي أوجب أن يتكلم في تمييز هذا الشرط من غيره أنَّ النظر قد تكون له حالة لا يولّد فيها العلم، بأن يقع في شبهة أو في دليل لم يعلمه الناظر على الوجه الذي يدل. وله حالة أخرى يولد العلم، وذلك لا يكون إلا بأن يقع في دليل قد علمه الناظر على الوجه الذي يدل، مثل أن يعلم صحة الفعل من زيد وتعذره على عمرو، مع تساويهما في سائر الأوصاف، لأن ذلك هو العلم بالدليل على الوجه الذي يدل، فإذا نظر في ذلك أمكنه أن يعرف مفارقته له بصفة من الصفات..."[3]

---

(١) المرجع السابق، ج٣، ص٢٠٥.

(٢) المرجع السابق، ج٣، ص٢١٣.

(٣) المرجع السابق، ج٣، ص٢١٧.

وتحدث عن كيفية توصل المكلف إلى العلوم، فقال: "اعلم أن العلوم على ضربين: أحدهما يدخل تحت التكليف والآخر لا يدخل تحت التكليف، وهذا الثاني هو الذي يعبر عنه بالضرورات، وكمال العقل داخل فيها، ولا يتم تكليف الله تعالى لما يكلفنا من المعارف إلا عند تقدم بعض الضروري الذي هو العقل، فما لم تزح علة المكلف بذلك لم يجز تكليف العلم، كما لا يجوز تكليف العمل، فإذا صار العاقل عاقلاً أمكنه أن يتوصل إلى تحصيل المعارف بوجهين: أحدهما على طريق التوليد وإيجاب الأسباب لمسبباتها، وليس ذلك إلا بأن تمكن من النظر، ويعرف ما يختص به من الوجوب والحسن، على ما سبق ذكره، والثاني أن تتقدم له علوم مخصوصة يتمكن معها من اكتساب المعارف، وذلك يكون على جهة الابتداء فيصير ما تقدم داعياً له، نحو ما يفعله المنتبه من رقدته عند ذكره للنظر والاستدلال فيصير هذا الذكر داعياً، ونحو علمه بأن الظلم قبيح فيعلم أن هذا بعينه قبيح لكونه ظلماً إلى أشبه ذلك، وفي كل واحد من هذين الوجهين كلام نُبَيِّنُه..."[1]

سادساً: المدرسة الفلسفية في التربية

بدأ ظهور التفكير الفلسفي في التاريخ الإسلامي مبكراً في استخدام علماء الكلام للنظر العقلي، في تأويل بعض النصوص الشرعية، ولا سيما فيما يختص بقضايا العقيدة، ثم لمواجهة الشبهات والقضايا التي يثيرها أهل الكتاب وغيرهم من أهل الديانات الأخرى. ثم تعمق البحث الفلسفي عندما بدأ بعض العلماء يطلعون على ترجمات الفلسفات القديمة، خاصة اليونانية منها. فتمايز الفلاسفة عن علماء الكلام.

وتبنى نفرٌ من الأعلام في التاريخ الإسلامي طريق النظر العقلي أو الفلسفة أو الحكمة، في مستويات مختلفة من الاعتماد على نصوص الشريعة، والاعتماد على كتابات الفلسفة اليونانية أو الهندية أو الفارسية بعد الاطلاع على ترجماتها. وتوزعت آثار

(١) المرجع السابق، ج٣، ص٢٣٦.

النظر العقلي الفلسفي بدرجات متفاوته بين علماء الكلام، وأقطاب التصوف، وأتباع الفلسفة الأرسطية، والأفلاطونية، وغيرها. وجمع بعضهم بين الفلسفة من جهة، والطب أو الفقه أو الأصول، أو علم الكلام، أو التصوف، من جهة أخرى.

وقد تحدث السيوطي بإسهاب عن دخول المنطق والفلسفة إلى العالم الإسلامي، فذكر أن ذلك تم عن طريق ترجمة كتب اليونان، وقد بدأ في عهد الأمويين على يد خالد بن يزيد بن معاوية (توفي: ٩٠هـ) الذي عرف باشتغاله بالكيمياء، ثم توسعت جهود الترجمة في زمن هارون الرشيد (١٩٣هـ)، عن طريق يحيى البرمكي (توفي: ١٨٧هـ)، ثم في زمن المأمون (٢١٨هـ).[١]

وقد فصل السيوطي في رد فعل العلماء على دخول الكلام والمنطق والفلسفة، فأخذوا يكتبون في نقد هذه العلوم الدخيلة وتحريمها، مركزاً على أقوال عدد منهم ابتداءً بالشافعي وانتهاءً بابن تيمية. ولخص الكلام بقوله:

"فالحاصل من هذا كله أن علوم الأوائل دخلت إلى المسلمين في القرن الأول، لـمَّا فتحوا بلاد الأعاجم، ولكنها لم تكثر فيهم، ولم تشتهر بينهم لما كان السلف يمنعون من الخوض فيها، ثم اشتهرت في زمن البرمكي، ثم قوي انتشارها في زمن المأمون، لما أثاره من البدع وحث عليه من الاشتغال بعلوم الأوائل وإخماد السنة."[٢]

وكان أبرز ما لفت انتباه القراء المسلمين لترجمات الفلسفة اليونانية، هو منطق أرسطو الذي كان يسمى (الأورجانون) أو الآلة؛ أي آلة العقل، فبنى بعضهم عملهم الفلسفي اعتماداً على هذا المنطق، فكانوا شراحاً للفلسفة اليونانية ولمنطق أرسطو تحديداً، واعتبروه قانون العقل. ولعل أبرز هؤلاء هو أبو نصر الفارابي الذي شرح منطق أرسطو ولقب بالمعلم الثاني، نسبة إلى أرسطو المعلم الأول، لكن

---

(١) السيوطي، **صون المنطق عن الكلام في فنّي المنطق والكلام**، مرجع سابق، ص٣٩-٤٥.

(٢) المرجع السابق، ص٤٤-٤٥.

علماء آخرين قرأوا منطق أرسطو، فناقشوه وأصلحوه، وابتدعوا طرقاً بديلة في النظر العقلي، وكان من هؤلاء أكثر علماء الكلام المسلمين، ولا نعدم وجود فريق آخر من العلماء المسلمين، الذين وقفوا من المنطق عموماً موقف العداء حتى قبل أن تظهر ترجمات أرسطو موقف العداء، وحكموا على أهل الكلام ممن يستخدمون المنطق، بالزيغ والضلال. لكن الجدل في الحكم على الفلسفة لم يتوقف، فأبو حامد الغزالي (توفي: ٥٠٥هـ) هاجم الفلاسفة ووصف أقوالهم بالتهافت، ورد عليه ابن رشد (توفي: ٥٩٥هـ) في كتابه "تهافت التهافت"، ثم جاء المولى خواجه زاده (توفي: ٨٩٣هـ) فرد على ابن رشد في كتاب "تهافت تهافت التهافت".

وقد اعتمد الفلاسفة على عمل العقل البشري. وهم يعتقدون أنّ للعقل قوانين تقوِّم عمله وتسدد هدفه، وهذه القوانين هي المنطق: "فصناعة المنطق تعطي جمل القوانين التي شأنُها أن تقوّم العقلَ وتسدِّد الإنسان نحو طريق الصواب، ونحو الحق في كل ما يمكن أن يغلط فيه من المعقولات." وفائدة هذا العلم: "أنه إذا كانت عندنا تلك القوانين، والتمسنا استنباطَ مطلوبٍ وتصحيحَه عند أنفسنا لم نطلق أذهاننا في تطلُّب ما نصحِّحه مهْمَلةً تسبح في أشياء غير محمودة، وتروم المصير إليه من حيث اتفق، ومن جهات عسى أن تغلطنا فتوهمنا فيما ليس بحق أنه حق، ... ونكون مع ذلك قد عرفنا جميع الأشياء المغلطة لنا والملبسة علينا فنتحرز عنها عند سلوكنا... وتلك تكون منازلنا فيما نلتمس تصحيحه عند غيرنا."[1]

وما يهمنا في هذا المقام أن كثيراً من كتابات الفلاسفة المسلمين، كانت كتابات تعليمية، وبعضها يحتوي على نصوص خاصة بالتربية والتعليم. اشتركت بعضها مع ما كتب غيرهم من ممثلي المدرسة الفقهية أو الصوفية، أو الكلامية، أو الطبية أو الأدبية. فظهر منهم روّادٌ أصبحوا مشهورين عند المسلمين وعند غيرهم، ومنهم: أبو يوسف يعقوب الكندي (٢٥٦هـ)، وإخوان الصفا (القرن الرابع الهجري)،

(١) الفارابي، **إحصاء العلوم**، مرجع سابق، ص٢٧-٣٠.

وأبو نصر الفارابي (٣٣٩هـ)، وأبو علي ابن سينا (توفي: ٤٢٧هـ)، وأبو الوليد ابن رشد الحفيد (٥٩٥هـ)، وصدر الدين الشيرازي (١٠٥٠هـ)، وغيرهم. وكان لكل من هؤلاء الرواد رأيه ونظريته التي قد تقترب وقد تبتعد عما هو معروف من مبادئ الإسلام وأحكامه عند جمهور المسلمين. وقد حفل التاريخ الإسلامي بمناقشات وردود بين علماء المسلمين حول القضايا التي تعرضت لها الفلسفة، وكان كل منهم يحاول أن يدلل على صدق رؤيته، وملاءمة خطابه لفئة من الناس.

يتميز الفلاسفة عن غيرهم من علماء بأن خطابهم لا يتوجه إلى العامة من أبناء المجتمع، وإنما يتوجه إلى الخاصة منهم، وهم العلماء، فهم القادرون على تأويل النصوص لاستنباط المعاني الكامنة فيها. ومنطقهم في ذلك أن النص الشرعي موجه إلى جميع الناس، لكن الناس يتعلمون بطرق مختلفة، ولذلك لا بد من تيسير سبل تعلم مقاصد الشرع لفئة من الناس، الذين لا يصلح لهم إلا طريق النظر العقلي والفلسفة، وطريق التعلم هذا ليس بدعة مستحدثة، وإنما هي واجب بالشرع أو مندوب إليه، واستشهد في ذلك بنصوص من القرآن الكريم.

ولذلك يكفي أن نأخذ من موقع الفلسفة في التعليم، بعض أقوال ابن رشد من كتاب فصل المقال، فقد عُرف ابن رشد بكونه فقيهاً وأصولياً وقاضياً. لكنه أخذ موقعاً متميزاً في مجال الفلسفة، ذلك أنه هضم أعمال أرسطو وشرحها، وربما كانت شروحه هذه المادة الأساسية التي عرَّفت الأوروبيين بأرسطو، فتتلمذت عليها طائفة من رجال الدين المسيحي في أوروبا عُرفوا بالرشديين اللاتين.[1] ثم إن اختيارنا الاستشهاد بنصوص كتاب ابن رشد "فصل المقال" تحديداً؛ لأنَّ الكتاب في مجمله حديث عن الطرق التي يتعلم فيها الناس مقاصد الشرع، فكأنه يتحدث على الفلسفة فيه بوصفها طريق تعلم فئة من الناس، لا ينفع معها طريق آخر غير طريق

(1) Latin Averroism. (2016). In *Encyclopædia Britannica*. Retrieved from:

- http://www.britannica.com/topic/Latin-Averroism (May 31, 2016).

الفلسفة. فالفلسفة هنا هي طريق في العلم والتعليم.

معظم من يسمون فلاسفة الإسلام مثل الكندي والفارابي وابن سينا يرَوْن عدم التعارض بين الدين والفلسفة، وأنه ليس هناك من حرج في أن نتعلم من علوم الآخرين. ولكننا نكتفي في هذا المقام بما قدمه ابن رشد الحفيد، فهو خير من يعبر عن هذا التوجه بصورة واضحة حين يقول عن أهمية الاطلاع على كتابات السابقين لنا حتى من غير أهل ملتنا: "فقد يجب علينا إن ألفينا من تقدَّمَنا من الأمم السالفة نظراً في الموجودات واعتباراً لها بحسب ما اقتضته شرائط البرهان، أن ننظر في الذي قالوه من ذلك، وما أثبتوه في كتبهم؛ فما كان منها موافقاً للحق قبلناه منهم، وسررنا به وشكرناهم عليه، وما كان منها غير موافق للحق نبهّناهم عليه، وحذّرنا منه وعذرناهم. فقد تبين من هذا أن النظر في كتب القدماء واجب بالشرع؛ إذ كان مغزاهُم في كتبهم ومقصدُهم هو المقصد الذي حثنا الشرع عليه."[1]

وموقف ابن رشد في هذا المجال نابع من أنَّ الحكمة (أو الفلسفة) هي طريقة في النظر العقلي وما يلزمه من تأويل ليتحقق الفهم الحق من النصوص الشرعية. ذلك أنَّ "فعل الفلسفة ليس شيئاً أكثر من النظر في الموجودات واعتبارها من جهة دلالتها على الصانع... وإنَّه كلَّما كانت المعرفة بصنعتها أتمَّ كانت المعرفة بالصانع أتم، وكان الشرع قد ندب إلى اعتبار الموجودات وحث عليها"[2] ..."وإذا كانت هذه الشريعة حقاً وداعية إلى النظر المؤدي إلى معرفة الحق، فإنَّا معشر المسلمين نعلم على القطع أنَّه لا يؤدي النظر البرهاني إلى مخالفة ما ورد به الشرع؛ فإنَّ الحقَّ لا يضادّ الحقَّ بل يوافقُه ويشهدُ له."[3]

---

(١) ابن رشد (الحفيد)، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد. **فصل المقال في تقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال**، مع مدخل ومقدمة تحليلية لمحمد عابد الجابري، بيروت: مركز دارسات الوحدة العربية، ط١، ١٩٩٧م، فقرة: ١٥، ص٩٣.

(٢) المرجع السابق، فقرة: ٢، ص٨٥-٨٦.

(٣) المرجع السابق، فقرة: ١٩، ص٩٦.

لكن النظر العقلي وفعل الفلسفة بما قد يلزمه من تأويل، ليس هو الطريق المناسب لكلِّ النَّاس، لاختلاف ما يلزم الفئات المختلفة من الناس في تعلُّم العلم لتحقيق مقصود الشرع لديهم، يقول ابن رشد: "لـمَّا كان مقصود الشرع تعليمَ العلم الحقِّ والعمل الحق، وكان التعليم صنفين: تصوراً وتصديقاً، كما بيّن أهل العلم بالكلام، وكانت طريق التصديق الموجودة للناس ثلاثة: البرهانية والجدلية والخطابية، وطرق التصور اثنتين: إما الشيء نفسه وإما مثاله، وكان الناس كلُّهم ليس في طباعهم أن يقبلوا البراهين ولا الأقاويل الجدلية، فضلاً عن البرهانية،... وكان الشرع إنَّما مقصودُه تعليم الجميع، وجب أن يكون الشرع يشتمل على جميع أنحاء طرق التصديق وأنحاء طرق التصور. ولما كانت طرق التصديق منها ما هي عامة لأكثر الناس، أعني وقوع التصديق من قبلها وهي الخطابية والجدلية،... ومنها ما هي خاصة بأقل الناس وهي البرهانية، وكان الشرع مقصوده الأول العناية بالأكثر، من غير إغفال تنبيه الخواص، كانت أكثر الطرق المصرّح بها في الشريعة هي الطرق المشتركة للأكثر في وقوع التصور والتصديق."[1] ثم يدخل ابن رشد في تفصيلات هذه الطرق ويختم بقوله: "فإذن الناس في الشريعة على ثلاثة أصناف: صنف ليس من أهل التأويل أصلاً وهم الخطابيون الذين هم الجمهور الغالب،... وصنف هو من أهل التأويل الجدلي، وهؤلاء هم الجدليون بالطبع فقط أو بالطبع والعادة، وصنف هو من أهل التأويل اليقيني، وهؤلاء هم البرهانيون بالطبع والصناعة، أعني صناعة الحكمة. وهذا التأويل ليس ينبغي أن يصرح به لأهل الجدل، فضلاً عن الجمهور."[2]

ثم يفصل ابن رشد في الطرق التي سلكتها الفرق المختلفة، والأخطاء التي وقع فيها بعضهم، "أعني من قِبَل أنَّهم لم يعرفوا أيَّ الطرق هي الطرق المشتركة

(١) المرجع السابق، فقرة: ٥٩ و٦٠، ص١١٦-١١٧.

(٢) المرجع السابق، فقرة: ٦٤ و٦٥، ص١١٨-١١٩.

للجميع التي دعا الشرع من أبوابها جميع الناس، وظنُّوا أنَّ ذلك طريق واحد، فأخطأوا مقصد الشارع وضلُّوا وأضلُّوا."[1] فإن قيل: ... فأيُّ الطرق هي هذه الطرق في شريعتنا هذه؟ قلنا: هي الطرق التي ثبتت في الكتاب فقط، فإنَّ الكتاب العزيز إذا تُؤمِّل وجدت فيه الطرق الثلاث الموجودة لجميع الناس، والطرق المشتركة لتعليم أكثر الناس، والخاصة. وإذا تؤمل الأمر فيها ظهر أنه ليس يُلْفَىٰ طرق مشتركة لتعليم الجمهور أفضل من الطرق المذكورة فيه. فمن حرفها بتأويل لا يكون ظاهراً بنفسه، أو أظهر منها للجميع -وذلك شيء غير موجود- فقد أبطل حكمتها وأبطل فعلها المقصود في إفادة السعادة الإنسانية. وذلك ظاهر جداً في حال الصدر الأول، وحال من أتىٰ بعدهم."[2]

ومع أنَّ أهل الفِرَق الذين تفرقوا في طرق تحقيقهم مقاصد الشرع، من المعتزلة والأشاعرة وغيرهم، قد وقعوا في تأويلات فاسدة: " فأوقعوا الناس من قبل ذلك في شنآن وتباغض وحروب، ومزقوا الشرع، وفرقوا الناس كل التفريق"[3] فإن ابن رشد يعبر عن "غاية الحزن والتألم" من الأخطاء التي وقع فيها بعض من ينتسبون إلىٰ الفلسفة، "فإنَّ النفس مما تخلل هذه الشريعة من الأهواء الفاسدة والاعتقادات المحرفة في غاية الحزن والتألُّم، وبخاصة ما عرض لها من ذلك من قِبَل من يَنْسُب نفسه إلىٰ الحكمة، فإنَّ الإذاية من الصديق هي أشد من الإذاية من العدو؛ أعني أنَّ الحكمة هي صاحبة الشريعة والأخت الرضيعة، ... وهما المصطحبتان بالطبع، المتحابتان بالجوهر والغريزة. وقد آذاها أيضاً كثير من الأصدقاء الجهال ممن ينسبون أنفسهم إليها، وهي الفِرَق الموجودة فيها. والله يسدد الكلّ، ويوفق الجميع لمحبته، ويجمع قلوبهم علىٰ تقواه، ويرفع عنهم البغض والشنآن بفضله ورحمته."[4]

---

(١) المرجع السابق، فقرة: ٧٦، ص١٢٣.

(٢) المرجع السابق، فقرة: ٧٧، و٧٨، و٧٩، ص١٢٣-١٢٤.

(٣) المرجع السابق، فقرة: ٧٣، ص١٢٢.

(٤) المرجع السابق، فقرة: ٨٣، ص١٢٥.

١ - أهداف المدرسة الفلسفية:

لعل من أهم ما يميز هذه المدرسة، واختلفت فيه عن مدرسة الفقهاء والمحدثين هو ما تمثل في محاولة الانفتاح على ما عند الآخرين من آراء وأفكار، حيث ساهم رواد هذه المدرسة في ترجمة الثقافات الأجنبية، خاصة الفرس واليونان، وكانوا يرون أن فيهما الشيء الكثير الذي يمكن أن يساعدهم في الرد على خصوم الإسلام في ذلك الوقت. فمن أهدافهم الرد على خصوم الإسلام، والتدليل على صحة ما عند المسلمين بأدلة تعتمد على العقل والمنطق أكثر من اعتمادها على القرآن والسنة. ومن هذه الأهداف محاولة التقريب بين الدين والفلسفة، حتى إنَّ إخوان الصفا ذكروا في مجمل كلامهم أن ضلالات الشريعة وشرورها لا يطردها إلا الفلسفة والحكمة، فكان تركيز بعضهم على العقل أكثر من اعتمادهم على النقل، وأنَّ العقل حاكم على النقل، بحجة أنَّه مناط التكليف. وقد تلاقت كثير من أهداف هذه المدرسة مع مناهج بعض الفرق الكلامية، خاصة المعتزلة، من حيث اعتمادهم على العقل.

ومن أهداف المدرسة الفلسفية تأكيد الحاجة إلى العلوم الأخرى فنجد أن كثيراً من الفلاسفة اشتغلوا بالطب والفلك والرياضيات واللغة. أما الكتابات التربوية للفلاسفة فإنها تركّز على فهم النفس الإنسانية وتطور مدارك الإنسان في مراحل عمره.

٢- أهم مناهج وبرامج المدرسة التربوية الفلسفية:

أكثر ما يهتم به أصحاب هذه المدرسة هو المنطق، حيث يعتبرونه الوسيلة لتقويم العقل وتسديد الإنسان نحو الصواب. ومعرفة النفس موضوع أساسي في كتابات الفلاسفة، فقد كان غرض كتاب تهذيب الأخلاق عند مسكويه مثلاً: "أن نُحَصِّل لأنفسنا خُلقاً تصدر به عنا الأفعال كلها جميلة، وتكون مع ذلك سهلة علينا لا كلفة فيها ولا مشقّة، ويكون ذلك بصناعة، وعلى ترتيب تعليمي."[١] وقد فصّل مسكويه

(١) مسكويه، **تهذيب الأخلاق**، مرجع سابق، ص٢٣٣.

ما يريده بالنفس في المقالة الأولى من الكتاب بكاملها وتضمنت تعريف النفس ومراتبها وفضائلها وقواها. ومن برامجهم أيضاً واهتماماتهم علم النحو والأدب واللغة، والأخلاق، وعلم الفلك، والجغرافيا، والنجوم، والطب والهندسة والجبر، والكيمياء والفيزياء، وعلم الحيوان والنبات، وغيرها من العلوم الطبيعية.

ومن هنا نجد أنَّ مسكويه قد قسم منهج التعليم إلى ثلاث مراحل: المرحلة الأولى: مرحلة الغرائز والحاجات الجسمية الموازية للطفولة، فيتعلم ما يحتاج إليه فيها كآداب الطعام والنوم وغيره. والمرحلة الثانية: مرحلة النمو الانفعالي والوجداني الموازية للمراهقة، فيتعلم فيها ما يناسبها وما يحتاج إليه في هذه المرحلة، فيتعلم الكرامة وما يتصل بالدين والأخلاق وفضائلها، مع حفظ بعض الأشعار التي يقوي الاتجاهات الإيجابية ونبذ ما يعزز الاتجاهات السلبية. والمرحلة الثالثة: مرحلة النمو العقلي والديني الموازية لسنِّ الرشد، فيتعلم ما يستفاد بتقويم الشوق للعلوم والمعارف، وفيها يدرس الحساب والهندسة حتى يتعود صدق القول، وصحة التفكير، وبالتدريج يصل إلى مربتة الإنسان السعيد الكامل.[1]

٣- أهم المؤسسات والمراكز التربوية للمدرسة الفلسفية:

لا تختلف المراكز التعليمية في العصور الإسلامية الأولى عند معظم المدارس التربوية عما كان عليه الحال عند غيرهم، وتكاد تتلاقى بعض هذه المدارس في حلقاتها ومراكزها لتشمل أكثر من مدرسة تربوية، خاصة مدارس الفقه والحديث والتفسير والعقائد، ولكن الشيء الذي يكاد يميز أصحاب هذه المدرسة في هذا الشأن هو ابتعادهم عن المساجد في حلقاتهم التعليمية، فليست تصلح المساجد لأمثال هذه العلوم التي يهتمون بها.

ولا تصلح كذلك الزوايا ولا الكتاتيب التابعة للمساجد، ولا أماكن الرباط

(١) المرجع السابق، ص٢٨٣ وما بعده بتصرف.

التي يرابط فيها المجاهدون، أو ربط الصوفيين لمناقشة بعض الأعمال كالفلك والطب والهندسة وغيرها.

لهذا عمد كثير من رواد هذه المدرسة إلى أن تكون بيوتهم، أو قصور الأمراء، أو دكاكين الوراقين، أو المكتبات العامة والخاصة هي أماكن حلقاتهم ومراكزهم التعليمية، ومن ذلك ما جاء عند ياقوت الحموي قال: "كان بِكَركر من نواحي القفص ضيعة نفيسة لعلي بن يحيى بن المنجم وقصرٌ جليل فيه خزانة عظيمه يسميها خزانة الحكمة، يقصدها الناس من كل بلد، فيقيمون فيها ويتعلمون منها صنوف العلم. والكتب مبذولة في ذلك لهم، والصيانة مشتملة عليهم، والنفقة في ذلك من مال علي بن يحيى، فقدم أبو معشر المنجم من خراسان يريد الحج وهو إذ ذاك لا يحسن كبيرَ شيء من النجوم، فوصفت له الخزانة فمضى ورآها فهالَه أمرُها، فأقام بها وأضرب عن الحج وتعلم فيها علم النجوم."[1]

ولم تكن حوانيت الوراقين بمثابة أماكن لنسخ الكتب وبيعها فحسب، بل كانت تدار فيها بعض النقاشات، والاطلاع على الكتب، وكان عدد من الوراقين أدباء، يشجعون على القراءة والاطلاع، وكان الجاحظ كثير الجلوس في حوانيت القراء، وكذلك كان ياقوت الحموي، وابن النديم وغيرهم.

٤- نماذج من أعلام المدرسة الفلسفية ومصنفاتهم:

أ- مسكويه (توفي: ٤٢١هـ):

هو أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب، أصله من الرِّيّ وسكن أصفهان وتوفي بها، لا يعرف الكثير عن حياته، وثمة خلاف حول اسمه هل هو مسكويه إذا كان هذا الاسم لقباً له، أو ابن مسكويه إذا كان لقباً لأبيه أو جدِّه. وثمة خلاف آخر حول أصل دينه، أكان مسلماً؛ لأنه ولد لأب اسمه محمد، أم كان مجوسياً وأسلم كما

(١) الحموي، **معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب**، مرجع سابق، ج٥، ص٢٠١٤، في ترجمة: (٨٥٤) علي بن يحيى بن أبي منصور المنجم.

يشير إلى ذلك ياقوت في معجم الأدباء.[١] ونحن نرجح أنه ولد مسلماً وأنّ مسكويه هو لقبه. وكان عارفاً بعلوم الأوائل معرفة جيدة، له كتب في الأخلاق والتاريخ والطب والكيمياء وغيرها. من أشهرها كتاب "تهذيب الأخلاق"[٢] وواضح أن رؤية مسكويه التربوية متأثرة بما اطلع عليه من ثقافات يونانية وفارسية وهندية، وهو يؤكد ذلك صراحة حين يقول في بداية كلامه عن تأديب الأحداث والصبيان خاصة: "نقلت أكثره من كتاب بريسن." وهو فيلسوف يوناني اختصر كتاب الأخلاق لجالينوس، ولـ"بريسن" هذا كتاب بعنوان: "كتاب تأديب الأحداث والصبيان".[٣] ومع ذلك فإن مسكويه يصوغ رؤيته بصورة عقلانية متماسكة.

يبدأ مسكويه كتاب تهذيب الأخلاق قائلاً: "غرضنا في هذا الكتاب أن نحصل لأنفسنا خُلُقاً تصدر به عنا الأفعال كلّها جميلة، وتكون مع ذلك سهلة علينا لا كلفة فيها ولا مشقّة، ويكون ذلك بصناعة وعلى ترتيب تعليمي."[٤] وركز فيه على أهمية تفرس المربي في صفات الطفل وأخلاقه ونجابته.[٥]

والتربية عند مسكويه تعني بناء شخصية الإنسان بصورة متوازنة في جوانبها المختلفة: "فالكمال الخاص بالإنسان كمالان؛ وذلك أن له قوتين: إحداهما العالِمة والأخرى العاملة، فذلك يشتاق بإحدى القوتين إلى المعارف والعلوم، ويشتاق بالأخرى إلى نظم الأمور وترتيبها"،... "وليس يتم أحدهما إلا بالآخر، لأن العلم مَبْدأٌ والعمل تمام."[٦] ويعزز هذا التوجه التربوي بالتأكيد على أن الهدف هو تحقيق سعادة الإنسان بالصورة التي تناسبه، من جهة وبالصورة التي تحقق متطلبات الحياة

---

(١) المرجع السابق، ج٢، ص٤٩٥.

(٢) مسكويه، **تهذيب الأخلاق**، مرجع سابق.

(٣) المرجع السابق، ص٢٨٨.

(٤) المرجع السابق، ص٢٣٣.

(٥) المرجع السابق، ص٢٨٩.

(٦) المرجع السابق، ص٢٧٣.

في المجتمع، فيقول: "على مدبر المدن أن يسوق كل إنسان نحو سعادته التي تخصه، ثم يقسم عنايته بالناس، ونظره لهم بقسمين، أحدهما: في تسديد الناس وتقويمهم بالعلوم الفكرية، والآخر في تسديدهم نحو الصناعات والأعمال الحسية."[١]

إن تركيز مسكويه على الأخلاق لا تختص بمرحلة محددة من عمر الإنسان، بل في سائر حياته، ففي الصبا : ..." فمن اتفق له في الصبا أن يُربى على أدب الشريعة، ويؤخذ بوظائفها وشرائطها حتى يتعودها، ثم ينظر بعد ذلك في كتب الأخلاق حتى تتأكد تلك الآداب والمحاسن في نفسه بالبراهين، ثم ينظر في الحساب والهندسة حتى يتعود صدق القول وصحة البرهان فلا يسكن إلا إليها، ثم يتدرج كما رسمناه في كتابنا الموسوم بـ"ترتيب السعادات ومنازل العلوم"، حتى يبلغ إلى أقصى مرتبة الإنسان فهو السعيد الكامل."[٢] ثم يقول: "وهذه الآداب النافعة للصبيان، وهي للكبار من الناس أيضاً نافعة، ولكنها للأحداث أنفع، لأنها تعودهم محبة الفضائل وينشأون عليها."[٣]

ويُعلي مسكويه من مقام المعلم، ويطلب من التلميذ أن يحب معلّمه، لأنه: "يربيه بالفضيلة التامة ويغذوه بالحكمة البالغة، ويسوقه إلى الحياة الأبدية في النعيم السرمدي." والمعلم "هو السبب في كل وجودنا العقلي، وهو المربي لنفوسنا الروحانية."[٤]

ب- أبو علي الحسين بن عبد الله ابن سينا (توفي: ٤٢٨هـ):

عرف بالشيخ الرئيس، وصنَّف في الطب، والمنطق، والطبيعيات، والإلهيات، والنفس، والأخلاق، والزهد، واللغة. ورسالته القصيرة "كتاب السياسة"[٥]

(١) المرجع السابق، ص٣٠٣.

(٢) المرجع السابق، ص٢٨٣.

(٣) المرجع السابق، ص٢٩٤.

(٤) المرجع السابق، ص٣٧٢.

(٥) ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله. **كتاب السياسة**، تقديم وضبط وتعليق: علي محمد إسبر، دمشق: بدايات للطباعة والنشر، ط١، ٢٠٠٧م.

أنموذج لإسهام الفلاسفة في مجال التعليم والتربية، فاشتملت على كثير من موضوعات التربية بما في ذلك الصفات اللازمة للمعلم، والتدرج في موضوعات التعليم، وأساليب التعليم ومسألة الثواب والعقاب، ومراعاة الفروق الفردية، وغير ذلك. ومن الملاحظ كذلك أن المعرفة الفلسفية والطبية أثرت في الطريقة التي صاغ فيها ابن سينا كلامه عن التربية.

والتدبير والسياسة هما تعليم وإعداد لكل فئات المجتمع بدءاً من: "الملوك الذين جعل الله -تعالى ذكره- بأيديهم أزمّة العباد، وملّكهم تدبير البلاد، واسترعاهم أمر البريّة، وفرض إليهم سياسة الرعيّة، ثم الأمثل فالأمثل من الولاة الذين أعطو قيادة الأمم واستكفوا تدبير الأمصار والكُوَر، ثم الذين يلونهم من أرباب النعم وسوَّاس البطانة والخدم، ثم الذين يلونهم من أرباب المنازل وروّاض الأهل والولدان."[١]

وتتضمن الرسالة حديثاً عن سياسة الرجل نفسه: "إنَّ أوَّل ما ينبغي أن يبدأ به الإنسان من أصناف السياسة نفسه؛ إذ كانت نفسه أقرب الأشياء إليه وأكرمها وأولاها بعنايته."[٢] وسياسة الرجل أهله،[٣] وسياسة الرجل ولده، "فإذا فُطمَ الصبيُّ عن الرضاع بُدئ بتأديبه ورياضة أخلاقِه، قبلَ أن تهجمَ عليه الأخلاقُ الليئمة، وتفاجئهُ الشيمُ الذميمةُ، ... فإذا اشتدّت مفاصلُ الصبيِّ واستوى لسانُه وتهيأ للتلقين ووعى سمعُه أخذ في تعلُّم القرآن وصُوّر له حروف الهجاء، ولُقّن معالمَ الدين."[٤]

---

(١) المرجع السابق، ص٥٩-٦٠.

(٢) المرجع السابق، ص٦٥-٦٦.

(٣) المرجع السابق، ص٧٩-٨١.

(٤) المرجع السابق، ص٨٣ - ٨٤.

وتطرق ابن سينا إلى ما يلزم المعلم أن يتحلى به فقال: "وينبغي أن يكون مؤدب الصبي عاقلاً ذا دين، بصيراً برياضةِ الأخلاق، حاذقاً بتخريج الصبيان، وقوراً رزيناً بعيداً من الخفة والسخف، قليل التبذّل والاسترسال بحضرةِ الصبي، غير كزٍّ ولا جامدٍ، بل حلواً لبيباً ذا مروءة ونظافة ونزاهةٍ."[1] ... ويحرص المعلم أن يكون تعليم الصبي مع عدد آخر من الصبية: "وينبغي أن يكون مع الصبيِّ في مكتبه صبيةٌ من أولادِ الجِلّة[2] حسنة آدابهم، مرضيّةً عاداتهم، فإنَّ الصبيَّ عن الصبيِّ ألقنُ، وهو عنه آخذُ وبه أنسُ."[3]

وتمر مراحل التعليم من تعلم القرآن واللغة إلى اختيار الحرفة التي تدر دخلاً يمكن المتعلم من التَّعَيُّش منها، ثم الزواج وبناء العائلة: "وإذا فرغ الصبيُّ من تعلُّم القرآنِ، وحفظ أصول اللغةِ نظر عند ذلك إلى ما يُراد أن تكون صناعتُه مُوجّهةً لطريقه."[4] و"ينبغي لمدبِّر الصبيِّ إذا رام اختيارَ الصناعة أن يزنَ أولاً طبعَ الصبيِّ ويسبر قريحتَه ويختبر ذكاءه، فيختار له الصناعات بحسبِ ذلك."[5] "فإذا وغلَ الصبيُّ في صناعته بعضَ الوغولِ فمن التدبير أن يُعرَض للكسب ويُحمل على التعيُّش منها، فإنه يحصل في ذلك له منفعتان؛ إحداهما: إذا ذاق حلاوة الكسبِ بصناعته وعرف غناها، وجَداها عظيمين لم يضجع في إحكامها وبلوغ أقصاها، والثانية: أنه يعتاد طلب المعيشة قبل أن يستوطئ حال الكفاية، فإن قلَّ ما رأينا من أنباء المياسير من سلم من الركون إلى مالِ أبيهِ وما أعدَّ له من الكفاية. فلما عوَّل على ذلك قطعه عن طلب المعيشة بالصناعة، وعن التحلي بلباس الأدب، فإذا كسب

---

(١) المرجع السابق ص٨٤.

(٢) الجلّة: جمع جليل، وهو العظيم، يريد أولاد الطبقة المتميزة بتربيتها وأخلاقها.

(٣) المرجع السابق، ص٨٥.

(٤) المرجع السابق، ص٨٦.

(٥) المرجع السابق، ص٨٧.

الصبيُّ بصناعته فمن التدبير أن يزوَّج ويُفرَد رحله."[1]

سابعاً: مدرسة المؤرخين التربوية

التاريخ مرآة الأمم، ينقله المؤرخون جيلاً بعد جيل، ليكون للناس هادياً في معاشهم وأمور حياتهم، يستلهمون من أحداثه في حاضرهم ومستقبلهم، والشعوب تعتز بتاريخها، وحتى حين تتشكل بعض الشعوب مع قطيعة مع الأصول التاريخية لمكوناتها، فإنها تصنع لها تاريخاً، من هنا تأتي أهمية دراسة التاريخ في حياة الأمم والشعوب.

ويهتم التدوين التاريخي عادة بالجوانب المختلفة من حياة الشعوب والأمم، فثمة تاريخ سياسي، وتاريخ اقتصادي، وتاريخ اجتماعي، وتاريخ ثقافي، إلخ. ومع ذلك فإن من الصعب فصل جوانب المجتمع عن بعضها في أي فترة من فترات التاريخ، فالصلات وثيقة بين هذه الجوانب وغيرها. ويهتم التدوين التاريخي كذلك بالتطور والتغير الذي يتم في جوانب حياة المجتمع من زمن إلى آخر، وأحياناً يقارن ما يحصل في مجتمع معين مع ما يماثلة في مجتمع آخر، وقد تكون المقارنة كمية أو كيفية. وربما يدرس الأسباب التي أدت إلى التغير. وبذلك تكون الدراسة التاريخية وسيلة لأخذ الدروس والعبر للدارسين. وقد كان من شأن القرآن الكريم تقديم العبرة والعظة للناس من خلال سرد أحداث التاريخ وأحوال الأمم الماضية، فيما أحسنت وفيما أساءت وبيان عاقبتها. ومن ذلك قوله سبحانه:

- ﴿ وَكُلًّا نَّقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنۢبَآءِ ٱلرُّسُلِ مَا نُثَبِّتُ بِهِۦ فُؤَادَكَ ۚ وَجَآءَكَ فِى هَٰذِهِ ٱلْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَىٰ لِلْمُؤْمِنِينَ ﴾ [هود: ١٢٠].

- ﴿ ذَٰلِكَ مِنْ أَنۢبَآءِ ٱلْقُرَىٰ نَقُصُّهُۥ عَلَيْكَ ۖ مِنْهَا قَآئِمٌ وَحَصِيدٌ ﴿١٠٠﴾ وَمَا ظَلَمْنَٰهُمْ وَلَٰكِن ظَلَمُوٓا۟ أَنفُسَهُمْ ۖ فَمَآ أَغْنَتْ عَنْهُمْ ءَالِهَتُهُمُ ٱلَّتِى يَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ مِن شَىْءٍ لَّمَّا جَآءَ أَمْرُ رَبِّكَ ۖ وَمَا

(١) المرجع السابق، ص٨٨.

زَادُوهُمْ غَيْرَ تَنْبِيبٍ ﴿١٠١﴾ وَكَذَٰلِكَ أَخْذُ رَبِّكَ إِذَآ أَخَذَ ٱلْقُرَىٰ وَهِىَ ظَٰلِمَةٌ ۚ إِنَّ أَخْذَهُۥٓ أَلِيمٌ شَدِيدٌ ﴿١٠٢﴾﴾ [هود: ١٠٠ - ١٠٢].

وربما كان موضوع التعليم من أكثر الموضوعات تشابكاً مع الواقع السياسي والاقتصادي والاجتماعي. وقد تبين لنا من خلال البحث في التراث التربوي الإسلامي أن المعلومات التي تضمنتها كتب التاريخ عن مسائل التعليم لا تقل أهمية عن الكتب التي تخصصت في قضايا التعليم بصورة مباشرة. ولا سيما فيما يختص بأسباب بناء مؤسسات التعليم وأنواعها وإدارتها وتمويلها ونشأتها وتطورها. ولذلك لا يملك الباحث في التراث التربوي الإسلامي إلا أن يعتمد في مراجعه على هذين النوعين من الكتابات التراثية.

١ - أهداف مدرسة المؤرخين التربوية:

أصحاب هذه المدرسة هم المؤرخون الذين يكتبون تاريخ الأمم الماضية ليأخذوا منها العبر، ويُعدّ هذا الاتجاه في التربية من المدارس القوية والمؤثرة في تاريخنا الطويل، وقد امتدَّ تأثيره في الشرق والغرب؛ فأحداث التاريخ هي تجارب السابقين، وهي مصدرٌ هام من مصادر السيرة، فالسيرة النبوية هي منطلق لكل المؤرخين المسلمين، وهي التجربة الأولى للإسلام في تربية الإنسان وبناء المجتمع، وأحداث التاريخ عِبرٌ يستفيد منها كل من درسها، ولهذا كانت المدرسة التاريخية وإنتاجها التربوي مما هو جدير بالدراسة والبحث.

كان التاريخ عند العرب والمسلمين في العصور الأولى يمثل ديوان أيام العرب وسجل أحداثهم، وكان المؤرخون الأوائل وعلى رأسهم الإمام الزهري (توفي: ١٢٤هـ) يأخذون التاريخ ويدوّنونه على طريقة الرواية والإسناد، بل لقد كانت أحداث التاريخ مستقاة من علم الحديث ومصنفاته، فهو بابٌ من أبواب كتب الصحاح والسنن، وكان من أهم مقاصدهم في ذلك الحفاظ على سيرة النبي ﷺ وحياته وأفعاله من ولادته حتى وفاته. ثم تتابعت كتابات المؤرخين بعد ذلك،

وأصبحت مستقلة عن كتابات السيرة النبوية، وتنوعت كثيراً، فمنها ما يبدأ التأريخ منذ بدء الخلق إلى زمان المؤلف كما فعل الطبري (توفي: ٣١٠هـ) وابن الأثير (توفي: ٦٣٠هـ)، ومنها ما يؤرخ للناس والأقاليم الجغرافية كما فعل المسعودي (توفي: ٣٤٦هـ)، ومنها ما يختص بتاريخ مدينة معينة مثل تاريخ دمشق لابن عساكر (توفي: ٥٧١هـ)، وتاريخ مصر وجغرافيتها المسمى المواعظ والاعتبار في ذكر الخطط والآثار أو الخطط المقريزية للمقريزي (توفي: ٨٤٥هـ). وتاريخ بغداد للخطيب البغدادي (توفي: ٤٦٣هـ) الذي يعد ترجمة لنحو خمسة آلاف علم من أعلام الإسلام مع التركيز على المحدثين. وتاريخ ابن خلدون (توفي: ٨٠٨هـ)، المسمّى "كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في معرفة أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر" الذي لم يكتف بسرد الوقائع التاريخية والوصف الجغرافي، وإنما استخدم منهجاً تحليلياً نقدياً رفض فيه بعض روايات المؤرخين الذين سبقوه، لتناقضها مع الوقائع المشهودة، وسنن التاريخ، وعرف منه الجزء الأول المسمى المقدمة، وهو كتاب في سنن الحضارة والاجتماع الإنساني والعمران البشري.

وقد كان لهذا التنوع في مناهج الكتابات التاريخية وأهداف المؤرخين أهمية كبيرة في استقصاء مسائل التعليم في التراث التربوي الإسلامي، ذلك أن هذا التنوع سمح بالكشف عن ترجمة العلماء ومعرفة تخصصاتهم العلمية وعمن أخذ العالم علمه ومن تتلمذ عليه، والأماكن التي جلس فيها للتعليم، والكتب التي صنفها فكانت موضوعات التعليم الذي كان يقوم به، والمؤسسات التي بنيت للتعليم ونظم إدارتها وتمويلها، والاتجاهات المذهبية والكلامية التي تبناها العلماء في أزمنتهم وأماكن إقامتهم وتنقلاتهم. والظروف السياسية والاقتصادية التي سادت في تلك الأزمنة والأمكنة، وكان لها تأثيرها على العلماء والتعليم.

٢- أهم أعلام مدرسة أهل التاريخ ومصفاتهم:

أشرنا فيما سبق أن كل كتاب من كتب التاريخ لا يخلو من فائدة في رصد بعض

مسائل التعليم، في تاريخ الأشخاص والأمكنة. لكن بعض المؤرخين كانت مصنفاتهم أغنى من غيرها في مسائل التعليم، ومن هؤلاء الخطيب البغدادي أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت (توفي: ٤٦٣هـ) صاحب كتاب تاريخ بغداد، فقد كان بارعاً في الفقه والحديث، وصنف كتباً متخصصة في التعليم منها كتاب: "الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع"[١] بوَّب فيه لجملة من الأخلاق والآداب الضرورية لمن يتصدى للرواية والتحديث، وأهمية الرحلة في طلب الحديث، وفضل التأليف والتصنيف. وكتاب "تقييد العلم"[٢] ناقش فيه مسألة تدوين الحديث، ورجَّح إباحة كتابته وضروة كتابة العلم وفضل الكتابة. وكتاب "الفقيه والمتفقه"،[٣] تحدث فيه عن فضل التفقه، ووجوبه في الدين على كافة المسلمين، ومسؤولية الرجل عن تعليم الأولاد والنساء في أسرته، وبعض قضايا العلم مثل المحكم والمتشابه، والحقيقة والمجاز، والعموم والخصوص، والأمر والنهي، والمبين والمجمل، والناسخ والمنسوخ.

أما كتاب "تاريخ بغداد"،[٤] فقد تضمن أكثر من ٧٨٣٠ من تراجم حياة الشخصيات العلمية والسياسية في عاصمة الخلافة العباسية، وهو كتاب كبير الحجم جاء في بعض الطبعات في ١٢ مجلداً، وضبط المؤلف معلوماته بالسند المتصل، على طريقة المحدثين، وتأتي أهميته في التراث التربوي الإسلامي من وصفه الدقيق للحركة العلمية والتعليمية، بما في ذلك العلماء الذين جلسوا للتعليم في المساجد والمدارس، وما ألفه هؤلاء العلماء من كتب، وما مارسوه من أساليب

(١) الخطيب البغدادي، **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**، مرجع سابق.

(٢) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. **تقييد العلم**، تحقيق: سعد عبد الغفار علي، القاهرة: دار الاستقامة، ٢٠٠٨م.

(٣) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. **الفقيه والمتفقه**، تحقيق: عادل بن يوسف الغزاوي، الدمام: دار ابن الجوزي، ط١، ١٩٩٦م، جزءان.

(٤) الخطيب البغدادي، **تاريخ بغداد**، مرجع سابق، ١٢ مجلداً.

التعليم والرواية.

وتخصصت بعض كتب التاريخ في الحديث عن المؤسسات التعليمية وأوقافها، والعلماء الذين درسوا فيها، والخدمات التي كانت تقدم فيها، فالمقريزي (توفي: ٨٤٥هـ) في خططه أرَّخ للنهضة العلمية في عصر المماليك في القاهرة.[١] والنعيمي أرَّخ لهذه النهضة العلمية في دمشق وما حولها في المدة من القرن الخامس حتى العاشر الهجريين. وعلى سبيل المثال نذكر هنا شيئاً مما جاء في مقدمة كتاب النعيمي "الدارس في تاريخ المدارس" للنعيمي: "وسمّيته (هذا الكتاب) تنبيه الطالب وإرشاد الدارس لأحوال مواضع الفائدة بدمشق... من بيان أماكنها وأوقاف إنشائها، وتراجم واقفيها، وذكر أوقافهم، وشروطهم،... مرتباً لذكر الأماكن المذكورة على حروف المعجم... وهو أني أذكر دور القرآن ، ثم دور الحديث، ثم مدارس الأئمة الأربعة، لكني أبدأ بمدارس أئمتنا الشافعية، ثم الحنفية، ثم المالكية، ثم الحنابلة، ثم أذكر مدارس الطب، ثم الرُّبط، ثم الخوانق، ثم التُّرَب، ثم الزوايا، وأذكر تراجم المتصدرين بكل واحدة منها من حين أنشئت واحداً بعد واحد إلى آخر وقت ما أدركته،...، وأما الجوامع والمساجد فهي كثيرة جداً لا يسعني ذكرها في هذا الكتاب، وإن مدّ الله تعالى في العُمُر أفردتها في مجلد من كلام الحافظ ابن عساكر ومن بعده إلى آخر وقت مع الإسهاب والإطناب."[٢] وكان عدد المؤسسات التعليمية التي تحدث عنها ٣٤١ مؤسسة، وهذا في مدينة دمشق وحدها.

ومن المؤرخين ذوي الصلة المباشرة بالتراث التربوي ابن خلدون (توفي: ٨٠٨هـ) وهو أبو زيد، عبد الرحمن بن محمد، صاحب كتاب التاريخ المعروف بكتاب العبر، الذي اشتهر الجزء الأول منه المعروف بـ"المقدمة".

---

(١) المقريزي، تقي الدين أبو العباس أحمد بن علي بن عبد القادر. **المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار (الخطط المقريزية)**، القاهرة: الهيئة العامة للقصور الثقافية، ١٩٩٩م، جزءان.

(٢) النعيمي، **الدارس في تاريخ المدارس**، مرجع سابق، في جزأين، ص٥.

ووجه شهرة كتاب المقدمة أنه تحدث عن فلسفة التاريخ، وجاء فيه بعلم جديد سماه الاجتماع الإنساني أو العمران البشري، وهو ما أصبح الموضوع المباشر لعلم الاجتماع الحديث. وتميز الكتاب بلغة جديدة، ومنهج جديد تميّز فيه عن كل من سبقه من المؤرخين.

لا ينحصر التأريخ عند ابن خلدون في سرد أخبار الفتوحات وأعمال الملوك، بل هو دراسة شاملة للمجتمع البشري من مختلف نواحيه ونشاطاته الاقتصادية والفكرية والسياسية والعلمية، مع مراعاة تقدم المجتمعات وتطورها، فهو بهذا المعنى تاريخ حضاري، إضافة إلى أنه يلجأ في تحقيق الرواية التاريخية بما يعد من الطبائع والوقائع.

ويستحق كتاب المقدمة[1] أن يُعطى اهتماماً خاصاً، لأن ثلث مادته تتحدث عن قضايا التعليم. وقد جعل هذه المادة تحت عنوان الباب السادس في "العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه، وما يعرض في ذلك كله من الأحوال". وجاء هذا الباب في واحد وستين فصلاً، تضمنت عناوينها مسائل في الفكر الإنساني والعلم البشري، وعلاقة رقي العلوم والتعليم في المجتمع برقي حضارته، ثم فصل في أنواع العلوم وتصنيفاتها الشرعية والعقلية، وعلوم المقاصد، وعلوم الوسيلة أو الآلة، ومناهج التعليم وطرقه والرحلة في طلب العلم وعلاقة العلماء بالسياسة، والعلم عند العرب وعند العجم.

وقد أدرك ابن خلدون أن مستوى التعليم والتعلم يعتمد على مستوى الاستقرار والحضارة في المجتمع، وأن التعليم يضمحل عند تدهور هذا المجتمع، وركز على أن التعليم ظاهرة طبيعية في المجتمع الإنساني. وبين أن التعليم صنعة (أو حرفة) مثل سائر الصنائع، لها مبادئ وقواعد لا بد من الوقوف عليها والإحاطة بها.[2] وتحدث

---

(١) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق.

(٢) المرجع السابق، ج٣، ص٩٢٤- ٩٢٩.

عن بعض الأمور التي أضرت في تحصيل العلم، فقال: "اعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم، وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك، وحينئذ يسلم له منصب التحصيل، فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها، ومراعاة طرقها، ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها، فيقع القصور، ولا بد، دون رتبة التحصيل."[1]

وتحدث كذلك عن اختلاف طرق التعليم ومناهجه في أربع مناطق من العالم الإسلامي: المشرق، وإفريقية (تونس)، والمغرب، وبلاد الأندلس، وبين المزايا الخاصة بكل منطقة، ووازن بينها، وقدّم ترجيحه لما يراه.[2]

ومن المؤرخين كذلك ابن الأزرق وأهم مصنفاته كتاب "بدائع السلك في طبائع الملك".[3] والكتاب مقسم إلى خمسة كتب؛ الكتاب الأول: في حقيقة الملك والخلافة وسائر أنواع الرياسات، والكتاب الثاني: في أركان الملك وقواعد مبناه ضرورة وكمالاً، والكتاب الثالث: فيما يطالب به السلطان لأركان الملك وتأسيساً لقواعده، والكتاب الرابع: في عوائق الملك وعوارضه. وفي الكتاب الثاني بابان؛ الباب الأول: يتضمن الأركان، وهي عشرون ركناً، والباب الثاني: يبدأ بست مقدمات، ثم يأتي بعدها بعشرين قاعدة منها العقل والعلم والعفة والحلم والرفق والتثبت والوفاء والصدق والحزم والتواضع والصبر والشكر. وهذه القواعد في حقيقة الأمر هي مجموعة من القيم والأخلاق التي لا بد أن يتعلمها السلطان ويتقنها، ولذلك أتى ابن الأزرق في الكتاب الرابع بفصل عن اكتساب العلوم معتمداً على ما أورده ابن خلدون.

---

(١) المرجع السابق، ج٣، ص١١٠٧-١١٠٨.

(٢) المرجع السابق، ج٣، ص١١١٥-١١١٨.

(٣) ابن الأزرق، أبو عبد الله محمد بن علي بن محمد الأصبحي. **بدائع السِّلْك في طبائع المُلْك**، تحقيق: علي سامي النشار، القاهرة: دار السلام، ط١، ٢٠٠٨م، جزءان.

والكتاب في الأساس كتاب في الفكر السياسي تحدث ابن الأزرق في الجزء الأول من الكتاب عن شروط ولاية السلطان العقل المكتسب بكثرة التجربة وطول المباشرة بتقلب الأيام وتصرف الحوادث، فقد قيل: كفى بالتجارب مؤدباً وبانقلاب الدهر عظة، وقيل: "التجربة مرآة العقل والغزرة ثمرة الجهل."[1] ثم بين أن "السلطان أحوج الخلق إلى العلم لوجهين؛ أحدهما: أن افتقاره إليه في الأحكام تحوجه إلى المعرفة بها ليكون على بصيرة في تنفيذ الفصل فيها، وإلزام الوقوف عند حدودها، والثاني: أن تحليته بالعلم من أعظم ما يتحبب به إلى الرعية، لما رسخ في النفس على الجملة من فضيلة العلم، ومحبة من انتسب إليه... فإن تعذر وجود هذا الوصف في السلطان... فلتكن عنايته مصروفة إلى تعظيم حملته، وتكرير مراجعتهم في الوقائع الموقوفة حكمها على معرفة ما لديهم من حكم الله،... فهو فرض في هذه الحالة."[2]

ثم أضاف إلى الكتاب فصلاً بعنوان "في اكتساب العلوم" تحدث فيه عن ثلاث عشرة مسألة، هي في مجملها بعض المسائل التي أورد ابن خلدون في كتاب المقدمة. وغالباً ما يورد ابن الأزرق نص ابن خلدون حرفياً أو مجتزءاً ومختصراً، ثم يضيف من عنده بعض التوضيح والإضافة، فيقول مثلاً: "قال ابن خلدون...، ثم يقول: قلت..." وفيما يورده ابن الأزرق بعد "قلت" هو في كثير من الأحيان توضيحات عابرة وإضافات مماثلة لأعلام آخرين مثل الغزالي، والشاطبي، وابن العربي وابن عرفة، وابن الأكفاني.[3]

٣- مناهج مدرسة المؤرخين وأساليبها:

لعل أوضح ما تتمثل مناهج المؤرخين في عرضهم لقضايا التعليم، هو ما أروده ابن خلدون في كتاب "المقدمة". فقد كان من الواضح أنه لم يعط أهمية لإسناد

---

(١) المرجع السابق، ج١، ص٣٥٩.

(٢) المرجع السابق، ج١، ص٣٦٣-٣٦٤.

(٣) المرجع السابق، ج٢، ص٧٤٤-٧٧٨.

الحادثة التاريخية، بل يجعل اهتمامه بالحادثة نفسها؛ فمضمون الخبر عنده مُقدم على إسناده، وبه يخالف منهجَ المحدثين أو المؤرخين الذين يعتمدون على الإسناد في نقل الحوادث التاريخية.

وقد وضع ابن خلدون قواعد أصيلة في كيفية التعامل مع الحوادث التاريخية، وهو ما يسميه فلسفة التاريخ، وفي هذا يقول: "وبعد أن استوفيت علاجه، وأنرت مشكاته للمستبصرين، وأذكيت سراجه، وأوضحت بين العلوم طريقه ومنهاجه، وأوسعت في فضاء المعارف نطاقه، وأدرت سياجه..."[1] ومن فلسفة التاريخ اعتماد الوقائع والطبائع كما هي معروفة في العادة وسنن الله في الكون، وربط ذلك بالمرجعية الدينية الإسلامية كما يبينها الهدي القرآني والنبوي.

وقد لجأ ابن خلدون إلى منهج المقارنة في حديثه عن مناهج التعليم في البلدان المختلفة، ومزايا مناهج كل بلد، ثم وازن بين هذه المناهج من حيث أثرها على المتعلمين في الحال والمآل، ولم يقتصر على إبداء رأيه فيما يراه الأصلح والأنسب، وإنما حدد الظروف والشروط المناسبة لإعمال رأيه.[2]

ومن أبرز الأسس التي اعتمدها ابن خلدون في أحكامه على مسائل التعليم، هو معرفته بطبيعة النفس البشرية، وما يمكن أن تتقبله بفطرتها فتقبل عليه، وما يثقل عليها فتنفر منه، ومن هنا تحدث عن بعض تفاصيل "وجه الصواب في تعليم العلوم وطريق إفادته" ولا سيما التدريج شيئاً فشيئاً، وقليلاً قليلاً، وتجنب البدء بالمسائل المعقدة، وضرورة عدم الإطالة "في تفريق المجالس وتقطيع ما بينها، خوفاً من النسيان وانقطاع مسائل الفن، وضرورة تصفية الذهن، وتسريح النظر حين ارتباك الفهم، والتأكيد على أنَّ الشدَّة على المتعلمين مُضِرَّة بهم، والكثير من المسائل المماثلة

---

(١) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج١، ص٢٨٨.

(٢) المرجع السابق، ج٣، ص١١١٧-١١١٨، وانظر مثلاً ما كتبه تحت عنوان: "فصل: في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه".

التي تكشف عن إدراك ابن خلدون لاعتماد التعلم على ما يصلح للنفس البشرية.[1]

خاتمة:

حاول هذا الفصل بيان التنوع في التوجهات والمداخل التي أمكن تمييزها في كتب التراث التربوي واصطلحنا على تسميتها بالمدارس التربوية، فوجدنا مدارس: فقهية، وحديثية، وفلسفية، وكلامية، وصوفية، وتاريخية. وبدأنا بالحديث عن مفهوم المدرسة التربوية والتعبيرات المتعددة عنها مثل: التيّار، والاتجاه، ولاحظنا أن كل مدرسة من هذه المدارس قد عُرفت بشيوخها، وما خلّفه هؤلاء الشيوخ من تراث. وأن معظم هذه المدارس تلتقي في الكثير من مهماتها وأهدافها، فكلها تتحدث عن أخلاقيات وقيم مهنة التعليم، وحقوق وواجبات كل من المعلّم والمتعلم، في تراثنا التربوي، وأن هذه الأخلاقيات والقيم تنطلق من مرجعية القرآن، ومن السنة النبوية.

ثم حاولنا الوقوف على كيفية نشأة المدارس التربوية والتعليمية في التراث الإسلامي ومراحل تطورها، وانتشارها، وأهداف كل مدرسة من هذه المدارس، وأهم مؤسساتها، ونماذج من برامجها ومناهجها، وأمثلة على كتبها، وأهم أعلامها.

وجدنا أن المدرسة الفقهية هي أكثر المدارس شيوعاً وتأثيراً في مؤسسات التعليم في التاريخ الإسلامي، يليها المدرسة الحديثية. وقد لاحظنا التشابه الكبير بين المدرستين، فكلاهما يتحدث عن آداب المعلم وآداب المتعلم، ومناهج التعليم وبقدر كبير من التشابه في التفريعات. ومع أن معظم المحدثين كانوا فقهاء ومعظم الفقهاء كان لديهم علم بالحديث، فإنَّ الفارق الأساسي بين المدرستين هو تركيز المدرسة الفقهية على بيان الأحكام الشرعية، فيما ينبغي أن يكون عليه حال المعلم والمتعلم ومناهج التعليم وطرقه، والأجرة على التعليم ومسائل الثواب والعقاب،

---

(١) المرجع السابق، ج٣، ص١١١٠-١١١٩.

كما هو الحال لدى ابن سحنون، في كتابه "آداب المعلمين". وتركيز المدرسة الحديثية على رواية الأحاديث النبوية ذات الصلة بالموضوعات نفسها، كما هو الحال لدى عبد الكريم السمعاني في كتابه "أدب الإملاء والاستملاء" وهو في مجمله روايات حديثية، نقل في كل منها سلسلة الرواة على اختلاف طرق التحمل والأداء، من "حدّثنا" أو "أخبرنا" صاعداً بالرواية إلى النبي ﷺ.

وقد تبين لنا كيف أن المدرسة التربوية تتميز أحياناً باستخدام مصطلحات خاصة بها للمعلم والمتعلم، لتعبر بصورة أقرب إلى نوع المدرسة ومناهجها وأساليبها. والمدرستان الفقهية والحديثية هما من أكثر المدارس التربوية شيوعاً وتأثيراً عبر التاريخ، وثمة تداخل كبير بينهما في بعض الأحيان لارتباط الحكم الفقهي بالدليل من الحديث، وللتشابه في أماكن التعليم. ولذلك نجد بعض الأعمال المهمة في التراث التربوي تجمع بين الفقه والحديث في مناهجها وأساليبها، ونذكر من بينها كتاب "تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم" لبدر الدين ابن جماعة، وكتاب "جامع بيان العلم وفضله" لابن عبد البر.

وللمدرسة الصوفية دور مهم في التعليم، ولهذه المدرسة تنوعاتها في الطرق إلى الحد الذي يمكن أن نسمي بعضها بالفرق الصوفية، فمنها ما هو أقرب إلى مدارس الفقه والحديث، مع ميل إلى الزهد المحكوم ببرامج خاصة من التقرب إلى الله تعالى، بالذكر والعبادة والتخلي عن متاع الدنيا، كما نعرفه عند المحاسبي والجنيد والغزالي، ومنها ما هو أقرب إلى الفلسفة الممزوجة بنزعات غنوصية فارسية، ومعتقدات مستهجنة من الحلول والاتحاد، كما نجده عند ابن عربي والحلاج وابن سبعين. لكن الذي يجمع بين هذا التنوع، هو اعتماد طرق في تربية المريدين تقوم على الصلة الوثيقة بشيخ الصوفية، والثقة الكاملة به والانقياد التام له.

ومن المدارس التي شغلت حيزاً من العلم التربوي في التراث الإسلامي مدرسة المتكلمين ومدرسة الفلاسفة، وعلى ما بين المدرستين من عناصر مشتركة

تعتمد على المنطق العقلي والتعامل مع النخبة، فقد وجدنا مدرسة المتكلمين تتميز باهتمامها بمسائل العقيدة، وحماية الدين والدفاع عنه، بأساليب جديدة دخل فيها النظر العقلي والكلام المنطقي، والمناظرة والجدل. ووجدنا من المتكلمين فقهاء ومحدثين ومفسرين وأدباء. وتميز هؤلاء إلى فرق متعددة كان منها الخوارج، والجبرية، والقدرية، والمعتزلة والأشاعرة، وغيرهم. وقد رأينا المدرسة الكلامية في نصوص أبي عثمان عمرو بن بحر الحاجظ، ولا سيما في اثنتين من رسائلة: رسالة المعلمين، ورسالة المعاش والمعاد، وفي العمل الكبير المسمى "المغني في أبواب التوحيد والعدل" للقاضي عبد الجبار المعتزلي.

أما المدرسة الفلسفية؛ فعلى الرغم من أنها تلتقي مع المدرسة الكلامية في اعتماد المنطق العقلي، إلا أنها تستند إلى الانفتاح على الثقافات غير الإسلامية التي دخلت المجتمع الإسلامي من ترجمة علوم الفرس واليونان، في التدليل على صحة ما عند المسلمين، ومحاولة التقريب بين الدين والفلسفة، كما وجدنا ذلك عند إخوان الصفا، وابن سينا، ومسكويه وابن رشد. ولهؤلاء على وجه التحديد كتابات موجهة لأغراض التربية والتهذيب والتعليم. ومما تميزت به المدرسة الفلسفية تأكيدها للحاجة إلى علوم أخرى لم تظهر أهمية الاشتغال بها لدى المدارس الأخرى، مثل علوم الطب والفلك والرياضيات واللغة، إضافة إلى أن الكتابات التربوية للفلاسفة ركزت على فهم النفس الإنسانية، وتطور مدارك الإنسان في مراحل عمره.

وذكرنا أخيراً مدرسة المؤرخين التربوية، وتبين لنا أن كتب التاريخ رصدت بعض مسائل التعليم، في تاريخ الأشخاص والأمكنة. حيث كانت بعض مصنفات المؤرخين أغنى من غيرها في هذه المسائل التعليم، ومن هؤلاء الخطيب البغدادي صاحب كتاب تاريخ بغداد، والذهبي في كتابه سير أعلام النبلاء، وابن خلدون صاحب المقدمة والتاريخ، وابن الأزرق في كتابه بدائع السلك في طبائع الملك.

وكان لبعضهم كتباً متخصصة في التعليم، كما في حالة الخطيب البغدادي كتاب: "الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع" وابن خلدون الذي كان ثلث مادة كتاب المقدمة في قضايا التعليم في عصره.

هذه أمثلة ستة من مدارس التراث التربوي الإسلامي، وربما نستطيع الحديث عن مدارس أخرىٰ غيرها، مثل مدرسة الأدب أو مدرسة الطب، مع ملاحظة التداخل الواضح بين المدارس، فالجاحظ هو أديب معروف، لكنه متكلّم معتزلي، فلذلك عددنا نصوصه التربوية ضمن المدرسة الكلامية، وابن سينا طبيب مشهور، لكنه فيلسوف معروف، فعددنا نصه في السياسة ضمن المدرسة الفلسفية، وهكذا. ثم إن ما قمنا به في هذا الفصل هو عرض إجمالي لا يغني أحياناً عن الدخول في بعض التفاصيل القائمة في كل مدرسة، فقد عرفت المدرسة الفقهية، مذاهب وتوجهات متنوعة، ومثل ذلك يقال عن المدارس الأخرىٰ. ومما تجدر ملاحظته أن التراث التربوي الإسلامي لا يمكن معرفته من الكتابات التراثية الخاصة بمدرسة واحدة من المدارس المذكورة؛ إذ يلزم ملاحظة التنوع والتعدد الذي عرفه المجتمع الإسلامي في التنظير والممارسة للتربية والتعليم.

ومما تجدر ملاحظته أيضاً أن مدرستي الفقه والحديث كانتا الأكثر انتشاراً وتقديراً من المجتمع الإسلامي، لما كانت مؤسسات هاتين المدرسين تقوم به من تعليم "علوم الملة" من قرآن وتفسير وحديث ولغة وعقيدة وأخلاق، التي كانت تعلم للعامة. إلا أن نصيب العلوم الأخرىٰ كان قليلاً ومحصوراً في عدد قليل من المؤسسات، التي يرتادها نخبة قليلة من أفراد المجتمع، ونعني بذلك علوم الحساب والطب والفلك، أو العلوم العسكرية، أو الإدارية، أو ما يخص الصناعة والتدريب العملي، وغيرها من أنواع العلوم التي تعد أساساً لبناء المجتمع القوي القادر علىٰ مواصلة النمو والتفوق ومواجهة التحديات.

لقد رأينا أن صورة التراث التربوي الإسلامي لا تتضح دون هذه النظرة

التكاملية إلى المدارس التربوية وتعددها وتنوعها في المؤسسات والمناهج والطرق؛ فهكذا كان المجتمع الإسلامي، وهكذا كانت طبيعته، ودون إعمال منهجية التكامل المعرفي في دراستنا لهذا التراث لن تتضح صورته على حقيقتها. ومما يزيد هذه الصورة وضوحاً أن نجري بعض التحليل لما تكشف عنه الدراسات التاريخية لواقع التعليم واتجاهاته ومدارسة الفكرية من تغير وتطور في المكان والزمان، فكيف كان تطور هذه المدارس من قرن إلى آخر ومن مكان إلى آخر؟ وإلى أي حدّ تأثّر بناء المؤسسات التعليمية بتنوعها بالتوجهات المذهبية والسياسية لمن يبادر بإنشائها من العلماء أو الأغنياء أو القادة، وليس وفق خطة مركزية تتبنّاها الدولة؟

وسوف يتم الاهتمام بهذه الأسئلة وغيرها من ملاحظات التحليل والتقويم للتراث التربوي الإسلامي بشيء من التفصيل في الفصول الآتية من هذا الكتاب إن شاء الله، لكنها تبقى موضوعات مفتوحة للبحث والدراسة.

الفصل الخامس:

لمحات من تطور التعليم في المجتمع الإسلامي

مقدمة:

بدأ الفكر البشري مع الإنسان منذ نشأته، وقد ارتبطت عملية التفكير بالمعرفة والتعليم بكل أشكاله، سواءً أكان تعليماً لحرفة من الحرف، كالصيد أو بناء المأوى، أو صنع السلاح، أو غيره، أو تعليماً لنوع من أنواع العلوم. وقد كانت دعوات الأنبياء والرسل تربية وتعليماً وأخلاقاً، وإعمالاً للفكر والعقل، ومحاربة للخرافة والأساطير.

وظاهرة التطور والتغير في التعليم ظاهرة ملحوظة على مدار التاريخ البشري، فقد أدت مؤسسات التعليم على مدى القرون مهمة إعانة الأسرة على توريث الأبناء تراث الآباء، المتمثّل أساساً بعناصر الهوية المميزة لكل أمة، من دين ولغة وتاريخ وقيم. لكن الفكر البشري كان دائم التغير على مستوى الأفراد والمجتمعات والأمم، تبعاً لما يتوفر لكل مستوى من الخبرات المتجددة، جيلاً بعد جيل؛ إذ تنشأ علوم ومهن ومعارف جديدة في المجتمع الواحد، ويحدث تثاقف بين المجتمعات، في حالات السلم والحرب. وتتواصل عمليات التطور والتغير في مؤسسات التعليم وموضوعاته، وأساليبه.

ونظراً إلى أننا قد اصطلحنا على أن القرآن الكريم والسنة النبوية هما مصدرا تلقِّي الإنسان الهدى الإلهي والإرشاد النبوي، وأن التراث هو اجتهاد المسلمين في تنزيلهم لهذا الهدى والإرشاد، في سائر أمور الحياة، فإننا سوف نلقي لمحات خاطفة على التطورات الرئيسية في عدد من جوانب التعليم في التاريخ الإسلامي ابتداءً من عهد الخلفاء الراشدين.

فبعض الباحثين يرون أنَّ اهتمامات الخلافة ولا سيّما في العصرين الأموي والعباسي كانت متجهة إلى تأمين الاستقرار الداخلي بقمع الثورات والفتن، وتأمين

الحدود باستمرار الفتوحات، ورد العدوان، ومن ثَمَّ فلم يكن التعليم موضوعاً لاهتمام المجتمع الإسلامي في تلك الحقبة الزمنية. بينما يرىٰ آخرون أن العلم والتعلّم لم يتوقف في يوم من الأيام، بل كان دائم التطور والنمو والاستجابة للمستجدات سواءً في الفقه، أو تمحيص الحديث النبوي، وتفسير القرآن الكريم، ثم في دخول علوم جديدة في الكلام والتصوف والفلسفة، فضلاً عن العلوم العملية والطبيعية، مثل الطب والفلك وغيرها. ويدعم هذا الرأي الآخر أن معظم النشاطات التعليمية وإنشاء المؤسسات كانت تتم بمبادرات من العلماء والأغنياء والقادة، وليس عن طريق الاهتمام الحكومي المركزي المنظم.

والحديث عن مجالات التطور والتغير في أوضاع التعليم في العالم الإسلامي كما يكشف عنها التراث، حديث يتسع لمسائل كثيرة تتصل بالعلم والمعلم والمتعلم، وفي كل عنصر من هذه العناصر الثلاثة تتفرع مسائل متعددة؛ فالعلم له محتوىٰ من موضوعات متنوعة تترتب وفق الأولوية، والتصنيف، والترتيب؛ وللمعلم طبقته، وأجرته، ومؤهلاته، وأساليبه؛ والمتعلمون فئات في السن والقدرة والميول، وهكذا. ومع ذلك فثمة عناصر يقع العلم والمعلم والمتعلم في وسطها، منها المؤسسة التعليمية، ونمط الإدارة والتمويل، والحالة الفكرية والسياسية للمجتمع، وغير ذلك. وكل ذلك مجالات متداخلة يصعب الفصل فيها بين مجال وآخر. وقد بيّنا حالة بعض هذه المجالات في الكتاب الثالث من سلسلة كتب "التراث التربوي الإسلامي" وهو بعنوان: "قضايا بحثية في التراث التربوي الإسلامي". لكنَّ السياق في هذا الفصل هو رصد بعض معالم النمو والتغيّر والتطوّر الذي شهدته هذه المجالات كما يكشف عنها التراث التربوي الإسلامي.

ومما تجدر الإشارة إليه أن تطور التعليم في التجربة التاريخية الإسلامية ارتبط بتطور العلوم إلىٰ حدٍ كبير، فكثير من العلوم كانت تبدأ ثم تنمو وتتطور، وفي كل مرحلة من مراحل النمو يكون العالِم الذي يُنشِئ العلمَ هو المعلِّم، حين يُقدِّم عِلْمَه

بطريقته الخاصة؛ تلقيناً بالمشافهة، أو حواراً ومذاكرة مع أقرانه وكبار تلاميذه، أو إملاءً على تلاميذه وهم يكتبون، أو كتابة لعلمه ثم القراءة أو الإقراء.

ونعرض فيما يأتي عدداً من الأمثلة التي تبين التطور والتغير في مجالات التعليم، كما يكشف عنها التراث الإسلامي. وكما هو الحال في منهجنا في هذه السلسلة من كتب التراث التربوي، فإننا سنوثق ما عددناه من مظاهر التغير في التعليم من مصادر تراثية أولية.

أولاً: من المشافهة إلى التدوين

من المعروف في مجال التلقِّي والمشافهة أنَّ الصحابة تلَقّوا القرآن وأقوال النبي ﷺ مشافهة، فسمعوا وحفظوا، ثم تذاكروا هذا العلم فيما بينهم، ونقلوه مشافهة إلى غيرهم ممن لم يسمعوا، ثم إلى التابعين. وحفظ كثير من التابعين ومن بعدهم هذا العلم مشافهة كذلك. وحتى في عهد التدوين؛ إذ كانوا يُمْلُون من حفظهم على تلاميذهم ليكتبوا. روى ابْنُ عبدِ البَرّ (توفي: ٤٦٣هـ) بسنده عن الأوزاعي قال: "كان هذا العلم شيئاً شريفاً؛ إذ كان من أفواه الرجال يتلاقونه ويتذاكرونه، فلما صار في الكتب ذهب نوره، وصار إلى غير أهله."[1]

ورَوَى ابنُ عبد البَرِّ كذلك روايات عديدةً عن تقيُّد كبار الصحابة وبعض التابعين بتوجيهات النبي ﷺ في عدم كتابة الأحاديث، ثم عقَّب على ذلك بقوله: "مَنْ ذَكَرْنا في هذا الباب، فإنما ذَهَب في ذلك مَذْهب العرب، لأنهم كانوا مطبوعين على الحفظ، مخصوصين بذلك، والذين كرهوا الكتاب كابن عباس والشعبي وابن شهاب والنخعي وقتادة، ومن ذهب مذهبهم وجُبِلَ جِبِلّتَهم، كانو قد طبعوا على الحفظ، فكان أحدُهم يَجْتَزِئُ بالسَّمْعَة... وهذا مشهور أن العرب خُصّت بالحفظ، كان

(١) ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله النمري القرطبي. **جامع بيان العلم وفضله**، تحقيق: أبي الأشبال الزهيري، الدمام: دار ابن الجوزي، ١٩٩٤م، ج١، ٢٩٠.

بعضهم يحفظ أشعار بعض في سَمْعَةٍ واحدة، وقد جاء أن ابن عباس رَضِيَٱللَّهُعَنْهُ حفظ قصيدة عمر بن أبي ربيعة: "أمن آل نُعم أنت غاد فمبكر" في سمعة واحدة على ما ذكروا، وليس أحد اليوم على هذا، ولولا الكتاب لضاع كثير من العلم، وقد أرخص رسول الله ﷺ في كتاب العلم، ورخّص فيه جماعة من العلماء وحَمَدوا ذلك."[1]

جاء في كشف الظنون لحاجي خليفة قوله: "الإشارة الثانية في الاحتياج إلى التدوين. واعلم أنَّ الصحابة والتابعين رضوان الله تعالى عليهم أجمعين لخلوص عقيدتهم ببركة صحبة النبي ﷺ، وقرب العهد إليه، ولقلة الاختلاف والواقعات وتمكّنهم من المراجعة إلى الثقات كانوا مستغنين عن تدوين علم الشرائع والأحكام، حتى إنَّ بعضهم كَرِهَ كتابة العلم، واستدل بما روي عن أبي سعيد الخدري رَضِيَٱللَّهُعَنْهُ أنه استأذن النبي ﷺ في كتابة العلم فلم يأذن له... ولما انتشر الإسلام واتسعت الأمصار وتفرقت الصحابة في الأقطار، وحدثت الفتن واختلاف الآراء، وكثرت الفتاوى والرجوع إلى الكبراء، أخذوا في تدوين الحديث والفقه وعلوم القرآن... وكان ذلك مصلحة عظيمة وفكرة في الصواب مستقيمة، فرأوا ذلك مستحبّاً بل واجباً."[2]

ويبدو أن مرحلة التدوين كانت في الأساس لكتابة السنن والأحاديث، وكان للإمام الزهري الإسهام الأكبر في كتابة الحديث وتدوينه، فقد اختاره الخليفة بحكم إقامته في دمشق عاصمة الخلافة الأموية. وفي ذلك يقول الزهري: "أمرنا عمرُ بن عبد العزيز بجمع السنن، فكتبناها؛ أي الأحاديث، دفتراً دفتراً، فبعث إلى كل أرض له عليها سلطان دفتراً."[3] ومع أن الرواية كانت لا تزال منتشرة، فإن

---

(١) المرجع السابق، ج١، ص٢٩٦.

(٢) خليفة، **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، مرجع سابق، ج١، ص٣٣-٣٤.

(٣) ابن أبي خيثمة، أبو بكر أحمد بن أبي خيثمة زهير بن حرب. **التاريخ الكبير (تاريخ ابن أبي خيثمة)**، تحقيق: صلاح بن فتحي هلل، القاهرة: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، ط١، ٢٠٠٤م، مج٢، ص٢٤٧.

الكتابة أصبحت الوسيلة التي تحفظ العلم من الضياع وتنشره بين الناس، وقد جاء في هذا المعنى أنَّ عمرَ بن عبد العزيز كتب إلى أبي بكر بن حزم: "انظر ما كان من حديث رسول الله ﷺ فاكتبه، فإنِّي خفت دروس العلم وذهاب العلماء، ولا تقبل إلا حديث النبي ﷺ، ولتفشوا العلم ولتجلسوا حتى يُعَلَّم من لا يَعْلم، فإنَّ العلم لا يهلك حتى يكون سِرًّا."[1]

ثانياً: من المذاكرة إلى التصنيف، ومن الإلقاء إلى الإملاء

المذاكرة أسلوب من أساليب التعليم، وبناء العلم. يشترك فيها الشيخ مع التلاميذ -ومنهم عدد من المتقدمين في علم الشيخ- في التداول حول مسألة محددة، يدلون فيها بآرائهم ويقدمون أدلّتهم، فيتفقون ويختلفون، ويرد بعضهم على بعض، والشيخ يدير المجلس ويوجه الحديث، حتى يتم نوع من الاتفاق، يلخصه الشيخ ويَعُدُّه خلاصة العلم في تلك المسألة.

ومن أبرز الأمثلة على ذلك طريقة الإمامِ أبي حنيفة النعمان (توفي: ١٥٠هـ)؛ فقد روى الخطيب البغدادي، في تاريخ بغداد، بسنده عن إسحق بن إبراهيم، قال: "كان أصحاب أبي حنيفة يذاكرونه؛ أبو يوسف، وزُفَر، وداود الطائي، وأسد بن عمرو، وعافية الأوْدي، والقاسم بن معن، وعلي بن مسهر، وندل وحبان ابنا علي، وكانوا يخوضون في المسألة، فإن لم يحضر عافية، فإن وافقهم قال أبو حنيفة أثبتوها، وإن لم يوافقهم قال أبو حنيفة لا تثبتوها."[2] وينسب لأبي حنيفة أنه صنف كتباً، لم تصلنا، وما نُسب إليه من الكتب إنما كتبه تلاميذه، مما أقره في المجالس بعد التذاكر والمداولة.

---

(١) البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. **صحيح البخاري**، تحقيق: مصطفى ديب البغا، بيروت: دار ابن كثير، ط٣، (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م)، كتاب: العلم، مقدمة الباب بعنوان "باب كيف يقبض الله العلم"، ج١، ص٤٩.

(٢) الخطيب البغدادي، **تاريخ بغداد أو مدينة السلام**، مرجع سابق، ج١٢، ص٣٠٨.

روىٰ الموفَّق المكي (توفي: ٥٦٨هـ) أسماء بعض أصحاب أبي حنيفة وتلاميذه، وقال عنهم إنهم "جبال العلم" ثم قال: "وضع أبو حنيفة رَحِمَهُ ٱللَّهُ مذهبه شورىٰ بينهم، لم يستبد فيه بنفسه دونهم، اجتهادًا منه في الدين، ومبالغةً في النصيحة لله ورسوله والمؤمنين، فكان يلقي مسألةً مسألةً، يُقلِّبُهُم، ويسمعُ ما عندهم، ويقول ما عنده، ويناظرهم شهرًا أو أكثر من ذلك حتىٰ يستقرَّ أحدُ الأقوال فيها، ثم يثبتها القاضي أبو يوسف في الأصول، حتىٰ أثبت الأصول كلها." وأضاف الموفق المكي يقول: "إنّ أبا يوسف لما ولي القضاء، دخل عليه إسماعيل بن حماد ابن الإمام، وتقدم إليه خصمان، فلما جاء أَوَانُ الحكم، قضىٰ برأي الإمام، قال: كنت تخالف الإمام في هذا، قال إنما كنا نخالفه، لنستخرج ما عنده من العلم، فإذا جاء أوان الحكم ما يرتفع رأيُنا علىٰ رأي الشيخ."[1]

وعلىٰ هذا كان تصنيف العلم علىٰ يد تلاميذ أبي حنيفة، يتم بعد هذه الطريقة من المذاكرة والمداولة. لكن الأكثر شيوعاً في طرق التعليم في التراث الإسلامي، أن يُلقي العالم ما لديه من علم علىٰ التلاميذ، ويكون الغالب في الإلقاء من الذاكرة، فكانت الأجيال الأولىٰ في عهد الصحابة والتابعين يحفظون ما يلقىٰ عليهم، دون كتابة، ثم تناقصت ملكة الحفظ في الأجيال اللاحقة، فأخذ التلاميذ يكتبون ما يلقية الشيخ أو يمليه عليهم. فأصبح الإملاء طريقة شائعة، وأصبح بالإمكان أن نتحدث عن واحد من مظاهر التغير في أنماط التعليم، وهو الانتقال من الإلقاء إلىٰ الإملاء، ثم إلىٰ القراءة والإقراء.

فالإملاء: "أن يقعد عالم وحوله تلامذته بالمحابر والقراطيس، فيتكلَّم العالم بما فتح الله سُبْحَانَهُ وَتَعَالَىٰ عليه من العلم، ويكتبه التلامذة، فيصير كتابًا."[2]

---

(١) الموفق المكي، أبو المؤيد الموفق بن أحمد بن محمد بن سعيد. **مناقب الإمام الأعظم أبي حنيفة**، حيدرآباد (الدكن): دائرة المعارف النظامية، ١٣٢١هـ، ص١٣٣-١٣٤.

(٢) خليفة، **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، مرجع سابق، ج١، ص١٦١.

قال الخطيب البغدادي (توفي: ٤٦٢هـ) في الجامع: "يستحب عقد المجالس لإملاء الحديث؛ لأنَّ ذلك أعلى مراتب الراوين، ومن أحسن مذاهب المحدثين."[١] وذكر السيوطي (توفي: ٩١١هـ) في تدريب الراوي: "ويستحب للمحدث العارف عقد مجلس لإملاء الحديث، فإنه أعلى مراتب الرواية، ويتخذ مستملياً محصلاً متيقظاً، يُبَلِّغ عنه إذا كَثُر الجمع على عادة الحفاظ."[٢] وذكر أن أبا علي صالح بن محمد البغدادي قال: "كان محمد بن إسماعيل يجلس ببغداد، وكنت أستملي له، ويجتمع في مجلسه أكثر من عشرين ألفاً."[٣] كما تحدث عن عدد كبير من العلماء الذين عقدوا المجالس للإملاء، وصنفهم في ثلاث طبقات، فذكر في الطبقة الأولى: شعبة بن الحجاج، وفي الطبقة الثانية: يزيد بن هارون الواسطي، ومن الطبقة الثالثة: محمد بن إسماعيل البخاري.[٤]

ومِـمَّن عُرف بكثرة الإملاء بعد ذلك ابن حجر العسقلاني (توفي: ٨٥٢هـ)؛ إذ أملى عدداً من الكتب، منها: أمالي ابن حجر في تخريج أذكار النووي.[٥]

أما وقد أصبحت كتابة العلم أمراً مألوفاً؛ فإنَّ ما يُكتب سوف يحتاج إلى من

---

(١) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**، تحقيق: محمد عجاج الخطيب، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٩٩١م، ج٢، ص٥٦.

(٢) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. **تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي**، تحقيق: نظر محمد الفاريابي، الرياض: مكتبة الكوثر، ط٤، ١٤١٨ه، ج٢، ص٥٧٤.

(٣) الخطيب البغدادي، **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**، مرجع سابق، ج٢، ص٦٠.

(٤) المرجع السابق، ج٢، ص٥٧-٥٨.

(٥) ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني. **نتائج الأفكار في تخريج أحاديث الأذكار**، تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي، دمشق وبيروت: دار ابن كثير، ٢٠٠٨م، خمس مجلدات.

ألف محيي الدين أبو زكريا يحي بن شرف (توفي: ٦٧٦هـ) كتاب الأذكار، وبدأ الإمام ابن حجر بتخريخ أحاديثه إملاءً، ولكنه مات قبل إكمال العمل، وخلفه في العمل نفسه تلميذُه شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن بن محمد بن أبي بكر بن عثمان بن محمد السخاوي (توفي: ٩٠٢هـ)، إملاءً كذلك، ومات السخاوي كذلك قبل إتمام العمل.

يقرأه، وقد عُرفت طرائق متنوعة في القراءة، فمنها قراءة العالم من كتابه على التلاميذ ليأخذوا منه العلم، ومنها قراءة طالب العلم لنفسه لما يتوفر له من نسخ مكتوبة، أو ما يقرأه على العالِم من كتاب ذلك العالم أو كتاب غيره. والأمثلة كثيرة على القراءة على العالِم من كتاب له، منها قراءة الشافعي للموطأ في مجلس الإمام مالك. فقد روى السمعاني عن الشافعي قولَه: "قرأت الموطأ على مالك، ولم يكن يقرأ على مالك إلا من قد فهم العلم وجالس أهله، وكنت قد سمعت من ابن عُيَيْنَة."[1]

وعند الترمذي: "القراءة على العالم إذا كان يحفظ ما يقرأ عليه، أو يمسك أصله فيما يقرأ عليه إذا لم يحفظ، هو صحيح عند أهل الحديث مثل السماع."[2]

ومن الطريف أن أول حديث يرويه رواة السنن الكبرى للبيهقي، بالسند المتصل إلى الشافعي، هو رواية الراوي عمن رَوَى عنه، وقد تضمنت عبارة قراءة الراوي عن المروي عنه، "قراءة عليه" أربع مرات. والحديث هو:

أخبرنا الشيخ الإمام الحافظ أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله بن عبد الله ابن الحسين الشافعي، **بقراءتي عليه** بدمشق، قال: أخبرنا الشيخ الفقيه أبو محمد عبد الجبار بن محمد بن أحمد البيهقي الخواري **بقراءتي عليه** بنيسابور، قال: أخبرنا الشيخ الإمام الحافظ أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي البيهقي، **قراءةً عليه** سنة ثلاث وخمسين وأربعمائة، قال: أخبرنا محمد بن موسى بن الفضل، رَحِمَهُ ٱللَّهُ **فيما قرأت عليه** من كتب الإمام أبي عبد الله محمد بن إدريس الشافعي رَضِيَ ٱللَّهُ عَنْهُ في الأصول أن أبا العباس محمد بن يعقوب بن يوسف رَحِمَهُ ٱللَّهُ حدثهم، قال: أخبرنا أبو محمد الربيع

---

(١) السمعاني، أبو سعيد عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي. **أدب الإملاء والاستملاء**، دراسة وتحقيق: أحمد محمد عبد الرحمن محمد محمود، جدة: مطبعة المحمودية، ١٩٩٣م، ص٤٠٦.

(٢) قال الإمام الترمذي: "سمعت محمد بن إسماعيل يقول: قال بعض أهل العلم: فقه هذا الحديث أن القراءة على العالم والعرض عليه جائز مثل السماع، واحتج بأن الأعرابي عرض على النبي ﷺ، فأقر به النبي ﷺ." انظر:

- الترمذي، **جامع الترمذي**، مرجع سابق، ص١٢٢، عقب حديث رقم (٦١٩).

ابن سليمان المرادي رَحِمَهُ ٱللَّهُ، قال: أخبرنا الشافعي رَحِمَهُ ٱللَّهُ، قال:..."[1]

والإقراء هو تعليم القراءة، ولا سيما في تعليم قراءة القرآن الكريم، فالمقرئ يقرأ بشيء من التكلف والترفق حتى يُبَيِّن للمُتَعلِّم مخارج الحروف وأحكام القراءة.

ثالثاً: من لغة السليقة إلى النحو والقواعد

بلغ العرب قبل الإسلام شأواً بعيداً في مستوى الفصاحة اللغوية، والتذوق البياني، حتى إن الأداء اللغوي كان أفضلَ ما يتنافسون عليه ويتفاخرون به، ومع ذلك فقد كان هذا البيان يتمثل في الغالب بالمشافهة والحفظ، وكانت الأنواع الأدبية شعراً ونثراً وحِكَماً وأمثالاً وخُطَباً، يتناقلونها بالرواية والمشافهة، فالأمية كانت هي الأصل، والقراءة والكتابة هي الاستثناء. والروايات عن سهولة الحفظ والتذكر كثيرة، واستمرت هذه الملكة في بعض أبناء العربية عدة أجيال بعد الإسلام. وشاء الله سبحانه أن تكون معجزة النَّبِيِّ إليهم ليست من نوع المعجزات المادية التي كان يؤيد بها الأنبياء السابقين، بل كان معجزته هي القرآن الكريم، فما وجده العرب فيه من فصاحةٍ وبيانٍ أبلغُ في ألفاظه ومعانية وتراكيبه وأساليبه مما عهدوه، فخضعت أعناقهم له، وعرفوا به صدق النبي ﷺ.

لكن الأمر لم يستمر على هذه الحالة من قوة ملكة الحفظ والعناية بها؛ إذ تناقص عدد الحفظة من الصحابة، وكبار التابعين، واختلط العرب بالشعوب الأخرى، وانتشرت الكتابة، وظهرت علوم لم تكن موجودة، وتغيرت أحوال الحياة التي عهدها العرب، فدخل اللحن في المنطوق والمكتوب، ولم تعد اللغة المتداولة وسيلة لتقويم اللسان العربي، فاحتاج الأمر إلى أصول في تعلُّم اللغة، فجاءت جهود أبي الأسود الدؤلي بتوجيه من خليفة المسلمين عليّ بن أبي طالب رَضِيَ ٱللَّهُ عَنْهُ

(١) البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي البيهقي. **معرفة السنن والآثار**، تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي، دمشق وحلب: دار قتيبة ودار الوعي، ط١، ١٩٩١م، ج١، ص٩٧-٩٩.

للاهتمام باللغة، وحفظها من اللحن والفساد، وتيسير تعلُّمِها، ولا سيّما بعد اختلاط العرب بالشعوب الأخرىٰ في البلاد المفتوحة، فكانت هذه الجهود من أهم إنجازات العهد الراشدي.

لكن اللغة العربية كانت من أهم موضوعات التعليم في الإسلام في المراحل التاريخية، فقد اهتم الخليفة عمر بن الخطاب رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ اهتماماً كبيراً باللغة، وكان يلاحظ ما يقع في ألسنة المتحدثين أو كتاباتهم من لحن في اللغة، فيُنبِّه إليه، ويُعاقب عليه، وحين ولَّىٰ عمرُ أبا موسىٰ الأشعري علىٰ البصرة، طلب إليه أن يتولىٰ أبو الأسود الدؤلي تعليم الإعراب.[1]

روىٰ السيوطي في تاريخ الخلفاء عن أَبِي الأَسوَد الدُّؤَلِيِّ قال: "دخلت علىٰ أمير المؤمنين علي بن أبي طالب رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ (توفي: ٤٠هـ) رأيته مطرقاً مفكراً، فقلت: فيم تفكر يا أمير المؤمنين؟ قال: إني سمعت ببلدكم هذا لحناً فأردت أن أصنع كتاباً في أصول العربية فقلت: إن فعلت ذلك أحييتنا وبقيت فينا هذه اللغة، ثم أتيته بعد ثلاثة فألقىٰ إليَّ صحيفة فيها: بسم الله الرحمن الرحيم الكلمة اسم وفعل وحرف، فالاسم ما أنبأ عن المسمّىٰ، والفعل ما أنبأ عن حركة المسمّىٰ، والحرف ما أنبأ عن معنىٰ ليس باسم ولا فعل، ثم قال: تتبَّعْه وزِدْ فيه ما وقع لك، واعلم يا أبا الأسود أنَّ الأشياء ثلاثة: ظاهر ومضمر وشيء ليس بظاهر ولا مضمر، وإنما يتفاضل العلماء في معرفة ما ليس بظاهر ولا مضمر، قال أبو الأسود: فجمعت منه أشياء وعرضتها عليه فكان من ذلك حروف النصب، فذكرت منها: إنَّ وأنَّ وليت ولعل وكأنَّ، ولم أذكر لكنَّ، فقال لي: لم تركتها؟ فقلت: لم أحسبها منها، فقال: بل هي

---

(١) القفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف. **إنباه الرواة علىٰ أنباه النحاة**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة وبيروت: دار الفكر العربي ومؤسسة الكتب الثقافية، ط١، ١٩٨٦م، ج١، ص٥١.

ونصه: "كتب عمر بن الخطاب رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ إلىٰ أبىٰ موسىٰ: «أما بعد؛ فتفقهوا فى الدين؛ وتعلموا السّنة؛ وتفهّموا العربية، وتعلّموا طعن الدّرية؛ وأحسنوا عبارة الرؤيا، وليعلّم أبو الأسود أهل البصرة الإعراب."

منها فزدها فيها..."[1]

ثم تتابع تطوُّرُ نَـحْوِ اللغة وقواعدِها، زمنَ الأمويين والعباسيين، ومن جاء بعدهم، فكان كل عالمٍ يأخذ عمَّن سبقه، ثم يضيف الجديد، على مدى القرون التالية، وانشعبت جهود تطوير اللغة إلى مدارس عدة أشهرها مدرستا البصرة والكوفه. وثمة كتب متخصصة تبين هذا التطور الذي شارك فيه مجموعة من الأعلام الذين خلفوا إنتاجاً لغوياً لا يزال مرجعاً للدراسات اللغوية حتى اليوم، ومن هؤلاء من بعد الدؤلي، أبو عمرو بن العلاء (توفي: ١٥٤هـ)، والخليل بن أحمدَ الفَرَاهِيدِيُّ (توفي: ١٧٥هـ)، وعمرو بن عثمان بن قنبر المعروف بسيبَوَيْه (توفي: ١٨٠هـ)، وأبو الحسن علي بن حمزة الكِسَائِيُّ (توفي: ١٨٩هـ)، وأبو زكريا يحيى بن زياد الدَّيْلَمِيُّ المعروف بالفَرَّاء (توفي: ٢٠٧هـ)، وسعيد بن مسعدة الملقَّب بالأخفش (توفي: ٢١٥هـ)، وأبو عُثْمانَ بكر بن محمد بن بَقِيَّةَ المعروف بالمازني (توفي: ٢٤٩هـ)، وأحمد بن يحيى المعروف بثَعْلَب (توفي: ٢٩١هـ)، وإبراهيمُ بن السري الزجَّاج (توفي: ٣١٠هـ)، وأبو سعيد الحسن بن عبد الله السِّيرَافِيُّ (توفي: ٣٦٨هـ)، وأبو عليٍّ الحَسَنُ بنُ أحمَدَ الفَارِسِيُّ (توفي: ٣٧٧هـ)، ومحمد بن يزيد بن عبد الأكبر المعروف بالمبرِّد (توفي: ٣٨٦هـ)، وأبو الفتح عثمانُ بنُ جِنِّي (توفي: ٣٩٢هـ)، وأبو القاسم محمود بن عمر الزَّمَخْشَرِيُّ (توفي: ٥٣٨هـ)، وغيرهم كثير ممن أسهم في الدراسات النحوية واللغوية في بلدان أخرى، مثل خراسان والشام ومصر والأندلس.

ولبيان أهمية اللغة العربية وأهميتها في الإسلام بدأ الإمام الشافعي كتابه "الرسالة" بالحديث عن البيان واللغة مبيناً ميزة اللغة العربية، وأهميتها في الدين، وختم باب البيان بقوله: "وإنما بدأت بما وصفت من أنَّ القرآن نزل بلسان العرب دون غيره؛ لأنَّه لا يَعلم من إيضاح جمل عِلْم الكتاب أحدٌ جَهِل سعةَ لسان العرب،

---

(١) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. **الأشباه والنظائر في النحو**، بيروت: دار الكتب العلمية، (د. ت.)، ج١، ص١٠.

وكثرةَ وجوهه، وجماعَ معانيه وتفرقَّها. ومن عَلِمَه انتفت عنه الشُّبَهُ التي دخلت على من جهل لسانَها."[1]

في هذا السياق يقول ابن تيمية: "فإنَّ الله تعالى لما أنزل كتابه باللسان العربي، وجعل رسوله مبلغاً عنه للكتاب والحكمة بلسانه العربي، وجعل السابقين إلى هذا الدين متكلمين به، لم يكن سبيلٌ إلى ضبط الدين ومعرفته إلا بضبط اللسان، وصارت معرفتُه من الدين."[2] ويقول: "فإن اللسان العربي شعار الاسلام وأهلِه، واللُّغاتُ من أعظم شعائر الأمم التي بها يتميزون."[3]

رابعاً: مِنْ حِفْظ القرآن إلى حفظ الحديث ثم حفظ العلوم

من الطبيعي أن يكون الاهتمام بالقرآن الكريم أوَّل ما يهتم به الخلفاء بعد اكتمال نزول الوحي، وانتقال الرسول ﷺ إلى الرفيق الأعلى. وربما كانت مسألة جمع القرآن الكريم في عهد أبي بكر، والاحتفاظ بمرجعيتها في عهد عمر، ونَسْخَها في المصاحف في عهد عثمان أهمّ مؤشر على حرص الخلفاء على توحيد مرجعية الأمة والعناية بمصدرها الأول للعلم والتعليم.

ومن الظواهر التي كانت واضحة تماماً في العهد الراشدي حرص الخلفاء على بسط هذا التعليم للناس وإرسال عدد كبير من الصحابة إلى الأمصار التي دخلت الإسلام لتعليم أهلها.

وكان حرص الخليفة الراشد عمر بن الخطاب رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ على النهوض بالتعليم وتوفيره لفئات المجتمع كافة ظاهرة ملحوظة؛ إذ أمر بإنشاء الكتاتيب لتعليم

---

(١) الشافعي، أبو عبد الله محمد بن إدريس المطلبي. **الرسالة**، تحقيق: أحمد محمد شاكر، القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ١٩٣٧م، ط١، ص٥٠

(٢) الحراني، أحمد بن عبد الحليم ابن تيمية. **اقتضاء الصراط المستقيم، مخالفة أصحاب الجحيم**، تحقيق: ناصر العقل، الرياض: مكتبة الرشد، ط٣، ١٩٩٣م، ج١، ص٤٠١.

(٣) المرجع السابق، ج١، ص٤٦٢.

الأطفال القراءة والكتابة والقرآن الكريم. وقد روى ابن عاشور، نقلاً عن الواقدي، أن عمرَ بنَ الخطّاب، نظَّم العطل الدراسية لصبيان الكتاب في المدينة المنورة، وجعلها يومي الخميس والجمعة. وأشار ابن عاشور في الهامش إلى السياق الذي ورد فيه هذا الترتيب.[١]

أما في مجال تدوين الحديث؛ فقد كان الهدف من ذلك والدافع له هو الخوف من ذهاب العلم بذهاب العلماء الثقات، حيث طلب الخليفة عمر بن عبد العزيز من عامله على المدينة أبي بكر بن حزم تدوين الحديث: "انظر ما كان من حديث رسول الله ﷺ، فاكتبه، فإني خفت دروس العلم، وذهاب العلماء، ولا تقبل إلا حديث النبيّ ﷺ. ولتفشوا العلم، ولتجلسوا حتى يُعَلَّم من لا يَعْلَم، فإن العلم لا يهلِك حتى يكون سراً."[٢] ومنذ ذلك الوقت كانت كافة أنواع العلوم من تفسير وفقه وحديث أو السير والمغازي، وغيرها من علوم الشرع كانت هي مادة كتب التراث الأساسية.

وقد تعددت اهتمامات أهل العلم منذ ذلك الزمان، وتنوعت المدارس التربوية بسبب ذلك، فهناك من اهتم بالحديث والفقه والتفسير وعلم الكلام، والأدب والتاريخ وغيرها، فنتجت عن ذلك أنماط المدارس التربوية.

---

(١) لهذا الترتيب قصّة ذكرها ابنُ عاشور ملخّصُها أنّه يُرْوى أنّ عمر خرج إلى بلاد الشام سَنَةَ فتحها، وأطال المُقام بها، فطالت غيبته، واستوحش الناسُ لفقده. ومَا إنْ قرّر العودة، حتّى خرج الناسُ من المدينة شوقا للقائه، على بعد من المسافة، وكان خروجُهم يومَ الخميس غُدوَةً. وأوّلُ من اتّصل به الأولادُ لخفّتهم ونشاطهم وفرحهم به. و قَضَى الناسُ معه ليلة الجمعة، في بقية سفره، فأُصْبحَ به على المدينة، ودخل قبل الصّلاة، فقال للأولاد: أنتم خرجتم وتعبتم يوماً في الخروج، ويوماً في الرّجوع، وقد جعلت لكم يومَ الخميس يومَ راحة، وكذلك من جاء بعدكم، إلى يوم القيامة". انظر:

- ابن عاشور، محمد الطاهر. **أليس الصبح بقريب؟ التعليم العربي الإسلامي؛ دراسة تاريخية وآراء إصلاحية**. تونس والقاهرة: دار سحنون ودار السلام، ط١، ٢٠٠٦م، ص٤٩.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب العلم، بَابٌ: كَيْفَ يُقْبَضُ الْعِلْمُ؟ مقدمة الباب بعنوان "باب كيف يقبض الله العلم"، ج١، ص٤٩.

ومع ذلك فقد تواصل التطور في موضوعات التعليم، مع نشأة العلوم الإسلامية الجديدة التي انبثقت عن القرآن الكريم والسنة النبوية وأبواب الفقه، ومع نشأة الفرق والمذاهب، ومع عمليات التثاقف مع المجتمعات الأخرى والاطلاع على علوم تلك المجتمعات.

اتفقت وجهات النظر على أن ما يتعلق بالقرآن الكريم والسنة، وأحكام الشريعة، كان من أوائل العلوم التي اهتم المسلمون بتعلمها وتعليمها، واختلف الأمر فيما عدا ذلك، بحسب العلماء ومدارسهم التي ينتمون إليها، وحسب العصر الذي كانوا يعيشون فيه، ويذكر الجاحظ أن أمير المؤمنين عمر بن الخطاب رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ كتب إلى ساكني الأمصار: "أما بعد فعلموا أولادكم العَوْم والفروسية ورَوْوهم ما سار من المثل، وحسن من الشعر. وكان ابن التوأم يقول: علم ابنك الحساب قبل الكتاب، فإنَّ الحساب أكسب من الكتاب، ومؤونة تعلمه أيسر، ووجوه منافعه أكثر."[1]

أما عصر التابعين ومن بعدهم؛ فقد بدأت تتشكل المدارس التربوية بأنواعها، وأصبح كل قطاع منهم له اهتماماته وأساليبه في التربية، فبينما كانت مدرسة الفقه والحديث تركز اهتمامها على نصوص الكتاب والسنة، كانت مدرسة أهل الكلام والفلسفة تعنى بقضايا الحوار والجدل، الذي كان يعيبه أصحاب المدرسة الأولى.

خامساً: من الكُتَّاب والمسجد إلى مجالس التأديب ثم إلى المدارس ومراكز البحوث

وكان من الطبيعي كذلك أن يبدأ التعليم في المجتمع الإسلامي في أوائل عهده بالتسريع في تعليم القراءة والكتابة نتيجة لما وجده المسلمون في القرآن الكريم وفي السيرة النبوية من فضل ذلك، فمع أنَّ الأمِّيَّة كانت هي السائدة، فإنَّ الله سبحانه

(١) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب. **البيان والتبيين**، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت: دار الجيل، (د. ت.)، ج٢، ص١٨٠.

جعل أول الوحي كلمة "إقرأ"، ومن اليوم الأول للرسالة جاء الأمر بقراءة ما يكتبه القلم: ﴿ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤﴾ [العلق: ٣ - ٤] وسوف تكون القراءة والكتابة وسيلتان لتيسير تعلم القرآن الكريم، ثم من بعد ذلك تعليم الحديث النبوي الشريف وسائر العلوم الأخرى.

وقد كانت الكتاتيب التي تعلم القراءة والكتابة موجودة قبل الإسلام، وإن كانت على نطاق ضيق، لكنها انتشرت بعد الإسلام انتشاراً واسعاً، لا سيما بعد الهجرة، وقد استعان المجتمع الإسلامي بغير المسلمين في تعليم القراءة والكتابة بدءاً من فداء أسرى بدر مقابل تعليم أبناء المسلمين، وتعبيراً عن الاتجاه نحو محو الأمية، فقد روى الإمام أحمد في مسنده عن ابن عباس قال: "كان ناسٌ من الأسرى يوم بدر لم يكن لهم فداء، فجعل رسول الله ﷺ، فداءهم أن يعلموا أولاد الأنصار الكتابة. قال: فجاء غلام يوماً يبكي إلى أبيه، فقال: ما شأنك؟ قال: ضربني معلمي، قال: الخبيثُ يَطْلبُ بِذِحْل بدر (يعني: بثأر) والله لا تأْتيه أبداً."[1]

وقد تكرر اعتماد الأسرى لتعليم أبناء المسلمين في عهد عمر بن الخطاب رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، عندما فتح معاوية بن أبي سفيان قيسارية، جاء في فتوح البلدان للبلاذري: "أن سبي قيسارية بلغوا أربعة آلاف رأس، فلما بعث به معاوية إلى عمر بن الخطاب، أمر بهم فأنزلوا الجُرْف، ثم قسَّمهم على يتامى الأنصار، وجعل بعضهم في الكُتَّاب، والأعمال للمسلمين."[2] وقد جاء في تاريخ دمشق لابن عساكر، أن أبناء المسلمين كانوا يذهبون إلى الكتّاب مع أولاد النصارى، فيروي عن أدهم بن محرز بن أسيد الباهلي قوله: "وإني لأول مولود في الإسلام بحمص، وأول مولود

---

(١) الشيباني، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل. مسند الإمام أحمد، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، إشراف: عبد الله بن عبد المحسن التركي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م)، ج٤، ص٩٢، حديث رقم: (٢٢١٦).

(٢) البلاذري، أبو العباس أحمد بن يحيى بن جابر. **فتوح البلدان**، تحقيق: عبد الله أنيس الطباع وعمر أنيس الطباع، بيروت: مؤسسة المعارف، ١٩٨٧م، ص١٩٣.

فُرِض له بها، وأول مولود رُؤِيَ في كَتِفٍ يختلف بها إلى الكُتَّاب أتعلَّم الكِتابَ."[1] ثم يروي كذلك عن إياس بن معاوية بن قرة قوله: "كنت في مكتب بالشام، وكنت صبياً فاجتمع النصاري يضحكون من المسلمين، وقالوا: إنهم يزعمون أنه لا يكون تفل الطعام في الجنة، قال: قلت: يا معلم أليس يزعم أن أكثر الطعام يذهب من البدن؟ فقال: بلى، فقال: قلت: فما تنكر أن يكون الباقي يذهبه الله في البدن كله؟ فقال: أنت شيطان."[2]

لكن المسجد بقي مكانَ التعليمِ الأكثرَ أهمية في معظم العصور. ففي عصر الصحابة كان بعض كبار الصحابة يجلسون في المسجد لتعليم الناس استشعاراً بواجبهم وطلباً للأجر والثواب من الله تعالى، واقتداءً بالنبيّ ﷺ، وكان الواحد منهم هو من يقرر موضوع التعليم وموعده ومكانه. فقد أُثر عن الصحابي الجليل عبد الله بن عباس رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا أنه كان يعلم في مسجد المدينة، فيُخصص كل يوم لعِلْم من العلوم، قال ابن سعد: عن عبيد الله بن عبد الله بن عتبة، قال: "... ولقد كان يجلس يوماً ما يذكر فيه إلا الفقه، ويوماً التأويل، ويوماً المغازي، ويوماً الشعر، ويوماً أيام العرب، وما رأيت عالما قط جلس إليه إلا خضع له، وما رأيت سائلاً قط سأله إلا وجد عنده علماً."[3]

---

(١) ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن ابن هبة الله. **تاريخ مدينة دمشق**، دراسة وتحقيق: محب الدين العمروي، بيروت: دار الفكر، ١٩٩٥م، ج٧، ص٤٦٥.

(٢) ابن عساكر، **تاريخ مدينة دمشق**، مرجع سابق، ج١٠، ص١٤-١٥.

وتعتمد ملكة أبيض على هذا النص والذي ورد قبله في أن المسلمين قد عمدوا بعد الفتح إلى إرسال أبنائهم لتعلم الكتابة في الكتاتيب القائمة، والتي كان يديرها المعلمون النصارى، وأن تدبيراً من هذا القبيل لا يمكن أن يتخذه والي الشام معاوية بن أبي سفيان ما لم يحصل على موافقة مسبقة من الخليفة؛ أي عمر بن الخطاب. انظر في ذلك:

- أبيض، ملكة. **التربية والثقافة العربية - الإسلامية في الشام والجزيرة**، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٠م، ص٨٤-٨٥.

(٣) ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع البصري. **الطبقات الكبرى**، بيروت، دار صادر، (د. ت.)، ج٢، ص٣٦٨.

وابتداءً من مطلع العهد الأموي ظهر نمط من التعليم لم يكن موجوداً في عهد الراشدين، وهو تعليم أبناء الخلفاء والأمراء، وكان هذا التعليم يتم في قصور الخلفاء، وربما كان المؤدب يسكن داخل القصر حتى يرعى تأديب الأبناء في أوقاتهم كلها. والتأديب هنا له أغراض مختلفة عن تعليم العامة القرآن والفقه والحديث واللغة؛ لأن غرضه إعداد هؤلاء أبناء الخاصة لمهام ومسؤوليات كبيرة، فلا بد من كفاءات معينة في الشخصية القيادية. وكان مكان التعليم هو القصور الأمراء. وقد ظهرت جوانب الشخصية المطلوبة في وصايا الخلفاء والأمراء لمؤدبي الأبناء، حيث كان التأديب يشمل أمور الدين والأخلاق والمعاملة، واللغة، والصحة الجسدية، والطعام والشراب، وحتى طريق العقاب عند الحاجة إليه. روى ابن كثير وصية عبد الملك لمؤدب أولاده إِسمَاعيلُ بن عُبَيْد اللهَّ بن أَبِي الْمُهَاجِر، قال: "عَلِّمْهُم الصِّدْقَ كَمَا تُعَلِّمُهم الْقُرْآنَ، وَجَنِّبْهُم السَّفِلَةَ؛ فَإِنَّهُمْ أَسْوَأُ النَّاسِ رِعَةً، وَأَقلُّهم أَدَبًا، وَجَنِّبْهُم الْحَشَمَ؛ فَإِنَّهُمْ لَهُمْ مَفْسدَةٌ، وَأَحْفِ شُعُورَهُم، تَغْلُظْ رِقَابُهم، وَأَطْعِمْهُم اللَّحْمَ يَقْوُوا، وَعَلِّمْهم الشِّعْرَ يَمْجُدوا وَينجُدُوا، وَمُرْهُمْ أَنْ يَسْتَاكُوا عَرْضًا، وَيَمُصُّوا الْمَاءَ مَصًّا، وَلَا يَعُبُّوا عَبًّا، وَإِذَا احْتَجْتَ أَنْ تَتَنَاوَلَهُم بِأَدَبٍ، فَلْيَكُنْ ذَلِكَ فِي سِرٍّ لَا يَعلَمُ بِهِم أَحَدٌ مِنَ الْغَاشِيَةِ، فَيَهُونُوا عَلَيهِم."[1]

وجاء في وصية الرشيد لمؤدب ولده الأمين: "يا أحمر! إنَّ أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجةَ نفسِه وثمرةَ قلبِه، فصيّر يدَك عليه مبسوطة، وطاعتَه لك واجبة، وكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين، أقْرِئْه القرآنَ، وعرّفْه الأخْبار، وروّه الأشْعار، وعلّمهُ السنَن، وبصِّرْه بمواقع الكلام وبدْئِه، وامْنعه من الضحك إلا في أوقاته، وخُذْه بتعظيم مشايخ بني هاشم إذا دخلوا عليه، ورَفْعِ مجالس القواد إذا حضروا مجلسه، ولا تمرنَّ بك ساعةٌ إلا وأنت مغتنمٌ فائدةً تفيده إيَّاها، من غير أن تُحْزِنَه فتُميتَ ذِهْنَه، ولا تُـمْعِن في مسامحته فيستحْلي الفراغَ ويألفَه، وقوّمْه ما استطعت

(١) ابن كثير، عماد الدين أبي الفداء إسماعيل بن عمر الدمشقي. **البداية والنهاية**، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، القاهرة: دار هجر، ط١، ١٩٩٨م، ج١٢، ص٣٨٨.

بالقرب والملايَنَةِ، فإن أباهُمَا فعليك بالشدَّة والغِلْظَة."[1]

وقد روىٰ الأصفهاني عدداً من القصص التي تشير إلىٰ أن تأديب أولاد الملوك كان يعد عملاً عظيماً مرموقاً كان يتولاه خيرة رجال العصر علماً وأدباً وخلقاً.[2]

وقد وصل الأمر بالتأديب أن أصبح مهنة تحتاج إلىٰ تعليم وتدريب فتخصص بعض كبار العلماء في إعداد المؤدبين، ومن ذلك ما ذكره ياقوت الحموي عن أبي الفضل أحمد بن محمد السهلي (توفي بعد سنة ٣٣٤هـ) "ذكره أبو منصور الثعالبي فقال: إمام في الأدب، خنّق التسعين في خدمة الكتب، وأنفق عمره علىٰ مطالعة العلوم وتدريس مؤدبي نيسابور وإحراز الفضائل والمحاسن."[3]

وهكذا كانت مؤسسة الكُتَّاب تعنىٰ بتعليم مبادئ الكتابة والقرآءة والقرآن، وبعض الأخلاق والآداب العامة، لأبناء العامة، وكان التأديب تعليماً وإعداداً خاصاً لأبناء الخاصة، ثم كانت نشأة المدارس مرحلة مهمة من مراحل تطور التعليم في التاريخ الإسلامي. ومن الواضح أن معنىٰ المدرسة في اصطلاحات التراث الإسلامي كان يعني مؤسسة تعليمية تعلم تخصصات علمية في صورة أقرب إلىٰ ما يعرف اليوم بالتعليم الجامعي.

وقد أشار المقريزي في المواعظ والاعتبار إلىٰ أن "المدارس مما حدث في الإسلام، ولم تكن تعرف في زمن الصحابة ولا التابعين، وإنما حدث عمُلها بعد الأربعمائة من سني الهجرة،" ثم ذكر المدارس الأربع في نيسابور التي أشار إليها السيوطي والذهبي.[4]

---

(١) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٣، ص١١١٩-١١٢٠.

(٢) الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد بن المفضل. **محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء**، بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة، (د. ت.)، ج١، ص٥٢ - ٥٣.

(٣) الحموي، **معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلىٰ معرفة الأديب**، مرجع سابق، ج٢، ص٤٩١.

(٤) المقريزي، تقي الدين أبو العباس أحمد بن علي بن عبد القادر. **المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار (الخطط المقريزية)**، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، ط٢، ١٩٨٧م، ج٢، ص٣٦٣.

وذكر السيوطي في حسن المحاضرة أن الحافظ الذهبي أنكر على من زعم أن نظام الملك أول من بنى المدارس، وقال: "قد كانت المدارس البيهقية بنيسابور قبل أن يولد نظام الملك، والمدرسة السعيدية بنيسابور أيضاً، بناها الأمير نصر بن سبكتكين أخو السلطان محمود لما كان والياً بنيسابور، ومدرسة ثالثة بنيسابور بناها أبو سعد إسماعيل بن علي بن المثني الاستراباذي الصوفي الواعظ شيخ الخطيب، ومدرسة رابعة بنيسابور أيضاً بنيت للأستاذ أبي إسحاق."[1]

فالمدارس الأربعة التي قيل إنها أنشئت في نيسابور قبل المدارس النظامية، كانت كل واحدة منها تُبْنى لعالِم من العلماء الذي سوف يدرس فيها تخصصه بالدرجة الأولى من فقه أو حديث أو تصوف. وحتى المدارس النظامية التي أنشئت فيما بعد في بغداد وغيرها كانت متخصصة في تدريس الفقه الشافعي تحديداً، كان من أهداف نظام الملك في بناء المدارس النظامية هو تعليم الناس حقائق الإسلام على طريقة أهل السنة والجماعة، بعد أن توسعت سيطرة الفاطميين والإسماعليين على شمال أفريقيا ومصر واليمن وكثير من أنحاء بلاد الشام، وانتشر دعاتهم في العراق، ولذلك كانت المدارس النظامية تعلم المذهب الشافعي وحسب.

ولكن يبدو أن الأمر قد اختلف بعد استقرت الأمور حيث أخذت المدارس تدرس العلوم الأخرى مثل الطب والهندسة والفلك، وفي زمن المستنصر بعد ذلك فتحت المدرسة المستنصرية، عام ٦٣١هـ، لتعلم المذاهب الأربعة ومعها علوم الطب، واللغة والشعر والنحو والحديث والتفسير، وعيّن المستنصر طبيباً مشهوراً يحيط به عشرة من الأطباء المتعلمين على يديه.

ذكر ابن كثير في البداية والنهاية عن المستنصرية في أخبار سنة إحدى وثلاثين وستمائة: "فيها كمل بناء المدرسة المستنصرية ببغداد، ولم يُبْنَ مدرسة قبلها مثلها،

---

(١) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. **حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية (عيسى البابي الحلبي وشركاه)، ١٩٦٨م، ج٢، ص٢٥٥-٢٥٧.

ووقفت على المذاهب الأربعة، من كل طائفة اثنان وستون فقيهاً، وأربعة معيدين، ومدرس لكل مذهب، وشيخ حديث، وقارئان، وعشرة مستمعين، وشيخ طب، وعشرة من المسلمين يشتغلون بعلم الطب، ومكتب للأيتام." ثم ذكر ابن كثير تفاصيل الاحتفال بافتتاح المدرسة بحضور الخليفة المستنصر، وأسماء العلماء الذين تولوا مشيخة التدريس للمذاهب الأربعة، ثم قال: "ووقفت خزائن كتب لم يسمع بمثلها في كثرتها، وحسن نسخها، وجودة الكتب الموقوف بها."[1]

واستمر التطور والنمو في إنشاء المدارس على نمط المدارس النظامية من حيث تدريس العلوم المتخصصة، والمباني الواسعة، والخدمات المتعددة، والأوقاف الدارّة، وأجور المعلمين المجزية، فانتشرت في بلاد الشام، ولا سيما في زمن نور الدين محمود ومن جاء بعده. ويروي النعيمي تفاصيل عن مئات المدارس في بلاد الشام فكان منها مدارس خاصة بعلوم القرآن الكريم، ومنها خاصة بالحديث الشريف، ومنها مدارس متعددة لكل مذهب من المذاهب الفقهية، ومنها مدارس الطب، وغيرها من أماكن التعليم الأخرى مثل الخوانق والربط والترب والرباطات.[2]

وكان للفاطميين الإسماعيلية نظامهم التعليمي الخاص، فقد انتشر دعاتهم في معظم أنحاء العالم الإسلامي يومذاك، عن طريق دعاة معلمين كانوا يتخفون بالمهن والحرف. وتفنن دعاتهم في دراسة الفلسفات المختلفة، وانقسم التعليم عندهم إلى ظاهر هو الشريعة المعروفة في الإسلام، يقدمونه في المساجد وسيلة للتواصل مع الناس، والتستر على ما وراء الظاهر من علم الباطن الذي كان يقدم للمستجيب من الناس ليلقن دروساً خاصة سميت "مجالس الحكمة" تعقد في المنازل والأماكن السرية. وعندما احتلوا مصر عام ٣٥٨هـ، وأصبح لهم دولة وخلافة وخطبة، حولوا دروسهم إلى المساجد التي بنوها، لعقد "مجالس الحكمة". وكان الجامع الأزهر أشهر

(١) ابن كثير، عماد الدين أبي الفداء إسماعيل بن عمر الدمشقي. **البداية والنهاية**، عناية وتوثيق: عبد الرحمن اللاذقي ومحمد غازي بيضون، بيروت: دار المعرفة، ط٢، ١٩٩٧م، ج١٣، ١٦٣-١٦٤.

(٢) النعيمي، **الدارس في تاريخ المدارس**، مرجع سابق، جزءان.

ما بنوه لتعليم مذهبهم وإعداد الدعاة ونشرهم في البلدان المختلفة، حيث وظفوا فيه خمسة وأربعين عالماً من علمائهم، وعلى رأسهم داعي الدعاة وقاضي القضاة النعمان ابن محمد لتدريس المذهب الإسماعيلي في دورات منفصلة للرجال والنساء، وجعلوا فيه مكتبة كبرى ضمت الآلاف من المخطوطات التي تروج للمذهب الإسماعيلي.

وقد باشر صلاح الدين الأيوبي وهو لا يزال وزيراً للخليفة الفاطمي العاضد ببناء المدارس السنية، فبني المدرسة الناصرية بالقرب من المسجد العتيق لفقهاء الشافعية، ويقول المقريزي: إن بناء المدرسة كان "من أعظم ما نزل بالدولة، وهي أول مدرسة عملت بديار مصر."[1] ثم أنشأ مدارس أخرى، للتسريع في محو آثار العهد الفاطمي، منها المدرسة القمحية للفقهاء المالكية، والمدرسة السيوفية للفقهاء الحنفية، وأنشأ القاضي الفاضل (وزير صلاح الدين) المدرسة الفاضلية، وأنشأ الملك العادل أخو صلاح الدين المدرسة العادلية، وهكذا.

ونشطت حركة بناء المدارس في عهد المماليك نشاطاً كبيراً. واهتموا اهتماماً كبيراً بالجامع الأزهر، ووظيفته التعليمية، إضافة إلى بناء مدارس جديدة كثيرة منها: مدارس: الظاهرية، والناصرية، والمنصورية والسلطان حسن، والحجازية، والمؤيدية. وقد وثق المقريزي أسماء عشرات المدارس والمارستانات والخوانق ومؤسسيها، وعلمائها وأوقافها.[2]

وبقيت معظم هذه المدارس في عهد العثمانيين. إضافة إلى بناء عدد جديد من المدارس التي كان يبنيها الأمراء والوزراء، منها مدرسة "ألتي برمق وتعني أصابع الست"، ومدرسة الأمير مصطفى، ومدرسة محمد باشا أبو النور، ومدرسة إسماعيل باشا، وغيرها.

وثمة مؤسسات علمية تعليمية أكثر تقدماً وتخصصاً عرفت في كثير من أنحاء

---

(١) المقريزي، **المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار (الخطط المقريزية)**، مرجع سابق، ج٢، ص٣٦٣.

(٢) المرجع السابق، ج٢، ص٣٦٢-٤١٤.

العالم الإسلامي، وربما كانت أقرب إلى ما يسمى اليوم مراكز البحث العلمي، تميزت عن أنواع المؤسسات التعليمية الأخرى، بأنها كانت مكاناً لكبار العلماء، والأمراء، والخلفاء، من أشهرها بيت الحكمة الأموي، وبيت الحكمة العباسي، ودار العلم الفاطمية.

ففي العصر الأموي أشارت بعض الروايات أن الخليفة معاوية بن أبي سفيان كان له في منزله مكان للقراءة يسمى بيت الحكمة، يقعد فيه كل ليلة قبل صلاة الفجر "فيحضر الدفاتر فيها سير الملوك وأخبارها والحروب والمكايد، فيقرأ ذلك عليه غلمان له مرتبون، وقد وكلوا بحفظها وقراءتها، فتمُرُّ بسَمْعِه كلَّ ليلة جُمَل من الأخبار والسير والآثار وأنواع السياسات، ثم يخرج فيصلي الصبح، ثم يعود فيفعل ما وصفنا في كل يوم."[1] وقد تطور هذا "البيت من بيت في منزل خاص" إلى "خزانة الكتب في قصر الخليفة"، إلى أن أصبح "خزانة الكتب" أو المكتبة العامة في الجامع الأموي.

وفي العصر العباسي اهتم الخلفاء بالعلوم منذ وقت مبكر، فقد عرف الخليفة الثاني أبو جعفر المنصور (توفي: ١٥٨هـ) باهتمامه بعلوم الحكمة، وتشجيعه لمجالس

(١) هناك بعض الإشارات في كتب التراث عن وجود بيت الحكمة في العهد الأموي، انظر:

- الدارمي، عثمان بن سعيد. **رد الإمام الدارمي عثمان بن سعيد على بشر المريسي العنيد**، صححه وعلق عليه: محمد حامد الفقي، بيروت: دار الكتب العلمية، (د. ت.)، ص٢٣٥.

- المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين بن علي. **مروج الذهب ومعادن الجوهر**، عني به: الدكتور محمد هشام النعسان وعبد المجيد طعمة حلبي، بيروت: دار المعرفة، ط١، ٢٠٠٥م، مج٢، ج٣، ص٣٥.

وقد تتبع يوسف العش خبر بيت الحكمة الأموي فأشار إلى انتقال خزانة الكتب في قصور الخلفاء ونقل بعض روايات التراث حول محتويات هذه المكتبة وأسماء بعض من عملوا فيها بصفة خازن وناسخ، ولكن يلاحظ انقطاع ذكر مصطلح بيت الحكمة، وبقاء تسمية خزانة الكتب. كما يشير إلى الاختلاف في طريقة استعمال هذه الخزانة من فترة إلى أخرى بين الاستعمال الخاص بالخليفة إلى فتحها أمام الخاصة من العلماء والأمراء، ثم إلى فتحها للعامة. انظر في ذلك:

- العش، يوسف. **دور الكتب العربية العامة وشبه العامة لبلاد العراق والشام ومصر في العصر الوسيط**، ترجمه عن الفرنسية: نزار أباظه ومحمد صبّاغ، دمشق وبيروت: دار الفكر، ودار الفكر المعاصر، ١٩٩١م، ص٤٣-٥١.

العلم والأدب وتقريبه للعلماء والأُدباء، فأمر بترجمة كتب الطب والفلك، وأنشأ خزائن متعددة في قصره. ثم جاء الخليفة الخامس هارون الرشيد (توفي: ١٩٣هـ) فأمر بإقامة مكتبة عامة سميت "بيت الحكمة" خارج القصر ونقل ما كان في القصر من خزائن الكتب، وتوسعت المكتبة وقسمت إلى أقسام ودوائر علمية وإدارية متخصصة، للتزويد والصيانة والترجمة، وعين لها من المشرفين والمترجمين والنساخ، فكانت مركزاً للبحث العلمي فريداً في ذلك الزمان، وزاد اشتهار بيت الحكمة في عهد الخليفة العباسي السابع وهو المأمون (توفي: ٢١٨هـ) الذي حرص على تزويد المكتبة بما كان متوفراً لدى الروم من كتب اليونان في الفلسفة والطب والفلك، وبذل الكثير من الأموال من أجل إحضارها وترجمتها.[١]

أما في مصر الفاطمية؛ فكان أول مركز لتعليم الفقه بناه الوزير يعقوب بن كلّس بجواز الجامع الأزهر عام ٣٩٥هـ وسماه "دار العلم" في عهد العزيز بالله، ويبدو أنه كان على غرار بيت الحكمة الذي بناه الخليفة العباسي المأمون، وكان برنامج التعليم في هذه الدار يشتمل على الطب والرياضيات والفلك، إضافة إلى علوم الدين على المذهب الإسماعيلي الفاطمي، وفي عهد الحاكم بأمر الله أقيمت أوقاف ضخمة لتمويل وخدمة المساجد ومعاهد التعليم، وأصبحت دار العلم مؤسسة علمية كبيرة، تتكون من خزائن من الكتب بلغ عددها أربعين خزانة في كل منها ثمانية عشر ألف مجلد،[٢] وكانت مفتوحة للعلماء وطلبة العلم من جميع التخصصات، ولا سيما الرياضيات والفلسفة، وكانت تزود بما يلزم من ورق وحبر وأقلام لنسخ الكتب، وفيها الكثير من الموظفين والمساعدين والخدم.[٣] وكان

---

(١) خليفة، **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، مرجع سابق، ج١، ص٦٨١.

(٢) المقريزي، **المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار (الخطط المقريزية)**، مرجع سابق، ج١، ص٤٠٨.

(٣) المقريزي، تقي الدين أبو العباس أحمد بن علي بن عبد القادر. **اتعاظ الحنفا بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفا**، تحقيق: محمد حلمي محمد أحمد، القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية - لجنة إحياء التراث، ط٢، ١٩٩٦م، ج٢، ص٥٦.

يجتمع فيها العلماء والباحثون للبحث والتعليم، ففيها عمل ابن الهيثم فترة، وفيها استطاع العالم الفلكي أحمد بن يونس الحاكمي إعداد خريطة فلكية مشهورة سماها "الزيج الحاكمي" نسبة إلى الخليفة الحاكم.[1] وشملت الحلقات الدراسية إلى جانب العلوم الدينية علوم الفلك والفلسفة والمنطق واللغة والطب.

سادساً: من المتون إلى الشروح والمختصرات والمنظومات

يمكن أن يكون هذا العنوان من عناصر التطور "من الاجتهاد إلى التقليد"؛ ذلك أنَّ مَنْ كان يؤلِّف ويصنِّف في البداية كان مجتهداً في وضع مبادئ العلم وموضوعاته، ثم جاءت مراحل لاحقة اعتُمدت فيها كتابات المجتهدين مادة أساسية للتأليف والتعليم، لكنها احتاجت أحياناً إلى الشرح، أو الاختصار، أو التلخيص، أو التهذيب.

ولنأخذ مثلاً على الاجتهاد الأول وما تبعه من الاعتماد عليه بالشرح والاختصار. والمثل هو متن الإمام الشافعي (توفي: ٢٠٤هـ) واجتهاداته الفقهية في كتابيه "الأم"، و"الإملاء". فقد كان الإمام البويطي (توفي: ٢٣١هـ) أبرز تلاميذ الشافعي فروى كثيراً من دروس الشافعي واختصرها في كتاب "المختصر الكبير"، ثم في كتاب "المختصر الصغير". ثم جاء المزني (توفي: ٢٦٤هـ) وهو تلميذ آخر من تلاميذه، فلخّص كتاب الأم في كتاب "مختصر المزني في فروع الشافعية".

وفي القرن الخامس الهجري جاء إمام الحرمين الجويني (٤٧٨هـ)، فشرح مختصر المزني في كتابه "نهاية المطلب في دراية المذهب" فكان أكبر كتاب مطبوع في الفقه الشافعي، ثم اختصر الإمام أبو حامد الغزالي (توفي: ٥٠٥هـ) نهاية المطلب

---

(١) ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد. **وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان**، تحقيق إحسان عباس، بيروت: دار صادر، ١٩٩٤م، ج٢، ص٤٢٩. انظر أيضاً:

- الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، مرجع سابق، ج١٧، ص١٠٩.
- خليفة، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، مرجع سابق، ج٢، ص٩٦٥.

للجويني في كتاب مطول سماه "البسيط في المذهب" ثم اختصره في كتاب متوسط الحجم سمّاه "الوسيط"، ثم اختصر الوسيط في كتاب أكثر اختصاراً سماه "الوجيز".

وفي القرن السابع جاء الإمام الرافعي (توفي: ٦٢٣هـ) فشرح "الوجيز" شرحاً مفصلاً سماه "الفتح العزيز في شرح الوجيز"، وشرحاً آخر موجزاً سماه "الشرح الصغير"، وكتب كتاباً آخر في الفقه الشافعي سماه المحرر، وجاء الإمام أبو زكريا يحي بن شرف النووي (توفي: ٦٧٦هـ) فاختصر "المحرر" إلى نصف مادته في كتاب سمّاه "منهاج الطالبين وعدة المفتين".

وشهد القرن الثامن عناية عشرات العلماء بكتاب المنهاج للنووي شرحاً واختصاراً نذكر منهم على سبيل المثال، لا للحصر، بهاء الدين بن عرَّام السكندري (توفي: ٧٢٠هـ) في كتابه "السراج الوهاج في إيضاح المنهاج"، وتاج الدين السبكي (توفي: ٧٧٠هـ) في كتابه "ترشيح التوشيح في ترجيح التصحيح"، ومحمد بن موسى الدميري (توفي: ٨٠٨هـ) في كتابه "النجم الوهاج في شرح المنهاج". وتواصل عناية العلماء بكتاب المنهاج في القرون اللاحقة، فكان منهم شيخ الإسلام زكريا الأنصاري (توفي: ٩٣٦هـ)، في كتابه «منهج الطلاب»، وهو مختصر على هامش «منهاج الطالبين"، وشمس الدين الجمال الرملي (توفي: ١٠٠٤هـ) في كتابه "نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج"، وأحمد بن محمد الجوهري (توفي: ١٢١٥هـ) في كتابه مختصر منهج الطلاب لزكريا الأنصاري في كتاب سمَّاه «نهج الطالب إلى أشرف المطالب».

ولا تزال الشروح والمختصرات على كتاب النووي تتوالى حتى الآن في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين!

والأمثلة على ذلك كثيرة في كتب المذاهب الفقهية الأخرى، وسائر العلوم من أصول وتفسير وعقيدة ولغة وغيرها.

فالمتن هو الكتاب الأصلي التي تكتب فيه أصول المسائل، ويكون موجزاً خالياً من التفاصيل وكثرة الأمثلة والتفريعات، والشرح هو تفصيل الكلام الوارد

في المتن بالأمثلة والتوضيحات، وقد يكون كتاباً مستقلاً يضع جملة من المتن ويستطرد في شرحها، أو قد يكون الشرح حاشية على حافة كتاب المتن، فالحاشية هي عبارات تكتب على أطراف الكتاب بصورة تتوازي مع عبارات المتن.

ومن المتون ما هو نظم يختصر مادة الكتاب الأصلي في أبيات شعرية سهلة الحفظ؛ مثل ألفية ابن مالك في النحو، وملحمة الإعراب للحريري وألفية العراقي لمقدمة ابن الصلاح.

فألفية ابن مالك (توفي: ٦٧٢هـ) مثلاً منظومة شعرية طويلة تناولت ما انتهت إليه قواعد النحو والصرف عند السابقين من علماء اللغة، فنظم مسائل القواعد لتسهيل حفظها والاستشهاد بما يلزم منها. وأصبحت متناً اعتنى به كثير من علماء اللغة وتلاميذهم، فجاءت عليها الشروح والحواشي والتعليقات، فبلغ عدد الشروح ما يزيد على الأربعين شرحاً، من بينها شرح ابن مالك نفسه، وشرح ابنه "محمد بدر الدين" (توفي: ٦٨٦هـ).

ومما اشتهر من الشروح كتاب أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك لجمال الدين ابن هشام الأنصاري (توفي: ٧٦١هـ)، وكتاب شرح ابن عقيل (توفي: ٧٦٩هـ)، وشرح الأشموني (توفي: ٩٢٩هـ) المسمى "منهج السالك إلى ألفية ابن مالك". وعلى ألفية ابن مالك جاءت أعمال كثيرة أخرى منها إعراب نصوص المنظومة في كتاب "تمرين الطلاب في صناعة الإعراب"، لخالد الأزهري (٩٠٥هـ)، ومنها شرح الشواهد التي تضمنتها الألفية كما فعل بدر الدين العيني (توفي: ٨٥٥هـ) في كتابه "المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية". وهكذا.

ومن المنظومات الفقهية "منظومة الخلافيات" لنجم الدين النسفي (توفي: ٥٣٧هـ) وهو أبو حفص عمر بن محمد بن أحمد بن إسماعيل، وهي منظومة في الفقه المقارن، تناول المؤلف فيها خلاف الأئمة الفقهاء أبي حنيفة وأبي يوسف ومحمد وزفر والشافعي ومالك، وجاءت في (٢٦٦٩) بيتاً من الشعر، وقد شرحها أبو

البركات النسفي (توفي: ٧١٠هـ) وهو عبد الله بن أحمد بن محمود حافظ الدين النسفي في كتاب سماه "المستصفى"، ثم اختصر ذلك الشرح في كتاب سماه "المصفى"، وشرح المنظومة كذلك كثيرون آخرون، منهم محمود الأفسنجي (توفي: ٦٧١هـ) في كتاب حقائق المنظومة.

وقد لاحظ أبو الفرج ابن الجوزي (توفي: ٥٩٧هـ) التحول في همم العلماء من الاجتهاد في تأليف أصول العلم، إلى التقليد والاقتصار على المختصرات فقال: "كانت همم العلماء من القدماء عليَّةً، تدل على تصانيفهم التي هي زبدة أعمارهم، إلا أن أكثر تصانيفهم دثرت، لأنَّ همم الطالب ضعفت فصاروا يطلبون المختصرات ولا ينشطون للمطولات، ثم اقتصروا على ما يدرسون به من بعضها، فدثرت الكتب ولم تنسخ."[١]

أما شمس الدين الذهبي (توفي: ٧٤٩هـ)؛ فقد بيَّن في "السير" درجات العلماء من عهد الصحابة ومن بعدهم ومراتبهم في الاجتهاد والتقليد حتى وصل إلى عهد ابن جرير الطبري (توفي: ٣١٠هـ)، وأبي بكر الخلال (توفي: ٣١١هـ)، وأبي جعفر الطحاوي (توفي: ٣٢١هـ)، ثم قال: "ثم من بعد هذا النمط تناقص الاجتهاد، ووضعت المختصرات، وأخلد الفقهاء إلى التقليد من غير نظر في الأعلم، بل بحسب الاتفاق، والتشهي، والتعظيم، والعادة، والبلد."[٢]

وقد استفاض ابن خلدون في بيان أثر التحول من التأليف إلى الشروح والمختصرات على نوعية التعليم، فكان مما أورده في المقدمة: "ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها، ويدونون منها برنامجاً مختصراً في كل علم، يشتمل على حصر مسائله وأدلتها، باختصار في

(١) ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. **صيد الخاطر**، تحقيق: عبد القادر أحمد عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٢م، ص٤٤٨.

(٢) الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، مرجع سابق، ج١٥، ص٩٢.

الألفاظ، وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفن، وصار ذلك مخلاً بالبلاغة، وعَسِراً على الفهم، وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطولة في الفنون بالتفسير والبيان، فاختصروها تقريباً للحفظ، كما فعله ابن الحاجب في الفقه وأصول الفقه، وابن مالك في العربية، والخونجي في المنطق، وأمثالهم، وهو فساد في التعليم، وفيه إخلال بالتحصيل، وذلك لأنَّ فيه تخليطاً على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه، وهو لم يستعد لقبولها بعد، وهو من سوء التعليم... ثم فيه مع ذلك شغل كبير على المتعلم، بتتبع ألفاظ الاختصار العويصة الفهم بتزاحم المعاني عليها وصعوبة استخراج المسائل من بينها، لأن ألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك صعبة عويصة، فينقطع في فهمها حظ صالح من الوقت..."[1]

سابعاً: من التأديب إلى التعليم

موضوعات التعليم كثيرة، ونجد في التراث الإسلامي نصوصاً كثيرة في تصنيف العلوم، وفي حُكْمِ تعليمِ كل صنف وتعلُّمِه، والزمن المناسب لتعليمه حسب عُمُر المتعلمين، ومقدار ما يلزم من كل علم، لفئات المتعلمين، وغير ذلك.

ومن الطبيعي أن اللغة هي أوّل ما يتلقاه الصبي من والديه بالمشافهة والتقليد، وكذلك الأمر في الآداب والعادات. ويميز الغزالي (توفي: ٥٠٥هـ) بين التعليم والتأديب فيجعل التأديب مقدمة للتعليم، فيقول: "ثم يبدأ بالتأديب، ثم بالتعليم، فإن التعليم لا يكون إلا بعد التأديب، لأنَّ من ليس له أدبٌ ليس له علمٌ."[2] والمقصود بالتأديب عند الغزالي هو العملية التي يراد بها تعويد الأطفال على الآداب والأخلاق والفضائل، لأنه يحتاج إليها في جلوسه لتعلم العلوم والمعارف، وصبره على متطلبات التعليم.

---

(١) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٣، ص١١٩٠.

(٢) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **منهاج المتعلم**، حققه وعلق عليه: طه ياسين، دمشق: دار طيبه ودار النهضة، ط١، ٢٠٠٧م، ص٨٠ - ٨٦ بتصرف.

ويؤكد مسكويه (توفي: ٤٢١هـ) البدء بهذا التأديب والتهذيب، حين يوجز الحديث في "تهذيب الأخلاق" عن "دستور تهذيب الأطفال" فيرى ضرورة التنشئة على حُبِّ الكرامة، وتجنب أسباب المذمة فيما يختص المآكل والمشارب والملابس وطرق التعامل مع الآخرين،[١] ثم يفصل القول في أدب المطاعم، وأدب الملابس، وأدب المجالس.[٢] ويربط ابن سينا (توفي: ٤٢٧هـ) موضوعات التعليم بالنضج الجسمي واللغوي للطفل: "فإذا اشتدّت مفاصلُ الصبيِّ واستوى لسانُه وتهيأ للتلقين ووعى سمعُه أخذ في تعلُّم القرآن وصُوّر له حروف الهجاء، ولُقّن معالمَ الدين. وينبغي أن يروي الصبي الرجز ثم القصيدة..."[٣]

أما ابن حزم (توفي: ٤٥٦هـ)؛ فقد ميز بين نوعين من العلوم التي يلزم تعليمها للأطفال؛ الأول خاص بأبناء الأمة الإسلامية والثانية مشترك بين الأمم، فيقول: "فالعلوم تنقسم أقساماً سبعة عند كل أمة، وفي كل زمان وفي كل مكان وهي: علم شريعة كل أمة، فلا بد لكل أمة من معتقد ما...، وعلم أخبارها، وعلم لغتها، فالأمم تتميز في هذه العلوم الثلاثة، والعلوم الأربعة الباقية تتفق فيها الأمم كلها، وهي علم النجوم، وعلم العدد، والطب وهو معاناة الأجسام، وعلم الفلسفة..."[٤]

ومن المتوقع أن يكون اهتمام الفقهاء فيما يبدأ تعليمه للطفل أكثر ارتباطاً بمسائل الفقه، ثم بيان الحكم الفقهي لما ينبغي وما لا ينبغي على المعلم تعليمه. فابن سحنون (توفي: ٢٠٢هـ)، والقابسي (توفي: ٤٠٣هـ) يريان أنه: "ينبغي للمعلم أن يأمرهم بالصلاة إذا كانوا بني سبع سنين... ويعلمهم الوضوء والصلاة؛ لأن ذلك دينهم، وعدد ركوعها وسجودها، والقراءة فيها، والتكبير وكيف الجلوس،

---

(١) مسكويه، **تهذيب الأخلاق**، مرجع سابق، ص٢٩٠.

(٢) المرجع السابق، ص٢٩١-٢٩٥.

(٣) ابن سينا، **كتاب السياسة**، مرجع سابق، ص٨٣.

(٤) ابن حزم، **رسائل ابن حزم الأندلسي**، مرجع سابق، ج٤، ص٦٥ - ٧٨ بتصرف.

والإحرام، والسلام، وما يلزمهم في الصلاة،... وأن يعلمهم الحساب، وليس ذلك بلازم له إلا أن يشترط ذلك عليه، وكذلك كالشعر، والغريب، والعربية، والخط، وجميع النحو، وهو في ذلك متطوع، وينبغي له أن يعلمهم إعراب القرآن، وذلك لازم له، والشكل، والهجاء، والخط الحسن، والقراءة الحسنة، والتوقيف والترتيل، يلزم ذلك، ولابأس أن يعلمهم الشعر، وليس ذلك بواجب عليه."[1]

وعلى الرغم من وجود بعض الجدل بين العلماء حول موقع القرآن في ترتيب تعليم الأطفال، فقد درج أهل الأمصار على سُنَّة تحدَّث عنها ابن خلدون فقال: "اعلم أن تعليم الولدان للقرآن شعار الدين أخذ به أهل الملة، ودرجوا عليه في أمصارهم جميعها لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن وبعض متون الأحاديث. وصار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعدُ من الملكات..."[2]

وبعد أن أثبت أهمية البدء بتعليم القرآن، أشار إلى ما ذهب إليه القاضي أبو بكر بن العربي الذي "قدّم تعليم العربية والشعر على سائر العلوم كما هو مذهب أهل الأندلس... ويا غفلة أهل بلادنا في أن يؤخذ الصبي بكتاب الله في أول أمره، يقرأ ما لا يفهم ويَنْصَب في أمرٍ غَيْرُه أهمُّ عليه."[3]

ومهما كان نصيب الفرد من التأديب والتعليم، فإنَّه في نهاية المطاف سوف يكون في الحياة العملية مؤهلاً لمهنة أو حرفة يكتسب منها رزقه، وينفع بها مجتمعه. والحِرَف والمهن، هي من العلوم التي تكتسب بالتدريب والممارسة، وقد كانت

---

(١) حجازي، **المذهب التربوي عند ابن سحنون: رائد التأليف التربوي الإسلامي**، مرجع سابق، ص١٢٠. انظر أيضاً:

- القابسي، **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين**، مرجع سابق، ص٨٧ - ٨٩.

(٢) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٣، ص١١١٥-١١١٨.

(٣) المرجع السابق، ج٣، ص١١١٨.

مراقبة أعمال المهن في الحضارة الإسلامية جزءاً من مهمة المحتسب، الذي يستعين باختيار شيخ لكل مهنة يعرف أسرارها وكيفية ممارستها على الوجه الصحيح، والكشف عما قد يوجد من غش أو تقصير في العمل. وقد تحدث ابن خلدون أن الحرف والمهن هي من جملة الصنائع، وقد حصل فيها كثير من التطور والازدهار، فهي تعتمد على المعلم أولاً، وتزداد الخبرة فيها وإتقانها بالتدريب وطول المكث مع المعلم، ويكفي في هذا المعنى ما كتبه ابن خلدون تحت عنوان: "فصل في أن الصنائع لا بد لها من معلم."[1]

ثامناً: المعلم من المكانة السامية إلى صفة الحمق والغباء

قبل الحديث عن مكانة المعلم في التراث التربوي الإسلامي، من المناسب أن نشير إلى هذه المكانة في نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية. فقد رفعت هذه النصوص من شأن العلم والتعليم والمعلم، فرسالة الأنبياء هي رسالة تعليم، ولذلك شاع أنَّ التعليم رسالة قبل أن يكون مهنة، وكان بعث النبيّ إلى المؤمنين منة عظيمة: ﴿لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ﴾ [آل عمران: ١٦٤] والرسول الله ﷺ يقول: "إن الله لم يبعثني معنتاً ولا متعنتاً ولكن بعثني معلماً وميسراً."[2]

وكان من تكريم النبيّ ﷺ أن كلف بعض أصحابه ليقوموا بمهام التعليم، فمصعب ابن عمير كان المعلم للمؤمنين في المدينة قبل الهجرة. وكانت الوفود تأتي إلى النبي من أنحاء الجزيرة فيرسل معهم من أصحابه من يعلمهم. وكذلك كان خلفاء النبي في العهد الراشدي ولا سيما عمر وعثمان وعلي معلمين يذكّرون الناس ولا سيما صغار الصحابة وكبار التابعين ما سمعوه من أقوال النبي ﷺ وما رأوه من أفعاله.

---

(١) المرجع السابق، ج٢، ٨٥٦-٨٩٨.

(٢) القشيري، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: الطلاق، باب: بيان أن تخيير امرأته لا يكون طلاقاً إلا بالنية، عن جابر بن عبد الله، ص٥٩٢، حديث رقم: (١٤٧٨).

واتخذ بعض الصحابة مجالس في المسجد يعلّمون الناس، ولا سيما القرآن الكريم والحديث النبوي، وتوسعت حركة الكتاتيب التي تعلم الصبيان الكتابة والقراءة والقرآن، وبدأت في عهد عمر بن الخطاب عملية تنظيم هذه الكتاتيب وتحديد مواعيد التدريس والاستراحة.

ومع بداية عهد الأمويين تمايزت ثلاثة أنواع من المعلمين؛ النوع الأول هم المؤدبون، وهم نمط من المعلمين كانوا يعلمون أبناء الخاصة من الخلفاء والأمراء، ويتلقون أجوراً مرتفعة، وبعضهم كان يسكن داخل القصور، ليعتنوا بالأبناء عناية عامة، تشمل تهذيب الآداب والأخلاق، إضافة إلى علوم الدين واللغة والتاريخ. والنوع الثاني هم معلمو الكتاتيب؛ إذ جرى التوسع فتح الكتاتيب، وأمر عمر بن عبد العزيز بتخصيص أجور مجزية للمعلمين، أما النوع الثالث في العلماء؛ فهم الذين اتخذوا لهم مجالس علم في المساجد، وأحياناً في بيوتهم، وكان هؤلاء في الغالب لا يأخذون أجراً، وإنما يتطوعون بذلك طلباً للثواب.

واستمر التوسع في هذه الأنواع الثلاثة من المعلمين، في العصر العباسي، وأصبحت وصايا الخلفاء لمؤدبي أبنائهم نوعاً من الأدب المأثور، كما بدأت المدارس الفقهية بالظهور والتمايز بطبقة عالية المستوى من العلماء -المعلمين من أمثال أبي حنيفة ومالك والشافعي، وقدر المجتمع هذه المكانة العالية لمثل هؤلاء العلماء- المعلمين، ولتلاميذهم الذين واصلوا حركة الاجتهاد العلمي حتى عدّوا من أولياء الله، فقد روي أن الإمام الزهري كان يقول: "هوانٌ بالعلم أن يَحْمِلَه العالِمُ إلى بيت المتعلم، فإن أصلح حاله مع الله واتصف بالتقوى، فإنه سيكون ولياً من أولياء الله سبحانه."[1] وهذا أبو حنيفة يقول: "إن لم يكن أولياء الله في الدنيا والآخرة الفقهاء والعلماء، فليس لله فيها وليّ." وهذا الشافعي يقول: "إن لم يكن الفقهاء أولياء الله في الآخرة فما لله وليّ."[2]

---

(١) الخطيب البغدادي، **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**، مرجع سابق، ج١، ص٣٦٩-٣٧٠.

(٢) الخطيب البغدادي، **الفقيه والمتفقه**، مرجع سابق، ج١، ص١٥٠.

أما معلمو الصبيان في الكتاتيب؛ فيبدو أن ازدياد الحاجة إليهم، مع انتشار هذه الكتاتيب، أسهم في دخول الميدان من ليس أهلاً له، فاختلت صورة المعلم حتى أصبح مضرب المثل في الحمق والغباء.

ويبدو أنّ التغير في مكانة المعلم قد بدأ في وقت مبكر، إذ يروي الآجري (توفي: ٣٦٠هـ) عن عطاء الخراساني (توفي: ١٣٥هـ) ما يشير إلى أن هذا التغير كان موجوداً في زمان عطاء الخراساني وهو من التابعين، حيث يقول عطاء الخراساني: "كان العلماء قبلنا استغنوا بعلمهم عن دنيا غيرهم، فكانوا لا يلتفتون إلى دنياهم، فكان أهل الدنيا يبذلون لهم دنياهم رغبة في علمهم، فأصبح أهل العلم منا اليوم يبذلون لأهل الدنيا علمهم رغبة في دنياهم.. قال الآجري: فإذا كان يخاف على العلماء في ذلك الزمان أن تفتنهم الدنيا، فماظنك به في زماننا هذا؟!"

وقدخصص ابن الجوزي (توفي: ٥٩٧هـ) في كتابه "أخبار الحمقى والمغفلين" باباً بعنوان: "في ذكر المغفلين من المعلمين"، روى فيه الكثير من الروايات التي تشير إلى حمق المعلمين، وسوء تعليمهم، وتطاول الصبيان عليهم، وفسَّر ذلك بأنه نتيجة طبيعية لمعاشرتهم الصبيان، ويقول في ذلك:

"معاشرة الصبيان سبب للغفلة: وهذا شيء قلَّ أن يخطئ، ونراه مطَّرداً، ولا نظنُّ السبب في ذلك إلا معاشرة الصبيان. وقد بلغني أن بعض المؤدبين للمأمون أساء أدبه على المأمون، وكان صغيراً، فقال المأمون: ما ظنُّك بمن يجلو عقولنا بأدبه، ويصدأ عقلُه بجهلنا، ... حتى نستغرق محمود خصاله، ويستغرق مذموم خصالنا، فإذا برعنا في الاستفادة، برع هو في البلادة، وإذا تحلينا بأوفر الآداب، تعطل من جميع الأسباب، فنحن الدهر ننزع منه آدابه المكتسبة فنستفيدها دونه، ونثبت فيه أخلاقنا الغريزية فينفرد بها دوننا، فهو طول عمره يكسبنا عقلاً، ويكتسب منا جهلاً."[1]

(١) ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. **أخبار الحمقى والمغفلين**، شرحه: عبد الأمير مهنا، بيروت: دار الفكر اللبناني، ١٩٩٠م، ص١٤٩.

وقد اتسعت ظاهرة غير المؤهلين إلى الحد الذي أصبح المعلم موضوعاً للتندر والسخرية والوصف بالحمق. وعلى كل حال فإن المعلمين كانوا على طبقات، كما يقول الجاحظ (توفي: ٢٥٥هـ): "والمعلمون عندي على ضربين؛ منهم رجال ارتفعوا عن تعليم أولاد العامة إلى تعليم أولاد الخاصة، ومنهم رجال ارتفعوا عن تعليم أولاد الخاصة إلى تعليم أولاد الملوك أنفسِهم المرشحين للخلافة...

أما معلمو الصبيان، الذين أصحبوا موضوعاً للشكوى منهم وهجائهم؛ فإنَّ الجاحظ يعترف بأنَّ منهم مقصِّرين، ولكنه يستنكر ما يقال عنهم، بل ويقدر ظروفهم ويشفق عليهم من صعوبة مهمتهم، فيقول: "وهؤلاء هم الذين هجوْتَهم وشكوْتَهم وحاججْتَهم وفحشت عليهم، وألزمت الأكابر ذنب الأصاغر، وحكمت على المجتهدين بتفريط المقصّرين، ورثيت لآباء الصّبيان من إبطاء المعلّمين عن تحذيقهم، ولم ترث للمعلّمين من إبطاء الصّبيان عمّا يراد بهم، وبعدهم عن صرف القلوب لما يحفظونه ويدرسونه، والمعلّمون أشقى بالصّبيان من رعاة الضّان وروّاض المهارة. ولو نظرت من جهة النظر علمت أنّ النعمة فيهم عظيمة سابغة، والشكر عليه لازم واجب."[1]

وقد شهد عصر التابعين وتابعيهم نمطاً آخر من المعلمين، اتخذوا من الزهد في متاع الدنيا، والاهتمام بتصفية القلب منهجاً، وانقطعوا إلى العبادة، واكتفوا بمن يجالسهم في مجالس للذكر والتبتل. وتحول هذا الاتجاه فيما بعد إلى مدرسة التصوف. نذكر من أقطابها في القرن الثاني: إبراهيم بن أدهم (توفي: ١٦٢هـ)، وعبد الواحد بن زيد (توفي: ١٧٧هـ)، والفضيل بن عياض (توفي: ١٨٧هـ)، ومن القرن الثالث: بشر الحافي (توفي: ٢٢٧هـ)، والمحاسبي (توفي: ٢٤٣هـ)، والجنيد (توفي: ٢٩٧هـ). وكان يجتمع حول كل واحد من هؤلاء من يتبعه على طريقته، فيكونون تلاميذ (مريدين) يتعلمون منه، وهو بينهم الشيخ المعلم الذي يأخذهم بالتأديب والتعليم والتربية.

---

(١) الجاحظ، **رسائل الجاحظ**، مرجع سابق،مج٢، ج٣، ص٢٧-٢٨.

والمريدون حول الشيخ هم من الكبار البالغين، يأخذهم الشيخ بمنهج الذكر والأوراد والمعايشة والمخالطة ليترقَّوْا بين المقامات: "فإنه لا يقدر على تهذيبهم إلا بمخالطتهم، وحاله معهم حال المعلم وحكمه..."[1] ويتعامل الشيخ مع كل مريد بما يراه مناسباً له من طرق التربية: "كذلك الشيخ الذي يطيب نفوس المريدين ويعالج قلوب المسترشدين ... كما أن الطبيب لو عالج كل المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم، فكذلك الشيخ ... ينبغي أن ينظر في مرض المريد وفي حاله وسنِّه ومزاجه وما تحتمله بنيته من الرياضة، ..."[2]

ودخلت بعضَ الطرق الصوفية صورٌ من الغلو والانحراف في العقيدة، والسلوك، لا سيما في تقدير شيخ الصوفية لنفسه، وتعظيم المريدين له، والثقة المطلقة به، والطاعة العمياء له.

عرف عن بعض شيوخ الصوفية شطحات في ألفاظهم وعباراتهم وسلوكهم، فيما يختص بعلاقتهم بالله سبحانه، واطلاعهم على علمه، يعدّونها حالات من الغيبوبة والشهود والتجلِّي، التي لا يعرفها ولايفهمها إلا من ذاقها.

ومن الأمور التي بدا فيها التطور ما يخص علاقة المعلم بمجتمعه، وعلاقة المعلمين بعضهم ببعض، فقد تضمن التراث ما يشير إلى ظهور نموذجين من هذه العلاقات، إيجابية راقية، وعلاقات تنافس وتحاسد.

وقد وثق التراث الإسلامي ظاهرة تدهور صورة المعلم ومكانته في المجتمع، والأسباب الموصلة لذلك، وبعضها يختص بالمعلمين وما عرف عنهم من قلة علم وكسل وضعف مروءة؛ وربما كان بعضها يختص بالتقصير في توفير المستوى الكريم لحياة المعلم، فتضاءلت منزلته في نفسه، ومن ثم لم تعد نظرة المجتمع إليه أمراً مهماً،

---

(١) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، مرجع سابق، ج٢، ص٢٣٩.

(٢) المرجع السابق، ج٣، ص٦١.

وبعضها يختص بالقصور في أداء المحتسب لمهمته في الرقابة على التعليم والمعلمين، وضعف كفاءة المؤسسات التي تنظم شؤون التعليم.

لا شك في أنَّ هناك عوامل ترفع من مقدار هذه المكانة، وأخرى تهبطبها، كالخضوع للحكام، وقبول هباتهم. وكانت مواقف المعلمين مع السلاطين، تتفاوت بين اللين والاتباع وبين التشدد والابتعاد، والأمثلة على كلا النوعين موجودة وبكثرة، وقد حذر العلماء كثيراً من صحبة السلطان، وفي هذا المعنى يقول ابن حزم: "وإن ابتلي بصحبة سلطان فقد ابتلي بعظيم البلايا، وعرض للخطر الشنيع في ذهاب دينه، وذهاب نفسه وشغل باله وترادف همومه..."[1] ويروي ابن عبد البر في جامع بيان العلم وفضله، عن الأعمش: "وقالوا: شر الأمراء أبعدهم من العلماء، وشر العلماء أقربهم من الأمراء."[2]

أشرنا إلى أن واحداً من الأسباب التي أدت إلى تدهور مكانة المعلم في نفسه وفي المجتمع من تلك المكانة الرسالية السامية أن مهنة التعليم دخلها من ليس أهلاً لها. وقد اجتهد بعض الحكام في التاريخ الإسلامي إلى إعفاء المعلمين من الجهاد في الثغور لأنَّهم يُعَدُّون ممن ينفرون لجهاد العلم: تطبيقاً لقوله تعالى شأنه: ﴿وَمَا كَانَ ٱلْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُواْ كَآفَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُواْ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُواْ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓاْ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ ﴿١٢٢﴾﴾ [التوبة: ١٢٢]، فكان بعض أهل الهمم الساقطة ممن يؤثرون التخلف عن الجهاد يلجأون إلى اتخاذ التعليم مهنة تؤهلهم للإعفاء من الجهاد. وقد جاء في كتاب "صورة الأرض" لابن حوقل توثيق لهذه الظاهرة في إحدى مدن صقيلية أيام حكم المسلمين لها: "والغالب على البلد المعلمون، والمكاتب به في كل مكان، وهم فيه على طبقات مختلفة، ومنازل شتى متباينة من الصُراع والخُباط على ما يفوق جنون معلمي كل بلد وحمق كل ناحية،... وبالبلد

(١) ابن حزم، **رسائل ابن حزم الأندلسي**، مرجع سابق، مرجع سابق، ج٤، ص٧٦.

(٢) ابن عبد البر، **جامع بيان العلم وفضله**، مرجع سابق، ج١، ص٦٤٤.

منهم ما يقارب ثلاثمائة معلم، ... وإنما توافرت عدتهم مع قلة منفعتهم لفرارهم من الغزو ورغبتهم عن الجهاد. ... وكان قد سبق الرسم بإعفاء المعلمين قدياً بينهم من النوائب، وحملت على المغارم، ففزع إلى التعليم بُلُهُهم وحسَّنهُ لديهم جهلُهُم مع قلة الانتفاع به والجدوى منه، فإن فيهم الكثير تمر به السنة فلا يصيب من جميع صبيانه، وهو كثير عشرة دنانير، فأي منزلة أقبح وصورة أخس وأوتح من رجل باع ما أوجب الله تعالى عليه من الجهاد وشرفه، والغَزْوِ وعِزِّه، بأخس منزلة وأوضح حرفة وأسقط صنيعة."[1]

مثل هذه الظاهرة هي التي روجت لمقولة: "أن المعلم أحمق محكوم عليه بالنقص والجهل والخفّة وقلة العقل."[2]

خاتمة:

ارتبطت حياة المسلمين بأعمال التعليم من تبليغ، وتلقين، وقراءة، وكتابة، استجابةً للأمر بالقراءة في أول آية من القرآن الكريم في سورة العلق: ﴿اَقۡرَأۡ﴾ [العلق: ١]. وكان هذا التعليم يتم في أيَّ مكان وفي كلِّ حال. وعندما وصل النبي ﷺ إلى المدينة، أصبح المسجد مؤسسة، يتعلم المسلمون فيه ما يهمهم من أمر دينهم ودنياهم. وبقي القرآن الكريم، ثم السنة والسيرة النبوية، المادة الأساسية التي يدور حولها التعليم. لكن هذا التعليم في مادته وأساليبه ومؤسساته، لم يبق على الصورة التي بدأ عليها في المدينة المنورة، بل رافقه كثير من التغير والتطور.

وقد عرضنا في هذا الفصل أمثلة مختارة من المجالات التي أمكن فيها رصد بعض ملامح التغيُّر والتطوُّر. وكان يمكن أن نواصل الحديث في هذا الفصل عن أمثلة كثيرة أخرى، ولا سيما في مجال موضوعات التعليم ومناهجه، وطرائق التعليم

---

(١) ابن حوقل، أبو القاسم محمد بن حوقل النصيبي الموصلي. **كتاب صورة الأرض**، بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة، ١٩٩٢م، ص١٢٠-١٢٣.

(٢) المرجع السابق ص١٢٠-١٢٢.

وأساليبه وأدواته، والأوقاف التعليمية، ونظم التعليم وأنماط إدارته، والإجازات العلمية والتعليمية، وغير ذلك. ثم إنَّ ما عرضناه عن كلِّ مَثَلٍ من هذه الأمثلة كان رؤية إجمالية موجزة، تسمح للتوسع فيها، لنجد حولها في التراث التربوي الكثير من مظاهر التنوع، وليصبح بالإمكان امتداد هذه الرؤية الإجمالية إلى بحث مطول يغطي مئات الصفحات. لكن الهدف من هذا الفصل هو التأكيد على ما قلناه في مقدمة الفصل من أن خبرات التعليم في حياة البشر كانت دائماً في تطوُّر وتغيُّر، وأن التطور والتغير يشمل المجالات جميعها ذات الصلة بالتعليم، وأن التعليم يتصل بجميع مناشط الإنسان وحركته في الحياة، منذ ولادته حتى وفاته، إضافة إلى أنَّ وظيفة التعليم تستهدف كذلك نقل تراث الأمة من جيل إلى جيل، وتمكين الأمة من التجديد والإبداع، بحيث تحافظ على مكانتها وريادتها في ساحة العالم.

وكان من نتائج اقتصار مادة الفصل على ما ذكرنا من أمثلة واختصار أن بقيت كثير من المساحات الفارغة في الخريطة التاريخية والجغرافية لتطور التعليم،كما يعكسه التراث التربوي الإسلامي، فهذا الفصل لم يتناول مثلاً التعليم في بلاد المغرب والأندلس بما يستحق من الاهتمام، والعهد العثماني من التاريخ الإسلامي لم يأخذ ما يستحق من الاهتمام كذلك.

وقد اقتصر حديثنا في هذا الفصل على التعليم وتطوراته كما تكشف عنها المدونات التراثية الإسلامية، وقد لاحظنا أن المرجعية الإسلامية في القرآن الكريم والسنة النبوية كانت حاضرة بدرجات متفاوتة في الزمان والمكان. وكان درجة حضور هذه المرجعية تتصل باجتهاد أهل كل زمان ومكان، وما قادهم إليه اجتهادهم وفكرهم. ولذلك لا غرابة أن نجد مادة التراث التربوي الإسلامي في عصر من العصور هي الفكر التربوي الإسلامي الذي ساد ذلك العصر. وتبقى المرجعية الإسلامية الأصلية في القرآن الكريم والسنة النبوية هي الحاكمة على ذلك الفكر. مما يسوغ لنا القول إن التراث التربوي الإسلامي ليس هو المرجعية لنا اليوم

في عصرنا هذا في بناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وإن ما في ذلك التراث من قيمة هو فهم طريقة الاجتهاد التي مارسها كل جيل في الاستمداد من تلك المرجعية الأصلية.

وتبقى حركة التطور والتغير في ممارسات التعليم مستمرة إلى اليوم والغد، مما يحتم علينا اليوم عدم الوقوف عند ما نجده في التراث، الذي عبر عن خبرات الأجيال السابقة، وإنما استصحاب هذه الخبرات، على هدى من نور تلك المرجعية الأصلية، والاستمرار في حركة الاجتهاد والتجديد في ممارساتنا التربوية والتعليمية، لنقدم لأنفسنا وللعالم نموذجاً من الفهم والممارسة يتناسب مع إيماننا بأن الوحي الإلهي والهدي النبوي صالحين لكل زمان ومكان، وبهما نستحق أن نكون خير أمة أخرجت.

والحمد لله رب العالمين.

الفصل السادس:

بعض الرؤىٰ التحليلية لنصوص التراث التربوي الإسلامي

مقدمة:

نحاول في هذا الفصل إلقاء نظرة تحليلية علىٰ النصوص التي استطعنا الإحاطة بها في مشروع التراث التربوي الإسلامي، بشكل عام، ولا سيّما النصوص التي اخترناها في الفصل الثالث من هذه الكتاب بشكل خاص،[1] وذلك لنرصد بعض ما يمكن أن نجده في هذه النصوص من الملاحظات. وقد ألمحنا في الفصول السابقة إلىٰ أهمية استمرار البحث في التراث التربوي الإسلامي، وضرورة الاستفادة من مجمل البحوث والدراسات السابقة لتطوير مناهج وأساليب أخرىٰ، تشتَدُّ الحاجة إليها، ولبناء أحكام تقويمية موضوعية عن ذلك التراث، تُـمَكِّنُنا من التعامل الرشيد معه، في ضوء الأحكام والمقاصد التي نجدها في كتاب الله عَزَّوَجَلَّ وسنة رسوله ﷺ، بوصفهما المصدرين الأساسيين لذلك التراث، وبوصفهما المصدرين الأساسيين لنا اليوم كذلك لتطوير فكرنا التربوي الإسلامي المعاصر.

وبانتظار هذه البحوث، وما سوف يُسفِر عنها من نتائج، نجتهد في تقديم بعض الملحوظات، التي ربَّـما تكون حافزاً لبعض الباحثين لاختبارها والتفكُّر في دلالاتها. وقد لا تكون بعض هذه الملحوظات جديدة؛ فكثير من البحوث التي سبق إجراؤها حول التراث التربوي الإسلامي كانت تتضمَّن بعض الرؤىٰ التحليلية للمادة التي كانت موضوعاً للبحث، لكنَّ معظم هذه البحوث كانت تختصُّ بموضوع محدد أو شخصية محددة أو عصر محدد أو قطر محدد، فما كان فيها

(١) انظر في الملحق رقم (١) صفحة (٥٠٣) في نهاية الكتاب، وهو قائمة وراقية، "ببليوغرافية" مشروحةAnnotated bibliography للمصادر التي تضمنت معلومات عن العلم والتعليم والتربية في التراث الإسلامي، في حدود ما اطلعنا عليه لأغراض تأليف الكتب الثلاثة ضمن مشروع التراث التربوي.

من ملحوظات كان محدداً تبعاً لذلك، ونحن في دراستنا هذه لم نتحدد بأيٍّ من تلك الحدود، فلا بد لملحوظاتنا من أن تكون عامة على مجمل التراث.

ويمكن أن نلجأ إلى عدد من المداخل للنظر التحليلي لمادة التراث التربوي الإسلامي، منها مثلاً عناوين الموضوعات التربوية المعاصرة، وهي تعد بالعشرات، وكلُّ عنوان منها يمثِّل الآن فرعاً من فروع العلوم التربوية. فلو تَتَبَّعْنا ما يكون قد ورد عنها في مصادر التراث، لاحتجنا إلى وقفات تحليلية تملأ مئات الصفحات. لكنَّنا اخترنا مدخلاً آخر هو قضايا كانت موضع جدل في مادة التراث، وتفاوتت فيها المواقف والآراء، ولا تزال موضوعاتٍ للجدل واختلاف الآراء، حتى في الأنظمة والممارسات التربوية المعاصرة، فاخترنا منها سبع قضايا جعلناها مباحث هذا الفصل السبعة هي: موضوعات التعليم، ومدارسه، والمشترك والمختلف فيه، وتجليات مفهوم الأمَّة فيه، ومرجعية الحكم عليه وتقويمه، ومسؤولية الدولة عنه، وقضية الجدل حول علاقة العقل والنقل. واقتصرنا في إعمال نظرة تحليلية عاجلة على كلٍّ منها.

إنَّ الجهد الذي يمكن صرفه في قراءة التراث التربوي الإسلامي في مصادره الكثيرة والمتنوعة، للوقوف على ما في مادته من موضوعات وممارسات وأنظمة، وإعمال الرؤية التحليلية، أو النقدية، أو المقارنة في كل ذلك، جهدٌ لا يكاد يجد حدَّاً ينتهي إليه، وهو من المؤكَّد أكبر من طاقة الباحث الواحد أو حتى الجمهرة من الباحثين والمؤسسات البحثية، لذلك اكتفينا بالمباحث السبعة المشار إليها بوقفات قصيرة على عدد قليل من المسائل في كل مبحث. فالمبحث الأول على سبيل المثال وهو موضوعات التعليم التي يمكن أن تدرس في التراث التربوي الإسلامي اخترنا منها سبعة موضوعات هي: مكانة المعلم، والمناهج التعليمية، وطرق التدريس، والأدب والتأديب، وأماكن التعليم، والأوقاف التعليمية، وإجازات التعليم، لأن هذه الموضوعات السبعة شغلت صفحات كثيرة من الدراسات التي تعرضت للتراث التربوي. لكن هناك عشرات الموضوعات التي تعرض لها التراث،

وقد أشرنا إلى بعضها. وكذلك الأمر في كل مبحث من المباحث الأخرى؛ إذ سنجد فروعاً متعددة لكلٍّ منها.

وسوف يلاحظ القارئ أنَّ الرؤى التحليلية التي ألقَيْناها على مباحث الفصل وموضوعاته كانت في مجملها محاولةً لاكتشاف ما يميِّزُ الموضوع، وما يلفت النظر فيه، وما هو محلُّ اتفاق أو اختلاف، وما تستند إليه الممارسات التعليمية من مرجعية. وإذا كانت سعة الميدان الذي شغله التراث التربوي الإسلامي، والتعدد في اهتماماته، والتنوع في مناهجه، هي التجليات الأكثر وضوحاً، فقد تكون هذه الخصائص الثلاث؛ السعة والتعدد، والتنوع، هي ما سوف تستحق التأمل والتحليل، والاجتهاد في بيان الدلالات التي ربّما تشير إليها، والتضمينات التي ربَّما تنطوي عليها في فهمنا للواقع التربوي المعاصر، وفي جهودنا لبناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.

أولاً: التنوع والتعدد في موضوعات التراث التربوي الإسلامي

اشتمل التراث التربوي الإسلامي على موضوعات كثيرة نستطيع أن نتبيَّن منها حضور معظم ما نعرفه اليوم من موضوعات التعليم المعاصرة. وقد اخترنا أن نرصد بعض ما ورد عن عدد من الموضوعات. وقد أسهبنا في إثبات هذه التفاصيل في فصول كاملة في كتاب آخر في هذه السلسلة من مشروع التراث التربوي، وهو كتاب "مشروعات بحثية في التراث التربوي الإسلامي." واعتبرنا ما ورد في كل فصل عرضاً مختصراً يُغْرِي بإجراء بحوث تفصيلية في كل مبحث من مباحث فصول ذلك الكتاب. ونكتفي في هذا المقام بالإشارة إلى بعض العناوين الرئيسية والفرعية التي أمكن تتبعها في كتب التراث التربوي الإسلامي لسبعة موضوعات هي:

١ - مكانة المعلم:

وجدنا أنَّ المعلم في التراث الإسلامي هو العالم والفقيه والمحدِّث ومؤدِّب أبناء الذوات، وشيخ الصوفية، ومعلم الصبيان في الكتاتيب... إلخ. وثَـمَّة فوارق

كبيرة بين مكانة كلٍّ واحد من هؤلاء. ووجدنا أنَّ التراث التربوي الإسلامي نظر إلى مكانة المعلم من نواح متعددة؛ مكانة المعلم في نفسه، ومع تلاميذه، ومع الأمراء وأهل السلطان، وفي المجتمع، وفيما يُـمْدَح فيه المعلم وما يُذّمّ، والأسباب التي تؤدي إلى التغيّر في مكانة المعلم. ومن المؤكد أنَّ مكانة المعلم تأثرت بعدد من العوامل، بعضها يختصُّ بالمعلم نفسه، وبعضها الآخر يختص بالبيئة الاجتماعية العامة. ولكنَّ الصورة التي رسمت في كثير من الأحيان للمنزلة المتدنِّية للمعلم كانت تختص بمعلمي الصبيان في الكتاتيب، فحين لا يكون الواحد منهم مؤهلاً، ويمارس هذه المهنة وسيلة للارتزاق الرخيص، ويأتي بأشكال من السلوك المهين، فإنَّ كرامته تهون عليه، ويهون عند غيره. ولكنَّ الأمر سيكون مختلفاً عندما يكون عالماً بما يعلَمُه من موضوعات وبمن يعلِّمُهم من تلاميذ، عزيزَ النفس كريمَ الخلق، فإنَّ مكانتة عند الطلبة وأولياء أمورهم وسائر المجتمع لن تقل عمّا يريده لنفسه كرامةً وعزّة نفس.

أما أصناف المعلمين من العلماء الذين يجلسون في مجالس العلم في المساجد والمدارس المتخصصة ، ومؤدبي أبناء الخاصة؛ فمثلهم من لا يصدق عليهم حال معلمي الصبيان.

٢- المناهج التعليمية:

ذكرت مصادر التراث التربوي الإسلامي طرقاً متنوعة لتصنيف العلوم تنوَّعت بتنوُّع المدارس الفقهية والفلسفية والتاريخية والأدبية، وأداروا جدلاً حول أولوية تعليم بعض العلوم، وارتباط موضوعات المناهج التعليمية بعُمُر المتعلِّم، والترتيب المناسب في تعليم العلوم وموضوعاتها، وموضوعات التعليم للحياة العامة والمهن والحِرَف. ووجدنا أنَّ بعض الممارسات المعاصرة في تعليم الموضوعات الدينية، تعود أصولها إلى ممارسات مبكرة تحدثت عنها مصادر التراث، ومنها مثلاً التركيز على حفظ القرآن الكريم في سنٍّ مبكِّرة، لكنَّ من الواضح أنَّ

مسألة حفظ الأطفال للقرآن الكريم كانت موضوعاً للجدل، ولا تزال كذلك.

ولمسألة حفظ القرآن في الصغر وجوهٌ متعددة، منها النظر فيما يتحقق من المنافع النفسية والعلمية والعقلية نتيجة الاعتقاد بأن "تعليم الولدان للقرآن شعار من شعائر الدين أخذ به أهل الملّة ودرجوا عليه في أمصارهم جميعها، لِمَا يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده، من آيات القرآن ...، وسبب ذلك أنَّ تعليم الصغر أشدُّ رسوخاً، وهو أصلٌ لما بعده، لأنَّ السابق الأول للقلوب كالأساس للمَلَكات، وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما ينبني عليه."[1] ومن المؤكد أنَّ من هذه الملكات ما يختص باستقامة لسان التلميذ وامتلاكه ثروة لغوية كبيرة، وسهولة استدعاء النص القرآني عندما يلزم في مواقف التعليم ومواقف الحياة. ومع ذلك فإنَّ حفظ الأطفال للقرآن هو مما اعتاد عليه الناس وما "اختُصت به العوائد، مِنْ تَقَدُّمِ دراسة القرآن إيثاراً للتبرُّك والثواب."[2]

ومع ذلك فإنَّ ابن خلدون نفسه ينقل عن القاضي أبي بكر بن العربي ضرورة تأخير درس القرآن إلى ما بعد تعليم اللغة ثم الحساب، وينقل عنه قوله: "ويا غفلة أهل بلادنا في أن يُؤخذ الصبي بكتاب الله في أوَّل أمْره، يقرأ ما لا يفهم ويَنْصَبُ في أمرٍ غَيْرُه أهَمُّ عليه."[3]

ومن الواضح أنَّ هذا الاختلاف في ترتيب الأولويات في مناهج التدريس لا يزال قائماً، والجدل حوله متصل. على الرغم من أنَّ التعليم الحديث يميل إلى الجمع بين تعليم مبادئ أساسية من سائر العلوم، بالصورة التي تلزم المتعلم في كل مرحلة من مراحل حياته، فحفظ بعض القرآن ضروري لأداء الطفل الصلاة وبعض أبواب العبادات والمعاملات والأخلاق، والحياة العملية للطفل تحتاج إلى مبادئ في

---

(١) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٣، ص١١١٥-١١١٦.

(٢) المرجع السابق، ص١١١٨.

(٣) المرجع السابق، ص١١١٨.

الحساب والعلوم الطبيعية والمهنية، وعملية النمو والتطور في شخصيته تتطلب إتقان أساليب التواصل اللغوي، وبعض الشعر والنصوص الأدبية، والحياة الاجتماعية تحتاج إلى اكتساب بعض أساليب التعامل مع فئات الناس، وهكذا.

لكن التعليم الحديث يتحدث عن ضرورة فتح الباب أمام النبوغ الذي يتميز به بعض الطلبة أحياناً، أو أمام القدرات الخاصة التي تظهر على بعض الطلبة في بعض المجالات، ومنها حفظ القرآن الكريم وحفظ الأشعار، أو مهارات الكتابة أو الخطابة، أو بعض الاهتمامات العلمية أو الحسابية أو الرياضية أو غيرها، ومن ثم توفير فرص لظهور صور الإبداع ورعايتها وتنميتها. ثم إنّ الجمع التكاملي بين المبادئ الأساسية للعلوم المختلفة يلزمه تعاون وتنسيق وتكامل بين المهام التي تتولاها مؤسسات التنشئة التربوية والاجتماعية المختلفة لا سيما الأسرة والمدرسة وأجهزة الإعلام وغيرها.

٣- طرائق التدريس:

وجدنا هذه الطرائق على نوعين؛ الأول: طرائق تعليم قائمة على التفاعل اللفظي، ومنها طريقة التلقين للتنفيذ، وطريقة الإملاء والاستملاء، وطريقة القراءة والشرح، وطريقة المناقشة، والتَّعْلِيمُ بالتَّعَلُّم. والنوع الثاني من طرائق التعليم: هي الطرائق القائمة على المعايشة والسلوك والممارسة العملية، ومنها: طرائق التأديب والمعايشة في التعليم الخاص بأبناء الأمراء والأغنياء، وطرق التعليم في ميادين التربية الصوفية، وطرائق التعليم والتدريب في مهنة الطب، وطرائق التدريب العسكري وفنون القتال، وطرائق تعليم الحرف.

ولا عجب أن نرى هذا التنوع في طرائق التعليم، وَفْق عُمُر المتعلم، ونوع المادة التعليمية، والغرض من التعليم، فما التعليم في نهاية المطاف إلا إعدادُ الناس للحياة في ميادينها المتنوعة، ومن ثم تتنوع من أجلها طرائق التعليم.

٤- الأدب والتأديب في التراث الإسلامي:

تنوعت مصطلحات الأدب والتأديب في التراث الإسلامي تنوعاً كبيراً، فالأدب هو حسن الخلق، والتأديب يعني ضبط السلوك عن طريق الترغيب والترهيب، والتأدُّب هو اكتساب العلم، والمؤدب هو العالم-المعلم الذي يرعى تأديب أبناء الخلفاء والأمراء والأغنياء وتعليمهم وتهذيبهم، والآداب هي الشروط والقواعد والأصول المعتمدة في التعليم، والأدب هو علم من علوم اللغة يختصُّ بأنواع من التذوق اللغوي.

وأوردت بعض كتب التراث حديثاً عن الأدب التي اتصف به النبيّ ﷺ، في قوله: "إن اللهَّ أدَّبني فأحسن تأديبي، ثم أمرني بمكارم الأخلاق"[١] فجاء معنى الأدب في هذه الروايات في سياق الحديث عن رقيّ لغة النبيّ ﷺ، وعن سمو أخلاقه. وقد ميزت بعض مصادر التراث بين التعليم والتأديب، حين قدمت التأديب على التعليم، ومن ذلك قول الغزالي: "ثم يبدأ بالتأديب، ثم بالتعليم، فإنَّ التعليم لا يكون إلا بعد التأديب؛ لأنَّ من ليس له أدبٌ ليس له علمٌ."[٢] لكنّ التأديب في المصطلح التراثي بصورة عامة كان أقرب إلى التربية بمعانيها الشاملة، وبناء الشخصية الإنسانية بجوانبها المتكاملة، فيكون التعليم جزءاً منها، ويكون ضبط السلوك جزءاً منها، وتكون الآداب بمعنى الشروط والأصول التي على المعلم والمتعلم الاتصاف جزءاً منها، وهكذا.

٥- أماكن التعليم في التراث الإسلامي:

احتوى التراث على بيانات تختص بوجود مكان التعلّم والتعليم بدءاً من التعليم والتعلم في أيَّ مكان وفي كل وقت، ثم بوجود أماكن مخصصة، وتتبعنا ذلك

---

(١) السمعاني، **أدب الإملاء والاستملاء**، مرجع سابق، ج١، ص٨٨.

وجاء في تخريج الحديث عند السخاوي والعسكري أنه ضعيف، وقال عنه ابن تيمية "معناه صحيح، لكن لا يعرف له إسناد ثابت"، وقال عنه الزركشي: "معناه صحيح لكنه لم يأت من طريق يصحّ."

(٢) الغزالي، **منهاج المتعلم**، مرجع سابق.

بوجود الكتابة وممارستها في تاريخ ما قبل الإسلام ولدىٰ الأمم السابقة، ووجدنا مادة عن أماكن التعليم في مصادر تراثية متعددة، ووجدنا حديثاً تفصيلياً عن أنواع الأماكن التي كان التعليم يتم فيها، ومنها: المساجد، والمدارس، والمكتبات، والمجالس، والمحاضر، والخلاوي، والكتاتيب، وقصور الخلفاء والأمراء، وحوانيت الوراقين، والخوانق، والبيمارستانات، والربط، والزوايا.

وقد أشرنا في الفصل السابق إلىٰ التغيُّر والتطوُّر الذي حصل في هذه الأماكن، حيث كانت نشأة نوع معين منها استجابةً للتغيُّر في حالة المجتمع؛ من البساطة والعفوية إلىٰ التركيب والتعقيد، ومن الشعبية إلىٰ النخبوية، ومن التعليم الأوَّلي إلىٰ التعليم المتخصص، وهكذا. كذلك فإنَّ نشأة بعض هذه المؤسسات كان تعبيراً عن الحاجة إلىٰ التعليم عند فئات محددة من المجتمع، فالرُّبط كانت أماكن تعليم للمرابطين علىٰ الثغور من المجاهدين. والبيمارستانات كانت أماكن تعليم خاصة للأطباء، أو لنزلاء المشافي، والزوايا والخانقاوات كانت أماكن للصوفية المنقطعين للعبادة.

ونفصِّل قليلاً في بيان نوع من هذه الأماكن التي تعد الإقامة فيها إقامة مؤقته، ومع ذلك فكانت لا تخلو من مناسبات للتعلم والتعليم، ونقصد بذلك الخانات كانت أماكن تعليم لعابري السبيل والمسافرين، مما نسميه اليوم الفنادق. فقد أشار الطبري في التفسير إلىٰ هذه الخانات في تعليقه علىٰ الآية القرآنية: ﴿لَّيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَن تَدْخُلُوا بُيُوتًا غَيْرَ مَسْكُونَةٍ فِيهَا مَتَاعٌ لَّكُمْ﴾[النور: ٢٩]، بقوله: "ثم اختلفوا في ذلك، أيّ البيوت عَنَىٰ؟ فقال بعضهم: عَنَىٰ بها الخانات والبيوت المبنية بالطرق التي ليس بها سكان معروفون، وإنما بُنيت لمارَّة الطريق والسابلة، ليأووا إليها، ويُؤووا إليها أمتعتهم."[1] وقد أشار ابن عساكر إلىٰ مثال من أمثلة استخدام هذه الأماكن للمذاكرة والتعلُّم، فنقل عن أبي علي الحافظ (٣٤٩هـ) قال: "نزلنا في بعض الخانات

(١) الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. **تفسير الطبري «جامع البيان في تأويل القرآن»**، تحقيق: عبد الله بن محسن التركي، القاهرة: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ٢٠٠١م، ج١٧، ص٢٤٨.

بدمشق، قرب القصر، فصلينا العصر، ونحن على أن نُبَكِّر إلى أحمد بن عمير، فإذا الخانِيُّ آت يعدو ويقول: أين أبو عليّ الحافظ؟ فقلت ها هنا، فقال: قد حضره الشيخ زائراً، فغدوت فإذا الشيخ راكب على بغلة في الخان، فنزل عن البغلة، وصعد الغرفة التي نزلنا فيها، وسلَّم على أبي عليّ، ورحب به وأظهر الفرح بوروده، وأخذ في المذاكرة معه إلى أن قربت العتمة..." ثم ذكر خروجهم من الخان وعودتهم إليه فإذا: "جماعة من الغرباء من الرحّالة ينتظرون أبا عليّ، فسلموا عليه، ثم ذكروا شأن أحمد بن عمير وما نقموا عليه من الأحاديث التي أنكروها... " ثم ذكر أنهم أقاموا في الخان ثلاثة أيام.(١)

٦- الأوقاف التعليمية في التراث الإسلامي:

في كتب التراث تفاصيل فقهية وإدارية تختص بمعنى الوقف وتطوره مؤسساته وتنوع أغراضه، وطرق توثيقه، وفئات الواقفين من الحكام والقادة والأغنياء من الرجال والنساء. وقد شغل موضوع الأوقاف مساحة كبيرة في مصادر التراث التربوي، حتى إنَّنا لا نكاد نجد مؤسسةً تشتغل بنوع من التعليم إلا وجدنا لها أوقافاً دارّة.

ولم يكن مفهوم الوقت تطوراً طارئاً في المجتمع الإسلامي، فالتأصيل الشرعي كان حاضراً في سيرة النبي ﷺ، ولذلك كان كل مقتدر على الوقف يسهم فيه، وكان التنافس في إنشائه وتنظيمه وخدمته ظاهرةً ملحوظة على مدار التاريخ الإسلامي. وقد شمل التنافس في إنشاء الوقف معظم جوانب الحياة الاجتماعية، فثمة أوقاف للزواج، ورعاية الأيتام، والإحسان إلى الموقوفين في السجون وعائلاتهم، ورعاية الحيوانات وعلاجها، ولحليب المرضعات، ولذوي الحاجات الخاصة من المقعدين والعميان، ولتجهيز الموتى ودفنهم، وللمشافي الصحية والمرضى فيها ولفرق

(١) ابن عساكر، **تاريخ مدينة دمشق**، مرجع سابق، ج٥، ص١١٥.

المنشدين الذين يزورونها للتخفيف عن المرضى، ولخيول المجاهدين ومعداتهم الحربية، ولأسرى المسلمين في بلاد الروم.[1]

أما الأوقاف التعليمية؛ فهي أكثر أشكال الأوقاف وأهمُّها بدءاً من المساجد التي تلحق بها أروقة للعلماء والمتعلمين للدروس ولخدمات الإقامة من سكن وطعام، إلى سائر المؤسسات الأخرى التي سبق أن أشرنا إليها، ونفقات المعلمين والمتعلمين فيها. ومن المعروف أنَّ الأجر والبركة التي يرغب فيها الواقف ربَّما تجعل مسلماً في الهند ينشئ مدرسة في مكة المكرمة ويخصص لها أوقافاً في الهند، وتجعل مسلماً في مصر يخصص أوقافاً للإنفاق على المسجد النبوي في المدينة المنورة. وتجعل سيدة في الآستانة تخصص أوقافاً للحرم القدسي والحرم الإبراهيمي في فلسطين. وهذا تعبير عن مفهوم الأمَّة وعمق الترابط الأخوي في المجتمع الإسلامي، من جهة، ومعنى عمق معنى الوقف في حياة الأمَّة إلى الحد الذي يمكن أن نسميها "أمة الوقف" ونسمي الحضارة الإسلامية "حضارة الوقف".

لقد وصل الأمر ببعض الراغبين في الوقف التعليمي ممّن لا يجدون الكثير مما يوقفونه، أن يكتفي أحدهم بوقف كتابه الذي يؤلفه، فابن خلدون مثلاً كتب في مقدمة الجزء الأول من كتاب العبر ما يفيد بأنه أوقفه: "في خزانة مولانا السلطان المجاهد... أمير المؤمنين أبي فارس ... ابن السادة الأعلام من ملوك بني مرين... وهو سبحانه المسؤول أن يجعل أعمالنا خالصة في وجهتها... وهو حسبنا ونعم الوكيل."[2] وجاء في الجزء الخامس من الكتاب نص الوقفية الكامل بألفاظ الوقف وأركانه، كان منها عنوان الكتاب، وعدد أجزائه، والمكان الموقف فيه، وشروط

---

(١) التنوخي، أبو الحسن علي المحسن بن علي. **نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة**، تحقيق: عبود الشالجي، بيروت: دار صادر، ط٢، ١٩٩٥م، ص٥٦.

(٢) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد الحضرمي. **تاريخ ابن خلدون المسمى ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر**، دمشق: دار الفكر، ٢٠٠١م، ج١، ص١٠-١٢.

نسخه وقراءته وإعارته، والمشرف على إدارته، وتاريخ الوقف، وغير ذلك من أركان وثيقة الوقت.[1]

ومن الواضح أنَّ التنافس في إنشاء الأوقاف التعليمية بمبادرات فردية في كثير من الأحيان، كان تعبيراً عن الرغبة في الأجر وبالثواب الخاص بفضل العلم والتعليم، وبفضل الصدقة الجارية، ولكنَّه ربـَّما كان يعني كذلك أنَّ شؤون التعليم لم يكن لها في معظم الأحيان إدارةٌ مركزية حكومية تُعْنَى بتلبية هذه الحاجات التعليمية القائمة والمتجددة، في مستوياتها المختلفة. حتى عندما نجد الخلفاء والأمراء يأمرون ببناء مؤسسات التعليم من مدارس وغيرها ويبذلون المال في ذلك ويخصصون الأوقاف الدارة على هذه المؤسسات بما يحقق لها الاستمرار والاستقرار، فإنَّ ذلك يعد في الغالب مبادرات فردية منهم، سواءً أكان المال الذي يبذلونه من أموالهم الخاصة، أم من بيت المال. فلم نعهد في تلك الأزمنة وجود موازنة محددة للدولة تتوزع مواردها بنسب محددة على الخدمات التعليمية، والرعاية الصحية، وشؤون الطرق والبريد، ومسائل الحرب والجهاد، وغيرها.[2]

وإذا كانت أهمية الوقف في حياة المجتمع الإسلامي مسألة واضحة، مكَّنت المجتمعَ من المحافظة على استمرار كثير من الخدمات حتى في حالات انهيار الدولة، فإنَّ بعض المجتمعات قد مرَّت بظروف فُقدت فيها مؤسسة الوقف وخدماتها، وأصبحت الخدمات التي يحتاجها الناس موكولة إلى الدولة التي عجزت في كثير من الأحيان عن تقديم هذه الخدمات. وقد نشطت كثير من مجتمعات العالم منذ النصف الثاني من القرن العشرين في الاهتمام بالأوقاف المخصصة لخدمات متنوعة

---

(١) بنبين، أحمد شوقي. "ظاهرة وقف الكتب في تاريخ الخزانة المغربية"، **مجلة دعوة الحق**، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية/ المغرب، العدد (٤٠٤)، صفر١٤٣٤هـ/ يناير ٢٠١٣م، ص١١-٢٨.

(٢) ربما يصلح موضوع موازنة الدولة الإسلامية في العصور المختلفة ومواردها وسبل إنفاقها وموقع الخدمات التعليمية فيها موضوعاً لبحث متخصص يتوفر عليها باحث جاد.

ولا سيما التعليم المدرسي والجامعي. ولكن كثيراً من مجتمعات المسلمين المعاصرة لا تزال متخلِّفة عن تلبية حاجات التعليم لأبنائها، فنجد انتشاراً واسعاً للأمية في بعض هذه المجتمعات، وكان يمكن للأوقاف التعليمية لو وَجدت التشجيع اللازم والإدارة الحكيمة أن تسهم في حلِّ هذه المشكلة وغيرها من المشكلات التعليمية.

٧- إجازات التعليم في التراث الإسلامي:

نظام الإجازات في التراث التربوي الإسلامي نظام عريق، تعود فكرته إلى ما كان النبي ﷺ يوصي به، ويرشد إليه. فقد نوّه بعدد من الصحابة المؤهلين لأعمال معينة، فالقرآن يؤخذ من أشخاص محددين؛[(١)] مما يعني أنه ﷺ يجيزهم على وجه التحديد في تعليم القرآن الكريم. وينوّه بغيرهم كل في مجال محدد، فهو ﷺ يقول: "أرحم أمتي بأمتي أبو بكر، وأشدهم في أمر الله عمر، وأصدقهم حياء عثمان، وأقرؤهم لكتاب الله أُبيّ بن كعب، وأفرضهم زيد بن ثابت، وأعلمهم بالحلال والحرام معاذ بن جبل، ألا وإن لكل أمة أميناً وإن أمين هذه الأمَّة أبو عبيدة بن الجراح."[(٢)]

ومن هنا فقد وجدنا في كتب التراث الإسلامي تفاصيل كثيرة عن إجازة تلاوة القرآن الكريم، وإجازة رواية الحديث النبوي، وإجازة الفتيا، وإجازة

---

(١) في الحديث "خذوا القرآن من أربعة، من عبد الله بن مسعود، وسالم مولى أبي حذيفة، ومعاذ، وأُبيّ بن كعب." انظر: تخريج الحديث في:

- البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: فضائل القرآن، باب: القراء من أصحاب النبي ﷺ، ج٤، ص١٩١٢، حديث رقم: (٤٧١٣).

- القشيري، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: فضائل الصحابة، باب: من فضائل عبد الله بن مسعود، ص٩٩٩، حديث رقم (٢٤٦٤).

(٢) الألباني، محمد ناصر الدين. **سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها**، الرياض: مكتبة المعارف، ط١، (١٤١٥هـ/ ١٩٩٥)، ج٣، ص٢٢٣، حديث رقم (١٢٢٤).

وجعل الألباني الحديث في الصحيح، وأشار إلى تخريجه عند الترمذي وابن ماجة وابن حبان والحاكم، وأضاف: وقال الترمذي حديث حسن صحيح.

التدريس، وإجازة ممارسة مهنة الطب، وإجازة ممارسة المهن والحرف، والإجازة للقتال، كما وجدنا تحديداً لضبط مَنْح الإجازات ومراقبتها في الترتيبات الإدارية للمجتمع، حيث تقف وظيفة المحتسب في المجتمع الإسلامي شاهداً على هذه الترتيبات الفقهية والإدارية. ولا شك في أنَّ هذه الإجازات هي نمطٌ من الإدارة، ومسؤوليةٌ في ضبط مستوى الأداء، حتى لا يدخل في المهنة من ليس أهلاً لها، وفي الوقت نفسه، فإنَّ حصول المجاز على الإجازة هو تكريم له واعتراف بكفاءته، وهي منزلة يتنافس في الوصول إليها من يسير قدماً في التحصيل.

ويمكن القول إنَّ هذا التعدُّد والتنوُّع في الموضوعات التي تعامل معها التراث التربوي كان يعبر عن واقع التعليم في الحقب التي كتبت فيها مادة التراث. لكنَّ هذه الموضوعات لم تعرض بالقدر نفسه، من حيث حجم المادة التراثية التي تناولته، فمادة التعليم مثلاً أخذت حجماً كبيراً نسبياً لأنَّ كتباً كثيرة تخصصت مثلاً في رواية الحديث النبوي وتدريسه بالإلقاء والإملاء والقراءة والإقراء، وهو موضوع واحد من موضوعات التعليم. بينما لم يكن نصيب طرق التدريس نفس القدر من الاهتمام. كذلك الأمر في موضوع مادة أماكن التعليم في المساجد والكتاتيب والمدارس، فقد أخذت نصيباً كبيراً من الاهتمام وتخصصت كتب كثيرة في الحديث عنها، بينما لم يكن نصيب إدارة المؤسسات التعليمية بالقدر نفسه من حجم المادة المكتوبة عنه في التراث. والأمر نفسه يمكن أن يقال عن آداب المعلم والمتعلم الذي توفرت عليها كتب متخصصة متعددة في التراث فضلاً عن مساحات واسعة من كتب التراث الفقهية والحديثية والكلامية والفلسفية؛ بينما كان نصيب الفروق الفردية في التعليم والتعلم، أو تعليم ذوي الحاجات الخاصة، أقل من ذلك بكثير.

ولا شك في أنَّ هذا الاختلاف في حجم تناول موضوعات التراث كان يعبر عن درجة حضور الموضوع في الزمان والمكان، وظهور مسائل وقضايا في موضوع معين استدعت تناوله بالاهتمام والبحث. وليس من السهل أن نحكم على درجة

ملاءمة حجم التناول لموضوع معين في ضوء خبرتنا الحالية عن حضور هذا الموضوع في ثقافتنا المعاصرة. ومع ذلك فليس ثَـمَّة ما يمنع من المقارنة بين حجم تناول الموضوعات من عصر إلى عصر، ومن مدرسة تربوية إلى أخرى، لتتبع ظهور الموضوعات عبر الزمن وبيان العوامل التي ربما أسهمت في ظهورها، لذلك تبقى مثل هذه المقارنة والتتبع والبيان هي موضوعات للبحث والدارسة.

ثانياً: مدارس التراث التربوي الإسلامي

في الفصل الثالث من هذا الكتاب نصوص موجزة جداً اخترناها من ثلاثة عشر كتاباً من كتب التراث التربوي الإسلامي، بحيث تمثل ثمانية من المذاهب الفقهية (الحنفي، والمالكي، والشافعي والحنبلي، والإثني عشري، والزيدي، والظاهري، والإباضي) ونصاً تاسعاً مما يعدّ فقهاً لامذهبياً، وأربعاً من المدارس الفكرية الأخرى غير الفقهية (الفلسفية، والصوفية، والتاريخية، والأدبية). وكان الهدف من إيراد هذه النصوص الموجزة هو الاطلاع على بعض ما يميز كلَّ نص في موضوعه ومنهجه وأسلوبه، إضافة إلى ملاحظة التكرار الحرفي لبعض الموضوعات، في أكثر من كتاب واحد، رغم اختلاف الزمان والمذهب. واكتفينا بهذا القدر من عدد الكتب والمختار من كل كتاب لتقع ضمن فصل واحد في كتابنا هذا.

لكننا توسعنا في وضع مادة من التراث التربوي أكثر تفصيلاً في كتاب مستقل غير هذا الكتاب، هو كتاب "نصوص من التراث التربوي الإسلامي" وتضمن بعض نصوص هذه الكتب الثلاثة عشر إضافة إلى سبعة كتب أخرى تعطي في مجموعها فكرة أكثر وضوحاً عن مجمل التراث التربوي الإسلامي، فبعض هذه الكتاب القصيرة الحجم أثبتنا مادتها كاملة، والكتب المطولة اخترنا منها مادة كافية (٢٠-٣٠) صفحة تكفي للتعبير عن موضوعات كتب التراث المختارة.

ولكن يجب أن لا ننسى التداخل الكبير بين هذه المدارس، فليس من السهل أن نجد مدرسة خالصة تماماً في تميّزها عن المدارس الأخرى، فجميع هذه المدارس

الفكرية تَـمْتَحُ من نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية، وتعدُّهُما المرجعية الإسلامية العامة، التي تجعلنا نضعها ضمن ما أسميناه التراث التربوي الإسلامي.

وقد عرضنا في الفصل الثالث من هذا الكتاب بيانات عن عدد من المدارس التربوية، نشأتها ومناهجها وأعلامها؛ الفقهية والحديثية والكلامية والفلسفية والصوفية والتاريخية. ويكفي أن نلاحظ في هذا المقام شيئاً عن أوجه الاشتراك والتقاطع بين بعض هذه المدارس، وكيف أنَّ أياً منها لا يكفي منفرداً في التعبير عن التراث التربوي الإسلامي وتمثيله.

لقد عرف التاريخ الإسلامي منذ وقت مبكر اتجاهاً فكرياً واضحاً، من خلال مصطلحات مثل "السلف الصلح" و"أهل السنة والجماعة"، و"منهج الاتباع"، و"خير القرون"، وهي مصطلحات تدل على اتجاه محافظ يُعلي من شأن السابقين من علماء الإسلام واختياراتهم الفكرية، ولا سيما في القرون الثلاثة الأولى ثم مَنْ سار على طريقهم. واتصفت كتابات هؤلاء العلماء بالرواية عمن سبقهم، واهتمت برواية الحديث على وجه الخصوص، نظراً لشعور علماء الحجاز بعامة والمقيمين منهم في المدينة المنورة بخاصة، بأنَّ الوفرة التي لديهم من روايات الحديث النبوي تكفيهم في توليد الفقه اللازم للفتوى في مسائل الواقع، وكان الإمام مالك شيخ هذه المدرسة.

وقد مثّل هذا الاتجاه مدرسة فكرية سميت "مدرسة الحديث". لكن ظهور هذه المدرسة في حقيقة الأمر كان رد فعل على ظهور مدرسة فكرية قبلها، لجأ فيها العلماء إلى إعمال الرأي وتوليد المسائل الفقهية وعدم الاكتفاء بالاعتماد على ظاهر الحديث النبوي، وضرورة تنشيط عمل العقل، والاجتهاد في تنزيل النص النبوي على الواقع المعيش، والمسائل المتجددة، مما جعل هذا الفريق الآخر من العلماء يصنَّفون في مدرسة جديدة سميت "مدرسة الرأي"، يضعون على رأسها الإمام أبو حنيفة وتلاميذه من بعده. وربَّما أدَّت كتابات أتباع هذه المدرسة وحرصُها على النظر وإعمال العقل، إلى تشدُّد أتباع المدرسة النقلية في المحافظة على منهج الرواية، ومن ثم تزايد الشقة بين أتباع المدرستين، حتى جاء الإمام الشافعي الذي تتلمذ على الإمام

مالك في المدينة، ثم على تلاميذ الإمام أبي حنيفة في بغداد، ورأى إمكانية ضبط عملية توليد الأحكام الفقهية بالجمع بين الطريقتين وبناء علم أصول الفقه. ثم جاء الإمام أحمد بن حنبل فأعاد الاعتبار إلى مدرسة الحديث، وتبنى موقفاً متشدداً ممن اجتهدوا في تطوير ممارسات في التديّن تستخدم الجدل والكلام وإعمال العقل على غير طريقة السلف، حتى عدَّه من يحبُّون أن ينتسبوا إلى السلفية، شيخهم.

وقد أصبحت اجتهادات العلماء الأربعة المشار إليهم، أبي حنيفة، ومالك، والشافعي، وأحمد بن حنبل، عناوين لأربعة مذاهب فقهية تتفاوت في درجة اعتمادها على الحديث النبوي، أو إعمال الرأي في تنزيل النصوص. ولكنها تجتمع في أنَّـها أقرب إلى المحافظة على المرجعية الإسلامية الصرفة التي لم تختلط بالرؤى الفلسفية والصوفية، وتجتهد في وصف نفسها بأهل السنة والجماعة، واتِّباع السلف الصالح.

ونستطيع أن نقرر أنَّ الجزء الأكبر من مصنفات التراث الإسلامي بصورة عامة يقع ضمن مدرسة الرأي أو مدرسة الحديث التي يحلو لبعض الباحثين تسميتها بمدرسة النقل، وأصبحت هذه المصنفات في معظم فترات التاريخ الإسلامي الإطار المرجعي لنشاط العقل المسلم. ونظراً لأنَّ المقصود في هذه المدرسة بشقيها هو استنباط الأحكام الفقهية التي تحكم حياة الفرد والمجتمع، فقد أصبح الفقه بهذا المعنى هو سيد الحركة العلمية في معظم فترات التاريخ الإسلامي، لذلك لا غرابة أن تكون أكثر الكتب التي يمكن أن تصنف ضمن التراث التربوي الإسلامي قد اعتمدت المنهج الفقهي، وهو منهج يهتم ببيان ما يجوز وما لا يجوز في حق المعلم والمتعلم وموضوع العلم. لكن الأحكام الفقهية التي ترد في هذه الكتب إنما تستند إلى ما ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية، حتى مع اختلاف المذاهب الفقهية التي قد تستند إلى مبادئ مختلفة في أصول الفقه.

وسوف نجد أنَّ بعض الكتب، وهي تحدد ما يجوز وما لا يجوز، تقف عند نصوص الأحاديث النبوية الشريفة، دون الشرح أو التعليل، لتترك للقارئ أن يستنتج الحكم الفقهي أو الممارسة العملية المناسبة التي يشير إليها الحديث الشريف،

حتى جاز لنا أن نقول إنَّ مثل هذه الكتب تنتسب إلى مدرسة حديثية، تمييزاً لها عن الكتب التي تكتفي ببيان الحكم الفقهي فيما يلزم عمله، أو تذْكر هذا الحكم ثم تستشهد بالحديث النبوي، فمحورها الحكم الفقهي، لذلك سميت بالمدرسة الفقهية.

فابن حجر الهيتمي مثلاً يضع في كتابه: "كتاب تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال" عناوين فقهية عامة مثل: "في الأحاديث الدالة على جواز أخذ الأجرة على تعليم القرآن والرُّقْيَة به ونحوهما،" ويسرد تحت هذا العنوان مجموعة من الأحاديث بالترقيم المتسلسل: الحديث الأول، الحديث الثاني ...إلى الحديث العاشر، ثم يضع عنواناً آخر هو "في الأحاديث الدالة على امتناع أخذ الأجرة على تعليم القرآن. ثم يضع تحته مجموعة من الأحاديث من الأول إلى العاشر، ويعقب على هذين العنوانين بعنوان "تنبيه" يقول تحته: "لم أرَ مَن جمعَ هذه الأحاديث في هذين المقصدين واستوفاهما كما فعلتُ، فاعْتَنِ بحفظها، وبما يأتي من اختلاف العلماء فيها، تصحيحاً، وتضعيفاً، وأخذاً، وتركاً، فإنَّ ذلك أمرٌ مهمٌّ لا ينبغي إغفاله."[1] فالمسألة عنده هي دراسة حديثية حول مسألة حكم فقهي، ولذلك رجَّحْنا تصنيف هذا الكتاب ضمن المدرسة الحديثية.

وليس من شك في أن المدرسة الفقهية وما ترتبط به من الاستناد إلى نصوص الحديث النبوي الشريف، هي أكثر المدارس حضوراً في التراث التربوي الإسلامي، لما عرفناه من حرص الفرد المسلم في الأساس، على السلوك الشرعي الذي يُمَـيِّز بدقَّة وحذر شديدين بين ما يحلُّ له وما يحرم عليه. وقد أصبح هذا الحرص والحذر فيما بعد ظاهرة عامة تحكم معظم ممارسات المجتمع المسلم، وتؤدي في بعض الأحيان إلى البحث عن السند الشرعي لكل مباح! وتؤدي أحياناً إلى قدر كبير من التبعِيَّة والتقليد للاجتهادات الفقهية للسابقين، والحدِّ من قدرة العقل المسلم على استلهام مقاصد

(١) الهيتمي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن محمد بن حجر المكي. **تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال**. تحقيق: محمد سهيل الدبس، دمشق: دار ابن كثير، ١٩٨٧م، ص٣٩-٥١.

الدين مباشرة من القرآن الكريم والسنة النبوية، وربما أسهم ذلك في تباطؤ عجلة التجديد وحصر الإبداع في مبادرات فردية لآحاد العلماء، بدلاً من أن يكون حركة تشمل المجتمع والأمَّة وتسهم في امتلاكها زمام القيادة والريادة في ساحة العالم.

وللتمثيل على محدودية التطور والتجديد في المدرسة الفقهية، نجد كثيراً من الموضوعات حافظ حضورها في التراث على صورة الجدل القديم حول ما يجوز وما لا يجوز، في ممارسة تعليم الصبيان، واستمر هذا الجدل مع تطاول القرون. ونظراً للاتجاه المحافظ الذي صبغ صفة التدين في كثير من الأحيان، فإننا لم نجد تطويراً ملموساً في طريقة عرض بعض الموضوعات، ومنها على سبيل المثال: إلزامية التعليم، وتعليم الإناث، واستخدام العقاب البدني مع الصبيان، ومكانة المعلم في المجتمع، ومسألة حفظ القرآن الكريم، وحفظ المتون الفقهية، وبطء تطور فقه المعاملات المالية وتعثر قيام علم الاقتصاد، ومراوحة الفقه السياسي حول ممارسات تاريخية تبريرية، وغير ذلك.

ثم إنَّ الممارسة العملية لمعنى الفقه، لم تقف به عند المعنى الخاص بالأحكام الشرعية فيما يحلُّ وما يحرُم، بل كان في معظم الوقت تعبيراً عن الدين، وصورةً للعلم بالدين، وإطاراً مرجعياً لتعليم العلم وتعليم الدين. فخيرُ ما يكتسبه الإنسان هو الفقه في الدين، ولا يكتسبه إلا من خلال التعليم والتعلم. وهذا التآزر بين المعنى الخاص للفقه، والمعنى العام للفقه، والبحث عن الحكم الفقهي في نصوص الحديث أو اجتهادات السابقين من الفقهاء، كل ذلك جعل المدرسة الفقهية، أو العقلية الفقهية، أو التفكير الفقهي، محور الحياة الخاصة والعامة في المجتمع المسلم. ومن نتائج هذا الفهم للفقه أن أصبح هدف العلم والتعلم هو ما يقرِّب إلى الله وينفع في الدار الآخرة، فانحصرت علوم الدين إلى مجال ضيق لا يستوعب العلوم العقلية والطبيعية واللغوية، فهذا أبو حامد الغزالي ينصح المتعلم قائلاً: "أيها الولد: أيُّ شيء حاصلك من تحصيل علم الكلام والخلاف والمنطق،

والطب، والدواوين، والأشعار، والنجوم، والنحو والتصريف غير تضييع العُمُر!"[1] ولكن من المناسب أن نتذكر أنَّ الغزالي في الإحياء يتحدث عن العلوم بوصفها من فرض الكفاية، لكن ربَّما يكون مقصده أن الانشغال بهذه العلوم لا ينبغي أن يصرف المتعلم عن ذكر الله وعبادته وتزكية نفسه وتحسين خُلُقه.

وقد يكون من المناسب الاستدراك على النقد الذي يمكن أن يوجه إلى الفقه في هذه المسائل كما عرضته كتب التراث التربوي، بالتأكيد على أنَّ من الظلم أن نحاكم هذا التراث في ضوء الخبرة البشرية المعاصرة. فكل العلوم تطورت، وكل تطور كان يحتاج إلى تراكم الخبرات مع مرور الزمن. ومعظم عمليات التطور في العلوم أسهم فيها علماء من بلدان مختلفة وشعوب متعددة، وكلَّما توفَّرت فرصٌ للاحتكاك بين الشعوب تضاعفت فرص تطور العلوم، لما يوفره هذه الاحتكاك من تفاعل وتنافس. ولا ننسى في هذا السياق كذلك أنَّ تَطوُّر علمٍ معيَّن ربَّما يحتاج إلى تطوُّر علومٍ أخرى.

لكنَّنا في الوقت نفسه لا نستطيع أن نغفل عن حقيقة أنَّ المجتمع الإسلامي قد عانى من حالة متواصلة من التراجع الحضاري، والتمزق السياسي، والضعف الاجتماعي، مما أتاح للدول الأوروبية الناهضة منذ القرن السادس عشر الميلادي، من السيطرة عن معظم أنحاء العالم الإسلامي، فتكرَّست مع هذا الاستعمار حالات الضعف والتخلف. وإذا كان النظام التعليمي هو أداة أساسية في تحصين المجتمع من حالات الضعف والتخلُّف، فإنَّ الممارسات التربوية والتعليمية التي سادت المجتمع الإسلامي لم تتمكن من حمايته من المصير الذي انتهى إليه!

هذا عن مدرستي الفقه والحديث، اللتين حققتا إنجازات كبيرة اعتمدت إلى حد كبير على النقل والاتِّباع بالمقارنة مع مدارس المتكلمين والفلاسفة في التراث

---

(١) الغزالي، **رسالة أيها الولد**، مرجع سابق، ص٢٠٦-٢٠٧.

التربوي الإسلامي، لكنْ من غير الممكن أن يكون العقل غائباً حتىٰ في عملية النقل والاتِّباع، لأنَّ اختيار النقل والاتباع هو في الأساس اختيار عقلي، فالغزالي مثلاً وهو يركز علىٰ ما يسمية العلوم الدينية يقرِّر أنَّ إدراكها يحتاح إلىٰ كمال العقل، فهو يقول: "وليس يخفىٰ أنَّ العلوم الدينية، وهي "فقه طريق الآخرة" إنّما تُدرك بكمال العقل وصفاء الذكاء."[1]

لكنَّ جهوداً مقدرة أخرىٰ لعلماء المسلمين انصرفت لممارسة مناهج تعتمد بدرجة أكبر علىٰ العقل. فالتطور الذي حصل في المجتمع المسلم، أدَّىٰ إلىٰ الاعتماد علىٰ العقل بدرجات متزايدة، ولا سيّما عند دخول الجدل في مسائل العقيدة وتشكُّل الفرق الكلامية المختلفة، ثم دخول مصادر فارسية وهندية ويونانية بعد انتشار الترجمة. فتشكَّلت مجموعة من المدارس الكلامية، والفلسفية، والصوفية. فكان من المتكلمين معتزلة وأشعرية وغيرهم، وكان من الفلاسفة الكندي والفارابي وابن سينا وغيرهم ممن تفاوتت درجة اعتمادهم علىٰ المصادر اليونانية أو الفارسية أو الهندية، وكان من الصوفية المحاسبي، والقشيري، وابن عربي، وغيرهم ممن أدخل في برامج التصوف نزعات فلسفية إشراقية وغنوصية أو أفكار الحلول والاتحاد، وكان من هؤلاء جميعاً من ابتعد من مناهج السلف قليلاً أو كثيراً. ومنهم من جمع بين الفقه والأصول مع الكلام أو الفلسفة أو التصوف... كانوا طرائق قدداً. وكان من أثر ذلك أن دخلت إلىٰ برامج التعليم علوم جديدة، منها علم النفس، والطب، والفلك، والرياضيات، وغيرها. ويجمع بين هذه التوجهات قدر كبير من الاعتماد علىٰ العقل وأشكال المنطق العقلي أو التأويل الباطني.

وكما وجدنا من أطلق علىٰ مدارس الفقه والحديث مُسمَّىٰ المدرسة النقلية، وجدنا كذلك من أطلق علىٰ المدارس الكلامية والفلسفية والتصوف الكلامي والفلسفي مُسمَّىٰ المدرسة العقلية.

---

(١) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، مرجع سابق، ج١، ص١٣.

لكن الاعتماد على العقل في هذه المدارس لا يعني التهوين من قيمة النقل بمصادره الدينية المعروفة، فالهدف الديني مشترك عند المسلمين جميعهم، والاختلاف يكمن في طريقة الوصول إلى هذا الهدف، فالفلاسفة مثلاً يدعمون حقائق الإيمان الدينية بالبراهين العقلية، ليس اجتهاداً منهم، بل هو استجابة لأمر الدين حين يطلب القرآن الكريم النظر في المخلوقات: ﴿ أَوَلَمْ يَنظُرُواْ فِي مَلَكُوتِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ مِن شَيْءٍ ﴾ [الأعراف: ١٨٥] من أجل أن يتمكن أولو الأبصار من تحقيق هدف الاعتبار، ﴿فَٱعْتَبِرُواْ يَٰٓأُوْلِي ٱلْأَبْصَٰرِ ﴾ [الحشر: ٢] يرى ابن رشد أنَّ على المسلم بناءً على هذه التوجيهات القرآنية: "إذا تقرر أنّ الشرع قد أوجب النظر بالعقل في الموجودات واعتبارها، وكان الاعتبار ليس شيئاً أكثر من استنباط المجهول من المعلوم واستخراجه منه، وهذا هو القياس أو بالقياس، فواجب أن نجعل نظرنا في الموجودات بالقياس العقلي. وبيِّنٌ أنَّ هذا النحو من النظر الذي دعا إليه الشرع وحثَّ عليه، هو أتَـمُّ أنواع النظر بأتـمِّ أنواع القياس وهو المسمى برهاناً." وبعد أن يبين ابن رشد حاجة المؤمن إلى معرفة أنواع البراهين وشروطها، وأنواعَ القياس وأجزاءَه ومقدماتِه قال: "فقد يجب على المؤمن بالشرع، المتمثل أمرَه بالنظر في الموجودات أن يتقدم قبل النظر فيعرف هذه الأشياء التي تتنزّل من النظر منزلة الآلات من العمل."[1]

فما يميز أتباع المدارس العقلية بصورة عامة هو اعتمادهم على الحسِّ والتجربة والمنطق العقلي في تقديم المادة للمتعلمين، ولهم طريقتهم المنطقية في فهم الصلة بين العلم والتعليم والتعلم، يقول إخوان الصفا: "العلم إنَّـما هو صورة المعلوم في نفس العالم، وضده الجهل، فهو عدم تلك الصورة من النفس. واعلم بأنَّ أَنْفُسَ العلماء علامةٌ بالفعل، وأنفُسَ المتعلمين علامةٌ بالقوة، وأنَّ التعلُّم والتعليم ليسا شيئاً سوى إخراج ما في القوة، يعنى الإمكان إلى الفعل، يعنى الوجود، فإذا نسب ذلك

(١) ابن رشد، **فصل المقال في تقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال**، مرجع سابق، ص٨٧-٨٨.

إلى العالم سمي تعليماً، وإن نسب إلى المتعلم سمي تعلّماً."[1]

ويميز أتباع المدارس العقلية كذلك حرصُهم على تحقيق سعادة الدنيا وسعادة الآخرة معاً، وهذا يتطلب أن تكون موضوعات التعليم شاملة لما يسمى العلوم الدينية والعلوم الدنيوية، بما في ذلك ما يكون من علم النفس، سبيلاً إلى معرفة خالقها، وعلوم اللغة لحاجة العلوم الدينية إليها، وعلوم الطب والحساب لأن حياة البشر لا تقوم بدونها، وسائر علوم الحرف والصنائع التي هي أساس بناء المجتمع البشري، فالخلاص الفردي للإنسان لا ينفعه إذا لم يكن له موقع في المجتمع يستفيد من غيره فيما يعجز عن توفيره منفرداً، ويستفيد من الآخرون في المجتمع بما تخصص به من حرفة أو صناعة، فَعَلَى الناس في واقع الحياة:

"أن يجتمعوا في زمان واحد على تحصيل هذه السعادات المشتركة لتكميل كل واحد منهم بمعاونة الباقين له، فتكون الخيرات مشتركة، والسعادة مفروضة بينهم، فيتوزعونها حتى يقوم كل واحد منهم ويتم للجميع، بمعاونة الجميع، الكمال الأنسي وتحصل لهم السعادات الثلاث التي شرحناها في كتاب الترتيب، ولأجل ذلك وجب أن يحب الناس بعضهم بعضاً، لأنَّ كلَّ واحد يرى كمالَه عند الآخر، ولولا ذلك لما تَـمَّت لهذا سعادته، فيكون إذن كلُّ واحد بمنزلة عضو من أعضاء البدن، وقوام الإنسان بتمام أعضاء بدنه."[2]

"وقال آخرون: ليس شيء من الأخلاق طبيعياً للإنسان ولا نقول إنَّه غير طبيعي، وذلك أنَّا مطبوعون على قبول الخلق، بل ننتقل بالتأديب والمواعظ إما سريعاً أو بطيئاً، وهذا الرأي الأخير هو الذي نختاره، ولأنَّا نشاهده عياناً، ولأنَّ الرأي الأول يؤدي إلى إبطال قوة التمييز والعقل، وإلى رفض السياسات كلّها وترك الناس همجاً مهملين، وإلى ترك الأحداث والصبيان على ما يتفق أن يكونوا

(١) إخوان الصفا. **رسائل إخوان الصفا وخلان الوفا**، بيروت: دار صادر، ط٣، ٢٠١١م، مج١، ص٢٦٣.

(٢) مسكويه، **تهذيب الأخلاق**، مرجع سابق، ص٢٤٧.

عليه بغير سياسة ولا تعليم، وهو ظاهر الشناعة جداً."[1]

أما المدرسة الصوفية؛ فقد قدمنا في الفصل الثالث من هذا الكتاب بعض البيان عن نشأة التصوف، وأهداف التربية الصوفية ومناهجها وأساليبها، وذكرنا شيئاً عن المراكز والمؤسسات التربوية عند المتصوفة، وعن عدد من أهم أعلامهم، ومصنفاتهم. والهدف من العودة إلى هذا الموضوع في هذا المقام هو ملاحظة التعدد والتنوع في المدارس التربوية التي يكشف عنها التراث التربوي الإسلامي، وموقع كل مدرسة في مسار التطور في الممارسات التربوية، وما امتازت به عن غيرها من المدارس. فإذا كانت المدارس الفقهية والحديثية تعتمد المأثور في بيان الأحكام العلمية، والمدارس الكلامية والفلسفية تغلِّب المنطق والجدل وإعمال العقل، فإن المدرسة الصوفية تعتمد على الصلة الوثيقة بين الشيخ والمريد، في تقديم تربية روحية وجدانية تستهدف تزكية النفس والقلب، والزهد في متاع الدنيا، ويكون فيها هامش الحرية لدى المريد في أضيق أحواله، لأنه يلتزم بما يؤمر به من أوراد تُؤدَّى بكيفيات محددة، وتصل درجة تقدير المريد للشيخ إلى حد أنَّه لا يُسأل عما يَفعل. وتمارس في بعض حلقات الصوفية من الشطح والطامات والترهات، ما رفضه أبو حامد الغزالي وطلب من مريديه ألا يغتروا بهذه الممارسات، ولا سيما وأن المريدين عادة ليسوا من الصبيان الصغار بل من الكبار البالغين.

ولا شك في أنَّ التراث التربوي الإسلامي يتضمن ما يوضح أنَّ الميل إلى الزهد والانقطاع إلى العبادة لم يقتصر على شيوخ التصوف وحلقاتهم، وإنما كان صفة لكثير من الفقهاء والمحدثين. لكنَّ المتصوفة أفرطوا في الزهد والذكر من جهة، وربما فرَّط بعضُهم بمجالس العلم والتعليم من جهة أخرى.

ومن الإنصاف القول إنّ التصوف لم يكن مدرسة واحدة، ولا نمطاً واحداً من الممارسة، فقد شهدنا في التراث الإسلامي تصوفاً أقرب ما يكون إلى العبادات

(١) المرجع السابق، ص٢٦٥.

السنية المألوفة، بما في ذلك الانشغال بالعلم والتعليم على طريقة الفقهاء والمحدثين وغيرهم، وعرفنا من شيوخ التصوف من نال حظاً من الفلسفة لم ينله كثير من الفلاسفة. فتصوف المحاسبي والغزالي وأبي طالب المكي مثلاً يختلف كثيراً عن تصوف الحلاج وابن عربي وابن سبعين وأمثالهم، ممن رويت عنهم أقوال وممارسات، شذَّتْ عما هو معروف مألوف في حياة المجتمع الإسلامي، وشكلت في بعض الأحيان عاملاً من عوامل الخلط الفكري والتشويش النفسي كدَّر صورة الصفاء والتوازن في العبادات والمعاملات الإسلامية.

ثالثاً: المشترك والمختلف في التراث التربوي الإسلامي

يسهل على القارئ لنصوص التراث التربوي الإسلامي أن يلاحظ أنَّ كثيراً من مباحث هذه النصوص، أو عدد منها على الأقل، تكاد تتفق وتتطابق في مضمونها، بل وفي بعض عباراتها، بقطع النظر عن المدرسة الفكرية التي ينتسب إليها المؤلف وانتمائه المذهبي: سنياً كان أو شيعياً، فقيهاً أو محدثاً أو فيلسوفاً، أو مؤرخاً، أو أديباً، إلخ؛ فجميعها تؤكد فضل العلم والتعلم والتعليم، وأنَّه لا حدَّ لطلب العلم، وتستشهد في ذلك بآيات القرآن الكريم وأحاديث النبي ﷺ، وهي في الغالب تتشابه فيما تورده من الآيات والأحاديث. وتتشابه في تساهلها في إيراد الكثير من الأحاديث التي يعدُّها المحدِّثون من الأحاديث الضعيفة من حيث السند، وهي ظاهرة تحتاج إلى تفسير. ونلاحظ التشابه في الحديث عن آداب المعلم والمتعلم، وفي هذه الآداب تشابُهٌ في تصنيف هذه الآداب إلى آداب المعلم في نفسه وفي درسه وفي آدابه مع طلابه... ومثل ذلك يقال عن آداب المتعلم في نفسه وفي درسه ومع أستاذه ومع كتبه...

ولنأخذ بعض الأمثلة على هذا التشابه والتطابق، فالمنصور بالله الحسين بن القاسم الزيدي (توفي: ١٠٥٠هـ) جاء كتابُه "كتاب العلماء والمتعلمين" تلخيصاً لكتاب "جواهر العقدين في فضل الشرفين: شرف العلم الجَلِيّ، والنَّسَب العَلِيّ"

للفقيه الشافعي نورالدين بن عبد الله السمهودي (توفي: ٩١١هـ). والسمهودي هذا صرَّح بأنَّه لخص مادة هذا الكتاب من ثلاثة كتب هي "الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع" للخطيب البغدادي (توفي: ٤٦٣هـ)، و"المجموع شرح المهذب" ليحيى بن شرف النووي (توفي: ٦٧٦هـ)، وتذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم لبدرالدين بن جماعة (٧٣٣هـ)، والثلاثة من علماء الشافعية، بل إنَّ السمهودي يقول نصّاً: "وربما تبعت الثالث في ترتيبه وتعبيره."[1]

وكتاب "منية المريد في أدب المفيد والمستفيد" لزين الدين العاملي (الإثني عشري) (توفي: ٩٦٥هـ) هو تلخيص لكتاب "جواهر العقدين" لنورالدين السمهودي (الشافعي) (توفي: ٩١١هـ). كما يتطابق كتاب منية المريد للعاملي في موضوعاته مع كتاب الدر النضيد في أدب المفيد والمستفيد، لبدر الدين محمد بن محمد الغزِّي (توفي: ٩٨٤هـ)، وهو فقيه شافعي، في كثير من النصوص، والاختلاف الوحيد ربما يكون إما في ترتيب الفقرات بين تقديم وتأخير، أو شيء يسير من الحذف أو الإضافة، مع فرق آخر يتمثل فيما يضيفه العاملي من نصوص وإحالات إلى أئمة آل البيت، وعلماء الشيعة الإثني عشرية.

وكتاب "المعيد في أدب المفيد والمستفيد" لعبدالباسط العلموي (الشافعي) (توفي: ٩٨١هـ) هو تلخيص لكتاب "الدر النضيد" لبدرالدين الغَزِّيّ (الشافعي) (توفي: ٩٨٤هـ)، كما هو معروف.

ومن الطريف أن نجد كثيراً من العناوين الرئيسية والفرعية متطابقة في عدد من كتب التراث التربوي الإسلامي، ولنأخذ مثلاً على ذلك عنوان: "آداب المتعلم

---

(١) السمهودي، نور الدين علي بن عبد الله الحسني. **جواهر العقدين في فضل الشرفين شرف العلم الجلي والنسب العلي**، قابل أصوله الخطية: حسين محمد علي شكري، المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان، ط١، ٢٠١٦م، ص١٣٨.

وقد قال في القسم الأول "في العلم"، تحت عنوان "في آداب العلماء والمتعلمين منهم والآخذين عنهم": "وقد لخصته من كتاب الجامع للخطيب أبي بكر البغدادي، ومن مقدمة شرح المهذّب للإمام النووي، ومن تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم لصاحبه العلامة البدر بن جماعة، وربما تبعت الثالث في ترتيبه وتعبيره."

في نفسه ومع شيخه وقُدْوَتِه وما يجب عليه من عظيم حُرْمَتِه" حيث سنجد هذا العنوان بنصِّه في المصنفات الآتية فضلاً عن التشابه في كثير من هذه الآداب الواردة تحت العنوان المذكور:

- "تذكرة السامع" لبدرالدين بن جماعة الشافعي، (٧٣٣هـ).
- "جواهر العقدين" لنورالدين السمهودي الشافعي (توفي: ٩١١هـ).
- "منية المريد في أدب المفيد والمستفيد" للعاملي الإثني عشري (توفي: ٩٦٥هـ).
- "المعيد في أدب المفيد والمستفيد" للعلموي الشافعي (توفي: ٩٨١هـ).
- " الدر النضيد في أدب المفيد والمستفيد" للغزِّي الشافعي (توفي: ٩٨٤هـ).
- "كتاب العلماء والمتعلمين" للمنصور بالله الزيدي (توفي: ١٠٥٠هـ).

حتّى المصنفات الأخرى فإنَّـها لم تبتعد كثيراً عن دلالة هذا العنوان الذي يطلب الإعلاء من قيمة الشيخ وتعظيم حرمته، فقد جاء في كتاب "تعليم المتعلم طريق التعلم" لبرهان الدين الزرنوجي (توفي: ٦٢٠هـ) وهو حنفي، فصل بعنوان "في تعظيم العلم وأهله" ذكر فيه أن: "طالب العلم لا ينال العلم ولا ينتفع به إلا بتعظيم العلم وأهله، وتعظيم الأستاذ وتوقيره، فقد قيل: ما وَصَلَ مَن وصل إلا بالحُرْمة، وما سقط من سقط إلا بترك الحرمة."

ويبدو أن الزرنوجي أخذ هذا النص حرفياً من كتاب "منهاج المتعلم" لأبي حامد الغزالي (توفي: ٥٠٥هـ). وأبو موسى الجيطالي "الإباضي" أخذ الكثير من أبي حامد الغزالي "الشافعي" وصرح بهذا الأخذ لأنَّ ما ذكرة الغزالي كان "موافقا للحقّ غير خارج من الشّرع."[1] كما أخذ الجيطالي كذلك عن أبي طالب المكي، وعن الحارث

(١) الجيطالي، **قناطر الخيرات**، مرجع سابق، ج١، ص٢٢٠.

وجاء النص في نهاية الباب العاشر "في بيان العلم المذموم وأسماء العلم المحمود" فختم الباب بقوله: "كتبتُ أكثر هذا الباب من كتاب الغزالي؛ لأنَّه اتّبع فيه فضائح علماء السوء منهم، فأحببت أن تقفوا عليها؛ إذْ كان ما ذكره موافقاً للحق غير خارج عن الشرع، وبالله التوفيق."

المحاسبي، وعن أبي الحسن الماوردي، وعن ابن عبد ربه، وغيرهم، كما يصرح بذلك في كتاب "القناطر"، بذكر اسم المؤلف أحياناً، عنوان الكتاب أحياناً أخرىٰ.

من الواضح أن كثيراً من نصوص الجيطالي من مجال التعليم التي أثبتها في كتاب "القناطر" تعبر عن موافقته لما أورده أبو حامد الغزالي في الإحياء، علىٰ الرغم من الاختلاف المذهبي، والجيطالي يصرح بذلك. ولا ننسىٰ كذلك أن أبا حامد نفسه أخذ عن الحارث المحاسبي كثيراً من آرائه التي سطرها قبل قرنين ونصف من الغزالي، والطريف أن ابن القيم (الحنبلي المذهب) بعد قرنين ونصف من الغزالي أخذ عن الغزالي كثيراً من آرائه. ولا شك في أن نقل العلماء من مذهب معين عن علماء من المذاهب الأخرىٰ هو اعتراف بقيمة التراكم العلمي وخبرة الأجيال وضرورة الاستفادة من هذه الخبرة، وأن العلماء يبحثون عن الحق فإن وجدوه أخذوه، لا يثنيهم عن ذلك التعصب المذهبي الذي اتسمت به بعض العصور، وكان سبباً في ما لحق بعض العلماء من محن وفتن.

ولعل المذهب الشافعي لدىٰ كل من الخطيب البغدادي، وابن جماعة، والغزِّيّ، والعلموي، والسمهودي، هو الذي يفسر النقل ووحدة العبارات اللغوية فيما بينهم. ومع ذلك فإنَّ العاملي من الشيعة الإثني عشرية في "منية المريد" قد نقل النصوص والعبارات نفسها، وكذلك فعل الحسين الزيدي الذي نجد الفصول الستة الأولىٰ في كتابه : "آداب العلماء والمعلمين" هي نفسها الفصول الواردة في كتاب "تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم"، لبدرالدين ابن جماعة. ويكاد نص معظم هذا الكتاب هو نص ابن جماعة كلمة كلمة.

ونجد أنَّ علماء المالكية يتشابهون كثيراً في معظم ما كتبوه عن آداب العالم والمعلم، والأحكام والفتاوىٰ الفقهية ذات الصلة بعلاقة الشيخ بالتلميذ. ورغم الفارق الزمني بين عصر ابن سحنون (توفي: ٢٥٦هـ) والقابسي (توفي: ٤٠٣هـ) إلا أنَّ وحدة المكان، ووحدة المذهب والمشيخة، جعلت القابسي ينحو منحىٰ ابن

سحنون، فجاءت رسالته: "الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين" على نمط كتاب "آداب المعلمين" لابن سحنون، فأخذ منه كثيراً من عباراته وفتاواه. ونقل عمن نقل عنه، لكن القابسي توسع في تفريع المسائل، وتصوير الحالات بالقدر الذي جرى فيه الاختلاف في أوضاع التعليم بين زمنيهما؛ زمن ابن سحنون النصف الأول من القرن الثالث الهجري، وزمن القابسي وهو النصف الثاني من القرن الرابع الهجري.

ومع التشابه الذي يمكن أن يلحظه القارئ في موضوعات النصوص الواردة في كتابنا هذا، فإنَّ مما لا شك فيه أنَّ القارئ سوف يلاحظ وجود اختلافات بيِّنة بين هذه النصوص في عدد من المسائل.

فمن الواضح مثلاً اختلاف المدارس الفكرية التي تنتسب إليها هذه النصوص، فثمة مدارس فكرية متنوعة: فقهية، وحديثية، وصوفية، وفلسفية، وتاريخية، وأدبية، وطبية... تختلف فيما بينهما في منهج تناول الموضوعات التي تناولتها. وضمن المدرسة الواحدة مدارس فرعية متنوعة كذلك، حرصنا على بيان التنوع في المدرسة الفقهية تحديداً، فوجدنا مدارس فقهية: مالكية وشافعية وحنفية، واثني عشرية، وزيدية، وإباضية، وظاهرية، ولم نتوسع في المدارس الفلسفية والأدبية والصوفية لئلا يتضخم جمع المادة بصورة لا يحتملها كتاب واحد.

وثمة اختلافات ظاهرة في تحديد فئة المتعلمين الذين يستهدفهم الكتاب، فكتاب القابسي مثلاً اقتصر على تعليم الصبيان وهي مرحلة الالتحاق بالمدرسة والتخرج منها بالختمة والحذقة، وكل الأمثلة التي جاءت في الكتاب من حيث موضوعات التعليم، وأساليب التأديب تختص بها دون مرحلة الحلم من الصبيان، أو ما كان يعرف بتعليم الكُتَّاب. أما الزرنوجي في المقابل فقد خاطب في كتابه "تعليم المتعلم طريق التعلم" مرحلة تعليمية أعلى من مرحلة الكتّاب يتمكن فيها المتعلم من اختيار أستاذه، وعلومه، وكتبه، وشريكه. فاهتمام الزرنوجي هو بعملية التعلُّم وليس

التعليم، فمهمة التعليم هي مساعدة المتعلم على اكتساب العلم. وقد لفت الزرنوجي الانتباه إلى هذا الأصل في عنوان الكتاب، قبل أن يتحدث في موضوعاته. والكتاب بهذا العنوان يتصل اتصالاً مباشراً بما يعرف الآن بعِلْمِ نفْسِ التعلُّم.

ورأينا تنوعاً ظاهراً في الموضوعات التي عالجها كل نص من النصوص المختارة، فكان من هذه الموضوعات: مواد التعليم، فهي للصبيان مثلاً قرآنٌ وفِقْهٌ مع شيء من آداب السلوك العامة، وهي للبالغين تخصص في رواية الحديث أو الإفتاء أو المناظرة. ورأينا تنوعاً في المعلمين، فمنهم معلمو صبيان العامة، ومنهم مؤدبو أبناء الخاصة. ويمكن أن نسترسل في التأمل لنرى التنوع في مسائل متعددة أخرى.

وربما نجد أنَّ التنوع الأبرز في هذه النصوص هو فيما يورده نص لا يورده غيره. فقد وجدنا موضوعات ترد في نص واحد أو عدد قليل من النصوص، ولا تظهر في بقية النصوص ومن هذه الموضوعات:

- تصنيف العلوم، عند الجاحظ، وابن خلدون، وابن حزم، واليوسي.
- المناظرة بوصفها أسلوباً في التعليم، عند العاملي، والغزيّ.
- الكتاب بوصفه أداة للتعليم، عند ابن جماعة، والغزي، والمنصور بالله الزيدي.
- المدرسة بوصفها مكاناً للتعليم، عند ابن جماعة.
- الأمراض النفسية وعلاج النفس، عند مسكويه.
- رعاية الأطفال صحياً، وطبياً، عند ابن الجزّار.
- طبقات المتعلمين، وذم التعصب الفقهي والمذهبي، عند الشوكاني.
- ... إلخ.

رابعاً: تجليات مفهوم الأمَّة في التراث التربوي الإسلامي

تراث أيِّ أمَّة عنصر أساسي في تكوينها المادي والمعنوي، وفي حضورها المعاصر في ساحة العالم، وهو موضوع مهم في الدراسات الحديثة والمعاصرة؛ إذ كثر الجدل في الدراسات الغربية حول العوامل المكونة للأمة، من لغة، وجنس، وأرض، وثقافة، ومصالح، وآمال، وثقافة، إضافة إلى التنظيم السياسي المكون للدولة، فالمفكرون الألمان لهم رؤية معينة، وللمفكرين الفرنسيين رؤية مختلفة، بينما مارس الأمريكيون تجربة مختلفة في تطوير مفهوم الأمَّة وتعريف تراثها. والاختلاف عادة إنَّما يكون في موقع العوامل التي يرون أنَّها المقومات المهمَّة للأمة، وموقع كلِّ عامل منها في بناء الأمَّة وإعطائها صفتها وخصائصها. وفي الشرق نجد الهنود والصينيين واليابانيين يعتمدون التراث التاريخي أساساً في الحديث عن الأمَّة.

وعلى التفاوت الملحوظ في أهمية كل عامل من عوامل بناء الأمَّة، يبقى التراث المتحدر من التاريخ القديم أو الحديث عنصراً أساسياً في بناء الأمَّة، حتى إنَّ المجتمعات الحديثة التي لا يجمعها تاريخ مشترك، وتريد أن تكرس مفهوم الأمَّة لديها، فإنَّها تَبْنِي لنفسها تراثاً قريب العهد، وتنشئ لهذا التراث على بساطته متاحف يجعلون زيارتها نشاطاً تربوياً مهماً لأبنائها.

أما مفهوم الأمَّة في الإسلام فهو مفهوم مختلف إلى حدٍّ كبير، فقد اتصل مفهوم الأمَّة في التاريخ الإسلامي اتصالاً مباشراً بالدين، وأخذ معنىً دينياً عميقاً، عن طريق ارتباطه بأصول الدين في القرآن الكريم والسنة النبوية، وما دار حولهما من اجتهادات العلماء في تنزيل أحكامهما في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فانصبغ التراث الذي خلَّفه أولئك العلماء بصبغة دينية ظاهرة. وعلى الرغم من تعدُّد الأعراق واللغات الأوطان أو النظم السياسية، فإنَّ ثَـمَّة نوعاً من الترابط بين المؤمنين بالإسلام، هو الذي يجعلهم أمة واحدة، لكنَّ سائر العوامل الأخرى التي تقيم الترابط بين الناس لها موقعها وفق أحكام الإسلام وتوجيهاته.

وقد ورد مصطلح الأمَّة في القرآن الكريم بالمفرد (أُمَّة) وبالجمع (أُمَم) في اثنين وستين موقعاً،[1] بمعاني ودلالات مختلفة، يهمنا منها ما وُصفت به أمة الإسلام التي اتبعت النبي محمداً ﷺ، وأثنى الله سبحانه عليها في عدد من الآيات منها: ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا ﴾ [البقرة: ١٤٣]، ومنها: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ ﴾ [آل عمران: ١١٠]. وجاء ذكر الأمَّة في الأحاديث النبوية، ومنها قوله ﷺ: "ولَنْ تَزالَ هذه الأمَّة قائمة على أمر الله لا يضرهم من خالفهم حتى يأتي أمر الله."[2]

ويرى إسماعيل الفاروقي أنَّ الأمَّة في القرآن الكريم هي "مجتمع عالمي، تتسع العضوية فيه لتشمل أقصى درجة متصورة من التنوع في الأعراق، أو في الجماعات، ولكن التزامهم بالإسلام يربط بينهم بنظام اجتماعي معين[3]... ولا يقبل مفهوم الأمَّة الترجمة ويجب استعماله في صيغته العربية الإسلامية، فهذا المفهوم ليس مرادفاً لمفاهيم الشعب، ولا القوم، ولا الدولة ... (فالأمَّة) كيان عالمي عابر للدول، وقد يتضمن دولاً عدة ويحتويها."[4] فالله سبحانه أنزل الدين الخاتم للناس جميعاً وذلك قوله سبحانه: ﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَٰكَ إِلَّا كَآفَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٢٨﴾ ﴾ [سبأ: ٢٨]، وقوله: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنِّى رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا ﴾ [الأعراف: ١٥٨]، وقوله سبحانه: ﴿تَبَارَكَ ٱلَّذِى نَزَّلَ ٱلْفُرْقَانَ عَلَىٰ عَبْدِهِۦ لِيَكُونَ لِلْعَٰلَمِينَ نَذِيرًا ﴿١﴾ ﴾ [الفرقان: ١]، وثبت في الصحيحين أنَّ رسول الله ﷺ قال: "أعطيت خمساً لم يعطهن أحد من الأنبياء قبلي: ... وكان النبي يُبعث إلى قومه، وبُعثت إلى النَّاس عامَّة." ويجمع بين

---

(١) عبد الباقي، محمد فؤاد. **المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم**، بيروت: دار الفكر، ٢٠٠٠م، ص١٠٢-١٠٣.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: العلم، باب: من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين، ج١، ص٣٩، حديث رقم: (٧١).

(٣) الفاروقي، إسماعيل راجي. **التوحيد ومضامينة في الفكر والحياة**، ترجمة: السيد عمر، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠١٦م، ص٢٣٧.

(٤) المرجع السابق، ص٢٣٨-٢٣٩.

أبناء الأمَّة على اختلاف لغاتهم وأعراقهم، وتباعد أماكن وجودهم من العلاقات ما يجمع بين الجسد البشري الواحد، كما جاء في الحديث النبوي: "مثل المؤمنين في توادّهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمّى."[1]

والأمَّة العالمية لا تعني أنَّ جميع الناس سوف يدخلون في دين الإسلام، فغير المسلمين في هذه الأمَّة أحرار في اختياراتهم الدينية ولكنهم يخضعون لأحكام الإسلام التي تستهدف تحقيق الكرامة الإنسانية، وبسط العدل ومنع الفساد، والسعي في إصلاح الأرض وعمرانها وتوظيف مقدراتها لخير البشر جميعاً. أما في خصوصيات الاعتقاد الديني؛ فلغير المسلمين أن ينظموا علاقاتهم وفق أديانهم، وعلى المجتمع الإسلامي أن يحمي هذه العلاقات والقوانين التي تحكمها وينفذ قراراتها بحرية وسلام.[2]

وقد شهد التاريخ الإسلامي في سائر مراحله التحقق العملي لهذا الهدف، فغير المسلمين في المجتمع الإسلامي كان لهم حرية التدين والعمل والحركة، ولهم في التراث الحضاري الذي خلفته أجيال ذلك المجتمع نصيب مقدر.

والذي يعنينا في هذا المقام هو النظر في الصورة التي يرصد فيها التراث الإسلامي مفهوم الأمَّة وطبيعة العلاقات القائمة بين أفرادها ومجتمعاتها. ذلك أن التراث يعد مرجعية أساسية في التعبير عن شخصية الأمَّة وهويتها الثقافية، التي تميزها عن غيرها، وتربط تاريخها الماضي ووجودها في الحاضر وطموحها للمستقبل، ومن ثم تستند كل أمة إلى موروثها الحضاري في تكريس وحدتها وبقائها.

---

(١) القشيري، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: البر والصلة والآداب، باب: تراحم المؤمن وتعاطفهم، ص١٠٤١، حديث رقم: (٢٥٨٦).

(٢) الفاروقي، **التوحيد ومضامينة في الفكر والحياة** ، مرجع سابق، ص٣٧٤.

وفيما يأتي بعض إشارات موجزة لأمثلة من التراث التربوي الإسلامي الذي كان يعبر عن مفهوم الأمَّة الواحدة، على الرغم من تعدد الأنظمة السياسية التي كانت قائمة في كثير من الفترات.

١ - الرحلة في طلب العلم:

نجد في مصادر التراث التربوي الإسلامي حديثاً وافراً عن الرحلة في طلب العلم؛ إذ لم يكن طالب العلم الجادّ يكتفي بالأخذ عمن يتوافر في بلده من العلماء، بل يسافر من بلده إلى بلد آخر يعلم أنَّ فيها عالماً عنده من العلم ما يَنْتَفِع به أو يبحث عنه. ومع أنَّ طالب العلم قد وصله ذلك العلم، ويستطيع أن يرويه عمن أخذه عنه، لكنَّه يحرص على أن يأخذه مشافهة من مصدره. وفي كثير من الأحيان يرحل ماشياً أو راكباً، من بلد إلى آخر، وحيداً أو مع رفيق سفر، براً أو بحراً...

يروي ابن الجوزي في مناقب الإمام أحمد بن حنبل أنَّه جمع كتابه "الـمُسْنَد" عن طريق لقائه بالعلماء والمحدثين في العراق والشام والحجاز وخراسان ومصر واليمن، وسار من بلد إلى آخر ماشياً في كثير من الأحيان، وركب البحث في طلب العلم.[١] ومما جاء في ذلك أنَّ: "عبد الله بن أحمد بن حنبل قال: خرج أبي إلى طرسوس ماشياً، وخرج إلى اليمن ماشياً."[٢] وعن يعقوب بن إسحاق بن أبي إسرائيل قال: "خرج أبي وأحمد بن حنبل في طلب العلم، فكسر بهما (المركب) فوقعا في جزيرة..."[٣]

وعن جابر بن عبد الله رَضِيَٱللَّهُعَنْهُ قال: "بلغني عن رجل من أصحاب رسول الله ﷺ حديث سمعه من رسول الله ﷺ لم أسمعه منه قال: فابتعت بعيراً فشددت عليه رحلي فسرت إليه شهراً حتى أتيت الشام، فإذا هو عبد الله بن أنيس الأنصاري،

---

(١) ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. **مناقب الإمام أحمد بن حنبل**، تحقيق: عبد الله التركي، القاهرة: دار هجر، ط٢، ١٤٠٩هـ، ص٢٧-٣٩.

(٢) المرجع السابق، ص٣٨.

(٣) المرجع السابق، ص٣٤.

قال: فأرسلت إليه أنَّ جابراً على الباب، قال: فرجع إليَّ الرسول فقال: جابر بن عبد الله؟ فقلت: نعم، قال: فرجع الرسولُ إليه، فخرج إليَّ فاعتنقني واعتنقته، قال: قلت: حديث بلغني أنَّك سمعته من رسول الله ﷺ في المظالم، لم أسمعه، فخشيت أن أموت أو تموت قبل أن أسمعه،..."[1]

ويروي الخطيب البغدادي كذلك عن مالك بن أنس، "قال: قال سعيد بن المسيب: "إنْ كُنتُ لَأسيرُ الأيام والليالي في طلب الحديث الواحد."[2]

وعن محدث أصبهان أبو بكر محمد بن إبراهيم المشهور بابن المقرئ المتوفي (٣٨١هـ) أنَّه قال: "طفت الشرق والغرب أربع مرات" وأنه قال: "مشيت بسبب نسخة مفضل بن فضالة سبعين مرحلة، ولو عرضت على خبَّاز برغيف لم يقبلها." وقد سمي ابن المقرئ "الرحال" لكثرة رحلاته.[3]

وقد انتشر مذهب الإمام مالك في الأندلس والشمال الأفريقي، مع العلم أنَّ عِلْمَ مالك رَحِمَهُ ٱللَّهُ كان قد استقر في المدينة المنورة، لكن العلماء الذي نشروا المذهب في تلك الديار، كان يرحلون إلى الحجاز للحج، ويجلسون إلى الإمام مالك، ثم يعودون إلى بلدانهم.

وقد كان العلماء يجدون الترحيب في أي بلد ينتقلون إليه، ويجدون من يتتلمذ عليهم بجد وإخلاص، لذلك فقد كان بعض هؤلاء العلماء ينتقلون من بلد إلى آخر دون معاناة كبيرة، فهذا محمد بن حارث الخُشني غادر بلده القيروان إلى سبتة، فأبقاه أهلها عندهم ليدرسهم الفقة.[4]

---

(١) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. **الرحلة في طلب الحديث**، تحقيق: نور الدين العتر، دمشق: مكتبة العلوم الإسلامية، سلسلة روائع تراثنا الإسلامي، ط١، (١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م)، ص١٠٩-١١٠.

(٢) المرجع السابق، ص١٢٧.

(٣) المرجع السابق، ص٢١٠.

(٤) القاضي عياض، عياض بن موسى اليحصبي. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك**، تحقيق: عبد القادر الصحراوي، الرباط: وزارة الأوقاف في المملكة المغربية، ط٢، ١٩٨٣م، ج٦، ص٢٦٦.

والذي كان يساعد على تسيير أمر السفر والرحلة أنَّ الناس في هذه الأقطار كلّها كان ينتظمهم معنى الأمَّة الواحدة، فلا يحمل المسافر إلا القليل من الزاد والمال، ففي كل مكان يصل إليه طالب العلم يجد من يرحب به ويؤويه ليقيم عنده ويزوده ما يلزم للمرحلة القادمة من الرحلة، حتى إذا وصل مبتغاه يجد من يقول له مرحباً بطالب العلم. فحِرْصُ طالب العلم على التعلُّم لا يقل عن حِرص العالم على نشر العلم ونقله إلى أماكن أخرى ولأجيال أخرى.

وجاء في كتاب "ثمرات الأوراق" لابن حجه بسنده على الإمام الشافعي يتحدث عن رحلاته في طلب العلم، منذ فارق مكة وهو ابن أربع عشرة سنة، في رواية طويلة جاءت في عشر صفحات،[1] ما يهمنا منها هو التكريم الذي لقيه من القوافل التي كانت تحمله معها، في جميع أسفاره، ثم الترحيب الذي لقيه عند الإمام مالك في المدينة المنورة حيث جلس عنده في ضيافته ثمانية أشهر، فلما أراد الخروج إلى العراق زوده بما يلزمه من راحلة وزاد، فلما قدم على الإمام محمد بن الحسن تلميذ أبي حنيفة، في بغداد وأدرك محمد بن الحسن مكانة الشافعي في العلم، جعله ضيفاً عنده طوال فترة إقامته. يقول الشافعي: "فاستأذنته في الرحيل، فقال: ما كنت لآذن لضيفٍ بالرحيل عني، وبذلَ لي مُشاطرةَ نِعمته، فقلت: ما لذا قصدتُ، ولا لذا أردتُ، ولا رغبتي إلا في السفر، قال: فأمر غلامه أن يأتي بكل ما في خزانته من بيضاء وحمراء، فدفع إليّ ما كان فيها وهو ثلاثة آلاف درهم، وأقبلت أطوف العراق وأرض فارس وبلاد الأعاجم، وألقى الرجال حتى صرتُ ابن إحدى وعشرين سنة..."[2]

كان العلماء ينتقلون من مكان إلى آخر لأسباب مختلفة أهمها بطبيعة الحال الأسباب الذاتية المتصلة بطلب العلم، ومنها الأسباب الوظيفية حين يأمر الخليفة أو الحاكم عالماً أن يذهب إلى بلد معين لتعليم علمه لأبناء ذلك البلد، أو لتولي أمور

(١) ابن حجة، تقي الدين أبو بكر بن علي بن محمد الحموي. **ثمرات الأوراق**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، صيدا: المكتبة العصرية، ٢٠٠٥م، ص١٨١-١٩٠.

(٢) المرجع السابق، ص١٨٦.

القضاء فيها، ومنها الجهاد حين يلتحق بعض العلماء بالثغور والرُّبط فيعلمون من فيها، ومنها هروب العلماء من ملاحقة السلطان، أو الخلاف مع غيره من علماء البلد، وأحياناً هروباً من السلطان ليس لخلاف، بل حين يطلب من العالم تولي مسؤولية القضاء على غير رغبة منه فيغادر بلده، ويوثق القاضي عياض عدداً من الأمثلة من النوع.[1]

وردت في كتاب "رياض النفوس" قصة طريفة عن رحلات عبد الله بن فروخ الفارسي (توفي: ١٧٦هـ)، الذي ولد بالأندلس، وتوطن بالقيروان، ورحل إلى الشرق، ثم سافر إلى الحج، وعاد إلى مصر فمات فيها. "عن ابن فروخ أنه قال: أتيت الكوفة وأكبر أملي السماع من سليمان بن مهران الأعمش، فسألت عنه فقيل لي: إنه غضب على أصحاب الحديث، فحَلَفَ أنَّه لا يُسمعهم إلى وقتٍ ذَكَرُوه. قال: فكنت أختلف إلى داره طمعاً أن أصل إليه، فلم أقدر على ذلك، فجلست يوماً على بابه وأنا مفكِّر في غربتي، وما حُرِمْتُه من السماع منه، إلى أن فُتح الباب، فخرجت جارية، فقالت: ما بالك على بابنا؟ فقلت لها: أنا رجل غريب، وأعلمتها بخبري، فقالت: وأين بلدك؟ فقلت إفريقية، فانشرحت لي وقالت: أتعرف القيروان؟ قلت لها: ومن أهلها أنا، قالت: لعلك تعرف دار ابن فروخ؟ ثم تأمَّلَتْني، وقالت: عبد الله؟ قلت: نعم، فإذا هي جارية كانت ببلادنا، أو قال من بلادنا، وأظنه قال: كنت رضيعاً لها فبعناها، وهي صغيرة، فصارت إلى الأعمش، وكانت لها دالة عليه، فدخلت عليه، فقالت له: ابن مولاي الذي كنت أخبرك بخبره بالباب، فأمرها بإدخالي، وأسكنني في بيت قبالته، فكنت أسمع منه وحدي، وقد حرم سائر الناس، إلى أن قضيت أَرَبِي منه."[2] والعبرة في شأن ابن فروخ هو تعدد البلاد التي تنقل

---

(١) القاضي عياض، **ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك**، مرجع سابق، ج٣، ص١٠٧-١٠٨.

(٢) المالكي، أبو بكر عبد الله بن محمد. **رياض النفوس في طبقات علماء القيروان وإفريقية وزهادهم ونساكهم وسير من أخبارهم وفضائلهم وأوصافهم**، تحقيق: بشير البكوش، راجعه: محمد العروسي المطوي، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط٢، ١٩٩٤م، ج١، ص١٨٠.

فيها فولادَتُه في بلد، وإقامته في بلد آخر، وموته في بلد ثالث، ورحلاته إلى كثير البلدان، أخذ فيها عن أبي حنيفة، وناظر زفر في حضرة أبي حنيفه وتفوق عليه، وسمع من سفيان الثوري، وجلس إلى مالك بن أنس وراسله، فهو ابن هذه الأمَّة في شتى أقطارها، وتعدد أقطارها، وتنوع مذاهبها.

قدم عبد العزيز بن يحيى من المدينة إلى القيروان، فأقام يعلِّم النَّاس مدَّة، ثم إنه رغب في العودة، وطلب منه الفقهاء أن يمكث عندهم مدَّة أطول، وأعانوه على البقاء. ثم إنَّ أبا يحيى زكرياء الوقار جاء إلى القيرون من مصر، وجلس يعلم الناس، فلما أراد الخروج، فطلبوا منه البقاء فقال إن أعنتموني على البقاء كما أعنتم عبد العزير بن يحيى أقمت.[1]

وكان العلماء يتعرضون في بعض الظروف إلى محن وفتن من الحكام، ومن ذلك أن أحمد بن الأغلب سلطان القيروان دعا سحنون إلى القول بخلق القرآن فهرب سحنون ليختبئ عند عبد الرحيم بن عبد ربه، في قصر زياد وأقام عنده شهرين ونصف." وكان عبد الرحيم قد دعا الله أن ييسر له أن يأخذ العلم عن سحنون، فكان ذلك مما يسره الله له.[2]

٢- الأمَّة في امتدادها في الزمان والمكان:

كل أمّة من الأمَّة تعتز بتاريخها وتتمسَّك بأرضها. ومع ذلك فليس من السهل أن تجد مفهوم الأمَّة في امتداده العمودي من حيث العمق التاريخي، ولا الامتداد الجغرافي الأفقي حاضراً بكثافة لدى أمَّة من الأمم كما هو حاضر في الأمَّة الإسلامية. فالأمَّة الإسلامية التي آمنت بخاتم الأنبياء محمد ﷺ، تؤمن بجميع أنبياء الله على مدار التاريخ البشري، فتراث النبوات السابقة صدّق عليه القرآن

(١) القاضي عياض، **ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك**، مرجع سابق، ج ٤، ص٣٨.

(٢) المالكي، **رياض النفوس**، مرجع سابق، ج١، ص٤٢٥-٤٢٦.

الكريم وهيمن عليه، فإبراهيم عَلَيْهِ السَّلَامُ هو أبو المسلمين، فالمسلمون بعد رسالة محمد هم ملّته، هو سمّاهم بهذا الاسم الكريم: ﴿مِّلَّةَ أَبِيكُمْ إِبْرَٰهِيمَ هُوَ سَمَّىٰكُمُ ٱلْمُسْلِمِينَ مِن قَبْلُ﴾ [الحج: ٧٨].

ثم أصبح هذا القرآن، مع بيانه العملي في السنة النبوية، ولا يزال مصدر كلِّ تراث لاحق. فكلُّ علماء الأمَّة على اختلاف مذاهبهم وفرقهم اجتهدوا في فهمهما وتنزيل أحكامها، فكان الصحابة في أوَّل الأمر الجيلَ الفريد الذي استوعبَ مقاصد الدين ومارسَه بتوجيه نبوي كريم، وجاء التابعون فاتبعوا ما كان عليه الصحابة، وجاء تابعوهم على المنهج نفسه، وتواصلت منهجية الاتِّباع جيلاً بعد جيل، كلُّ جيل يحاول أن يبدأ من القرآن والسنة ثم يرى كيف كانت حياة الصحابة ثم التابعين في الفهم والاتباع. وكلما بَعُد الجيل عن عهد النبوة هيأ الله لهذه الأمَّة من العلماء من يجدد لها دينها، فيعود كما بدأ جديداً. هذا الامتداد الزمني عبر مواكب النبوات ثم أجيال الصحابة والتابعين ومن بعدهم، المهتدين بهداية الوحي الإلهي والهدي النبوي، هو الذي شكَّل معنى الأمَّة، ولذلك لا غرابة أن نجد التراث التربوي الإسلامي قد كرس الانتماء لهذه الأمَّة وعزز ترابط أجيالها بهذا الامتداد التاريخي.

أما الامتداد الأفقي الجغرافي؛ فقد أشرنا إليه عند الكلام عن الرحلة في طلب العلم، فعلى الرغم من القدسية الدينية لمكة المكرمة والمدينة المنورة، وعلى الرغم من أهمية العواصم السياسية الكبرى في دمشق وبغداد والقاهرة وغيرها، فإنَّ العلماء قد انتشروا في أنحاء كثيرة، فكلُّ هذه الأنحاء هي مواطن لوجود الأمَّة، وهي مواطن تحتاج إلى علماء يبقون العلم حيّاً فيها متصلاً بأصوله، وبذلك أصبحت أماكن وجود العلماء هي مهوى أفئدة طلبة العلم، وأصبحت "الرحلة في طلب العلم" فصلاً من فصول الكثير من كتب التراث، وعناوين لكتب مستقلة من كتب التراث.

وحين أصبحت بعض الأمصار في الدولة الإسلامية مستقلة عن المركز، وتعدَّدتْ النظم السياسية في الأمصار، والدول التي تحكم المسلمين، بقي مفهوم

الأمَّة واحداً، واستمرت قنوات التواصل بين أعضاء جسم الأمَّة الواحد الموزع على الحجاز واليمن وبلاد الشام والعراق وبلاد فارس وخراسان والهند ووادي النيل والشمال الأفريقي والأندلس وصيقلية وبلاد الروم والأناضول وجزء كبير من شرق أوروبا. فأبناء هذه الأمَّة تشكيلة واسعة من الأعراق والقوميات من العرب، والفرس، والروم، والترك، والبشتون، والبلوش، والبربر، والسودان، والحبشة...، ولو تتبعنا أسماء العلماء الذي ذكرتهم مصادر التراث التربوي الإسلامي لوجدنا أنَّ كثيراً من هذه الأسماء تنتسب إلى مكان وجودها، البصري، البغدادي، الشامي، الحموي، القيرواني، الأندلسي، الغرناطي، الصنعاني، الشوكاني، الآجري، الصيقلي، المروزي، الحراني، الرازي، الفارسي، المديني، المكي، الغزِّي، القابسي، الزرنوجي، الحضرمي، الفارابي ...

فكل من عرفنا من العلماء الذي كتبوا مصادر التراث التربوي الإسلامي وعلى اختلاف ما تشير إليه أسماؤهم من أماكن، أو قبائل، أو مذاهب، إنَّما ينتمون إلى أمة واحدة. ولا شك في أنَّ هذا التعدُّد والتنوُّع كانا مصدر غِنَىً للتراث التربوي الإسلامي، دون أن يؤثر ذلك على خاصية الانتماء إلى الأمَّة الواحدة في مرجعيتها الدينية، وما ترشد إليه هذه المرجعية من كتابة معظم التراث باللغة العربية.

٣- وحدة مصادر العلم والتعليم من القرآن والسنة والآثار إلى علماء المذاهب:

أشرنا في البند السابق إلى بعض تجليات الوحدة في كيان الأمَّة رغم امتداد الزمان والمكان، ولكنِّ ثَـمَّة ملمحاً آخر لهذه التجليات، وهو ما يختص بوحدة مصدر العلم والتعليم. فبعد عصر الرسالة انتشر الصحابة في الآفاق الإسلامية، وكان عند كل صحابي منهم علم، على الرغم من أنَّ أصل علومهم كلِّها هو الوحي الإلهي والهدي النبوي. وقد شاع الأثر المروي عن مالك بن أنس عندما طلب منه المنصور أن يكتب الموطأ، ليحْمِلَ النَّاس عليه، فلم يقبل مالك، فكرة حَمْل الناس

عليه، وقال: "يا أمير المؤمنين لا تفعل فإنَّ النَّاس قد سبقَتْ لهم أقاويل وسمعوا أحاديث وروايات وأخذ كلُّ قوم بما سبق إليهم وعملوا به ودالوا له من اختلاف أصحاب رسول الله ﷺ وغيرهم، وإنَّ ردَّهم عما اعتقدوا شديد، فدَعْ النَّاس وما هُمْ عليه وما اختار أهل كل بلد لأنفسهم."[1]

وعلى أساس هذا التنوع والاختلاف فيما وصل إلى الناس من علم، اختلفت بعض الاجتهادات بصورة استقرت على شكل مذاهب فقهية، تعددت فيها طرق الاستدلال الفقهي وأصوله. واختلفت كذلك آراء بعض العلماء في تفسير بعض مسائل العقيدة مما أدَّى إلى تشكُّل الفِرَق الكلامية، ثم دخلت ترجمات الأمم الأخرى فجاءت المذاهب الفلسفية، وتفاوت الناس في حبِّ الدنيا أو الزهد في متاعها فجاءت الطرق الصوفية، وأرَّخ بعض العلماء للشخصيات العامة في المجتمع من علماء وأمراء وللأحداث من تقلبات سياسية ومعارك عسكرية وتغيرات اجتماعية وتربوية، فذهبوا في كتابة التاريخ مذاهب مختلفة، وكان من داخل مدرسة تاريخية... وهكذا.

ومع ذلك لو نظرنا في كتب الفقة أو الحديث أو التاريخ أو التصوف، لوجدنا ما يعبر عن المرجعية الموحدة للأمة الإسلامية، فهم يبدأون بما ورد عن الموضوع الذي يكتبون عنه، في القرآن الكريم، ثم يأتون بما ورد عنه من أحاديث نبوية، ثم بما ورد من أقوال الصحابة والتابعين وتابعيهم، ويتتبعون اختيارات رؤوس المذاهب والفرق والطرق، ولكنّ أيّاً منهم لا يملك إلا أن ينهل من القرآن الكريم والسنة النبوية، أو يدعي ذلك على الأقل.

وقد وجدنا أنَّ من مصادر التراث التربوي الإسلامي ما يختصُّ بالمدرسة الفقهية والحديثية التي تنتهي مرجعياتها إلى رؤوس المذاهب، ونحن نعلم أنَّ رؤوس المذاهب كانوا أكثر حرصاً على وحدة المرجعية ممن جاء بعدهم، وكثير منهم

---

(١) القاضي عياض، **ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك**، مرجع سابق، ج٢، ص٧٢.

كان تليمذاً للآخر، فمالك أخذ عن أبي حنيفه؛ وكثير من شيوخ أبي حنيفة هم كذلك شيوخ للإمام جعفر بن محمد (الصادق)، ومنهم مثلاً محمد بن المنكدر ونافع مولى ابن عمر، والزهري، وعطاء بن أبي رباح وغيرهم؛ والشافعي أخذ عن مالك وتلاميذ أبي حنيفه؛ وأحمد بن حنبل أخذ العلم عن الشافعي، والمعتمر بن سليمان التيمي، ويحيى بن سعيد القطان، وعبد الرحمن بن مهدي الأزدي، ووكيع بن الجراح، وعبد الرزاق بن همام، وسفيان بن عيينة. والإمام مالك روى عن جعفر الصادق، وروى سفيان الثوري وسفيان بن عيينة وابن جريج عن الإمام الصادق... وهكذا نجد أن مرجعية الأمَّة التي توزعت على المذاهب الفقهية والحديثية، هي مرجعية واحدة فيما يأخذون من الكتاب والسنة وفيما يأخذ علماء المذاهب عن بعضهم بعضاً.

ومرجعية الأمة الواحدة لا تقتصر تجلياتها في المذاهب الفقيه وحسب، بل تمتد إلى الفرق الكلامية كذلك على كل ما بينها من اختلافات، فحين كتب أبو الحسن الأشعري كتابه "مقالات الإسلاميين واختلاف المصلّين" وجد أنه على الرغم من الاختلاف والتبيان الفرقي فقد ظلت مرجعية الإسلام ومصادر الإسلام الأساسية هي التي توحد بين هذه الفرق وتشتمل عليهم، لذلك حكم عليهم بأنهم جميعاً إسلاميون، فقال: "اختلفَ الناسُ بعد نبيهم ﷺ في أشياء كثيرة ضلّلَ فيها بعضُهم بعضاً وبرئ بعضُهم من بعضٍ. فصاروا فِرَقاً متباينين وأحزاباً متشتّتين إلا أنَّ الإسلام يجمعهم ويشتمل عليهم."[1]

٤- العلماء من مذهب يأخذون من علماء مذهب آخر:

تحدثنا في الفصل الرابع عن المشترك والمختلف في مصادر التراث التربوي الإسلامي، ووجدنا أن بعض هذه المصادر تكاد تتطابق في الموضوعات التي

(١) الأشعري، أبو الحسن علي بن إسماعيل. **مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، صيدا: المكتبة العصرية، ١٩٩٠م، ص٣٤.

تتحدث عنها، وفي الرؤى التي يقدمها المؤلفون حول هذه الموضوعات، وأحياناً في نصوص كاملة. ومن الطبيعي أن تتشابه الآراء ضمن المصادر التي تنتمي لمدرسة فقهية واحدة، كما لاحظنا في مصادر الفقه الشافعي الأربعة الآتية:

- "تذكرة السامع" لبدرالدين بن جماعة الشافعي (٧٣٣هـ).
- "جواهر العقدين" لنورالدين السمهودي الشافعي (توفي: ٩١١هـ).
- "المعيد في أدب المفيد والمستفيد" للعلموي الشافعي (توفي: ٩٨١هـ).
- "الدر النضيد في أدب المفيد والمستفيد" للغزِّي الشافعي (توفي: ٩٨٤هـ).

لكن اللافت أنَّ "منية المريد في أدب المفيد والمستفيد" للعاملي من الفقه الإثني عشري (توفي: ٩٦٥هـ)، و"كتاب العلماء والمتعلمين" للمنصور بالله من المذهب الزيدي (توفي: ١٠٥٠هـ) يتطابقان في محتواهما إلى حد كبير مع موضوعات الكتب الأربعة السابقة. وظاهرة تدوين العالم نصوصاً جاءت في كتابات غيره معروفة في التراث الإسلامي، وفي كثير من الأحيان يصرح الناقل عمَّن نقل، فالسمهودي صرّح بأنه أخذ مادة كتابه من ثلاثة كتب سماها، ثم قال "وربما تبعت الثالث في ترتيبه وتعبيره."[١] والزرنوجي الحنفي أخذ بعض النصوص حرفياً عن أبي حامد الغزالي، وأبو موسى الجيطالي "الإباضي" أخذ الكثير من أبي حامد الغزالي "الشافعي" وصرح بذلك. وكان أبو حامد الغزالي قد أخذ عن الحارث المحاسبي لكنه لم يصرِّح، بل اكتفى بالإشارة إلى أنه طالع كتبه، فعندما وقع في الحيرة والقلق وسعى للخروج منها باستقصاء ما عند فرق المتكلمين والفلاسفة والباطنية والصوفية ابتدأ "بتحصيل علمهم من مطالعة كتبهم مثل قوت القلوب لأبي طالب المكي، وكتب الحارث المحاسبي..."[٢] وابن القيم (الحنبلي المذهب) أخذ عن

(١) السمهودي، **جواهر العقدين في فضل الشرفين شرف العلم الجلي والنسب العلي**، مرجع سابق، ص٢٥١.

(٢) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **المنقذ من الضلال، والموصل إلى ذي العزة والجلال**، تحقيق: جميل صليبا وكامل عياد، بيروت: دار النفائس، ط٧، ١٩٦٧م، ص١٠٠-١٠١.

الغزالي كثيراً من آرائه حتىٰ تجد التشابه الكبير بين ما أورده الغزالي في "إحياء علوم الدين" من تقسيمات لموضوع التفكر، وما أورده ابن القيم في "مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة"، سواءً في تقسيمات الموضوع أو في ذكر أقوال السابقين، علىٰ الرغم مما بين هاتين الشخصيتين من فارق زمني يصل إلىٰ قرنين ونصف، وما بينهما من اختلاف في الانتماء الفقهي والتوجه الكلامي والفلسفي.[1]

ولا شك في أنَّ الاختلافات الفقية عند المذاهب المختلفة أقل أثراً وأهمية بكثير عن الاختلافات الكلامية والعقدية عند الفرق المختلفة. وإذا كان أبو الحسن الأشعري قد أفتىٰ بأنَّ هذه الفرق كلها يجمعها الإسلام ويشتمل عليها، فمن باب أولىٰ أن تكون هذه الفتوىٰ أكثر انطباقاً في الاختلافات الفقهية المذهبية.

فالمذاهب لم تقسم الأمَّة الواحدة إلىٰ أقسام متمايزة كما بدا لبعض متعصبي المذاهب من المتأخرين، حتىٰ جاء زمن أصبح في المسجد الأموي بدمشق أربعة محاريب، محراب لكل مذهب من المذاهب الأربعة الحنفي والشافعي والمالكي والحنبلي.[2] وقد أشرنا إلىٰ أنَّ رؤوس المذاهب كان تجمعهم مرجعية الأمَّة الواحدة، وكثير من العلماء الذين أتوا بعدهم حافظوا علىٰ جسم الأمَّة الموحد، وأخذ بعضهم عن بعض إلىٰ الحد الذي وجدنا فيه إماماً واحداً مثل أبي حامد الغزالي، كان مرجعاً حاضراً في كثير من كتابات المالكية، والحنفية والحنبلية والإباضية، فكأن أبا حامد فقيه عابر للمذاهب.

---

(١) انظر تفاصيل ذلك في:

- ملكاوي، فتحي حسن. **البناء الفكري: مفهومه ومستوياته وخرائطه**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠١٥م، ص٣٢-٣٤.

(٢) دخلتُ لصلاة الظهر في أحد أيام شهر نوفمبر عام ١٩٦٢م، في المسجد الأموي بدمشق، فأقيمت الصلاة، وكان الإمام في المحراب الأوسط من المسجد، وبعد أن سلَّم الأمام، سمعت صوت إقامة، فظننت أن الجماعة الأخرىٰ هي للمتأخرين الذين لم يدركوا الصلاة الأولىٰ، فسألت فقيل لي كانت الصلاة الأولىٰ للمذهب الحنفي، والآن الصلاة للمذهب الشافعي، والإمام في المحراب المخصص لهذا المذهب!

ورأينا واحداً من أهم مصادر التراث التربوي الإسلامي وهو "أدب الطلب ومنتهى الأرب" يشدد مؤلفه النكير على التعصب المذهبي وعلى ما كانت تقوم به بعض حكومات أقاليم المسلمين من فرض المذهب الذي يخدم مصلحتها ويعزز شرعيتها.[1] وقد نشأ الشوكاني في بيئة المذهب الزيدي الذي كان مذهب حكام اليمن، وبرع في المذهب، وقرأ فقه ابن حزم الظاهري، وابن تيمية الحنبلي، وسائر كتب المذاهب السنية، لكنه رفض التقليد، وأصر على أن تكون مرجعيته القرآن الكريم وصحيح السنة، واعتمد في فهمه لكل مسألة على الدليل، وليس على ما قالته كتب المذاهب، فانتهى إلى أن يكون مجتهداً مطلقاً، لا ينتسب لمذهب، وأصبح بذلك مجدداً ينتسب لأمة الإسلام. ومن يقرأ كتابه "أدب الطلب"، فسيجد أنَّ جزءاً من قيمة التراث التربوي الإسلامي فيه تكمن في ما يوصي به العالم والمعلم والمتعلم من الالتزام بالقرآن والسنة والانفتاح على مصادر العلم عند الأمَّة بتنوعاتها، ومحاربة التقليد والتعصب، لكن الجزء الأكثر أهمية يتجلى في كون المؤلف نفسه هو نموذج لإنتاج هذا المنهج الذي يوصي به.

٥- الأوقاف من بلد لصالح مصلحة في بلد آخر:

ومن تجليات مفهوم الأمَّة في أدبيات التراث التربوي الإسلامي أنَّ الجزء الأكبر من الإنفاق على التعليم وبناء مؤسساته كان شأناً عاماً للأمة، يسهم فيه كل قادر بما يقدر عليه. فالشافعي نشأ يتيماً في بيت أمِّه في فلسطين فكل ما كانت أمُّه تقدر عليه أن تنتقل بابنها إلى مكة لينشأ في بيئة علم وشرف، فكان أن أصبح عالماً عظيماً تشهد بعلمه وفضله أجيال الأمَّة على مدار التاريخ. والغزالي مات أبوه الفقير وخلَّف شيئاً يسيراً من المال أعطاه لصديق له لينفقه في تعليم أبي حامد وأخيه أحمد، فلما نفد المال لم يكن أمام الغزالي إلا أن يذهب إلى المدرسة الوقفية ليجد فيها المأوى والعلم، فكان أن أصبح الغزالي حجة الإسلام في العلم والفضل على مدى القرون.

---

(١) الشوكاني، **أدب الطلب ومنتهى الأرب**، مرجع سابق، ص١١٣-١٤٠.

وقد كان من شأن الأوقاف في تاريخ الأمَّة الإسلامية كثيراً من مظاهر العجب. فقد كثر الواقفون من الرجال والنساء، من العلماء والأمراء، وللأغراض المختلفة التي تتحقق بها مصالح الأمَّة في سائر شؤونها وفئاتها، حتى أبناء الأمَّة الغائبين عنها حين يكونون أسرى في بلاد أخرى.[1] ومن اللافت للانتباه أن ينشئ أحدهم أوقافاً دارّة للإنفاق على مدرسة في مدينته أو قريته، لكن الأكثر لفتاً للانتباه أن ينشئ أحدهم أوقافاً للإنفاق على مؤسسات تعليمية في أنحاء بعيدة عن بلده. فالواقف هنا حريص على أن تنتفع الأمَّة بهذا الوقف في أي مكان كانت، وينتفع طلبة العلم به من أي مكان جاءوا، فطلبة التعلم يأتون مثلاً إلى الحرم المكي والحرم المدني من كل أنحاء الأرض، ولكن الواقفين على تعليمهم، ربما يكونون من مصر أو الهند أو الأناضول.

ومن الأوقاف المخصصة لأماكن بعيدة عنها أوقاف كثيرة في قطاع غزة في فلسطين، ومنها وقفية زوجة السلطان العثماني سليمان القانوني التي كانت تحتوي على ما يقارب ثلاثين قرية ومزرعة مخصصة للإنفاق على الأقصى في القدس والحرم الإبراهيمي في الخليل.[2]

---

(١) وقد وصل تعدد هذه الأغراض إلى أن ينتبه بعض الواقفين إلى إمكانية التخفيف عن أسرى المسلمين في البلاد الأخرى، يروي التنوخي بسنده عن رجل من المسلمين أُسِر ثم رجع إلى دار الإسلام "قال: لما حُملنا إلى بلد الروم، مرَّت بنا شدائد فحصلنا عدة ليالٍ لا ننام من البرد، وكِدْنا نتلف، ثم دخلنا قرية فجاءنا راهب فيها بأكسية وقُطُف ثقيلة دفيّة، فغطّى جميع الأسارى،... فسألنا عن السبب في ذلك فقالوا: إن رجلاً ببغداد من التجار يقال له ابن رزق الله،... توصل إلى أن حصلت له هذه الأكسية والقطف عند الراهب بغرامات مال جليل فسأله أن يغطي بها من يحصل في قريته من أسارى المسلمين، وضمن له أن ينفق على بيعة في بلد الإسلام بإزاء هذا في كل سنة شيئاً ما دامت الأكسية محفوظة للأسارى ..." انظر:
- التنوخي، **نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة**، مرجع سابق، ص٥٦.

(٢) الصلاحات، سامي محمد. **الأوقاف الإسلامية في فلسطين ودورها في مواجهة الاحتلال الإسرائيلي**، بيروت: مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات، ٢٠١١م، ص٩٠. نقلاً عن مركز الأبحاث للتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية، التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي إستانبول - تركيا، ١٩٨٠م، ص٢٠-٥٦.

والأمثلة على ذلك كثيرة، تستحق أن يتوفر عليها باحث جاد فيجعلها موضوعاً لبحث كامل.

خامساً: المرجعية في تقويم التراث التربوي الإسلامي

توَزَّعَ التراث التربوي الإسلامي على عدد من المدارس الفكرية، فما المرجعية أو المرجعيات التي احتكم إليها ذلك التراث في توزعه على تلك المدارس؟

حين نجد نصاً واضحاً في اعتماد مرجعية القرآن الكريم والسنة النبوية، وفي الوقت نفسه نجد اختلافاً واضحاً في توجهات التراث، فهل يعني ذلك التشكيك في التزام هذه المدارس بتلك المرجعية؟ أم أنَّ مردّ ذلك إلى مرجعيات فرعية متفاوته؟ وكيف نقيم الصلة بين ما يمكن أن يكون مرجعية عليا ومرجعيات فرعية؟ وكيف تؤثر إجابة هذه الأسئلة في طريقة تقويمنا للتراث التربوي الإسلامي، وفي سعينا لبناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؟

وحين نرصد مظاهر التنوع في المدارس الفكرية للتراث التربوي الإسلامي، الفقهية، والفلسفية، والصوفية، والأدبية، والتاريخية... وندّعي أنَّ هذه المدارس بتنوعاتها تقع ضمن الصفة الإسلامية، على الرغم مما يكون في تفاصيل خصائصها من تناقض، فلا بد من بعض الاستدراكات:

أوَّل هذه الاستدراكات يختص بتحديد ما إذا كانت هناك مرجعية عليا، تفيدنا في محاكمة المدارس الفكرية المشار إليها. وقد ظهر لنا بوضوح أنَّ المدارس الفكرية التربوية جميعها تدّعي أنَّ مرجعيتها العامة هي القرآن الكريم والسنة النبوية. لكنَّنا لاحظنا فروقاً بين المدرسة الفقهية والمدرسة الحديثية مثلاً، في الميل إلى إعمال الرأي في فهم نصوص القرآن الكريم والحديث النبوي وتنزيلها على الوقائع، كما لاحظنا الفرق بين المدرستين في درجة الاعتماد على الحديث النبوي. ولاحظنا كذلك تفاصيل معينة في طرق استنباط الأحكام وتنزيلها عند الفقهاء بصورة مثَّلَتْ هذه

التفاصيل ما يعد عنصراً آخر من عناصر المرجعية مما أدّى إلى ظهور مذاهب مختلفة. فالمذهب المالكي والمذهب الحنبلي كانا أميل إلى الحديث، والمذهب الحنفي كان يعتد مع القرآن والحديث بالرأي، والمذهب الشافعي حاول الجمع بين المدرستين من خلال بناء معايير للاستنباط الفقهي عرفت بعد ذلك بعلم "أصول الفقه".

حتى في مرجعية الحديث نجد تفاوتاً في تفاصيلها، فمذاهب الشيعة، تشذ عن غيرها في اعتماد الأحاديث المروية عن طريقة أئمة آل البيت ومشايخهم المعتبرين، والفقه الظاهري مرجعيته ظواهر النصوص من الكتاب والسنة، دون إعمال الرأي بالقياس أو الاستحسان أو الذرائع أو المصالح...

وإذا كنَّا نعدُّ الطبقة الأولى من علماء كل مذهب مجتهدين في فهم نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية، فإنَّ الطبقات اللاحقة، كانت تكرس التقليد، إلى حد أن كتب المذهب هي المرجعية دون غيرها. ومن الأمثلة على التعصب في اعتماد قول علماء المذهب، ما أورده الإمام أبو الحسن الكرخي(توفي: ٣٤٠هـ)، من علماء الحنفية: "الأصل أنَّ كل آية تخالف قول أصحابنا فإنَّها تُحمل على النسخ أو على الترجيح، والأوْلى أن تحمل على التأويل من جهة التوفيق."[١]

وعلى الرغم من أنَّ مشايخ التصوف يدّعون اتباع القرآن والسنة، فإنَّ علاقة المريد بالشيخ في الطرق الصوفية، وصلت إلى درجة أنَّ قول الشيخ وفعله هو المرجعية. ينقل القشيري عن أبي عليٍّ الدقاق قوله: "فمن صحب شيخاً من الشيوخ ثم اعترض عليه بقلبه، فقد نقض عهد الصحبة، ووجبت عليه التوبة، على أنَّ الشيوخ قالوا: عقوق الأستاذِين لا توبة لها!"[٢]

---

(١) الدبوسي، أبو زيد عبيد الله عمر ابن عيسى. **تأسيس النظر**، تحقيق: مصطفى محمد القباني الدمشقي، بيروت والقاهرة: دار ابن زيدون ومكتبة الكليات الأزهرية، (د. ت.)، والنص المقتبس من ملحق الكتاب بعنوان الأصول لأبي الحسن الكرخي. ص١٦٩.

(٢) القشيري، **الرسالة القشيرية**، مرجع سابق، ص٥٣٨.

وإذا كانت مرجعية بعض الفئات هي الاستدلال بالنقل والأثر، أو بالعقل والفكر، فإنَّ مرجعية شيوخ التصوف -في رأي القشيري- هي أعلى وأرقى؛ لأنها مرجعية الوصال وليس الاستدلال. فهو يقول: "وليس انتساب الصوفي إلى مذهب من مذاهب المختلفين، سوى طريقة الصوفية، إلا نتيجة جهلهم بمذاهب أهل هذه الطريقة؛ فإنِّ هؤلاء حججهم في مسائلهم أظهر من حجج كل أحد، وقواعد مذاهبهم أقوى من قواعد كل مذهب. والناس: إما أصحاب النقل والأثر، وإما أرباب العقل والفكر. وشيوخ هذه الطائفة ارتقوا عن هذه الجملة؛ فالذي للناس غيب، فهو لهم ظهور، والذي للخَلْق من المعارف مقصود، فلهم من الحق سبحانه موجود، فهم أهل الوصال، والناس أهل الاستدلال."[1]

والقشيري ربما يعدّ من معتدلي الصوفية، إذا قورن بابن عربي، وابن سبعين، والحلاج وأمثالهم، في مرجعياتهم.

وفي المدرسة الفلسفية رأينا اعتماد رجالها على نصوص فلاسفة اليونان، ينقلون عن الواحد منهم ويصرّحون باسمه، أو ينقلون عن مجملهم باسم الحكماء أو الأوائل. فهذا مسكويه جعل أحد فصول كتابه "تهذيب الأخلاق" بعنوان: "فصل في تأديب الأحداث والصبيان خاصة"، ثم قال: "نقلت أكثره من كتاب بريسن."[2] وبريسن هذا مفكر وفيلسوف يوناني له كتاب "مختصر كتاب الأخلاق لجالينوس"، وكتاب آخر بعنوان: "كتاب تأديب الأحداث والصبيان".

وجاء في كتاب "سياسة الصبيان وتدبيرهم لابن الجزار" قوله: "فلمّا كان الأمر في ذلك على ما وصفنا، رأيت أن أجمع المتفرّق من ذلك في الكتب الكثيرة، وألّفتُ بعضه إلى بعض في هذا الكتاب كالذي يؤلّف من الجوهر إكليلاً بهيّاً، وينظم منه عقداً حسناً، وأضمّنه جميع ما علمتُ أنّ جالينوس قاله في ذلك وأضيفُ إلى ما

(١) المرجع السابق، ص٦١٨.

(٢) مسكويه، **تهذيب الأخلاق**، مرجع سابق، ص٢٨٧.

أجمعه من الكتب مبوّباً."[1]

ومسكويه وابن الجزار مثالان من المدرسة الفلسفية، لكن أمثلة ابن سينا وإخوان الصفا والفارابي أشد وضوحاً في اعتمادها على التراث اليوناني.

ونستطيع قراءة التنوع في مرجعيات التراث التربوي الإسلامي قراءة إيجابية بوصفه تعبيراً عن قدرة المجتمع المسلم على الانفتاح المفيد على المصادر والخبرات البشرية المختلفة. والمجتمع محتاج إلى هذا التنوع في المرجعيات، ما دامت تقع كلها في الدائرة الإسلامية، ولا تخالف معلوماً من الدين بالضرورة، لأنَّ بعض الناس ينجذبون إلى مرجعية معينة وغيرهم إلى مرجعية أخرى، ويتوفر في نهاية المطاف للمجتمع قدر من التكامل في الخبرات.

وفي الوقت نفسه فإنَّ قراءة التنوع في المرجعيات يمكن أن تكون قراءة سلبية، رأينا بعض مظاهرها في حِدَّة النقد الذي توجهه بعض مدارس التراث لعلماء مدرسة أخرى، كما عبر عن ذلك أبو الحسن الأشعري عندما تحدث في كتابه: "مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين" عن المذاهب والمعتقدات المختلفة التي توزعت عليها فئات الأمَّة الإسلامية.[2]

سادساً: مسؤولية الدولة عن التعليم وأجور المعلمين

مسؤولية الدولة عن التعليم، وأجور المعلمين، في التراث الإسلامي موضوعان متلازمان، فإذا كانت الدولة مسؤولةً عن تعليم أبناء المجتمع الإسلامي فهي مسؤولة عن النفقات المترتبة عليه، وإذا لم تكن مسؤولة فعلى أولياء الأمور تحمل مسؤولية البحث عن المعلمين ودفع أجورهم. وقد وجدنا في التراث الإسلامي نصوصاً متعارضة في دلالاتها حول الموضوعين؛ إذ نجد نصوصاً تؤكد

(١) ابن الجزار القيرواني، أبو جَعفر أحمد بن إبراهيم بن أبي خالد. **سياسة الصبيان وتدبيرهم**، تحقيق: محمد الحبيب الهيلة، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٩٨٤م، ص٤٥.

(٢) الأشعري، **مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين**، مرجع سابق ج١، ص٣٤.

مسؤولية الإدارة المركزية للدولة عن التعليم منذ عهد النبي ﷺ، والخلفاء الراشدين ومَنْ بَعدَهم، ونجد نصوصاً أخرىٰ تحصر هذه المسؤولية في أولياء الأمور.

ويبدو أن مسؤولية الدولة عن التعليم في المجتمع لم تكن علىٰ نـهج واحد في التاريخ الإسلامي، بل سلكت سبلاً مختلفة، اختلفت وتنوعت من عهد إلىٰ آخر، ومن بلد إلىٰ آخر، وأسهم التطور في العلوم في هذا التنوع، كما أسهم التغير في التحديات التي كانت تواجه المجتمع والإمكانات التي كانت تتاح فيه.

وقد شاع بين دارسي تاريخ التعليم في المجتمع الإسلامي أنَّ إنشاء مؤسسات التعليم وتحديد برامجها وأساليبها إنَّـما كان يتم بمبادرات من عالِمٍ أو غَنِيٍّ أو صاحب سلطان، ولم يكن قراراً من السلطة المركزية في الدولة الإسلامية.[1] وثمة مشكلة في فهم هذا الموضوع، تختص بإسقاط فهمنا للدولة المعاصرة، وتنوع السلطات التي تتولىٰ مسؤوليات محددة فيها علىٰ فهمنا للدولة في سياق تاريخيٍّ محدَّد.

إننا لا نشك في أنَّ مفهوم "الدولة" في تاريخ العالم قد تطور من صورة إلىٰ أخرىٰ، وكان التطور في الغالب هو في التحول من أشكال بسيطة في مكونات الدولة إلىٰ أشكال أكثر تركيباً، ومن أساليب عفوية في اتخاذ القرار إلىٰ أساليب أكثر تنظيماً، ومن نطاقات جغرافية محددة إلىٰ نطاقات أكثر اتساعاً. وهذا هو شأن التطور

---

(١) للتمثيل علىٰ ذلك، انظر:

- العمري، أكرم ضياء. **عصر الخلافة الراشدة: محاولة لنقد الرواية التاريخيّة وفق مناهج المحدثين**. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٤ه، ص٢٧١. ونصه:

"والحق أن مسؤولية الدولة عن التعليم كانت محدودة النطاق؛ إذ تركت للناس حريتهم في التعليم، مع أنها منحتهم التشجيع والمؤازرة، وكان الانسجام في الأهداف والتطلعات يوحد بين الحكومة والأمة، فلم تكن انطلاقة التعليم الواسعة تهدد الدولة، بل كانت تحقق لها القوة والاستقرار علىٰ الرغم من عدم هيمنتها عليها. ولا شك في أن حرية التعليم وبعده عن هيمنة الدولة ظلّا سمة مميزة له طوال القرون اللاحقة، إلىٰ أن ظهرت المدارس والجامعات الأولىٰ في الإسلام، تلك التي رعتها الدولة، غير أنها لم تكن في الحقيقة تحت إشراف الدولة إلا من حيث إمدادها بالنفقات ومساعدتها علىٰ البقاء، فقد استمرت حرية التعليم بعد ظهور تلك المؤسسات."

المدني والحضاري في تاريخ البشر.

ولذلك فإنَّنا لم نجد خريطةً لهيكل الدولة وأركان الحكومة وتوزيع السلطات التنفيذيه والتشريعية والقضائية بوزاراتها وصلاحياتها بالصورة التي نعرفها اليوم. ففي عهد الرسالة كان النبيّ ﷺ يتصرف بحكم نُبُوَّته بناءً على ما يُوحَى إليه فيما يختص بشؤون تبليغ الرسالة، وكان يتصرف كذلك بحكم بَشَرِيَّتِه في بعض الحالات، وَفْق خبرته ومألوف بيئَتِه، أو وفق ما تنتهي إليه المشورة، وفي بعض المواقف كان ينزل الوحي ليسدد تصرفات النبي عليه الصلاة والسلام.

١ - تسويغ القول بمسؤولية الدولة عن التعليم:

كان التعليم دائماً موضوعاً مهماً منذ بدء عهد الرسالة، واستمر مهماً في جميع المراحل. فقد أرسل النبيّ ﷺ مصعب بن عمير إلى يثرب، قبل الهجرة ليكون أول سفير للإسلام، أرسله ليعلّم أهلها أو من أراد منهم تعاليم الإسلام، وأحكامه، ثم استمر هذا الأمر بعد الهجرة وازداد، فقد أرسل ﷺ عدداً من أعلام الصحابة إلى بعض القبائل والأمصار المفتوحة لتعليم الناس وإرشادهم، كما هو معلوم في غزوة يوم الرجيع، حيث كان ﷺ قد أرسل عاصم بن ثابت وآخرين مع وفد من عَضَل والقَارَة -قبيلتان مِنْ قبائل نجد ليعلموهم القرآن، فغدروا بهم وقتلوهم، .. والقصة مشهورة.[1] ومثلها قصة بئر مَعُونَة، فقد فصَّل ابن الأثير عن القصة حين أرسل الرسول ﷺ سبعين رجلاً، وقيل أربعين، فغدر بهم بنو سليم فقتلوهم عن آخرهم إلا كعب بن زيد الأنصاري فإنهم تركوه وبه رمَق، فعاش حتى قتل يوم الخندق..." إلخ.[2]

---

(١) انظر القصة في ترجمة عاصم بن ثابت في:

- ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني. **الإصابة في تمييز الصحابة**، تحقيق: علي محمد البجاوي، بيروت، دار الجيل، ط١، ١٤١٢هـ، ج٣، ص٥٦٩.

(٢) ابن الأثير، عز الدين أبو الحسن علي بن محمد الجزري. **الكامل في التاريخ**، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، بيروت: دار الكتاب العربي، ط١، (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م)، ج٢، ص٥٨.

ونستطيع أن نقول بقدر من الاطمئنان أنَّ المكانة العالية للعلم والتعليم والتعلم، التي وجدها المسلمون في القرآن الكريم والسنة النبوية، كان تدفع كل فرد من أفراد المجتمع إلى العلم، بحيث يشعر هذا الفرد أن اكتسابه العلم وبذله لغيره هو مسؤوليته التي لا يحتاج إلى غيره ليدفعه إليها. فكما رفض النبيّ ﷺ أن يبيت مسلم شبعاناً وجاره جائع، رفض كذلك أن يوجد في المجتمع من لديه عِلْمٌ وفِقْهٌ، وجارُه لا عِلمَ عنده ولا فِقْه. ووجَّه تهديداً لمن يقصِّر في التعليم أو في التعلم أن يعجل له العقوبة في الدنيا.[1]

وقد كانت توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية واضحة كذلك في بيان مسؤولية الأسرة عن تعليم أطفالها، فتربية الوالدين للطفل هي وقاية له من النار، ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ﴾ [التحريم: ٦] وعلى هذا

---

(١) الهيثمي، أبو الحسن نور الدين علي بن أبي بكر بن سليمان. **مجمع الزوائد ومنبع الفوائد**، تحقيق: حسام الدين القدسي، القاهرة: مكتبة القدسي، ١٩٩٤م، باب: في تعليم من لا يعلم، ج١، ص١٦٤، حديث رقم: (٧٤٨).

والحديث عزاه الهيثمي إلى الطبراني في **الكبير** ثم قال: "وَفِيهِ بُكَيْرُ بْنُ مَعْرُوفٍ، قَالَ الْبُخَارِيُّ: ارْمِ بِهِ. وَوَثَّقَهُ أَحْمَدُ فِي رِوَايَةٍ، وَضَعَّفَهُ فِي أُخْرَى. وَقَالَ ابْنُ عَدِيٍّ: أَرْجُو أَنَّهُ لَا بَأْسَ بِهِ. ونص الحديث: عَنْ عَلْقَمَةَ بْنِ سَعْدِ بْنِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ أَبْزَى، عَنْ أَبِيهِ، عَنْ جَدِّهِ قَالَ: «خَطَبَ رَسُولُ الله ﷺ ذَاتَ يَوْمٍ فَأَثْنَى عَلَى طَوَائِفَ مِنَ الْمُسْلِمِينَ خَيْراً، ثُمَّ قَالَ: "مَا بَالُ أَقْوَامٍ لَا يُفَقِّهُونَ جِيرَانَهُمْ، وَلَا يُعَلِّمُونَهُمْ، وَلَا يَعِظُونَهُمْ، وَلَا يَأْمُرُونَهُمْ، وَلَا يَنْهَوْنَهُمْ. وَمَا بَالُ أَقْوَامٍ لَا يَتَعَلَّمُونَ مِنْ جِيرَانِهِمْ، وَلَا يَتَفَقَّهُونَ، وَلَا يَتَّعِظُونَ. والله لَيُعَلِّمَنَّ قَوْمٌ جِيرَانَهُمْ، وَيُفَقِّهُونَهُمْ وَيَعِظُونَهُمْ، وَيَأْمُرُونَهُمْ، وَيَنْهَوْنَهُمْ، وَلْيَتَعَلَّمَنَّ قَوْمٌ مِنْ جِيرَانِهِمْ، وَيَتَفَقَّهُونَ، وَيَتَفَطَّنُونَ، أَوْ لَأُعَاجِلَنَّهُمُ الْعُقُوبَةَ"، ثُمَّ نَزَلَ فَقَالَ قَوْمٌ: مَنْ تَرَوْنَهُ عَنَى بِهَؤُلَاءِ؟ قَالَ: الْأَشْعَرِيِّينَ، هُمْ قَوْمٌ فُقَهَاءُ، وَلَهُمْ جِيرَانٌ جُفَاةٌ مِنْ أَهْلِ الْمِيَاهِ وَالْأَعْرَابِ، فَبَلَغَ ذَلِكَ الْأَشْعَرِيِّينَ، فَأَتَوْا رَسُولَ الله ﷺ، فَقَالُوا: يَا رَسُولَ الله، ذَكَرْتَ قَوْماً بِخَيْرٍ، وَذَكَرْتَنَا بِشَرٍّ، فَمَا بَالُنَا؟ فَقَالَ: "لَيُعَلِّمَنَّ قَوْمٌ جِيرَانَهُمْ، وَلَيُفَقِّهَنَّهُمْ، وَلَيُفَطِّنَنَّهُمْ، وَلَيَأْمُرَنَّهُمْ، وَلَيَنْهَوُنَّهُمْ، وَلَيَتَعَلَّمَنَّ قَوْمٌ مِنْ جِيرَانِهِمْ، وَيَتَفَطَّنُونَ، وَيَتَفَقَّهُونَ، أَوْ لَأُعَاجِلَنَّهُمُ الْعُقُوبَةَ فِي الدُّنْيَا"، فَقَالُوا: يَا رَسُولَ الله، أَنُفَطِّنُ غَيْرَنَا؟ فَأَعَادَ قَوْلَهُ عَلَيْهِمْ، وَأَعَادُوا قَوْلَهُمْ: أَنُفَطِّنُ غَيْرَنَا؟ فَقَالَ ذَلِكَ أَيْضاً، فَقَالُوا: أَمْهِلْنَا سَنَةً، فَأَمْهَلَهُمْ سَنَةً لِيُفَقِّهُونَهُمْ، وَيُعَلِّمُونَهُمْ، وَيُفَطِّنُونَهُمْ، ثُمَّ قَرَأَ رَسُولُ الله ﷺ هَذِهِ الْآيَةَ ﴿لُعِنَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ مِنۢ بَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ عَلَىٰ لِسَانِ دَاوُۥدَ﴾ [المائدة: ٧٨]».

الأساس نفهم حديث النبيّ ﷺ عن مهمة الأبوين في إكْسَاب الدين للأطفال. فالطفل يُولد على الفطرة، ويكتسب دينه من خلال والديه. كما ورد في حديث: "كل مولود يُولد على الفطرة، فأبواه يهوّدانه أو ينصّرانه أو يُمجّسانه."[1] ولا نفهم الحديث على أنه دليل على عدم مسؤولية الدولة عن توفير فرص التعليم في المجتمع.

لقد كشفت قيادة النبي ﷺ للأمة في عهد الرسالة عن موقع العلم والتعليم في الدين الجديد، فكان التعليم أكثر أهمية من أيِّ موضوع آخر، بل إنَّ الموضوعات الأخرى مثل السياسة والقضايا العسكرية ومسائل الحياة الاقتصادية والتجارية والعلاقات الاجتماعية كلها كان تحتاج إلى التعليم المباشر من النبي ﷺ، وممن كان ينتدبهم إلى تعليم الآخرين، في داخل المدينة، وفي البوادي والأماكن التي تأتي منها الوفود.

وتعد مسألة فداء الأسرى من أكبر الدلائل على أنَّ الدولة كانت ترعى العملية التعليمية منذ اليوم الأول، وعلى عهد النبيّ ﷺ، فقد كانت دليلاً على اقتناص الفرص المتاحة في الاتجاه إلى محو الأمية. وكما هو معلوم فإن هؤلاء الأسرى لم يكونوا مسلمين وقْتَها، مما يعني أنَّـهم كانوا يعلمون الأطفال القراءة والكتابة، وليس القرآن أو أيَّ شيء من علوم الدين.

فالذين يرون مسؤولية الدولة عن التعليم لاحظوا أنَّ الحاكم المسلم يتحمَّل هذه المسؤولية مثل غيرها من المسؤوليات، انطلاقاً من نصوص القرآن الكريم والسنّة النبوية الشريفة، فإنَّ كثرة هذه النصوص وتنوع طرق الحث على التعلّم والتعليم فيها يسمح بالنظر إلى اكتساب العلم وتعليمه في جملة المقاصد الضرورية

---

(١) متفق عليه عن أبي هريرة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ. انظر:

- البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: التفسير، باب: "لا تبديل لخلق الله، ج١، ص٤٥٦، حديث رقم: (١٢٩٢).

- القشيري، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: القدر، باب: معنى كل مولود يولد على الفطرة، ص١٠٦٦، حديث رقم: (٢٦٥٨).

والحاجية، للفرد والجماعة والمجتمع، على درجات من فرض العين وفرض الكفاية. ويستشهد أصحاب هذا الرأي بسياسة النبي ﷺ في عمله وتوجيهاته، حيث كان تعليمه عليه الصلاة والسلام في الأساس هو تبليغ لما ينزل عليه من الوحي وبيان دلالاته وأحكامه في الحياة العملية، وتوجيه المسلمين بأن يأخذوا أنواعاً من العلم عمن أصبح مؤهلاً من الصحابة لبذل ذلك النوع من العلم، ففي الحديث الصحيح عن ابن مسعود قال: "سمعتُ رسولَ الله ﷺ يقول: "خذوا القرآن من أربعة، من عبد الله بن مسعود، وسالم مولى أبي حذيفة، ومعاذ، وأُبيّ بن كعب."[1] ورُوِي عن أَنَس رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أنَّ النبي ﷺ قال: "أَرْحَمُ أمَّتي بأمَّتي أبو بكر، وأشدُّها في أمر الله عمر، وأصدقهم حياءً عثمان، وأعلمُهم بالحلال والحرام معاذ بن جبل، وأفرضهم زيد، وأقرؤهم أُبيّ، ولكل أمَّة أمينٌ وأمين هذه الأمَّة أبو عبيدة بن الجراح."[2]

وقد أوردت بعض المصادر بيانات عن بعض الصحابة الذي كانوا يكتبون، أنَّ النبيّ ﷺ كان يأمرهم بتعليم الكتابة لغيرهم، ومن هؤلاء عبد الله بن سعيد بن العاص الذي كان كاتباً، فأمره النبيّ أن يعلم الكتاب في المدينة. وورد مثل ذلك عن الحكم بي سعيد بن العاص.[3] ومنهم كذلك الشفاء بنت عبد الله العدوية

---

(١) متفق عليه. انظر:

- البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: فضائل القرآن، باب: القراء من أصحاب النبي ﷺ، ج٤، ص١٩١٢، حديث رقم: (٤٧١٣).

- القشيري، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: فضائل الصحابة، باب: من فضائل عبد الله بن مسعود، ص٩٩٩، حديث رقم: (٢٤٦٤).

(٢) رواه الترمذي في جامعه. انظر:

- الترمذي، **جامع الترمذي**، مرجع سابق، كتاب: المناقب، باب: مناقب معاذ بن جبل وزيد بن ثابت وأبي بن كعب، وأبي عبيدة بن الجراح رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ، ص٥٨٩، حديث رقم: (٣٧٩٠).

(٣) ابن حجر، **الإصابة في تمييز الصحابة**، مرجع سابق، ج٢، ص١٠٢، في ترجمة الحكم بن سعيد بن العاص رقم: (١٧٧٩).

ونقل عنه ابن حجر قوله: "أتيت النبي ﷺ فقال: ما اسمك؟ قلت: الحكم. قال: بل أنت عبد الله... وأمره أن يعلم الكتاب بالمدينة وكان كاتباً.

القرشية التي أمرها النبيّ ﷺ أن تعلِّم حفصة أم المؤمنين الكتابة.[1]

لكن توجيهات النبي بتعميم التعليم لم تقتصر على هؤلاء الذين كان يذكر أهليتهم للتعليم أو يرسلهم إلى الأماكن الأخرى لتعليم أهل تلك الأماكن، بل جعل التعليم مهمة كل من تعلم شيئاً فقال: "إنَّ النَّاس لكم تَبَعٌ، وإنَّـهم سيأتونكم من أقطار الأرض يتفقّهون في الدين، فإذا أَتَوْكُم فاستوصوا بهم خيراً."[2]

وكان النبي عَلَيْهِ ٱلصَّلَاةُ وَٱلسَّلَامُ يوجه أصحابه إلى نقل ما يكتسبونه ويتعلمونه من علم لأهليهم، ذلك أنَّ الرجال كانوا أكثر مصاحبة للنبي ﷺ، لحضورهم الصلوات، والمجالس العامة، فإنَّه كلَّما علَّم الرجال شيئاً أمرهم أن يعلموا النساء في البيوت، فقال لهم في إحدى المناسبات: "ارجعوا إلى أهليكم فعلِّمُوهم"[3] ولكنَّ ذلك لم يكن كافياً للنساء فطَلَبْن منه أن يخصص لهن مجلساً في المسجد، فوافق على ذلك، فعَنْ أبي سعيد الخدري: "قَالَتِ النِّسَاءُ لِلنَّبِيِّ ﷺ: غَلَبَنَا عَلَيْكَ الرِّجَالُ، فَاجْعَلْ لَنَا يَوْمًا مِنْ نَفْسِكَ، فَوَعَدَهُنَّ يَوْمًا لَقِيَهُنَّ فِيهِ فَوَعَظَهُنَّ وَأَمَرَهُنَّ..."[4]

---

(١) ابن حجر، **الإصابة في تمييز الصحابة**، المرجع السابق، ج٧، ص٧٢٧، في ترجمتها رقم: (١١٣٧٣).

(٢) عن أبي هارون العبدي قال: كنا نأتي أبا سعيد فيقول: مرحباً بوصية رسول الله ﷺ، إن رسول الله ﷺ قال: ... فذكره. انظر:

- الترمذي، **جامع الترمذي**، مرجع سابق، كتاب: العلم، باب: ما جاء في الاستيصاء بمن طلب العلم، ص٤٢٩، حديث رقم (٢٥٦٠).

(٣) رواه البخاري عن مالك بن الحويرث. انظر:

- البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: الأدب، باب: رحمته بالناس والبهائم، ج٥، ص٢٢٣٨، حديث رقم: (٥٦٦٢).

(٤) متفق عليه عن أبي سعيد الخدري. انظر:

- البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: العلم، باب: هل يجعل للنساء يوم على حدة، ج١، ص٥٠، حديث رقم: (١٠١).

- القشيري، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: البر والصلة، باب: فضل من يموت وله ولد فيحتسبه، ص١٠٥٥، حديث رقم: (٢٦٣٣).

كما يستشهد القائلون بمسؤولية الدولة كذلك بسياسة الخلفاء الراشدين، الذين ساروا في مسألة التعليم على سياسة النبي ﷺ، في تعليم الناس وإرسال العلماء إلى الأمصار، وتبعهم في هذه السياسة بعض الخلفاء في العهود اللاحقة. وقد كان الصحابة والتابعون يرون أنَّ كلَّ من اكتسب علماً فعليه تعليمه، فعن ابن شهاب الزهري من التابعين، قال: "إنّ هذا العلم أدَبُ الله الذي أدَّبَ به نَبيّه عليه السلام، وأدبّ النبي به أمّته، أمانةأدَّى الله إلى رسوله ليؤدّيَه على ما أُدِّيَ إليه، فمن سمع علماً فليجعله أمامَه حجةً فيما بينه وبين الله."(١)

ولا شك في أنَّ على المسؤول المسلم أن يقتدي بتوجيهات النبيّ صلَّ الله عليه وسلم، وهو في الحقيقة ما قام بها الخلفاء بعد ذلك. وقد شهد عهد عمر بن الخطاب رَضِيَٱللَّهُعَنْهُ وجود معلمين يعلمون مقابل أجر من الدولة. فعن الوَضِين بن عطاء قال: "كان بالمدينة ثلاثة معلمين يعلمون الصبيان، فكان عمر بن الخطاب يرزق كلَّ واحدٍ منهم خمسة عشر كلَّ شهر."(٢)

فالخليفة الراشد عمر بن الخطاب رَضِيَٱللَّهُعَنْهُ، كان همُّ تعليم أبناء الأمَّة في المدينة والأمصار يشغله، حتى لو لقي أعرابياً فإنَّه سوف يتأكَّد من أنَّه قد حصل على القسط المناسب من التعليم، وقد أورد الزبيدي في التاج قوله: "ويذكر أَنَّ عُمر بنَ

---

(١) الحاكم النيسابوري، أبو عبد الله محمد بن عبد الله. **معرفة علوم الحديث وكمية أجناسه**، بتعليقات الحافظين المؤتمن الساجي والتقي ابن الصلاح، شرح وتحقيق: أحمد بن فارس السلوم، بيروت: دار ابن حزم، ٢٠٠٣م، ص٢٤٦-٢٤٧.

(٢) رواه ابن أبي شيبة في مصنفه، والبيهقي في سننه الكبرى. انظر:

- ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العبسي. **مصنف ابن أبي شيبة**، تحقيق: كمال يوسف الحوت، الرياض: مكتبة الرشيد، ١٤٠٩هـ، كتاب: البيوع والأقضية، باب: في أجر المعلم، ج٤، ص٣٤١، حديث رقم (٢٠٨٣٥).

- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني. **السنن الكبرى**، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٣، (١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م)، ج٦، ص٢٠٦، حديث رقم (١١٦٧٨).

الخطاب رَضِيَٱللَّهُعَنْهُ لقِيَ أَعرابيًّا فقال له: هل تُحسِن أَن تقرأَ الْقرآن؟ قال: نعم. قال: فاقْرَأْ أُمَّ القرآن. فقال: واللهَّ ما أُحسِنُ البنات فكيف الأُمّ. قال: فضَرَبَه ثم أَسلَمهُ إِلىٰ الكُتَّاب، فمكَثَ فيه، ثم هَرَب، وأَنشأَ يقول:

أَتيــتُ مهــاجرِينَ فعلَّمُــوني ثلاَثَــةَ أَســطُرٍ مُتتابعــاتِ
كتــابَ الله في رَقٍّ صَــحيحٍ وآيــاتِ القُــرَان مفــصَّلات
فخَطُّــوا لي أَبَــا جَــادٍ وقــالوا تَعلَّــمْ سَعْفَــصاً وقُرَيِّــشاتِ
ومــا أَنَــا والكتَابَــةَ والتَّهجِّــي ومــا حَـظُّ البَنـينَ مـن البنـاتِ[1]

ونستطيع أن نلمس اهتمام الخلفاء بالعلم والتعليم بدءاً من الحرص علىٰ توحيد فكر الأمَّة ومرجعياتها وضبط مصادر العلم. وأهمها القرآن الكريم،كما يروي البخاري ذلك في قصة جمع القرآن علىٰ عهد أبي بكر رَضِيَٱللَّهُعَنْهُ. فكانت الصحف عند أبي بكر حتّىٰ توفّاه الله، ثمّ عند عمر في حياته، ثمّ عند حفصة بنت عمر، ثم انتهىٰ الأمر إلىٰ عثمان رَضِيَٱللَّهُعَنْهُ فانتقل بالأمر نقلة أخرىٰ، حيث أمر بنسخ القرآن في كتاب أو مصحف. فنُسخ، وعُمِلت منه نُسَخٌ أُرسِلتْ إلىٰ الأمصار حتىٰ تكون مرجعاً يوحِّد قراءةَ المسلمين للقرآن الكريم.[2]

وسار الخلفاء الراشدون مسيرة النبي ﷺ في إرسال معلمين إلىٰ المناطق المختلفه، فكانوا يرسلون المعلمين إلىٰ البلاد المفتوحة، كما فعل عمر بإرساله عبد الله ابن مسعود إلىٰ الكوفة، وأبا موسىٰ الأشعري إلىٰ البصرة، وغيرهم.

ومن المتوقع بطبيعة الحال أن يكون التعليم في مرحلة النبوة والخلافة الراشدة معتمداً علىٰ جهود مركز الحكم وتوجيهات هذا المركز، ومن المتوقع كذلك أن يَـحُدّ

---

(١) الزبيدي، محمد مرتضىٰ بن محمد الحسين. **تاج العروس من جواهر القاموس**، اعتنىٰ به: عبد المنعم خليل إبراهيم والأستاذ كريم سيد محمد محمود، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٧م، مج٤، ج٧، ص٢٢٧.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب: فضائل القرآن، باب: جمع القرآن، ج٤، ص١٩٠٧، حديث رقم: (٤٧٠١).

اتساع رقعة دار الإسلام وكثرة الداخلين فيه من قدرة ولي الأمر في عاصمته على القيام بمسؤولية توجيه التعليم، فكانت توجيهاتُ وَلِـيِّ الأمْرِ للولاة في الأمصار أن يتولوا مسؤولية التعليم بأنفسهم، أو بمن يستعينون بهم من العلماء. لكن الانشغالات السياسية والعسكرية للولاة لم تمكّنهم من تغطية حاجات المجتمع إلى التعليم التي تزداد توسعاً، مما سمح للمبادرات الفردية التي كان يقوم بها العلماء والأغنياء بفتح مجالس التعليم ومؤسساته، فتضاءلت الصفة الرسمية الحكومية للتعليم وتزايدات فيه الصفة الأهلية الشعبية. لا سيما وأن المذاهب الفقهية والفرق العقدية والمدارس الفكرية اتخذت من التعليم وسيلة لإعداد دعاتها ونشر أفكارها.

وثمّة نصوص كثيرة تؤكِّد أنَّ الدولة في زمن الأمويين كانت حريصة على توفير فرص التعليم لأبناء المسلمين، باعتبار ذلك من واجبات الدولة ومسؤولياتها، ولكن ذلك كان يتم كما يبدو بموازاة فرص التعليم التي كانت توفِّرها مبادرات العلماء في التعليم دون مقابل، وبموازاة قيام المقتدرين من الآباء بتعيين مؤدبين ومعلمين خصوصيين لأبنائهم، إضافة إلى الفرص الأخرى التي كان يوفرها معلمون يعلّمون الصبيان مقابل أجرة معلومة.

ومما يروى على الكتاتيب في العهد الأموي مثلاً، أنّها كثرت، وكانت على نوعين، النوع الأول يسمّى "مكتب السبيل" تقيمه الدولة وتنفق عليه، والنوع الآخر يقيمه المعلمون ويأخذون أجرتهم من أولياء أمور التلاميذ. وقد ذكرت كتب التاريخ والطبقات ما يشير إلى اهتمام الخلفاء الأمويين بمكاتب السبيل التي كانت تعلم أبناء الفقراء الذين لا يستطيعون دفع نفقات المكاتب الخاصة، فقد روى الطبري أن "الوليد بن عبد الملك جاءه رجل وسأله قضاء ديونه، فقال له الوليد: نعم إنْ كنت مستحقاً لذلك، ثم قال له: أقرأت القرآن؟ قال: لا، فقال الوليد لصاحب الكتاب: ضمّ إليك هذا فلا يفارقك حتى يقرأ القرآن."[1]

(١) الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. **تاريخ الملوك والأمم**، بيروت: دار الفكر، ط١، ١٩٧٩م، مج٤ ج٨، ص٩٧.

ومن الأمثلة على قيام القيادة بتوفير نفقات التعليم ما كتبه عمر بن عبد العزيز إلى والي حمص يقول: "انظر إلى القوم الذين نصبوا أنفسهم للفقه وحبسوها في المسجد عن طلب الدنيا، فأعْط كل رجل منهم مائة دينار، يستعينون بها على ما هم عليه من بيت مال المسلمين، حين يأتيك كتابي هذا، فإنَّ خيْرَ الخَيْرِ أعجله، والسلام عليك."[1]

ومما جاء في كتب عمر بن عبد العزيز كذلك بشأن إجراء الرزق على طلبة العلم لينقطعوا عن الشواغل، ما ذكره ابن عبد البر عن يحيى بن أبي كثير "قال: كتب عمر بن عبد العزيز إلى عماله: أن أجْرُوا على طلبة العلم الرزق، وفرّغوهم للطلب."[2] ومن ذلك كذلك أنَّ حِرْصَ عمر بن عبد العزيز على تعليم الأمَّة لم يكن يقتصر على المدن والحواضر، وإنما كان يتعدى ذلك إلى البادية، فقد: "بعث عمر بن عبد العزيز يزيد بن أبي مالك الدمشقي والحارث بن يَـمْجَد الأشعري يفقهان الناس في البدو وأجرى عليهما رزقاً، فأمَّا يزيد فقَبِل، وأمَّا الحارث فأبى أن يقْبَل، فكتب إلى عمر بن عبد العزيز بذلك، فكتب عمر: إنَّا لا نعلم بما صنع يزيد بأساً، وأكثر الله فينا مثل الحارث بن يمجد."[3]

ويروي الذهبي عن الوليد بن عبد الملك قوله: "وقد فرض للفقهاء والأيتام والزمنى والضعفاء، وضبط الأمور."[4] وأما السيوطي فقد كانت روايته عن تمويل الوليد للتعليم كما يأتي: "وكان مع ذلك يختن الأيتام، ويرتب لهم المؤدبين، ... ورَزَقَ الفقهاء والضعفاء والفقراء، وحرَّم عليهم سؤالَ النَّاس، وفرض لهم ما يكفيهم، ..، قال ابن أبي عبلة: رحم الله الوليد وأين مثل الوليد؟ افتتح الهند

---

(١) ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. **سيرة ومناقب عمر بن عبد العزيز الخليفة الزاهد**، ضبطه وشرحه وعلق عليه: نعيم زرزور، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠١م، ص١١٥.

(٢) ابن عبد البر، **جامع بيان العلم وفضله**، مرجع سابق، ج١، ص٣٣٤.

(٣) ابن الجوزي، **سيرة ومناقب عمر بن عبد العزيز الخليفة الزاهد**، مرجع سابق، ص٩٢.

(٤) الذهبي، **سير أعلام النبلاء**، مرجع سابق، ج٤، ص٣٤٧.

والأندلس، وبنى مسجد دمشق، وكان يعطيني قطع الفضة أقسمها على قراء مسجد بيت المقدس."[1]

وواضح أنَّ ذلك يعني تعيين المعلمين المؤدبين لتعليم الأيتام، وتحديد الرزق اللازم للفقهاء الذين يفقهون الناس، وإعطاء المال للقُـرَّاء الذين يعلمون الناس القراءة والقرآن في مسجد بيت المقدس.

٢- أصل القول بعدم مسؤولية الدولة عن التعليم:

لكنَّ ثمة رأياً آخر حول مسؤولية تعليم أبناء المجتمع يقول بأنَّ هذه المسؤولية هي مسوؤلية الآباء وأولياء الأمور. ويعتمد كثير ممن يرون هذا الرأي على نص لأبي الحسن القابسي يؤكِّد فيه أنَّ المجتمع الإسلامي في مطلع عهده لم يجعل تعليم الصبيان وظيفة عامة يعتمدها الإمام كما اعتمد وظيفة القاضي والمحتسب والمؤذن وغير ذلك، بل بقيت هذه الوظيفة مهمة الآباء، وقد أدرك الآباء الحاجة للمعلم، الذي يتفرغ لهذه الوظيفة فاستأجروه ووفَّرُوا له ما يقوم بنفقته وحاجات معيشته، يقول القابسي: "ثم اعْلَمْ أنَّ أئمة المسلمين في صدر هذه الأمَّة، ما منهم إلا من قد نظر في أمور المسلمين جميعهم بما يُصلحهم في الخاصة والعامة، فلم يبلغْنا أنَّ أحداً منهم أقام معلمين يعلِّمون للناس أولادهم من صغرهم من الكتاتيب، ويجعلون لهم على ذلك نصيباً من مال الله عَزَّوَجَلَّ، كما قد صنعوا لمن كلفوه القيام للمسلمين في النظر بينهم في أحكامهم، والأذان لصلاتهم في مساجدهم مع سائر ما جعلوه حفظاً لأمور المسلمين، وحيطة عليهم..."[2]

ويؤيِّد هذا الأمرَ ما ذكَرَتْه مؤلفاتٌ متعددة في التراث التربوي الإسلامي عن الأحكام الفقهية الخاصة بأجور المعلمين والعقود التي تعقد بين المعلم وأولياء أمور

---

(١) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. **تاريخ الخلفاء**، بيروت: دار ابن حزم، ط١، ٢٠٠٣م، ص١٧٨.

(٢) القابسي، **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين**، مرجع سابق، ص٩٨.

التلاميذ حول مواضيع التعليم ومدَّتِه وشروطِه وأجرتِه ومكانِه وغير ذلك. فقد أورد ابن سحنون عن أبيه -وقد عاشا مدة في كل من القرنين الثاني والثالث الهجريين- قوله:

"قال سحنون: وقد سُئِل بعض علماء الحجاز، منهم ابن دينار وغيره، أن يُستأجر المعلمُ للجماعة، وأن يُفرض على كل واحد ما يَنُوبُه، فقال: يجوز إذا تراضى بذلك الآباء؛ لأنَّ هذا ضرورة ولا بدَّ للناس منه، وهو أشبه."[1]

"قال محمد: لا بأس أن يَستأجر الرجلُ المعلمَ على أن يعلِّم أولادَه القرآنَ بأجرة معلومة، إلى أجل معلوم، أو كلَّ شهر، وكذلك نصفَ القرآن، أو رُبْعَه، أو ما سَمَّيا عليه. قال: وإذا استأجر الرجل معلماً على صبيان معلومين جاز للمعلم أن يعلِّم معهم غيرَهم، إذا كان لا يشغله ذلك عن تعليم هؤلاء الذين استُؤجِر لهم. "قال: وإذا استُؤجِر المعلمُ على صبيان معلومين سَنَةً فعلى أولياء الصبيان كراءُ موضع المعلم."[2]

ونظراً لأنَّ القابسي (الذي عاش في القرن الرابع ومطلع القرن الخامس الهجري) اعتمد أساساً على ابن سحنون فيما جاء في رسالته، وعايش الظروف التي كان يتحدث عنها ابن سحنون قبله واستمرت في البيئة نفسها (إفريقيا- تونس) إلى عهد القابسي، فإنَّ من المتوقع أن يكون حكمُه المشار إليه عن مسؤولية الدولة المركزية عن التعليم ناتجاً عن هذه الخبرة.

لكنَّ هذا الواقع عن مسؤولية الآباء عن تعليم أبنائهم يتأكد كذلك في قرون لاحقة حين نجد ابن حجر الهيتمي في القرن العاشر الهجري يتحدث بكثير من

---

(١) آداب المعلمين لابن سحنون، تحقيق: محمد العروسي المطوي. عند:

- حجازي، **المذهب التربوي عند ابن سحنون: رائد التأليف التربوي الإسلامي**، مرجع سابق، ص١٢٤.

(٢) المرجع السابق، ص١٢٦.

التفصيل عن مسألة قبول الأجر على التعليم أو الامتناع عن قبوله، مشيراً في ذلك إلى أنَّ مَنْ يعطي الأجر هو أولياء أمور التلاميذ. وقد أورد ضمن هذا التفصيل ما يشير إلى العَقْد الذي يكتبه وَلِيُّ أمر التلميذ مع المعلم. ومن ذلك قوله: "لا بد في الإجارة لتعليم القرآن ونحوه من جواز تعلّمه، ... وتعيين المؤجَّر عليه، وعِلْمِ المعلم والمتعلم أو وَلِيِّهِ - إن كان غير رشيد- بِعَيْنِ الـمُسْتَأْجَر عليه، وسهولته أو صعوبته. فإن لم يعرف ذلك وجب أن يُوَكِّل من يعرفه، ولا يكفي التقدير بالإشارة إلى المكتوب، كأن يقول: تعلِّمُه ما في هذه الورقة، لاختلافه صعوبة وسهولة."[1]

ومع ذلك فإنَّه يمكن الاستدراك على ملاحظة القابسي، التي أصبحت نصاً يُستشهد به في عدم مسؤولية الدولة عن التعليم، بالنظر في عدد من الأمور منها: أن حكمنا اليوم على مرحلة محددة من تاريخ المجتمع ينبغي أن يكون في سياق الزمان والمكان والحال، لا في ضوء واقعنا المعاصر، ومنها ملاحظة اتجاه النمو والتطور في المجتمع الإسلامي مما كان كان يستدعي باستمرار تنظيمات إدارية جديدة، تستند كلُّها إلى نصوص الدين ومقاصده والأساليب المناسبة لتحقيق هذه المقاصد.

سابعاً: جدل العقل والنقل في التراث التربوي الإسلامي

كان يمكن أن نَضْرِبَ الذِّكْرَ صَفْحاً عن جدل العقل والنقل في التراث التربوي الإسلامي، لو اقتصر ذكر هذا الجدل على تنوع أساليب التعامل مع قضايا العقيدة وقضايا الواقع في التراث الإسلامي بصورة عامة، والتراث التربوي الإسلامي بصفة خاصة. لكنَّ بعض الباحثين، سواءً من المستشرقين أو المتأثرين بمناهج الاستشراق أو المعنيين بتفكيك المرجعية الدينية الإسلامية، بالغوا في تصوير المسألة، وتخيَّلوا وجود مدرسة تربوية محافظة تقتصر على الاجتهادات الفقهية للسابقين، ورواياتهم لنصوص الحديث، ومن ثم أهملوا العلوم الأخرى. وتخيَّلُوا في مقابل ذلك مدرسةً تربوية أخرى وصفوها بأنها "تقدمية"، و"تنويرية"

(١) الهيتمي، **تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال**، مرجع سابق، ص٦٠.

وأسموها بالمدرسة "العقلانية"، اعتمدت العقل وانفتحت على علوم الآخرين، لكنَّها تعرضت للمحاصرة، ولم تنجح في الوقوف أمام سيادة المدرسة المحافظة المدعومة من شَغَبِ العامَّة وسَيْف السلطان، أو هكذا تخيَّلُوا![1]

جاءت تلك المبالغة حين تصور هؤلاء الباحثون أنَّ علاقة النقل والعقل في التراث الإسلامي كانت خطاً واحداً يقع النقلُ على أحد طرفيه ويتجه نحو اليمين، ويقع العقلُ على الطرف الآخر ويتجه نحو اليسار، وبينهما مسافة كبيرة، وكل منهما يحاول أن يسحب المجتمع الإسلامي في اتجاهه، فكانت النتيجة ضياع الجهود وتعطيل القدرة على النمو والتطور والتقدم. وحقيقة الأمر مختلفة تماماً عن هذا التصور، والقضية التي تثار على أساس هذه التصور -فيما نراه- هي قضية زائفة!

والاستشهاد في هذا الشأن ببعض المراحل في التاريخ الإسلامي، الذي شهد معارك فكرية حول علاقة النقل والعقل، لا يصلح مثالاً على تراجع النهوض الحضاري للمجتمع المسلم بسبب الزعم بسيطرة النقل على العقل، بل إنَّ تلك المعارك الفكرية كانت تعبيراً عن حيوية العقل المسلم الذي استطاع تعزيز مرجعية النقل بوصفه مصدراً، وتعزيز مرجعية العقل بوصفه أداة. فنحن لم نجد مِنْ بَيْنِ النقليين-مع التحفظ على التسمية- من لم يعتمد مرجعية العقل بوصفه أداة، ولم نجد من بين العقليين -مع التحفظ على التسمية كذلك- من لم يعتمد مرجعية النقل بوصفه مصدراً.

---

(١) انظر مثالاً على تفاصيل ما نعده مبالغة في تعبيرات بعض الباحثين حول التمايز بين المدرسة العقلية والمدرسة النقلية، في:

- رضا، محمد جواد. "التيارات الكبرى في الفكر التربوي العربية الإسلامي"، الباب الرابع من: **الفكر التربوي العربي الإسلامي (الأصول والمبادئ)**، مرجع سابق، ص٥٨٢- ٧١٦.

وقد جاء الكتاب في (١٠٥٢) صفحة وهو واحد من منجزات مشروع "التربية العربية الإسلامية" الذي تعاون في إنجازه كل من المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية في الأردن، ومكتب التربية العربي لدول الخليج في الرياض، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تونس، وجرى الحديث عنه في الفصل الأول من هذا الكتاب.

كما لا يصلح الاستشهاد بالتاريخ الأوروبي الذي حسم المعركة لصالح العقل، وفصَل المقولات النقلية الدينية الكَنَسِيَّةَ -التي كانت تُكبِّل العقل الأوربي- عن واقع الحياة العامة، فانطلقت الحضارة الأوروبية -بعد تخلُّصها من قيود الكنيسة ودين الكنيسة- تُبدع في كل العلوم الطبيعية والاجتماعية والتطبيقية.

إن تفكيك هذه القضية الزائفة في بعدها التراثي الإسلامي أو في بعض تمثلاتها المعاصرة، لا يحتاج إلى القول بالإمكانية الموهومة لتعارض العقل والنقل، ومن ثم البحث عن الحلِّ بتقديم أحدهما على الآخر. صحيح أن بعض المتكلمين والفلاسفة من أمثال الرازي وابن رشد افترضوا احتمال وجود التعارض بين النقل والعقل وعدّوا العقل هو المرجعية؛ فبالعقل يفهم النقل، وأنَّ الغزالي يوافق الفلاسفة والمتكلمين في احتمال وقوع التعارض، ولكنه يقدِّم النقل على العقل في المرجعية، ولكنَّنا لم نَعْدِم ظهور مَنْ دَرَأ احتمال وجود التعارض أصلاً كما فعل ابن تيمية.

لم تظهر مسألة العقل والنقل في عهد الصحابة والتابعين لعدم ظهور الحاجة إليها، فقد انشغل العقل المسلم في تلقِّي نصوص النقل المتمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية، وتوظيفها في استنباط الأحكام الفقهية مما أسس لظهور المدارس الفقهية المعروفة، استناداً إلى الدليل النقلي المتمثل في القرآن والسنة أولاً، والدليل العقلي وإعمال الرأي في النصوص النقلية، فالنقل والعقل معتبران معاً؛ دون حاجة للنظر في أرجحية أحدهما على الآخر، لأنَّ المنهجية القرآنية أغنتهم عن الجدل في هذا الشأن.

لكن علماء الإسلام بعد ذلك افترقوا فِرَقاً في النظر إلى النقل والعقل، فانشغل بعضهم في مناقشة مسائل عقدية ظنُّوا أنَّ النَّصَّ لا يُسعِف في تقديم فهم مباشر، فكان بعضهم أقرب إلى علماء أصول الدين في تناولهم لهذه المسائل بدرجات متفاوتة من ترجيح العقل أو النقل، مثل عدد من متكلمي المعتزلة والأشاعرة والماتريدية، وكان بعضهم أقرب إلى الفلسفة اليونانية، في تناولهم للعقائد الدينية بالاعتماد على العقل مثل الكندي والبيروني وابن سينا، لكنّ فريقاً ثالثاً تـَمَيَّز

بمدرسة منهجية خاصة مثل ابن تيمية من الحنابلة، وابن رشد من الفلاسفة، وابن حزم من الظاهرية، وهي المدرسة التي حاولت الجمع بين العقل والنقل؛ لأنه لا تعارض بينهما في الأصل، حتى يقدم أحدهما على الآخر. وعرف التاريخ الإسلامي مصطلحات وكتابات مستفيضة تجمع بين النقل والعقل، وتلاحظ التكامل وعدم التعارض بينهما، وأصبحت بعض هذه المصطلحات عناوين، فكان من الضروري "درء تعارض العقل والنقل"، و"موافقة صريح المعقول لصحيح المنقول"، وكان من المهم "فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال"، وغير ذلك.

وكان هؤلاء جميعاً -على اختلاف نزعاتهم- يعتمدون الأدلَّةَ القرآنية التي تتفوق بالفاعلية والإقناع العقلي، إلى جانب الأحاديث النبوية ذات الصلة.

وقد اختزنت كتب التراث رصيداً كبيراً من الجدل الكلامي والفلسفي في مرجعية كل من العقل والنقل في منهجية الوصول إلى الأحكام الاعتقادية، وفي فهم طبيعة الإنسان ومتطلبات التعلم وطرق التعليم. لكنَّ هذا الجدل كان يقع ضمن مجالس النخبة وعلى صفحات الكتب التي قلما تصل إلى أيدي العامة. ولم تصل إلى أن تكون شأناً عاماً تتبنَّاه الدولة إلا في حالات محدودة دوّنها المؤرخون على أنَّها أمثلة على الاستثناء من قاعدة الانسجام الاجتماعي، كما في محنة الإمام أحمد، ومصير بعض الغلاة من أقطاب الصوفية.

لكنَّ التهوين من شأن الجدل في مرجعية النقل والعقل الذي نجده في مصادر التراث، والنظر إليه على أنَّه تجليات لحيوية العقل المسلم وتنوع مناهجه في النظر والتعامل، لا يمنعنا من ممارسة ما نظنُّه موضعَ نقْدٍ فيما كان يجري من ممارسات في مجال التعليم، وأنَّ بعض ما كان يجري من ممارسات تعليمية نستطيع أن نحكم عليه اليوم أنَّه كان انحرافاً عن توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية، وأنَّ بعض تلك الممارسات أمْلَتْها سياقات الزمان والمكان والخبرة، ونستطيع أن نحكم عليها بأنها ليست صالحة في عصرنا هذا في ضوء معارفنا وخبراتنا، وسوف نشير إلى بعض الأمثلة على تلك الممارسات في فصل لاحق.

خاتمة:

كان اختيارُنا للقضايا التي تعرضنا لها في هذا الفصل بالاعتماد على ما لاحظنا أنَّ الآراء فيه كانت مختلفة، والجدل فيه كان كثيراً. ولكنَّ النظر في كلِّ قضيَّة بيّنَ لنا مدى الاتساع في قضايا التراث التربوي وموضوعاته ومسائله؛ حتى كادت أن تستوعب معظم ما نجده في فروع العلوم التربوية المعاصرة. وليس في ذلك غرابة، فموضوع التعليم كان ملازماً للوجود الإنساني، حتى في كثير من مسمياته ومصطلحاته، وسيبقى كذلك. وقد تبيّن لنا كذلك أن قضايا التعليم ترتبط غالباً بالنظام العام الذي يحكم المجتمع، في سائر المجالات الاجتماعية الاقتصادية والسياسية وغيرها، من حيث درجة المركزية أو اللامركزية في الإدارة، فعلى الرغم من وجود أحكام وتوجهات عامة، فإنَّ الحاكم قد يمارس تطبيقها بدرجات مختلفة من المسؤولية والعدالة. وسيكون المجال مفتوحاً لمبادرات الأفراد من العلماء أو الأغنياء أو القادة المحليين، أو لجهود الجماعات المذهبية، أن تجتهد في إنشاء مؤسسات التعليم، أو تمويلها، أو توجيهها لأغراض معينة، وستكون هناك اجتهادات في ضبط التنوع والاختلاف في الأفكار والممارسات. وقد تجلَّت آثار ذلك كله على حركة العلم والتعليم، وعلى هامش الحرية المتاح للعلماء ومبادراتهم، وعلى إنشاء المؤسسات التعليمية المختلفة وتمويلها وإدارتها ومناهجها. ونحن اليوم نرى أمثلة في كل ذلك في الواقع التعليمي المعاصر في بلدان العالم.

إضافة إلى الملحوظات والأحكام العامة على مجمل التراث التربوي التي استطعنا الكشف عنها في هذا الفصل، فقد تجاوزنا ذلك في الرؤية التحليلية لنقف وقفاتٍ تأمُّلِيَّةً عند عدد من العناصر المكونة لهذا التراث. فمثلاً عندما تأمَّلنا الموضوعات التي تضمنها التراث التربوي الإسلامي، وجدناها موضوعات متعددة، وحجم مادة التراث التي نجدها حول كل موضوع متفاوت تفاوتاً كبيراً، مما يعني التفاوت في الأهمية التي كانت تعطى لكل موضوع منها. ثم إنَّ ما تضمنه

التراث عن موضوع معين ربما اقتصر على عصر معين، وتأثَّر حجمُ تناولِه ومناهجُ هذا التناول بعوامل معينة.

وعندما تأملنا حضور المدارس المنهجية في التراث التربوي وجدنا أنَّ من المناسب النظر في حجم توزع مادة التراث على المدارس المختلفة: الفقهية والحديثية والفلسفية والكلامية والصوفية، والتنوع في المرجعية التي يعتمدها مؤلفو هذا التراث من هذه المدارس، وهو موضوع يجدر أن يجد باحثاً يخصه بدراسة وافية.

وكان واضحاً أنَّ الإشارات التي تختص بمسؤولية الدولة عن التعليم كما تناولتها مادة التراث التربوي الإسلامي، بدا فيها التناقض في بيان هذه المسؤولية، وربَّما يكون هذا التناقض تعبيراً عن حالات مختلفة باختلاف العصور، أو باختلاف مَنْ كتب هذه النصوص، أو باختلاف منهج التناول، فيما إذا كان معيارياً لبيان الحكم أو وصفياً لتقرير الواقع.

إنَّ معظم ما أوردنا في هذا الفصل يثير أسئلة أكثر مما يقدم إجابات عن هذه الأسئلة، ذلك أنَّنا نتناول موضوعاً غاية في السعة، وكلُّ عنصر من عناصره يتضمن عشرات المسائل، وكلُّ مسألة يمكن أن يتناولها بحث تفصيلي أو أكثر. ولنتذكر ما ورد في الفصل الثاني من هذا الكتاب حين أشرنا إلى المؤسسات العلمية الكبيرة التي تناولت موضوع التربية في الإسلام، وتعاملت مع مادة التراث التربوي في نحو أربعة آلاف صفحة، وشارك في البحث مئات من الباحثين، واستغرق العمل بضع سنوات، ومع ذلك لم يَـخْلُ العملُ من نقص وقصور.

وإنَّ من أهم ما لفت انتباهنا هو أنَّ عملية التعليم، كانت موضوعاً مهماً في جميع المدراس الفكرية الإسلامية، فالمدرسة الفقهية كان فيها فقهاء يُعلِّمون ومتفقِّهٌ يتعلَّمون، والمدرسة الحديثية، كان فيها مُـمْلُون يُـمْلُون الحديثَ على مستمعين يسمعون ويكتبون، والمدرسة الصوفية كان فيها شيخٌ يَعِظُ ويُرَبِّـي، ومُرِيدٌ يتَّعِظُ ويأخذ التربية، وهكذا. وفي الفقه وجدنا كلَّ المذاهب الفقهية أسهمت في الكتابة

على التعليم، وهكذا. لكنّ الأكثر إثارة للانتباه أن بعض الموضوعات قد تناولها تراث المذاهب الفقهية الثمانية، أو عدد من هذه المذاهب على الأقل، بالطريقة نفسها، وربَّما بالنص نفسه، ليس لأنها تعتمد نصوص القرآن والسنة وحسب، وإنَّما لأنَّ الأحكام والتوجهات والمواقف الخاصة بتلك الموضوعات، كان خبرة مجتمعية عابرة للمذاهب الفقهية. وربَّما كانت تعبر كذلك عن قدر من احترام العلماء بعضهم لبعض، وأَخْذِ بعضهم عن بعض، وفي كثير من الأحيان دون الحاجة إلى التنويه أو التوثيق الذي نعدُّه اليوم من المعايير العلمية.

الفصل السابع:

منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي

مقدمة:

الآن وقد اقتربنا من نهاية هذه المجالس العلمية في الحديث عن التراث التربوي الإسلامي، لكن هذه المجالس لا بد أن تختم بالتساؤل: لماذا كلُّ هذا الاهتمام بهذا التراث، وكيف يمكننا أن نتعامل معه؟

لقد تحدثنا في الفصول السابقة من هذا الكتاب عن التراث التربوي الإسلامي في صورته المدوَّنة في الكتب المطبوعة، وأشرنا إلى أنَّ من التراث ما هو مادَّة مدوَّنة، ولكنَّها لا تزال مخطوطات غير مطبوعة، وثَـمَّة تراث تربوي قائم في صورة منشآت وأبنية مادية في المدارس والتكايا وأروقة المساجد التي يتم فيها التعليم، وهي تُدْرس عادةً ضمن التراث المعماري والآثار. ولكنَّ الحياة اليومية للشعوب الإسلامية اليوم لا تخلو من مكونات عقلية ونفسية لا يُفسِّر وجودَها إلا التراث. وتتمثل هذه المكونات التراثية أحياناً في بعض أنماط التربية الأسرية وبعض أساليب التنشئة الاجتماعية، ولو بحثنا عن مرجعية هذه الأنماط والأساليب فقد لا نجد نصوص الدين حاضرةً بصورة مباشرة، وإنما نجد مرجعيَّتَها عاداتٍ وممارسات وتقاليدَ، توارثَتْها الأجيال بصورة واعية أو غير واعية. وسيكون من المناسب تطوير منهجية للكشف عن هذا النوع من الموروث التربوي النفسي والاجتماعي والتعامل معه.

لكنّ الباحث المعاصر وهو يبحث في التراث التربوي الإسلامي سيجد من الصعوبة حصر مراجعه التاريخية في مجال معرفي محدد، كما نجده اليوم في النظم المعرفية أو العلوم المتمايزة (علم التربية، علم النفس، علم الاجتماع، علم الاقتصاد، علم السياسة... إلخ)، فهذه النظم لم تتطور بصور متمايزة إلا في مرحلة لاحقة من التاريخ البشري.

وحين نبحث في التراث التربوي الإسلامي من خلال التجربة التاريخية المدوَّنة، فلن يكون كافياً النظر في المؤسسات التي اهتمت بصور نظامية محددة من التعليم، مثل المساجد، الكتاتيب، والمدارس، وحلقات الصوفية، على أهميتها، فبناء الصورة الكاملة عن حالة التعليم يقتضي البحث عن الأشكال المختلفة من التفاعل الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والعسكري التي كانت تسود كلَّ مرحلة من مراحل التطور في نظم التعليم. وسوف نجد هذه الأشكال من التفاعل مبثوثة في معظم كتب التراث التي تخصصت في مجالات الفقه، والأدب، والتاريخ، والتراجم، والطبقات، والرحلات، والفلسفة، والتصوف، وغيرها.

وسوف نجد في مثل هذه المصادر التراثية الكثير من البيانات عن شخصيات عرفت في ميادين التعليم، وأنتجت علوماً فأصبحت موضوعات للتعليم. وسنجد أنَّ وضع العلم والتعليم والمعلمين اختلف من عصر إلى آخر. ففي عهد الصحابة مثلاً: كان الخلفاء الراشدون خَيْرَ المعلمين، ويختارون لتعليم الناس خيرَ العلماء. وبعد انتهاء الخلافة الراشدة، شهدنا الكثير ممن عُرفوا بالتقوى والعلم يعزفون عن الاقتراب من الحكام الجدد، وانقسم المجتمع إلى فئتين؛ الفئة الأولى: هي أغلبية العامة الذين يعتمدون على العلماء الذين اختاروا الزهد في جاه الحكام وأُعْطِياتهم؛ تَوَرُّعاً عن احتمال التعرض لضغوط تجعلهم يتخذون مواقف لا يسمح بها عِلْمُهم، والفئة الثانية: أقلية وَجَدَت أنَّ قربها من الحكام يوفر لها من متاع الدنيا ما تطمح إليه، أو أن هذا القرب يحقق للعامة مصلحة أو يدفع عنهم مفسدة.

وقد أدّى هذا التمايز بين الفئتين إلى انفصام حاد بين القيادة السياسية، والقيادة العلمية، وربما كان له أثره في تعرُّض العلماء أحياناً إلى صنوف من المحن، لكنّ التفاف العامة حول العلماء كان له أثره في سلامة التوجه العامّ لجمهور الأمة، وحماية الحركة العلمية واستمراريتها. ومع ذلك فإنَّ من الإنصاف أن نقول: إنَّ التاريخ الإسلامي في مراحله المختلفة شهد بين الأغلبية والأقلية، حكاماً من أهل

العلم والتقوى.

وقد اخترنا أن نوثّق التراث التربوي الإسلامي في مذاهبه الفقهية واتجاهاته الفكرية المتعددة، فكلُّ ذلك فيما نراه هو من تجارب الأمة الإسلامية حتى لو كان حظُّه التفاوتَ الكبير فيما نعدّه صواباً أو خطأً، وهو في مجمله صور من الاجتهاد في فهم مقاصد الوحي الإلهي والهدي النبوي. ومما يجعلنا نطمئن إلى هذا الاختيار في شمول التراث لمصادره واتجاهاته المذهبية المختلفة، وتكاملها في التعبير عن مجمل التراث، أنه على الرغم من التفاوت والاختلاف في المدارس المذهبية والمنهجية، فإنّ مادة التراث جميعها تكاد تعتمد على الآيات القرآنية والأحاديث النبوية نفسها، مع استثناءات محدودة عندما تستشهد ببعض نصوص التراث، إضافة إلى القرآن الكريم والسنة النبوية بنصوص من شخصيات المذهب، كما هو الحال في اعتماد الكتب المؤلفة من علماء الشيعة الإمامية على نصوص أئمتهم، أو نصوص من كلام الفلاسفة اليونان والهنود والفرس كما كان الحال مع مصادر التراث التي كتبها بعض الفلاسفة والمتكلمين والأدباء.

فحين نتحدث عن التعامل مع التراث التربوي الإسلامي، لا بد أن يكون مبدأ التكامل المعرفي حاضراً ليشمل هذه السعة في ميادين التراث، وهذا التعدد والتنوع في مصادر التراث وموضوعاته وأعلامه.

وقد حاولنا في الفصول السابقة أن نرسم خريطة إجمالية للتراث التربوي الإسلامي؛ مفهومه، ونصوصه، واتجاهاته، ومؤسساته، وحضوره في البحث المعاصر، فوجدنا مادة غنية قد كُتبت عن هذا التراث، ودراسات كثيرة أجريت حوله. وقد آن لنا الآن أن نقول بأنَّ ذلك التراث هو اليوم جزء من خريطة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، فأيُّ موضوع يخضع للدراسة سيكون هناك نظر في الجذور التاريخية لهذا الموضوع، والدراسات التي جرت حوله، ثم يبدأ الباحثُ من حيث انتهى مَنْ سبقَه.

ونستطيع أن نقول إن بعض ما وجدناه يعد أشكالاً من التعامل مع هذا التراث، فما المقصود بالتعامل مع التراث؟ وكيف يمكن لنا أن نصف صور التعامل التي تكشف عنها تلك البحوث والدراسات؟ ومن هم الذين تعاملوا مع هذا التراث؟ وما المناهج التي وظَّفوها في هذا التعامل؟ ولماذا يُقبِل الباحثون على دراسة التراث، وما القيمة الوظيفية لنتائج بحوثهم؟

ولا شك في أن تقويم التراث وبيان فائدته في حياتنا المعاصرة هو قضية مهمة في التعامل مع التراث، فما المبادئ التي يمكن توظيفها في الحكم على التراث وبيان قيمته؟

هذا ما يحاول هذا الفصل الأخير من الكتاب الإجابة عنه.

وقبل الانطلاق في مباحث هذا الفصل، نودّ أن نشير إلى أننا لسنا أوَّلَ من يتحدث عن منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي، فقد سبق أن اطلعنا على عدد من البحوث التي جاء عنوان هذا الفصل متطابقاً مع عناوينها.[1] ومع أننا نؤكد أنَّ لكلِّ بحث منها قيمتَه وأهميّتَه فيما تصدى له وتحدث عنه، فإننا نأمل أن تأتي طريقتنا في معالجة الموضوع على نحو آخر، يكون فيه مزيد من الفائدة التي تسوغ وجود مادة هذا الفصل.

---

(١) البحوث الأربعة الآتية نموذج لهذه البحوث التي اطلعنا عليها:

١- النقيب، عبد الرحمن. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي؛ طبيعته وتقويمه"، **مجلة المسلم المعاصر**، السنة الخامسة والعشرون، العدد ٩٩، يناير ٢٠٠١م، ص١٧-٤٦.

٢- علي، سعيد إسماعيل. "كيف نتعامل مع الموروث التربوي الإسلامي"، **مجلة المسلم المعاصر**، السنة السادسة والعشرون، العدد ١٠٤، أبريل ٢٠٠٢م، ص٧٥-١٢٨.

٣- أبو العينين، علي خليل. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي"، **مجلة المسلم المعاصر**، السنة السابعة والعشرون، العدد ١٠٥، يوليو ٢٠٠٢م، ص٨٥-١٣٧

٤- حسان، حسان عبد الله. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي: دراسة تحليلية"، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، يونيو، ٢٠١٥م.

أولاً: معنى التعامل مع التراث ومناهجه

لقد أصبح واضحاً أنَّ ما نقصده بالتراث التربوي الإسلامي هو كل ما كتبه العلماء المسلمون عن موضوعات التعليم، بعد عصر الرسالة. ونحن نعرف أنَّ القرن الهجري الأول لم يشهد كثيراً من الكتابة. وما كان من روايات مبكِّرة إنَّما كتبت بعد بدء التدوين الرسمي في زمن الخليفة عمر بن عبد العزيز. وقد اعتمدنا في تحديد مصطلح التراث، أن لا نعد القرآن الكريم والسنة النبوية من التراث. ومن ثَـمَّ فإنَّ منهج التعامل مع التراث سوف يختلف عن منهج التعامل مع القرآن الكريم والسنة النبوية.

ثُـمَّ إنَّ ما اعتمدناه من تحديد الإطار الزمني لما يُعدُّ من التراث من القرن الثاني حتى القرن الثالث عشر سوف يتضمن تراثاً تتفاوت مادته في مدى التزامها بما هو من المعلوم من الدين بالضرورة. ومع ذلك فإننا نَعُدُّ ذلك كلَّه تراثاً للمسلمين. ولا نود أن نتحدث عن صفة معينة من هذا التراث دون أخرى فهو تراث الأمة على امتداد القرون المشار إليها وسعة الجغرافيا التي تـمدَّد فيها.

وإذا كان التراث الإسلامي هو تراث المسلمين؛ أي ثمرة اجتهادات علماء الإسلام، وليس نصوص القرآن والسنة، فإننا سوف نجد أنَّ القرآن الكريم والسنة النبوية كانا حاضرين في معظم مادة التراث التربوي الإسلامي، بوصفه المرجعية العامة للمجتمع الإسلامي طوال هذه القرون، لكننا سنجد اختلافاً في فهم توجيهات هذه المرجعية أو في مدى الالتزام بها. ولا شكَّ في أنَّ حضور القرآن الكريم والسنة النبوية بهذه الصفة المرجعية للتراث الإسلامي أضفى على هذا التراث صفةً دينية لم يعرفها تراث الأمم الأخرى، وفي ذلك يقول عبد المجيد النجار: إنَّ "التراث الإسلامي كان له في حياة المسلمين من الموقع الموجه لحياتهم ما لم يكن لأيِّ أمَّة أخرى، وذلك لما هو مصبوغ به من صبغة دينية على اختلاف فروعه وتنوعها؛ إذ تعاليم الدين الإسلامي كما هو معلوم شمولية في تناولها بالبيان لحياة

الإنسان، فكان بذلك تفاعل الأجيال اللاحقة بتراث السالفة تفاعلاً للعنصر الديني فيه موقع مهم."[1]

هذا هو معنى التراث، أما معنى التعامل مع التراث فإننا سوف نجتهد أن نبحث في الدلالات الإجرائية لمعنى التعامل وليس اللغوية. فقد كانت الفصول السابقة في هذا الكتاب مليئة بصور التعامل مع التراث؛ فقد كنا نتحدث عن باحثين يتعاملون مع التراث في صورة موضوع للبحث والدارسة، ويعطون للتراث معنىً معيناً، ويبحثون في التراث لأغراض محددة، ويستعملون في بحثهم مناهج معينة. فتحديد معنى معين للتراث حين يكون موضوعاً للدراسة، والمدى الزمني الذي يحدده الباحثون لهذا التراث، والأغراض المحددة من الدراسة، والمناهج المستعملة فيها، كلها أمثلة على أشكال التعامل مع التراث.

ولمزيد من التوضيح، يمكننا القول: إنَّ التعامل مع التراث حين يشتمل معنى التراث على "القرآن الكريم والسنة النبوية والعلوم التي أنتجها المسلمون حول القرآن الكريم والسنة النبوية وسائر العلوم الأخرى"، لن يكون بنفس طريقة التعامل لو كان معنى التراث الذي ندرسه هو "إنتاج العلماء وحسب"، ولا يدخل فيه القرآن الكريم والسنة النبوية. وحين يكون التراث المقصود بالدراسة هو التراث المكتوب في مدى زمني معين، سيكون شيئاً مختلفاً عن هذا التراث عندما يتضمن التراث النفسي والاجتماعي غير المكتوب، إضافة إلى ذلك التراث المكتوب، وسوف تختلف منهجية التعامل في الحالتين.

فالتراث الإسلامي حين يكون مجمل ما ورثه جيلنا المعاصر عما سبقه من أجيال الأمة المسلمة، قبل الاتصال الحديث بالغرب، سيتضمن تراثاً أنتجه العلماء المسلمون

---

(١) النجار، عبد المجيد. "مبادئ منهجية في التعامل مع التراث"، **نحو منهجية للتعامل مع التراث الإسلامي**، أعمال ندوة عملية نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي، بالتعاون مع معهد الدراسات المصطلحية في فاس، ٣٠ أكتوبر-٥ نوفمبر ١٩٩٦م، ص٢٦٧-٢٧٩.

في الغالب في بيئة كان لهم فيها اليد العليا في الحضارة، فكان في معظمه إنتاجاً داخلياً مستقلاً عن المؤثرات الخارجية، وحتىٰ حين تعامل أولئك العلماء مع المؤثرات الخارجية في بعض الأحيان، كان الإسلام ديناً وثقافة وحضارة هو المرجعية. أما عندما جرىٰ اتصال المجتمعات الإسلامية بالغرب، بالصور المختلفة لهذا الاتصال، اعتباراً من مطلع القرن التاسع عشر الميلادي، وعانت المجتمعات الإسلامية مما سمي بالصدمة الحضارية، فإنَّ نوعاً آخر من الإنتاج الفكري المدوَّن بدأ يتشكَّل، وهذا النوع من الإنتاج يعد بالنسبة لأجيالنا المعاصرة في مطلع القرن الحادي والعشرين تراثاً، ولكنه مختلف عن التراث الذي يمكن رصده قبل تلك الصدمة المذكورة.

واضح من هذه الأمثلة أنَّنا نعني بالتعامل مع التراث أموراً تختص بتعريف التراث وبمن يتعامل من التراث، وبالغرض من التعامل، وكيفيته. وقد اقترح المعهد العالمي للفكر الإسلامي علىٰ العلماء والمفكرين تطوير مناهج معاصرة للتعامل مع القرآن الكريم، والسنة النبوية، والتراث الإسلامي، والتراث الغربي. واستجاب بعض العلماء فكتبوا بحوثاً وكتباً جاء في عناوينها مصطلح "منهج التعامل" فالشيخ القرضاوي مثلاً استعمل مصطلح التعامل في عنواني كتابين من كتبه؛ أحدهما: "كيف نتعامل مع القرآن الكريم"، والثاني: "كيف نتعامل مع السنة النبوية". ففي الأول تحدث القرضاوي في منهجية التعامل مع القرآن الكريم، فقال: "ومِنْ حق هذا القرآن أن نحسن التعامل معه: حفظاً واستظهاراً، وتلاوة واستماعاً، وتدبراً وتأملاً. وأن نحسن التعامل معه: فهماً وتفسيراً، فليس هناك أفضل من أن نفهم عن الله مرادَه مِنَّا، وما أَنزَل كتابَه إلا لنتدبّرَه، ونفقهَ أسرارَه، ونستخرج لآلِـئَه، كلٌّ بقدر ما يتسع وَادِيه... كما يجب أن نحسن التعامل مع القرآن اتباعاً له، وعملاً به، وحكماً بشريعته، ودعوة إلىٰ هدايته، فهو منهاج لحياة الفرد، ودستور لسياسة الحكم، ودستور للدعوة إلىٰ الله تعالىٰ."[1]

(١) القرضاوي، **كيف نتعامل مع القرآن العظيم**، مرجع سابق، ص١٢-١٣.

فللتعامل مع القرآن الكريم عند القرضاوي أشكال متعددة فمنها: الحفظ والتلاوة والاستماع، ومنها: الفهم والتفسير والتدبر، ومنها: التطبيق والعمل في حياة الفرد والمجتمع، وليس من المتوقع أن يقع كل شكل من هذه الأشكال بالمقدار نفسه، فـ"الأَوْدِيَة" العقلية والنفسية والعملية للمتعاملين مختلفة في سعتها وعمقها.

كما تحدث القرضاوي عن منهجية التعامل مع السنة النبوية فقال: "عُنِيت أكثرَ ما عُنِيت ببيان: "المبادئ الأساسية للتعامل مع السنة المطهرة، سواءً تعاملنا معها فقهاء، أم دعاة، وبيان المعالم والضوابط اللازمة لفهم السنة فهماً صحيحاً، بعيداً عن تضييق الحرفيين، الذين يجمدون على الظواهر، ويغفلون المقاصد، ويتمسكون بجسم السنة، ويهملون روحها، وبعيداً أيضاً عن تمييع المتهاونين والمتعالمين الذين يدخلون البيوت من غير أبوابها، والذين يقحمون أنفسهم فيما لا يحسنون، ويقولون على الله ورسوله ما لا يعلمون."[1]

فالقرضاوي هنا يتحدث عن مبادئ أساسية للتعامل مع السنة النبوية، وضوابط لهذا التعامل، ويتحدث عمن يتعامل معها، من فقهاء أو دعاة أو غيرهم، وعن كيفيات للتعامل من الفهم الحرفي أو الفهم المقاصدي، من التعامل المتهاون، أو التعامل الجاد، من التعامل عن علم، أو التعامل عن جهل...

والهدف من إيراد هذين النصين للقرضاوي هو بيان معنى التعامل. ومع الاعتراف بأنَّ التعامل مع القرآن والسنة سوف يختلف عن التعامل مع التراث الذي هو إنتاج العلماء، فإنَّ المعاني الذي ذكرها القرضاوي للتعامل يمكن أن ترشد إلى بعض أشكال التعامل مع التراث.

وقد أسهب الشيخ محمد الغزالي في الكتابة عن مناهج التعامل مع القرآن الكريم والسنة النبوية والتراث الإسلامي في معظم كتبه. وقد خصص واحداً من

---

(١) القرضاوي، **كيف نتعامل مع السنة النبوية: معالم وضوابط**، مرجع سابق، ص١٩.

كتبه للتراث الفكري، عرض فيه أمثلة متعددة من التراث الذي كان نتيجة للتعامل غير السليم مع نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية، فأحدث ذلك قصوراً في الفهم، واختلافاً في الرأي، وأدّىٰ أن يختلط التراث اللاحق بصور من التعصب في مذاهب الاعتقاد والفقه. والغزالي يتحدث حديث المصلح الذي يشخص العلل ويصف العلاج، فلعلاج الواقع المتخلف للأمة مثلاً يقترح "أن يتكون جهاز ذو نشاط مزدوج، كلاهما يضارع الآخر في القدرة واليقظة.." الأول: خارجي يدرُس حالةَ الأمم الأخرىٰ وسِرَّ قوَّتِـها، والآخر: داخلي يحارب الانحرف الفكري الذي شوّه صورة الإسلام، ويعمل علىٰ إعادة بناء الأمة" علىٰ أساس أنَّ الوحي حياة، وأنَّ دراسة الكون أهم ينابيع الإيمان، وأنَّ حسن استغلاله سلاح اقتصادي وعسكري خطير،... وغربلة التراث الإسلامي ... لاستبقاء ما يوافق الكتاب والسنة واستبعاد ما عداه."[1] فمن عناصر العلاج عنصر يختص بالتعامل مع التراث بغربلته لتمييز بعض فئاته عن بعضها الآخر، والتعامل مع كل فئة بما يلزمها.

فمن التراث الذي يلزم تجاوزه وعدم العودة إليه تلك الاختلافات بين المعتزلة والأشاعرة في بعض مسائل العقيدة، وأوقعت ما أوقعت من جدل طال أمده، واستشرىٰ خطره، وقُتِل بسببه من قُتل من العلماء وعُذِّب من عُذِّب منهم، وأثار ما أثار من الأحقاد، يقول عنه العزالي: "وقد أنعمت النظر في الخلاف القديم بين فكر السلف والخلف، فوجدته أدنىٰ إلىٰ الخلاف اللفظي... وتوجد اليوم عصابة من المتعالمين تريد أن تسعِّر النار، وأن تصب الزيت في الفرن الذي خمد اشتعاله."[2] فالتعامل مع مثل هذا التراث هو إهماله وتقديم الفهم المبسط الذي يعتمد مقاصد الآيات القرآنية في تنزيه الله سبحانه، واعتماد ما يَنْبَغِي عليه عمل نافع جامع.

---

(١) العزالي، **تراثنا الفكري في ميزان الشرع والعقل**، مرجع سابق، ص٣٧-٣٨.

(٢) المرجع السابق، ص٥٦-٥٨.

وقد عَرَفَتْ الجهودُ العلمية في القرن العشرين عدة طرق من التعامل مع التراث، فقد ظهرت مؤسسات إحياء التراث، وتحقيق التراث، ونشر التراث، وخدمة التراث، وتيسير التراث، وغير ذلك. وقد جاءت هذه الجهود من منطلق الوعي بأنَّ أكثر ما يعيق تعاملنا بالتراث هو الجهل به، وغيابُه عن وَعْيِنا المعاصر، فالجهل بالتراث وغيابه عن وعينا هو المشكلة الأولى من المشكلات التي تعبر عن خلل في علاقتنا بالتراث، وهذا يستدعي منا الانتقال من حالة الجهل بالتراث إلى حالة العلم به، وحضورِه في ثقافتنا المعاصرة، وهذا واحد من الأهداف التي تسعى إليها حركة إحياء التراث، عن طريق تحقيق المخطوطات ودراستها ونشرها، حتى تأخذ حيزاً مناسباً من مصادر المعرفة التي لا نستغني عنها. وهذا ما يُـمَكِّنُنا بعد ذلك من التحليل النقدي للتراث، وتحديد الأفكار الحية فيه ذات الصلة بتطوير واقعنا المعاصر وتحسينه.

ومن خدمة التراث تكشيفُه وفهرستُه وتصنيفُه، فثمَّة خبرات معاصرة متاحة للتكشيف والفهرسة، وثَـمَّة حاجة لابتداع طريقة مناسبة للتصنيف، فالطرق الشائعة في التصنيف تعتمد فلسفةً ونظماً لا تستوعب خصوصيات التراث وموضوعاته. مثل هذا الطرق في خدمة التراث سوف تعين في جهود التحقيق والنشر لما تشتد الحاجة إليه بسبب راهنية موضوعاته.

من المؤكد أن الفرص المتاحة اليوم لتصنيف التراث أصبحت أسهل مما كانت عليه قبل نصف قرن من الزمن، فكثير من مراكز المخطوطات العربية في العالم ومكتباتها أصبحت مفهرسة، وسيكون من المفيد أن يتولى أحد الباحثين حصر المخطوطات التي ربما تقع في صلب الاهتمام التربوي مما لم يحقق وينشر إلى اليوم. فربما نجد بين هذه المخطوطات مادة أشارت إليه كتب التراجم والوفيات، وهي موجودة ولم نتعرف عليها بعد، أو أنها لم تصلنا.

ومما يمكن التفكير فيه كذلك هو العكوف على بعض كتب التاريخ، والتوقف عند ما ذكرت من قضايا التعليم والتربية، على شاكلة ما قامت بها ملكة أبيض مع كتاب ابن عساكر.[1]

وقد تبيَّن لنا من فصول هذا الكتاب أنَّ قسماً كبيراً من التراث التربوي الإسلامي كان يدور حول فضل العلم والتعلّم والتعليم، وقد استوعبت الأجيالُ الأولى من تاريخ الأمة الإسلامية توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية في هذا المجال، فانتقلت بهذه التوجيهات من حالة الأُمِيَّة التي اتصف بها معظم العرب، إلى أمَّة القراءة والكتابة والإنجاز العلمي والحضاري في سائر الميادين. ومع ذلك فمن الواضح أنَّ هذه التوجيهات كانت تُفْهَم بطرق مختلفة، وتتطور عملية الفهم بالممارسات العملية، فمسؤولية الدولة عن تعميم التعليم ومحو الأمية، وقبول الأجر على التعليم، وترتيب مواد التعليم، واستخدام أساليب التأديب وضبط السلوك، ونظام الإجازات وغير ذلك كان يخضع لاجتهادات متفاوتة، واحتاج الأمر إلى بعض التطور حتى تستقر بعض المبادئ العامة التي تحكم الممارسات العملية في التعليم.

ومن الدروس التي يمكن أن توجِّه تعامُلَنا مع التراث التربوي أن لا يؤخذ هذا التراث مجزءاً، ولا يُنظَر إلى الممارسات الخاصة بحالة معينة بوصفها مرجعية،

---

(١) أبيض، ملكة. **التربية العربية الإسلامية في بلاد الشام والجزيرة في تاريخ دمشق لابن عساكر**، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٠م، وانظر أيضاً:

- أبيض، **أضواء على التربية والثقافة العربية - الإسلامية في الشام والجزيرة خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة**، مرجع سابق.

ومن المناسب أن نلاحظ أن ملكة أبيض قد مارست إسقاط بعض ما تريد أن تجده في النصوص التي يرويها ابن عساكر، بصورة قد لا تعنيها تلك النصوص بالضرورة، وعملية "الإسقاط" هذه مشكلة فكرية قد تتنازع مع ضوابط الأمانة والموضوعية في البحث. وهذه مسألة تصلح أن تكون موضوعاً للبحث في المشكلات الخاصة بتعامل بعض المعاصرين مع نصوص التراث.

لأنّ أحد كتب التراث تحدث عنها، فقد كانت هذه الممارسات فهماً يجوز عليه الصواب والخطأ، أما المرجعية فهي للنصوص، وللمبادئ التي انتهت إليها الخبرة والممارسات العملية المستندة إلى مرجعية النصوص.

أما آداب العالم والمتعلم، أو الفقيه والمتفقه، أو الراوي والسامع، أو المملي والمستملي، أو الشيخ والمريد، ... التي كانت عناوين لكثير من كتب التراث التربوي؛ فكان فيها حالاتٌ تُعْلِي من مكانة المعلم، وتضعه في منزلة من التكريم التي تليق بحامل العلم، في كل زمان ومكان، وفيها كذلك أمثلةٌ على حالات أخرى تذوب فيها شخصية المتعلم وتُنتقَص فيها كرامُته، مما لا نَظُنُّ أنَّه ينسجم مع توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية، لا سيّما ما تطلبه تلك التوجيهات من تكريم الإنسان وإعداده للاستخلاف في الأرض وبناء الحضارة.

ولذلك فإنَّ من وجوه التعامل مع التراث إعمال النظرة المنصفة والعادلة في الحكم على التراث؛ إذ يمكن للباحث أن يضع على عَيْنِ عَقْلِه منظاراً أسود أو عدسة مُكَبِّرة، ترى بعض صور الممارسة التعليمية التي تحدثت عنها كتب التراث مما لا يُعدُّ أمراً مقبولاً اليوم، فتُكَبِّر هذه المواقفَ وتبرزُها، حتى تكاد أن تطغى على غيرها من صور الممارسة، ومثال ذلك ما يذكر عن أخبار المغفلين من معلمي الصبيان، أو اعتبار آثار الحبر على ثياب العالم أو طالب العلم من علامات التكريم والفضل، أو مواقف أخذ المتعلمين بالشدة والعنف. وفي المقابل فإنَّه ليس من الإنصاف كذلك الغُلُوُّ في الإعلاء من شأن المواقف المشرقة والناصعة من الممارسات التعليمية، وكأنها هي القاعدة التي لا يوجد لها استثناء.

ومن وجوه التعامل مع التراث التربوي الإسلامي إجراء دراسات تتنوع كثيراً في موضوعاتها، منها دراسة أنواع التربية التي عرفها التراث التربوي، فقد كانت هناك تربية فكرية قدمها علماء الكلام والأصوليون، وتربية أخلاقية قدمها الزهاد والمتصوفة، وتربية سياسية قدمها مؤرخون وفلاسفة، وتربية فقهية قدمها علماء

المذاهب، وهكذا.

ومن هذه الوجوه دراسات حول أعلام التراث التربوي وإسهاماتهم، هي أقرب إلى التأريخ لحياة هؤلاء الأعلام والظروف التي عاصروها، والآثار التي تركوها، مع اهتمام خاص بشيوخ كل علم منهم، وتلاميذه، ومؤلفاته. ومنها كذلك دراسات حول قضايا وموضوعات محددة في التراث التربوي، مثل: المبادئ التي كان يقوم عليها التعليم، وموضوعات التعليم، والإدارة التربوية، وأساليب التعليم، والأوقاف التعليمية، والإجازات التعليمية وغيرها.

ومما كان حاضراً ويستحق مزيداً من الاهتمام البحثي ظاهرة توزع كتب التراث على عدد من المدارس المنهجية أو الاتجاهات والمذاهب التربوية، من فقهية وحديثية وصوفية وفلسفية وتاريخية... فالدلالات الفكرية والسياقات التاريخية للتنوع في هذه المدراس والاتجاهات، وإبراز الخصوصيات التربوية الكامنة في أي منها، ربما تفيد في الكشف عن ظاهرة فريدة في بنية المجتمع الإسلامي، وفي التعبير عن الحاجات الفطرية في الوجود البشري، ومبدأ التكامل بين المثال والواقع، أو بين الواجب والممكن في الحياة.

ثانياً: تنوع المتعاملين مع التراث وتنوع مناهجهم

لقد اعتدنا أن نرى كثيراً ممن يكتبون عن التراث بصفة عامة يصنّفون الموقف من التراث في ثلاث فئات، هي:

الأولى: هم من يَسْتَوْفون التراث ويقدسونه، ويَعُدُّونه المرجع الأهم، مستندين إلى افتراض أن السابقين (والسلف في القرون الثلاثة الأولى على وجه الخصوص) كانوا أقدر من اللاحقين (ولا سيما المعاصرين) على فهم مقاصد الدين والأحكام والتوجيهات الثاوية في القرآن الكريم والسنة النبوية، وأما الخبرات المعاصرة؛ فهي في نظر هذه الفئة طارئ غريب يُفسد ثقافتنا ويلوث هُوِيَّتَنا.

الثانية: هم الذين يُـخْسِرُون التراث، ويبخسونه قدره، ويعتبرونه أشكالاً من الفهم استنفدت أغراضها، ويستوفون قدر الخبرة الإنسانية المعاصرة إلى مستويات لم تعد فيها بحاجة إلى التراث، وربما أصبح التراث عقبة في وجه التقدم، وسبباً من أسباب التخلف.

الثالثة: تنتقد ظاهرة التطفيف في الموقفين السابقين، وتدعو إلى الجمع بين الاستفادة من التراث بوصفه تاريخ الأمة، وعنصراً من عناصر هُويتها من جهة، والاستفادة من الخبرة المعاصرة من جهة أخرى، ولكننا قلّما نجد لدى هذه الفئة تحديداً للمنهج الذي يمكن فيه الجمع بين الأمرين.

ومع أن الباحثين الذي يتحدثون عن هذه الفئات يحكمون في العادة على خطأ الإفراط والتفريط في كل من الموقفين الأول والثاني، ويؤكدون ضرورة اعتماد الموقف الثالث، من باب الوسطية والتوازن والاعتدال، وتجنب الغلو والتطرف... إلخ، فإنَّ ذلك لن يكون كافياً إذا لم يرافقه بيان وتفصيل للمناهج المناسبة لتفعيل قيمة التراث والمعاصرة وتحقيق مبدأ الاجتهاد والتجديد.

ولذلك فإنَّ من وجوه التعامل مع التراث النظر في نوعية الباحثين الذين يدرسون التراث، والطرق والمناهج التي يمارسونها في دراساتهم، فقد كان من اليسير علينا أن نلاحظ أن التعامل مع التراث كان يعتمد في الغالب على نوعين من الباحثين لكلٍّ منهما مرجعياته الفكرية؛ يغلب على النوع الأول نظرهم إلى التراث وتقويمه من داخله، ولذلك أطلق على منهج التعامل الذي يوظفونه "المنهج التراثي"، فهذا النوع من الباحثين لا يبحث عن حد فاصل في تاريخ مضى، كان فيه التراث علوماً لذلك الماضي، وإنما هي علوم ممتدة إلى الحاضر والمستقبل، وأنَّ عملية التجديد في إنتاج هذه العلوم كانت مستمرة عبر العصور، ولا تزال، وستبقى. ومن ثم فلا يهمنا أن نبحث في التراث عن مادة انتهت صلاحيتها، ومادة لا تزال صالحة، لأنَّ هذه المهمة كانت تتم عن طريق التجديد المتواصل والاجتهاد

في كل عصر في إنتاج ما يكون صالحاً لذلك العصر.

ومن الواضح أن أولئك الذين يرفعون من شأن التراث في حقبة معينة، يظنُّون أنَّهم لن يكونوا شيئاً لولا ذلك التراث، وفي ذلك يقول الجاحظ:

"لو ما أوْدَعتْ لنا الأوائلُ في كتبها، وخلّدت من عجيب حِكْمتها من أنواع سرّها حتىٰ شاهدْنا بها ما غابَ عنَّا، وفَتَحْنا بها كلَّ مستغلق كان علينا، فجمعنا إلىٰ قليلِنا كثيرَهم، وأدركنا ما لم نكن ندرك إلا بهم، لقد خسّ حظُّنا من الحكمة وضعفت سبلنا إلىٰ المعرفة."(١)

أما الفئة الثانية من الباحثين؛ فهي تتعامل مع التراث عن بُعد، وتنظر إليه من خارجه، فهمُّ الباحث في هذه الفئة هو العصر الذي يعيشه، ومستجدات هذا العصر ومتطلباته، والمؤثر المباشر في هذا العصر هو العلوم الحديثة، بمادّتِها ومناهجها التي صبغت العصر بمنتجاتها، من نظريات وتطبيقات، أما التراث فهو موضوع للدراسة وحسب، يدخل إليه الباحث مستقلاً عنه، ويمارس في دراسته من مناهج الدراسة ما قادته إليه العلوم الحديثة، وهي مناهج نبتت في الغالب في بيئات غريبة عن التراث وأهل التراث.

ويجمع بين معظم الباحثين في التراث الإسلامي أنهم ينظرون إلىٰ التراث في كليّته، وفي صورته المصمته التي لا تُميّز بين تراث في مجال معرفي معين وتراث في مجالات معرفية أخرىٰ، أو بين فئات من التراث تتفاوت في مرجعيتها وقيمتها المعاصرة، مع العلم بأن وضع التراث في سلَّة واحدة والحكم عليه حكماً واحداً هو خَلَلٌ ظاهر؛ إذ تختلف قيمة التراث اليوم من علم إلىٰ آخر، ففي بعض علوم التراث قيم معيارية تتصف بقدر من المرجعية، وفي بعضها الآخر خبرات بشرية متطورة،

(١) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب. **كتاب الحيوان**، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة: مصطفىٰ البابي الحلبي. ط٢، ١٩٦٥م، ج١، ص٨٥.

فقدت قيمتها، وبقيت جزءاً من التاريخ. وتتأكد أهمية الرؤية التفصيلية إلى التراث من أنّ كثيراً من ممارسات التعامل مع التراث كانت من أجل تقويمه وتحديد قيمته، ومدى فائدته للأمة في جوانب متنوعة من حياتها المعاصرة: الاجتماعية، والاقتصادية والسياسية والتعليمية وغيرها، وما إذا كان التراث في أيٍّ من هذه الجوانب سيكون عاملاً مساعداً في الدفع بحركة الشعوب نحو النهوض الحضاري، أو عاملاً معيقاً لهذه الحركة.

ومن المهم كذلك النظر في تنوّع المناهج التي أنتجت التراث؛ فالتراث الفقهي مثلاً كان يُشكّل الحجم الأكبر من مجمل التراث، وكثير من العلوم المعروفة اليوم كانت جزءاً من هذا التراث الفقهي، ولا سيما ما يختص بفقه المعاملات الاقتصادية وفقه الحياة الاجتماعية، فكان المنهج الفقهي هو الأكثر حضوراً في هذا التراث، لكن النظر في المناهج التي ربما كانت أقل استعمالاً أمر مهم كذلك، فالمنهج العقلي الذي اعتمده علماء الكلام والفلاسفة، ومنهج التزكية النفسية والقلبية الذي اعتمده المتصوفة، ومنهج التحليل الاجتماعي والحضاري والمنهج المقارن الذي اعتمده بعض المؤرخين، وغير ذلك من المناهج، كلُّها مناهج مهمة في فهم الطبيعة التكاملية في التراث الإسلامي، مع أن المنهج الفقهي لم يكن مستقلاً عن هذه المناهج على أي حال.

هذا عن التراث الإسلامي بصفة عامة، أمّا التراث التربوي الإسلامي بصفة خاصة، فالباحثون فيه والمتحدثون عنه يتوزعون في عدد من الفئات تبعاً للتخصصات المعرفية التي ينتمون إليها، فلو نظرنا إلى قائمة الباحثين الذين شاركوا في مشروع التربية الإسلامية الذي أنجزه المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية (مؤسسة آل البيت) في الأردن، ومكتب التربية لدول الخليج في الرياض، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تونس، لوجدنا أنهم يتوزعون على تخصصات التربية، والتاريخ، والأدب، وعلوم الشريعة، وغيرها.

لكنَّ كثيرين يشتركون في اهتماماتهم في مجال الإصلاح التربوي، وجرت مشاركتهم في المشروع في الغالب لأنهم عرفوا بذلك الاهتمام.

ولو دققنا النظر فيما ورد في الفصل الثاني من هذا الكتاب عن مئات من الأطروحات الجامعية في قضايا التراث، وصدر كثير منها بعد ذلك في كتب منشورة، لوجدنا أن كثيراً من الطلبة الذين أعدوها كانوا ينتمون إلى كليات التربية في الجامعات، وعلى وجه الخصوص في أقسام أصول التربية وفلسفة التربية، ولا سيما تلك الأطروحات التي تناولت الشخصيات والأعلام الذين أسهموا في كتابة مادة التراث التربوي. لكن بعض هؤلاء الطلبة كانو ينتسبون إلى أقسام التاريخ، وكانت موضوعات البحث في هذه الحالة تتناول المؤسسات التربوية في عصر من العصور، أو في منطقة جغرافية معينة. وبعض هؤلاء الطلبة كانوا يعدون أطروحاتهم في أقسام العلوم الشرعية أو الفلسفة أو الأدب، أو معاهد التراث والحضارة. ومثل ذلك يقال عن البحوث المهنية في قضايا التراث التربوي التي نشرت في المجلات العلمية المتخصصة، وكان يعدها أساتذة جامعيون من تخصصات التربية والتاريخ، ولكننا لا نعدم فيها بحوثاً كتبها أساتذة جامعيون من تخصصات الفلسفة والأدب وعلوم الشريعة، وغيرها.

ثالثاً: أهداف البحث في التراث ووظائفه في الحياة المعاصرة

يميل البحث العلمي المتخصص عادة إلى تحديد غرض البحث وأهدافه بقدرٍ من الدِّقَّة، لأنَّ خطة البحث وإجراءاته سوف تتَّجه إلى تلك الأهداف بطريقة مباشرة، وربما يهدف البحث إلى وظيفتين أو أكثر في الوقت نفسه. وقد لا تكون الوظيفة المنشودة من نتائج البحث مقصودة بصورة مباشرة، وإنما يأمل الباحث أن تتحقق هذه الوظيفة على هامش الهدف المحدد والمعلن للبحث. فوظيفة التراث تختص بالطريقة التي نفيد منها من دراسة التراث، والتعامل مع نتائج هذه الدراسة.

والبحث في التراث وإجراء الدراسات فيه، صورة من صور التعامل، ويتحدد نوع البحث وإجراءاتُه والأدوات المستعمله فيه عادة، في ضوء الهدف المراد تحقيقه من البحث، ويكون تحديد الهدف بطبيعة الحال في أثناء التخطيط للبحث وقبل البدء به. ويمكن تصنيف أهداف البحث في التراث في فئتين: الأولى: أهداف علمية تاريخية تختصُّ بفهم ذلك الواقع التاريخي الذي يتحدث عنه التراث زماناً ومكاناً وحالاً، أو يكون التعامل مع التراث أحياناً لأغراض علمية نظرية تختص بفهم مادة التراث وموقعها في السياقات الزمانية والمكانية، واكتشاف بعض العوامل والمؤثرات التي حكمت إنتاج ذلك التراث. أما الفئة الثانية من أهداف البحث؛ فهي أهداف توظيفية عملية تختص بالتوظيف المعاصر لأفكار التراث.

ولنزيد الأمر وضوحاً في بيان هاتين الفئتين من أهداف البحث في التراث، نذكر بعض الأمثلة على الأهداف العلمية التاريخية التي يمكن أن يسعى البحث في التراث إلى تحقيقها، فمنها مثلاً:

- وظيفة علمية، ولا سيما في دراسة التاريخ، فالتراث يتحدث عن أفكار وأشخاص وأشياء وأحداث في مراحل تاريخية متتابعة، وهذا يعني أنَّه يتحدث عن أفعال البشر في لحظة بدء كل فعل، ومسيرة تطوره، والأثر الذي ينتجه. ولا تقتصر قيمة التراث في هذا البعد التاريخي على التاريخ نفسه، فالأحداث التي يُدَوِّنُـها التاريخ لها مضامين سياسية واجتماعية واقتصادية وتربوية، وغيرها. فالدرجة التي تتحمل فيها الحكومة المركزية مسؤولية التعليم، في تمويله، ومناهجه مثلاً هي مسألة سياسية، واقتصادية، واجتماعية، ولكنها مع ذلك قضية مهمة في الكشف عن طبيعة النظام التربوي والمبادئ والقيم التي حكمته، والمهمة التي أنجزها في تقدم المجتمع أو تأخره، وهكذا.
- محاولة اكتشاف الطريقة التي تفاعلت بها الأفكار التعليمية والتربوية مع الواقع الذي كان سائداً في المجتمع، وأدت مِنْ ثَـمَّ إلى حالة فكرية مختلفة

وولَّدتْ آثاراً إيجابية أو سلبية، في قوة ذلك المجتمع وتماسكه وحالته الحضارية العامة.

- اختبار مجمل الأفكار التعليمية والتربوية من حيث تكاملها في نظام تعليمي محدد القسمات، تكاملاً أفقياً مع الاجتهادات الأخرىٰ في الجيل الواحد، أو عمودياً مع اجتهادات الأجيال المتلاحقة. وقد تكون تلك الأفكار والممارسات التربوية اجتهادات فردية لشخصيات علمية، لم يتح لها ذلك التكامل، إما لأنها كانت قفزة إبداعية مهمة لكن البيئة السائدة لم تستطع إدراك قيمتها الإيجابية والإفادة منها، أو لأنها كانت انحرافاً عن القيم والمعايير المعبرة عن هوية المجتمع وانتمائه الثقافي والحضاري.

- البحث في حالة المعرفة التربوية والتعليمية ودرجة النمو والتطور في هذه المعرفة للاستجابة للمستجدات التي طرأت علىٰ المجتمع، فأسهمت في بنائه الحضاري أو كرست مظاهر التخلف.

- بيان موقع الحركة العلمية والتعليمية؛ هل كانت تقود حركة البناء والنمو والتطور في المجتمع أو كانت أثراً تابعاً لمؤثرات أخرىٰ، مثل الحالة السياسية والعسكرية وغيرها؟

وثَـمَّة أمثلة يمكن ذكرها عن النوع الثاني من الأهداف البحثية، وهي التي يكون همُّ الباحث فيها هو الحاضر وليس الماضي؛ أي الوظيفة التي يمكن للبحث في التراث وما نكتشفه فيه أن يؤديها في حياتنا المعاصرة، ومن هذه الأمثلة:

- بناء قدر من الثقة بالنفس وأداء وظيفة نفسية للاعتزاز بالهوية، والانتماء لأمة لها تاريخ يعبِّر التراث عن بعض تجلياته، ويبين كيف أسهمت هذه الأمة في تطور الحضارة البشرية عن طريق منجزاتها التي يكشف عنها التراث، ويدفع أجيال الخَلَف لتسهم في الحضارة كما أسهمت أجيال السلف. وممن انشغل

بالتراث طويلاً وحقق الكثير منه، مَنْ عبَّر عن شعوره تجاه التراث بطريقة عاطفية فقال: "كما أنَّ الوطنَ هو المهدُ الأول لجسم الإنسان، يَحِنُّ إليه كلما بَعُدَ به المطاف في بلاد الله، ويشعر في قراره نفسه بحبِّه وتفديته، والاستهانة ببذل المال والنفس في سبيل الحفاظ عليه، ويدين له أبداً بالولاء، والإعزاز مهما أغرته المغريات، وباعدت بينه وبين أرضه ضرورات العيش، كذلك يُعدُّ التراث الفكري هو المهد الأول لتفكيره ولنفسه، وأي انفكاك بين المرء ووطنه، أو بين المرء وتراثه، يخلق منه امْرَأً تتجاذبه أطراف الضياع وفقدان النفس، وضياع النفس مدعاة إلى التفكك والتخلخل والشعور بالبؤس والمذلة اللتين لا تَطِيبُ معهما الحياة."[1] والتراث "هو الهوية الثقافية للأمة، والتي من دونها تضمحل وتتفكك داخلياً، وقد تندمج ثقافياً في أحد التيارات الحضارية والثقافية العالمية القوية."[2] ولا شك في أنَّ الصفة الدينية للتراث توَلِّد التقدير والتبجيل لإسهامات السَّلَف واجتهاداتهم، ولكن دون أن تلزم الخَلَف بتقليد السَّلَف على اعتباره مطلوباً دينياً.

- اكتشاف سر قوة المجتمع الإسلامي الذي ربما يكون كامناً في البرنامج التربوي التراثي، وموضوعات التعليم التي كانت مؤسسات التعليم تهتم بها، ونصيب كل علم من العلوم الإسلامية والعلوم الأخرى، من أجل بناء برنامج يمكن للتربويين المعاصرين الاستفادة منه، على افتراض أن ما كان مناسباً وأدّى إلى قوة المجتمع الإسلامي يمكنه أن يكون مناسباً لمعالجة الضعف الذي يتصف به المجتمع الإسلامي المعاصر.

---

(١) هارون، عبد السلام. **قطوف دانية: دراسات في التراث العربي حول تحقيق التراث**، القاهرة: مكتبة السنة، ط١، ١٩٨٨م، ص٧٩.

(٢) العمري، أكرم ضياء. **التراث والمعاصرة**، الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية، سلسة كتاب الأمة (١٠)، شعبان ١٤٠٥هـ، ص٣٥.

- البحث في التراث عن البديل الممكن لأنماط التعليم المعاصر الذي اقتبسته المجتمعات الإسلامية من التجربة الغربية، أو فرض عليها في المرحلة الاستعمارية، ولم تتمكن من التخلص منه.

- ومن الأغراض التي يمكن أن يحققها البحث في التراث أداء وظيفة لغوية تبيِّن كيف تمكنت اللغة العربية من استيعاب مستجدات المعرفة البشرية في المراحل التاريخية التي كُتب فيه التراث، وتمتد هذه الوظيفة لتكون مفرداتُ اللغة وتراكيبها أدواتٍ لدراسة تاريخ الأفكار، ونمو المصطلحات وتطورها. ومن جهة أخرىٰ فإن لغة التراث هي مرجع مهم في بناء معجم معاصر لمصطلحات العلوم التربوية. فبعض هذه المصطلحات استقرت دلالاتها في التراث التربوي الإسلامي بحيث تسهم في تأصيل المعاني ذات الصلة بها في الفكر التربوي المعاصر، وقد أسهمت لغة التراث الإسلامي الطبي مثلاً في ترجمة المصطلحات الطبية الحديثة بصورة عززت حركة التعريب والتأصيل.[1]

- وظيفة تعليمية، فالعقل الإنساني في مراحل التاريخ جميعها كان يحرص علىٰ بناء صورة للأشياء والأحداث وما كانت تعنيه من أفكار، ولذلك تُبْنَىٰ المتاحف التي تعرض بعض تجليات التراث من مقتنيات المكتوب بأنواعه وأدواته، والمنحوت بمجسماته، والمرسوم بأشكاله وألوانه، والملبوس بمواده وأنواعه، وتصبح هذه المتاحف من الأماكن المهمة التي يرتادها الباحثون والمتعلمون.

- وظيفة حضارية تجديدية، فالتراث التربوي الإسلامي كان ينطلق ويهتدي بمبادئ الإسلام التي تجعل الاجتهاد في تطوير الحياة والتجديد في وسائلها

---

(١) لبيان قيمة التراث في بناء المصطلحات. انظر:

- القاسمي، علي. **علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية** بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠٨م، وينظر إلىٰ تفاصيل هذا الموضوع في الفصل الثالث عشر من الكتاب.

فريضة ماضية، وسنّة متَّبَعة، والتراث يكشف عن المستوى الذي تحقق من ذلك الاجتهاد والتجديد، ويعطي للجيل المعاصر درساً في توظيف هذه الخبرة التاريخية، في مواصلة التجديد والإبداع، فتَبْنِي على المفيد وتستدرك على القصور.

والربط بين هذه الوظائف الست للتراث يصدق في مجال التراث التربوي بصورة أكثر وضوحاً مما يصدق في مجالات التراث الأخرى، والنظام السياسي في أي بلد إنما يعتمد على النظام التعليمي في غرس الانتماء للأمة والاعتزاز بهويتها عن طريق التنويه بالإنجازات التي يتحدث عنها التراث، والتذكير بقدرة اللغة العربية على استيعاب متطلبات التقدم والتطور من جهة، والتفاعل مع ثقافات ولغات الشعوب الأخرى من جهة ثانية، ومن ثم تأكيد قدرتها اليوم على تحقيق هذا الاستيعاب. وقد كان التراث التربوي تعبيراً عن حالة المعرفة العلمية التي تضمنتها مناهج التعليم، والحالة الحضارية التي كان المجتمع يعيشها، ومن الواضح أن حالة المعرفة وحالة الحضارة كانتا في تغير مستمر لا يعرف الثبات، ولم يكن هذا التغير دائماً نحو الأحسن، ولذلك فإنَّ ما يعرضه التراث التربوي عن التغيُّر والتطوُّر سيكون مهماً في الكشف عن عوامل النهوض أو التراجع الحضاري، والدروس التي يمكن للمجتمع المعاصر أن يستفيدها من نتائج دراسة التراث لهذا الغرض.

رابعاً: مناهج البحث في التراث التربوي الإسلامي

إنَّ أول ما يلزم التفكير فيه فيما يختص بمناهج البحث والنظر في التراث في أيِّ موضوع من موضوعاته، هو معرفة ذلك التراث، والعلم به. والتراث الإسلامي الذي أنجزته الأمة عبر ما يزيد على ثلاثة عشر قرناً، من القرن الهجري الأول حتى القرن الثالث عشر الهجري، في علوم كثيرة، وعلى مساحة واسعة من أقاليم الأرض، وبلغات متعددة، هو بالتأكيد تراث ضخم، يصعب تقدير حجمه تقديراً دقيقاً لكثرة ما ضاع منه، ولصعوبة الحصر الدقيق لما هو موجود في خزائن

المخطوطات في بلدان العالم.

ونذكر على سبيل المثال قضية التراث السياسي الإسلامي، الذي تكرر قول الباحثين فيه أنّ تطور الفقه السياسي الإسلامي كان أضعف من تطور الفقه في العلوم الأخرى. ومع ذلك فقد قام أحد الباحثين برصد ما هو معروف من كتب التراث السياسي الإسلامي في عدد محدود من فهارس المخطوطات، في عدد قليل من خزائن المخطوطات في العالم، ومن ثم رصد ما تمت دراسته في ٧٤ مرجعاً معاصراً في الفكر السياسي لتحديد موقع المصادر التراثية من هذه الكتابات، فكانت النتيجة "أنَّ ما تَـمَّ التعرف عليه ودارسته من مصادر التراث السياسي الإسلامي لا يتعدى عند جميع المؤلفين فيه أكثر من ١٨٪، ولم يتعد عند أي منهم أكثر من ٦٪."[١]

وفي مجال التراث النفسي الإسلامي، أشرف المعهد العالمي للفكر الإسلامي على عدد من الدراسات التراثية، لم تعتمد الإحصاء في تقدير حجم التراث، وحجم التعامل معه، وإنما اعتمد الباحثون على اختيار كتب التراث التي رأوا أن لها أهمية خاصة في تناول المفاهيم النفسيه، وجزء كبير منها يدخل عادة في التراث التربوي؛ إذ إنَّ معرفة النفس هي الأساس النظري للممارسة التربوية والتعليمية. ففي إحدى الدراسات قام فريق من الباحثين بتحليل ثلاثمائة كتاب من كتب التراث المطبوع، لتكشيف المفاهيم التي تصنف اليوم ضمن ميادين علم النفس.[٢] ونلحظ الصلة بين علم النفس والتربية عن طريق النظر في عناوين كتب التراث التي كانت موضوعاً للعرض والتكشيف، فنجد منها مثلاً كتب المحاسبي، وابن سحنون، والقابسي، والغزالي، وابن سينا، ومسكويه، والآجري، والقيرواني، وغيرهم مما

---

(١) عارف، نصر محمد. **في مصادر التراث السياسي الإسلامي: دراسة في إشكالية التعميم قبل الاستقراء والتأصيل**، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٩٩٤م، ص٥٧-٥٨.

(٢) نجاتي، محمد عثمان. والسيد، عبد الحليم محمود (مشرفان). **علم النفس في التراث الإسلامي**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦م (ثلاثة مجلدات). وقد صدرت طبعة جديدة للكتاب عن المعهد ودار السلام بالقاهرة، عام ٢٠٠٨م.

كانت كتبهم نفسُها هي الكتب التي سوف يتم النظر فيها لو كان مشروع البحث هو مفاهيم التراث التربوي. وفي دراسة لاحقة قام فريق آخر بعرض وتكشيف مائة كتاب آخر من كتب التراث التي تتضمن مفاهيم ومصطلحات ونظريات وآراء نفسية في خمس فئات، هي: التصوف، وأصول الفقه، وآداب السلوك، وإصلاح النفس، والتراجم والسير.[1]

وتعد كتب آداب السلوك التي تم اختيارها في هذا الكتاب هي في معظمها من مصادر التراث التربوي، ومنها على سبيل المثال: كتاب السياسة لابن سينا، وكتاب منهاج المتعلم للغزالي، وتذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم لابن جماعة، واللؤلؤ النظيم في روم التعلم والتعليم لزكريا الأنصاري، وتعليم المتعلم طريق التعلم للزرنوجي، والجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع للخطيب البغدادي وغيرها.

فهذه الدراسات كانت أقرب إلى تحليل محتوى كتب التراث من أجل التعرف إلى مضامينها الفكرية، وربما مقارنة هذه المضامين مع ما يقابلها من مفاهيم ومصطلحات الفكر النفسي المعاصر.

وقد حاولنا في مشروعنا هذا في التراث التربوي الإسلامي بأجزائه الثلاثة التعرف إلى مصادر هذا التراث، معتمدين على نتائج الجهود البحثية الكثيرة التي قامت بها عشرات المؤسسات العلمية المختلفة المحلية والإقليمية، وعلى رصد مصادر التراث التي اعتمد عليها مئات الباحثين من أساتذة الجامعة وطلبة الدراسات العليا، ودور النشر. وقد تمكنا من التعرف على ما يزيد عن مائة من مصادر التراث المنشورة التي تحتوي على مادة تربوية مهمة، وبعض هذه المصادر كانت موضوعات للكثير من البحوث، ولا سيما تلك المصادر التي تضمنت عناوينها الإشارة إلى العلم والتعليم والتعلم. ولكننا لم نجد إلا القليل من البحوث

---

(١) السيد، عبد الحليم محمود وآخرون. **دليل الباحثين إلى المفاهيم النفسية في التراث: عرض وتكشيف**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دار السلام، ط١، ٢٠١١م.

التي وَسَّع أي منها دائرة التعرف إلى مصادر متعددة من التراث التربوي، لتشمل كتب التاريخ والطبقات والرحلات والأدب والفقه والفلسفة.[1]

ما أشرنا إليه قبل قليل يمثل نوعاً من مناهج البحث أقرب إلى ما يسمى تحليل المحتوى، في النصوص التاريخية، لكن ميدان مناهج البحث ميدان واسع، عرف طرقاً مختلفاً في تصنيف هذه المناهج. فمراجع البحث التربوي تتحدث عادة عن عدد من المناهج والطرق والأساليب والأدوات التي يمكن للباحث أن يختار منها ما يراه مناسباً لموضوع الدراسة وغرضها. وثمة طرائق مختلفة لتصنيف البحوث العلمية ومناهجها، وَفْق معايير مختلفة، منها مثلاً معيار الزمن الذي يميز بين المنهج التاريخي إذا كانت الظاهرة المدروسة قد حدثت في الماضي، والمنهج الوصفي إذا كانت الظاهرة قائمة في الحاضر، والبحث التجريبي الذي يختبر ما تؤول إليه الظاهرة في المستقبل في ضوء اختبار أثر تجريبي معين.

ويمكن تصنيف البحوث وفق نوع البيانات التي يلزم جمعها وتحليلها فالبحوث كمية أو كيفية (نوعية) في بياناتها.

وقد تجرى البحوث بتجميع المعلومات والبيانات الموجودة مما كتب عن الموضوع، أو تجمع هذه البيانات والمعلومات من ميدان معين يتمثل في الأشخاص أو الأشياء، فالبحوث إما مكتبية أو ميدانية.

وقد تجرى البحوث لغرض معين، فإذا كان الغرض تطوير العلم والفكر في موضوع معين وصياغة نظرية فيه، أو لغرض تطوير الواقع بتطبيق نظرية معينة، فالبحث يكون عندها إما نظرياً أو تطبيقياً. وهكذا.

---

(١) وقد يكون من المفيد عمل دراسة تحليلية تكشيفية لمفاهيم التربية أو موضوعات التربية التي تضمنتها قائمة مصادر التراث التي تمكنا من حصرها، على نمط ما تم عمله في مشروع دليل الباحثين إلى المفاهيم النفسية في التراث.

وبعض البحوث يكون هدفها وصف الواقع من أجل فهمه وتمييز العوامل المؤثرة فيه، وربما التنبؤ بالمآلات التي سينتهي إليها، في حين يتجاوز البحث ذلك الوصف أحياناً إلى تقويم ذلك الواقع بإيجابياته وسلبياته، وبرمجة التطوير الذي يستهدفه صاحب القرار.

ولأن التراث يتحدث عن واقع تاريخي حدث في الماضي، فإنَّ أوَّل ما يتبادر إلى الذهن أنَّ المنهج المناسب لدراسة التراث التربوي الإسلامي، هو المنهج التاريخي، وسوف تصنف كثير من دراسات التراث التربوي الإسلامي فعلاً ضمن المنهج التاريخي، بمفاهيمه وأدواته المختلفة. لكن بعض الدراسات سوف تقع ضمن وسائل تحليل محتوى النصوص التراثية وتستخدم أدوات التحليل التي تم تطويرها في الدراسات الوصفية. وليس ثمة ما يمنع من استخدام بعض إجراءات الدراسات الاسترجاعية التي تم تطويرها في مناهج البحث الوصفي. وقد تعتمد بعض الدراسات جمع بيانات كمية أو كيفية، أو تستهدف اختبار فرضية معينة في فهم حالة التعليم في مرحلة زمنية معينة أو إقليم جغرافي معين، في ضوء ما يمكن التعرف عليه من بيانات تثبت هذه الفرضية أو تنقضها.

ليس من الميسور أن تقوم دراسة واحدة مهما توسعت أهدافها بالإجابة عن جميع الأسئلة التي يمكن أن تطرح عن التراث التربوي الإسلامي. فالدراسة غالباً ما تضع حدوداً معينة تختص بموضوع معين من موضوعات التراث: المناهج، المؤسسات، المؤلفات، الأعلام،... إلخ. وقد تختص بحقبة تاريخية معينة: حقبة الحكم الأموي أو العباسي... إلخ؛ أو منطقة جغرافية معينة، بلاد الشام، مصر، الأندلس... إلخ. وتلجأ الدراسات عادة إلى استعمال طريقة معينة في معالجة الموضوع: تحليل محتوى النصوص، المقارنة بين الأمصار، التطور عبر الزمن في موضوع من الموضوعات، مثل المناهج أو الأساليب، أو ظهور الاتجاهات والمدارس المذهبية والفكرية... إلخ. وقد تحاول بعض الدراسات الوصول إلى

أحكام قيمية حول ما يَعُدّه الباحث عناصر إيجابية أو سلبية في الممارسات التربوية في التراث، من أجل تحديد ما يلزم تجنّبه أو الإفادة منه.

ولذلك ليس من السهل أن تصل أي دراسة من هذه الدراسات، منفردة، إلى رؤية إجمالية تتكامل فيها عناصر الرؤية إلى التراث في مجموعه. وثمة منهج في البحوث العلمية يحاول الوصول إلى مثل هذه الرؤية الشمولية التكاملية من خلال تحليل نتائج الدراسات التي عالجت موضوعاً معيناً (Meta-Analysis Research). لكن هذا المنهج يستخدم عادة عندما تكون الدراسات السابقة تتقارب كثيراً في المنهجية العلمية المنضبطة التي تعتمدها، بحيث يسهل إجراء ما يسمى "التكامل" بين نتائج هذه الدراسات.(١)

إن اتقان هذه الطرق العلمية المنضبطة هو أمر مفيد ليس لبيان ما يمكن أن يوصل إليه من معرفة مفيدة وحسب، وإنما لبيان المجالات التي تعجز فيها هذه الطرائق عن الوصول إلى معرفة يمكن الاطمئنان إليها، ولا سيما عند الإفراط في الاعتماد على البحوث الكمية والإحصائية التي نحاول فيها أن نبحث عن المعنى في الأرقام التي تنتهي إليها الاختبارات الإحصائية.

ومن الجدير بالذكر أنَّ التراث التربوي الإسلامي في بعض الأحيان لا يستقلُّ عن العلوم الأخرى التي عرفها التراث الإسلامي؛ ذلك أنَّ مصادر المعرفة عن هذا التراث التربوي في معظمها موزعة مبثوثة في مصادر التاريخ والفقه والتصوف والفلسفة والأدب وغيرها، ولذلك فإنَّ الخصائص المميزة لكل علم من هذه العلوم كانت تمثل أحياناً المدخل للتراث التربوي الإسلامي، فابن سحنون عالج

---

(١) ثمة مراجع متعددة حول استخدام هذه المنهجية التي سميت بأسماء مختلفة، منها تحليل الدراسات السابقة، انظر مثلاً:

- Coopr, Harris M. *Research Synthesis and Meta-Analysis: A Step-by-Step Approach* (Applied Social Research Methods) 5th Edition, SAGE, Feb. 2016.

قضايا التعليم من مدخل فقهي، وابن خلدون عالجها بمدخل تاريخي اجتماعي، ومسكوية بمدخل فلسفي، والجاحظ بمدخل أدبي، وهكذا.

وعلى الرغم من أنَّ بعض خصائص مناهج البحث مستقلة عن مواضيع البحث، إلا أنَّ خصائص أخرى لهذه المناهج تتلوَّن بلون العلم الذي تبحثه، وأحياناً بلون الموضوع المحدد من موضوعات هذا العلم.

لقد استقر في أدبيات البحث العلمي أن يتضمن البحث تحديداً للمنهج المستخدم في البحث، لكنَّ كثيراً من البحوث والدراسات لا تعطي لهذا التحديد ما يلزمه من أهمية، وأحياناً لا تميّز بين منهج البحث وأقسام البحث أو عناصره ومكوناته. وبعض البحوث التربوية تقرر أن منهج البحث كان هو المنهج الأصولي، دون أن تحدد ما الذي يعنيه مصطلح المنهج الأصولي؛ فتخصص أصول التربية في الجامعة مثلاً لا يعني بالضرورة أن استخدام المنهج الأصولي هو المنهج المناسب لكل البحوث التربوية، والقياس على أصول الفقه بوصفه قواعد منهجية لاستنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية، ليكون منهجاً أصولياً في دراسات التراث التربوي قد لا يقدم للباحث دليلاً منهجياً للبحث في التراث التربوي، فنحن في هذا التراث أمام مادة مكتوبة تتحدث عن وقائع محددة في الزمان والمكان، وأمام مؤلِّف يروي أخباراً ويستشهد بنصوص، ويعبر عن خبرات وممارسات، وفي ذلك كلّه ما قد يحتاج إلى تحليل للمحتوى، أو مقارنة للوقائع، أو تقويم للخبرات والممارسات، ومن ثم فإن في بحوث التراث ما يلزم في وصف المنهجية البحثية وأساليبها وأدواتها بصورة أكثر دقة وتحديداً.

خامساً: مبادئ في تقويم التراث التربوي الإسلامي

ربَّما نكون اليوم أقدر على تقويم الأفكار التي يتضمنها التراث من حيث قدرتها على تطوير الحياة وفق مقاصد الإسلام كما نستلهمها من القرآن والسنة، أكثر مما كان متاحاً للأجيال السابقة، فمجمل التجارب البشرية السابقة هي مدرسة

لعقلاء كل عصر في جلب المنافع ودرء المفاسد.

يرىٰ عبد المجيد النجار أنَّ "الغزو الثقافي الذي تتعرض له الأمة الإسلامية في العصر الحديث هو الغزو الأعنف في تاريخها. ولذلك فقد كان أثره في ساحة التراث بليغاً من حيث الموقف الذي اتخذه المسلمون في التعامل معه تأثراً بهذا الغزو سلباً وإيجاباً، وهو الموقف الذي شابَهُ بسبب ذلك كثيرٌ من الخلل الذي يحتاج بالغَ الحاجة إلىٰ المراجعة والتصحيح في سبيل موقف يقيِّمُ التراث تقييماً صحيحاً، ويوظِّفُه توظيفاً فاعلاً في حركة النهضة الحضارية المبتغاة."[1]

ولعل موضوع التربية من الموضوعات التي تتطلب مساحة واسعة في الاجتهاد؛ فقد نشأت مادة التراث التربوي الإسلامي وتطورت موضوعاته ووسائله وممارساته ضمن جهود الاجتهاد في تحقيق الأهداف التي جاء الإسلام من أجلها، والطرق التي مارسها المجتهدون في فهم النصوص الأصلية وتنزيلها علىٰ الواقع الذي كان المجتمع الإسلامي يَـمُرُّ به، والحاجاتِ الطارئة علىٰ هذا المجتمع، وخبرتِه المتجددة. فنصوص القرآن والسنة وردت فيه أحكام تفصيلية محددة، كما هو معروف؛ منها ما يختص بمسائل العقيدة، والعبادة، وبعض القضايا الاجتماعية من زواج وطلاق وميراث، وبعض القضايا الاقتصادية من زكاة وبَيْع وشِراء وقرْض ودَيْن، وأمثال ذلك. وهناك نصوص أخرىٰ في القرآن الكريم والسنة النبوية تُقدِّم توجيهاتٍ عامةً وخطوطاً عريضة، تفتح مجال الاجتهاد واسعاً في اختيار الأساليب والوسائل التي تتنوع وتختلف، باختلاف الزمان والمكان، والأحوال المتغيرة والخبرات المكتسبة. ولعل مناهج التربية وأنواعها، وأساليب التعليم ومؤسساته، هي من هذه المجالات التي تتسع فيها مساحة الاجتهاد، كما رأينا ذلك واضحاً في التراث التربوي الإسلامي.

---

(١) النجار، عبد المجيد. "مبادئ منهجية في التعامل مع التراث"، في: **نحو منهجية للتعامل مع التراث الإسلامي**، مرجع سابق، ص٢٦٧-٢٧٩.

وللتعامل الحكيم مع هذا الخلل لا بد من اعتماد مجموعة من المبادئ التي تعين في تحقيق التقويم المناسب للتراث ومن ثم تحديد الطرق الأنسب في الاستفادة منه. وفيما يأتي مقترحات حول بعض هذه المبادئ:

١ - التعليم جزء من نظام المجتمع:

عندما نتحدث عن التراث التربوي الإسلامي، فأوَّل ما يخطر بالبال أنَّنا نتحدث عن الماضي، فهو ليس حاضراً يمكن رؤيته رأْيَ العين، وإنما نعتمد في تكوين هذه الرؤية على ما كُتب فيه أو كُتب عنه. وفي كل حقبة من حقب التاريخ يكون التعليم جزءاً من نظام المجتمع تتداخل فيه المؤثرات السياسية والاقتصادية والإدارية وغيرها. ومن ثَـمَّ فإنَّ الصورة التي نكوِّنُها عن التراث التربوي لا بدَّ أن تأخذ بالحسبان ذلك النظام العام في المجتمع، والتحولات التي كانت تطرأ على هذا النظام، في كل مرحلة من مراحل تاريخ هذا المجتمع. وإذا كانت الأحداث التاريخية عاملاً من العوامل المؤثرة في صورة واقع التعليم في المراحل المختلفة من حياة المجتمع الإسلامي، فإنَّ الامتداد الجغرافي، والتعدد السكاني، والتنوع الثقافي، كان كذلك عاملاً من تلك العوامل.

٢ - مبدأ التخصص:

فالذين انشغلوا في إحياء التراث منذ مطلع القرن العشرين، وأنشأوا مؤسسات لتحقيق المخطوطات وطباعتها ونشرها، قد قدموا خدمة جليلة ليس للتراث وحسب، وإنما لحركة البحث والتقويم والمراجعة المعاصرة، التي تُـمَكِّن الباحثين من اكتشاف ما في هذا التراث من تنزيل للمبادئ العامة التي كرسها الوحي الإلهي والتوجيه النبوي، في حدود السقف المعرفي الذي ساد العصور المتلاحقة التي كُتب فيها ذلك التراث، وفي الوقت نفسه اكتشاف التجاوزات التي رافقت مناهج التنزيل هذه، وما تتضمنها من خبرة قيّمة. ومبدأ التخصص يذهب كذلك إلى أولئك الذين يهتمون بالخبرة البشرية المعاصرة في أي علم من العلوم،

وفي أي بيئة نمت وتطورت، فالاطلاع على هذه الخبرة، وتقويمها أمر ضروري، فالعلوم المعاصرة وما تحمله من لغة وثقافة وفكر، لا تحتاج إلى استئذان لتدخل حياتنا، ولا تحتاج منا إلى إِذْنٍ لدخولها، ولكننا نحن الذين نحتاج إلى منهج للتعامل معها. فإذا وجدنا من يحسن متابعة أيٍّ من هذه العلوم والثقافات، ترجمة وعرضاً، ويتخصص في هذا الشأن، فإنَّه سيقدم لمجتمعنا خدمة جليلة تمكِّننا من:

- الاستفادة من خبرات العالم المعاصر.
- تقديم التحليل النقدي لهذه الخبرات.
- إبداع البدائل المناسبة المنطلقة من مرجعيتنا.
- نقل هذه الرؤى النقدية والإبداعات البديلة، لغيرنا، إسهاماً منا في حركة العلم والفكر والثقافة.

وإذا لم نجد من يتخصص في عملية التفاعل والتثاقف هذه مع خبرات العالم المعاصر، فذلك عجز وتقصير وتخلف عن أداء فريضة العصر، أو ما سَمَّاهُ علماؤنا "واجبَ الوقت".[1]

لقد ألفنا كثيراً من المؤلفين، الذين يتحدثون عن التراث الإسلامي، يوصون بضرورة تنقيته، بوصفه إنتاجاً بشرياً فيه الغث والسمين، والإيجابي والسلبي،

---

(١) تحدث ابن القيم عن الخطرات والأفكار التي تراود الإنسان في وقت معين، حين "يعرض له أمران لا يمكن الجمع بينهما، ولا يحصل أحدهما إلا بتفويت الآخر، فهذا موضع استعمال العقل والفقه والمعرفة، ومن ههنا ارتفع من ارتفع، وأنجح من أنجح، وخاب من خاب... والتحكيم في هذا الباب للقاعدة الكبرى التي عليها مدار الشرع... وهي إيثار أكبر المصلحتين وأعلاهما وإن فاتت المصلحة التي هي دونها... وأعلى الفِكَر وأجلُّها وأنفعها ما كان لله والدار الآخرة، فما كان لله فهو أنواع: ... الخامس: الفكرة في واجب الوقت ووظيفته، وجمعُ الهَمِّ كلِّه عليه، فالعارف ابن وقته، فإن أضاعه ضاعت عليه مصالحه كلُّها، فجميع المصالح إنَّما تنشأ من الوقت، فمتى أضاع الوقت لم يستدركه أبداً." انظر:

- ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب الزرعي. **الجواب الكافي لمن سأل عن الداء الشافي (الداء والدواء)**، تقديم وتعليق: نعيم زرزور، صيدا: المكتبة العصرية، ٢٠٠٥م، ص٢٣٠-٢٣١.

والخرافي والمنطقي، لكنَّ مثل هذه التوصية تبقى لا قيمة لها إلا إذا تعاملنا مع تراث بعينه، مثل التراث التربوي، والتراث الاقتصادي، والتراث الفَنِّيّ... وتعاملنا مع هذا التراث المحدد بطريقة تخصصية تفصيلية، لنُميِّز في التراث التربوي مثلاً بين المبادئ المستقرة والممارسات العابرة، بين الأصيل والدخيل، بين الصواب والخطأ، بين خبرة تستند إلى حكم شرعي وخبرة أخرى كانت تعبيراً عن حالة انفعالية عابرة من ظروف التعليم وحالة المتعلمين. وإذا كان التراث في مجال معرفي معين هو معرفة بشرية في مسار التطور الذي مرّ به ذلك المجال، فإنه يكون قد أدى دوره في هذا المسار، ولكن فكرة توظيف التراث اليوم ربما تلقي أضواءً مهمة على معرفتنا المعاصرة وما تحتاج إليه من علميات التقويم والتطوير. ومع ذلك فإنَّ التقويم الإجمالي لقيمة التراث لا يفيدنا كثيراً إذا نظرنا إلى ذلك التراث نظرة أفقية عامة، وسوف تظهر القيمة الفعلية للتراث عندما تكون نظرتنا عمودية تتناول حقلاً معرفياً معيناً مثل التربية أو علم النفس أو علم الاجتماع، أو غير ذلك من العلوم.

ولعلَّ من أهم المبادئ التي تؤخذ بالحسبان عند تقويم التراث مبدأ النظر في تاريخية التراث وتنوعه. فمن حيث التاريخ يُعدُّ التراث اجتهاداً في مبدأ من المبادئ التي يقتضيها النص، في زمن محدد وظروف معينة، فعلى الرغم من ثبات المبادئ لكن الدلالات الظنية لبعض النصوص تجعل التطبيق رهناً بالمعطيات الواقعية والملابسات الحياتية، فيأتي التطبيق على وجوه تختلف باختلاف الظروف. ومن حيث تنوع التراث، فإن تعاملنا معه لا بد أن يراعي النظر إلى التنوع الواسع في اجتهادات التراث وفق تنوع المذاهب، وتنوع الخبرات في الأقطار والأماكن، وتنوع التقويم الذي نالته هذه الاجتهادات ما بين الراجح والمرجوح. لذلك فليس من المستنكر أن يكون الرأي المرجوح في زمان أو بيئة معينة راجحاً في زمان أو بيئة أخرى.[1] فقضية المسؤولية عن تعليم أبناء الأمة؛ من حيث الحق في التعليم، وكلفته، وموضوعاته،

(١) النجار، عبد المجيد. "مبادئ منهجية في التعامل مع التراث"، في: **نحو منهجية للتعامل مع التراث الإسلامي**، مرجع سابق، ص٢٦٧-٢٧٩.

هل هي للدولة أم لأولياء أمور الأبناء، نجد في التراث ما يشير إلى أنها لم تكن مسألة محسومة، والتعامل معها اختلف باختلاف القيادات، واختلاف الظروف. لكننا اليوم ننظر إلى المسألة وفق مبادئ وخبرات أكثر وضوحاً واستقراراً.

إنَّ الاهتمام بالتراث لا يعني أن نعيش فيه وننغلق عليه، فنحن نعيش زمانَنا ونتفاعل مع خبرات هذا الزمان القادمة إلينا أو الذاهبين إليها في الأقطار القريبة والبعيدة، فلم يعد القرب أو البعد المكاني أمراً ذا بال في مجال التفاعل العلمي والفكري والثقافي. صحيح أنَّ التراث أصبح جزءاً من التاريخ، لكنَّ هذا التاريخ بالنسبة للمسلمين شديدُ الحضور في حياتهم المعاصرة؛ أولاً: لأنه تعبير عن حضور عناصر الهُويَّة والانتماء لأمَّة ذات تاريخ عريق، وثانياً: لأنَّ هذا التراث هو اجتهاد في تنزيل ما تتضمنه نصوص القرآن والسنة، من مبادئ وأحكام وتوجيهات إلهية ونبوية. ولأنَّنا معنيون اليوم بالاجتهاد في تنزيل هذه النصوص، فستكون تلك الاجتهادات خبرة مناسبة للنظر في مناهج التنزيل ونتائجها، والاستفادة من هذه المناهج. ومِنْ ثَـمَّ فإنَّنا لسنا بصدد التعامل مع ثنائيةٍ بين التراث والمعاصرة، وإنَّما نحن بصدد التكامل بين مصادر معرفتنا المعاصرة ووسائلها، فنتعامل مع التراث بصفته واحداً من هذه المصادر. أما مصادر الفكر التربوي المعاصر الأخرى فهي مرجع آخر يمكن أن يكون فيه فائدة مقدرة، كما كانت الخبرة التربوية التي رافقت عصور التراث المتتابعة مصدراً من مصادر المعرفة لعلماء كل عصر.

التراث التربوي الإسلامي هو إنجاز المجتمعات الإسلامية في المجال التعليمي والتربوي حسبما عبّر عنه العلماء الذين كتبوا مادة ذلك التراث، فثمة اجتهاد في الإنجاز العملي واجتهاد في التعبير عنه في كتب التراث، والاجتهاد يصيب ويخطئ، ويقترب من المقاصد التي جاء الدين لتحقيقها بدرجات متفاوتة، وقد يفشل في هذا الاقتراب. لذلك ليس ثمة حرج على الباحث أن يمارس النقد ويحكم بالخطأ على بعض ما تبنّاه بعض مؤلفي كتب التراث، أو على التنبيه على خطأ

الممارسة التي تحدثوا عنها.

ينبغي أن يستند الحكم على التراث بالصواب والخطأ في ضوء السياق الزماني والمكاني والأحوال و"العوائد" التي كانت سائدة. فابن خلدون وافَقَ القاضي ابن عربي فيما ذهب إليه في مسألة ترتيب موضوعات التعليم، لكنه استدرك قائلاً: "وهو لعمري مذهب حسن، إلّا أنَّ العوائد لا تساعد عليه، وهي أملك بالأحوال ووجه ما اختصت به العوائد."[1] وسبب تأكيد هذا المبدأ هو أنَّ الخبرة التربوية المعاصرة الحاضرة لدى الباحث المعاصر ربما تجعله يرى المشهد التاريخي الذي يتحدث عنه التراث التربوي غريباً يصعب تسويغه، رغم أنَّه كان يمثل تطوُّراً طبيعياً، في حين أنَّ الخبرة المعاصرة للباحث فُرضت على المجتمع عنوة، ثم درجت عليه العادة والألفة، فنُسِي مصدرها، ثم أصبحت مقياساً.

لا خلاف على أن الوحي الإلهي، وتطبيق أحكامه عن طريق الهدي النبوي، هما المرجعية الإسلامية التي تقاس على أساسها الممارسات التي يتحدث عنها التراث، وهذه المرجعية لا تتحدث على تفاصيل علوم التربية التي نعرفها اليوم، وإنما تقدم مجموعة من المبادئ العامة التي تحدد المعطيات الأساسية لعملية التعليم ومقاصدها العامة في إعداد الإنسان في المجتمع المسلم، للنجاح في الدنيا والفوز في الآخرة. وهذه المبادئ سوف تفتح المجال واسعاً للاجتهاد في استثمار المساحة الواسعة للمباح من الأشياء والأفعال، والتفاعل مع أية خبرات متاحة حتى لو جاءت من الصين!

إنَّ تقييم التراث التربوي الإسلامي ليس مسألة علمية تختص بالتاريخ وحسب، وإنَّما هي تجربة تاريخية اكتسبها المجتمع الإسلامي، وفيها من الدروس لحاضرنا ومستقبلنا، ما ينبغي أن يتاح لهذه الخبرة الحضور في خططنا وبرامجنا لتطوير التعليم المعاصر، إضافة إلى حضور المبادئ والقيم المستمدة من الوحي

(١) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٣، ص١١١٨.

الإلهي والهدي النبوي، في توصيف خصائص الإنسان الصالح المنشود، وحضور الخبرة البشرية المعاصرة.

سادساً: مبدأ التكامل المعرفي في الفكر والتراث

إنَّ تنوُّعَ التراث التربوي الإسلامي وتوزُّعَه على مدارس فكرية مختلفة: فقهية وصوفية وفلسفية.. إلخ سيكون للباحث المسلم المعاصر مصدراً غنيّاً يؤكد له أنَّ أيّاً من هذه المدارس لم تحتكر الاجتهاد والإنجاز التربوي في المجتمع الإسلامي، لذلك فإنَّ من الحكمة الاستفادة منها جميعِها فلكلٍّ منها قيمةٌ في ذاتها، أو فيما يمكن أن تشير إليها من حاجات الحياة الإسلامية المعاصرة، وهذا معنىً مهمٌ من معاني التكامل في النظر إلى التراث وتطوير مناهج التعامل معه.

والتراث من الناحية الإجرائية نوعان؛ الأول: هو مادة مكتوبة في كتب أُلِّفت في الماضي، وهذه المادة المكتوبة هي أفكار معيارية، وممارسات وصفية، قامت بها أجيال في الماضي بناءً على هذه الأفكار، والثاني: هي أفكار في عقول وقلوب أبناء الحاضر، وممارسات يقومون بها بالاعتماد على تلك الأفكار.[1] وفي كلتا الحالتين فإنَّ التراث يُعْنَى بعالَم الأفكار. وعندما يتحدث التراث عن شخص معين بصفته مؤلفاً لمادة تراثية، سنجد أن الجزء الأكثر أهمية في الحديث عن ذلك الشخص، هو تحديد العلم الذي اكتسبه من أساتذته، ونقله إلى تلاميذه. وعندما يتحدث التراث عن مؤسسات بُنِيت للتعليم وبنيت لها الأوقاف للإنفاق عليها وضمان استمرارها، أو نتحدث عن أساليب للتعليم والتأديب، والأدوات التي تستعمل في هذه الأساليب، فإنَّ قيمة كل ذلك تكمن في الأفكار التي تُعبِّر عنها.

---

(١) من المفيد التفكير في إجراء بحوث علمية تستهدف البحث في الممارسات الاجتماعية التي تعود في أصولها إلى أفكار وخبرات متوارثة واكتشاف أصولها في التراث. وقد طورت بعض الاتجاهات البحثية الحديثة دراسات حول ما يسمى "رؤية العالم" لدى بعض المجتمعات أو بعض فئات المجتمع، حيث تنتقل الأفكار المتوارثة والممارسات المعتمدة عليها من جيل إلى آخر عن وعي أو دون وعي.

إنّ التراث التربوي الإسلامي الذي بين أيدينا اليوم كان فكراً تربوياً عندما كتبه مؤلِّفُه لزمانه وأبناء جيله، وكانت مرجعية ذلك الفكر يومَها نصوصاً معيارية من القرآن الكريم والسنة النبوية، انطلق منها المؤلف، واجتهد في تنزيلها على زمانه ومكانه وحالة مجتمعه. ولذلك فإنَّ تقديرنا لقيمة ذلك الفكر الذي أصبح بين أيدينا اليوم تراثاً، إنَّما يتم في ضوء مرجعية القرآن الكريم والسنة النبوية، وليس من المستنكر أن يكون فهمنا لمقاصد القرآن والسنة اليوم مختلفاً عن فهم السابقين، ومن المؤكد أن وقائع حياتنا المعاصرة اليوم ومتطلباتها، مختلفة عمّا كانت عليه في زمانهم، وأنَّ من غير الممكن أن نتجاهل الخبرة الإنسانية المكتسبة في زماننا اليوم. ومِنْ ثَـمَّ فإنَّنا أمام مهمَّة شبيهة بالمهمَّة التي كان على أعلام التراث التربوي القيام بها؛ أي إنتاج فكر تربوي نحاول فيه تحقيق مقاصد القرآن الكريم والسنة النبوية، مستفيدين من تراث الأمة الماضي، ومن الخبرة البشرية المعاصرة، ومتوجهين للاستجابة لمتطلبات الحاضر الذي نعيشه، وطموحات المستقبل الذي ننشده. فهذا التكامل بين مرجعية التراث ومادة التراث والخبرة البشرية المعاصرة هو من عناصر التكامل المهمة في التعامل مع التراث.

والعِلْمُ والتعليم والتربية منظومة مركزية مسؤولة عن تشكيل شخصية الإنسان الفرد في كل مجتمع، وفي الوقت نفسه هي منظومة مركزية في قدرة الأمم على امتلاك القوة بكل أنواعها ومجالاتها: الاقتصادية، والعسكرية، والأخلاقية...إلخ، وتتكامل عناصر هذه المنظومة لتؤدي وظيفتَها في المؤسسات التي تتولى هذه المهمة؛ بما في ذلك الأسرة، والمدرسة، والإعلام، والمؤسسات السياسية والاجتماعية الأخرى مثل الأحزاب والنوادي والجمعيات، وجماعات الرفاق، وغيرها.

والأمة الإسلامية وهي تحاول بناء مشروعٍ نهضويٍّ شاملٍ، يُحقق لها موقع الشهود الحضاري في العالم المعاصر، سوف يبقى سعيُها في هذا المجال قاصراً ما لم

تدرك أهمية التعليم في برامجه ومؤسساته ومادته، وما لم تدرك كذلك أهمية البحث العلمي، في مجال التربية والتعليم، إدارةً وتمويلاً وتوجيهاً. ونحن نقدِّر أنَّ موضوع التراث التربوي الإسلامي هو أحد مواضيع التعليم والبحث العلمي التي تحتاج إلى العناية والاهتمام، لا ليكون هذا الموضوع غايةً في حدِّ ذاته، وإنما ليكون وسيلةً لبناء فكرٍ تربوي إسلامي معاصر، يأخذ من التراث ما يلزم أخذُه، لكنه يستلهم مقاصد الإسلام في نصوصه الأساسية في القرآن الكريم والسنة النبوية، ويستأنس بفهم علماء الأمة لتلك المقاصد، كما جاء هذا الفهم في مادة التراث، ثم يتعامل مع الخبرة الإنسانية المعاصرة، بتحليلٍ نقديٍّ؛ سعياً وراء ما قد يتوفر فيها من الحكمة، وتطلّعاً إلى بناء نماذج تتَّصفُ بالأصالة والإبداع، وتقود إلى تطوير الواقع واستشراف المستقبل.

إنّ كتب التراث في الموضوعات المختلفة كتبها مؤلفوها من أجل أن تُقرأ، وتكون مادة للتعليم في مرحلة من مراحل عمر المتعلمين. وبهذا المعنى، يمكن القول إن التراث العربي الإسلامي المكتوب في معناه العام هو تراث تربوي تعليمي. وثـمَّة معنى آخر للتراث التربوي الإسلامي، وهو ذلك التراث الذي يتضمن موضوعات عن التربية والتعليم بالمعنى الخاص؛ أي الكتب التي تحتوي مادة عن واحد أو أكثر من الموضوعات الآتية: العلم، والمعلم، والمتعلم، وطرق التعليم، ومناهج التعليم، ومؤسسات التعليم، وتمويل التعليم، وإجازات التعليم، وغير ذلك مما له صلة بالتعلّم والتعليم، سواءً أكان منهجُ عرض هذه المادة منهجاً فقهياً، أو فلسفياً، أو تاريخياً، أو أدبياً، أو صوفياً، إلخ.

وسوف نجد من هذه الكتب ما يحمل عنواناً صريحاً في الدلالة على موضوعه، مثل كتاب "آداب المعلمين" لابن سحنون، وكتاب "الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين" للقابسي، وكتاب "تعليم المتعلم طريق التعلّم" للزرنوجي، وأمثالها. لكنَّ ثمة كتباً أخرى في التراث الإسلامي تحمل

عناوين عن التعليم لكن موضوعاتها لا تتصل بالمعنى الخاص للتعليم والتربية الذي أشرنا إليه سابقاً. ومن ذلك مثلاً كتاب: "المنهج القويم بشرح مسائل التعليم" لابن حجر الهيتمي، فهو كتاب في الفقه الشافعي، يتكون من متن الفقيه عبد الله بن عبد الرحمن بافضل الحضرمي المعروف "بلحاج الحضرمي" (توفي: ٩١٨هـ)، وشرح ابن حجر الهيتمي (توفي: ٩٧٤هـ)، وفي الكتاب مقدمة قصيرة لا تتجاوز صفحة واحدة، ثم يأتي بأبواب الفقه بدءاً من باب الطهارة، ثم الصلاة، والجنائز، والزكاة، والصيام، والاعتكاف، والحج والعمرة، والبيع، والإقرار، والوقف، والفرائض، والموازين. ولذلك ليس في الكتاب شيء من موضوعات التربية والتعليم بالمعنى الخاص. ومثله كذلك "كتاب تعليم الصبيان" لعبد الرحمن السالمي، هو كذلك كتاب في الفقه الإباضي ليس غير. وما قد يشفع لمؤلفي مثل هذه الكتب هو أنَّ ما كتبوه فيها من أحكام الفقه هو تحديد للموضوعات التي يجب تعليمها.

وفي المقابل سنجد موضوعات فيها قدر كبير من التفصيل عن مسائل التعليم بالمعنى الخاص، ولكن عناوين مثل هذه الكتب لا توحي بذلك. فقد وجدنا مثلاً أن كتاب "المقدمة" لابن خلدون (توفي: ٨٠٨هـ) يتضمن مادة غنية بلغ حجمُها ثلث حجم مادة الكتاب، وتضمنت حديثاً تفصيلياً عن مكانة المعلم، وصفات المعلمين، وتصنيف العلوم، وطرق التعليم. كما وجدنا أن كتاب "الإعلام بمناقب الإسلام" لأبي الحسن العامري (توفي: ٣٨١هـ) تضمن فصولاً نَفِيسَة، احتلَّت كذلك ما يزيد على ثلث مادة الكتاب، وعرض فيه للغرض من العلم، وتصنيف العلوم ومراتبها، وأهمية كل منها، وضرورة التخصص في العلم، وصفات المعلمين، والأثر التربوي للعبادات الإسلامية. وكتاب "مفتاح السعادة ومصباح السيادة" لطاش كبري زاده (توفي: ٩٦٨هـ) هو في الأساس محاولة جديدة في مجال تصنيف العلوم، وبيان التنوع المعرفي للتراث الإسلامي، وتحدّث فيه عن العلوم وأقسامها وفروعها، فذكر كيف تفرَّعت العلوم، وعلاقة كل علم بغيره من العلوم،

وقسَّم كتابه إلى شُعب وفروع. وقد بلغ عدد العلوم في إحصائه نحو ٣٠٠ علم، قسَّمها إلى ستة أبواب. وعندما يذكر العلم يعرّفه ويبين حدوده، ويبحث في تاريخه بحثًا نقديًّا، ثم يشير إلى أشهر المؤلفات الموجودة في هذا العلم.

وقد يكون من المناسب أن يأتي الحديث عن المبادئ اللازمة في التعامل مع التراث التربوي الإسلامي ضمن مبدأ أساسي عريض، يكون أساساً للمبادئ الفرعية التفصيلية. ونجتهد في أن يكون هذا المبدأ الكلي العريض في التعامل مع التراث التربوي الإسلامي هو مبدأ التكامل المعرفي، الذي يُعد منهجيةً محددة في قراءة التراث والتعامل معه، إحياءً وتحقيقاً ونشراً وتوظيفاً.

وإعمال مبدأ التكامل في قراءة التراث في مراحله الزمنية المتتابعة، يقتضي ملاحظة المدى الزمني الذي أُنجزت فيه مادة التراث عبر أكثر من عشرة قرون،[١] وكانت أنواع الإنجاز فيه مختلفةً من عصر إلى آخر؛ فحالة التعليم التي تحدّث عنها التراث في عهد التابعين وتابعيهم مثلاً لم تبق كما كانت عليه أيام الصحابة، وتراث العصر الأموي يعرض لنا ممارسات جديدة لم تُعرف من قبل، وكذلك الأمر في العصور اللاحقة. هذا التفاوت في حالة التعليم ظهر في درجة الاعتماد على التدوين والكتابة، وفي اختلاف نوعية المعلمين، وأماكن التعليم، وتمويل التعليم، ومؤسسات التعليم، وآداب التعليم، ومناهج التعليم، والمدارس أو الاتجاهات الفقهية والفكرية التي مارست التعليم، وهكذا. وقد توزعت مادةَ التراث التربوي الإسلامي كتبٌ متنوعة تنتسب إلى علوم مختلفة، ولذلك تقتضي الرؤية التكاملية في قراءة التراث وفهمه وتقويمه أن تشمل ما كتب على التعليم في كتب هذه العلوم. قد وثق التراث التربوي الإسلامي كل ذلك، فحتى نرسم خريطة مناسبة لما يكشف عنه التراث من حالة التعليم ينبغي أن يتكامل في رؤيتنا للتراث كلُّ هذا الاختلاف والتنوع.

---

(١) على اعتبار أن التراث الإسلامي هو ما كتب قبل الصدمة الحضارية التي واجهتها الأمة الإسلامية عند بدء تفاعلها من الغرب الاستعماري منذ مطلع القرن التاسع عشر.

وإعمال مبدأ التكامل عند دراسة التراث التربوي الإسلامي والسعي للاستفادة منه، لا بد أن يؤخذ بالحسبان أنَّ المعرفة البشرية معرفة نامية ومتجددة لا تعرف الثبات. ويقع الخلط في بعض الأحيان في فهم هذا المبدأ ومحاولة توظيفه، عندما ينتقل الحديث عن الموضوع إلى قضية الثوابت والمتغيرات في المرجعية الدينية، وتظهر بعض المواقف التي تغالي في توسيع دائرة الثوابت وتفرط في الاستفادة من دائرة المباحات. ويمكن القول -في سياق الحديث عن التعليم والتربية- إننا في مجال واسع من المباحات التي تتصل بالتجديد في فهم نصوص القرآن الكريم والحديث النبوي، حتى يعود الدين جديداً كما بدأ. فالتطور في العلوم الطبيعية والإنسانية يمكِّن الإنسان من تطوير أساليب فهمه للوقائع والطبائع، وفهم النصوص الدينية لتستوعب فهم الوقائع والطبائع، ومن ثم التجديد في فهم تلك النصوص، ويكون هذا الفهم المستوعِب، والتجديد المتواصل شاهديْن على صلاحية النصوص الدينية لكلِّ زمان ومكان.

والتعليم قاطرة التغيير في حالة المجتمع في سائر جوانبه، ولذلك فإنَّ من المتوقع أن يحصل النمو والتطور في المعرفة التربوية بصورة تجعل هذه المعرفة المتجددة متاحة لإصلاح النظم والممارسات السائدة في المجتمع، في الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية. ومن أجل الحكم على التراث التربوي الإسلامي والمهمة التي قام بها في التاريخ الإسلامي لا بد من استحضار مقاصد الإسلام من التعليم. ولا خلاف على أنَّ المقصد الأساس من التعليم هو إعداد الإنسان الصالح المصلح، الذي يتحقق بالتقوى، ويؤدي واجب الاستخلاف في الأرض في الدنيا، لينتهي به المطاف إلى سعادة الآخرة. وقد رسم القرآن الكريم والسنة النبوية سبل تحقيق هذا الإعداد، وقد تحقّقت هذه المقاصد في الصحابة الذين تخرجوا في مدرسة التعليم النبوية، كما تحققت في عدد كبير من التابعين الذين تخرّجوا في مدرسة التعليم التي كان معلموها هم الصحابةُ، وبالطريقة نفسها

ولكن بدرجة أقل تخرَّج تابعو التابعين. لكن التراث التربوي الإسلامي كشف عن حالات من الخلل في عناصر الشخصية الإسلامية، وتمثلت في انحراف أفراد وفئات من المجتمع الإسلامي عن صورة الشخصية الإسلامية التي كانت مقاصد الإسلام تنشد تحقيقها، مما قد يعني أنَّ التعليم المناسب لم يتوفر في مثل هذه الحالات، أو أن بعض التعليم صاحبته اختلالات وانحرافات في مادة التعليم وممارسات المعلمين.

إنَّ تحليل مادة التراث التربوي الإسلامي سوف يكشف عن تكامل الشخصية الإنسانية التي يتحدث عنها التراث، فالفرد في شخصيته المنفردة جسم وعقل وروح، ولكل منها متطلباته التربوية والتعليمية، وتعليم الفرد كان يتناول هذه الأبعاد من شخصية الفرد، ولا يقتصر على بُعدٍ دون آخر. كذلك فإنَّ مادة التراث تشتمل على التربية الفردية في هذه الجوانب الثلاثة، والتربية الاجتماعية التي تتناول علاقات المسلم الفرد بأسرته وذوي قرابته، وبموقعه في خدمة المجتمع وحمايته وتطويره، عن طريق الإنجاز المتميز في أداء الأمانة التي اؤتمن عليها، والمهنة التي تخصّص فيها، وبجهوده التي يُسهم فيها في تحقيق رسالة الأمة الحضارية وموقعها في نظام العالم.

لكن الحكم على قيمة التراث التربوي الإسلامي في الواقع المعاصر سيكون أصعب من الحكم على أثره في تاريخ المجتمع الإسلامي؛ إذ إنّ ما نبحث عنه من مبادئ وقيم في هذا التراث سوف تُختبر ليس بدلالة أثرها السابق وحسب، وإنما بدلالة قدرتها على حل مشكلات المجتمع المسلم المعاصر من جهة، وصلاحيتها كذلك في أن تكون إسهاماً حقيقياً في حل مشكلات المجتمعات الأخرى، فإنَّ المثاقفة بين المجتمع الإسلامي والمجتمعات الأخرى لا بد أن تكون حركة في الاتجاهين، فهي أخذ وعطاء، والجديد في المجتمع المعاصر أصبح ينتقل في كل الاتجاهات في اللحظة التي يتجدّد فيها، فعلى النخب التربوية الإسلامية أن تكون مستعدة لأن تنطلق من الوحي الإلهي والهدي النبوي، وتستلهم مبادئ التراث وقيمه، لتقديم خبرات تعليمية في المجتمع الإسلامي، تكون قابلة للتعميم على المجتمعات الأخرى.

سابعاً: قيم من التراث التربوي الإسلامي

في التراث التربوي الإسلامي مادة علمية في موضوعات كثيرة، وفيه طرق ومناهج في النظر والبحث، وفيه قيمٌ ومبادئ، وكل ذلك مما قد يكون مفيداً في صياغة المناهج التربوية المعاصرة، ولكن بدرجات متفاوته، فمناهج البحث أهم من المعلومات التاريخية، والقيم والمبادئ أهم من المناهج، فما الذي يمكن للتراث التربوي الإسلامي أن يقدمه للمناهج التربوية المعاصرة من هذه العناصر الثلاثة؟

١- دروس التجربة التاريخية:

إنَّ الاعتزاز بتاريخ الأمة الإسلامية، وهُويتها، وتَـمَيُّزَ مرجعيتِها ربما تميل بالباحث إلى إبراز الصورة المشرقة من الواقع التاريخي التي تليق بهذه الهُوية والمرجعية، وتتجنب ذكر بعض الأمثلة من ذلك الواقع التي قد شوهت تلك الصورة في بعض المراحل أو بعض الأماكن أو بعض المجالات. ونحن نقدر أنَّ المسألة لا تقف عند مبدأ الموضوعية في الحكم المعياري على درجة الالتزام أو الانحراف عن القيم التربوية المعيارية، التي تقتضيها أحكام الدين وتوجيهاتُه ومقاصدُه، وإنَّما المسألة التي تعنينا كثيراً هي قيمة التجربة التاريخية ودروسُها المستفادة. ومن ذلك مثلاً أهمية التراكم في الإنتاج العلمي، والنظر في عوامل النشأة التاريخية لكل علم وتأسيسه على غيره من العلوم، فقد وجدنا أن "علم الأصول لم يُدَوَّن إلا بعد تدوين الفقه بزهاء قرنين."[1]

٢- قيمة استمرار الاجتهاد وتنوُّعُ نتائجه:

التراث التربوي قد يكون اجتهاداً من عالم من علماء الأمة في عصر من العصور، قدَّم من خلاله فهماً معيناً للوحي القرآني والهدي النبوي ولتنزيل هذا الاجتهاد في الفهم على واقع ذلك العصر. ثم جاء عالِـمٌ آخر في زمان لاحق فكان

(١) ابن عاشور، **مقاصد الشريعة الإسلامية**، مرجع سابق، ص١٦٦.

له فهمٌ مختلف عن فهم الأول، تبعاً لنمو التجربة واختلاف الظروف، فما قيمة الاختلاف بين الفهمين؟ وما دلالة هذا الاختلاف في استمرار انفتاح النصوص الشرعية على أشكال جديدة من الفهم، ربما نصل إليها في زماننا الحاضر، وتكون عنصراً من عناصر التوجيه في بناء المنهاج التربوي المعاصر؟

٣- حرية الاختلاف وقيمته:

قد يتحدث التراث التربوي عن اجتهاد شخصيتين من شخصيات الأمة في عصر واحد وبيئة واحدة، ونجد لهما سلوكين مختلفين في قضية معينة، ولكلٍّ منهما ما يسوِّغ اختيارَه، وفي ذلك تأكيد لحقِّ الاختلاف والتنوِّع في الفهم، فلكلٍّ منهما فَضْلُه. واختيار كل منهما هو اختيار شخصي، ليس بالضرورة لازماً لغيره. وهو مظهرٌ من مظاهر الحرية والسعة والتنوع في الفهم الذي يُغْنِي التجربة ويفتح الباب للتفكير في بدائل لحرية الاختيار.(١)

٤- شخصيات للقدوة والتأسي:

من العلماء في التراث الإسلامي، من كانوا نماذج سامقة، على الرغم من الظروف التي كانت غاية في الصعوبة، فلِمَ لا تكون بعض هذه النماذج نصوصاً تاريخية من قصص التراث في الكتب الدراسية المعاصرة، تُسهم في رفع معنويات بعض الطلبة الذين يعانون من ظروف صعبة، وتعطيهم الأمل، وتمثّل مصدراً للدافعية وحافزاً للتميّز؟ فالشافعي مثلاً وُلد في أسرة شديدة الفقر، ومات أبوه وعمُرُه سنتان، فحرصت أمّه على تعليمه، وحرص هو على التفوق في التعليم مما

---

(١) بَعَثَ عمرُ بن عبد العزيز يزيدَ بن أبي مالك، والحارثَ بن محمد إلى البادية أن يعلِّما الناس السنّة، وأجرى عليهما الرزق، فقبل يزيد ولم يقبل الحارث، وقال: ما كنت لآخذ على علم علمنيه الله أجراً، فذُكِر ذلك لعمر بن عبد العزيز، فقال: ما نَعْلَمُ بما صنع يزيد بأساً، وأكْثَرَ الله فينا من مثل الحارث." انظر ذلك في:

- ابن عبد الحكم، أبو محمد عبد الله بن عبد الحكم. **سيرة عمر بن عبد العزيز على ما رواه الإمام مالك بن أنس**، نسخها وعلق عليها: أحمد عبيد، بيروت، عالم الكتب،ط١، ١٩٨٤م، ص١٤١.

يَسَّر له أن يكون "معلماً تلميذاً" يعفيه من عبء أجرة المعلم، وله من مواقف التعلّم والتعليم في حياته ما يقدم قصة فريدة في الدافعية للتعلم والتميّز.

٥- دروس التصحيح والتقويم:

التربية والتعليم مجال معرفي معقد، والتطور المعرفي فيه بطيء إذا قورن بالمجالات المعرفية الأخرى، والخبرات المكتسبة فيه في كل عصر تختلط فيها السلبيات والإيجابيات، بسبب أثر الخبرة المشخصة، وتحكم المألوف المعروف، وانتقال ممارسات معلِّمِ اليوم إلى تلاميذه عندما يصبحون معلمين. وإذا صحَّ هذا القول فإنَّنا نتوقع أن تكون بعض الممارسات السلبية قد انتقلت إلى الأجيال الحديثة، مما كان مألوفاً في التراث، وبذلك يكون من المهم إثارة الاهتمام بضرورة تصحيح ما قد يكون في ممارساتنا من هذه السلبيات. لقد مرت على الأمة ظروف توالت فيها مظاهر الضعف والتخلُّف، وربما أسهمت ممارسات التعليم في ذلك الضعف، أو أنها على الأقل لم تحصِّن الأمَّةَ من تلك النتيجة. ففي التراث في هذا المجال دروس يمكن أن يستفيد منها التعليم المعاصر، ولا سيّما فيما تحتاج إليه الأمَّة اليوم حاجة ماسّة، كما هو الحال في مجالات حفظ الكرامة الإنسانية للطلبة، والوعي على أهمية بناء الأجيال الحريصة على هذه الكرامة ورفض الذلة والهوان، والتفكير النقدي والإبداعي، والسعي نحو الإنجاز والتميّز.

٦- إعمال المرجعية:

في نظم التربية والتعليم المعاصرة نماذج من النظريات والخطط والممارسات تم اقتباسها من خبرات أجنبية، تطورت في مجتمعات أخرى. وربما يتم تعليمها بوصفها الخبرة الأحدث زمناً، أو القادمة من مجتمعات أكثر تطوراً، أو النتائج التي وصل إليها أصحابها بمنهجية علمية تعطيها الأفضلية ومسوغات القبول، وقلَّما يتم تعليمها في إطار مرجعياتها الأجنبية. إنَّ حضور الخبرات التراثية التي تتصل بمرجعية الأمة فيما يختص بهذه النظريات والخطط والممارسات يوفر للتربويين

فرصة لممارسة التحليل النقدي للمرجعيات الفكرية، وما ينبي عليها من نظريات في التربية وعلم النفس.

٧- إعمال رؤية العالم:

يتضمن التعليم المعاصر مادة علمية بمواصفات معينة، ومن أبرز ما تتصف به أي مادة علمية الأساس الفلسفي الذي صدرت عنه، مما يرهن موضوعية المادة العلمية وحياديتها بذلك الأساس الفلسفي. وإذا كنَّا نفترض أنَّ معظم مادة التراث التربوي الإسلامي قد انبثقت من أساس فلسفي إسلامي يستند إلى القرآن الكريم والسنة النبوية وما يقدمانه من رؤية للعالم، ومن توجيهات وأحكام، فالكشف عن رؤية العالم التي تأسست عليها الخبرات التربوية التراثية، سيكون مفيداً في إعمال هذه الرؤية في المادة العلمية التي يتم تعليمها هذه الأيام.

٨- روح التجديد:

ومن الواضح لدينا تمام الوضوح أن كلَّ جيل من أجيال المسلمين قد شهد ظروفاً مختلفة عن الجيل الذي قبله، وجدَّت لكل جيل مسائل وقضايا كان لا بد من استحداث فتاوى لها، ولذلك وجدنا من وقائع التعليم في كل جيل أموراً لم نعهدْها في الجيل السابق، وكل مسائل العلم، من تشريعات وفتاوى ونظم، كانت موضوعات للتعلم والتعليم. ويستنكر ابن حزم على من لا يرى تواصل حركة التجديد، ويشير إلى الإجماع على جواز هذا الاجتهاد والتجديد، بالقول: "ومن ثَقِفَ هذا الباب، فإنَّه يَـجِدُ لأبي حنيفة ومالك والشافعي أزيد من عشرة آلاف مسألة لم يقل فيها أحد قبلهم بما قالوه، فكيف يسوغ هؤلاء الجهال للتابعين ثم لمن بعدهم أن يقولوا قولاً لم يقله أحد قبلهم، ويحرم ذلك على من بعدهم إلينا ثم إلى يوم القيامة، فهذا وقائلُهُ دعوى بلا برهان، وتخرُّص في الدين، وخلاف الإجماع على جواز ذلك ..."[1] مثل هذا الفهم

(١) ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد. **الإحكام في أصول الأحكام**، تحقيق: أحمد شاكر، تقديم: إحسان عباس، بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٩٧٩م، مج٢ (الأجزاء ٥-٨)، ص٨٨.

يفتح المجال للاجتهاد والتجديد في كل عصر، وفي سائر المجالات.

خاتمة:

كان هذا هو الفصل السابع والأخير من هذا الكتاب، بيّنا فيه بعض المسائل التي تختص بما عَرَفْناه وأَلِفْنَاهُ من الطرق المختلفة في التعامل مع التراث التربوي الإسلامي. ولاحظنا أنَّ من بين طرق التعامل مع مصادر التراث، التعرف إلى هذه المصادر، من حيث وجودها وأماكنها، وفهرسة عناوينها، وتكشيف موضوعاتها، وتحقيقها، ونشرها...، وأن ذلك كان لأسباب علمية وأسباب تجارية. وهي طرق تشترك فيها كل موضوعات التراث، التاريخي، والأدبي، والسياسي، والفقهي، والنفسي، والاقتصادي، والتربوي، وغيره، مع ملاحظة أن عمليات الحصر والتكشيف لمصادر التراث التربوي كانت أقل مما نالته بعض المصادر الأخرى مثل التراث السياسي أو الاقتصادي أو النفسي.

وقد وسَّعنا في هذا الفصل الحديث عن مناهج التعامل مع التراث التربوي ليشمل هذا الحديث عن نوعية المتعاملين من حيث أهدافهم ودوافعهم، وتخصصاتهم، وكونهم أفراداً أو مؤسسات. ومن المهتمين بالتراث من يتعامل مع التراث من داخله بمناهج تراثية، فيجده ممتداً في الماضي والحاضر والمستقبل، ومتصلاً معه شخصياً فهو فيه، وهو منه! ومنهم من يتعامل مع التراث من خارجه، مستقلاً عنه، وينظر إليه عن بعد، ويتعامل معه بمناهج غريبة عنه، فلا تمكنه من حُسن الفهم ولا إدراك القيمة.

ونتعامل مع التراث جموداً عليه، أو إهمالاً له، أو تحليلاً ونقداً وتمييزاً. وبعض أغراض تعاملنا مع التراث هو اكتشاف القيم الكامنة في التراث التي لها مكانتها في الممارسات التربوية المعاصرة. ونحن نتعامل مع التراث التربوي الإسلامي من أجل أن نستفيد به ونحقق به وظائف مختلفة منها وظائف علمية ونفسية ولغوية وحضارية وغيرها، ونتعامل مع هذا التراث وفق مبادئ معينة، ونجري في التراث

أبحاثاً ودراسات وفق مناهج متنوعة، ولأهداف علمية وعملية.

هذا بعض ما وجدناه، لكنَّ أمامنا مهمات متعددة في مجال تعاملنا مع التراث بوصفه مصدراً من مصادر بناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، الذي نأمل أن يكون أساساً من الأسس القوية لتحقيق النهوض الحضاري للأمة. ونحن لا نشك في أنها مهمة صعبة، ونحن نرىٰ التحديات والعقبات التي تعيق حركة النهوض المنشودة، لكنها ليست مهمة مستحيلة.

لقد ابتليت أمتنا في القرنين الأخيرين بأن معظمَ النظم التي حكمت حياتها في السياسة والاقتصاد والتعليم والإعلام... نظمٌ فرضها الاستعمار، وبعد خروج الاستعمار العسكري، تبيَّن لنا أنَّنا في ظل استعمار أشدّ وطأة وأعظم خطراً وهو الاستعمار الفكري، فانحصر فكرنا وتفكيرنا فيما فرضه الاستعمار علينا من نظم الفكر وأنماط التفكير في سائر المجالات، وأصبح همّنا هو الخروج من التخلّف عن طريق السعي اللاهث من أجل اللِّحاق، ولم نَتَبَيَّنْ بَعْدُ أنَّ فكرة "اللحاق" خرافة لا سبيل لتحقُّقها، فالذين أمامنا يتحركون بسرعة كبيرة، ونحن نتحرك ببطء شديد، والمسافة بيننا تزداد يوماً بعد يوم، فأنّىٰ يكون اللحاق؟!

إنَّ أمام أمتنا مهمَّات عظيمة الخطر، ولو أنجزناها لكان لها أعظم الأثر، إنَّـها مهمَّات بناء الفكر السياسي الإسلامي، وتراثنا السياسي جزء منه، وبناء الفكر الاقتصادي الإسلامي، وتراثنا الاقتصادي جزء منه، وبناء الفكر التربوي الإسلامي، وتراثنا التربوي جزء منه.

وفي بناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر سيكون التراث التربوي الإسلامي عنصراً مهماً إلىٰ جانب عناصر مهمة أخرىٰ. إننا أمة ذات مرجعية لا نملك إلا أن ننطلق منها، وإذا انطلقنا من مرجعية أخرىٰ، فقد فقدنا هُويتنا وأصبحنا شيئاً آخر. ومرجعيتنا هي القرآن الكريم والسنة النبوية، فالقرآن الكريم هو الهدىٰ الذي

ارتضاه الله سبحانه للبشر ليكون فيه الكفاية والغَنَاء عن غيره. والسنة النبوية هي بيان القرآن الكريم، وتنزيل هديه وأحكامه على الواقع الذي ساد عصر النزول، ليكون منهجُ التنزيل وحكمتُه منهجاً للأمة في كل العصور.

فهذه المرجعية بمصدريها القرآن الكريم والسنة النبوية إذن هي نقطة الانطلاق في بناء الفكر المنشود في التربية والتعليم وفي أي مجال آخر من مجالات الفكر. أما المصدر الثالث فهو التراث، وقد تبين لنا أنَّ التراث التربوي الإسلامي في معظمه كان اجتهاداً في تنزيل هداية الوحي الإلهي والهدي النبوي ابتغاء تحقيق مقاصد الدين في حياة الناس، وكان هذا الاجتهاد مختلفاً من مجتهد إلى آخر، ومن عصر إلى آخر، ومن مدرسة فكرية إلى أخرى، وصور الاجتهاد المختلفة هذه بين أيدينا، ولا شك في أنَّ أمامَنا فرصةً للتمييز بين صور الاجتهاد والقيمة المهمة التي يحملها التنوع والاختلاف في هذه الصور، مما يؤكد أنَّنا لا نملك إلا الاختيار، فليس كل ما وجدناه في التراث التربوي الإسلامي ملزماً لنا، ولا حجة علينا.

ثُـمَّ إنَّ الاختيار من صور الاجتهاد الذي نجده في التراث، ليس لتراثيَّتِه، وإنَّـما لاستجابته لمقاصد النصوص الحاكمة، من جهة، ولصلته بالواقع المعيش من جهة أخرى.

والمصدر الرابع لبناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر هو الخبرة التربوية البشرية المعاصرة، فهذه الخبرة تطورت سنةً بعد آخرى في كل بلد، وتنوعت واختلفت من بلد إلى آخر، ومن أمة إلى أخرى، وكل هذه الخبرات بين أيدينا اليوم، لذلك فإنَّ أمامَنا فرصةً للتمييز بين ما هو مباح في الأخذ به، وما لنا عنه غُنْيَةٌ، وما هو غير مباح ونحن في غُنْيَةٍ عنه.

الفكر التربوي الإسلامي المعاصر الذي نبنيه اليوم هو ما يُلبي حاجاتِنا المعاصرة، وما يعالج مشكلاتِنا الحالية؛ مشكلاتنا نحن، هنا، والآن! ويجيب عن

الأسئلة التي نواجهها في حياتنا التربوية والتعليمية ليلاً ونهاراً، صبحاً ومساءً. والفكر التربوي الإسلامي المعاصر الذي نريد أن نبنيه اليوم هو -في الوقت نفسه- خبرة إنسانية عامة تُسهم فيه أمتنا في معالجة مشكلات الحضارة البشرية المعاصرة.

هَدْيُ القرآن الكريم، ومنهج التنزيل النبوي لهذا الهدي، هو منطلقنا في الفكر التربوي الذي نمارسه في التربية الأسرية، وسوف نجد ما نستصحبه من مواقف وأمثلة ونماذج لهذه التربية في تراثنا التربوي، مما كان تحقيقاً لمقاصد الوحي الإلهي والهدي النبوي. ولكننا سنجد كذلك خبرات وتجارب بشرية حاضرة بين أيدينا فيها ما قد تفضل الله به على بعض خلقه من الحكمة. وهذه المصادر الأربعة نفسها: المنطلق المشار إليه بمصدرَيْه، واستصحاب خبرة التراث الإسلامي، والخبرة البشرية المعاصرة، هي كذلك مصادر للتربية التي تكوّن شخصية الإنسان في مؤسسات التعليم الرسمي، في المدارس والجامعات، وتُعِدُّه ليكون الإنسان الصالح المصلح لنفسه ولغيره، في حياته الدنيا، وابتغاء الأجر في الآخرة.

والفكر التربوي الإسلامي المعاصر ليس مقولات نظرية فلسفية عامة، وإنَّما هو إجاباتٌ محددة عن أسئلة التعليم المعاصرة: سن البدء بالتعليم، تمويل التعليم، مراحل التعليم، مناهج التعليم، أساليب التعليم، إدارة التعليم، أنواع التعليم، إجازات التعليم، مؤسسات التعليم، تعليم المعلمين، الذكور والإناث في التعليم، تعليم ذوي الحاجات الخاصة، تعليم المهن، تعليم الوالدين، تعليم غير المسلمين، تعليم المهارات العلمية، تعليم المهارات الفكرية، وغير ذلك من قضايا التربية والتعليم الكثيرة، المتشابكة المتجددة.

وأخيراً فسوف نجد في التراث التربوي الإسلامي من المادة ما يمكن استصحابه من القيم الضابطة لفهمنا وتفكيرنا في أيٍّ من هذه القضايا.

في خاتمة هذا الفصل عن مناهج التعامل مع التراث التربوي الإسلامي أشرنا إلى أن هذا التراث شيء موجود، ولكننا بصدد السعي الحثيث نحو شي منشود،

وهو "الفكر التربوي الإسلامي المعاصر" وكنا نقصد التأكيد أن للتراث التربوي الإسلامي موقعاً في بناء هذا الفكر المنشود. وأن على مناهج التعامل مع التراث التربوي الإسلامي أن تستجيب لمتطلبات توظيف هذا الموقع.

والحمد لله رب العالمين.

الخاتمة

في خاتمة أيِّ كتاب يَتوقع القارئ أن يخرج عند الانتهاء من قراءته بحصيلةٍ ما، والأصل أن يتمكَّن القارئ من تحديد هذه الحصيلة بنفسه، لأنَّ المسألة هي -في أحد أبعادها- اختبارٌ للقارئ لتحديد مدى جديَّتِه في القراءة لتحقيق الهدف الذي كان يسعى إليه، عندما اختار أن يقرأ الكتاب. لكنَّ للمسألة بعداً آخر، هو اختبار للمؤلف في مدى نجاحه في الوصول بالقارئ الجادّ إلى ما أراد أن يُوصلَه إليه. وقد دَرَجَ المؤلفون على تيسير هذا الاختبار في حالَتيْه على القارئ، من جهة، ولاستدراك ما قد يكون المؤلف قد قصَّر في إبرازه هدفاً أساسياً للكتاب، من جهة أخرى؛ إذ ربما يعمل حجم المادة التي تضمنها الكتاب وتعدد العناوين الرئيسية والفرعية فيه، وما حملته من بيانات واستطرادات، على توزُّع الذهن على أمور شتَّى.

وهكذا جاءت عادة المؤلفين على تضمين الخاتمة مجموعةً من العناصر التي يرغب المؤلف أن يخرج القارئ بها. ومن هذه العناصر: خلاصة مركزة لمحتوى الكتاب، ولما حقَّقه من الأهداف التي أشار إليها المؤلف في مقدمة الكتاب، والخصائص التي ميّزت الكتاب عن غيره في موضوعه ومنهجه، وكيفية الاستفادة من هذا الكتاب، والأسئلة التي أثارها الكتاب ولم تكن إجاباتها من أهداف الكتاب، ومن ثَـمَّ فهي تحتاج مزيداً من الجهد، ربما بإحالة القارئ إلى كتابات متوفرة في مراجع أخرى، أو باقتراح إجراء بحوث ودارسات للإجابة عن تلك الأسئلة.

التراث في هذا الكتاب كان يعني العلوم التي كتبها العلماء، وقدموا فيها اجتهاداتهم البشرية، وتبيَّن أنَّ هذه الاجتهادات اختلفتْ باختلاف العلماء، حتى في الزمان نفسه والمكان نفسه،، وتغيرتْ بتغيُّر الزمان والمكان، وتنوعت بتنوع المنهج الذي وظَّفه العلماء، وكانت تستجيب للتطور في حالة الأمة، والتغير الذي يطرأ

على المجتمع... كل ذلك على الرغم من وحدة المرجعية التي انطلقت منها هذه الاجتهادات، وهي مرجعية القرآن الكريم والسنة النبوية. وقد لاحظنا كيف أنَّ التراث التربوي بدأ مع عصر التدوين، وأخذت العلوم تتشكل من خلال ممارسة التعليم، ثم تتفرَّع منها علوم جديدة، تصبح كذلك موضوعات للتعليم. وكانت هذه العلوم تستهدف وصف المعايير والقيم التي تضبط سلوك الإنسان في المجتمع المسلم، في مجالات التعلُّم والتعليم والتنشئة والتأديب والتربية والتزكية، ونشر العلوم اللازمة للمعاملات في الأحوال الشخصية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها. ومثلما كانت تتفرَّع العلوم وتتمايز، كانت الطرق والأساليب المستعملة في التعليم تتنوَّع وتتمايز كذلك.

وكل ما كان يكتبه العلماء في هذه العلوم ثم يقومون بتعليمه للناس هو فكرهم التربوي والتعليمي في زمانهم، لا يلبث أن يصبح تراثاً تربوياً يُخَلِّفونه للأجيال من بعدهم، وتأتي أجيال أخرى من العلماء يأخذون هذا التراث، ويضيفون إليهم من فكرهم واجتهادهم لزمانهم ومستجدات حياتهم، وهكذا ينمو الفكر ويتطور التراث.

وفي كثير من الأحيان تبقى مادة التراث التي كتبت في عصر معين صالحة لاعتمادها عبر العصور اللاحقة، ويكون التجديد فيها محدوداً، لأنَّ هذه المادة كانت أقرب إلى المبادئ العامة والأحكام التي تتَّصف بقدر من الثبات، فتدخل في مادة الفكر التربوي المعتمدة لذلك العصر اللاحق. لكنَّ بعض ما قد يتم تطويره من خبرات تربوية في عصر لاحق ربَّما يكون انحرافاً عن تلك المبادئ الثابتة، وانتكاساً عن المقاصد التربوية التي يريد الوحي الإلهي والهدي النبوي تحقيقها، من حفظٍ لكرامة الفرد، وقوةٍ في بنيان المجتمع وتكاملٍ في عمرانه.

وقد وجدنا أنَّ في بعض التراث حديثاً معيارياً عمَّا يجب أن تَقُومَ عليه ممارسات التعليم والتربية وتُقَوَّم به، لاستناده على نصوص من القرآن الكريم

والسنة النبوية، وَفْق اجتهاد مؤلفيه في فهم هذه النصوص وتنزيلها، وفي بعضه الآخر وصفاً لما كان يحدث من ممارسات تعليمية، مما يعطيه قيمة تاريخية.

لقد اجتهدنا في فصول هذا الكتاب أن نصنِّف كثيراً من كتب التراث الإسلامي ضمن التراث التربوي والتعليمي، على أساس أنَّ هذه الكتب كان يكتبها المؤلف، فتكون مادة يقدمها لتلاميذه فيقرأونها عليه، وقد يُمْليها العالم على تلاميذه إملاءً، ثم تصبح كتباً تُستنسخ، ولا سيما للمراحل المتقدمة من التعليم، وفي موضوعات التخصص. لكنَّنا آثرنا أن نخصص مادة التراث التربوي الإسلامي التي تحدثنا عنها في هذا الكتاب فيما ورد من هذه التراث عن العلم وفروعه، والتعلُّم وطلبته، والتعليم وأساتذته ومؤسساته. ووجدنا أنَّ الكثير من التراث التربوي بهذا المعنى قد تناوله اهتمام الباحثين كشفاً وتحقيقاً ونشراً ودراسة، لكنَّنا لم نجد حصراً كاملاً يستقصي هذا التراث ويتتَّبعُه في مظانِّه المخطوطة والمطبوعة، حتى عندما توفرت بعض المؤسسات على شيء من هذا الحصر، لاحظنا أنَّه لم يكن استقصاءً تامَّاً ولا قريباً من التمام، ولم تصل درجة العناية به تلك الدرجة التي نالتها بعض الموضوعات التراثية الأخرى، مثل التراث الاقتصادي مثلاً. ومما يلفت الانتباه أنَّ جهود المؤسسات الثلاث[1] التي تولت دراسة التربية الإسلامية في سياقاتها التراثية وشملت المبادئ والمؤسسات والأعلام، لم تُستكمل لا من المؤسسات نفسها ولا من غيرها، ولم تنتشر المادة القيّمة التي أنجزَتْها في عقد الثمانينيات من القرن الماضي، على النطاق التي تستحقه، ولا نجد لها كثيراً من الحضور في أعمال الباحثين المعاصرين، مما نُغلِّبُ معه الظنَّ بأنَّ هؤلاء الباحثين لم يعلموا بها.

كما لاحظنا أنَّ الجزء الأكبر مما كتب عن التراث التربوي الإسلامي طوال ما يقرب من قرن من الزمان من تاريخ الأمة الحديث كان يدور حول غرضين؛

(١) المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية في الأردن، ومكتب التربية لدول الخليج في الرياض، والمنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة في تونس.

الغرض الأول هو غرض تاريخي تحت مسميات إحياء التراث وتحقيقه ونشره حتى يتم العلم بوجوده، والغرض الثاني هو غرض نَفْسِيٌّ تعويضي، يحاول إثارة روح الاعتزاز بتاريخ الأمة وتراثها، في وقت أصبح حاضر الأمة يمتلئ بكثير مما يدعو إلى الحسرة والأسى، وأصبح الجزء الأكبر من مادة التعليم المعاصر يُستورد، أو يُفْرضُ، كما تستورد، أو تُفرَض، سائر الأشياء الأخرى.

أما غرضنا في هذا الكتاب وما يلحقه مما يأتي بعده في هذه السلسلة إن شاء الله؛ فهو لا يتجاهل أهمية هذين الغرضين، لكنَّ الغرض الأكثرَ أهمية هو التأكيد على حاجتنا إلى بناء فكر تربوي إسلامي معاصر، يعتمد على المصدر الذي اعتمد عليه تراثنا التربوي، وهو الوحي الإلهي الذي يُعد مصدرَنا المؤسس لفكرنا أمس واليوم وغداً، والهدي النبوي بصفته مصدرنا المبيّن الذي أوضح لنا منهج تنزيل الوحي الإلهي على الواقع البشري، فكان كذلك منهجاً هادياً لسعينا التربوي الإصلاحي اليوم وغداً، من أجل تجديد فهم مقاصد الدين وتنزيل نصوصه على واقعنا المعاصر، مستفيدين من تجربة التراث الإسلامي على امتداد تاريخه، وتنوع مناهجه، وتطور مدارسه، بصفته مصدراً ثالثاً، دون أن نتجاهل أننا نعيش واقعاً امتلأ بتجارب بشرية تشكل مصدراً رابعاً. وبذلك تتكامل عناصر الرؤية التي نعتمدها لمشروع الإصلاح الفكري الإسلامي المعاصر الذي يكون فيه الفكر التربوي الإسلامي المعاصر قاطرةَ القيادة.

لقد أثبتنا في الفصل الثالث من هذا الكتاب مختارات من عدد من النصوص التراثية ضمن الحجم الذي يمكن أن يستوعبه فصل واحد من فصول الكتاب. وقد كان الهدف من إثبات هذه النصوص هو تكوين قدر من الألفة بمادة التراث نفسها، ولتكون هذه المادة، بروحها ولغتها ومنهجها، موضوعاً لشيء من التحليل والمقارنة وملاحظة ملامح التطور في مضامين المادة، والتغيُّر في المدرسة المنهجية التي تنطلق منها، مما جاء بعد ذلك في الفصول اللاحقة.

وحين خصصنا فصلاً مستقلاً لدراسة التنوع بين مدارس التراث التربوي الإسلامي، الفقهي والحديثي والكلامي والفلسفي والصوفي والتاريخي والأدبي... فإنَّ غرضنا لم يقتصر على التأكيد التاريخي لهذا التنوع والتعدد، وإتاحة المجال للمقارنة والموازنة، بل تجاوز ذلك للتأكيد على أمرين؛ الأمر الأول: أنَّ شأن التعليم والتربية لم ينحصر في التاريخ الإسلامي بفئة محددة من أهل العلم والتخصص، بل كان هذا الشأن همَّ جميع حملة العلم، فكلٌّ منهم كان مؤلفاً، ومعلماً، وساعياً إلى الإصلاح برؤيته، ومرشداً لما يلزم أن يكون عليه شأن التعليم، أو راوياً ومؤرخاً لما كان عليه هذا الشأن. أمَّا الأمر الثاني فهو أنَّ التراث التربوي الإسلامي الذي نريده أن يكون أحد مصادرنا هو هذا التراث بمناهجه ومدارسه المتعددة والمتنوعة، ولا نتخيل مجتمعاً إسلامياً لا يحتاج إلى الفقه والحديث والعقيدة والتزكية النفسيه والأدب والفلسفة، فكما كان لكل مدرسة من هذه المدارس ظروفها في النشأة، والتطور، والإسهام التربوي، وتوفير البيئة المناسبة للتنوع في توجهات أبناء المجتمع، فإنّ تجربة التنوع نفسها وما توفره من خبرات تربوية يحتاجها المجتمع، وما يقدمه هذا التنوع من تكامل في هذه الخبرات، ستكون أمراً مهماً في فهم التراث وتحديد ما يلزمنا اليوم من خبراته.

وكما هو متوقع في دراسة أي موضوع تاريخي، فإنَّنا لن نجد ذلك الموضوع في حالة سكونية ثابتة، فالخبرة تنمو وتنتقل من طور إلى آخر، وهكذا وجدنا التعليم في أوَّل التاريخ الإسلامي يبدأ بتعليم القرآن قبل تعليم أي علوم أخرى، وفي القرآن يبدأ التعليم بحفظه وبيان معانية، ثم يتطور إلى علوم متعددة أخرى، منها القراءات، والتفسير، والناسخ والمنسوخ، والمحكم والمتشابه، وفي تفسير القرآن يبدأ بالتفسير بالآثار المروية ثم يتطور إلى مناهج مختلفة من التفسير بالرأي، والتفسير اللغوي، والبلاغي، والإشاري، والعلمي والموضوعي... وهكذا في كل العلوم الأخرى.

ووجدنا أنَّ كلَّ العلوم بدأت بالمشافهة ثم تطورت إلى التدوين، ومن مذاكرة العلم إلى تصنيفه، ومن إلقائه إلى إملائه، وتطورت أماكن التعليم من المسجد

والكتاب إلى مجالس التأديب والمدارس وغيرها، ومن كتابة المتون إلى وضع الشروح والمختصرات والمنظومات، وتطورت مكانة المعلم وتمايزت أصناف المعلمين والمؤدبين.

ومن المهم ملاحظة أنَّ التطور صفةٌ أساسية في تاريخ كل العلوم، وسنةٌ ماضية تحكم حركة الأشياء وحياة الناس، ولذلك فالتطور مسألة منهجية تحتاج إلى أن تؤخذ بالحسبان في فهمنا للتراث التربوي الإسلامي، وفي فهمنا للفكر التربوي الإسلامي الذي نريد بناءه اليوم وغداً.

ويمكن لأية رؤية تحليلية للتراث التربوي أن تتناول مسألة أو أكثر من عشرات المسائل، ذات الصلة المباشرة بموضوعات التراث مثل: مكانة المعلم، والمناهج التعليمية، وطرق التدريس، والأدب والتأديب، وأماكن التعليم، والأوقاف التعليمية، وإجازات التعليم، وتعليم الذكور والإناث، وتعليم ذوي الحاجات الخاصة، وإدارة التعليم وتمويله، والمناهج المتعددة التي استعملت في كتابة مادته، والمرجعيات الفكرية التي انطلق منها المؤلفون، والعناصر المشتركة أو المختلفة في مصادر التراث التي تختص بأي من هذه المسائل، والجدل الذي دار ولا يزال يدور حول بعض هذه المسائل، ثم ما قد ألفناه من مسائل حديثة مستجدة في تعليمنا المعاصر لننظر في مدى حضورها أو غيابها في مادة التراث، كلُّ ذلك مسائل مفتوحة للبحث.

ويبقى السؤال الأكثر أهمية وهو يختص بالغرض الذي من أجله يمكن أن ننشغل بمثل هذه البحوث والدراسات في مسائل التراث. وهو ما حاولنا أن نفتح باب الإجابة عنه في الفصل السابع من الكتاب عند حديثنا عن منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي؛ ما معنى التعامل، ومن الذين يتعاملون، وما مناهج التعامل، حيث أبرزنا بعض أهداف البحث في التراث ووظائفه في الحياة المعاصرة، ولفتنا الانتباه إلى عدد من القيم الثاوية في التراث التربوي، لذلك اقترحنا أن نعتمد مبادئ معينة في تحديد قيمة التراث والجوانب الممكنة لتوظيفه.

نأمل أن يكون القارئ قد لاحظ أنَّ الجمهور المستهدف من هذا الكتاب كان هو جمهور الباحثين من أساتذة الجامعات وطلبة الدراسات العليا، ولهذا الغرض، فقد أكثرنا من المواقع التي أثرنا فيها أسئلة يمكن أن تكون مشروعات بحثية. لكننا نقدر كذلك أن مادة الكتاب مهمة للتربويين المهتمين بالإصلاح التربوي بوجه خاص، وللمفكرين المهتمين بقضايا الإصلاح الفكري بوجه عام.

إنَّنا نأمُل أن نكون قد حقَّقنا شيئاً مما كنَّا نطمح إلى تحقيقه من أهداف الكتاب، ومهدنا السبيل لثلاثة أغراض أخرى؛ الأول: هو الاقتراب من نصوص التراث التربوي الإسلامي وتكوين قدر من الألفة بروحها ولغتها، مما سيجده القارئ أكثر تفصيلاً في الكتاب الثاني من هذه السلسة وهو "نصوص مختارة من التراث التربوي الإسلامي"، والغرض الثاني هو ملاحظة الاتساع في ميادين البحث العلمي في قضايا التراث التربوي الإسلامي، التي تقتضي الدخول في عمق هذا القضايا، وهو ما سيجده القارئ في الكتاب الثالث من هذه السلسلة وهو بعنوان: "مشروعات بحثية في التراث التربوي الإسلامي". أما الغرض الثالث، فهو في الأساس الغرض الذي قادنا منذ البداية إلى كتابة هذه الكتب الثلاثة، وهو الفكر التربوي الإسلامي، حيث تقرَّر لدينا أنَّ التراث التربوي الإسلامي واحد من مصادر ذلك الفكر الذي نريد بناءه.

لقد أشرنا في عدد من المواقع في هذا الكتاب إلى الحاجة الماسة للأخذ بمبدأ التكامل في مشروعات الإصلاح الفكري والتربوي الذي تسعى أمتنا لتحقيقه. ولذلك فإنَّ هذا المبدأ لم يغِبْ عن عملنا في أثناء إنجاز هذه السلسلة من كتب التراث التربوي الإسلامي، وسيبقى حاضراً كذلك في عملنا لإنجاز الكتاب الأكثر أهمية، والأشد إلحاحاً، وهو كتاب الفكر التربوي الإسلامي الذي نأمل أن نتمكن من إنجازه قريباً بإذن الله وتوفيقه.

نسأل الله التوفيق في الأمر، والعزيمة على الرشد، والحمد لله رب العالمين.

الملاحق

الملحق رقم (١)

قائمة ببليوغرافية مشروحة بعناوين بعض كتب التراث التربوي الإسلامي

مقدمة:

يصعب حصر كتب التراث الإسلامي التي تضمنت معالجة مسائل التعليم والتربية، فقلَّ أن تجد عالماً من علماء المسلمين إلا وقد كتب كتاباً أو فصلاً، أو تعرض لمسألة من مسائل العلم والتعليم والتربية والتنشئة. فموضوع التعليم والتزكية منَّةُ الله على المؤمنين: ﴿لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا۟ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَـٰلٍ مُّبِينٍ ﴿١٦٤﴾﴾ [آل عمران: ١٦٤]، وهو موضوع الكتب السماوية المنزّلة، وسنن الأنبياء والمرسلين، "إن الله لم يبعثني معنتاً ولا متعنتاً، ولكن بعثني معلماً ميسراً،"[(١)] بما فيها من تعليم الإنسان سبل تحقيق المقاصد التي خُلق من أجلها، في العبادة والخلافة وحمل الأمانة، وتَـمَثُّل ما يلزم لذلك من الفضائل والقيم والأخلاق الإنسانية.

ولذلك لا عجب أن نجد التعليم موضوعاً مركزياً في رسالات الأنبياء، وفي ممارسات البشر في المجتمعات المختلفة والحضارات المتتابعة. وقد بدأ الاهتمام بموضوع التعليم منذ عهد النبوة، فآيات القرآن الكريم، وأحاديث النبيّ ﷺ، مليئة بالتوجيهات التي تدعو إلى التعلُّم والتفقُّه، والعمل بما يقتضيه التعلم والتفقه من الاتِّصاف بالفضائل والآداب. وجاءت كتابات العلماء في هذا الباب توثيقاً لهذه التوجيهات وشرحاً لها، واستجابة لما تقتضيه من توفير التعليم لطالبيه، فمنهم من ألف كتاباً خاصاً، ومنهم من جاءت كتابته ضمن شرحه أو تفسيره لها، ومنهم من اكتفى بالتعرض لمسألة من مسائله، كما هو ظاهر من خلال النماذج التي اعتمدناها

(١) القشيري، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب: الطلاق، باب: بيان أن تخيير امرأته لا يكون طلاقاً إلا بالنية، ص١٤٧٩، حديث رقم: (١٤٧٨).

في هذا الفصل.

وقد دأب بعض الباحثين على النظر إلى بعض كبار العلماء في التراث الإسلامي الذين عرفوا في أبواب مختلفة من العلم مثل الفقه واللغة وعلم الكلام وغيرها، على أنهم أعلام في التربية.[1] ولا جدال في ذلك، فأولئك العلماء كانوا خيرة المربين، وأفضل المعلمين، حين يكتبون كتبهم ويتخذون مجالس يعلمونها لغيرهم؛ فهي مجالس علم وتعليم. ومن هؤلاء مثلاً شخصية علمية فذة مثل الإمام جعفر الصادق، الذي جلس في حلقة العلم حوله تلاميذ من أمثال الإمام مالك بن أنس. والإمام مالك نفسه الذي اتخذ مجلساً للعلم يعلم فيه كتابه المشهور الموطأ، وهو كتاب في العلم الذي هو محتوى التعليم، أخذه عنه تلاميذ أصبحوا أئمة في العلم، مثل الإمام الشافعي، ومنهم الخليل بن أحمد الفراهيدي، واضع علم "العروض" ومؤلف كتاب "العين" الذي يعد أول معجم في اللغة العربية، وقد درس في حلقته تلاميذ أصبحوا أئمة في اللغة مثل سيبويه.

ولكنّنا لم نسر على سنة الباحثين المشار إليهم، عند إعدادنا لهذه القائمة؛ لأننا رأينا أن هذه القائمة ليست قائمة بالعلماء المعلمين، فكثير ما هم، وليست قائمة بكتب التراث المهمة في موضوعات العلم المختلفة، فما أكثرها، وإنما هي قائمة بالكتب التي رأينا أن فيها كلاماً محدداً عن التعليم، بدءاً بالحث على التعليم واكتساب العلم، ومروراً بآداب العالم والمتعلم، ومستويات المعلمين والمتعلمين وأساليب التعليم، وكتب العلم، ومؤسساته، وما إلى ذلك.

إنَّ بعض العلماء الذين وثَّقنا لكتاب واحد من كتبهم ذات الصلة بالتراث التربوي الإسلامي، قد ألّف أكثر من كتاب يمكن أن تكون في هذه القائمة، فكتب

(١) مكتب التربية العربي لدول الخليج. **من أعلام التربية العربية الإسلامية**، بالتعاون بين المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٩م، أربعة مجلدات.

المحاسبي هي في مجملها كتب في التربية الصوفية، وللخطيب البغدادي عدد من الكتب ذات الصلة بفضل العلم والعلماء، وإعداد العالم والمعلم والشيخ والفقيه والمفتي، وللغزالي مادة مباشرة في رسالة أيها الولد، وكتاب منهاج المتعلم، لكن ما جاء كتاب العلم من إحياء علوم الدين هو مادة غنية في العلم والتعليم. وهكذا.

ولما كانت إمكانية الإحاطة أو حصر مثل هذه المؤلفات صعبة المنال، فقد اكتفينا بالوقوف على ما استطعنا الوصول إليه من كتب التراث التربوي التي كتبت في المدّة ما بين القرن الثاني الهجري والقرن الثالث عشر الهجري ووجدنا فيه إسهاماً ملحوظاً في معالجة بعض مسائل التربية والتعليم، للدلالة على مدى الاهتمام الذي استحقَّه هذا الموضوع من جهود أولئك العلماء في هذه المدّة، وفي مختلف الأمصار الإسلامية، والحقول المعرفية. ونُغلِّب الظن أن غيرنا من الباحثين يمكنه أن يجد مزيداً من المصنفات التراثية التي أن تضاف إلى هذه القائمة.

وعليه يعد اختيارنا لهذه المصنفات هو من باب أنّ ما لا يُدرك كلُّه لا يُترك جُلُّه. وقد جاء ترتيبها حسب التسلسل التاريخي لوفاة المؤلف. وبالله التوفيق.

قائمة ببليوغرافية مشروحة بعناوين مصنفات التراث التربوي
(مرتبة حسب تاريخ وفاة المؤلف)

١- **الأدب الكبير والأدب الصغير**، ابن المقفع، أبو محمد عبد الله بن المقفع (توفي: ١٤٢هـ)، والكتاب يقع ضمن "آثار ابن المقفع"، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٨٩م، وهو مجلد واحد، (٣٤٤ صفحة). ويشتمل على الكتب التالية: كليلة ودمنة، والأدب الكبير، والأدب الصغير ورسالة في الصحابة، والدرة اليتيمة، إضافة إلى حكم لابن المقفع، يتحدث الأدب الكبير والأدب الصغير عن حياة الإنسان، في تعاملاته وأخلاقه، وأدبه، ومعاشه، وأفكاره، يُعلي فيه من شأن العقل والحكمة، ويعطي صورة عن أدب تلك الفترة، ويرى أن الأدب ينمي العقول، ويتحدث عن الخصال الصالحة، وأجناس الناس، وأن العجب آفة العقل، والدليل على علم العالم، وتفقد الوالي لرعيته، وغير ذلك من النصائح والأمور الهامة. يصنف الكتاب في المدرسة الأدبية.

٢- **العالم والمتعلم**، أبو حنيفة، النعمان بن ثابت (توفي: ١٥٠هـ) إمام المذهب الحنفي، والنسخة المعتمدة من الكتاب هي من رواية أبي مقاتل عنه، تحقيق: محمد زاهد بن الحسن الكوثري، القاهرة: المكتبة الأزهرية للتراث، ط١، ٢٠٠١م، (٨٠) صفحة. وهذا الكتاب نموذج لمتعلم هو مقاتل يسأل المعلم وهو أبو حنيفة، أسئلة عن الإيمان والكفر والنفاق، والعدل والحساب والولاية والبراءة والقدر والمشيئة. وهي أسئلة في العقيدة والكلام. وهذه الطبعة من الكتاب فيها رسالتان أخريان، الأولى رسالة أبي حنيفة إلى عثمان البتي، ثم الفقه الأبسط رواية أبي مطيع عن أبي حنيفة. يصنف الكتاب في المدرسة الفقهية والكلامية.

٣- **جماع العلم، الشافعي**، محمد بن إدريس (توفي: ٢٠٤هـ)، إمام المذهب الشافعي، والنسخة المعتمدة من الكتاب هي من تعليق وتحقيق: أحمد محمد شاكر، مصر: مكتبة

ابن تيمية، لطباعة نشر الكتب السلفية، ١٩٨٦م. (٩٦) صفحة، تحدث فيه عن أن السنة مبينة للقرآن، وأن الحكمة هي السنة، وأن بعض السنة تنسخ القرآن، وعن العام والخاص، وأن الخطأ والضلال لازمان لمن رد الأخبار، وعن جواز الاجتهاد، وذكر مناظرة في الإجماع من أقوىٰ المناظرات، وعن رده لإجماع أهل المدينة، ورده للإجماع السكوتي، وتحدث عن حكم الاختلاف وما يجوز منه وما لا يجوز. يصنف الكتاب في المدرسة الأصولية الفقهية الحديثية.

٤- **الطبقات الكبرىٰ**، ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع أبو عبد الله البصري الزهري (توفي: ٢٣٠هـ)، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار صادر، دون تاريخ نشر، (٩) مجلدات تحدث فيه عن أسماء المعلمين، ومنها: القارئ، ومعلم الصبيان، المؤدب، والقصاص، وتحدث عن أزيائهم، وعن المراكز التعليمية وذكر منها المساجد، والحلقات، والكتاتيب، والمجالس، والربط، وعن دور العلم وآدابه، والمتعلم، والرحلة في طلب العلم، وعن التفاعلات التعليمية ومواعيد التعليم، وعن القراءة علىٰ الشيخ. يصنف الكتاب في المدرسة التاريخية.

٥- **كتاب العلم**، أبو خيثمة، زهير بن حرب بن شداد النسائي (توفي: ٢٣٤هـ)، تحقيق الشيخ محمد ناصر الدين الألباني، بيروت: المكتب الإسلامي، ط٢، ١٩٨٣م، (٣٨) صفحة. ذكر فيه آثار وأحاديث في فضل العلم وتعليمه ونشره. وتحدث عن آثار النهي عن كتابة الحديث والآثار التي فيها جواز الكتابة، وعن سفر بعض الصحابة إلىٰ مصر لسماع حديث واحد، وفصل في فضل ابن عباس وابن مسعود، وسعيد بن جبير، والنخعي وغيرهم، وعن الآثار في رواية الحديث بالمعنىٰ، وغيره من الموضوعات المهمة. ويصنّف الكتاب في المدرسة الحديثية.

٦- **رسالة المسترشدين**، المحاسبي، أبو عبد الله الحارث بن أسد (توفي: ٢٤٣هـ)، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، سوريا، حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، دار السلام، ط٩، ٢٠٠٠م، (٣٢٦) صفحة تحدث فيه عن أن فريضة كتاب الله العمل به، وأثر الخير علىٰ من يفعله، وعن الحلال والحرام وأن الحلال بَيِّن والحرام بَيِّن، وعن فضل النية،

وعن الفكرة والخطرة، وعن قول العالم: لا أدري، وعن الإيمان بالقدر خيره وشره، وعن أهمية قول الحق والعمل به، وعن صحبة الصالحين، وضرورة الاهتمام بالآخرة، والتحذير من المراء، وترك الجدل، وغيرها من النصائح. ويصنف الكتاب في المدرسة الصوفية.

٧- **رسالة المعلمين**، الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، (توفي: ٢٥٥هـ) تحقيق: عبد السلام هارون، ضمن رسائل الجاحظ، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط١، ١٩٦٦م. في مجلدين، (٩٠٨) صفحات في الجزء الثاني منه تقع مادة من كتابه في المعلمين، في (٢٤) صفحة، من (٢٧ - ٥١) تحدث فيها عن الكتاتيب في القرن (٢هـ) وأن مواد التعليم أدوات لضمان تكوين متكامل، وتحدث عن النقل والعقل، وعن تعهد طبيعة الطفل وإثاراتها، وعن المعلم والمؤدب اشتقاقاً، وعن أصناف المعلمين ومنزلة معلم الأحداث، وأن العقل فطرة وتعهد، وعن دور الكتاب في توارث الخبرة والحفاظ عليها، وعن شأن الكتاب، وتفضيل الورق على الجلد، وعن ممارسة الكتب، وعن ضرورة الاعتراف للطفل بفرديته، وعن دور الإثابة في سياسة التعليم، وعن شأن المعلم. وسياسة الرضيع عند بكائه، والطبيعة لدى الطفل، وعن استعمال اليد اليمين أو اليسار، وعن أسماء لعب الأعراب، واختلاف الطبائع، وعن الحفظ والاستنباط، وأن إسلام الطفل يكون تلقيناً لا اختياراً، وتحدث عن طريق المعرفة، وعن وظائف الألفاظ، ومراتب الكلام، وتعليم اللغات، والترجمة، والفرق بين الحفظ والفهم، والاهتمام بالصبي وكيفية توجيهه. والكتاب مطبوع، ويصنف في المدرسة الأدبية والكلامية.

٨- **آداب المعلمين فيما دوّن ابن سحنون، عن أبيه**، ابن سحنون، أبو عبد الله محمد بن سحنون المغربي (توفي: ٢٥٦هـ)، ضمن كتاب "المذهب التربوي عند ابن سحنون: رائد التأليف التربوي الإسلامي"، تأليف عبد الرحمن حجازي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٦م، نص ابن سحنون نحو (٢٠) صفحة. تحدث فيه عن: ما جاء في تعليم القرآن الكريم، والعدل بين الصبيان. وفي الأدب، وما يجوز من ذلك وما لا يجوز، وفي الختم، وما يجب في ذلك للمعلم، وما جاء في القضاء بعطية العيد، وما

ينبغي أن يخلى الصبيان فيه، وما يجب على المعلم من لزوم الصبيان، وعن الإجارة وتنظيمها، وأن المعلم في خدمة الطفل، يحرص على إعطائه حقه، وعن واجبات المعلم، والمحظورات، وعن تعليم البنات، والمدرسة، ومعرفة طرائق التدريس، وعن التأديب المعنوي والجسدي، وعن العطلة المدرسية، وأماكن التعليم، والهدية ولوازم الكتّاب. الكتاب يعد في المدرسة الفقهية المالكية.

٩- **الترغيب في العلم**، المزني، أبو إبراهيم إسماعيل بن يحيى المزني المصري (توفي: ٢٦٤هـ)، وهو تلميذ الشافعي وناصر مذهبه. لكننا لم نجد بيانات عن الكتاب، غير ما ورد في سير أعلام النبلاء للذهبي (٧٤٨هـ) تحقيق: صالح السر إشراف: شعيب الأرناؤوط، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١١، ١٩٩٦م، ج ١٢ ص ٤٩٢، وعند غيره من المراجع، كطبقات السبكي وابن خلكان وغيرهما. ويعد الكتاب في المدرسة الفقهية. ولم نتمكن من الحصول على الكتاب، أو معلومات عنه.

١٠- **عيون الأخبار**، ابن قتيبة الدينوري، أبو محمد عبد الله بن مسلم (توفي: ٢٧٦هـ)، تحقيق: محمد الاسكندراني، بيروت: عن دار الكتاب العربي، ط١، ١٩٩٤م، مجلدان، (١٣٠٠) صفحة، تحدث في المجلد الأول منه تحت عنوان كتاب العلم والبيان، عن: الكتب والحفظ، والإعراب واللحن، والتشادق والغريب، وعن وصايا للمعلمين، وطلبة العلم، وعن البيان، والشعر، ثم ذكر بعض الخطب للخلفاء الراشدين وغيرهم من الصحابة والتابعين، وغيرها من المواضيع. يصنف الكتاب في المدرسة الأدبية.

١١- **تأديب الناشئين بأدب الدنيا والدين**، ابن عبد ربه الأندلسي، أبو عمر أحمد بن محمد (توفي: ٣٢٨هـ) تحقيق: محمد إبراهيم سليم، القاهرة: مكتبة القرآن، ط١، ١٩٨٥م. (٢٤٠) صفحة مع التحقيق البسيط، والكتاب مستخرج من كتاب العقد الفريد لابن عبد ربه. في الكتاب سبعة أقسام؛ الأول: في أدب الله لنبيه ﷺ . والثاني: أدب النبي ﷺ لأمته، وفيه الحض على مكارم الأخلاق وجميل العشرة، وإصلاح ذات البين، وخير المال. والثالث: أدب الحكماء والعلماء، وفيه تحدث عن رقة الأدب، والسلام والإذن، والمجالسة، والمماشاة، والعيادة. والرابع: نعم الفضائل، وفيه

فضيلة العلم، وفضلة الأدب وحب الولد، واتخاذ الإخوان، والعقل والهوى، والتأدب بالزمان. والخامس: لا للنقائص، وفيه تحدث عن فساد الإخوان، والغلو في الدين، وتكلف الرجل ما ليس من طبعه، والسادس: إلى ولدي، والسابع مسك الختام. ويصنف الكتاب في المدرسة الأدبية.

١٢- **العقد الفريد**، ابن عبد ربه الأندلسي، أبو عمر أحمد بن محمد بن عبد ربه (توفي: ٣٢٨هـ)، تحقيق: د. مفيد محمد قميحة، بيروت، لبنان: عن دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٨٣م، (٩) مجلدات. وقد قسمه إلى (٢١) كتاباً وهي كتاب اللؤلؤة في السلطان، والفريدة في الحروب، والزبرجدة في الأجواد والأصفاد، والجمانة في الوفود، والزمردة في المواعظ والزهد، والدرة في التعازي، واليتيمة في النسب، والمجنبة في الأجوبة، والواسطة في الخطب، والعسجدة في الخلفاء، والدرة الثانية في أيام العرب، والزمردة في فضائل الشعر، والجوهرة في أعاريض الشعر، والمرجانة في صفات النساء، والزبرجدة في طبائع الإنسان، والفريدة في الطعام والشراب، واللؤلؤة في النتف والهدايا، وذكر خلال ذلك العديد من المسائل والقضايا المتعلقة بالعلم والتعليم، والعملية التربوية. ويصنّف الكتاب في المدرسة الأدبية.

١٣- **إحصاء العلوم**، الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان (توفي: ٣٣٩هـ)، تحقيق: د. علي بو ملحم، بيروت: دار ومكتبة الهلال، ط١، ١٩٩٦م، (٩٤) صفحة. تحدث فيه عن أقسام العلوم موزعة في خمسة فصول؛ الفصل الأول منها هو: علم اللسان، وفيه: علم قوانين الألفاظ المفردة والمركبة، وعلم قوانين الكتابة وتصحيح القراءة، وعلم الأشعار. والفصل الثاني: هو علم المنطق، تحدث فيه عن حد المنطق، وفائدته وموضوعه وأقسامه، وعلاقته بالنحو. والفصل الثالث: تحدث فيه عن علم التعاليم، وهي العدد والهندسة والمناظر والنجوم، والموسيقى، والأثقال، والحيل وهو الميكانيك. والفصل الرابع: تحدث فيه عن العلم الطبيعي والعلم الإلهي، وبين الفرق بينهما، وفي الفصل الخامس: تحدث عن علم المدني وعلم الفقه وعلم الكلام. والكتاب يعد في المدرسة الفلسفية.

١٤- **العالم والمتعلم**، ابن حبان، أبو حاتم محمد بن حبان البُستي (توفي: ٣٥٤هـ). وقد اكتفى البستي في كتابه: "روضة الفضلاء ونزهة النبلاء" بإيراد تسع صفحات في "الحثِّ على لزوم العلم والمداومة على طلبه"، وعقَّب عليها قائلاً: "قد ذكرتُ أسباب المتعلمين وأخلاق العلماء بعللها في كتاب "العالم والمتعلم" بما أرجو أن يكون فيه غُنْية لمن أراد الوقوف على معرفتها." ص ٤١، طبعة مكتبة السنة المحمدية بالقاهرة بتحقيق محمد حامد الفقي. لكن كتاب العالم والمتعلم من الكتب المفقودة كما ذكر ذلك الخطيب البغدادي في الجامع. ويعدُّ في المدرسة الفقهية الحديثية.

١٥- **أخلاق العلماء**، الآجري، أبو بكر محمد بن الحسين بن عبد الله (توفي: ٣٦٠هـ)، قام بمراجعة أصوله وتصحيحه والتعليق عليه: فضيلة الشيخ إسماعيل بن محمد الأنصاري، السعودية: نشر وتوزيع رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد بالمملكة العربية السعودية، ط١، ١٩٧٨م، (١٢٥) صفحة، وهو مقسم إلى ثلاثة أبواب، وهي: ذكر ما جاءت به السنن والآثار من فضل العلماء، وباب في أوصاف العلماء الذين نفعهم الله بالعلم، وذكر صفته لطلب العلم، وصفته في مشيه إلى العلم، وصفة مجالسته للعلماء، وصفته إذا عرف بالعلم، وصفة مناظرة هذا العالم إذا احتاج إلى المناظرة، وذكر أخلاق هذا العالم ومعاشرته لسائر الخلق، وأخلاقه وأوصافه فيما بينه وبين ربه عَزَّوَجَلَّ، وذكر سؤال الله لأهل العلم عن علمهم ماذا عملوا فيه، وكتاب أخلاق العالم الجاهل المفتتن بعلمه. والكتاب يعد في المدرسة الفقهية.

١٦- **المحدث الفاصل بين الراوي والواعي**، الرامهرمزي، أبو محمد، الحسن بن عبد الرحمن بن خلاد (توفي: ٣٦٠هـ)، تحقيق: د. محمد عجاج الخطيب، بيروت: دار الفكر، ط٣، ١٤٠٤ه، (٦٢٤) صفحة. تحدث فيه عن أهمية التربية، والطرق العامة للتعليم، وآداب المعلم والمتعلم، وعن طرق التعلم: الإلقاء أو السماع والمشافهة، والسؤال، والإملاء، والكتابة، وعن الحفظ والذاكرة، وعن الرحلة في طلب العلم، وعن آداب المعلم، وآداب المتعلم، منها: التحلي بالأخلاق، والتفرغ عن الشواغل، والحلم والسكينة، وتعظيم العلم والعلماء، والتواضع، واستهداف معرفة الحقيقة،

والتفقه والتأمل، والحرص على ملاقاة أهل العلم، والسؤال عما لا يعرف، والاهتمام بالكتب وأدوات الكتابة، وتعهدها بالرعاية. ويصنّف الكتاب في المدرسة الحديثية.

١٧- **رياضة المتعلمين**، ابن السنّي، أبو بكر أحمد بن محمد بن إسحاق (توفي: ٣٦٤هـ) عناية نظام محمد صالح يعقوبي، المنامة، البحرين: دار النوادر، ط١، ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م. (٤٢٠) صفحة. والمؤلف فقيه شافعي، ويعد من كتب الحديثية، والكتاب يتكون من ٢٨٧ عنواناً، كل عنوان هو موضوع رياضة للمعلم أو المتعلم، ثم يستشهد بعد العنوان بالآيات والأحاديث والآثار والأشعار. ويتكون متن الكتب من ستة أجزاء: تناولت واجبات العالم تجاه المتعلمين، وآداب طالب العلم في نفسه ومع رفاقه ومجلسه وشيخه، وآداب السؤال، وبيان أصناف العلوم مرتبة حسب الأهمية، القرآن الكريم، والحديث الشريف، والفرائض والفقه وعلم العربية والشعر والأنساب والطب والخط والكتابة، والحساب والمساحة والهندسة وتعبير الرؤى، وعلم النجوم، وأخيراً يتحدث عن بعض العلوم المكتسبة المستحسنة في الدين والدنيا، وهي الرمي والسباحة والفروسية والمحاربة. ويصنف الكتاب في المدرسة الفقهية الحديثية.

١٨- **سياسة الصبيان وتدبيرهم**، ابن جزار القيرواني، أبو جعفر، أحمد بن إبراهيم (توفي: ٣٦٩هـ)، تحقيق: محمد الحبيب الهيلة، لبنان، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٩٨٤م (١٠٠) صفحة حول تربية الأولاد ورعايتهم، وحول طب الأطفال من الولادة، وطرق تقديم العناية لهم وعلاجهم من المشاكل الصحية المتعددة. تحدث فيه عن تدبير شؤون الصبيان وعنايتهم من الناحية الطبية وغيرها، عن التربية بين الطبع والتطبع، وعن التربية قبل الولادة، وعن المرضعة وخصائص اللبن وسلامة الرضيع، وعن أمراض الأطفال، وعن عقوبتهم، والحوافز. ويصنف الكتاب في المدرسة الطبية.

١٩- **الإعلام بمناقب الإسلام، العامري**، أبو الحسن، محمد بن يوسف العامري النيسابوري (توفي: ٣٨١هـ) حققه: د. أحمد عبد الحميد غراب، الرياض: دار

الأصالة للثقافة والنشر والإعلام، ط١، ١٩٨٨م، (٢٣١) صفحة، وقد جعله في مقدمة وعشرة فصول، الفصل الأول في مائية العلوم ومرافق أنواعه، والثاني: القول في الإبانة عن شرف العلوم الملية، وقسم فيه العلوم إلى قسمين: العلوم الملّية الدينية، والعلوم الحكمية الفلسفية، تحدث في القسم الأول دافع في القسم الأول عن العلوم الشرعية وضرورة تعلم اللغة العربية وآدابها، وتحدث عن أخلاق العالم، والشروط اللازم توفرها في المشتغلين في هذه العلوم، وضرورة التخصص فيها، ويتحدث عن أهمية الاجتهاد والبعد عن التقليد، وضرورة التدريب على الدعوة قبل القيام بها. يصنف الكتاب في المدرسة الفلسفية.

٢٠- **رسائل العامري وشذراته الفلسفية. العامري**، أبو الحسن، محمد بن يوسف العامري النيسابوري (توفي: ٣٨١هـ)، دراسة ونصوص: د. سحبان خليفات، عمان: منشورات الجامعة الأردنية، ط١، ١٩٨٨م، وتتضمن رسائله بعض الشذرات التربوية، ولكن من الرسائل ذات الصلة بالتعليم رسالة "شذرات في التربية الخلقية" وهي مستلة من كتاب العامري الموسوم: "النسك العقلي والتصوف الملي"، وتتحدث عن مسائل العلم والمعرفة والنفس والأخلاق. وتقع الرسالة في نحو (٢٠) صفحة. وتحدث فيها عن الكثير من القضايا المتعلقة بالعلم والتعليم، وأهمية المعرفة النظرية والعملية، وسياسة الإنسان لنفسه، ولغيره، وأصناف العلوم، الحكمية والملية، ودور اللغة في التربية، وأهمية التخصص العلمي، وصفات العلماء، ومكارم الأخلاق، وتسلح العلماء بالمعرفة، وعن الأهمية التربوية للعبادات. ويصنّف الكتاب في المدرسة الفلسفية.

٢١- **أحكام المعلمين والمتعلمين، القيرواني**، أبو محمد عبد الله بن أبي زيد القيرواني (توفي: ٣٨٦هـ)، وهو جامع مذهب مالك وشارح أقواله، كان معاصراً للقابسي. أما كتابه ففيه حث على طلب العلم، والكتب التي كانت تعلم بالقيروان في عصره، والموضوعات التي كان على المتعلم أن يكسب العلم بها من عقاد وعبادات وأخلاف، والأحكام الفقهية التي كانوا يعتمدونها في التأديب والتعليم. وقد أشار إليها ابن

خلدون في المقدمة بعنوان رسالة طالب العلم ج٣ ص ١١١٩. وقد عرض الكتاب عادل بن عبد الله آل حمدان مع كتب أخرىٰ عن التراث التربوي في كتاب نشره بعنوان الجامع في كتب آداب المعلمين مطبوعات المكتب الإسلامية، ط١، ١٤٣٠هـ. ولم نتمكن من الحصول علىٰ كتاب أبي زيد القيرواني. ويعد في المدرسة الفقهية.

٢٢- **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين**، القابسي، أبو الحسن علي بن خلف (توفي: ٤٠٣هـ)، دراسة وتحقيق أحمد خالد، تونس: الشركة التونسية للتوزيع، ط١، ١٩٨٦م، (٣٨٢) صفحة. تحدث فيه عن تفسير الإيمان والإسلام والإحسان والاستقامة، وما جاء في بيان فضائل القرآن، ومن تعلمه وعلّمه، وعن آداب حامله، ومن علمه ولده، وعن أهمية العلم، وعن ظروف المعلمين واهتم بأجورهم، وعن آدابهم وأسمائهم، وكيف يدرس التلاميذ، وماذا يدرسهم، وعن إجازة المعلم، واشتراك معلمين أو أكثر، وعن الأحكام بين المعلمين والمتعلمين، وعن آدابهم وعن العقاب والثواب، وعن أجرة تعليم القرآن، وسياسة معلم الصبيان، والأحكام بين المعلمين والصبيان، وعن إجارة المعلم وآدابه مع الصبيان، وبرامج التعليم، وعن أدب الرجل زوجته وولده، ومعنىٰ نزول القرآن علىٰ سبعة أحرف، وغير ذلك من المواضيع الهامة. يصنّف الكتاب في المدرسة الفقهية/ المالكية.

٢٣- **شرح العالم والمتعلم لأبي حنيفة**، ابن فورك، أبو بكر محمد بن الحسن بن فورك، (توفي: ٤٠٦هـ) تحقيق وضبط: أحمد عبد الرحيم السائح، وتوفيق علي وهبة، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، ط١، ٢٠٠٩م، (٢٦٧) صفحة. والكتاب عبارة عن شرح لكتاب العالم والمتعلم للإمام أبي حنيفة، انظر أصل كتاب العالم والمتعلم لأبي حنيفة، وقد تقدم الكلام عليه. يصنّف الكتاب في المدرسة الفقهية.

٢٤- **طبقات الصوفية**، السلمي، أبو عبد الرحمن، محمد بن الحسين بن محمد بن موسىٰ بن خالد الأزدي (توفي: ٤١٢هـ)، تحقيق: مصطفىٰ عبد القادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٨م. (٤٢٥) صفحة وجعلهم في خمس طبقات، تحدث عن المعلمين وذكر من أسمائهم القراء، ومعلمي الصبيان، والشيوخ، والمريدين، وتحدث

عن واجبات المعلم، وعن علاقة المعلم بالسلطة، وعن المراكز التعليمية وذكر منها المساجد، والحلقات، والمجالس، وعن المدارس والزوايا والربط، يصنف الكتاب في المدرسة الصوفية، أو التاريخية.

٢٥- **الإمتاع والمؤانسة**، أبو حيان التوحيدي، علي بن محمد العباس التوحيدي (توفي: ٤١٤هـ) تحقيق: محمد حسن محمد إسماعيل، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٣م، (٥٣٢) صفحة. تحدث فيه عن أثر المعرفة في النمو الإنساني، وعن الحدس والإلهام، وعن النفس الفاعلة والمنفعلة، والسلوك بين الوراثة والبيئة، وعن أساليب الجدل السفسطائي، وتحدث عن المعلمين وأسمائهم، وعن علاقة المعلم بالسلطة، وعن المراكز التعليمية، وعن دور الخلفاء، وعن التفاعلات التعليمية، وأدب المعلمين والمتعلمين، والقراءة على الشيخ والسماع، وعن الفروق الفردية، والوراثة والبيئة، وتحدث عن أهداف التربية، وعن المنهج الدراسي، ومجالات التربية. يصنف الكتاب في المدرسة الأدبية والفلسفية.

٢٦- **تهذيب الأخلاق**، مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب مسكويه (توفي: ٤٢١هـ)، دراسة وتحقيق: عماد الهلالي، بيروت: منشورات الجمل، ط١، ٢٠١١م (٥٢٩) صفحة. ويقع نص المادة في (١٣٠) صفحة، ويتألف من ست مقالات؛ الأولى: في معنى النفس وتمييزها عن الجسد، والثانية: عن خلق الإنسان وقابليته للتهذيب والتربية، والثالثة: عن الخير والسعادة التي يسعى الإنسان للحصول عليها، والرابعة: في العدالة وتمييز الأعمال الخلقية عن غيرها، والخامسة: في المحبة والصداقة، والسادسة: في الأمراض النفسية، والسابعة في علاج النفس. وتحدث عن صفات صاحب العلم أن لا يبخل بعلمه، وآداب الأكل، وفي محبة الوالد للولد ومحبة الولد للوالد، ويبدأ مسكويه بدرس نفوس الأطفال. بأن يمدحهم إن أحسنوا، ولا يوبخهم إن أخطأوا، وأن اللعب ضروري للأطفال. ويصنف الكتاب في المدرسة الفلسفية.

٢٧- **السياسة**، ابن سينا، الرئيس الحسين بن عبد الله (توفي: ٤٢٨هـ)، تقديم وضبط

وتعليق: علي محمد إسبر، سوريا: بدايات للطباعة والنشر، ط١، ٢٠٠٧م، (٩٥) صفحة تحدث فيه تحت عنوان: سياسة الرجل ولده وفي غيره من كتبه: عن التعلم والتعليم، ومراحل التعليم، وفي طريق المعرفة، وتفاوت درجات العقول، والتأهل لطلب العلم، والموسيقى وعلاقتها بالنزوع والوجدان والعقل، وعن العقيدة وصلتها بالأخلاق السلوكية، وتحدّث عن مخارج الحروف وفساد اللسان، وعن الكتابة بالحروف العربية. يصنف الكتاب في المدرسة الفلسفية.

٢٨- **الفهرست**، ابن النديم، محمد بن إسحاق بن محمد بن إسحاق، أبو الفرج بن أبي يعقوب النديم (توفي: ٤٣٨هـ)، بيروت: دار المعرفة، ط١، ١٩٧٨م، (٥٠٧) صفحات ويعد من أقدم كتب التراجم ومن أفضلها. فيه الكثير من الأمور التربوية، حول العلم، ودور العلم، والمدارس، وغيرها، يحتوي على عشر مقالات: الأولى وهي ثلاثة فنون؛ وصف لغات الأمم من العرب والعجم وأشكال كتاباتها، وأسماء كتب الشرائع المنزلة على مذاهب المسلمين ونعت الكتاب الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وأسماء الكتب المصنفة في علومه وأخبار القراء وأسماء رواتهم والشواذ من قراءاتهم، والمقالة الثانية وهي ثلاثة فنون في النحويين واللغويين: ابتداء النحو وأخبار النحويين البصريين وأسماء كتبهم، وأخبار النحويين واللغويين من الكوفيين وأسماء كتبهم، وذكر قوم من النحويين خلطوا المذهبين وأسماء كتبهم. يصنف الكتاب في المدرسة التاريخية.

٢٩- **رسائل إخوان الصفا وخلان الوفا**، بيروت، لبنان: دار صادر، ط٣، ٢٠١١م، أربعة مجلدات، عاش إخوان الصفا في القرن الرابع الهجري، وعدد الرسائل اثنتان وخمسون رسالة في فنون العلم وغرائب الحكم وطرائف الأدب، وحقائق المعاني عن كلام الخلصاء الصوفية. واشتملت على علوم الرياضيات، والهندسة، والموسيقى، والفلك، والطب، والحيوان، والأدب، والتصوف، وغيرها، وتختم برسالة جامعة حاول مؤلفوها أن يجعلوها خلاصة سائر الرسائل. وتحدثوا عن العادة والتطبع، وعن الداعي أو المعلم، وتطور الإدراك واستيعاب المدارك، وعن الحاس

والمحسوس، وعن الأبنية العرفانية، والصورة البصرية والنشاط الذهني. يصنّف الكتاب في المدرسة الفلسفية.

٣٠- **أدب الدنيا والدين**، الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري (توفي: ٤٥٠هـ) تحقيق: ياسين محمد النواس، دمشق: دار ابن كثير، ط٤، ٢٠٠٥م، (٦٦٨) صفحة، تحدث في الباب الثاني منه تحت عنوان "أدب العلم" عن شرف العلم وفضله، وأنه لا نهاية للعلم والإحاطة بجميع العلوم محال، وأن أفضل العلوم علوم الدين، وأن العلم أفضل من المال، والترغيب في طلب العلم، وما يعين على فهم العلوم، وأسباب التقصير في طلب العلم، وأسباب غموض المعاني، والمعاني، والعناية بالخط، وعن أدب التعلم، وأخلاق العلماء، وأن شيمة العالم العمل بعلمه، وضرورة بذل العلم لطالبه، وعن فراسة العلماء، وأدب العالم مع السلطان، وعن تعليم العلم بلا أجر، ونصح العالم للمتعلم، والرفق بالمتعلمين، وتحبيب المتعلمين في العلم، وتحدث عن الفهم والأفهام. يعد الكتاب في المدرسة الفقهية.

٣١- **كتاب الأخلاق والسير، ورسالة في مداواة النفوس وتهذيب الأخلاق**، ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد الأندلسي (توفي: ٤٥٦هـ) ضمن رسائل ابن حزم الأندلسي، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، أربعة أجزاء، ط١، ١٩٨٧م، وهو في الجزء الأول، (٢١٥) صفحة، تحدث فيه عن الأهداف التربوية من مواد التعليم، وعن خلق المعلم، وتحدث في السير والأخلاق عن أهمية الأخلاق، وطرق إصلاحها، وهو عدة فصول: وفصلٌ في العلم، وفي الإخوان والصداقة والنصيحة، وأنواع المحبة، وتحدث عن مداواة أدواء الأخلاق الفاسدة، وعن بعض غرائب أخلاق النفس. وفصلٌ في غرائب أخلاق النفس، وفصل في تطلع النفس إلى معرفة ما تستر به عنها من كلام مسموع، وفصلٌ في حضور مجالس العلم. ويصنّف الكتاب في المدرسة الفقهية الأدبية.

٣٢- **اقتضاء العلم العمل**، الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت (توفي: ٤٦٣هـ) تحقيق: الشيخ ناصر الدين الألباني، بيروت: المكتب الإسلامي، ط٥،

١٩٨٤م، (١٢٨) صفحة، والكتاب يقتصر على نصوص من الحديث الشريف وكلام الصحابة والتابعين وبعض الأئمة، وكلها بصيغة المحدثين: أخبرني، أخبرنا، أنشدني... يبدأ بسؤال يوم القيامة عن علم المرء وعمله، ولا يكون المرء عالماً حتى يكون متعلماً عاملاً، وفضل العلم والعمل به، ثم باب التفقه لغير العبادة، وباب كراهة طلب الحديث للمفاخرة، والخيلاء، وباب في أن الأعمال هي زاد الآخرة، وباب في التغليظ على من ترك العمل بالعلم، وباب في ذم طلب العلم للمباهاة به، باب ما جاء في الوعيد في قراءة القرآن للصيت، وباب في اغتنام الشبيبة والصحة والفراغ، وباب في ذم التسويف. الكتاب يعد في المدرسة الحديثية.

٣٣- **تقييد العلم**، الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت (توفي: ٤٦٣هـ)، حققه وعلق عليه: يوسف العش، مصر، القاهرة: دار إحياء السنة النبوية، ط١، ١٩٧٤م، (٣٥٨) صفحة وقد قسمه صاحبه إلى أربعة أقسام، الأول: الآثار والأخبار الواردة في كراهة كتابة العلم، وفيه ثلاثة فصول؛ ذكر الرواية عن رسول الله ﷺ وأنه نهى عن كتب ما سوى القرآن، وباب ذكر الأحاديث الموقوفة عن الصحابة، وباب ذكر الرواية عن التابعين، والقسم الثاني: باب وصف العلة في كراهة كتابة الحديث، وفيه باب ذكر ما روي عن النبي ﷺ أنه أمر الذي شكا إليه سوء الحفظ أن يستعين بالخط، وأنه قال: قيدوا العلم بالكتابة، والقسم الثالث: الآثار والأخبار الواردة في إباحة كتابة العلم، وفيه أربعة فصول، منها إذنه لعبد الله ابن عمرو بن العاص أن يكتب عنه، والقسم الرابع: فضل الكتب وبيان منافعها، وما قيل فيها. وفيه ستة فصول. ويصنف الكتاب في المدرسة الفقهية الحديثية.

٣٤- **الرحلة في طلب الحديث**، الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت (توفي: ٤٦٣هـ). تحقيق: نور الدين العتر، دمشق: سلسلة روائع تراثنا الإسلامي، ط١، ١٩٧٥م، (٢٤٨) صفحة). تحدث فيه عن إعجاز النبوة العلمي، ثم ضرورة الرحلة في طلب الحديث، وأهدافها، وفوائدها، وتاريخ الرحلة في طلب الحديث، ثم ذكر الرحلة في طلب الحديث والأمر بها وبيان فضلها. ثم ذكر رحلة نبي الله موسى،

وذكر من رحل في حديث واحد من الصحابة، وذكر الرواية عن التابعين والمخالفين في مثل ذلك، وذكر من رحل إلى شيخ يبتغي علو إسناده فمات قبل ظفر الطالب منه ببلوغ مراده، ثم طرائف من رحلات المحدثين. يصنّف الكتاب في المدرسة الحديثية.

٣٥- **الفقيه والمتفقه**، الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت (توفي: ٤٦٣هـ) حققه: عادل بن يوسف الغزاوي، الدمام: دار ابن الجوزي، ط١، ١٩٩٦م، يقع في جزئين، وقد جعله في (١٢١٦) مسألة تحدث فيها عن فضل التفقه، وتفضيل الفقهاء على العباد، وجوب التفقه في الدين على كافة المسلمين، وفي تعليم الرجال أولادهم ونساءهم، المحكم والمشابه، والحقيقة والمجاز، والعموم والخصوص، والأمر والنهي، والمبين والمجمل، والناسخ والمنسوخ. ويصنف الكتاب في المدرسة الفقهية والكلامية.

٣٦- **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**، الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت (توفي: ٤٦٣هـ) تحقيق: د. محمود الطحان، الرياض: مكتبة المعارف، ط١، ١٩٨٣م، (٤٣٠) صفحة في الكتاب ٢١ باباً، منها: أهمية العلم وفضله، وضرورة النية، وأهم الأوقات لطلب العلم، وعن الآداب المرعية في مجلس المحدث، ومنها أدب الاستماع، وأدب السلوك والسؤال والاستئذان، وآداب التلقي، ومنهج المحدثين في التحري والتثبت، وتوقير مجلس الحديث، وأدب المحدث، ووسائل التعليم، والآداب المرعية في طرق الكتابة، والأدوات المستخدمة فيه، وأدب مذاكرة الحديث، وأهم ما يعين على الحفظ، وعن التأليف ومجالس الإملاء، وعن أدب المحدث مع الكتاب، واستعارته، والفرق بين مجالس الإملاء ومجالس المذاكرة، وما يراعى في المملي والمستملي من شروط، وما تختم به المجالس عند المحدثين. يصنّف الكتاب في المدرسة الحديثية.

٣٧- **الكفاية في علم الرواية**، الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت (توفي: ٤٦٣هـ)، تحقيق: أبي إسحاق إبراهيم بن مصطفى آل بحبح الدمياطي، مصر: دار الهدى، ط١، ٢٠٠٣م، يقع في مجلدين، تحدث فيه عن مسائل كثيرة من علم الحديث،

منها ما له علاقة بالعلم والتربية، كسماع الصغير، وباب رد حديث من عرف بالتلقين، وترك الاحتجاج بمن عرف بالتساهل في سماع الحديث، وفي روايته، وعن إجازة رواية الحديث بالمعنى، وتلقين الضرير ما في أصل كتابه وروايته، والفرق بين القراءة على الشيخ وسماعه، والفرق بين قول الراوي حدثنا، أو حدثني، أخبرنا، أو أخبرني، وأنبأني، وبلغني، وغيرها من طرق الرواية، وتحدث بتفصيل عن الإجازة وأحكامها وأنواعها، وغير ذلك مما يتعلق بآداب رواية علم الحديث وشروطه.

٣٨- **جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله**، ابن عبد البر، أبو عمر، يوسف النمري القرطبي (توفي: ٤٦٣هـ)، تحقيق أبو عبد الرحمن فواز أحمد زمرلي، بيروت: مؤسسة الريان، ودار ابن حزم، ٢٠٠٣م، (٥٠٠) صفحة. وهو كتاب وفق منهج المحدثين، فيه أحاديث وردت في بعض الأمور التربوية، وجعله في ٨٢ باباً، الأول: باب قوله ﷺ: (طلب العلم فريضة على كل مسلم). ثم أبواب فضل العلم وأهله، وفرضيته، وتفضيله على العبادة، وأن العالم والمتعلم شريكان، وتفضيل العلماء على الشهداء، ومنازل العلم، وعن آداب العالم والمتعلم، وكسب طالب العلم، والرحلة في طلب العلم، وكيفية الرتبة في أخذ العلم، وآفة العلم وضعه عند من ليس بأهله، وتقسيم العلوم، وهيبة المتعلم للعالم، وعن التعلم بين التحصيل الشكلي والاستبصار الواعي، وغيره من المواضيع التربوية المهمة. يصنّف الكتاب في المدرسة الحديثية الفقهية.

٣٩- **أدب المجالسة**، ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله (توفي: ٤٦٣هـ) تحقيق: سمير حلبي، طنطا: دار الصحابة للتراث، ط١، ١٩٨٩م، (١٥٣) صفحة، واسمه "أدب المجالسة وحمد اللسان"، وفضل البيان وذم العي وتعليم الإعراب، ويشتمل على أدب المجالسة وحق الجليس، وباب حمد اللسان وفضل البيان، وباب ذم العي وحشو الكلام، وباب في تعليم الإعراب واجتناب اللحن، وباب اختلافهم في البلاغة، وباب من خطب فارتج عليه، وباب حمد الصمت وذم المنطق، وباب المزدوج من الكلام، وباب الأجوبة المسكتة وحسن البديهة، وباب الأدب، وباب

ترويح القلوب وتنبيهها، وباب ذم الخلاف ومدح المساعدة، وباب العفو والتجاوز وكظم الغيظ، وباب الغضب. يصنف الكتاب في المدرسة الفقهية الحديثية.

٤٠- **نصيحة الإمام الباجي لولده، الباجي**، أبو الوليد سليمان بن خلف (توفي: ٤٧٤هـ)، تحقيق: إبراهيم باجس عبد المجيد، دون ذكر تاريخ النشر، أو دار النشر (٢٧) صفحة، ويعرف باسم النصيحة الوالدية لأبي الوليد الباجي، تحدث فيه عن وجوب طاعة نصح الأب، وأن أول الوصايا هي الإيمان بالله، وأن الوصية تقسم إلى قسمين: الأول: يلزم أمر الشريعة، وفيها الحث على العبادات، وعلى العلم، وبيان فضله، ورفعة أهله، وبيان أفضل العلوم الشرعية، وبيان أن قراءة كتب المنطق تكون بعد التمكن في الدين، والنهي عن الحسد والرياء، والغيبة والكبر، والبخل، والحث على ضرورة العدل، والقسم والثاني ما تكون عليه أمور الدنيا، منها الإكرام والعطف، والمناصحة، وصلة الرحم، والوصية بالجار، والصبر على أذى الناس، وشكر النعم، ولزوم الجماعة، وعدم الخروج على الحاكم، وغيرها من الأمور المهمة. ويصنّف الكتاب في المدرسة الفقهية.

٤١- **الذريعة إلى مكارم الشريعة، الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد (توفي: ٥٠٢هـ)**. تحقيق ودراسة: أبو اليزيد العجمي، القاهرة: دار السلام، ٢٠٠٧م، (٣٦٦) صفحة. يتألف من سبعة فصول: تعالج مكارم الأخلاق وفضائل الأعمال. المادة الخاصة بالتربية والتعليم جاءت في الفصل الثاني، وأشغلت سبعين صفحة من الكتاب، تكلم فيها المؤلف عن العقل وفضله، وصلته بالعلم والمعرفة، وأهميته لإدراك العلوم النبوية، وأصناف العلوم، وأحوال الناس في استفادة العلم وإفادته، وما يجب على المعلم أن يتحراه مع المتعلمين. لكن الكتاب في مجمله هو جملة من الضوابط التي تعين الإنسان على اكتساب مكارم الأخلاق بالاستناد إلى القرآن الكريم والسنة النبوية، دون حاجة إلى اعتماد مسالك الفلاسفة، وذلك من أجل التحقق بالمقاصد التي خلق من أجلها، وهي الخلافة والعبادة. ويعد هذا الكتاب في الأخلاق والأحكام الفقهية والآداب العامة.

٤٢- **منهاج المتعلم**، الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي (توفي: ٥٠٥هـ)، حققه: طه ياسين، القاهرة: دار النهضة، دار طيبة، ط١، ٢٠٠٧م، تحدث فيه عن أهمية العلم، وفرضيته ومكانته، وفضل العلماء وتفضيل العلم على المال، وعن منافع العلم، وتحدث عن المعلم وواجباته، وعن القصاص وعن كتمان العلم، وعن المعلم وما يجب على الآباء تجاه أبنائهم، وعن واجبات المتعلم، وعن أهمية الجدية في العلم، وعن أفضل أوقات الحفظ، وأفضل الأوقات والأيام لطلب العلم، ثم ختمه بنصائح للمعلم والمتعلم، ويصنّف الكتاب في المدرسة الصوفية.

٤٣- **أيها الولد**، الغزالي، أبي حامد محمد بن محمد (توفي: ٥٠٥هـ) تحقيق وتعليق وتقديم: علي محيي الدين القره داغي، بيروت: دار البشائر الإسلامية، ٢٠١٠م. (٦٤) صفحة مع تحقيق وتعليقات مطولة، تحدث فيه عن سبب تأليف الرسالةوأهمية العلم والعمل، وخلاصة العلم، ومقامات العابد، وواجبات السالك، وماذا تعلم حاتم الأصم، وضرورة الشيخ للمريد، وحقيقة التصوف والعبودية، ونصائح الغزالي الثمانية لتلميذه، وختام الرسالة بالدعاء. ويصنف الكتاب في المدرسة الصوفية.

٤٤- **إحياء علوم الدين**، الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي (٥٠٥هـ) اعتنى به وضبطه: القاضي الشيخ محمد الدالي بلطة، بيروت: المكتبة العصرية، ط١، ٢٠٠٤م، يقع في مجلدين. ومادة الكتاب مقسمة إلى أربعة أرباع، ربع العبادات، وربع العادات، وربع المهلكات، وربع المنجيات، في كل ربع منها عشرة أقسام سماها كتباً. ففي ربع العبادات، تحدث عن خفايا آداب العبادات ودقائق السنن، وأسرار معانيها، ويشتمل على عشرة كتب، وهي: العلم، العقائد، الطهارة، الصلاة، الزكاة، أسرار الصيام، أسرار الحج، تلاوة القرآن، الأذكار والدعوات، وترتيب الأوراد في الأوقات. وكتاب العلم أطول كتاب في الإحياء تزيد كلماته على ٥٤ ألف كلمة أي ما يزيد على ٢٠٠ صفحة، وهو مقسم إلى سبعة أبواب: فضل العلم والتعليم والتعلم، فرض العين وفرض الكفاية من العلوم وعلوم الدنيا وعلوم الآخرة، العلم المذموم وقدره، آفات المناظرة، آداب المعلم والمتعلم، آفات العلم والعلماء والفرق

بين علماء الدنيا والآخرة، العقل وفضله وأقسامه. ويمكن اعتبار الكتاب كله كتاباً في تربية القلب وتهذيب النفس، والتربية الصوفية أو المدرسة الصوفية.

٤٥- **سراج الملوك**، الطرطوشي، أبو بكر محمد بن الوليد الفهري (توفي: ٥٢٠هـ)، تحقيق: محمد فتحي أبو بكر، تقديم د. شوقي ضيف، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط ١، ١٩٩٤م، في مجلدين، (٨٧١) صفحة، يشتمل على أربعة وستين باباً، تحدث في الباب الأول عن مواعظ الملوك، والثاني في مقامات العلماء والصالحين عند الأمراء، والثالث في الولاة والقضاة، وفي الباب الحادي والعشرين في بيان حاجة السلطان إلى العلم، وتحدث خلال ذلك عن دور العلم والمدارس، ومعرفة حسن الخلق، وذكر الكثير من القصص والحكم المفيدة في الشأن التربوي، والباب الرابع والستون يشتمل على حكم وأحاديث منثورة. ويصنّف الكتاب في المدرسة التاريخية.

٤٦- **الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع**، القاضي عياضي بن موسى اليحصبي (توفي: ٥٤٤هـ) تحقيق: السيد أحمد صقر، القاهرة: دار التراث، ط٢، وتونس: المكتبة العقيقة، ١٩٧٧م، (٣٩٢) صفحة وهو كتاب في طلب علم الحديث في مجموعة من الأبواب منها: وجوب طلب علم الحديث والسنن، شرف علم الحديث وشرف أهله، آداب طالب السماع وما يجب أن يتخلق به، ما يلزم من إخلاص النية، متى يستحب سماع الطالب، أنواع الأخذ وأصول الرواية، ضروب النقل والرواية وهو الوصية بالكتاب، تحقيق التقييد والكتابة والضبط والسماع، التخريج والإلحاق للنص، التصحيح والتمريض والتضبيب، متى يستحب الجلوس للإسماع من المحدث. ويصنف الكتاب في المدرسة الحديثية.

٤٧- **أدب الإملاء والاستملاء**، السمعاني، أبو سعيد عبد الكريم بن محمد (توفي: ٥٦٢هـ)، تحقيق: سعيد محمد اللحام، بيروت: دار ومكتبة الهلال، ط١، ١٩٨٩م، (١٩٨) صفحة. تحدث فيه السمعاني عما يحتاج إليه المملي والمستملي من التخلق بالأخلاق السنية والاقتداء بالسنن النبوية، وجعله في عدة فصول، الأول: في علم الحديث، وفيه أدب المملي، والثاني: في اتخاذ المستملي، والثالث: في عقد المجالس في

المسجد، والرابع: استحباب رواية المشاهير والعدول عن الغرائب والمناكير، والسادس: في آداب الكاتب، والسابع: البكور إلى مجالس الحديث، وآداب مجالس الاستملاء، والثامن: أدوات الإملاء وآلاته، والتاسع في آلات النسخ المحبرة، وتحدث خلال هذه الفصول على ما لا بد منه، وما لا يستغني عنه المحدث، وعن آداب النفس واستعمالها في الخلوة والمجالس وغير ذلك. يصنّف الكتاب في المدرسة الفقهية الحديثية.

٤٨- **طراز الذهب في أدب الطلب**، السمعاني، أبو سعيد عبد الكريم بن محمد بن منصور (توفي: ٥٦٢هـ)، (١٨٠) صفحة، بالرغم من أن الكتاب حول تدريس وتعلُّم علم الحديث إلا أنه يعد تنظيماً لمسائل عدة تخص النظام التعليمي، حيث رأى السمعاني حاجة طلاب العلم إلى كتاب يجمع فيه هذا الموضوع كله، فوضع كتابه: "طراز الذهب في آداب الطلب" وكان كتاباً كبيراً فاختصره في كتابه "أدب الإملاء والاستملاء" حيث يقول: "فقد سألتني يا أخي رعاك الله وحفظك عن أدب الإملاء والاستملاء وما يحتاج إليه المملي والمستملي من التخلق بالأخلاق السَنِيَّة والاقتداء بالسنن النبوية، وشرطت علي أن يكون مختصراً"، وقال في نهاية كتابه أدب الإملاء: "انتهى ما سبق به القول في جمع آداب الإملاء والاستملاء على الاختصار؛ ومن أراد الفصول مستوفاة فليطالع كتابنا الموسوم بـ(طراز الذهب في أدب الطلب) وقد سبق الكلام على أدب الإملاء والاستملاء". ويصنف الكتابان في المدرسة الحديثية.

٤٩- **ذم من لا يعمل بعلمه**، ابن عساكر، علي بن الحسن بن هبة الله (توفي: ٥٧١هـ) حققه وخرّج أحاديثه: أحمد البزرة، دمشق: دار المأمون للتراث، ط١، ١٩٩٠م، (٧٨) صفحة، تحدث فيه ويشتمل على ١٧ من الآثار المسندة الواردة عن النبي ﷺ أو عن أحد من أصحابه، وبعضها منسوبٌ إلى عيسى عَلَيْهِ السَّلَامُ، أولها: من حديث أبي برزة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: "لا تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن أربع: عن ماله مم اكتسبه؟ وفيم أنفقه؟ وعن علمه ما صنع فيه؟ وعن شبابه فيم أبلاه؟ وعن عمره فيم أفناه؟". يصنف الكتاب في المدرسة الفقهية الحديثية.

٥٠- **مجلسان من مجالس الحافظ ابن عساكر**، علي بن الحسن بن هبة الله، المعروف بابن عساكر، (توفي: ٥٧١هـ)، من تحقيق: محمد مطيع الحافظ، صدر في دمشق، دار الفكر، ط١، ١٩٧٩م، يقع في مجلد، (٦٣) صفحة، بدأه بذكر أبيات في مدح المحدثين، وقصيدة يتحدث فيها عن نفسه، وإنتاجه وآثاره، وتحدث عن المجالس في فن الحديث، وطرائق التلقي عن العلماء، وأمالي ابن عساكر، وهما المجلسان: المجلس الرابع عشر: في ذم من لا يعمل بعلمه، والمجلس الثالث والخمسون: في ذم قرين السوء. ويصنّف الكتاب في المدرسة الفقهية والحديثية.

٥١- **تلقين الوليد الصغير**، الأزدي، أبو محمد عبد الحق بن عبد الرحمن بن عبد الله (توفي: ٥٨١هـ) تحقيق: أبو الفضل بدر العمراني الطنجي، بيروت: دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون، ط١، ٢٠٠٣م. (٤٢) صفحة، تحدث فيه عن تلقين الوليد الصغير لجميع أبواب الفقه، باب القدر، والوضوء، والصلاة، والجنائز، والزكاة، والصيام والحج، والجهاد، والنكاح، والبيوع، وباب الجنايات والحدود، وغيرها من أبواب الفقه. بطريقة ميسرة. ويصنف الكتاب في المدرسة الحديثية، وهو كتاب تعليمي يرتب الأحاديث النبوية على أبواب الفقه.

٥٢- **نهاية الرتبة في طلب الحسبة**، الشيزري، أبو النجيب، عبد الرحمن بن نصر بن عبد الله، جلال الدين العدوي (توفي: ٥٩٠هـ)، دون تاريخ النشر، أو مكانه، (١١٨) صفحة في أربعين باباً، تحدث في الباب الثامن والثلاثين "في الحسبة على مؤدبي الصبيان"حيث يرى أنه لا يجوز لهم تعليم الخط للصبيان في المساجد، لأنهم يسودون حيطانها، وينجسون أرضها، إذ لا يحترزون من البول وسائر النجاسات؛ بل يتخذون للتعليم حوانيت في الدروب وأطراف الأسواق، وأن أول ما ينبغي للمؤدب أن يعلم الصبي السور القصار من القرآن، بعد حذقه بمعرفة الحروف وضبطها بالشكل ، ويدرجه بذلك حتى يألفه طبعه، ثم يعرفه عقائد أهل السنة والجماعة، ثم أصول الحساب، ومن كان عمره فوق سبع سنين أمره المؤدب بالصلاة في جماعة، ويضربهم على إساءة الأدب والفحش من الكلام، وغير ذلك من الأفعال

الخارجة عن قانون الشرع، وأنه لا ينبغي للمؤدب أن يستخدم أحد الصبيان في حوائجه، وغير ذلك. ويصنّف الكتاب في المدرسة الفقهية.

٥٣- **تعليم المتعلم طرق التعلم**، الزرنوجي، برهان الإسلام الزرنوجي (توفي: ٥٩٣هـ) وهو تلميذ صاحب الهداية، الخرطوم: طبعة الدار السودانية للكتب، ط١، ٢٠٠٤م. (٩٦) صفحة، في ثلاثة عشر فصلاً، تحدث في الفصل الأول عن ماهية العلم والفقه وفضله، والثاني عن النية في حال التعلم، والثالث عن اختيار المعلم والأستاذ والشريك والثبات، والرابع: تعظيم العلم وأهله، والخامس: الجد والمواظبة والهمة، والسادس: السبق وقدره، والسابع: في التوكل، والثامن: أوقات التحصيل، والتاسع: في الشفقة والنصيحة، والعاشر: في الاستفادة واقتباس الأدب، والحادي عشر: في الورع حال التعلم، والثاني عشر: فيما يورث الحفظ وفيما يورث النسيان، والثالث عشر: فيما يجلب الرزق وما يمنعه، وما يزيد في العمر وما ينقص. يصنف الكتاب في المدرسة الفقهية.

٥٤- **تلبيس إبليس**، ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد (توفي: ٥٩٧هـ)، بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر، ط١، ٢٠٠١م، (٣٥٦) صفحة، ويسمى نقد العلم والعلماء، وقد قسمه صاحبه إلى ثلاثة عشر باباً، تحدث في الباب السادس عن تلبيس إبليس على العلماء في فنون العلم، وعلى أصحاب الحديث، وأصحاب الفقه، والوعاظ والقصاص، وعلى أهل اللغة والأدب، ثم ذكر تلبيسه على الشعراء، وغير ذلك من الأمور المتعلقة بالعلم والتعليم وأمور التربية الأخرى. ويصنف الكتاب في مدرسة علم الكلام، أو الصوفية.

٥٥- **رسالة إلى ولدي، وهي رسالة في الحث على طلب العلم**، ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد (توفي: ٥٩٧هـ)، دراسة وتحقيق: عمرو عبد المنعم، القاهرة: دار السلام، ط١، ١٤١٢، ١٩٩١م، يقع في (٤٢) صفحة. وكان قد طبع تحت اسم "لفتة الكبد إلى نصيحة الولد" باعتناء د. مروان قباني، في بيروت: المكتب الإسلامي، ط١، ١٩٨٢م، في ٧٨ صفحة. وفي هذه الرسالة نصح الإمام ابن

الجوزي ولده أبا القاسم بدر الدين علي بن الجوزي، يتحدث فيه عن الواجبات والفضائل والهمة العالية، وعن حفظ الأوقات، والانتباه بعد الغفلة، ومنهج تربوي في اليوم والليلة، وأن العلم أفضل من كل نافلة، والحذر من الآفات والعوائق، عن العفة عما في أيدي الناس، ومتى صحت التقوى رأيت كل خير، وبعض سير السلف الصالح، وأن العلم والعمل متلازمان، وغيرها من الأمور المهمة. يصنّف الكتاب في المدرسة الفقهية.

٥٦- **كتاب القصاص والمذكرين**، ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد (توفي: ٥٩٧هـ) تحقيق: محمد لطفي الصباغ، بيروت: المكتب الإسلامي، ط١، ١٩٨٨م، (٣٧٣) صفحة تحدث فيه عن المعلمين وسماهم القراء ومعلمي الصبيان، والشيوخ، والأئمة، والقصاص والمذكرين والمدرسين، وتحدث عن لقب الأستاذ، وعن الظروف المعيشية للمعلمين، وأزيائهم، زي المريدين والمعيدين، وزي الشيوخ، وعن الرحلة في طلب العلم، وعن المؤسسات التعليمية، والمراكز التعليمية، وعن المساجد، والحلقات، والكتاتيب، والمجالس، والربط، والمارستان، والمدارس، ودور العلم، ودور الكتب، وعن تمويل التعليم، وعن مواعيد التعليم، وعن آداب المعلمين والمتعلمين، وعن الوسائل التعليمية، وتعليم القاص كيف يقص. ويصنف الكتاب في المدرسة التاريخية الحديثية.

٥٧- **المنتظم في تاريخ الأمم والملوك**، ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد (توفي: ٥٩٧هـ)، دارسة وتحقيق: محمد عبد القادر عطا، ومصطفى عبد القادر عطا. بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٢م، في (١٦) مجلداً، مرتب حسب السنوات، ويذكر فيها من توفي فيها من العلماء والملوك والأعيان، وأثناء ذلك يذكر الكثير من الأحداث والقصص التي تتحدث عن التعليم والمعلمين، والمدارس والزوايا، والربط، ونصائح للمعلمين، وصبيان الكتاتيب، وما يجب على المعلم والمتعلم، وغير ذلك من الأمور المهمة المتعلقة بالعملية التعليمية. والكتاب يعد في المدرسة التاريخية.

٥٨- **رحلة ابن جبير، ابن جبير**، أبو الحسين محمد بن أحمد بن جبير الكناني الأندلسي (توفي: ٦١٤هـ)، بيروت: دار صادر، (٣٤١) صفحة، وهو رحالة أديب. أولع بالترحال والتنقل فزار المشرق ثلاث مرات، يقال: إنه لم يصنف كتاب رحلته، وإنما قيد معاني ما تضمنته فتولى ترتيبها بعض الآخذين عنه، تحدث فيه عن التعليم بالمدارس النظامية، وعن مجالس العلم والوعظ ببغداد في أعقاب القرن السادس، بدأه بـ "تذكرة بالأخبار عن اتفاقات الأسفار، وذكر بعض أخبار الإسكندرية وآثارها، وذكر مصر والقاهرة، وفيه مشاهد أهل البيت، وبعض مشاهد أصحاب النبي ﷺ، وبعض مشاهد الأئمة العلماء الزهاد، ثم تحدث عن عدل صلاح الدين، وغير ذلك من الأمور المتعلقة بالعلم والتعليم. يصنف الكتاب في المدرسة التاريخية.

٥٩- **معجم البلدان**، الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الحموي الرومي البغدادي (توفي: ٦٢٦هـ)، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ومؤسسة التاريخ العربي، ط١، ١٩٩٧م، (٥) مجلدات تحدث في الجزء الخامس عن أسماء المعلمين سماهم القراء ومعلمي الصبيان، والمؤدبين، والشيوخ، والأئمة، والمدرسين، وعن الظروف المعيشية للمعلم، وعلاقته بالسلطة والمجتمع، وعن المستوى الاجتماعي للمعلم، وعن المتعلمين وسماهم: صبيان الكتاتيب، وعن تمويل المتعلمين، والرحلة في طلب العلم، وعن مراكز التعليم، والجوامع، والمساجد، والحلقات، والكتاتيب، والمجالس، والربط، والمدارس، والمارستان، والخانقاوات، ودور العلم، وعن دور الكتب، وعن استفادته من خزائن كتب مرو، ومن خزائن كتب بغداد، وخزائن الكتب السلطانية في عهد البويهيين وعن تربية أبناء الخاصة في القرن (٣هـ) وعن حرص القدماء على اقتناء الكتب، وتحدث عن التفاعلات التعليمية ومواعيد التعليم، والوسائل التعليمية. ويصنّف الكتاب في المدرسة التاريخية، أو الأدبية.

٦٠- **الكامل في التاريخ**، ابن الأثير، محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني، الجزري (توفي: ٦٣٠هـ)، حققه: أبو الفداء عبد الله القاضي، بيروت: دار

الكتب العلمية، ط١، ١٩٨٧م، يقع في خمسة مجلدات، بدأه بذكر الوقت الذي ابتدئ فيه بعمل التاريخ في الإسلام، ثم بابتداء الخلق، وقصة إبليس، وخلق آدم، وبقية الأنبياء، ثم تحدث عن الأمم السابقة كالفرس، والروم، والعرب في الجاهلية، حتى عصر الرسالة، ثم بدأ من السنة الأولى للهجرة، حتى سنة ٦٢٨هجرية، تحدث خلال ذلك عن العلم، والعلماء والمدارس وذكر العديد منها، وعن الزوايا، وتحدث عن معلم الصبيان، وذكر العديد من الحوادث والقصص ومنها قوله: ". . . كان له أولاد، ولهم معلم يعلمهم، فضرب المعلم أحدهم فمات، فسأله القاضي: ما حملك على هذا؟ فقال: والله ما أردت إلا تأديبه. فاتفق أن مات. فقال: صدقت؛ وأعطاه نفقة، وقال له: تغيب، فإن أمه لا تقدر على الصبر، فربما أهلكتك، ولا أقدر أمنع عنك. فلما سمعت أم الصبي بموته طلبت الأستاذ لتقتله، فلم تجده، فسلم، وكان هذا من أحسن ما يحكى عن أحد من الناس". ويصنّف الكتاب في المدرسة التاريخية.

٦١- **محاضرة الأبرار ومسامرة الأخيار**، ابن عربي، محيي الدين محمد بن علي بن محمد (توفي: ٦٣٨هـ)، بيروت: دار اليقظة العربية، ط١، ١٩٦٨م. ويقع في مجلدين، تحدث فيه عن المعلمين وذكر من أسمائهم القراء، والمؤدبين، والشيوخ، وعن ألقابهم، وعن المتعلمين صبيان الكتاتيب، وعن المراكز التعليمية وذكر منها الجوامع، والمساجد، والحلقات، والمجالس، والربط، وعن التفاعلات التعليمية. وغير ذلك من المواضيع التربوية الهامة. ويصنّف الكتاب في المدرسة الصوفية.

٦٢- **أدب المفتي والمستفتي**، ابن الصلاح، أبو عمرو عثمان بن عبد الرحمن (توفي: ٦٤٣هـ)، ضمن كتاب فتاوى ومسائل ابن الصلاح، تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي، بيروت: دار المعرفة، ط١، ١٩٨٦م، في مجلدين، ويشتمل كتاب الفتاوى على قسمين: أدب المفتي والمستفتي، وفتاوى ابن الصلاح، جاء أدب المفتي والمستفتي في الجزء الأول ويستغرق من بداية الكتاب حتى صفحة ١٣٨ من الكتاب، وقد تحدث فيه عن بيان شرف مرتبة الفتوى وخطرها وغررها، والقول في شروط المفتي وصفاته وأحكامه وآدابه، وذلك بقسميه؛ المفتي المستقل، والمفتي

الذي ليس بمستقل، ثم القول في أحكام المفتين، ثم القول في كيفية الفتوىٰ وآدابها، ثم القول في صفة المستفتي وأحكامه وآدابه. يصنف الكتاب في المدرسة الفقهية الحديثية.

٦٣- **إنباه الرواة علىٰ أنباء النحاة**، القفطي، الوزير جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف (توفي: ٦٤٦هـ) تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: مطبعة دار الفكر العربي، وبيروت: مؤسسة الكتب الثقافية، ط١، ١٩٨٦م. يقع في أربعة أجزاء، تحدث في الجزء الأول منه عن أول من وضع النحو، وعن أخبار علي بن أبي طالب، وأخبار أبي الأسود الدؤلي، ثم بدأ يتحدث عن التراجم، وتحدث في الجزء الرابع عن المعلم، وذكر من أسماء المعلمين: القراء، ومعلم الصبيان، والمؤدب، والمدرس، وعن ظروف المعلمين المعيشية، وعن المتعلم، ومن أسمائه المتأدب وصبيان الكتاتيب، وعن مدة التعليم، والرحلة في طلب العلم، وعن مراكز التعليم الحلقات والمساجد، والمجالس، والربط، ودور الكتب، ودور الحديث، وعن الإجازة، والإملاء، وعن الوسائل التعليمية، وعن التلقين. يصنف الكتاب في المدرسة التاريخية.

٦٤- **الدراري في ذكر الذراري**، ابن العديم، أبو حفص كمال الدين عمر بن أحمد بن هبة الله الحلبي (توفي: ٦٦٠هـ)، تحقيق: علاء عبد الوهاب محمد، القاهرة: دار السلام، ط١، ١٩٨٤م، (٩٣) صفحة. ويسمىٰ تذكرة الآباء وتسلية الأبناء، في ثلاثة عشر باباً، تحدث في الباب الأول عن اكتساب الأولاد والحث عليه، والثاني في المنع من اكتسابهم، والثالث في مدح الأولاد وذكر النعمة بهم، والرابع، في ذمهم وما يلحق الآباء من النصب بسببهم، والخامس في ذكر النجباء من الأولاد، والسادس: الحمقىٰ منهم، والسابع في محبة الآباء للأبناء، والثامن: فيما يجب لهم علىٰ الآباء، والتاسع: في توصية الآباء معلمي أولادهم بهم، والعاشر في ذكر كلام الصبيان وجوابهم، والحادي عشر في ذكر الخوف عليهم والشفقة والرأفة، والثاني عشر في إيثار الآباء بعضهم علىٰ بعض، والثالث عشر في ذكر من تمنىٰ الحياة وكره الموت لأجل الولد. يصنف الكتاب في المدرسة الفقهية.

٦٥- **قواعد الأحكام في مصالح الأنام**، العز بن عبد السلام، أبو محمد عز الدين بن عبد السلام بن أبي القاسم بن الحسن السلمي، الملقب بسلطان العلماء (توفي: ٦٦٠هـ) تحقيق: د. نزيه كمال حماد، ود. عثمان جمعة ضميرية، دمشق: دار القلم، ط١، ٢٠٠٠م، يقع في مجلدين، (٤١٧) صفحة تحدث فيه عن انقسام جلب المصالح ودرء المفاسد إلى فروض كفايات وفروض أعيان، وعن بيان الوسائل إلى المصالح، وعما يثاب عليه من العلوم، وتحدث فيه عن المصالح والمفاسد، وفي مناسبة العلل لأحكامها، وعن قدرة الصبيان على التمييز، وعن حقوق الصبيان، ومعاقبتهم. ويصنّف الكتاب في المدرسة الفقهية.

٦٦- **كتاب الروضتين في أخبار الدولتين: النورية والصلاحية**، لأبي شامة، شهاب الدين عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم المقدسي (توفي: ٦٦٥هـ)، تحقيق: إبراهيم الزيبق، دمشق: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٩٩٧م، خمسة مجلدات، مجموع صفحاتها (٢١٧٣) صفحة. نظمت مادة الكتاب على أساس حوادث السنوات بدءاً من سنة ٥٧٣ه إلى سنة ٥٩٧ه، وهو تأريخ لدولة نور الدين وصلاح الدين وما تخللهما من حروب مع الصليبين. وعلى الرغم من تفاصيل الأحداث الكثيرة التي وردت في الكتاب وتتبع سيرة كل من نور الدين وصلاح الدين السياسية والعسكرية، إلا أن المؤلف أبرز اهتمامها بالعلم والعلماء وتقريبهم وتكريمهم، وبناء المؤسسات التعليمية بأنواعها المتعددة، ومن المؤسسات التي ورد ذكرها في الكتاب ٣٥ مدرسة، و٢٢ مسجداً و١٦ جامعاً، و٥ بيمارستانات، ١١ رباطاً للصوفية، وداران للحديث، إضافة إلى المكاتب (الكتاتيب) الكثيرة، وأجرى على هذه المؤسسات وتلاميذها ومعلميها الأوقاف الكثيرة الدارَّة. يصنف الكتاب في المدرسة التاريخية.

٦٧- **عيون الأنباء في طبقات الأطباء**، ابن أبي أصيبعة، أبو العباس أحمد بن القاسم بن خليفة بن يونس السعدي الخزرجي (توفي: ٦٦٨هـ)، تحقيق: نزار رضا، بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٦٥م، (٣٧٦) صفحة، يقع في خمسة عشر باباً، بدأ بكيفية وجود صناعة الطب وأول حدوثها، ثم طبقات الأطباء الذين ظهرت لهم أجزاء في الطب،

ثم طبقات الأطباء عند اليونانيين، وفي أول ظهور الإسلام وعند السريان وفي العهد العباسي، وفي بلاد العجم، والهند والمغرب ومصر والشام. والكتاب من المراجع العلمية الهامة التي يعتمد عليها المؤلفون والعلماء وكتبهم العلمية الطبية وغيرها، والحكام الذين شجعوا المهنة والمدارس والمستشفيات التي تعلموا فيها ومارسوا مهنة الطب فيها وتلاميذهم. وقد اهتم المؤلف بتفسير النشأة التاريخية للعلوم عامة، وعلم الطب خاصة، بالاعتماد على النتائج التي انتهت إليها جهود التجربة والخطأ فصاغ منها مبادئ عامة للتعلم والتعليم، ففي عملية استنباط المعرفة نبدأ بالحالات الخاصة والجزئيات لنصل إلى الكليات، وعندما الوصول إلى المبدأ العام نتدرج من الكليات إلى الجزئيات. يصنف الكتاب في المدرسة الطبية والتاريخية.

٦٨- **آداب المتعلمين**، الطوسي، أبو جعفر نصير الدين محمد بن محمد بن حسن (توفي: ٦٧٢هـ) تحقيق: د. يحيى الخشاب، القاهرة: مجلة معهد المخطوطات العربي، جامعة الدول العربية، المجلد الثالث، الجزء الثاني، ١٩٥٧م، (١١) صفحة، من ٢٧٣ - ٢٨٤ في عدد من الفصول منها: ماهية العلم وفضله، والنية. واختيار العلم والأستاذ والشريك والثبات. والجد والمواظبة والهمة. وبداية السبق وقدره وتربيته، والتوكل، ووقت التحصيل، والشفقة والنصيحة، والورع في التعليم، وما يورث الحفظ وما يورث النيسان، وما يجلب الرزق وما يزيد العمر وما ينقص. يصنف الكتاب في المدرسة الفقية الشيعية الأثني عشرية

٦٩- **آداب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي وفضل طالب العلم**، النووي أبو زكريا يحيى ابن شرف بن مري بن حسن النووي (توفي: ٦٧٦هـ) مقدمة كتاب المجموع، مصر، طنطا: دار الصحابة، ط١، ١٩٨٧م، (٨٦) صفحة، تحدث فيه عن الإخلاص وإحضار النية في جميع الأعمال البارزة والخفية، وترجيح الاشتغال بالعلم على الصلاة والصيام من العبادات القاصرة على صاحبها، والوعيد الشديد لمن يؤذي الفقهاء والحث على إكرامهم، ثم باب في أقسام العلم الشرعي، وهي فرض العين، والكفاية، والنفل، والعلوم الخارجة عن العلوم الشرعية، وأن تعليم الطالبين وإفتاء المستفتين

فرض كفاية، ثم باب في آداب المعلم، وباب في آداب المتعلم، وآداب يشترك فيها العالم والمتعلم، ثم آداب الفتوىٰ والمفتي والمستفتي، وأن علىٰ الإمام أن يتصفح أحوال المفتين، وشروط المفتي وأقسام المفتين، وأحكامهم، وآداب الفتوىٰ، وآداب المستفتي وصفته وأحكامه. ويصنّف الكتاب في المدرسة الفقهية الشافعية والحديثية.

٧٠- **التبيان في آداب حملة القرآن**، النووي، أبو زكريا محيي الدين، يحيىٰ بن شرف (توفي: ٦٧٦هـ) عمان/ الأردن: جريدة الدستور، ١٩٩٦م (١٢٧) صفحة، يتحدث فيه عن فضل تلاوة القرآن الكريم، وإكرام أهل القرآن، والنهي عن أذاهم، وآداب معلم القرآن ومتعلمه، وآداب حامل القرآن، وعن كتابة القرآن وإكرام المصحف، وغيرها من الأمور التي تخص تعلم القرآن وتعليمه، وآداب حلقات القرآن في دور القرآن، يصنف الكتاب في المدرسة الفقهية الشافعية والحديثية.

٧١- **وفيات الأعيان، وأنباء أبناء الزمان**، ابن خلكان، أبو العباس، شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر (توفي: ٦٨١هـ)، تحقيق: إحسان عباس. بيروت: دار صادر، ط٧، ١٩٩٤م، ويقع في ٨ مجلدات، ويضم تراجم لأهم الأعيان من العلماء، وهو مرتب علىٰ أحرف المعجم، يبدأ بترجمة إبراهيم النخعي، وينتهي بترجمة يونس المخارقي، تحدث أثناء ذلك عن المدارس والزوايا، وذكر بعض مدارس الشافعية والأحناف، وتحدث عن المعلمين والمربين، وذكر بعض أسمائهم، ومنهم القراء ومعلمو الصبيان، والمؤدبون، والشيوخ، وتحدث عن أزيائهم، وذكر منها: زي الشيوخ وزي المدرسين، وغير ذلك من الأمور المتعلقة بالتربية والعملية التربوية. ويصنّف الكتاب في المدرسة التاريخية.

٧٢- **تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم**، ابن جماعة، أبو عبد الله بدر الدين بن إسحاق الكناني (توفي: ٧٣٣هـ)، عناية محمد بن مهدي العجمي، بيروت: دار البشائر الإسلامية، ط٣، ٢٠١٢م، (٢١٥) صفحة مع التحقيق والمقدمات والملاحق والفهارس، في الكتاب خمسة أبواب هي: فضل العلم والعلماء وفضل تعليم العلم وتعلمه، وأدب العالم في نفسه ومراعاته لطالبه ودرسه، وآداب المتعلم في نفسه ومع

شيخه ودرسه، والأدب مع الكتب، وآداب سكنى المدارس. يصنف الكتاب في المدرسة الحديثية الفقهية الشافعية.

٧٣- **نهاية الأرب في فنون الأدب**، النويري، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب بن محمد ابن عبد الدايم القرشي التيمي البكري (توفي: ٧٣٣هـ)، تحقيق: مفيد قمحية وجماعة، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٤م، ط١، وكله السلطان الملك الناصر بعض أموره، وتقلب في الخدم الديوانية، والكتاب يقع في ٣٣ جزءاً، جعله في أقسام، وكل قسم عدة أبواب، وهو أشبه بدائرة معارف لما وصل إليه العلم عند العرب في عصره، تحدث في الباب الرابع من القسم الخامس عن الكتابة وما تفرع منها من أصناف الكتاب، وغيرها من الموضوعات. ويصنّف الكتاب في المدرسة الأدبية.

٧٤- **المدخل إلى تنمية الأعمال بتحسين النيات**، العبدري، أبو عبد الله محمد بن محمد العبدري الفاسي المالكي الشهير بابن الحاج (توفي: ٧٣٧هـ)، بيروت، صيدا: المكتبة العصرية، ط١، ٢٠٠٥م، يقع في مجلدين، تحدث فيه عن فضل النية، وفضل طلب العلم، وأدب العالم وهديه، وطريقة جلوس العالم، وأخذ الدروس في البيت والمدرسة، وآداب المعلم والمتعلم في بيته مع أهله، وآداب المؤدب، وفضل مجالسة العلماء وتربية الأولاد وحسن سياستهم، وعن آداب المؤدب، والمتأدِّب ويصنّف الكتاب في المدرسة الفقهية.

٧٥- **زغل العلم**، الذهبي، شمس الدين، محمد بن أحمد بن عثمان (توفي: ٧٤٨هـ) تحقيق محمد بن ناصر العجمي، القاهرة: مكتبة الصحوة الإسلامية، ط١، ١٤٠٤هـ، (٥٦) صفحة، تحدث فيه أن العلم بلا عمل وبالٌ على صاحبه، وعن علم القراءة والتجويد، وعلم الحديث، وعن المذاهب الفقهية السنية الأربعة، وعن علم النحو، واللغة، والتفسير، وأصول الفقه، وأصول الدين، والمنطق، والحكمة، والفرائض، والإنشاء، والشعر، والحساب، والشروط، والوعظ. ويصنف الكتاب في المدرسة الفقهية.

٧٦- **مسائل في طلب العلم وأقسامه**، الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (توفي: ٧٤٨هـ)، ضمن كتاب ست رسائل للحافظ الذهبي، تحقيق: جاسم سليمان

الدوسري، الكويت: الدار السلفية للنشر والتوزيع، ط١، ١٩٨٨م، (٤٠٩) صفحات ومادة مسائل طلب العلم هي الرسالة الرابعة من هذه الرسائل وتقع في (١٩) صفحة، من (١٩٥ - ٢١٥) وفي الرسالة كلام عن فرض العلم على فئات الناس، وأقسام العلوم، وتحديد لمسؤولية الوالدين عن تعليم أبنائهم، ما يلزم اعتقاده وفعله، وتعلمه، وبيان سبب اختلاف العلماء، ويشتمل على الموضوعات الآتية: أقسام طلب العلم، وتقسم إلى الأقسام الخمسة: فرض، وفيه مسائل، منها التصديق بكل ما جاء به الرسول ﷺ على الإجمال، وعلاج الشكوك والوساوس، وذم الكلام وأهله، وحكم تعلم أدلة القبلة، ومالا يجب فعله قد يتعين وجوبه في صور، ومستحب، وفيه الأحكام الخمسة في علم الحديث، والأحكام الخمسة في علم التفسير، والإكثار من العلوم المستحبة، والنية وأحوال العلماء، وما ينبغي مراعاته فيمن طلب العلم ليقوته بالمعروف، ومعرفة اختلاف العلماء، والمباح، والمكروه، والحرام وفيه الأحكام الخمسة في أصول علم الديانة، وفي العلوم المحرمة، وسماع المسألة. وفيه مسائل. ويصنف في المدرسة الفقهية.

٧٧- **قناطر الخيرات**، الجيطالي، أبو طاهر إسماعيل بن موسى الجيطالي النفوسي (توفي: نحو٧٥٠هـ) طبع سلطنة عمان، دار النهضة للنشر والتوزيع، ط٢، ١٩٩٨م، يقع في ٣ مجلدات، (١٥٣١) صفحة، ويضم ١٧ قنطرة، مرتبة على أبواب الفقه، والقنطرة الأولى هي قنطرة العلم، وتقع المادة المتعلقة بالعلم والتعليم، في نحو (٦٠٠٠٠)كلمة، ومقسمة إلى عشرة أبواب، وهي: الأول: في بيان فضل العلم، والثاني في فضل التعلم والتعليم، والثالث: في بيان فرض العين، والرابع: في بيان فضل العلم الذي هو فرض كفاية، والخامس: في بيان حد الفقه والكلام في علم الدين، والسادس: في بيان طرق العلم وتقاسيمه، والسابع في آداب المتعلم والمعلم، والثامن: في آفات العلم والعلماء السوء، والتاسع في العلامات المميزة بين علماء الدنيا وعلماء الآخرة، والعاشر: في بيان العلم المذموم وأسماء العلم المحمود. ويصنف الكتاب في المدرسة الفقهية الإباضية.

٧٨- **تحفة المودود بأحكام المولود**، ابن القيم، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب (توفي: ٧٥١هـ)، تحقيق: عثمان بن جمعة ضميرية، جدة: مجمع الفقه الإسلامي، ودار عالم الفوائد، ط١، ١٤٣١هـ، (٥٨٨) صفحة، في سبعة عشر باباً، منها استحباب طلب الولد، وكراهية تسخُّط البنات، واستحباب البشارة بالولد والتهنئة، والتأذين في أذنه، واستحباب تحنيكه، والأحكام المتعلقة به بعد ولادته ما دام صغيراً: من عقيقته وأحكامها، وحلق رأسه، وتسميته، وختانه وأحكامه، وحكم ثقب أذن الصبي والبنت، وحكم بوله، وحكم ريقه ولعابه، واستحباب تقبيل الأطفال، ووجوب تأديبهم وتعليمهم والعدل بينهم، وختمه بفصول نافعة في تربية الطفل، ثم أطواره من وقت كونه نطفة إلى استقراره في الجنة أو النار. يصنف الكتاب في المدرسة الفقهية الحنبلية.

٧٩- **مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية أهل العلم والإرادة**، ابن القيم، أبو عبد الله محمد ابن أبي بكر بن أيوب (٧٥١هـ)، قدم له وضبط نصه وعلق عليه: علي بن حسن الحلبي، وراجعه الشيخ بكر عبد الله أبو زيد، المملكة السعودية: دار ابن عفان، ط١، ١٩٩٦م، يقع في مجلدين، تحدث في الجزء الأول عن أهل العلم وفضلهم، وعن العلم النافع، وعن قوله تعالى: ﴿فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا۟ فِى ٱلدِّينِ﴾ [التوبة: ١٢٢] وتحدث عن الفكر وأن الله دعى عباده إلى الفكر فيه، وتحدث في الجزء الثاني عن الشرائع، وعن المصالح والمفاسد، وأسرار الخلق، والفلاسفة ومقصود الشرائع، وغير ذلك من العناوين المهمة، ويصنّف الكتاب في المدرسة الفقهية.

٨٠- **طبقات الشافعية الكبرى**، السبكي، تاج الدين أبو نصر عبد الوهاب بن علي بن عبد الكافي (توفي: ٧٧١هـ)، تحقيق: د. محمود محمد الطناحي، د. عبد الفتاح محمد الحلو. بيروت: دار هجر للطباعة والنشر، ط١، ١٤١٣هـ، (١٠) مجلدات، وهو مقسم إلى سبع طبقات، الأولى: قبل ٢٠٠هـ، والثانية: فيمن توفى بعد المائتين ممن لم يصحب الشافعي، والرابعة: فيمن توفي بين (٤٠٠-٥٠٠هـ)، والخامسة من مات بعد ٥٠٠هـ، والسادسة فيمن توفي بين (٦٠٠-٧٠٠هـ)، والسابعة فيمن توفي بعد

٧٠٠هـ، وقد تحدث خلال ذلك عن الوظائف التربوية وحدودها الصناعية، وأن اللغة أداة فهم لا أداة إعجاز. وله كتاب إحياء النفوس في صنعة إلقاء الدروس، وتحدث في ج٢ عن طلب العلم والرحلة في ذلك، وفي ج٤، ج٥ عن المدارس، وعن فضل العلم والعلماء، وفي ج٨ عن الربط والخانات، وفي ج٥ عن القراء وطبقاتهم، يصنف الكتاب في المدرسة التاريخية / تراجم الفقهاء.

٨١- **رحلة ابن بطوطة**، ابن بطوطة، محمد بن عبد الله اللواتي الطنجي (توفي: ٧٧٩هـ) ويسمى تحفة النظار في غرائب الأمصار، لابن بطوطة، شرحه وكتب هوامشه: طلال حرب، بيروت: دار الكتب العربية، ط١، ١٩٨٧م، (٣٥٢) صفحة تحدث فيه عن رحلاته وزياراته لكل الدول مصر، والشام، والحجاز والعراق، وفارس، وغيرها من الدول والمدن، وما واجهه فيها من قصص وأحداث، وفيه تحدث عن التعليم والاتجاه نحو التخصص فيه. يصنف الكتاب في المدرسة التاريخية.

٨٢- **تخريج الدلالات السمعية**، الخزاعي، أبو الحسن، علي بن محمد بن سعود (توفي: ٧٨٩هـ) تحقيق: الدكتور إحسان عباس، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٩٨٥م، يقع الكتاب في مجلد واحد، (٩٢٠) صفحة، وهو مقسم إلى عشرة أجزاء: الجزء الأول في الخلافة والوزارة، وما ينضاف إليه ويقع في سبعة أبواب. والجزء الثاني في المعاملات الفقهية وأعمال العبادات وما ينضاف إليها من عمالات المسجد وآلات الطهارة، وفي الإمارة على الحج، ويضم ٢٥ باباً. والجزء الثالث في العمالات الكتابية وما يشببها وينضاف إليها ١٣ باباً، والجزء الرابع في العمالات الأحكامية وما ينضاف إليها ١٧ باباً، والجزء الخامس في العمالات الجهادية وما يتشعب منها، وما يتصل بها ٤٥ باباً، والجزء السادس في العمالات الجبائية، ١٢ باباً. والجزء السابع، في العمالات الاختزانية، وما أضيف إليها ١١ باباً، والجزء الثامن في سائر العمالات،١٠أبواب والجزء التاسع في ذكر حرف وصناعات كانت في عهد النبي ﷺ، وذكر من عملها من الصحابة، ٣٤ باباً. ويعد هذا الجزء هو مقصودنا من هذا الكتاب، وهو مقسم على الأبواب الآتية: الباب الأول: في التجارة في الأسواق،

والثاني :في ذكر من كان بزازاً من كبار الصحابة، والثالث: في العطار، والرابع: في الصراف، والخامس: في بائع الرماح، والسادس: في بائع الطعام، والسابع: في التمار، والثامن: في بائع الدباغ، والتاسع: في الحطاب، والعاشر: في الدلّال وهو السمسار، والحادي عشر: في النساج، والثاني عشر: في الخياط، والثالث عشر: في النجار، والسادس عشر: في الحداد، والسابع عشر: في البناء، والثامن عشر: في الدباغ، والتاسع عشر في الخواص، والعشرون في الصياد في البر، والحادي والعشرون: في الصياد في البحر، والثاني والعشرون: في العامل في الحوائط، والثالث والعشرون: في السقاء الذي يحمل الماء على ظهره، والرابع والعشرون: في الحمل على الظهر، والخامس والعشرون: في الحجام، والسادس والعشرون: في اللحام، وهو الجزار والقصاب، والسابع والعشرون: في الطباخ، والثامن والعشرون: في الشواء، والتاسع والعشرون: في الماشطة، والثلاثون: في القابلة، والحادي والثلاثون: في الخافضة، والثاني والثلاثون: في المرضعة، والثالث والثلاثون: في المغنّين، والرابع والثلاثون: في الحفار للقبور. والجزء العاشر: في معنى الحرفة والعمالة والصناعة والنهي عن استعمال غير المسلمين، وما جاء في أرزاق العمال، وذكر المصادر المعتمدة، وهو أربعة أبواب؛ الأول: في معنى الحرفة والعمالة والصناعة، والثاني: في النهي عن استعمال غير المسلمين، والثالث: في ما جاء في أرزاق الخلفاء والأمراء والعمال، والرابع: في ذكر أسماء التواليف المخرج منها ما تضمنه الكتاب.

٨٣- **مقدمة ابن خلدون**، ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (توفي: ٨٠٨هـ)، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، طبعة جديدة ومنقحة، ط٤، ٢٠٠٤م، تحدث عن ضبط السلطة لخطط التدريس، والتدرج في التعليم، ونقده لمناهج التعليم، وتدرج التعليم تبعاً لتدرج الاستعدادات، وفي تطور التعليم، وأثره في تكوين الملكات والقدرات الخاصة، وعن التأليف والمختصرات، وأن التعليم عامل من عوامل التحضر ومظهر من مظاهره، وأن علوم اللغة أدوات لا مقاصد، وفي كيفيات الأصوات ودلالاتها الكتابية، وفي تعليم اللغة بين الصناعة

والملكة. ويصنف الكتاب في المدرسة التاريخية.

٨٤- **صبح الأعشى في صناعة الإنشا**، القلقشندي، أحمد بن علي بن أحمد الفزاري (توفي: ٨٢١هـ)، تحقيق: د. يوسف علي طويل، دمشق: دار الفكر، ط١، ١٩٨٧م، (١٤) مجلداً، جعل المجلد الأول في فضل الكتابة ومدح فضلاء أهلها، وذم حمقاهم، والثاني في صفات الكُتَّاب وآدابهم، والثالث في التعريف بحقيقة ديوان الإنشاء، والرابع في قوانين ديوان الإنشاء، وجعله في عدة مقالات؛ فيما يحتاج إليه الكاتب، وفي المسالك والممالك، وفي أمور بين المكاتبات والولايات، وفي المكاتبات، وفي الولايات. والمجلد الثاني تحدث عن ألقاب أرباب الوظائف العلمية في القرن الثامن الهجري، وعن نماذج من التواقيع التي كانت تكتب بديوان الخلافة ببغداد لأرباب الوظائف، وعن تقييم العمل التربوي. يصنف الكتاب في المدرسة الأدبية.

٨٥- طبقات المعتزلة، ابن المرتضى، أحمد بن يحيى بن المرتضى بن المفضل بن منصور الحسني (توفي: ٨٤٠هـ)، عني بتحقيقه: سوسنة ديلفد، فلرز، بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٦١م، والناشر فرانزشتاينر، فيسبادن لصالح جميعة المستشرقين الألمانية هلموت ريتر، الناشر، (٢٠٩) صفحات تحدث عن السبب الذي من أجله سموا بالمعتزلة، وسند مذهبهم، ما أجمعوا عليه، وجعلهم في عدة طبقات وصلت إلى اثنتي عشر طبقة، وهذا الكتاب هو أول قسم من مصنف كبير اسمه "غايات الأفكار ونهايات الأنظار المحيطة بعجائب البحر الزخار" وقد قسمه إلى الفرق الكافرة؛ وهم التجاهلية، والدهرية، والثنوية، والصابئة، والمنجمية، والوثنية، والكتابية. ويصنّف الكتاب في المدرسة التاريخية.

٨٦- **المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار**، المقريزي تقي الدين أحمد بن علي بن عبد القادر بن محمد بن إبراهيم بن محمد بن تميم بن عبد الصمد بن أبي الحسن المقريزي (توفي: ٨٤٥هـ)، والنسخة المعتمدة تقع في ثلاثة مجلدات، من تحقيق: محمد زينهم، ومديحة الشرقاوي، القاهرة: مطبعة مدبولي، ط١، ١٩٩٨م، ويتحدث فيه عن بيوت الحكمة في العهد الفاطمي، وعن عناية أولي الأمر بشؤون التعليم،

واهتمامهم بالكتب. وله كتاب رسائل المقريزي، صدر في القاهرة: عن دار الحديث، ط١، ١٩٨٩م، تحقيق: رمضان البدري. تحدث فيه عن التاريخ الإسلامي ويدخل فيه بعض الأمور لها علاقة بالتربية. ويصنف في المدرسة التاريخية.

٨٧- **المستطرف في كل فنٍّ مستظرف**، الإبشيهي، شهاب الدين محمد بن أحمد (توفي: ٨٥٠هـ)، تحقيق: د. مصطفى محمد حسين الذهبي، القاهرة: دار الحديث، ط١، ٢٠٠٠م، (٦٨٠) صفحة. أورد فيه الكثير من القصص والحوادث التي تتعلق بالقضايا التربوية، أو التعليمية، حيث يتحدث عن المعلمين، وآدابهم، ودور العلم، والمدارس، وتحدث عن الكثير من المسائل الفقهية والتربوية ويصنّف الكتاب في المدرسة الأدبية.

٨٨- **شفاء المتألم في أدب المعلم والمتعلم**، ابن غانم عبد اللطيف بن عبد الرحمن بن أحمد المقدسي الشافعي (توفي: ٨٥٦هـ) والكتاب مرتب على: مقدمة، وثلاثة أبواب، وخاتمة. المقدمة: في الجمع بين شرف العلم، وفضله. الباب الأول: في آداب المتعلم. الثاني: في آداب المعلم. الثالث: في معرفة أقسام العلوم، والخاتمة: فيها. جمع الله سُبْحَانَهُ وَتَعَالَىٰ لخلقه جملة من آدابهما، وشروطهما. وقد جاء ذكر الكتاب في كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون لحاجي خليفة ج٢، ص ١٠٥٦. ويعد في المدرسة الفقهية. ولم نتمكن من الحصول على الكتاب.

٨٩- **بدائع السلك في طبائع الملك**، ابن الأزرق، أبو عبد الله شمس الدين، محمد بن علي ابن محمد الأصبحي الأندلسي (توفي: ٨٩٦هـ) دراسة وتحقيق: د. محمد بن عبد الكريم، ليبيا - تونس، الدار العربية للكتاب، دون ذكر سنة النشر، يقع في جزئين، (١٠٢٤) صفحة في الجزء الثاني الفصل الرابع (٣٢) صفحة، من صفحة (٨١٣ - ٨٤٢) تكاد تكون متطابقة مع ما أورده ابن خلدون في المقدمة ٧٤٤-٧٧٥ بعنوان "في اكتساب العلوم" وفيه مسائل منها: أن العلم والتعليم طبيعة في العمران البشري، وأن تعليم العلم من جملة الصنائع، وأن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة، وأن كثرة التواليف في العلوم عائقة عن التحصيل، وأن

كثرة الاختصارات الموضوعية في العلوم مخلة بالتعليم، وبيان وجه الصواب في طرق التعليم والتدرج فيه، وضرورة عدم التوسع في علوم المنطق واللغة والحساب، وأن الشدة على المعلمين مضرة بهم، وضرورة الرحلة في طلب العلم، وأن العلماء أبعد عن السياسة ومذاهبها، والكتاب يصنف في المدرسة التاريخية.

٩٠- **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (توفي: ٩١١هـ)، تحقيق: فؤاد علي منصور، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٨م، يقع في جزئين، تحدث فيه عن خمسين نوعاً من علوم اللغة، الثمانية الأولى منها راجعة إلى اللغة من حيث الإسناد، وهي: الصحيح الثابت، وما رُوي من اللغة ولم يصحَّ ولم يثبت، والمُتواتر والآحاد، والمُرسَل والمنقطع، والأفراد، ومَن تُقْبَل روايته ومن تُرَدُّ، وطرق الأخذ والتَّحمل، والمصنوع وهو الموضوع ويذكر فيه المُدرج والمسروق، وتحدث عن الألفاظ المستخدمة وأصلها أعجمي، وتحدث عن خصائص اللغة، والإشتقاق، والحقيقة والمجاز، والمُشْتَرَك، والأضداد ، والمُتَرَادف، والإتباع، والخاصّ والعام، والمطلَق والمقيد، والمشَجّر، والإبدال، والقَلْب، والنَّحْت، وهذه الأنواعُ الثلاثة عشر راجعةٌ إلى اللّغة من حيث المعنى، وغير ذلك من الأمور المهمة. ويصنّف الكتاب في المدرسة الأدبية.

٩١- **جواهر العقدين في فضل الشرفين: شرف العلم الجلي، والنسب العلي**، السمهودي، نور الدين علي بن عبد الله السمهودي (توفي: ٩١١هـ)، المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان، ط١، ١٤٣٧ه (٢٠١٦م). والكتاب في مجلد واحد من (٦٩٦) صفحة. قابل أصوله الخطية حسين محمد علي شكري، والمؤلف من أحفاد الحسن بن علي بن أبي طالب رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا. ولد بسمهود من محافظة قنا المصرية، رحل إلى المدينة وأخذ فيها العلم، ثم أخذ يدرس في المسجد النبوي بقية عمره. وكتب تاريخ المدينة في أربعة مجلدات: بعنوان وفاء الوفا في تاريخ دار المصطفى. وهو فقيه شافعي. والكتاب قسمان؛ الأول: في فضل العلم والعلماء، والثاني في فضل أهل البيت النبوي وشرفهم العلي. وقد جاء القسم الأول في ثلاثة أبواب مجموع فصولها اثنا عشر فصلاً

استغرقت (٢٣٠) صفحة. ولا يختلف محتوى هذه الفصول عما ورد في كتب عدد من الكتب الأخرى، ولا سيما الفصول السبعة في الباب الثالث، حيث يصرح المؤلف أنه لخص مادة هذا الباب من ثلاثة كتب هي: الجامع للخطيب البغدادي، وشرح المهذب للنووي، وتذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم لابن جماعة، بل إنه ذكر "وربما تبعت الثالث في ترتيبه وتعبيره، مع زيادة نفائس." ويصنف الكتاب في المدرسة الفقهية.

٩٢- **جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض بين المعلمين وآباء الصبيان**، المغراوي، أبو عبد الله، شقرون بن محمد بن أحمد بن أبي جمعة (توفي: ٩٢٠هـ)، تحقيق وتعليق: أحمد جلولي البدوي، ورابح بونار، الجزائر: المكتبة الوطنية للنشر والتوزيع، ذخائر المغرب العربي، ١٩٧٥م (٧٠) صفحة تحدث فيه عن موضوع الحذقة أو أجرة التعليم، وأحكامها وشروطها وعن أجور المعلمين، وعن حكم الإجارة على تعليم القرآن، وعن الأصل فيها، وعن شروط المعلم، وسلوك المعلم مع الصبيان، وهل يقضى بما يعطى للمعلم في المواسم وحكم آداب الصبيان وتعليمهم وتسريحهم وقبول هديتهم، وعن تربية التلاميذ، وعن هداياهم للمعلمين، ثم ختم كتابه بباب جامع حول ذلك على الجملة، وعن مواصفات معلم الصبيان، وآدابه وصفات المتعلمين. يصنّف الكتاب في المدرسة الفقهية.

٩٣- **رسالة في آداب البحث والمناظرة**، الملطي، الشيخ العالم عبد الباسط بن خليل بن شاهين الملطي القاهري الحنفي المعروف بابن الوزير (توفي: ٩٢٠هـ) حققها وعلق عليها ولحق بها مناظرات هامة الشيخ سليم شبعانية، دمشق: مطبعة الشروق، ١٩٩٥م، (٦٥) صفحة، تحدث فيها عن المناظرات الأصولية والفقهية الهامة بين بعض المشاهير من الأعلام، مثل المناظرة بين الشافعي وأحمد بن حنبل في حد المؤمن وحد الكافر، والمناظرة بين الشافعي وابن راهويه في جلود الميتة، والمناظرة بينهما في كراء بيوت مكة، والمناظرة بين الشافعي ومحمد بن الحسن حول حكم الشيء المغتصب بعد الاستعمال، والمناظرة بين الأشعري والصيرفي حول شكر المنعم

سبحانه، والمناظرة بين الأشعري والجبائي في نظرية الأصلح والتعليل، والمناظرة بينهما حول أسماء الله تعالىٰ. والمناظرة بين الإسفراييني وعبد الجبار حول أنه لا يقع في ملك الله إلا ما يشاء الله تعالىٰ. يصنف الكتاب في المدرسة الكلامية الفقهية.

٩٤- **اللؤلؤ النظيم في روم التعليم**، الأنصاري، شيخ الإسلام أبو يحيىٰ زكريا بن محمد بن أحمد الأنصاري السنيكي المصري الشافعي (توفي: ٩٢٦هـ) تحقيق: سامي مكي العاني، صححه والتزم طبعه أحمد عمر المحمصاني الأزهري، مصر: مطبعة الموسوعات بشارع باب الخلق بمصر، ١٣١٩هـ، (٣٢) صفحة، وهي رسالة صغيرة، في (١٣) فصلاً، الأول في ماهية العلم والفقه وفضله، والثاني في النية حال التعلم، والثالث في اختيار العلم والأستاذ والشريك، والرابع في تعظيم العلم وأهله، والخامس في الجد والمواظبة والهمة، والسادس في بداية السبق وقدره، والسابع في التوكل، والثامن في وقت التحصيل، والتاسع في الشفقة والنصيحة، والعاشر في الاستفادة واقتباس الأدب، والحادي عشر في الورع في حالة التعلم، والثاني عشر فيما يورث الحفظ وفيما يورث النسيان، والثالث عشر فيما يجلب الرزق وفيما يمنع، وما يزيد في العمر وما ينقص. ويصنّف الكتاب في المدرسة الفقهية.

٩٥- **منية المريد في أدب المفيد والمستفيد**، العاملي، زين الدين بن علي بن أحمد الجبعي، المعروف بالشهيد الثاني (توفي: ٩٦٦هـ)، دراسة وتحليل: د. عبد الأمير ز. شمس الدين. بيروت: الشركة العالمية للكتاب، ١٩٩٠م، (٢٢٠) صفحة تحدث عن فضل العلم وماهيته، وآداب المعلم مع نفسه ومع طلبته وفي درسه، وآداب المتعلم في نفسه ومع شيخه وأثناء درسه، وعن ضرورة الاهتمام بالنية أثناء التعليم، وعن مكانة العلم من العمل، وعن آداب الفتوىٰ، وأحكامها، وآداب المفتي، وأحكام المستفتي، وعن المناظرة وشروطها وآدابها، وآفاتها، وما يتولد عنها، وتحدث عن الموقف التعليمي وطرائق التعليم، وأقسام العلوم، وعن التعلم المستمر، واستمرار التحصيل، والابتعاد عن المماراة والجدل، وأنه لا حياء في طلب العلم، وضرورة التفكير قبل السؤال والجواب، وعن آداب الكتابة والكتب التي هي آلة العلم، وعن

أقسام العلوم الشرعية ومراتب أحكام العلم الشرعي، وترتيب العلوم. ويصنّف الكتاب في المدرسة الفقهية.

٩٦- **رسالة الآداب في علم أدب البحث والمناظرة**، طاش كبرىٰ زاده، عصام الدين أبو الخير أحمد بن مصطفىٰ بن خليل (توفي: ٩٦٨هـ)، تحقيق: حايف النبهان، الكويت: الدار الظاهرية للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠١٢م. (رسالة قصيرة في ٤ صفحات) تحدث فيها عن المناظرة، من حيث تعريفها وآدابها ووظائف السائل والمعلل، وعن شرائط المعلم، ومن آداب، وآداب المعلم والمتعلم، وآداب الدرس، وعلم المحاضرة، وعن الدال والمدلول. يصنّف الكتاب في المدرسة الكلامية.

٩٧- **تحرير المقال في أدب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال**، الهيتمي، شهاب الدين أحمد بن محمد بن حجر الهيتمي، المكي (توفي: ٩٧٦هـ)، تحقيق: محمد سهيل الدبس، وإشراف محمود الأرناؤوط، دمشق: دار ابن كثير، ط١، ١٩٨٧م، (١٢٣) صفحة تحدث عن الأحاديث الواردة في شرف أهل القرآن، وفي فضائل معلمي القرآن، وجواز أخذ الأجرة علىٰ تعليم القرآن، وما يدل علىٰ امتناع أخذ الأجرة علىٰ تعليم القرآن، وبيان اختلاف العلماء في الأخذ بالأحاديث السابقة، وتحذير المعلم من النظر إلىٰ الأمرد، والحث علىٰ الرحمة بالمتعلمين، وعن الثواب والعقاب، وعن وقف المدارس، وعن أخذ الأجرة علىٰ التدريس، وعن أسماء بعض المدارس، وآداب السكنىٰ. يصنف الكتاب في المدرسة الحديثية.

٩٨- **الدارس في تاريخ المدارس**، النعيمي، عبد القادر بن محمد بن عمر النعيمي الدمشقي (توفي: ٩٧٨هـ)، أعد فهارسه: إبراهيم شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٠م، يقع في جزئين، (١٠٦٠)صفحة في عدة فصول، منها: فصل دور القرآن الكريم، ودور الحديث الشريف، ودور القرآن والحديث معاً، ومدارس الفقه الشافعية، وفصل المدارس الحنفية، ثم يبدأ الجزء الثاني، بفصل المدارس المالكية، ومدارس الحنابلة، وفصل مدارس الطب، وفصل الخوانق، وفصل الرباطات، وفصل الزوايا، وفصل الترب، والمساجد، وأثناء ذلك تحدث عن

المعلمين وذكر من أسمائهم: القراء، والمؤدبين، والشيوخ، والمعيدين والأئمة، والمدرسين، وعن ظروف المعلمين، وأزيائهم ومنها العمامة، وعن المتعلم، وعن تمويل التعليم، ومواعيد التعليم، وعن آداب المعلمين والمتعلمين، وتحدث عن التقويم في العملية التعليمية، وطرق القراءة على الشيخ وعن ظروف التعليم وأجور المدرسين. يصنف الكتاب في المدرسة التاريخية.

٩٩- **المعيد في آداب المفيد والمستفيد، العلموي**، عبد الباسط بن موسى بن محمد (توفي: ٩٨١هـ)، دمشق: المكتبة العربية، ط١، ١٣٤٩هـ، (١٥٢) صفحة. تحدث فيه عن أدب التعلم والتعليم، وعن المعلمين وذكر من أسمائهم: القراء، الشيوخ، والمدرسين، وتحدث عن ظروف معيشتهم، وعن المتأدبين، وتمويل التعليم، وعن المراكز التعليمية المساجد والحلقات، والمجالس، والمدارس، وعن آداب المعلمين والمتعلمين، وعن التقويم، وعن القراءة على الشيخ. ويصنّف الكتاب في المدرسة الفقهية.

١٠٠- **مختصر تنبيه الطالب وإرشال الدارس إلى أحوال دور القرآن والحديث والمدارس**، العلموي، عبد الباسط بن موسى بن محمد (توفي: ٩٨١هـ)، تحقيق: صلاح الدين المنجد، دمشق: مديرية الآثار القديمة العامة، ١٩٤٧م. ونسخة الكتاب في مكتبة الجامعة الأردنية في (٣٠٨) صفحات، لكن آخرها كشاف الأعلام حتى حرف الطاء، وتفتقد بقية الفهرس كما تفتقد تعليقات المحقق، جاءت بأرقام في المتن مرتبة ترتيباً مستقلاً في كل باب، كما تفتقد النسخة فهرس المحتويات، الكتاب كما يقول العلموي: "هو اختصار كتاب "تنبيه الطالب وإرشاد الدارس" المنسوب للعلامة محيي الدين أبي المفاخر النعيمي". وجاء في أحد عشر باباً هي أنواع المؤسسات التعليمية، دور القرآن ودور الحديث، ومدارس الأئمة الأربعة ومدارس الأطباء، والخوانق، والربط، والزوايا، والترب، الجوامع. ويقول العلموي: "وزدت عليه أشياء مهمة، ولكثرتها أضرب عن الإشارة إليها". يقول المحقق: إنه وجد في دار الكتب الظاهرية بدمشق نسخة خطية من كتاب ذيل طبقات الحنابلة لابن رجب،

وهو ذيل على طبقات الحنابلة لابن الفراء. وعليه تعليقات كتبها العلموي مؤرخة ٩٧٢هـ، وهي تعليقات تختص بأسماء المدارس والمساجد بدمشق، ويرى المحقق أن هذه التعليقات ربما أوحت للعلموي اختصار كتاب النعيمي والتذييل عليه.

١٠١- **الدر النضيد في أدب المفيد والمستفيد**، الغزي، أبو البركات، بدر الدين محمد بن رضي الدين الغزي العامري الدمشقي (توفي: ٩٨٤هـ)، تحقيق: أبو يعقوب نشأت بن كمال المصري، مصر: مكتبة التوعية الإسلامية للتحقيق والنشر، ط١، ٢٠٠٦م، (٥٦٩) صفحة، تحدث عن فضيلة الاشتغال بالعلم، وتعلمه، وتعليمه، ونشره، وحضور مجالسه، وتحذير من أراد بعلمه غير الله تعالى، وأقسام العلم الشرعي، وفي فرض العين والكفاية، وعن أدب المعلم في نفسه، ومع طلبته، وفي درسه، وأدب المتعلم في نفسه ومع شيخه، وفي درسه وما يعتمده مع شيخه ورفقته، وآداب المفتي والفتوى والمستفتي، والأمور المعتبرة في المفتي، وعن المناظرة وشروطها وآدابها، وأوقاتها، وعن الأدب مع الكتب وما يتعلق بتصحيحها وضبطها ووضعها، وعملها، ونسخها، وإعارتها، وغير ذلك. يصنّف الكتاب في المدرسة الفقهية.

١٠٢- **آداب العلماء والمتعلمين**، المنصور بالله، الحسين بن أمير المؤمنين، القاسم بن محمد ابن علي (توفي: ١٠٥٠هـ)، راجعه وعلق عليه: راشد بن مصطفى الخليلي، صيدا، وبيروت: المكتبة العصرية، ط١، ٢٠٠٩م. (١٣٥) صفحة. في سبعة فصول: آداب العالم في نفسه، وفي درسه، ومع طلبته، وآداب المتعلم في نفسه ومع شيخه وقدوته، وما يجب عليه من عظم حرمته، وآداب المتعلم في درسه وقراءته في الحلقة ما يعتمد فيها الشيخ والرفقة، وفي الآداب مع الكتب التي هي آلة العلم وما يتعلق بتصحيحها وضبطها. وللكتاب خاتمة في ذكر ما ينبغي لأهل البيت النبوي من الآداب والتزكية والأخلاق السنية. والفصول الستة الأولى هي الفصول الواردة في كتاب تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، للإمام بدر الدين محمد بن أبي إسحاق ابن جماعة الكناني. ويكاد يكون نص هذا الكتاب هو نص ابن جماعة كلمة كلمة. والكتاب يعد من مصنفات المدرسة الفقهية الحديثية.

١٠٣- **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، حاجي خليفة، المولى مصطفى بن عبد الله القسطنطيني الرومي الحنفي، الشهير بالملا كاتب الجلبي، (توفي: ١٠٦٧هـ)، اعتنى به: محمد شرف الدين بالتقايا، مكة المكرمة: مطبعة دار الفكر، المكتبة الفيصلية، دون ذكر سنة النشر، (٦) مجلدات. هو مرتب على الأحرف الأبجدية، فيه مقدمة في أحوال العلوم، وفيها أبواب وفصول، منها: الباب الأول في تعريف العلم، وتقسيمه وفيه فصول، الأول: في ماهيته، والثاني: فيما يتصل بماهيته من الاختلاف والأقوال، والثالث: العلم المدون وموضوعه ومباديه ومسائله وغاياته، والرابع: في تقسيم العلوم بتقسيمات معتبرة، والخامس: في مراتب العلم وشرفه وما يلحق به. والباب الثاني في منشأ العلوم والكتب، والباب الثالث في المؤلفين والمؤلفات، والباب الرابع في فوائد منثورة من أبواب العلم. وغير ذلك من الأمور المهمة المتعلقة بالعلم والتعليم. والتربية. ويصنّف الكتاب في المدرسة التاريخية.

١٠٤- **الدلائل واللوازم**، المحروقي، درويش بن جمعة بن عمر بن جمعة بن عمر (توفي: ١٠٨٦هـ)، مسقط/ سلطنة عمان: مكتبة الضامري، ، ط١، ٢٠٠٤م، (٤٧٧) صفحة. يشتمل على مقدمة وستة وستين باباً، جاء الباب الأول في طلب العلم وفنونه، يبدأ عبارته بقوله: "اعلم يا أخي" ويتحدث فيه أنه لا يصح الامتثال للأوامر والانتهاء عن النواهي إلا بالعلم، وأن للعلم وعاء، وتحدث عن فضائل العلم، وحضور مجالسه، والتفكر فيه، والتحذير من طلبه للجاه، وجاء الباب الأخير في مسائل الوعظ، ولزوم الطاعة وإيثار ما عند الله والتذكير بالآخرة، والإكثار من الدعاء. يصنّف الكتاب في المدرسة الفقهية الإباضية.

١٠٥- **الأقنوم في مبادئ العلوم**، الفاسي، أبو زيد عبد الرحمن بن عبد القادر بن أبي المحاسن، يوسف الفاسي (توفي: ١٠٩٦هـ) والكتاب منظومة شعرية من آلاف الأبيات، مخطوط، لم يطبع منه سوى قسم الموسيقى، تحقيق وإشراف المصطفى العرابي، وفي هذا المخطوط نظم المؤلف نحو (٢٨٠) علماً من العلوم، كالتوحيد والتفسير والحديث وأصول الفقه وغيرها من العلوم المعروفة في عصرة، وخصص

جزءاً ليس بالقليل عن التعليم والتربية، تضمنت مسائل تعليم القرآن للصغار والآداب المطلوبة في ذلك، وآداب استخدام اللوح، والإملاء، وتأديب المتعلمين على الأخلاق الحميدة، وما يلزم وما لا يلزم من أساليب العقاب، والاستراحات اليومية والأسبوعية. كما تحدث عن تعليم البنات وتعليم الكبار. وتحدث عن أساليب التدريس وخطوات الدرس. وأورد في أحد أبوابه ما أورده الكثيرون من قبله حول آداب المتعلم في نفسه ومع شيخه ودرسه.

١٠٦- **القانون على أحكام العلم وأحكام المتعلمين**، اليوسي، أبو المواهب حسن بن مسعود بن محمد بن علي اليوسي المراكشي (توفي: ١١٠٢هـ)، تحقيق وشرح وتعليق: حميد حماني، المغرب: مطبعة شالة بالرباط، ط١، ١٩٩٨م، (٥٥٧) صفحة. جعله في ثلاثة أبواب، الأول في أحكام العلم، والثاني في أحكام العالم، ويشتمل على ستة عشر فصلاً، والباب الثالث في أحكام المتعلم. تحدث عن الحفظ لدى القدماء وشأنه في تخليد المآثر، وعن ماهية العلم، ومداركه، وعن العلم الرياضي، والمنطق، والعلوم الإسلامية، وأنواعها، وأنواع غيرها: كعلم الحساب والتوقيت، وأكثر الكلام حول تقسيم العلوم، وعن فضل العلم والعلماء، وعن آفات العلم، ثم تحدث عن العلماء، وآدابهم، في نفسه وفي التدريس، وأن التصنيف أفضل من التدريس، وعلاقة العلماء بالسلطان، وعن المتكلم وأحكامه، وآدابه، في الدرس ومع الشيوخ والأصحاب، وعن الرحلة في طلب العلم، وعن الحض على التعلم، وتحدث عن الكتب، وطريقة تدوينها، والعناية بها، وعن الأسباب التي تزيد الحفظ والفهم. يصنّف الكتاب في المدرسة الفقهية.

١٠٧- **غاية الإحكام في آداب الفهم والإفهام**، الطحلاوي، عمر بن علي بن يحيى (توفي: ١١٨١هـ) **وشرحه: ثمر الثمار شرح غاية الإحكام في آداب الفهم والإفهام**، محمد بن محمد بن أحمد السنَباوي (١٢٣٢هـ)، اعتنى به: عبد الله سليمان العتيق، جدة: دار المنهاج للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٩م، و"متن الغاية" في (١٦) صفحة، أما الشرح مع المتن فيقع في ٦٧ صفحة. والكتاب نص في كيفية فهم المعاني التي يدل عليها

الكلام، وذلك بفهم معاني الألفاظ، والتراكيب اللغوية والسياق، وتعريف الحكمة وانقساماتها، وحق الوالد والشيخ والمربي، وأسماء العلوم وأسماء الكتب العلمية، وعن التصنيف والتأليف. يصنف الكتاب في المدرسة الأدبية والفلسفية.

١٠٨- **أدب الطلب ومنتهى الأرب**، الشوكاني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله (توفي: ١٢٥٠هـ) تحقيق عبد الله يحيى السريحي، بيروت: دار ابن حزم، وصنعاء: مكتبة الإرشاد، عام ١٩٩٨م. (١٥٠) صفحة، ويعد هذا الكتاب مشروعاً رئيساً في جهود الإصلاح للأمة الإسلامية في المعرفة والمنهجية. يعتقد المؤلف أن الطلاب المبتدئين والعلماء النابغين في حاجة لقواعد هذا الكتاب. ووزعت مادة نص الكتاب في مقدمة وثلاثة فصول جعلت لها العناوين الآتية: الفصل الأول: الأسباب المؤدية إلى التعصب والخروج من دائرة الإنصاف. والفصل الثاني: طبقات المتعلمين وما ينبغي أن يتعلمه طلاب كل فئة من العلوم. والفصل الثالث: مباحث عامة تتعلق بالقواعد الأصولية. يصنف الكتاب في المدرسة الفقهية.

الملحق رقم (٢)

جدول مؤلفات تراثية تتضمن نصوصاً مهمة في التعليم
(مرتبة حسب تسلسل تاريخ وفاة المؤلف)

رقم	العنوان	المؤلف	الوفاة	المدرسة
١	الأدب الكبير والصغير	أبو محمد عبد الله بن المقفع	١٤٢هـ	أدبية
٢	العالم والمتعلم	أبو حنيفة النعمان	١٥٠هـ	أدبية وفقهية
٣	جماع العلم	محمد بن إدريس الشافعي	٢٠٤هـ	فقهية (شافعية)
٤	الطبقات الكبرىٰ	محمد بن سعد	٢٣٠هـ	تاريخية
٥	كتاب العلم	أبو خيثمة زهير بن حرب	٢٣٤هـ	حديثية
٦	رسالة المسترشدين	الحارث بن أسد المحاسبي	٢٤٣هـ	صوفية
٧	رسالة المعلمين	عمرو بن بحر الجاحظ	٢٥٥هـ	أدبية وكلامية
٨	آداب المعلمين فيما دوّن ابن سحنون عن أبيه	محمد بن سحنون	٢٥٦هـ	فقهية (مالكية)
٩	الترغيب في العلم	إسماعيل بن يحيىٰ المزني	٢٦٤هـ	فقهية (شافعية)
١٠	عيون الأخبار	ابن قتيبة الدينوري	٢٧٦هـ	أدبية
١١	١- تأديب الناشئين بأدب الدنيا والدين ٢- العقد الفريد	ابن عبد ربه الأندلسي	٣٢٨هـ	أدبية
١٢	إحصاء العلوم	محمد بن محمد الفارابي	٣٣٩هـ	فلسفية
١٣	العالم والمتعلم	محمد بن حبان البستي	٣٥٤هـ	فقهية وحديثية
١٤	رسائل إخوان الصفا	إخوان الصفا	ق٤هـ	فلسفية
١٥	المحدث الفاصل بين الراوي والواعي	الحسن بن عبد الرحمن الرامهرمزي	٣٦٠هـ	حديثية وفقهية
١٦	أخلاق العلماء	أبو بكر الآجري	٣٦٠هـ	فقهية وأخلاقية
١٧	رياضة المتعلمين	أبو بكر ابن السني	٣٦٤هـ	حديثية

١٨	سياسة الصبيان وتدبيرهم	ابن الجزار القيرواني	٣٦٩هـ	طبية (فقهية شافعية)
١٩	١- الإعلام بمناقب الإسلام ٢- رسائل العامري وشذراته الفلسفية	أبو الحسن العامري	٣٨١هـ	فلسفية
٢٠	أحكام المعلمين والمتعلمين	ابن أبي زيد القيرواني	٣٨٦هـ	فقهية مالكية
٢١	الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين	أبو الحسن القابسي	٤٠٣هـ	فقه (مالكي)
٢٢	شرح العالم والمتعلم لأبي حنيفة	أبو بكر بن فورك	٤٠٦هـ	فقهية (حنفي)
٢٣	طبقات الصوفية	أبو عبد الرحمن السلمي	٤١٢هـ	صوفية
٢٤	الإمتاع والمؤانسة	أبو حيان التوحيدي	٤١٤هـ	أدبية فلسفية
٢٥	تهذيب الأخلاق	ابن مسكويه	٤٢١هـ	فلسفية
٢٦	كتاب السياسة	الرئيس ابن سينا	٤٢٨هـ	فلسفية
٢٧	الفهرست	محمد بن النديم	٤٣٨هـ	تاريخية
٢٨	أدب الدنيا والدين	أبو الحسن الماوردي	٤٥٠هـ	فقهية شافعية
٢٩	١- الأخلاق والسير (مداواة النفوس) ٢- ومراتب العلوم	ابن حزم الأندلسي	٤٥٦هـ	أدبية (فقه ظاهري)
٣٠	١- اقتضاء العلم العمل ٢- تقييد العلم ٣- الرحلة في طلب الحديث ٤- الفقيه والمتفقه ٥- الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع ٦- الكفاية في علم الرواية	الخطيب البغدادي	٤٦٣هـ	حديثية وفقهية
٣١	١- جامع بيان العلم وفضله ٢- أدب المجالسة	ابن عبد البر القرطبي	٤٦٣هـ	فقهية حديثية
٣٢	نصيحة الإمام الباجي لولده	أبو الوليد سليمان الباجي	٤٧٤هـ	فقهية مالكية
٣٣	الذريعة إلى مكارم الشريعة	الراغب الأصفهاني	٥٠٢هـ	فقهية أدبية

٣٤	١- منهاج المتعلم ٢- أيها الولد ٣- إحياء علوم الدين	أبو حامد العزالي	٥٠٥هـ	فقهية صوفية
٣٥	سراج الملوك	أبو بكر الطرطوشي	٥٢٠هـ	تاريخية
٣٦	الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع	القاضي عياض اليحصبي	٥٤٤هـ	حديثية
٣٧	١- أدب الإملاء والاستملاء ٢- طراز الذهب في أدب الطلب	أبو سعيد السمعاني	٥٦٢هـ	فقهية حديثية
٣٨	١- ذم من لا يعمل بعلمه ٢- مجلسان من مجالس الحافظ ابن عساكر	علي بن الحسن ابن عساكر	٥٧١هـ	فقهية حديثية
٣٩	تلقين الوليد الصغير	أبو محمد الأزدي	٥٨١هـ	حديثية فقهية
٤٠	نهاية الرتبة في طلب الحسبة	أبو النجيب الشيرزي	٥٩٠هـ	فقهية
٤١	تعليم المتعلم طرق التعلم	برهان الدين الزرنوجي	٥٩٣هـ	فقهية
٤٢	١- تلبيس إبليس ٢- رسالة إلى ولدي، ويسمى (لفتة الكبد في نصيحة الولد). ٣- كتاب القصاص والمذكرين ٤- المنتظم في تاريخ الأمم والملوك	أبو الفرج ابن الجوزي	٥٩٧هـ	صوفية كلامية
٤٣	رحلة ابن جبير	ابن جبير الأندلسي	٦١٤هـ	تاريخية
٤٤	معجم البلدان	ياقوت الحموي	٦٢٦هـ	تاريخية أدبية
٤٥	الكامل في التاريخ	ابن الأثير الجزري	٦٣٠هـ	تاريخية
٤٦	محاضرة الأبرار ومسامرة الأخيار	محيي الدين ابن عربي	٦٣٨هـ	صوفية
٤٧	أدب المفتي والمستفتي	أبو عمرو بن الصلاح	٦٤٣هـ	فقهية حديثية
٤٨	إنباه الرواة على أنباء النحاة	جمال الدين القفطي	٦٤٦هـ	تاريخية
٤٩	الدراري في ذكر الذراري	كمال الدين ابن العديم	٦٦٠هـ	فقهية
٥٠	قواعد الأحكام في مصالح الأنام	العز بن عبد السلام	٦٦٠هـ	فقهية

٥١	كتاب الروضتين في أخبار الدولتين: النورية والصلاحية	أبو شامة عبد الرحمن بن إسماعيل المقدسي	٦٦٥هـ	تاريخية
٥٢	عيون الأنباء في طبقات الأطباء	ابن أبي أصيبعة	٦٦٨هـ	طبية تاريخية
٥٣	آداب المتعلمين	أبو جعفر الطوسي	٦٧٢هـ	فقهية
٥٤	١- آداب العالم والمتعلم والمفتى والمستفتي ٢- التبيان في آداب حملة القرآن	يحيى بن شرف النووي	٦٧٦هـ	فقهية
٥٥	وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان	ابن خلكان	٦٨١هـ	تاريخية
٥٦	تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم	بدر الدين ابن جماعة	٧٣٣هـ	حديثية فقهية
٥٧	نهاية الأرب في فنون الأدب	شهاب الدين النويري	٧٣٣هـ	أدبية
٥٨	المدخل إلى تنمية الأعمال بتحسين النيات	ابن الحاج العبدري	٧٣٧هـ	فقهية
٥٩	١- زغل العلم ٢- مسائل في طلب العلم وأقسامه	شمس الدين الذهبي	٧٤٨هـ	فقهية
٦٠	قناطر الخيرات	إسماعيل بن موسى الجيطالي	٧٥٠هـ	فقهية إباضية
٦١	١- تحفة المودود في أحكام المولود ٢- مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية أهل العلم والإرادة	ابن قيم الجوزية	٧٥١هـ	فقهية طبية
٦٢	طبقات الشافعية الكبرى	تاج الدين السبكي	٧٧١هـ	تاريخية
٦٣	رحلة ابن بطوطة	محمد ابن بطوطة	٧٧٩هـ	تاريخية
٦٤	تخريج الدلات السمعية	أبو الحسن الخزاعي	٧٨٩هـ	مهن وحرف
٦٥	مقدمة ابن خلدون	عبد الرحمن بن خلدون	٨٠٨هـ	تاريخية
٦٦	صبح الأعشى في صناعة الإنشا	أحمد بن علي القلقشندي	٨٢١هـ	أدبية
٦٧	طبقات المعتزلة	أحمد ابن المرتضى	٨٤٠هـ	تاريخية
٦٨	تاريخ المقريزي	تقي الدين أحمد المقريزي	٨٤٥هـ	تاريخية
٦٩	المستطرف في كل فن مستظرف	شهاب الدين الإبشيهي	٨٥٠هـ	أدبية
٧٠	شفاء المتألم في أدب المعلم والمتعلم	عبد اللطيف ابن غانم	٨٥٦هـ	فقهية

٧١	بدائع السلك	أبو عبد الله بن الأزرق	٨٩٦هـ	تاريخية
٧٢	المزهر في علوم اللغة وأنواعها	جلال الدين السيوطي	٩١١هـ	أدبية
٧٣	جواهر العقدين في فضل الشرفين: شرف العلم الجلي والنسب العلي	نور الدين السمهودي	٩١١هـ	فقهية
٧٤	جامع جوامع الاختصار والتبيان	محمد بن أبي جمعة المغراوي	٩٢٠هـ	فقهية
٧٥	رسالة في آداب البحث والمناظرة	عبد الباسط ابن الوزير	٩٢٠هـ	كلامية فقهية
٧٦	اللؤلؤ النظيم في روم التعليم	زكريا الأنصاري	٩٢٦هـ	فقهية
٧٧	منية المريد في أدب المفيد والمستفيد	زين الدين العاملي	٩٦٥هـ	فقهية (شيعية)
٧٨	رسالة الآداب في علم أدب البحث والمناظرة	طاش كبرىٰ زاده	٩٦٨هـ	كلامية
٧٩	تحرير المقال في أدب وأحكام وفوائد..	ابن حجر الهيتمي	٩٧٦هـ	حديثية
٨٠	الدارس في تاريخ المدارس	عبد القادر النعيمي	٩٧٨هـ	تاريخية
٨١	١- المعيد في آداب المفيد والمستفيد ٢- مختصر تنبيه الطالب وإرشاد الدارس إلىٰ أحوال دور القرآن والحديث والمدارس	عبد الباسط العلموي	٩٨١هـ	فقهية
٨٢	الدر النضيد في أدب المفيد والمستفيد	بدر الدين الغزي	٩٨٤هـ	فقهية
٨٣	آداب العلماء والمتعلمين	المنصور بالله الزيدي	١٠٥٠هـ	فقهية حديثية
٨٤	كشف الظنون عن أسامى الكتب والفنون	حاجي خليفة الجلبي	١٠٦٧هـ	تاريخية
٨٥	الدلائل واللوازم	درويش المحروقي	١٠٨٦هـ	فقهية (إباضية)
٨٦	الأقنوم في مبادئ العلوم	أبو زيد عبد الرحمن الفاسي	١٠٩٦هـ	منظومة شعرية
٨٧	القانون علىٰ أحكام العلم وأحكام المتعلمين	اليوسي المراكشي	١١٠٢هـ	فقهية
٨٨	١- غاية الإحكام في آداب الفهم والإفهام ٢- وشرحه (ثمر الثمار شرح غاية الإحكام)	مؤلفه عمر الطحلاوي وشارحه السَّنَباوي	١١٨١هـ ١٢٣٢هـ	كلامية فلسفية

٨٩	أدب الطلب ومنتهى الأرب	محمد بن علي الشوكاني	١٢٥٠هـ	فقهية لا مذهبية

ملاحظة: هذا المجموع أو العدد (٨٩) يمثل أسماء العلماء المؤلفين، مع العلم بأن رقم (٨٨) يشمل اسْمَيّ عالمين، هما المؤلف الطحلاوي والشارح السناوي، ومن ثم يكون عدد أسماء العلماء (٩٠) عالماً. بينما مجموع مصنفاتهم هو (١٠٨) مصنفات، وهو موافق لما سبق ترقيمه في القائمة الببليوغرافية. ذلك أن بعض العلماء لهم أكثر من كتاب، ظهرت عناوينها في خانة واحدة أمام اسم المؤلف، مثل ابن عبد ربه، والخطيب البغدادي، وابن الجوزي، وابن عساكر، وابن حزم، والعامري وابن القيم، والذهبي، والعلموي، والغزالي.

الملحق رقم (٣)

جدول يبين أسماء العلماء المربين الذين لهم مصنفات تربوية وتاريخ وفياتهم موزعة على القرون الهجرية

الرقم	القرن الهجري										
	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	القرن ١١	القرن١٢+١٣
١	ابن المقفع (١٤٢هـ)	الشافعي (٢٠٤ هـ)	ابن عبد ربه (٣٢٨ هـ) له كتابان	القابسي (٤٠٣ هـ)	الراغب الأصفهاني (٥٠٢هـ)	ابن جبير (٦١٤هـ)	ابن جماعة (٧٣٣هـ)	ابن خلدون (٨٠٨هـ)	السيوطي (٩١١هـ)	المنصور بالله (١٠٥٠هـ)	اليوسي (١١٠٢هـ)
٢	أبو حنيفة (١٥٠ هـ)	ابن سعد (٢٣٠ هـ)	الفارابي (٣٣٩ هـ)	ابن فورك (٤٠٦هـ)	الغزالي (٥٠٥هـ) له ٣ كتب	ياقوت الحموي (٦٢٦هـ)	النويري (٧٣٣هـ)	القلقشندي (٨٢١هـ)	السمهودي (٩١١هـ)	حاجي خليفة (١٠٦٧هـ)	الطحلاوي (١١٨١هـ) والشارح السَّنَباوي (١٢٣٢هـ)
٣	---	أبو خيثمة (٢٣٤هـ)	ابن حبان البستي (٣٥٤هـ)	السلمي (٤١٢ هـ)	الطرطوشي (٥٢٠هـ)	ابن الأثير (٦٣٠هـ)	العبدري (٧٣٧هـ)	ابن المرتضىٰ (٨٤٠هـ)	المغراوي (٩٢٠هـ)	المحروقي ١٠٨٦هـ	الشوكاني (١٢٥٠هـ)
٤	---	المحاسبي (٢٤٣هـ)	إخوان الصفا وسط (ق٤هـ)	التوحيدي (٤١٤هـ)	قاضي عياض (٥٤٤هـ)	ابن عربي (٦٣٨هـ)	الذهبي (٧٤٨هـ) له كتابان	المقريزي (٨٤٥هـ)	ابن الوزير (٩٢٠هـ)	الفاسي (١٠٩٦هـ)	---
٥	---	الجاحظ (٢٥٥هـ)	الرامهرمزي (٣٦٠هـ)	ابن مسكويه (٤٢١هـ)	السمعاني (٥٦٢هـ) له كتابان	ابن الصلاح (٦٤٣هـ)	الجيطالي في حوالي (٧٥٠هـ)	الأبشيهي (٨٥٠هـ)	زكريا الأنصاري (٩٢٦هـ)	---	---
٦	---	ابن سحنون (٢٥٦هـ)	الآجري (٣٦٠هـ)	ابن سينا (٤٢٨هـ)	ابن عساكر (٥٧١هـ) له كتابان	القفطي (٦٤٦هـ)	ابن القيم (٧٥١هـ) له كتابان	ابن غانم (٨٥٦هـ)	العاملي (٩٦٥هـ)	---	---
٧	---	المزني (٢٦٤هـ)	ابن السني (٣٦٤هـ)	ابن الندبم (٤٣٨هـ)	الأزدي (٥٨١هـ)	ابن العديم (٦٦٠هـ)	السبكي (٧٧١هـ)	ابن الأزرق (٨٩٦هـ)	طاش كبرىٰ زاده (٩٦٨هـ)	---	---

الرقم	القرن الهجري										
	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	القرن ١١	القرن١٢+١٣
٨	---	ابن قتيبة (٢٧٦هـ)	القيرواني (٣٦٩هـ)	الماوردي (٤٥٠هـ)	الشيزري (٥٩٠هـ)	العز ابن عبد السلام (٦٦٠هـ)	ابن بطوطة (٧٧٩هـ)	---	الهيتمي (٩٧٦هـ)	---	---
٩	---	---	العامري (٣٨١هـ) له كتابان	ابن حزم (٤٥٦هـ)	الزرنوجي (٥٩٣هـ)	أبو شامة (٦٦٥هـ)	الخزاعي (٧٨٩هـ)	---	النعيمي (٩٧٨هـ)	---	---
١٠	---	---	أبو زيد القيرواني (٣٨٦هـ)	الخطيب (٤٦٣هـ) له (٦) كتب	ابن الجوزي (٥٩٧هـ) له (٤) كتب	ابن أبي أصيبعة (٦٦٨هـ)	---	---	العَلْمَوي (٩٨١هـ) له كتابان	---	---
١١	---	---	---	ابن عبد البر (٤٦٣هـ) له كتابان	---	الطوسي (٦٧٢هـ)	---	---	الغزي (٩٨٤هـ)	---	---
١٢	---	---	---	الباجي (٤٧٤هـ)	---	النووي (٦٧٦هـ) له كتابان	---	---	---	---	---
١٣	---	---	---	---	---	ابن خلكان (٦٨١هـ)	---	---	---	---	---
العلماء	٢	٨	١٠	١٢	١٠	١٣	٩	٧	١١	٤	٤
المصنفات	٢	٨	١٢	١٨	١٧	١٤	١١	٧	١٢	٤	٣

مجموع العلماء في القائمة (٩٠) عالماً، علماً أنَّ الطحلاوي والسَّنَباوي من أسماء العلماء هما لكتاب واحد المتن والشرح. وعدد المصنفات (١٠٨) مصنفاً، وهو عدد موافق لما ورد في القائمة الببليوغرافية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبيض، ملكة. **التربية العربية الإسلامية في بلاد الشام والجزيرة في تاريخ دمشق لابن عساكر**، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٠م.
- أبيض، ملكة. **التربية والثقافة العربية - الإسلامية في الشام والجزيرة**، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٠م.
- ابن الأثير، عز الدين أبو الحسن علي بن محمد الجزري. **الكامل في التاريخ**، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، بيروت: دار الكتاب العربي، ط١، (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).
- إخوان الصفا. **رسائل إخوان الصفا وخلان الوفا**، بيروت: دار صادر، ط٣، ٢٠١١م.
- ابن الأزرق، أبو عبد الله محمد بن علي بن محمد الأصبحي. **بدائع السِّلْك في طبائع المُلْك**، تحقيق: علي سامي النشار، القاهرة: دار السلام، ط١، ٢٠٠٨م.
- الأشعري، أبو الحسن علي بن إسماعيل. **مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، صيدا: المكتبة العصرية، ١٩٩٠م.
- الألباني، محمد ناصر الدين. **سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها**، الرياض: مكتبة المعارف، ط١، (١٤١٥هـ/ ١٩٩٥).
- انميرات، عبد العزيز. **مناهج قراءة التراث في الفكر النهضي العربي**، جدة: مركز التأصيل للدراسات والبحوث، ط١، ٢٠١٣م.
- الإيجي، عضد الدين عبد الرحمن بن أحمد. **المواقف في علم الكلام**، بيروت: عالم الكتب، (د. ت.).
- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. **صحيح البخاري**، تحقيق: مصطفى ديب البغا، بيروت: دار ابن كثير، ط٣، (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م).
- بدر الدين ابن جماعة، أبو عبد الله محمد بن أبي إسحاق. **كتاب تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم**، عناية: محمد بن مهدي العجمي، بيروت: دار البشائر الإسلامية، ط٣، ٢٠١٢م.

- البزار، أبو بكر أحمد بن عمرو بن عبد الخالق. **مسند البزار**، تحقيق: عادل بن سعد، المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، ط١، ٢٠٠٩م.
- البلاذري، أبو العباس أحمد بن يحيى بن جابر. **فتوح البلدان**، تحقيق: عبد الله أنيس الطباع وعمر أنيس الطباع، بيروت: مؤسسة المعارف، ١٩٨٧م.
- بلقزيز، عبد الإله، **نقد التراث**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ٢٠١٤م.
- بلقزيز، عبد الإله. **نقد التراث**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط٢، ٢٠١٦م.
- بنبين، أحمد شوقي. "ظاهرة وقف الكتب في تاريخ الخزانة المغربية"، **مجلة دعوة الحق**، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية/ المغرب، العدد (٤٠٤)، صفر١٤٣٤هـ/ يناير ٢٠١٣م.
- البوطي، محمد سعيد رمضان. وتيزيني، طيب. **الإسلام والعصر: تحديات وآفاق**، سلسلة حوارات لقرن جديد، دمشق وبيروت: دار الفكر ودار الفكر المعاصر، ط٢، ١٩٩٩م.
- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني. **السنن الكبرى**، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٣، (١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م).
- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي البيهقي. **معرفة السنن والآثار**، تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي، دمشق وحلب: دار قتيبة ودار الوعي، ط١، ١٩٩١م.
- التازي، عبد الهادي. **المغراوي وفكره التربوي من خلال كتابه جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض بين المعلمين وآباء الصبيان**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط١، ١٩٨٦م.
- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة. **جامع الترمذي**، بيروت: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٩م.
- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة. **جامع الترمذي**، تحقيق: بشار معروف عواد، بيروت: دار الجيل، ط٢، ١٩٩٨م.
- التنوخي، أبو الحسن علي المحسن بن علي. **نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة**، تحقيق: عبود الشالجي، بيروت: دار صادر، ط٢، ١٩٩٥م.
- توفيق، زهير. **إشكالية التراث في الفكر العربي المعاصر**، عمان: دار يافا، ط١، ٢٠١٣م.
- تيزيني، طيب. **الأصولية بين الظلامية والتنوير ولواحق أخرى متممة**، دمشق: الدار السورية اللبنانية للنشر، ط١، ٢٠١٢م.

- تيزيني، طيب. **مشروع رؤية جديدة للفكر العربي في العصر الوسيط**، دمشق: دار دمشق للطباعة والنشر، ط٥، ١٩٨١م.
- تيزيني، طيب. **من التراث إلى الثورة؛ حول نظرية مقترحة في قضية التراث العربي**، ط٢، بيروت: دار ابن خلدون، ١٩٧٨م.
- الثعلبي، الإمام أبو إسحق أحمد بن محمد الثعلبي. **الكشف والبيان عن تفسير القرآن (تفسير الثعلبي)**، دراسة وتحقيق: أبي محمد بن عاشور، مراجعة وتدقيق: نظير الساعدي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، ٢٠٠٢م.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب. **البيان والتبيين**، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت: دار الجيل، (د. ت.).
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب. **رسائل الجاحظ**، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت: دار الجيل، ط١، ١٩٩١م.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب. **كتاب الحيوان**، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة: مصطفى البابي الحلبي. ط٢، ١٩٦٥م.
- جبران، علي محمد. "معالم الفكر التربوي عند ابن خلدون"، **مجلة إسلامية المعرفة**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة (١٣)، العدد (٥١)، ٢٠٠٧م.
- الجبوري، هيثم محيي الدين. والجبوري، زينت حسن. أثر حركة الإصلاح العثماني في تطور الحركة الفكرية في الوطن العربي في العهد العثماني المتأخر، **مجلة جامعة بابل/ العلوم الإسلامية**، المجلد ٢٣، العدد ٣، ٢٠١٥م.
- جدعان، فهمي. **الماضي في الحاضر: دراسات في تشكلات ومسالك التجربة الفكرية العربية**، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٩٧م.
- ابن الجزار القيرواني، أبو جَعفر أحمد بن إبراهيم بن أبي خالد. **سياسة الصبيان وتدبيرهم**، تحقيق: محمد الحبيب الهيلة، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٩٨٤م.
- الجلاد، ماجد زكي (إعداد وتحرير). **البحث العلمي في التربية الإسلامية في الأردن: دراسة تحليلية ببليوغرافية**. هرندن وعمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار ورد للنشر والتوزيع، ٢٠١١م.
- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. **أخبار الحمقى والمغفلين**، شرحه: عبد الأمير مهنا، بيروت: دار الفكر اللبناني، ١٩٩٠م.

- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. **تلبيس إبليس**، بيروت: دار القلم، ١٤٠٣هـ.
- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. **سيرة ومناقب عمر بن عبد العزيز الخليفة الزاهد**، ضبطه وشرحه وعلق عليه: نعيم زرزور، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠١م.
- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. **صيد الخاطر**، تحقيق: عبد القادر أحمد عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٢م.
- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. **مناقب الإمام أحمد بن حنبل**، تحقيق: عبد الله التركي، القاهرة: دار هجر، ط٢، ١٤٠٩هـ.
- الجيطالي، أبو طاهر إسماعيل بن موسى النفوسي. **قناطر الخيرات**، مسقط: دار النهضة للنشر والتوزيع، ط٢، (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م).
- الحاكم النيسابوري، أبو عبد الله محمد بن عبد الله. **معرفة علوم الحديث وكمية أجناسه**، بتعليقات الحافظين المؤتمن الساجي والتقي ابن الصلاح، شرح وتحقيق: أحمد بن فارس السلوم، بيروت: دار ابن حزم، ٢٠٠٣م.
- حجازي، عبد الرحمن عثمان. **المذهب التربوي عند ابن سحنون: رائد التأليف التربوي الإسلامي**، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٩٨٦م.
- ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني. **الإصابة في تمييز الصحابة**، تحقيق: علي محمد البجاوي، بيروت، دار الجيل، ط١، ١٤١٢هـ.
- ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن على بن حجر العسقلاني. **نتائج الأفكار في تخريج أحاديث الأذكار**، تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي، دمشق وبيروت: دار ابن كثير، ٢٠٠٨م.
- ابن حجة، تقي الدين أبو بكر بن علي بن محمد الحموي. **ثمرات الأوراق**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، صيدا: المكتبة العصرية، ٢٠٠٥م.
- الحراني، أحمد بن عبد الحليم ابن تيمية. **اقتضاء الصراط المستقيم، مخالفة أصحاب الجحيم**، تحقيق: ناصر العقل، الرياض: مكتبة الرشد، ط٣، ١٩٩٣م.
- ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد. **الإحكام في أصول الأحكام**، تحقيق: أحمد شاكر، تقديم: إحسان عباس، بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٩٧٩م.
- ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد. **التقريب لحد المنطق**، تحقيق: أحمد فريد المزيدي، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٣م.

- ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد. **رسائل ابن حزم الأندلسي**، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨٧م.
- حسان، حسان عبد الله. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي: دراسة تحليلية"، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، يونيو، ٢٠١٥م.
- الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله. **معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب**، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ج١، ١٩٩٣م.
- الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله. **معجم البلدان**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٩٩٧م.
- الحميري، عبد الله. **الحديث والمحدِّثون في اليمن في عصر الصحابة**، الرياض: مكتبة الرشد، ط١، ١٤٢١هـ.
- الحوراني، ياسر. **في مصادر التراث الاقتصادي الإسلامي**، عمّان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٠م.
- ابن حوقل، أبو القاسم محمد بن حوقل النصيبي الموصلي. **كتاب صورة الأرض**، بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة، ١٩٩٢م.
- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**، تحقيق: محمود الطحان، الرياض: مكتبة المعارف، ط١، ١٩٨٩م.
- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**، تحقيق: محمد عجاج الخطيب، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٩٩١م.
- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. **الرحلة في طلب الحديث**، تحقيق: نور الدين العتر، دمشق: مكتبة العلوم الإسلامية، سلسلة روائع تراثنا الإسلامي، ط١، (١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م).
- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. **الفقيه والمتفقه**، تحقيق: عادل بن يوسف الغزاوي، الدمام: دار ابن الجوزي، ط١، ١٩٩٦م.
- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. **الكفاية في علم الرواية**، تحقيق: أبو عبد الله السورقي وإبراهيم حمدي المدني، المدينة المنورة: المكتبة العلمية، (د. ت.).
- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. **تاريخ بغداد (مدينة السلام)**، بيروت: دار الكتاب العربي، (د. ت.).

- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. **تقييد العلم**، تحقيق: سعد عبد الغفار علي، القاهرة: دار الاستقامة، ٢٠٠٨م.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد الحضرمي. **تاريخ ابن خلدون المسمى ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر**، دمشق: دار الفكر، ٢٠٠١م.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد الحضرمي. **شفاء السائل وتهذيب المسائل**، تحقيق: محمد مطيع الحافظ، دمشق وبيروت: دار الفكر ودار الفكر المعاصر، ط١، ١٩٩٦م.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد الحضرمي. **مقدمة ابن خلدون**، تقديم وتحقيق وشرح: علي عبد الواحد وافي، القاهرة: دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط٤، ٢٠٠٤م.
- ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد. **وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان**، تحقيق إحسان عباس، بيروت: دار صادر، ١٩٩٤م.
- خليفة، حاجي (مصطفى بن عبد الله)، **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، (د. ت.).
- خليفه، محمد رشاد. **مدرسة الحديث في مصر منذ سقوط بغداد إلى نهاية القرن العاشر الهجري**، القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ١٤٠٣هـ.
- ابن أبي خيثمة، أبو بكر أحمد بن أبي خيثمة زهير بن حرب. **التاريخ الكبير (تاريخ ابن أبي خيثمة)**، تحقيق: صلاح بن فتحي هلل، القاهرة: الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، ط١، ٢٠٠٤م.
- الدارمي، عثمان بن سعيد. **رد الإمام الدارمي عثمان بن سعيد على بشر المريسي العنيد**، صححه وعلق عليه: محمد حامد الفقي، بيروت: دار الكتب العلمية، (د. ت.).
- الدبوسي، أبو زيد عبيد الله عمر ابن عيسى. **تأسيس النظر**، تحقيق: مصطفى محمد القباني الدمشقي، بيروت والقاهرة: دار ابن زيدون ومكتبة الكليات الأزهرية، (د. ت.).
- الدميري، كمال الدين محمد بن موسى. **حياة الحيوان الكبرى**، تحقيق: إبراهيم صالح، دمشق: دار البشائر، ط١، ٢٠٠٥م.
- الدوري، عبد العزيز. "مدخل تاريخي"، من **كتاب التربية العربية الإسلامية، المؤسسات والممارسات**، تحرير: عبد العزيز الدوري وإحسان عباس، عمان: المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية (مؤسسة آل البيت)، ١٩٨٩م.

- الدينوري، أبو بكر أحمد بن مروان المالكي. **المجالسة وجواهر العلم**، تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان، أم الحصم (البحرين) وبيروت: جمعية التربية الإسلامية ودار ابن حزم، (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م).

- الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان، **سير أعلام النبلاء**، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١١، (١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م).

- الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد بن المفضل. **محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء**، بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة، (د. ت.).

- ربيع، حامد. **التجديد الفكري للتراث الإسلامي وعملية إحياء الوعي القومي**، دمشق: دار الجليل، ط١، ١٩٨٢م.

- ربيع، حامد. **مدخل في دراسة التراث السياسي الإسلامي**، تحرير وتعليق: سيف الدين عبد الفتاح إسماعيل، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٧م.

- ربيع، محمد شحاته. **التراث النفسي عند علماء المسلمين**، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥م.

- ابن رجب الحنبلي، زين الدين عبد الرحمن بن أحمد بن عبد الرحمن بن الحسن. **شرح علل الترمذي**، تحقيق: همام عبد الرحيم سعيد، الرياض: مكتبة الرشد، ط٢، ٢٠٠١م.

- ابن رشد (الحفيد)، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد. **فصل المقال في تقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال**، مع مدخل ومقدمة تحليلية لمحمد عابد الجابري، بيروت: مركز دارسات الوحدة العربية، ط١، ١٩٩٧م.

- زاده، طاشكبري (أحمد بن مصطفى بن خليل). **مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم**، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٥م.

- الزبيدي، محمد مرتضى بن محمد الحسين. **تاج العروس من جواهر القاموس**، اعتنى به: عبد المنعم خليل إبراهيم والأستاذ كريم سيد محمد محمود، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٧م.

- الزرنوجي، برهان الدين إبراهيم. **تعليم المتعلم طريق التعلم**، الخرطوم: الدار السودانية للكتب، ط١، ٢٠٠٤م.

- الزيدي، الحسين بن المنصور بالله القاسم بن محمد. **كتاب آداب العلماء والمعلمين**، راجعه وعلق عليه: راشد بن مصطفى الخليلي، صيدا وبيروت: المكتبة العصرية، ط١، ٢٠٠٩م.

- السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث. **سنن أبي داود**، بيروت: دار الجيل، ط١، ١٩٩٢م.
- السمعاني، أبو سعيد عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي. **أدب الإملاء والاستملاء**، تحقيق: سعيد محمد اللحام، بيروت: مكتبة الهلال، ط١، ١٩٨٩م.
- ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع البصري. **الطبقات الكبرى**، بيروت، دار صادر، (د. ت.).
- السمعاني، أبو سعيد عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي. **أدب الإملاء والاستملاء**، دراسة وتحليل: علي زيعور، بيروت، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، ط١، ١٩٩٣م.
- السمعاني، أبو سعيد عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي. **أدب الإملاء والاستملاء**، دراسة وتحقيق: أحمد محمد عبد الرحمن محمد محمود، جدة: مطبعة المحمودية، ١٩٩٣م.
- السمعاني، أبو سعيد عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي. **أدب الإملاء والاستملاء**، تحقيق: سعيد محمد اللحام، بيروت: مكتبة الهلال، ط١، ١٩٨٩م
- السمهودي، نور الدين علي بن عبد الله الحسني. **جواهر العقدين في فضل الشرفين شرف العلم الجلي والنسب العلي**، قابل أصوله الخطية: حسين محمد علي شكري، المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان، ط١، ٢٠١٦م.
- السيد، عبد الحليم محمود وآخرون. **دليل الباحثين إلى المفاهيم النفسية في التراث: عرض وتكشيف**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دار السلام، ط١، ٢٠١١م.
- ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله. **كتاب السياسة**، تقديم وضبط وتعليق: علي محمد إسبر، دمشق: بدايات للطباعة والنشر، ط١، ٢٠٠٧م.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. **الأشباه والنظائر في النحو**، بيروت: دار الكتب العلمية، (د. ت.).
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. **تاريخ الخلفاء**، بيروت: دار ابن حزم، ط١، ٢٠٠٣م.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. **تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي**، تحقيق: نظر محمد الفاريابي، الرياض: مكتبة الكوثر، ط٤، ١٤١٨ه.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. **حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية (عيسى البابي الحلبي وشركاه)، ١٩٦٨م.

- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. **صون المنطق عن الكلام في فنّي المنطق والكلام**، تحقيق: علي سامي النشار وسعاد علي عبد الرازق، القاهرة: مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، سلسلة إحياء التراث، ط٢، ١٩٧٠م.
- الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد. **الاعتصام**، تحقيق: السيد محمد رشيد رضا، القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، (د. ت.).
- الشافعي، أبو عبد الله محمد بن إدريس المطلبي. **الرسالة**، تحقيق: أحمد محمد شاكر، القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ١٩٣٧م.
- شربل، موريس. **التيارات الفكرية للتربية المعاصرة حتى مطلع القرن الحادي والعشرين**، بيروت: دار الفكر العربي، ٢٠٠٦م.
- شلبي، أحمد. **تاريخ التربية الإسلامية**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦م.
- شمس الدين، عبد الأمير **المذهب التربوي عند ابن جماعة**، دراسة وتحقيق لكتاب تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، بيروت: دار اقرأ، بيروت، ط٢، ١٩٨٦م (صدر الكتاب مرة أخرى في بيروت: الشركة العالمية للكتاب. ط١، ١٩٩٠م).
- شمس الدين، عبد الأمير. **الفكر التربوي عند زين الدين بن أحمد العاملي**، موسوعة التربية والتعليم الإسلامية (قطاع الفقهاء)، بيروت: الشركة العالمية للكتاب، ١٩٩٠م.
- شموط، أسامة "معالم الفكر التربوي العربي الإسلامي في عهد الخلفاء الراشدين والأمويين"، **مجلة دراسات**، مج١٠، العدد (٢)، (١٤٠٤هـ/ ١٩٨٣م).
- شموط، أسامة. "المنهج التربوي عند ابن خلدون، الباحث"، **مجلة دراسات**، مج١٣، العدد (١)، (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٦م).
- شواط، حسين بن محمد. **مدرسة الحديث في القَيْرَوان من الفتح الإسلامي إلى القرن الخامس الهجري**، الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ط١، ١٤١١هـ.
- الشوكاني، محمد بن علي بن عبد الله. **أدب الطلب ومنتهى الأرب**، تحقيق ودراسة: عبد الله يحيى السريحي، بيروت وصنعاء: دار ابن حزم ومكتبة الإرشاد، ١٩٩٨م.
- الشيباني، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل. مسند الإمام أحمد، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، إشراف: عبد الله بن عبد المحسن التركي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).
- ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العبسي. **مصنف ابن أبي شيبة**، تحقيق: كمال يوسف الحوت، الرياض: مكتبة الرشيد، ١٤٠٩هـ.

- ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن. **فتاوى ومسائل ابن الصلاح**، تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي، بيروت: دار المعرفة، ط١، ١٩٨٦م.
- الصلاحات، سامي محمد. **الأوقاف الإسلامية في فلسطين ودورها في مواجهة الاحتلال الإسرائيلي**، بيروت: مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات، ٢٠١١م.
- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. **تاريخ الملوك والأمم**، بيروت: دار الفكر، ط١، ١٩٧٩م.
- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. تفسير الطبري «**جامع البيان في تأويل القرآن**»، تحقيق: عبد الله بن محسن التركي، القاهرة: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ٢٠٠١م.
- طرابيشي، جورج. **المثقفون العرب والتراث: التحليل النفسي لعصاب جماعي**، لندن: رياض الريس للكتب والنشر، ط١، ١٩٩١م.
- الطيب، أحمد. **التراث والتجديد: مناقشات وردود**، القاهرة: دار القدس العربي، ط٢، ٢٠١٦م.
- عارف، نصر محمد. **في مصادر التراث السياسي الإسلامي: دراسة في إشكالية التعميم قبل الاستقراء والتأصيل**، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٩٩٤م.
- عارف، نصر محمد. **في مصادر التراث السياسي الإسلامي**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦م.
- ابن عاشور، محمد الطاهر. **التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية، ١٩٨٤م.
- ابن عاشور، محمد الطاهر. **أليس الصبح بقريب؟ التعليم العربي الإسلامي؛ دراسة تاريخية وآراء إصلاحية**. تونس والقاهرة: دار سحنون ودار السلام، ط١، ٢٠٠٦م.
- العاملي، زين الدين بن علي. **منية المريد في أدب المفيد والمستفيد**، دراسة وتحليل: د.عبد الأمير شمس الدين، بيروت: الشركة العالمية للكتاب، (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).
- عباس، إحسان. "النموذج الإسلامي للتربية"، من كتاب **التربية العربية الإسلامية، المؤسسات والممارسات**، تحرير: عبد العزيز الدوري وإحسان عباس، عمان: المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية (مؤسسة آل البيت)، ١٩٨٩م.
- عبد الباقي، محمد فؤاد. **المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم**، بيروت: دار الفكر، ٢٠٠٠م.
- ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله النمري القرطبي. **جامع بيان العلم وفضله**، تحقيق: فواز أحمد زمرلي، بيروت: مؤسسة الريان ودار ابن حزم، ط١، ٢٠٠٣م.

- ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله النمري القرطبي. **جامع بيان العلم وفضله**، تحقيق: أبي الأشبال الزهيري، الدمام: دار ابن الجوزي، ١٩٩٤م.
- ابن عبد الحكم، أبو محمد عبد الله بن عبد الحكم. **سيرة عمر بن عبد العزيز على ما رواه الإمام مالك بن أنس**، نسخها وعلق عليها: أحمد عبيد، بيروت، عالم الكتب،ط١، ١٩٨٤م.
- عبد الرحمن، طه. **تجديد المنهج في تقويم التراث**، الدار البيضاء وبيروت: المركز الثقافي العربي، ط١، ١٩٩٤م.
- العجين، علي إبراهيم سعود. "ملامح الفكر التربوي عند الإمام البخاري، قراءة تحليلية لكتاب العلم من صحيحه"، **مجلة إسلامية المعرفة**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، السنة (١٧)، العدد (٦٥)، ٢٠١١م.
- ابن عزوز، محمد. **مدرسة الحديث في بلاد الشام خلال القرن الثامن الهجري**، بيروت: دار البشائر الإسلامية، ط١، ١٤٢١هـ.
- ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن ابن هبة الله. **تاريخ مدينة دمشق**، دراسة وتحقيق: محب الدين العمروي، بيروت: دار الفكر، ١٩٩٥م.
- العش، يوسف. **دور الكتب العربية العامة وشبه العامة لبلاد العراق والشام ومصر في العصر الوسيط**، ترجمه عن الفرنسية: نزار أباظه ومحمد صبّاغ، دمشق وبيروت: دار الفكر، ودار الفكر المعاصر، ١٩٩١م، ص٤٣-٥١.
- علي، سعيد إسماعيل. **اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي**، الجزء الخامس من موسوعة التطور الحضاري للتربية الإسلامية، القاهرة: دار السلام، ٢٠١٠م.
- علي، سعيد إسماعيل. **فلسفات تربوية معاصرة**. سلسلة عالم المعرفة (١٩٨)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٥م.
- علي، سعيد إسماعيل. "كيف نتعامل مع الموروث التربوي الإسلامي"، **مجلة المسلم المعاصر**، السنة السادسة والعشرون، العدد ١٠٤، أبريل ٢٠٠٢م.
- عمارة، محمد. **الإسلام والمستقبل**، القاهرة: دار الإرشاد، ١٩٩٧م.
- عمارة، محمد. **التأويل العبثي للوحي والنبوة والدين: دراسة لكتاب بسط التجربة النبوية**، القاهرة: دار السلام، ط١، ٢٠١١م.
- عمارة، محمد. **التراث والمستقبل**، القاهرة: دار السلام، ٢٠١٢م.

- عمارة، محمد. تهذيب التراث الإسلامي، **مجلة الأزهر**، يناير ٢٠١٧م.
- عمارة، محمد. **تيارات الفكر الإسلامي**، القاهرة: دار الشروق ط٢، ١٩٩٧م.
- عمارة، محمد. **رد افتراءات الجابري على القرآن الكريم**، القاهرة: دار السلام، ط١، ٢٠١١م.
- عمارة، محمد. **قراءة النص الديني بين التأويل الغربي والتأويل الإسلامي**، القاهرة: دار السلام، ط١، ٢٠١٢م.
- العمري، أكرم ضياء. **التراث والمعاصرة**، الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الإسلامية، سلسة كتاب الأمة (١٠)، شعبان ١٤٠٥هـ.
- العمري، أكرم ضياء. **عصر الخلافة الراشدة: محاولة لنقد الرواية التاريخية وفق مناهج المحدثين**. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٤ه.
- العوضي، رفعت. **من التراث الاقتصادي الإسلامي**، مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي، ١٩٨٥م.
- أبو العينين، علي خليل. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي"، **مجلة المسلم المعاصر**، السنة السابعة والعشرون، العدد ١٠٥، يوليو ٢٠٠٢م.
- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **إحياء علوم الدين**، بيروت: دار المعرفة، (د. ت.).
- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **المنقذ من الضلال، والموصل إلى ذي العزة والجلال**، تحقيق: جميل صليبا وكامل عباد، بيروت: دار النفائس، ط٧، ١٩٦٧م.
- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **رسالة أيها الولد**، تحقيق: علي محيي الدين القره داغي. بيروت: دار البشائر، ط٤، ٢٠١٠م.
- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **منهاج المتعلم**، حققه وعلق عليه: طه ياسين، دمشق: دار طيبه ودار النهضة، ط١، ٢٠٠٧م.
- الغزالي، محمد. **تراثنا الفكري في ميزان الشرع والعقل**، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٤، ١٩٩٦م.
- الغزالي، محمد. **دستور الوحدة الثقافية بين المسلمين**، القاهرة: دار الشروق، ١٤٠١هـ
- الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان. **إحصاء العلوم**، تحقيق: علي بو ملحم، بيروت: دار ومكتبة الهلال، ط١، ١٩٩٦م.

- الفاروقي، إسماعيل راجي. **أسلمة المعرفة: المبادئ العامة وخطة العمل**، ترجمة: عبد الوارث سعيد، فيلادلفيا والكويت: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار البحوث العلمية، ١٩٨٤م.
- الفاروقي، إسماعيل راجي. **التوحيد ومضامينة في الفكر والحياة**، ترجمة: السيد عمر، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠١٦م.
- القابسي، أبو الحسن علي بن خلف. **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين**، دراسة وتحقيق: أحمد خالد، قرطاج: الشركة التونسية للتوزيع، ط١، ١٩٨٦م.
- القاسمي، علي. **علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية** بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠٨م.
- القاضي عبد الجبار، أبو الحسن عبد الجبار بن أحمد الأسدآبادي. **المجموع في المحيط بالتكليف**، جمع: أبو محمد الحسن بن أحمد بن متوية، تحقيق ونشر: يان بترس، بيروت: دار المشرق، توزيع: المكتبة الشرقية، ط١، ١٩٩٩م.
- القاضي عبد الجبار، أبو الحسن عبد الجبار بن أحمد الأسدآبادي. **المغني في أبواب التوحيد والعدل**، تحقيق: إبراهيم مدكور، بإشراف: طه حسين، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، (د. ت.).
- القاضي عياض، عياض بن موسىٰ اليحصبي. **الإلماع إلىٰ معرفة أصول الرواية وتقييد السماع**، تحقيق: السيد أحمد صقر، القاهرة وتونس: دار التراث والمكتبة العتيقة، ط١، ١٩٧٠م.
- القاضي عياض، عياض بن موسىٰ اليحصبي. **ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك**، تحقيق: عبد القادر الصحراوي، الرباط: وزارة الأوقاف في المملكة المغربية، ط٢، ١٩٨٣م.
- القرضاوي، يوسف. **الفقه الإسلامي بين الأصالة والتجديد**، القاهرة: مكتبة وهبة، ط٢، ١٩٩٩م.
- القرضاوي، يوسف. **كيف نتعامل مع التراث والتمذهب والاختلاف؟**، القاهرة: مكتبة وهبة، ط١، ٢٠٠١م.
- القرضاوي، يوسف. **كيف نتعامل مع السنة النبوية؛ معالم وضوابط**، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٨، ١٩٩٦م.

- القرضاوي، يوسف. **كيف نتعامل مع القرآن الكريم؟**، ط٧، القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٩م.
- القزويني، أبو عبد الله محمد بن يزيد بن ماجه. **سنن ابن ماجه**، تحقيق: بشار معروف عواد، بيروت: دار الجيل، ط١، ١٩٩٨م.
- القشيري، أبو القاسم عبد الكريم بن هوازن. **الرسالة القشيرية**، تحقيق: عبد الحليم محمود ومحمود بن الشريف، القاهرة: مؤسسة دار الشعب للصحافة والطباعة والنشر، ١٩٨٩م.
- القشيري، مسلم بن الحجاج النيسابوري. **صحيح مسلم**، إعداد: أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية ط١، ١٩٩٨م.
- القضاة، أمين. **مدرسة الحديث في البصرة حتى القرن الثالث الهجري**، بيروت: دار ابن حزم، ط١، ١٤١٩هـ.
- القفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف. **إنباه الرواة على أنباه النحاة**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة وبيروت: دار الفكر العربي ومؤسسة الكتب الثقافية، ط١، ١٩٨٦م.
- القنوجي، صديق بن حسن خان. **أبجد العلوم: الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم**، أعده للطبع ووضع فهارسه: عبد الجبار زكار، دمشق: منشورات وزارة الثقافة والإرشاد، ١٩٧٨م.
- ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب الزرعي. **تحفة المودود بأحكام المولود**، تحقيق: عثمان بن جمعة ضميرية، جدّة ومكة المكرمة: مجمع الفقه الإسلامي ودار عالم الفوائد ، (د. ت.).
- ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب الزرعي. **الجواب الكافي لمن سأل عن الداء الشافي (الداء والدواء)**، تقديم وتعليق: نعيم زرزور، صيدا: المكتبة العصرية، ٢٠٠٥م.
- ابن كثير، عماد الدين أبي الفداء إسماعيل بن عمر الدمشقي. **البداية والنهاية**، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، القاهرة: دار هجر، ط١، ١٩٩٨م.
- ابن كثير، عماد الدين أبي الفداء إسماعيل بن عمر الدمشقي. **البداية والنهاية**، عناية وتوثيق: عبد الرحمن اللاذقي ومحمد غازي بيضون، بيروت: دار المعرفة، ط٢، ١٩٩٧م.

- الكخن، أمين بدر علي. والرشدان، عبد الله. "المبادئ والمناهج التربوية من وصايا الخلفاء وولاة بني أمية لمؤدبي أولادهم"، **المجلة التربوية**، تصدر عن كلية التربية في جامعة الكويت، مج٤، العدد (١٢)، ١٩٨٧م
- المالكي، أبو بكر عبد الله بن محمد. **رياض النفوس في طبقات علماء القيروان وإفريقية وزهادهم ونساكهم وسير من أخبارهم وفضائلهم وأوصافهم**، تحقيق: بشير البكوش، راجعه: محمد العروسي المطوي، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط٢، ١٩٩٤م.
- الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري. **أدب الدنيا والدين**، تحقيق: ياسين محمد النواس، دمشق: دار ابن كثير، ط٤، ٢٠٠٥م.
- مبارك، علي باشا. **الخطط التوفيقية الجديدة لمصر القاهرة ومدنها وبلادها القديمة والشهيرة**، القاهرة: المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق، ط١، ١٣٠٥هـ.
- المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية (مؤسسة آل البيت). **الفهارس التحليلية للتربية العربية الإسلامية**، عمان: المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية (مؤسسة آل البيت)، ١٩٨٦م.
- مجموعة باحثين، **دليل الباحثين إلى المفاهيم النفسية في التراث: عرض وتكشيف**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار السلام، ٢٠١١م.
- المحاسبي، أبو عبد الله الحارث بن أسد. **رسالة المسترشدين**، حققه وخرج أحاديثه وعلّق عليه: عبد الفتاح أبو غدة، حلب، مكتب المطبوعات الإسلامية بحلب، ط٥، ١٩٨٣م.
- المحاسبي، أبو عبد الله الحارث بن أسد. **الرعاية لحقوق الله**، تحقيق: الإمام عبد الحليم محمود، القاهرة: دار المعارف، ط٣، ٢٠٠٣م.
- المحاسبي، أبو عبد الله الحارث بن أسد. **الوصايا**، تحقيق وتعليق: عبد القادر أحمد عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٨٦م.
- المحاسبي، الحارث بن أسد. **رسالة المسترشدين** تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، حلب والقاهرة: دار السلام ومكتب المطبوعات الإسلامية، ط١٠، ٢٠٠٠م.
- المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين بن علي. **مروج الذهب ومعادن الجوهر**، عني به: الدكتور محمد هشام النعسان وعبد المجيد طعمة حلبي، بيروت: دار المعرفة، ط١، ٢٠٠٥م.
- مسكويه، أبو علي أحمد محمد بن يعقوب. **تهذيب الأخلاق**، دراسة وتحقيق: عماد الهلالي، بغداد وبيروت: منشورات الجمل، ط١، ٢٠١١م.

- معتوق، صالح يوسف. **علم الحديث في مكَّة خلال العصر المملوكي**، بيروت: مؤسسة الريان، ١٤٢١هـ.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج. **من أعلام التربية العربية الإسلامية**، بالتعاون بين المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٩م.
- المقري التلمساني، شهاب الدين أحمد بن محمد. **أزهار الرياض في أخبار القاضي عياض**، ضبطه وحققه وعلق عليه: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبدالحفيظ شلبي، الرباط: منشورات صندوق إحياء التراث الإسلامي المشترك بين المملكة المغربية ودولة الإمارات العربية والمعهد الخليفي للأبحاث المغربية، ١٩٧٨م.
- المقريزي، تقي الدين أبو العباس أحمد بن علي بن عبد القادر. **اتعاظ الحنفا بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفا**، تحقيق: محمد حلمي محمد - أحمد، القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية - لجنة إحياء التراث، ط٢، ١٩٩٦م.
- المقريزي، تقي الدين أبو العباس أحمد بن علي بن عبد القادر. **المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار (الخطط المقريزية)**، القاهرة: الهيئة العامة للقصور الثقافية، ١٩٩٩م.
- المقريزي، تقي الدين أبو العباس أحمد بن علي بن عبد القادر. **المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار (الخطط المقريزية)**، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، ط٢، ١٩٨٧م.
- ملكاوي، فتحي حسن. **البناء الفكري: مفهومه ومستوياته وخرائطه**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠١٥م.
- ملكاوي، فتحي حسن (محرر). **العطاء الفكري للشيخ محمد الغزالي**، أعمال حلقة دراسية نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي في الأردن بالتعاون مع المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية في الأردن وجمعية الدراسات والبحوث الإسلامية في الأردن، يوم٢٠ حزيران ١٩٩٦م، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦م.
- ملكاوي، فتحي حسن. **نصوص من التراث التربوي الإسلامي**. هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠١٧م.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. **الفكر التربوي العربي الإسلامي (الأصول والمبادئ)**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧م.
- الموفق المكي، أبو المؤيد الموفق بن أحمد بن محمد بن سعيد. **مناقب الإمام الأعظم أبي حنيفة**، حيدرآباد (الدكن): دائرة المعارف النظامية، ١٣٢١هـ.

- نجاتي، محمد عثمان. والسيد، عبد الحليم محمود (مشرفان). **علم النفس في التراث الإسلامي**، القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦م.
- النجار، عبد المجيد. "مبادئ منهجية في التعامل مع التراث"، **نحو منهجية للتعامل مع التراث الإسلامي**، أعمال ندوة عملية نظمها المعهد العالمي للفكر الإسلامي، بالتعاون مع معهد الدراسات المصطلحية في فاس، ٣٠ أكتوبر-٥ نوفمبر ١٩٩٦م.
- النعيمي، عبد القادر محمد الدمشقي. **الدارس في تاريخ المدارس**، فهرسة: إبراهيم شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٠م.
- النقيب، عبد الرحمن (إعداد وتحرير). **دليل مستخلصات الرسائل الجامعية في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية والسعودية**، عمان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٤م.
- النقيب، عبد الرحمن (إعداد وتحرير). **دليل مستخلصات رسائل التربية الإسلامية في جامعات جمهورية مصر العربية من (١٩٩٠- ٢٠١١م)**، مادة غير منشورة.
- النقيب، عبد الرحمن. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي؛ طبيعته وتقويمه"، **مجلة المسلم المعاصر**، السنة الخامسة والعشرون، العدد ٩٩، يناير ٢٠٠١م.
- هارون، عبد السلام. **قطوف دانية: دراسات في التراث العربي حول تحقيق التراث**، القاهرة: مكتبة السنة، ط١، ١٩٨٨م.
- الهيتمي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن محمد بن حجر المكي. **تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال**، تحقيق: علي أحمد الكندي المرر، أبو ظبي: مؤسسة بينونة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م.
- الهيتمي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن محمد بن حجر المكي. **تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال**. تحقيق: محمد سهيل الدبس، دمشق: دار ابن كثير، ١٩٨٧م.
- الهيثمي، أبو الحسن نور الدين على بن أبي بكر بن سليمان. **مجمع الزوائد ومنبع الفوائد**، تحقيق: حسام الدين القدسي، القاهرة: مكتبة القدسي، ١٩٩٤م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Al Faruqi, Ismail Raji. Islamization of Knowledge: Problems, Principles and Perspectives, in: *Islam: Source and Purpose of Knowledge,* Herndon, VA, USA: The International Institute of Islamic Thought. 1988.

- Al-Faruqi, Ismail R. and al-Faruqi, Lois Lamya. *The Cultural Atlas of Islam*, New York: Macmillan Publishing Company, 1986.
- Coopr, Harris M. *Research Synthesis and Meta-Analysis: A Step-by-Step Approach* (Applied Social Research Methods) 5th Edition, SAGE, Feb. 2016.
- Frey, Linda S. and Frey. Marsha L. *The French Revolution (Greenwood Guides to Historic Events 1500-1900),*Greenwood: Annotated edition, 2004.
- Latin Averroism. (2016). In *Encyclopædia Britannica*.
- Ornstein, Allen. Levine, Daniel. Gutek, Gerry. And Vocke, David. *Foundations of Education*, California: Wadsworth Publishing, 13 edition, 2016.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية:

- http://islamic-books.org/cached-version.aspx?id=4641-1-1
- http://www.aaru.edu.jo/Pages/generalSecretarymsg.aspx
- http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%AF%D8%B1%D8%B3
- http://www.britannica.com/topic/Latin-Averroism
- http://www.fuiw.org/ar/index.php
- http://www.lahayeuniversity.net/?IDb=86
- http://www.tizini.com/154/interviews/الطيب-تيزيني-العودة-إلى-التراث-لابد-أن/#more-154
- https://ar.wikipedia.org/wiki/الطيب-تيزيني
- https://www.facebook.com/Prof.Yoreb/posts/934233519971023

الكشاف

أ

ابستمولوجي: ٤٢.

اتجاه تحييدي: ٦٨.

اتجاه سلفي: ٦٨.

اتجاه ماركسي لينيي: ٥١، ٧٣، ٧٤.

اتجاه وسطي تلفيقي: ٦٨.

الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين: ٦٦.

إجازات التعليم: ١١، ١٩، ٣٧٦، ٣٨٦، ٤٥٥، ٤٧٩، ٤٩١، ٤٩٨.

الأحكام السلطانية (كتاب): ١٨، ٨٨.

أحوال شخصية: ٤٩٤.

إحياء التراث: ٣٧، ٦٩، ٧٧، ٧٨، ٨٤، ٩٢، ٩٤، ١١١، ١٣٢، ٤٥٢، ٤٧٢، ٤٩٦، ٥٢٨.

أخلاق، أخلاقي: ١٦، ٥٩، ٧٦، ٧٧، ٩١، ١٢٧، ١٢٩، ١٣٠، ١٣٨، ١٤٠، ١٤١، ١٤٤، ١٤٨، ١٤٩، ١٥١، ١٥٩، ١٧٦، ١٧٧، ١٩٧، ١٩٨، ٢٠٦، ٢١٦، ٢١٩، ٢٢٦، ٢٣٣، ٢٣٧، ٢٣٩، ٢٤٢، ٢٤٨، ٢٦١، ٢٦٤، ٢٦٧، ٢٦٩، ٢٧٠، ٢٧٨، ٢٩١، ٢٣٩، ٢٩٩، ٣٠٢، ٣٠٣، ٣١٤، ٣١٥، ٣١٧، ٣١٨، ٣١٩، ٣٢٠، ٣٢٤، ٣٢٧، ٣٣٠، ٣٣٣، ٣٣٥، ٣٥١، ٣٥٢، ٣٦٢، ٣٦٣، ٣٦٦، ٣٦٧، ٣٧٩، ٣٨١، ٣٩٦، ٣٩٩، ٤٢٢، ٤٥٤، ٤٦٦، ٤٧٨، ٥٠٣، ٥٠٦، ٥٠٩، ٥١١، ٥١٣، ٥١٥، ٥١٦، ٥١٧، ٥١٩، ٥٢١، ٥٢٣، ٥٤٦، ٥٤٨، ٥٥١، ٥٥٢.

إخوان الصفا: ٨٨، ١٥١، ١٥٦، ١٧٣، ٢٥٨، ٢٥٩، ٢٦٠، ٢٦٥، ٣٠٩، ٣١٤، ٣٣٢، ٣٩٥، ٤٢٣، ٥١٦، ٥٥١.

أداء لغوي: ٣٤٣.

آداب عامة: ٣٥٢، ٥٢١.

أدب، أدبيّ: ١٧، ١٩، ٢١، ٢٨، ٣١، ٣٥، ٤٨، ٧٩، ٨٦، ٨٧، ٨٨، ٩٣، ٩٩، ١١٩، ١٢٥، ١٢٦، ١٢٩، ١٣٢، ١٣٥، ١٣٦، ١٤٧، ١٥٧، ١٦٢، ١٧٣، ١٧٧، ١٧٨، ١٧٩، ١٨٣، ١٨٤، ١٨٨، ١٨٩، ١٩٠، ١٩١، ١٩٣، ١٩٤، ١٩٥، ١٩٦، ١٩٧، ١٩٩، ٢٠٠، ٢٠١، ٢١١، ٢١٣، ٢١٥، ٢٢٥، ٢٢٦، ٢٢٧، ٢٣٣، ٢٣٤، ٢٣٩، ٢٤٣، ٢٤٤، ٢٤٨، ٢٥٢، ٢٥٣، ٢٥٥، ٢٥٧، ٢٥٨، ٢٦٠، ٢٦٨، ٢٧٠، ٢٧٢، ٢٧٦، ٢٧٧، ٢٧٨، ٢٨٣، ٢٨٦، ٢٩١، ٢٩٤، ٢٩٩، ٣٠٢، ٢٠٩، ٣١٥، ٣١٨، ٣٢٠، ٣٣١، ٣٣٣، ٣٤٣، ٣٤٧، ٣٥١، ٣٥٢، ٣٥٧، ٣٦٢، ٣٦٣، ٣٦٦، ٣٦٧، ٣٧٦، ٣٧٨، ٣٨٠، ٣٨١، ٣٨٨، ٣٩٩، ٤٠٠، ٤٠١، ٤٠٢، ٤١٦، ٤١٨، ٤٢٠، ٤٣٠، ٤٤٤، ٤٥٨، ٤٥٩، ٤٦٦، ٤٦٩، ٤٧٠، ٤٧٩، ٤٨٨، ٤٩٧، ٤٩٨، ٥٠٦، ٥٠٨، ٥٠٩، ٥١٠، ٥١٤، ٥١٥، ٥١٦، ٥١٧، ٥١٩، ٥٢٠، ٥٢٣، ٥٢٤، ٥٢٥، ٥٢٦، ٥٢٨، ٥٢٩، ٥٣٠، ٥٣٣، ٥٣٤، ٥٣٩، ٥٤٠، ٥٤١، ٥٤٣، ٥٤٤، ٥٤٥، ٥٤٦، ٥٤٩، ٥٥١، ٥٥٢، ٥٥٣، ٥٥٤، ٥٥٥، ٥٥٦.

أدباء: ١٨، ٣٩، ١٠١، ١٢٦، ١٢٧، ١٤٤، ١٥٧، ١٩٧، ٢٤٣، ٢٥٥، ٣١٦، ٣١٧، ٣٣٢، ٣٥٧، ٤٤٥.

أدعياء السلفية المعاصرة: ٩٧.

أديان: ٥٤، ٥٥، ٥٩، ٩٣، ١٨١، ٢٩٧، ٤٠٦.
أرباب القلوب: ٢١٧، ٢٩١.
إرساليات تعليمية: ٣٥.
أرسطو، أرسطية: ١٠٩، ١٣٨، ٣٠٨، ٣٠٩، ٣١٠.
أساس فلسفي: ٤٨٧.
أساس فلسفي إسلامي: ٤٨٧.
أساس معرفي: ٢٩.
أساطير: ٨٥، ٣٣٥.
استبداد سياسي: ٩٦.
استخلاف: ٨، ٨٢، ٤٥٤، ٤٨٢.
استشراف المستقبل: ١٦، ٤٧٩.
استعمار: ٣٥، ٨٢، ٩٣، ١٢٣، ٣٩٣، ٤٦٣، ٤٨٩.
إسلامية المعرفة: ٥٧، ٦٠، ٦١، ٨٦، ١٣٢، ١٦٥، ٢٥٣، ٤٧٧.
إسماعلي، إسماعيلية: ١١٧، ٢٥٨، ٣٥٤، ٣٥٥، ٣٥٧.
أشاعرة: ٢٩٧، ٣١٣، ٣٣٢، ٤٣٨، ٤٥١.
الأشرفية: ٢٧٨، ٢٨٠.
الأصبحي، مالك بن أنس: ٢٥٦، ٢٦٢، ٣٤٢، ٣٦٦، ٣٨٩، ٣٩٠، ٤٠٨، ٤٠٩، ٤١١، ٤١٣، ٤١٥، ٤٨٧، ٥٠٤، ٥١٣.
أصل، أصول: ١٣، ٣٩، ٦٦، ٧٥، ٧٦، ٧٧، ٨٠، ٨٩، ٩٤، ٩٥، ١٠١، ١٠٢، ١٠٣، ١١٥، ١١٧، ١٢٠، ١٢١، ١٣١، ١٣٩، ١٤٢، ١٤٤، ١٤٥، ١٤٦، ١٤٨، ١٥٠، ١٥١، ١٥٢، ١٥٥، ١٥٦، ١٥٧، ١٦٥، ١٦٧، ١٦٩، ١٧٢، ١٧٣، ١٧٥، ١٧٨، ١٨٦، ١٨٩، ١٩٣، ٢٠٣، ٢١٦، ٢١٨، ٢٢٠، ٢٢٥، ٢٢٩، ٢٣١، ٢٣٣، ٢٣٦، ٢٣٩، ٢٤٣، ٢٥٠، ٢٥٣، ٢٥٥، ٢٥٦، ٢٥٧، ٢٦٢، ٢٦٣، ٢٦٥، ٢٧٢، ٢٧٣، ٢٧٤، ٢٧٥، ٢٨٢، ٢٨٦، ٢٩٠، ٢٩١، ٢٩٥، ٢٩٧، ٣٠٢، ٣٠٣، ٣٠٨، ٣١٠، ٣١٦، ٣٢٠، ٣٢١، ٣٤٠، ٣٤٢، ٣٤٣، ٣٤٤، ٣٥٩، ٣٦١، ٣٦٢، ٣٦٤، ٣٧٨، ٣٧٩، ٣٨١، ٣٩٠، ٣٩٤، ٤٠٣، ٤٠٤، ٤١٢، ٤١٣، ٤١٤، ٤٢١، ٤٣٤، ٤٣٨، ٤٥٤، ٤٥٦، ٤٥٩، ٤٦٦، ٤٧٠، ٤٨٤، ٤٩٣، ٥٠٧، ٥١١، ٥١٤، ٥٢٠، ٥٢٣، ٥٢٥، ٥٣٤، ٥٣٥، ٥٤١، ٥٤٢، ٥٤٧، ٥٤٩، ٥٥٣.
إصلاح الفكر: ٥٤، ١٣٢، ١٦٥، ٤٩٦، ٤٩٩.
إصلاح تربوي: ١٥، ١٦٦، ١٦٩، ١٧٠، ٤٥٩، ٤٩٩.
أصول التربية: ١١٧، ١٣٩، ١٤٢، ١٤٤، ١٤٥، ١٤٦، ١٤٨، ١٥٠، ١٥١، ١٥٢، ١٥٥، ١٥٦، ١٥٧، ١٦٥، ١٦٧، ١٦٩، ١٧٣، ٤٥٩، ٤٧٠.
أصولية: ٦٦، ٢٥٥، ٥٠٧، ٥٤٢، ٥٤٩.
إطار مرجعي: ١١، ١٢، ٣٩٠.
أطروحات جامعية: ١٣، ٢٥، ٢٦، ١١٠، ١١٢، ١٣٢، ١٣٣، ١٣٤، ١٣٥، ١٣٦، ١٦٤، ١٧٧، ١٧٨، ١٧٩، ٤٥٩.
أطلس الحضارة الإسلامية (كتاب): ٥٦.
الإعلام بمناقب الإسلام (كتاب): ٢٠، ٤٨٠، ٥١٢، ٥٥٢.
أفكار تربوية: ١٤٣.
أفكار تعليمية وتربوية: ٤٦٠، ٤٦١.
أفلاطون، أفلاطونية: ١٣٨، ٣٠٨.
اقتصاد: ١٦، ٣٣، ٣٤، ٥٩، ٦٣، ٦٤، ٦٩، ٧٧، ٨١، ٨٧، ٩٤، ١٠٤، ١٠٧، ١٣٢، ١٣٣، ١٤٩، ١٥٥، ٢٠١، ٢٥٣، ٣٢١، ٣٢٢، ٣٢٣، ٣٢٦، ٣٩٢، ٤٠٤، ٤٢٧، ٤٤٠، ٤٤٣، ٤٤٤، ٤٥١، ٤٥٨، ٤٦٠، ٤٧١، ٤٧٢، ٤٧٤، ٤٧٨، ٤٨٢، ٤٨٨، ٤٨٩، ٤٩٤، ٤٩٥.
إقطاعية: ٦٤.
اكتشافات جغرافية: ٣٥.

اكتشافات حديثة: ٦٥.
آل البيت: ١١٢، ١١٤، ١١٨، ١٤١، ١٤٧، ١٥٧، ١٦٣، ٢٣٤، ٣٩٩، ٤٢١، ٤٥٨.
إلكترونية: ٧٢، ١١٢.
ألمان، ألمانية: ٩٠، ٩٣، ٢٠٧، ٢١٧، ٢٣٧، ٢٤٦، ٤٠٤، ٥٣٩.
إلهيات: ٨٣، ٨٥، ١١٧، ٢٥٨، ٣١٨.
أمة إسلامية: ١٦، ١٧، ٢٩، ٥٨، ٦٢، ٩٨، ١١٢، ٢٤٤، ٣٦٣، ٤٠٥، ٤١١، ٤١٤، ٤١٨، ٤١٩، ٤٢٣، ٤٤٥، ٤٥٣، ٤٧١، ٤٧٨، ٤٨٤، ٥٤٩.
أمة عالمية: ٤٠٦.
أموي، أمويون: ١٣٧، ١٥٣، ١٦٢، ٢٠٢، ٣٠٨، ٣٣٥، ٣٣٨، ٣٤٥، ٣٥١، ٣٥٦، ٣٦٦، ٤١٧، ٤٣٢، ٤٦٨، ٤٨١.
انتلجانسيا: ٤١، ٤٢.
إنجليزية: ٥٤، ٥٧، ٥٨، ١١٥، ١٣٠، ١٧٦، ٢٠٧.
انحراف فكري: ١٤٦.
أندلس: ١١٨، ١٢٠، ١٢١، ١٢٩، ١٤١، ١٥٦، ١٥٧، ١٧٦، ٢٠٢، ٢٢٧، ٣٢٧، ٣٤٥، ٣٦٤، ٣٧٢، ٤٠٨، ٤١٠، ٤١٣، ٤٣٤، ٤٦٨، ٥٠٩، ٥١٠، ٥١٧، ٥٢٨، ٥٤٠، ٥٥١، ٥٥٢، ٥٥٣.
أنموذج: ١٦٠، ٣١٩.
انميرات، عبد العزيز: ٤٣.
أنوار: ٤٩، ٢٤٣.
أهل العراق: ٢٦٨.
أوروبيون: ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٨، ٦٩، ٨٣، ٨٩، ٩٠، ٩٢، ٩٣، ١١١، ١٧٨، ٢٠٧، ٢٢٨، ٣١٠، ٣٩٣، ٤٣٨.
أوقاف تعليمية: ١١، ١١٩، ٣٧٢، ٣٧٦، ٣٨٣، ٣٨٤، ٣٨٥، ٣٨٦، ٤٥٥، ٤٩٨.
أيوبيون: ١٢١، ١٢٢، ١٢٣، ١٥٧، ١٥٨، ١٥٩، ٢٦٧، ٣٥٥.

ب

ابن باجة، محمد بن يحيى: ٨٨.
بحث تجريبي: ٤٦٧.
بحث علمي: ١٦، ٢٩، ٣٨، ٥٣، ٦٨، ١١٢، ١٣٣، ١٧٩، ٣٥٧، ٤٥٩، ٤٧٠، ٤٧٩، ٤٩٩.
بحث فلسفي: ٣٠٧.
بربر: ٣٢٣، ٤١٣.
برجوازية: ٦٤.
برهان، برهانية: ٤٢، ٤٥، ٧٦، ١١٧، ١٢٥، ١٣٠، ١٩٠، ٢٣١، ٢٥٧، ٢٥٨، ٣١١، ٣١٢، ٣١٨، ٣٩٥، ٤٨٧.
بشتون: ٤١٣.
بلاد الشام: ١١٨، ١٢٠، ١٢١، ١٢٢، ١٤٦، ١٥٧، ١٥٨، ٢٨١، ٣٤٧، ٣٥٣، ٣٥٤، ٤١٣، ٤٦٨.
بلاغة: ١٩٠، ٢٣٣، ٢٧٣، ٢٩٩، ٣٦٢، ٥٢٠.
بلوش: ٤١٣.
بهيمية: ١٩٩، ٢٠٠.
البوطي، محمد سعيد: ٣٩، ٦٧، ٩٦.
بيت الحكمة: ٣٥٦، ٣٥٧.
بيمارستانات: ٣٨٢، ٥٣١.
بيئة اجتماعية: ١٣٩، ١٤٠، ٣٧٨.

ت

تابعون: ١٣٧، ٢٥٦، ٢٦٢، ٢٧٤، ٢٧٥، ٢٨١، ٢٨٢، ٣٣٧، ٣٣٨، ٣٤٠، ٣٤٣، ٣٤٨، ٣٥٢، ٣٦٥، ٣٦٧، ٣٦٨، ٤١٢، ٤١٤، ٤٣٠، ٤٣٨، ٤٨١، ٤٨٢، ٤٨٣، ٤٨٧، ٥٠٩، ٥١٨، ٥١٩.
تاريخ الأديان: ٥٤، ٥٥.
تاريخيّ، تاريخية: ١٩، ٢٥، ٢٨، ٣٣، ٣٩، ٤٣، ٤٥، ٥٠، ٥١، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٩، ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٨، ٧٠، ٧١، ٧٤، ٧٥، ٧٧، ٧٨، ٨٠،

٨٥، ٨٦، ٩٠، ٩١، ٩٢، ٩٣، ٩٤، ١٠٥، ١٠٦،
١٠٧، ١١٦، ١١٨، ١١٩، ١٢٠، ١٢٧، ١٣٠،
١٣٦، ١٤٨، ١٤٩، ١٥٠، ١٦٨، ١٧٣، ١٨١،
١٨٣، ١٨٤، ٢٤٨، ٢٥٢، ٣٢١، ٣٢٢، ٣٢٣،
٣٢٦، ٣٢٩، ٣٣٠، ٣٣٤، ٣٣٦، ٣٤٤، ٣٧٢،
٣٧٨، ٣٨٨، ٣٨٩، ٣٩٢، ٤٠٢، ٤٠٤، ٤١١،
٤١٢، ٤١٤، ٤٢٠، ٤٢٤، ٤٤٣، ٤٤٤، ٤٤٥،
٤٥٥، ٦٤٠، ٤٦٣، ٤٦٤، ٤٦٧، ٤٦٨، ٤٧٠،
٤٧٢، ٤٧٤، ٤٧٦، ٤٧٩، ٤٨٤، ٤٨٥، ٤٨٨،
٤٩٥، ٤٩٦، ٤٩٧، ٥٠٥، ٥٠٧، ٥١٥، ٥١٦،
٥٢٣، ٥٢٧، ٥٢٨، ٥٢٩، ٥٣٠، ٥٣١، ٥٣٢،
٥٣٣، ٥٣٧، ٥٣٩، ٥٤٠، ٥٤١، ٥٤٥، ٥٤٧،
٥٥١، ٥٥٢، ٥٥٣، ٥٥٤، ٥٥٥.
تأصيل إسلامي: ١٣٢، ١٦٥.
تأصيل فكري: ٣٨، ٣٩.
تأويل: ٣٩، ٤١، ٥٠، ٦٦، ٨٣، ٨٤، ١٠٢، ٢٥٦،
٢٧١، ٢٨٤، ٢٩٦، ٣٠٧، ٣١٠، ٣١١، ٣١٢،
٣١٣، ٣٥٠، ٣٩٤، ٤٢١.
تبنّي: ٧٠، ٨٣.
تثقيف: ٧٨، ٢٦٤.
تجربة تاريخية: ٣٣٦، ٤٧٦، ٤٨٤.
تحقيق التراث: ٧٨، ١١١، ٤٥٢.
تحليل سياسي: ٩٢.
تحليل نقدي: ١٦، ٢٦، ٢٩، ٤٤، ٦٠، ٨١، ١٦٧،
١٧٦، ١٨٠، ١٨١، ٣٢٣، ٣٧٦، ٤٥٢، ٤٧٣،
٤٧٩، ٤٨٧.
تحولات: ٣٣، ٤٩، ٧٣، ١١٧، ٢٥٧، ٤٧٢.
تدريب عسكري: ٣٨٠.
تدوين الحديث: ٢٧٣، ٢٧٥، ٣٢٤، ٣٣٨، ٣٤٧.
تراث طبي: ٤٦٣.
تراث اقتصادي: ٨٧، ٤٧٤، ٤٩٥.
تراث الأمة: ١٧، ٥٨، ٨٣، ١٠٣، ٣٧٢، ٤٤٧،
١٧٨.
تراث تربوي تعليمي: ١٨، ٤٧٩.
تراث تربوي صوفي: ١٨٦، ٢٨٦.
تراث تربوي فقهي: ٢٨، ٢١١.
تراث تعليمي: ١٥، ١٧.
تراث ثقافي: ٥٦، ١٢٠.
تراث صوفي: ٦٠، ١٨٣.
تراث فقهي: ٩٥، ١٠٠، ٣٨٧، ٤٥٨.
تراث نفسي واجتماعي: ٤٤٨، ٤٦٥.
تراث يوناني: ٣٥، ٤٢٣.
تراجم: ٣٢٤، ٣٢٥، ٤٤٤، ٤٥٢، ٤٦٦، ٥١٦،
٥٣٠، ٥٣٣، ٥٣٧.
تربية أسرية: ٤٤٣، ٤٩١.
تربية إسلامية: ١١٧، ١١٩، ١٢٠، ١٢٣، ١٣١،
١٣٤، ١٣٩، ١٥١، ١٦٥، ١٦٦، ١٦٧، ١٦٨،
١٦٩، ١٧١، ١٧٢، ١٧٣، ١٧٤، ١٧٥، ١٧٦،
١٧٩، ٢٢٦، ٢٥٣، ٤٥٨، ٤٩٥.
ترك، تركية: ٩٧، ١٣٠، ١٥٩، ١٧٨، ٢٠٧، ٢٨٣،
٤١٣.
تشريح المفاهيم: ١٦٨.
تصوف: ٣١، ٨٧، ١٠١، ١١٧، ١٢١، ١٣٥، ١٤٢،
١٤٦، ١٦٨، ١٧٨، ١٨٦، ٢٤٩، ٢٥١، ٢٥٨،
٢٦١، ٢٨١، ٢٨٢، ٢٨٣، ٢٨٤، ٢٨٥، ٢٨٦،
٢٨٨، ٢٨٩، ٢٩٠، ٢٩٣، ٢٩٤، ٣٠٨، ٣٣٦،
٣٥٣، ٣٦٨، ٣٩٤، ٣٩٧، ٣٩٨، ٤١٤، ٤٢١،
٤٢٢، ٤٤٤، ٤٥٤، ٤٥٨، ٤٦٦، ٤٦٩، ٥١٣،
٥١٦، ٥٢٢.
تصوف كلامي: ٣٩٤.
تطرف: ٢٤٩، ٢٨٦، ٤٥٦.
تطور سياسي: ٩١.

تطوير الواقع: ١٦، ٤٦٧، ٤٧٩.
تعدد سكاني: ٤٧٢.
تعصب مذهبي: ١٨١، ٢٤٣، ٢٤٤، ٢٤٥، ٢٤٦، ٤٠١، ٤٠٣، ٤١٧، ٤١٨، ٤٢١، ٤٥١، ٥٤٩.
تعليم إسلامي: ١١، ٢٥، ١١٩، ١٢٣، ١٢٤، ١٣٧، ١٥٣، ٢٦٠، ٢٧٠.
تعليم الحرف: ٣٨٠.
تعليم الصبيان: ١٩، ١٤٨، ٣٩٢، ٤٠٢، ٤٣٤، ٤٨٠.
تعليم المتعلم طريق التعلم (كتاب): ١٩، ١٢٥، ١٣٠، ٢٠٦، ٢٠٧، ٢٦٩، ٤٠٠، ٤٠٢، ٤٦٦، ٤٧٩.
تعليم مدرسي وجامعي: ٣٨٦.
تعليمية: ١١، ١٧، ١٨، ٢٧، ٣٥، ٣٨، ٥٥، ٥٨، ١٠٥، ١٠٦، ١١٨، ١١٩، ١٢٢، ١٢٣، ١٢٤، ١٢٥، ١٢٦، ١٤٤، ١٥٠، ١٥٤، ١٥٥، ١٥٦، ١٥٩، ١٦٢، ١٦٤، ٢٠٧، ٢١٢، ٢٤٩، ٢٦٣، ٢٦٥، ٢٦٦، ٢٧١، ٣٠٩، ٣١٥، ٣١٦، ٣٢٤، ٣٣٠، ٣٣٤، ٣٣٦، ٣٥٢، ٣٥٥، ٣٧٢، ٣٧٣، ٣٧٦، ٣٧٧، ٣٧٨، ٣٨٠، ٣٨٣، ٣٨٤، ٣٨٥، ٣٨٦، ٣٨٧، ٣٩٣، ٤٠٢، ٤١٩، ٤٢٧، ٤٣٩، ٤٤٠، ٤٥٤، ٤٥٥، ٤٥٨، ٤٦٠، ٤٦١، ٤٦٣، ٤٦٥، ٤٨٣، ٤٩١، ٤٩٥، ٤٩٨، ٥٠٧، ٥١٥، ٥٢٧، ٥٢٨، ٥٢٩، ٥٣٠، ٥٣١، ٥٤٠، ٥٤٥.
تفاعل علمي: ٤٧٥، ٥٠٧، ٥١٥، ٥٢٨، ٥٢٩.
تفاعل لفظي: ٣٨٠.
تفكير فلسفي: ٣٠٧.
تقويم التراث: ٣٠، ٧٤، ٧٥، ٧٦، ١٧٦، ٤٢٠، ٤٤٦، ٤٧٠.
تكامل معرفي: ١١، ٣٣٤، ٤٤٥، ٤٧٧، ٤٨١.
تكايا: ٢٨٩، ٤٤٣.
تلقي: ٩٢، ٩٣، ٢٢٤، ٢٧٢، ٢٧٥، ٣٣٥، ٣٣٧، ٤٣٨، ٤٧٤، ٥١٩، ٥٢٥.
تنبيه الطالب وإرشاد الدارس (كتاب): ٢٥، ٣٢٥، ٥٤٥، ٥٥٥.
تنزيل: ١٢، ٣٣٥، ٣٨٩، ٣٩٠، ٤٠٤، ٤١٢، ٤٢٠، ٤٧١، ٤٧٢، ٤٧٥، ٤٧٨، ٤٨٤، ٤٩٠، ٤٩١، ٤٩٥، ٤٩٦.
تنشئة اجتماعية: ١٧٥، ٢٤٥، ٤٤٣.
تنظير سياسي: ٩١.
تنوع ثقافي: ٤٧٢.
تنوير: ٦٦، ٦٧، ٨٢، ١٤٩، ١٥٠، ٢١٦، ٢٥٠، ٢٦٠، ٤٣٦.
تنويريون: ٨٢.
تهذيب الأخلاق (كتاب): ١٥٩، ١٩٧، ١٩٨، ٢٤٨، ٣١٤، ٣١٧، ٣٦٣، ٤٢٢، ٥١٥، ٥١٧، ٥٥٢.
توجيه إسلامي للعلوم: ١٣٢، ١٦٥، ١٨٠.
توجيه نبوي: ٤٧٢.
تيار وظيفي: ١١٧، ٢٥٨.
تيزيني، طيب: ٣٩، ٤٥، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٦٩، ٧٠، ٧١، ٧٢، ٧٣، ٧٤.
تيسير التراث: ٤٥٢.
ابن تيمية الحراني، أحمد بن عبد السلام: ١٠٢، ١٣٠، ١٤٦، ١٧١، ٢٢٢، ٢٦٥، ٢٦٨، ٣٠٨، ٣٤٦، ٤١٨، ٤٣٨، ٤٣٩، ٥٠٧.

ث

ثانوية: ٢٦، ٢٦٠.
ثقافة: ٢١، ٣٦، ٣٧، ٤٠، ٤٤، ٤٧، ٤٨، ٥١، ٥٤، ٥٦، ٥٨، ٦٥، ٧١، ٩٠، ١١٢، ١١٤، ١١٥، ١٤٤، ١٤٨، ١٥٨، ١٧٠، ١٧٨، ٢٥٧، ٢٧٩، ٢٩٩، ٤٠٤، ٤٤٩، ٤٥٨، ٤٧٣، ٥١٣، ٥١٤.
ثورة: ٣٥، ٣٦، ٦٤، ٦٨، ٧٠، ٧٣، ٨٩.
ثورة فرنسية: ٣٥.

ج

الجاحظ، أبي عثمان عمرو بن بحر: ١٢٧، ١٣٥، ١٧٢، ١٨٣، ١٩٠، ١٩١، ٢٥٠، ٢٥٩، ٢٦٠، ٢٩٨، ٢٩٩، ٣١٦، ٣٣٣، ٣٤٨، ٣٦٨، ٤٠٣، ٤٥٧، ٤٧٠، ٥٠٨، ٥٥١.

جامع ابن طولون: ٢٧٩.

الجامع الأزهر: ٦٢، ١١٨، ١٢٣، ١٢٤، ١٥٦، ١٦٩، ٣٥٤، ٣٥٥، ٣٥٧، ٣٦٠.

الجامع الأموي: ١٥٣، ٣٥٦، ٤١٧.

جامع الزيتونة: ١١٨، ٢٦٦.

جامعات إسلامية: ١٣٢، ١٦٥، ١٧٢.

جامعة آل البيت: ١٤١، ١٤٧، ١٥٧، ١٦٣، ٢٣٤.

الجامعة الأردنية: ١٣٤، ١٣٨، ١٤٠، ١٤١، ١٤٣، ١٤٩، ١٥١، ١٥٣، ١٥٤، ١٥٥، ١٥٨، ١٥٩، ١٦٠، ١٦٢، ١٧٠، ١٧١، ٥١٣، ٥٤٥.

جامعة الأزهر الشريف: ١٦٩.

جامعة السوربون: ١٦٧.

الجامعة اللبنانية: ١٧٢.

جامعة المنصورة: ١٥٨، ١٦٩، ١٧٠.

جامعة المنوفية: ١٤٤، ١٤٥، ١٤٦.

جامعة اليرموك: ١٣٧، ١٣٨، ١٤٢، ١٤٦، ١٤٧، ١٤٨، ١٥٢، ١٥٣، ١٥٥، ١٦٠.

جامعة سوهاج: ١٤٤، ١٧٥.

جامعة عين شمس: ١٥٥، ١٦٦، ١٦٩.

جامعة قطر: ١٦٧.

جامعة مؤتة: ١٥٤، ١٥٥، ١٥٦، ١٥٨.

جبرية: ٢٩٧، ٣٣٢.

جدعان، فهمي: ٣٩، ٤٥، ٧٧، ٢٠٤.

جدل، جدلية: ٣١، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤٨، ٥٠، ٦٣، ٦٥، ٦٨، ٧٠، ٨١، ٨٣، ٨٥، ٩٤، ١٠٧، ١٢٨، ١٨٦، ٢٠٩، ٢٤٥، ٢٥٨، ٢٩٤، ٢٩٧، ٣٠٩، ٣١٢، ٣٣٢، ٣٤٨، ٣٦٤، ٣٧٦، ٣٧٨، ٣٧٩، ٣٩٠، ٣٩٢، ٣٩٤، ٣٩٧، ٤٠٤، ٤٣٦، ٤٣٨، ٤٣٩، ٤٤٠، ٤٥١، ٤٩٨، ٥٠٨، ٥١٥، ٥٣٤.

جذور تاريخية: ٤٤٥.

الجزيرة العربية: ٨٣.

ابن جماعة، بدر الدين محمد بن إبراهيم الكناني: ١٢٥، ١٣٠، ١٣٥، ١٤٧، ١٧٣، ١٨٣، ٢١١، ٢٣٤، ٢٣٩، ٢٤٨، ٢٥٧، ٢٥٩، ٢٦٠، ٢٦٦، ٢٧٧، ٣١١، ٣٣١، ٣٩٩، ٤٠٠، ٤٠١، ٤٠٣، ٤١٦، ٤٦٦، ٥٣٣، ٥٤٢، ٥٤٦، ٥٥٤.

جمعية المقاصد: ١٢٤.

جوهر الإسلام: ٥٦، ٦١.

جوهر الحضارة: ٥٩.

الجيطالي، أبي طاهر إسماعيل بن موسى: ١٨٣، ٢١٥، ٤٠٠، ٤٠١، ٤١٦، ٥٣٥، ٥٥٤.

ح

حالة ثقافية: ١٦٣.

حالة حضارية: ١٥، ٣٦، ١٦٣، ٤٦٤.

حالة سياسية: ١١٦، ٤٦١.

الحبشة: ٤١٣.

حرب الخليج: ٧٠.

حرب عالمية: ٣٤، ١١٨.

حركة الإصلاحات: ٣٦.

حركة علمية: ١٢٣، ١٥٥، ٢٠٧، ٣٢٤، ٣٩٠، ٤٤٤، ٤٦١.

حرم إبراهيمي: ٣٨٤، ٤١٩.

حرم مدني: ٤١٩.

حرم مكي: ٤١٩.

حروب صليبية: ٩٣، ١٧١.

ابن حزم، علي بن أحمد الظاهري: ١٢٩، ٢٠٢، ٢٤٨، ٣٨٧، ٤١٨، ٤٣٩، ٤٨٧، ٥١٧، ٥٥٢.

حساب: ١٩٢، ١٩٣، ٢١٦، ٢١٩، ٢٢٩، ٣٠٠، ٣٠١، ٣١٥، ٣١٨، ٣٣٣، ٣٤٨، ٣٦٤، ٣٧٩، ٣٨٠، ٣٩٦، ٥٠٦، ٥١٢، ٥٢٥، ٥٣٤، ٥٤١، ٥٤٨.
حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة (كتاب): ٢٥، ٣٥٣.
حضارة الوقف: ٣٨٤.
حضارة عربية إسلامية: ١١.
حقائق الفنون: ٢١٢، ٢٤٠.
حكومة مركزية: ٤٦٠.
حلقات: ١٣، ١٤، ٩١، ١١٨، ١٢٠، ١٢١، ١٢٢، ١٢٥، ١٦٢، ١٦٢، ٢٦٥، ٢٦٦، ٢٦٧، ٢٧١، ٢٧٥، ٢٨٦، ٢٩٦، ٣١٥، ٣١٦، ٣٨٥، ٣٩٧، ٥٠٧، ٥١٥، ٥٢٧، ٥٢٨، ٥٢٩، ٥٣٠، ٥٣٣، ٥٤٥.
حلقات الصوفية: ٢٨٦، ٢٨٨، ٣٩٧، ٤٤٤.
حلول واتحاد: ٢٨٤، ٣٣١، ٣٩٤.
حنبلي: ١٨٣، ٢٢٢، ٢٢٣، ٢٤٨، ٣٨٨، ٤٠١، ٤١٦، ٤١٧، ٤١٨، ٤٢١، ٥٣٦.
حنفي: ١٨٣، ٢٤٨، ٢٥٣، ٢٥٦، ٢٦٦، ٢٦٧، ٣٢٥، ٣٥٥، ٣٨٨، ٤٠٠، ٤٠٢، ٤١٦، ٤١٧، ٤٢١، ٥٠٦، ٥٤٢، ٥٤٤، ٥٤٧، ٥٥٢.
أبو حنيفة، النعمان بن ثابت: ١٢٧، ١٢٨، ١٣٥، ٢٠٨، ٢٠٩، ٢٥٦، ٢٦٢، ٢٦٧، ٢٧٩، ٢٨٤، ٣٣٩، ٣٤٠، ٣٦٠، ٣٦٦، ٣٨٩، ٣٩٠، ٤٠٩، ٤١١، ٤١٥، ٤٨٧، ٥٠٦، ٥١٤، ٥٥١، ٥٥٢.
حواشي: ٢٤٢، ٣٦٠.
حياة فكرية: ٨٣.
حياكة: ١٩٣، ٢٠٥.

خ

خبراء تربويون: ١٦٦.
خبرة إنسانية: ١٦، ٢٨، ٤٥٦، ٤٧٨، ٤٧٩.
خدمات تعليمية: ٣٨٥.
خدمة التراث: ٤٥٢.
خراسان: ٣١٦، ٣٤٥، ٣٦٧، ٤٠٧، ٤١٣.
خرافة: ٨٥، ٣٣٥، ٤٨٩،
خريطة: ٢٧، ١٤٢، ١٧٧، ١٨٣، ٢٥٤، ٣٥٨، ٣٧٢، ٣٢٥، ٤٤٥، ٤٨١.
خطاب عربي: ٣٤، ٤١، ٤٢، ٤٤.
ابن الخطاب، عمر: ٦٦، ١٢٧، ١٢٨، ١٥٢، ١٧٤، ٢٧٨، ٣٤٤، ٣٤٦، ٣٤٧، ٣٤٨، ٣٤٩، ٣٥٠، ٣٦٦، ٤٣٠، ٤٣١.
الخطابي، محمد العربي: ١٧٦.
خطابية: ٢٧، ٣١٢.
الخطط المقريزية (كتاب): ٢٥، ٣٢٣.
خلاف لفظي: ٤٥١.
خلافة: ٨٠، ٨١، ٩٣، ١٠٠، ١١٨، ٢٠٢، ٢٢٨، ٣٢٤، ٣٢٧، ٣٣٥، ٣٣٨، ٣٥٤، ٣٦٨، ٣٤١، ٤٤٤، ٥٠٣، ٥٢١، ٥٣٧، ٥٣٩.
خلافة راشدة: ١١٨.
خلافة عباسية: ٣٢٤.
خلافة عثمانية: ٩٣.
ابن خلدون، عبد الرحمن: ٢٠، ١١٧، ١٢٧، ١٣١، ١٣٥، ١٤٧، ١٤٩، ١٦٣، ١٦٤، ١٦٧، ١٧٢، ١٧٦، ١٨٣، ٢٢٧، ٢٢٨، ٢٤٨، ٢٥٨، ٢٨٢، ٢٨٣، ٢٨٧، ٣٢٣، ٣٢٥، ٣٢٦، ٣٢٧، ٣٢٨، ٣٢٩، ٣٣٠، ٣٣٢، ٣٣٣، ٣٦١، ٣٦٤، ٣٦٥، ٣٧٩، ٣٨٤، ٤٠٣، ٤٧٠، ٤٧٦، ٤٨٠، ٥١٤، ٥٣٨، ٥٤٠، ٥٥٤.
خلفاء راشدون: ١٢٠، ١٣٧، ١٦٢، ١٨٧، ٣٣٥، ٣٤٤، ٣٤٦، ٣٥١، ٣٦٥، ٤٢٤، ٤٣٠، ٤٣١، ٤٤٤، ٥٠٩.

خلوة: ١٤٥، ٢٨٢، ٢٨٧، ٢٩٤، ٥٢٤.
خوارج: ٢٩٧، ٣٣٢.
خوانق: ١٢٢، ١٤٨، ٢٦٥، ٢٧٩، ٢٨٩، ٢٩٦، ٣٢٥، ٣٥٤، ٣٥٥، ٣٨٢، ٥٤٤، ٥٥٥.

د

الدارس في تاريخ المدارس (كتاب): ٢٥، ١٢٥، ٣٢٥، ٥٤٤، ٥٥٥.
دراسات إسلامية: ٤٧، ٥١، ١٣٧، ١٣٨، ١٣٩، ١٤٦، ١٤٧، ١٤٨، ١٥٢، ١٥٣، ١٥٥، ١٦٠، ١٦١.
دراسات تراثية: ٢٦، ٣٩، ٤٣، ٤٧، ٥٠، ١٠٦، ١٠٨، ١١٨، ١٣٦، ١٧٩، ١٨٠، ٤٦٥، ٤٦٨، ٤٧٠.
دقائق العلوم: ٢١٢، ٢٤٠.
دوريات علمية: ١٧٧.
دولة: ٢٦، ٣٥، ٨٣، ٨٥، ١٢٢، ١٥٦، ١٥٨، ١٦٧، ١٧٥، ١٧٧، ٢٠٢، ٢٤٣، ٢٤٥، ٣٣٤، ٣٥٤، ٣٥٥، ٣٧٦، ٣٨٥، ٤٠٤، ٤٠٥، ٤٢٣، ٤٢٤، ٤٢٥، ٤٢٧، ٤٣٠، ٤٣٢، ٤٣٤، ٤٣٥، ٤٣٦، ٤٣٩، ٤٤١، ٤٥٣، ٤٧٥، ٥٣١.
دولة إسلامية: ٢٦، ٨٣، ٢٠٢، ٢٦٧، ٤١٢، ٤٢٤.
الدولة العامرية: ٢٠٢.
الدؤلي، أبو الأسود: ٢٥٦، ٣٤٣، ٣٤٤، ٣٤٥، ٥٣٠.
ديني: ٢٤، ٤٨، ٥٥، ٥٦، ٦٠، ٦٣، ٧٢، ٧٣، ٧٤، ٨٢، ٨٤، ١٢٣، ١٢٩، ١٣٩، ١٤١، ١٤٣، ١٥٦، ١٥٧، ١٥٩، ١٦٢، ٢١٧، ٢٣٧، ٢٤٢، ٢٤٧، ٢٩١، ٢٩٧، ٢٩٨، ٣١٥، ٣٢٩، ٣٥٨، ٣٧٨، ٣٩٤، ٣٩٥، ٣٩٦، ٤٠٤، ٤٠٦، ٤١٢، ٤١٣، ٤٣٦، ٤٣٨، ٤٤٧، ٤٦٢، ٤٨٢، ٥١٣، ٥١٤.

ر

الرازي، فخر الدين محمد بن عمر: ٨٨، ١٣٠، ٤١٣، ٤٣٨.
ربيع، حامد: ٨٨، ٨٩، ٩٠، ٩١، ٩٢، ٩٣، ١٠٥.
رجال الكنيسة: ٣٥.
الرسالة المفصلة (كتاب): ١٩، ٢٦٨، ٢٦٩، ٤٠٢، ٤٧٩، ٥١٤، ٥٥٢.
ابن رشد، محمد بن أحمد: ٤٧، ٨٨، ٩٣، ١٢٦، ١٣٠، ٢٥٨، ٣٠٩، ٣١٠، ٣١١، ٣١٢، ٣١٣، ٣٣٢، ٣٩٥، ٤٣٨، ٤٣٩.
رشديون لاتين: ٣١٠.
رعاية صحية: ٣٨٥.
رِقّ: ٤٣١.
روحي: ٥٩، ٦٠، ٨٢، ١٤٠، ١٤٥، ١٥٠، ١٥١، ٢٦١، ٢٨١، ٢٨٥، ٢٨٦، ٢٩٥، ٣٩٧.
روم: ٣٥٧، ٣٨٤، ٤١٣، ٤٦٦، ٥٢٩.
رؤى تحليلية: ١٣، ٢٧، ٣١، ٣٧٥، ٣٧٧.
رؤى نقدية: ٢٦، ١٨١، ٣٧٣، ٣٧٦، ٤٧٣.
رؤية إسلامية: ٦٠، ١١١، ١١٦.
رؤية تحليلية نقدية: ٢٦، ٤٤، ١٨٠، ١٨١، ٣٧٦.
رؤية تكاملية: ٢٧، ٢٨، ١٣٠، ٤٦٩، ٤٨١.
رياضيات: ١١٧، ٢٣٣، ٢٥٢، ٢٥٨، ٣١٤، ٣٣٢، ٣٥٧، ٣٩٤، ٥١٦.

ز

زاده، طاش كبرى: ٢٠، ٢٨٤، ٤٨٠، ٥٤٤، ٥٥٥.
الزحيلي، وهبة: ٩٦.
الزرقا، مصطفى: ٩٥.
الزرنوجي، برهان الدين: ١٣٠، ١٣٥، ١٤٣، ١٨٣، ٢٠٦، ٢٠٧، ٢٥٩، ٢٦٠، ٢٦٨، ٢٦٩، ٢٧٧، ٤٠٠، ٤٠٢، ٤٠٣، ٤١٣، ٤١٦، ٥٢٦، ٢٥٣.
الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر: ٣٤٥.

زيج حاكمي: ٣٥٨.
زيدي: ١٥٢، ٢٣٨، ٢٣٩، ٢٤٨، ٢٥٦، ٣٨٨، ٤٠٢، ٤١٦، ٤١٨، ٥٥٥.
الزيدي، الحسين بن المنصور بالله القاسم: ١٨٣، ٢٣٨، ٣١٨، ٤٠٠، ٤٠١، ٤٠٣، ٤١٦، ٥٥٥.

س

السالمي، عبد الرحمن: ١٩، ٤٨٠.
ابن سحنون، محمد بن عبد السلام: ١٩، ١١٧، ١٢٧، ١٧٢، ١٨٣، ١٩٤، ١٩٥، ١٩٦، ٢٤٨، ٢٥٧، ٢٥٩، ٢٦٠، ٢٦٧، ٢٦٨، ٢٦٩، ٣٣١، ٣٦٣، ٤٠١، ٤٠٢، ٤١١، ٤٣٥، ٤٦٥، ٧٧٩، ٥٠٨، ٥٥١.
السعيدية: ٢٥٣.
السكندري، ابن عطاء الله: ١٣٥، ١٤٥، ١٤٦، ٢٦٠، ٢٨٣، ٣٥٩.
سلاجقة: ١٥٥، ١٥٦، ٢٦٧.
سلطان فكري: ٥٠.
سلطة الغيب: ٥١.
سلطة عليا: ٨٦.
سلفيون: ٦٤، ٨٣.
سلوك المالك في تدبير الممالك (كتاب): ١٨، ٨٩.
سنة نبوية: ١٢، ١٥، ١٦، ٢٣، ٢٤، ٢٧، ٢٨، ٥٥، ٦٢، ٧٧، ٩٤، ٩٥، ٩٨، ٩٩، ١٠٠، ١٠٤، ١١٦، ١١٩، ١٢٠، ١٢٩، ١٣٦، ١٤٧، ١٦٧، ١٧٨، ٢٤٢، ٢٦٣، ٢٦٤، ٢٦٥، ٢٤٧، ٢٨٠، ٣٣٠، ٣٣٥، ٣٤٨، ٣٦٥، ٣٧٢، ٣٨٩، ٣٩٠، ٣٩٢، ٤٠٤، ٤١٢، ٤١٤، ٤٢٠، ٤٢١، ٤٢٦، ٤٢٧، ٤٣٨، ٤٣٩، ٤٤٥، ٤٤٧، ٤٤٨، ٤٤٩، ٤٥٠، ٤٥١، ٤٥٣، ٤٥٤، ٤٥٥، ٤٧١، ٤٧٨، ٤٧٩، ٤٨٢، ٤٨٧، ٤٨٩، ٤٩٠، ٤٩٤، ٤٩٥، ٥١٨، ٥٢١.
السنهوري، عبد الرزاق: ٩٥.
السهروردي، شهاب الدين: ٢٤٩، ٢٦٠، ٢٨٣، ٢٨٤.
السودان: ١١٨، ١٢٤، ٤١٣، ٥٢٦.
سياسة: ٣٤، ٤٨، ٦٩، ٨٨، ٩٤، ١٠٧، ١٣١، ١٤٠، ١٤٩، ١٥٦، ١٥٧، ١٧٦، ١٧٧، ٢٠٠، ٢٩٩، ٣٠٠، ٣١٨، ٣١٩، ٣٢٦، ٣٣٣، ٣٩٧، ٤٢٢، ٤٢٧، ٤٢٨، ٤٣٠، ٤٤٣، ٤٤٩، ٤٦٦، ٤٨٩، ٥٠٨، ٥١٢، ٥١٣، ٥١٤، ٥١٥، ٥١٦، ٥٤١، ٥٥٢.
سياق: ٢٨، ٢٩، ٣٣، ٣٥، ٤٥، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٨، ٦٢، ٦٨، ٧٤، ٨٩، ١٠٦، ١٣٦، ٢٦٩، ٣٣٦، ٣٤٦، ٣٤٧، ٣٨١، ٣٩٣، ٤٢٤، ٤٣٦، ٤٣٩، ٤٥٥، ٤٦٠، ٤٧٦، ٤٨٢، ٤٩٥، ٥٤٩.
ابن سينا، الحسين بن عبد الله: ٥٢، ٨٨، ٩٣، ١٢٥، ١٢٧، ١٢٩، ١٣٥، ١٣٩، ١٤٠، ١٤١، ١٦٩، ١٧٣، ١٧٦، ٢٤٩، ٢٥٩، ٢٦٠، ٢٦٥، ٢٨٤، ٣١٠، ٣١١، ٣١٨، ٣١٩، ٣٢٠، ٣٣٢، ٣٣٣، ٣٦٣، ٣٩٤، ٤٢٣، ٤٣٩، ٤٦٥، ٤٦٦، ٥١٥، ٥٥٢.
سياسي: ١٦، ٢٠، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥٩، ٦٣، ٦٤، ٦٦، ٦٩، ٧١، ٧٢، ٧٣، ٧٧، ٨٦، ٨٨، ٨٩، ٩٠، ٩١، ٩٢، ٩٤، ٩٦، ٩٨، ١٠١، ١٠٤، ١٠٥، ١٠٧، ١١٦، ١٢٨، ١٣٢، ١٣٧، ١٤٩، ١٥٥، ١٥٧، ١٥٨، ١٧٢، ١٩٧، ٢٢٧، ٢٩١، ٢٩٦، ٣٢١، ٣٢٢، ٣٢٣، ٣٢٤، ٣٢٦، ٣٢٨، ٣٣٤، ٣٣٦، ٣٩٢، ٣٩٣، ٤٠٤، ٤٠٧، ٤١٢، ٤١٤، ٤٣٢، ٤٤٠، ٤٤٤، ٤٥٤، ٤٥٨، ٤٦٠، ٤٦١، ٤٦٤، ٤٦٥، ٤٧٢، ٤٧٨، ٤٨٢، ٤٨٨، ٤٨٩، ٥٣١.
السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن: ٢٥، ٢٩٨،

٣٤١، ٣٤٤، ٣٥٢، ٣٥٣، ٣٣٣، ٥٤١، ٥٥٥.
السيوفية: ٣٥٥.

ش

شافعي، مذهب: ١٩، ١٢٦، ٢١١، ٢٤٨، ٢٦٦، ٢٦٧، ٢٧٠، ٢٩٣، ٢٩٤، ٣٢٥، ٣٥٣، ٣٥٥، ٣٥٨، ٣٥٩، ٣٨٨، ٣٩٩، ٤٠٠، ٤٠١، ٤٠٢، ٤١٦، ٤١٧، ٤٢١، ٤٨٠، ٤٨٧، ٥١٢، ٥٣٣، ٥٣٤، ٥٣٦، ٥٤٠، ٥٤١، ٥٤٣، ٥٤٤، ٥٥١، ٥٥٢.
الشافعي، محمد بن إدريس: ١٢٧، ١٧٥، ١٨٣، ٢١٤، ٢٤٢، ٢٥٦، ٢٦٢، ٢٦٧، ٢٧٨، ٢٧٩، ٢٩٨، ٣٠٨، ٣٤٢، ٣٤٣، ٣٤٥، ٣٥٨، ٣٦٠، ٣٦٦، ٣٨٩، ٣٩٠، ٤٠٩، ٤١٥، ٤١٨، ٤٨٥، ٤٨٧، ٥٠٤، ٥٠٦، ٥٤٢، ٥٥١.
شبكة عنكبوتية: ١٦١.
شحنة إيديولوجية: ٤٧.
شخصانية: ٢٥٥.
شخصية: ١٦، ٢١، ٤٤، ٦٢، ٧٣، ٨٣، ٨٦، ١٢٧، ١٣٠، ١٥٠، ١٦٢، ١٦٨، ١٧٢، ١٨٠، ١٨١، ١٩٤، ٣١٧، ٣٥١، ٣٧٥، ٣٨١، ٤٠٦، ٤٥٤، ٤٧٨، ٤٨٣، ٤٩١، ٤٩٤، ٥٠٤.
شريعة إسلامية: ١٥٠.
شطحات: ١١٧، ٢٦٥، ٢٨٤، ٢٨٦، ٢٩٦، ٣٦٩.
شمس الدين، عبد الأمير: ١٦٦، ١٧٢، ٢٥٥، ٢٦٠، ٢٧٠، ٥٤٣.
الشوكاني، محمد بن علي: ١٢٧، ١٣٦، ١٨٣، ٢٤٣، ٢٦٨، ٤٠٣، ٤١٣، ٤١٨، ٥٤٩، ٥٥٦.
الشيباني، أحمد بن حنبل: ١٣٧، ٢٥٦، ٢٨٦، ٢٩٢، ٣٩٠، ٤٠٧، ٤١٥، ٥٤٢.
شيعة إمامية: ٢٥٨، ٤٤٥.
شيكاغو: ٢٥٣.

ص

الصادق، جعفر بن محمد: ١٢٧، ١٤٧، ٤١٥، ٥٠٤.
صالونات أدبية: ١٦٢.
صحابة: ١٢٧، ١٣٧، ١٥٢، ٢٥٦، ٢٦٢، ٢٧٤، ٢٧٥، ٢٨١، ٢٨٢، ٢٩٦، ٣٣٧، ٣٣٨، ٣٤٠، ٣٤٣، ٣٤٦، ٣٥٠، ٣٥٢، ٣٦١، ٣٦٥، ٣٦٦، ٣٨٦، ٤١٢، ٤١٣، ٤١٤، ٤٢٥، ٤٢٨، ٤٣٠، ٤٣٨، ٤٤٤، ٤٨١، ٤٨٢، ٥٠٦، ٥٠٧، ٥٠٩، ٥١٨، ٥١٩، ٥٢٠، ٢٣٢، ٥٣٧، ٥٣٨.
صحة: ١٣، ١٠٣، ١٣٠، ٢٠٥، ٢٠٨، ٢٤٢، ٢٧١، ٢٧٣، ٢٧٥، ٣٠٢، ٣٠٤، ٣٠٥، ٣٠٦، ٣١٤، ٣١٥، ٣١٨، ٣٣٢، ٣٥١، ٥١٨، ٥٢١.
صحوة إسلامية: ١٣٢، ١٦٤، ٥٣٤.
صقيلية: ٣٧٠.
صوفيّ، صوفية: ١٩، ٢٨، ٥٨، ٦٠، ٨٢، ٨٥، ٩٩، ١٠١، ١٠٢، ١١٧، ١١٩، ١٢٢، ١٢٦، ١٢٧، ١٤٢، ١٤٥، ١٤٦، ١٦٨، ١٧٩، ١٨١، ١٨٣، ١٨٤، ١٨٦، ٢٤٨، ٢٤٩، ٢٥٢، ٢٥٣، ٢٥٤، ٢٥٥، ٢٥٧، ٢٥٨، ٢٥٩، ٢٦٠، ٢٦٥، ٢٨١، ٢٨٢، ٢٨٣، ٢٨٤، ٢٨٥، ٢٨٦، ٢٨٧، ٢٨٨، ٢٨٩، ٢٩٠، ٢٩١، ٢٩٣، ٢٩٦، ٣٠٩، ٣١٦، ٣٣٠، ٣٣١، ٣٥٣، ٣٦٩، ٣٧٧، ٣٨٠، ٣٨٢، ٣٨٨، ٣٨٩، ٣٩٠، ٣٩٤، ٣٩٧، ٤٠٢، ٤١٤، ٤١٦، ٤٢٠، ٤٢١، ٤٢٢، ٤٣٩، ٤٤١، ٤٤٤، ٤٥٥، ٤٧٧، ٤٧٩، ٤٩٧، ٥٠٥، ٥٠٨، ٥١٤، ٥١٥، ٥١٦، ٥٢٢، ٥٢٣، ٥٢٦، ٥٢٩، ٥٣١، ٥٥١، ٥٥٢، ٥٥٣.
صياغة: ٤٥، ٥٧، ٦٠، ١١٣، ١٥٧، ١٧٨، ١٨٠، ١٩٣، ٤٦٧، ٤٨٤.
الصين: ١٧٨، ٤٠٤، ٤٧٦.

ض

ضمير: ٩٢، ٢٣٢.

ط

طب: ١٧، ٢٨، ٣١، ٣٦، ١٠٤، ١٠٥، ١١٨، ١١٩، ١٢٢، ١٢٣، ١٥٧، ١٧٦، ١٩٣، ١٩٧، ١٩٨، ٢١٩، ٢٢٣، ٢٣٣، ٢٤١، ٢٥٢، ٢٥٨، ٢٦٠، ٢٨٧، ٢٩١، ٣٠١، ٣٠٨، ٣٠٩، ٣١٤، ٣١٥، ٣١٦، ٣١٧، ٣١٨، ٣١٩، ٣٢٥، ٣٣٢، ٣٣٣، ٣٣٦، ٣٥٣، ٣٥٤، ٣٥٧، ٣٥٨، ٣٦٣، ٣٨٠، ٣٨٧، ٣٩٣، ٣٩٤، ٣٩٦، ٤٦٣، ٥١٢، ٥١٦، ٥٣١، ٥٣٢، ٥٤٤.

طبقي، صراع: ٧٢.

طبيعيات: ١١٧، ٢٥٨، ٣١٨.

طرابيشي، جورج: ٣٤، ٣٩، ٤١، ٤٢، ٤٣.

طرائق التأديب: ٣٨٠.

ابن طفيل، محمد بن عبد الملك: ٨٨، ١٧٢، ٢٦٠.

الطيب، أحمد محمد: ٥١.

ظ

ظاهرية: ١٢٣، ٢٥٦، ٢٧٩، ٢٨٤، ٣٥٥، ٤٠٢، ٤٣٩، ٥٤٤، ٥٤٥.

ع

العادلية: ٢٨٠، ٣٥٥.

العامري، أبي الحسن محمد بن أبي ذر: ٢٠، ١٢٨، ١٢٩، ٤٨٠، ٥١٢، ٥١٣، ٥٥٢، ٥٥٦.

العاملي، زين الدين بن نور الدين علي: ١٧٣، ١٨٣، ٢٣٣، ٢٦٠، ٢٦٨، ٢٧٠، ٣٩٩، ٤٠١، ٤٠٣، ٤٤٣، ٥٥٥.

عبادات: ٢٠، ٢١٢، ٢٣٦، ٢٦٤، ٣٧٩، ٣٩٧، ٣٩٨، ٤٨٠، ٥١٣، ٥٢١، ٥٢٢، ٥٣٢، ٥٣٧.

عباسي، عباسيون، عباسية: ١٨، ٩٧، ١٥٣، ١٥٤، ١٥٥، ٢٦٧، ٢٩٩، ٣٢٤، ٣٣٥، ٣٤٥، ٣٥٦، ٣٥٧، ٣٦٦، ٤٦٨، ٥٣٢.

عبد الرحمن، طه: ٣٩، ٤٣، ٤٥، ٧٤، ٧٥، ٧٦.

ابن عبد العزيز، عمر: ١٥٣، ٣٣٨، ٣٣٩، ٣٤٧، ٣٦٦، ٤٣٣، ٤٤٧.

عثماني، عثمانيون: ٣٥، ٩٣، ١٥٩، ١٧٠، ٣٥٥، ٣٧٢، ٤١٩.

العراق: ٣٥٣، ٣٦٠، ٤٠٧، ٤٠٩، ٤١٣، ٥٣٧.

عرب: ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٧، ٤٩، ٥٠، ٦٣، ٦٩، ٧١، ١١٦، ١٦٢، ١٦٣، ٣٢٢، ٣٢٣، ٣٢٦، ٣٣٧، ٣٤٣، ٣٤٤، ٣٤٥، ٥١٦، ٥٢٩، ٥٣٤.

عَروض: ١٩٣، ٣٠١، ٣٠٢، ٥٠٤.

عصور حديثة: ٣٥.

عصور وسطى: ٣٥، ٩١، ٩٣، ٩٤.

ابن عفان، عثمان: ١٩٥، ٣٤٦، ٣٦٥، ٣٨٦، ٤٢٨، ٤٣١.

عقل، عقلية، عقلانية: ٣١، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٥، ٤٧، ٤٩، ٥٠، ٥٢، ٥٦، ٦١، ٦٧، ٧٦، ٧٨، ٨٠، ٨٢، ٨٣، ٨٤، ٨٦، ٩٧، ٩٨، ١٠٢، ١٠٣، ١٠٧، ١١٣، ١١٦، ١١٧، ١٢٨، ١٣١، ١٣٨، ١٣٩، ١٤٤، ١٥٠، ١٥١، ١٦٠، ١٦٣، ١٧٧، ١٨١، ١٨٦، ١٨٧، ١٨٨، ١٨٩، ١٩٠، ١٩١، ١٩٢، ٢٠٠، ٢٠٨، ٢١٧، ٢١٨، ٢١٩، ٢٢٠، ٢٢٨، ٢٢٩، ٢٣٠، ٢٣١، ٢٣٢، ٢٣٧، ٢٤٣، ٢٥٣، ٢٥٨، ٢٥٩، ٢٦٢، ٢٧٠، ٢٨٤، ٢٩١، ٢٩٣، ٢٩٤، ٢٩٧، ٢٩٩، ٣٠١، ٣٠٢، ٣٠٤، ٣٠٧، ٣٠٨، ٣٠٩، ٣١١، ٣١٢، ٣١٤، ٣١٥، ٣١٧، ٣١٨، ٣٢٦، ٣٢٧، ٣٢٨، ٣٣٢، ٣٣٥، ٣٦٧، ٣٧١، ٣٧٦، ٣٧٩، ٣٨٩، ٣٩٠، ٣٩١، ٣٩٢، ٣٩٤، ٣٩٥، ٣٩٦، ٣٩٧، ٤٢٢، ٤٣٦، ٤٣٧، ٤٣٨، ٤٣٩، ٤٤٣، ٤٥٠، ٤٥٤، ٤٥٨، ٤٦٣، ٤٧١، ٤٨٣، ٥٠٦، ٥٠٨، ٥١٠، ٥١٣،

٥١٦، ٥٢١، ٥٢٣.
علم الاجتماع: ٨٧، ٨٩، ١٣٣، ٣٢٦، ٤٤٣، ٤٧٤.
علم الأخلاق: ٧٦، ٧٧.
علم الأصول: ٧٦، ٢٣٩، ٤٨٤.
علم أصول الفقه: ٩٥، ١٠٣، ٢٥٦، ٢٦٣، ٢٦٥، ٣٩٠.
علم الاقتصاد: ٨٧، ٩٤، ٣٩٢، ٤٤٣.
علم التربية: ٩٤، ١٣٦، ٤٤٣.
علم الخلف: ٩٥.
علم السلف: ٩٥.
علم السياسة: ٩٤، ٤٤٣.
علم الكلام: ٣١، ٨٤، ٨٥، ١٣٠، ٢٦٥، ٢٩٧، ٢٩٨، ٣٠٤، ٣٠٨، ٣٤٧، ٣٩٢، ٥٠٤، ٥١٠، ٥٢٦.
علم النفس: ٣٣، ٣٤، ٨٧، ١٠٤، ١٠٧، ١٢٩، ١٧٠، ١٧٤، ٢٥٣، ٢٩٨، ٣٩٤، ٣٩٦، ٤٤٣، ٤٦٥، ٤٧٤، ٤٨٧.
علم إلهي: ٢٨٤، ٥١٠.
علم نفس النمو: ٢٢٣.
علماء الأخلاق: ١٢٧.
علماء الأمة: ١٦، ٤٤، ١٣٦، ٤١٢، ٤٧٩، ٤٨٤.
علماء الكلام: ٨٥، ٢٥٩، ٢٦٥، ٣٠٧، ٣٠٨، ٣٠٩، ٤٥٤، ٤٥٨.
علماء مسلمين: ١٢، ٢٥، ٦٠، ٦٦، ١٨٠، ٢٥٨، ٢٦٠، ٣٠٩، ٣١٠، ٣٩٤، ٤٤٧، ٤٤٨، ٥٠٣.
علمانية عربية: ٥٠.
العلموي، عبد الباسط: ٢٥، ٥٤٥، ٥٥٥.
علوم إسلامية: ٦١، ٦٢، ١٣٥، ٣٤٨، ٤٦٢، ٥٤٨.
علوم حديثة: ٦٠، ٦١، ٨٧، ٤٥٧.
علوم صرفة: ١٢٢.
علوم طبيعية: ٥٦، ١٣١، ٢٣١، ٢٥٢، ٣١٥، ٣٣٦، ٣٨٠، ٣٩٢، ٤٣٨، ٤٨٢.
علوم عقلية: ٢٣١، ٣٩٢.
علي، سعيد إسماعيل: ١٦٦، ٢٥٣، ٢٥٩.
عمارة، محمد: ٣٩، ٤١، ٤٥، ٨٢، ٨٤، ٨٥.
أبو العينين، علي خليل مصطفى: ١٢٨، ١٧٣.
عيون المعارف (كتاب): ١٨٩.

غ

غرب: ٣٣، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤١، ٤٣، ٤٤، ٤٧، ٥٥، ٥٦، ٥٨، ٧١، ٧٦، ٧٨، ٩٠، ٩٢، ٩٣، ١٠٥، ١١١، ١٣٦، ١٥٠، ١٦٠، ١٦٤، ١٧٦، ١٨٠، ٣٢٢، ٣٨٣، ٤٠٤، ٤٠٨، ٤٤٨، ٤٤٩، ٤٦٣، ٥١٢، ٥٣٧.
الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد: ٨٨، ١١٧، ١٢٦، ١٣٠، ١٣٥، ١٣٩، ١٤١، ١٤٢، ١٥٦، ١٦٨، ١٧٣، ١٧٤، ١٧٥، ١٧٦، ٢١٦، ٢١٩، ٢٥٧، ٢٥٨، ٢٦٠، ٢٦٥، ٢٨٣، ٢٨٨، ٢٩٤، ٢٩٥، ٢٩٦، ٣٠٩، ٣٢٨، ٣٣١، ٣٥٨، ٣٦٢، ٣٨١، ٣٩٢، ٣٩٣، ٣٩٤، ٣٩٧، ٣٩٨، ٤٠٠، ٤٠١، ٤١٦، ٤١٧، ٤١٨، ٤٣٨، ٤٦٥، ٥٢٢، ٥٥٦.
الغزالي، محمد الغزالي السقا: ٣٩، ٨٩، ٩٥، ٩٦، ٩٧، ٩٨، ٩٩، ١٠٠، ٤٥٠.
غضبيّة: ١٩٩، ٢٠٠.
غلو: ٢٨١، ٣٦٩، ٤٥٤، ٤٥٦، ٥١٠.

ف

الفارابي، محمد بن محمد: ٥٢، ٨٧، ١٢٥، ١٣٨، ١٧١، ١٧٦، ٢٥٨، ٢٩٥، ٢٩٧، ٣٠٨، ٣١٠، ٣١١، ٣١٤، ٤١٣، ٤٢٣، ٥١٠، ٥٥١.
الفاروقي، إسماعيل: ٣٩، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦١، ٦٢، ٤٠٥.
الفاضلية: ٢٧٩، ٣٥٥.
فاطمي، فاطميون: ١٢٠، ١٥٦، ٣٥٣، ٣٥٤، ٣٥٥،

٣٥٦، ٣٥٧، ٥٣٩.
فتح إسلامي: ٢٨٠.
فُرْس: ٢٨٠، ٢٩٧، ٣١٤، ٣٣٢، ٤١٣، ٤٤٥، ٥٢٩.
فرنجة: ١٥٨، ١٧١.
فرنسيون: ٣٦، ٤٠٤.
فساد اجتماعي: ٩٦.
فقهية: ٢٨، ٧٩، ٨٧، ٨٨، ٩٥، ١٠١، ١١٨، ١٢٧، ١٣٤، ١٥٠، ١٨٣، ١٨٤، ١٨٦، ٢١١، ٢١٦، ٢٤٤، ٢٥٢، ٢٥٥، ٢٥٦، ٢٦١، ٢٦٢، ٢٦٣، ٢٦٤، ٢٦٥، ٢٦٧، ٢٦٨، ٢٧١، ٢٧٥، ٢٧٩، ٣٠٩، ٣٣٠، ٣٣١، ٣٣٣، ٣٥٤، ٣٥٨، ٣٥٩، ٣٦٠، ٣٦٦، ٣٧٨، ٣٨٣، ٣٨٧، ٣٨٨، ٣٨٩، ٣٩٠، ٣٩١، ٣٩٢، ٣٩٧، ٤٠١، ٤٠٢، ٤١٤، ٤١٥، ٤١٦، ٤١٧، ٤٢٠، ٤٣٢، ٤٣٥، ٤٣٦، ٤٣٨، ٤٤١، ٤٤٢، ٤٤٥، ٤٥٤، ٤٥٥، ٤٧٧، ٤٨١، ٥٠٦، ٥٠٧، ٥٠٩، ٥١١، ٥١٢، ٥١٣، ٥١٤، ٥١٧، ٥١٨، ٥١٩، ٥٢٠، ٥٢١، ٥٢٤، ٥٢٥، ٥٢٦، ٥٢٧، ٥٣٠، ٥٣١، ٥٣٣، ٥٣٤، ٥٣٥، ٥٣٦، ٥٣٧، ٥٤٠، ٥٤٢، ٥٤٣، ٥٤٤، ٥٤٥، ٥٤٦، ٥٤٧، ٥٤٨، ٥٤٩، ٥٥١، ٥٥٢، ٥٥٣، ٥٥٤، ٥٥٦.
فقهاء: ٩٤، ٩٥، ١٠١، ١١٩، ١٢٧، ١٦٣، ٢١٥، ٢٥٥، ٢٥٦، ٢٥٧، ٢٦٠، ٢٦٤، ٢٦٥، ٢٦٦، ٢٦٧، ٢٦٨، ٢٦٩، ٢٧٠، ٢٧١، ٢٧٤، ٢٨٤، ٢٨٦، ٢٩٧، ٢٩٨، ٣١٤، ٣٣٠، ٣٥٥، ٣٦٠، ٣٦١، ٣٦٣، ٣٦٦، ٣٩٢، ٣٩٧، ٣٩٨، ٤١١، ٤٢٠، ٤٣٣، ٤٣٤، ٤٤١، ٤٥٠، ٥١٩، ١٣٢، ٥٣٧.
فكر تربوي إسلامي: ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٢٩، ١٠٥، ١١٤، ١١٥، ١١٦، ١١٧، ١٢٧، ١٣٠، ١٣٢، ١٣٥، ١٥٢، ١٥٣، ١٥٤، ١٦٠، ١٦٧، ١٧٥، ٢٥٣، ٢٥٩، ٢٩٠، ٣٧٢، ٣٧٣، ٣٧٧، ٤٢٠، ٤٤٥، ٤٨٩، ٤٩٠، ٤٩١، ٤٩٢، ٤٩٦، ٤٩٨، ٤٩٩.
فِلاحة: ١٥٧، ١٩٣، ٢٠٥.
فلاسفة: ٥١، ٨٣، ١٠١، ١٢٧، ١٣٨، ١٣٩، ١٤٧، ١٥٧، ٢٥٤، ٢٥٥، ٢٦٠، ٢٦٥، ٢٩٨، ٣٠٧، ٣٠٩، ٣١٠، ٣١١، ٣١٤، ٣١٩، ٣٣١، ٣٣٢، ٣٩٣، ٣٩٤، ٣٩٥، ٣٩٨، ٤١٦، ٤٢٢، ٤٣٨، ٤٣٩، ٤٤٥، ٤٥٤، ٤٥٨، ٥٢١، ٥٣٦.
فلسفة الأديان: ٥٥.
فلسفة الأنوار: ٤٩.
فلسفة التربية: ١٦٥، ١٦٩، ١٧١، ١٧٢، ١٧٥، ٢٥٤، ٤٥٩.
فلسفة التعليم الإسلامي: ١١.
فلسفيّ، فلسفية: ١٩، ٢٨، ٦٤، ٦٥، ٧٢، ٧٩، ٨٢، ١١٦، ١١٩، ١٢٧، ١٢٩، ١٣١، ١٣٩، ١٤١، ١٤٣، ١٤٤، ١٤٨، ١٧٣، ١٧٩، ١٨٣، ١٨٤، ٢٣٠، ٢٤٨، ٢٤٩، ٢٥٢، ٢٥٤، ٢٥٥، ٢٥٩، ٢٦٠، ٢٦٣، ٢٨٤، ٢٩٨، ٣٠٧، ٣٠٨، ٣١٤، ٣١٥، ٣١٦، ٣١٩، ٣٣٠، ٣٣٢، ٣٣٣، ٣٧٨، ٣٨٧، ٣٨٨، ٣٨٩، ٣٩٠، ٣٩٤، ٣٩٧، ٤٠٢، ٤١٤، ٤١٧، ٤٢٠، ٤٢٢، ٤٢٣، ٤٣٩، ٤٤١، ٤٥٥، ٤٧٠، ٤٧٧، ٤٧٩، ٤٨٧، ٤٩١، ٤٩٧، ٥١٠، ٥١٣، ٥١٥، ٥١٦، ٥١٧، ٥٤٩، ٥٥١، ٥٥٢، ٥٥٥.
فَلَك: ١٧، ٩٧، ١٠٤، ١٥٧، ٢٣٣، ٢٥٢، ٢٦٠، ٣١٤، ٣١٥، ٣١٦، ٣٣٢، ٣٣٣، ٣٣٦، ٣٥٣، ٣٥٧، ٣٥٨، ٣٩٤، ٥١٦.
فهم حرفي: ٤٥٠.
فهم مقاصدي: ٤٥٠.

ق

القابسي، أبو الحسن علي بن محمد: ١١٧، ١٢٧، ١٣٥، ١٣٩، ١٧٢، ٢٥٧، ٢٥٩، ٢٦٠، ٢٦٧، ٢٦٨، ٢٦٩، ٢٧٧، ٣٦٣، ٤٠١، ٤٠٢، ٤١٣، ٤٣٤، ٤٣٥، ٤٣٦، ٤٦٥، ٥١٤، ٥٥٢.

القانوني، سليمان: ٤١٩.

قتال: ٢٨٩، ٣٨٠، ٣٨٧.

قدرية: ٢٢٣، ٢٩٧، ٢٣٢.

قراءات: ٤٦، ٧١، ٧٨، ٧٩، ١١٢، ٢٣٣، ٤٩٧، ٥١٦.

قرآن كريم: ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٤٤، ٤٥، ٥٥، ٥٦، ٦٢، ٧٧، ٨١، ٩٤، ٩٥، ٩٨، ٩٩، ١٠٠، ١٠١، ١٠٤، ١٠٥، ١١٦، ١١٩، ١٢٠، ١٢١، ١٢٨، ١٣٦، ١٣٧، ١٣٩، ١٤٥، ١٤٨، ١٧٨، ١٨٦، ١٩١، ١٩٣، ١٩٤، ١٩٥، ١٩٦، ١٩٧، ٢١٠، ٢١١، ٢١٧، ٢٢٧، ٢٣٣، ٢٣٤، ٢٤٣، ٢٤٦، ٢٥١، ٢٥٢، ٢٦١، ٢٦٢، ٢٦٣، ٢٦٤، ٢٦٥، ٢٦٨، ٢٧٠، ٢٧٤، ٢٧٧، ٢٧٨، ٢٨٠، ٢٨٨، ٢٩١، ٣٠١، ٣١٠، ٣١٤، ٣١٩، ٣٢٠، ٣٢١، ٣٢٥، ٣٢٩، ٣٣٠، ٣٣٣، ٣٣٥، ٣٣٦، ٣٣٧، ٣٣٨، ٣٤٣، ٣٤٥، ٣٤٦، ٣٤٧، ٣٤٨، ٣٤٩، ٣٥١، ٣٥٢، ٣٥٤، ٣٦٣، ٣٦٤، ٣٦٥، ٣٦٦، ٣٧١، ٣٧٢، ٣٧٨، ٣٧٩، ٣٨٠، ٣٨٢، ٣٨٦، ٣٨٩، ٣٩٠، ٣٩١، ٣٩٢، ٣٩٥، ٣٩٨، ٤٠٣، ٤٠٤، ٤٠٥، ٤١١، ٤١٣، ٤١٤، ٤١٨، ٤٢٠، ٤٢١، ٤٢٥، ٤٢٦، ٤٢٧، ٤٢٨، ٤٣١، ٤٣٢، ٤٣٤، ٤٣٥، ٤٣٦، ٤٣٨، ٤٣٩، ٤٤٢، ٤٤٥، ٤٤٧، ٤٤٨، ٤٤٩، ٤٥٠، ٤٥١، ٤٥٣، ٤٥٤، ٤٥٥، ٤٧٠، ٤٧١، ٤٧٥، ٤٧٨، ٤٧٩، ٤٨٢، ٤٨٤، ٤٨٧، ٤٨٩، ٤٩٠، ٤٩١، ٤٩٤، ٤٩٧، ٥٠٣، ٥٠٧، ٥٠٨، ٥١٢، ٥١٤، ٥١٨، ٥٢١، ٥٢٢، ٥٢٥، ٥٣٣، ٥٤٢، ٥٤٤، ٥٤٥، ٥٤٨، ٥٥٤، ٥٥٥.

القرضاوي، يوسف: ٣٩، ٦٦، ٦٧، ٨٩، ٩٦، ٩٩، ١٠٠، ١٠١، ١٠٢، ١٠٣، ٤٤٩، ٤٥٠.

القشيري، عبد الكريم بن هوازن: ٢٦٠، ٢٨٣، ٢٩٣، ٢٩٤، ٣٩٤، ٤٢١، ٤٢٢.

قضايا الإنسان: ١١٦.

قضايا الكون: ١١٦.

قضايا المجتمع: ١١٦.

قضايا المعرفة: ١١٦.

قمبر، محمود: ١٦٧، ١٦٨.

قمحية: ٣٥٥، ٥٣٤.

قمقم: ٦٥.

قواعد: ٤٤، ٤٩، ٩١، ٩٢، ١٠٣، ١٠٤، ١٣١، ١٤٠، ١٦٨، ٢١٦، ٢٢٩، ٢٤٤، ٢٤٦، ٢٥٦، ٢٦١، ٢٦١، ٢٦٣، ٢٧٢، ٢٧٩، ٢٨٤، ٣٢٦، ٣٢٧، ٣٢٩، ٣٤٣، ٣٤٥، ٣٦٠، ٣٦١، ٣٨١، ٤٢٢، ٤٧٠، ٥٣١، ٥٤٩، ٥٥٣.

قومية: ٣٧، ٤٠، ٦٩، ٧٠، ٩١.

قيادة: ٢٠، ٩١، ١٦٢، ٣١٩، ٣٩٢، ٤٢٧، ٤٣٣، ٤٤٤، ٤٩٦.

قيادية، شخصية: ٣٥١.

قياس عقلي: ٣٩٥.

قيسارية: ٣٤٩.

ابن القيم، شمس الدين محمد بن أبي بكر الزرعي: ٨٨، ١٣١، ١٤٨، ٢٢٢، ٢٤٨، ٢٧٩، ٤٠١، ٤١٦، ٤١٧، ٤٧٣، ٥٣٦، ٥٥٦.

قيمة، قيم: ٢٥، ٢٩، ٣٠، ٣٦، ٤٨، ٤٩، ٥٤، ٥٥، ٥٧، ٥٨، ٦٠، ٦٦، ٦٧، ٧٠، ٧٥، ٧٧، ٧٨، ٨٧، ٩٠، ٩١، ٩٣، ١٠٧، ١١٤، ١١٦، ١٤٠،

١٤٤، ١٤٧، ١٤٩، ١٥٣، ١٦١، ١٦٩، ١٧٣،
١٧٧، ١٧٩، ١٨٠، ١٨١، ١٨٣، ٢٠٧، ٢٢٣،
٢٣٩، ٢٥٠، ٢٧٨، ٢٨٢، ٣٢٧، ٣٣٠، ٣٣٥،
٣٧٣، ٣٩٥، ٤٠٠، ٤٠١، ٤١٨، ٤٤٦، ٤٥٦،
٤٥٧، ٤٥٨، ٤٦٠، ٤٦١، ٤٦٩، ٤٧١، ٤٧٢،
٤٧٤، ٤٧٦، ٤٧٧، ٤٧٨، ٤٨٣، ٤٨٤، ٤٨٥،
٤٨٨، ٤٩٠، ٤٩١، ٤٩٤، ٤٩٥، ٤٩٨، ٥٠٣.

ك

كاثوليكية: ٩٣، ٩٤، ٥٣٩.
كاغد: ٢٧٣.
الكاملية: ٢٧٩.
كتابة: ٣١، ٣٩، ١١٢، ١٢٠، ١٢١، ١٢٩، ١٣٢،
١٦٢، ١٦٤، ١٦٥، ١٩١، ١٩٤، ٢١٠، ٢٣٧،
٢٣٨، ٢٤٢، ٢٥٢، ٢٧٠، ٢٧٢، ٢٧٣، ٢٧٦،
٢٨٣، ٣٠١، ٣٢٤، ٣٣٧، ٣٣٨، ٣٣٩، ٣٤٠،
٣٤١، ٣٤٣، ٣٤٧، ٣٤٨، ٣٤٩، ٣٥٢، ٣٦٦،
٣٧١، ٣٨٠، ٣٨٢، ٤١٣، ٤١٤، ٤٢٧، ٤٢٨،
٤٢٩، ٤٣١، ٤٤٢، ٤٤٧، ٤٥٠، ٤٥٣، ٤٥٩،
٤٨١، ٤٩٨، ٤٩٩، ٥٠٧، ٥١٠، ٥١١، ٥١٢،
٥١٦، ٥١٨، ٥١٩، ٥٢٣، ٥٣٣، ٥٣٤، ٥٣٩،
٥٤٣.
كتاتيب: ١٢١، ١٢٥، ١٥٥، ١٦٢، ١٩١، ٢٦٩،
٢٩٩، ٣١٥، ٣٤٦، ٣٤٩، ٣٥٠، ٣٦٦، ٣٦٧،
٣٧٧، ٣٧٨، ٣٨٢، ٣٨٧، ٤٣٢، ٤٣٤، ٤٤٤،
٥٠٧، ٥٠٨، ٥٢٧، ٥٢٨، ٥٣٠، ٥٣١.
كرامات: ٨٥، ٢٨٥.
كلامية: ٩٥، ١٩١، ٢٥٢، ٢٤٨، ٢٩٦، ٢٩٨، ٣٠٩،
٣١٤، ٣٢٣، ٣٣٠، ٣٣٢، ٣٣٣، ٣٨٧، ٣٨٩،
٣٩٤، ٣٩٧، ٤١٤، ٤١٥، ٤١٧، ٤٤١، ٥٠٦،
٥٠٨، ٥١٩، ٥٤٣، ٥٤٤، ٥٥١، ٥٥٣، ٥٥٥.
الكندري، لطيفة حسين: ١٧٥.
الكندي، يعقوب بن إسحق: ٥٢، ٨٣، ٨٧، ١٣٩،
٢٤٩، ٢٥٨، ٢٦٠، ٣٠٩، ٣١١، ٣٩٤، ٤٣٩.
الكيلاني، ماجد عرسان: ١٧٠.

ل

لاتينية: ١٣٠، ٢٠٧.
لامذهبي، فقه: ١٨٤، ٣٨٨.
ليبرالية: ٤٤، ٧١.

م

مادية: ٥٠، ٥١، ٥٩، ٦٨، ٧٠، ٧٩، ٨٢، ٢٥٨،
٢٧٩، ٢٨١، ٣٤٣، ٤٤٣.
مادي، ماديون: ٤٣، ٥١، ٦٠، ٦٣، ٦٥، ٧٣، ٧٩،
٨٢، ١٤٠، ٢٩٠، ٤٠٤.
ماركسية: ٣٩، ٤٥، ٤٩، ٥٠، ٦٣، ٦٤، ٦٦، ٦٨،
٧٠، ٧١، ٧٤.
مالكي: ١٢٧، ١٨٣، ٢٤٨، ٢٦٦، ٢٦٧، ٣٢٥،
٣٥٥، ٣٨٨، ٤٠١، ٤٠٢، ٤١٧، ٤٢١، ٥٠٩،
٥١٤، ٥٣٤، ٥٤٤، ٥٥١، ٥٥٢.
مبادئ عملية: ٧٥.
متكلمون: ٨٣، ٨٤، ١٠١، ٢٩٨، ٣٣١، ٣٣٢،
٣٤٦، ٣٩٣، ٣٩٤، ٤١٦، ٤٣٨، ٤٤٥.
متون: ٣٥٨، ٣٦٠، ٣٦٤، ٣٩٢، ٣٩٨.
مجالس التأديب: ٣٤٨، ٤٩٨.
مجتمع إسلامي: ١٧، ٢٠، ٢١، ٣١، ٦٧، ٩٧، ١١٧،
١٣٩، ١٤٦، ٢٥٠، ٢٥١، ٢٥٧، ٢٩١، ٣٣٢،
٣٣٣، ٣٣٤، ٣٣٥، ٣٣٦، ٣٤٨، ٣٤٩، ٣٨٣،
٣٨٤، ٣٨٥، ٣٨٧، ٣٩٣، ٣٩٨، ٤٠٦، ٤٢٣،
٤٢٤، ٤٣٤، ٤٣٦، ٤٣٧، ٤٤٧، ٤٥٥، ٤٦٢،
٤٧١، ٤٧٢، ٤٧٦، ٤٧٧، ٤٨٣.
مجتمع إسلامي معاصر: ١٥٠.
مجتمع إنساني: ٣٢٦.
مجتمع عربي: ٤٨، ٦٩.

مجلات تربوية: ١٦١.
مجلات علمية: ١١٠، ١١٢، ٢٥٩.
مجلة الأزهر: ٨٥.
المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية: ١١٢، ١١٤، ١١٧، ١٢٤، ٤٥٨.
المحاسبي، الحارث بن أسد: ١١٧، ١٣٨، ١٨٣، ١٨٦، ٢٤٩، ٢٨٣، ٢٨٤، ٢٨٦، ٢٩٠، ٢٩١، ٢٩٢، ٢٩٣، ٢٩٨، ٣٣١، ٣٦٨، ٣٩٤، ٣٩٨، ٤٠١، ٤١٦، ٤٦٥، ٥٠٥، ٥٠٧، ٥٥١.
مختصرات: ٣٥٨، ٣٥٩، ٣٦١، ٣٦٢، ٤٩٨، ٥٣٨.
مخلفات ثقافية: ٩٧.
المدارس النظامية: ١٤٨، ٢٦٦، ٢٦٧، ٣٥٣، ٣٥٤، ٥٢٨.
مدارس فكرية: ١١٨، ١٢٠، ١٢٧، ١٨٣، ٣٨٨، ٤٠٢، ٤٢٠.
مدرسة أدبية: ٢٥٧.
مدرسة التصوف: ٢٦١، ٢٨٣، ٣٦٨.
مدرسة الحديث: ٢٦١، ٢٦٢، ٢٦٣، ٢٧١، ٢٧٤، ٢٧٦، ٢٨٠، ٢٨١، ٣٣٠، ٣٣١، ٣٨٩، ٣٩٠.
مدرسة الرأي: ٢٦٢، ٣٨٩، ٣٩٠.
مدرسة الفقه: ٩٥، ١٧٨، ٢١٦، ٢٤٤، ٢٦١، ٢٦٣، ٣٠٩، ٣١٤، ٣٣٠، ٣٣٣، ٣٤٨، ٣٩١، ٣٩٢، ٤٠٢، ٤١٤، ٤٢٠، ٤٤١، ٤٠٦، ٥٠٩، ٥١١، ٥١٢، ٥١٤، ٥١٧، ٥١٨، ٥٢١، ٥٢٤، ٥٢٥، ٥٢٦، ٥٢٧، ٥٣٠، ٥٣١، ٥٣٣، ٥٣٤، ٥٣٥، ٥٤٠، ٥٤٢، ٥٤٣، ٥٤٤، ٥٤٥، ٥٤٦، ٥٤٧، ٥٤٨، ٥٤٩.
مدرسة تاريخية: ٩٣، ١٨٤، ٢٤٨، ٢٦١، ٣٢٢، ٥٠٧، ٥١٦، ٥٢٣، ٥٢٧، ٥٢٨، ٥٢٩، ٥٣٠، ٥٣١، ٥٣٣، ٥٣٧، ٥٣٩، ٥٤٠، ٥٤١، ٥٤٥، ٥٤٧.
مدرسة تربوية: ٢٥٢، ٣١٤، ٣١٥، ٣٣٠، ٣٣١، ٣٨٨، ٤٣٦.
مدرسة تربوية صوفية: ٢٨١، ٢٩٠.
مدرسة حديثية: ٢١١، ٢٩١، ٤٢٠، ٤٤١، ٥٠٧، ٥١٢، ٥١٨، ٥١٩، ٥٢٠، ٥٢٣، ٥٢٤، ٥٢٥، ٥٣٤، ٥٤٤.
المدينة المنورة: ١٧١، ١٧٣، ٢٥٦، ٢٦٢، ٣٤٧، ٣٧١، ٣٧٤، ٣٨٩، ٤٠٨، ٤٠٩، ٤١٢، ٥٤١.
مذاكرة: ٢٧٤، ٣٣٧، ٣٣٩، ٣٤٠، ٣٨٢، ٣٨٣، ٤٩٧، ٥١٩.
مذهبية: ٢٧، ١٤٢، ٢٢٧، ٢٩١، ٢٢٣، ٢٣٤، ٤١٧، ٤٤٠، ٤٤٥، ٤٦٨، ٥٥٦.
مراكز البحوث: ٤١، ٨٦، ٣٤٨، ٣٥٦.
مرجعية: ١٣، ٢٤، ٢٥، ٣١، ٤١، ٤٤، ٤٦، ٦٢، ٦٨، ٧٢، ٨٢، ٩٠، ٩٥، ٩٦، ٩٩، ١١٢، ١١٣، ١٢٨، ١٣٤، ١٧٧، ١٨٠، ٢٦١، ٢٧٤، ٣٢٩، ٣٣٠، ٣٤٦، ٣٧٢، ٣٧٣، ٣٧٦، ٣٧٧، ٣٨٩، ٣٩٠، ٤٠٦، ٤١٣، ٤١٤، ٤١٥، ٤١٧، ٤٢٠، ٤٢١، ٤٢٢، ٤٢٣، ٤٣٦، ٤٣٧، ٤٣٨، ٤٣٩، ٤٤١، ٤٤٣، ٤٤٧، ٤٤٩، ٤٥٣، ٤٤٥، ٤٥٧، ٤٧٦، ٤٧٨، ٤٨٢، ٤٨٤، ٤٨٦، ٤٨٩، ٤٩٠، ٤٩٤.
المرزوقي، أبو يعرب: ٣٩، ٨٠، ٨١، ٨٢.
مستجدات: ٢٤، ١٠٧، ١٨٠، ٣٣٦، ٤٥٧، ٤٦١، ٤٦٣، ٤٩٤.
مستشرق: ٣٩، ٦٣، ٤٣٦، ٥٣٩.
مستنصرية: ٢٦٦، ٢٦٧، ٣٥٣.
المسجد الأقصى: ١٤٢، ٤١٩.
مسكويه، أحمد بن يعقوب: ٨٧، ١٢٩، ١٣٥، ١٣٩، ١٤٧، ١٥٦، ١٨٣، ١٩٧، ١٩٨، ٢٤٩، ٢٥٨، ٣١٤، ٣١٥، ٣١٦، ٣١٧، ٣١٨، ٣٣٢، ٣٦٣،

٤٠٣، ٤٢٢، ٤٢٣، ٤٦٥، ٤٧٠، ٥١٥، ٥٥٢.
مسيحية: ٥٦.
مشافهة: ٢٧٤، ٣٣٧، ٣٤٣، ٣٦٢، ٤٠٧، ٤٩٧، ٥١١.
مشافي طبية: ١١٨.
مشرقي: ٥٢.
مشكلة التراث: ٤٤.
مصادر: ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٤٧، ١١٠، ١٣٣، ١٣٧، ١٣٩، ١٤١، ١٤٩، ١٥٠، ١٥٩، ١٦١، ١٦٨، ١٧٣، ١٧٨، ٢٤٦، ٢٥٠، ٢٦٥، ٢٧٤، ٣٢٢، ٣٣٧، ٣٧٦، ٣٧٨، ٣٨١، ٣٨٢، ٣٨٣، ٣٩٤، ٣٩٥، ٤٠٧، ٤١٣، ٤١٤، ٤١٥، ٤١٦، ٤١٨، ٤٢٣، ٤٢٨، ٤٣١، ٤٣٩، ٤٤٤، ٤٤٥، ٤٥٢، ٤٦٥، ٤٦٦، ٤٦٧، ٤٦٩، ٤٧٥، ٤٨٨، ٤٨٩، ٤٩١، ٤٩٧، ٤٩٨، ٤٩٩، ٥٣٨.
مصحف: ١٩٥، ٢٦٨، ٤٣١، ٥٣٣.
مصر: ٢٥، ٣٦، ٥٢، ١١٥، ١١٨، ١٢٣، ١٣٤، ١٤٦، ١٥٠، ١٥٢، ١٥٦، ١٥٧، ١٥٨، ١٦٠، ١٦٦، ١٦٧، ١٦٩، ١٧٠، ١٧٧، ٢١١، ٢٢٧، ٢٧٩، ٢٨٠، ٢٨١، ٢٩٢، ٣١٢، ٣٢٣، ٣٢٨، ٣٤٥، ٣٥٣، ٣٥٤، ٣٥٥، ٣٥٧، ٣٨٤، ٤٠٧، ٤١٠، ٤١١، ٤١٩، ٤٦٨، ٥٠٦، ٥٠٧، ٥٠٩، ٥١٨، ٥١٩، ٥٢٣، ٥٢٨، ٥٣٢، ٥٣٧، ٥٨٣، ٥٤١، ٥٤٣، ٥٤٦.
معاصر: ١٤، ١٥، ٢٦، ٢٩، ٣٣، ٣٤، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٧، ٤٩، ٦٣، ٧٩، ٨٧، ٩٩، ١٠٥، ١٠٧، ١١١، ١١٣، ١٤١، ١٧٩، ١٨١، ٢٥٣، ٤٠٤، ٤٤٠، ٤٤٣، ٤٤٨، ٤٥٢، ٤٦٠، ٤٦٣، ٤٦٤، ٤٧٥، ٤٧٦، ٤٧٧، ٤٨٣، ٤٨٧، ٤٨٩، ٤٩٠، ٤٩١، ٤٩٦، ٤٩٨.
معاملة: ٢١٩، ٢٢٩، ٣٠٢، ٣٥١.
معاهد التراث والحضارة: ٤٥٩.
معتزلة: ٨٣، ١٢٦، ١٥١، ١٩١، ٢٨٩، ٢٩٧، ٣٠٥، ٣١٣، ٣١٤، ٣٣٢، ٣٩٤، ٤٣٨، ٤٥١، ٥٣٩، ٥٥٤.
معجزة: ٣٤٣.
مغازي: ٣٤٧، ٣٥٠.
مغربي: ٥٢، ١٧٦، ٢٦٨، ٥٠٨.
مفتاح السعادة ومصباح السيادة (كتاب): ٢٠، ٤٨٠.
مفكر، مفكرون: ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤٦، ٤٨، ٥٤، ٥٥، ٦٤، ٦٥، ٦٩، ٧١، ٨٨، ٩٦، ٩٨، ١٠٧، ١١٢، ١١٧، ١٢٧، ١٤٥، ١٤٩، ١٦٦، ١٧٦، ١٧٩، ٢٥٢، ٢٥٨، ٣٠٥، ٣٤٤، ٤٠٤، ٤١٠، ٤٢٢، ٤٤٩، ٤٩٩.
مفهوم: ٢٤، ٣١، ٣٤، ٦٤، ٨٠، ٨٥، ٨٩، ٩٥، ١٣٧، ١٤٢، ١٦٣، ١٦٨، ١٧١، ٢٥٢، ٣٣٠، ٣٧٦، ٣٨٣، ٣٨٤، ٤٠٤، ٤٠٥، ٤٠٦، ٤٠٧، ٤١١، ٤١٢، ٤١٨، ٤٢٤، ٤٤٥.
مقارنة الأديان: ٥٥.
مقاصد: ١٢، ١٦، ٣٠، ٥٢، ٩٥، ٩٩، ١٠٩، ١١٠، ١١٣، ١٢٤، ١٣١، ١٣٦، ١٦٤، ١٨٠، ٢٣١، ٢٣٢، ٢٤٧، ٢٦٨، ٢٨٦، ٣١٠، ٣١٣، ٣٢٢، ٣٢٦، ٣٦٠، ٣٧٥، ٣٩١، ٤١٢، ٤٢٧، ٤٣٦، ٤٤٥، ٤٥٠، ٤٥١، ٤٥٥، ٤٧٠، ٤٧٥، ٤٧٦، ٤٧٨، ٤٧٩، ٤٨٢، ٤٨٣، ٤٨٤، ٤٩٠، ٤٩١، ٤٩٤، ٤٩٦، ٥٠٣، ٥٢١، ٥٣٨.
مكة المكرمة: ٢٥٦، ٢٨١، ٣٨٤، ٤١٢، ٥٤٧.
مكتب التربية العربي لدول الخليج: ١١٢، ١١٤، ١٢٧، ١٧٠، ٤٥٨.
ممارسة: ٣٨، ٥٥، ٧٥، ٧٦، ٨٠، ٩٠، ٩١، ١٠٤، ١٠٥، ١٠٦، ١١٥، ١٢٧، ١٢٨، ١٤٩، ٢٨٩،

٢٩٩، ٣٣٣، ٣٦٤، ٣٧٣، ٣٨٠، ٣٨٧، ٣٩٠، ٣٩٢، ٣٩٤، ٣٩٧، ٤٣٩، ٤٥٤، ٤٦٥، ٤٧٦، ٤٨٧، ٤٩٤، ٥٠٨.
مماليك: ١٢١، ١٢٣، ٢٣٢، ٢٦٧، ٣٢٥، ٣٥٥.
مناظرة: ٧٦، ١٢٥، ١٢٨، ١٦٢، ٢٣٧، ٢٧٠، ٢٧٨، ٢٩٧، ٣٣٢، ٤٠٣، ٥٠٧، ٥١١، ٥٢٢، ٥٤٢، ٥٤٣، ٥٤٤، ٥٤٦، ٥٥٥.
منجز، منجزات: ٣٠، ٥٩، ٦٥، ٦٩، ٨٠، ٨١، ٤٣٧، ٤٦١.
منطق: ٣٩، ٤٩، ١٥٠، ٧٦، ٨٣، ١٠٣، ١١٧، ١٢٣، ١٣٩، ١٧٧، ١٩٧، ٢٠٣، ٢٣٣، ٢٣٨، ٢٤٣، ٢٥٨، ٢٦٥، ٢٩٧، ٢٩٨، ٣٠٨، ٣٠٩، ٣١٠، ٣١٤، ٣١٨، ٣٣٢، ٣٥٨، ٣٦٢، ٣٩٢، ٣٤٩، ٣٩٥، ٣٩٧، ٤٧٤، ٥١٠، ٥٢٠، ٥٢١، ٥٣٤، ٥٤١، ٥٤٨.
منطق يوناني: ٧٧، ٣٠٨، ٣٠٩.
المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (منظمة إيسسكو): ٤١٢، ١١٥.
المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (منظمة ألكسو): ١١٢، ١١٤، ١١٥، ٢٥٧، ٤٥٨.
منظومة: ١٦، ٦٠، ٦٧، ٧٨، ٨٠، ٨٢، ٩١، ١٩٤، ٣٦٠، ٣٦١، ٤٧٨، ٥٤٧، ٥٥٥.
منهاج: ٤٥، ٧٥، ٩٢، ١٦٤، ١٨٧، ١٨٨، ١٨٩، ٢١٧، ٢٦١، ٢٦٨، ٢٦٩، ٢٩٤، ٣٢٩، ٣٥٩، ٤٠٠، ٤٤٩، ٤٦٦، ٤٨٥، ٥٠٥، ٥٢٢، ٥٤٨، ٥٥٣.
المنهج القويم بشرح مسائل التعليم (كتاب): ١٩، ٤٨٠.
منهج فقهيّ: ٣٩٠، ٤٥٨.
مواقف: ١٧، ٦٤، ٦٦، ٧٤، ٧٧، ٧٨، ١٢٨، ١٣٧، ١٤٣، ١٥٣، ١٨١، ٢٥٤، ٢٥٩، ٢٧٥، ٢٩٥، ٣٧٠، ٣٧٦، ٣٧٩، ٤٢٥، ٤٤٢، ٤٤٤، ٤٥٤، ٤٨٢، ٤٨٦، ٤٩١.
مؤدب: ١١٨، ١٢١، ١٢٥، ١٤٥، ١٥٤، ١٦٢، ١٦٨، ١٩١، ١٩٣، ١٩٥، ٢٠١، ٢٠٤، ٢٧٧، ٣٢٠، ٣٢٨، ٣٥١، ٣٥٢، ٣٦٦، ٣٦٧، ٣٧٧، ٣٧٨، ٣٨١، ٣٩١، ٤٠٣، ٤٣٢، ٤٣٣، ٤٣٤، ٤٩٨، ٥٠٧، ٥٠٨، ٥٢٥، ٥٢٦، ٥٢٨، ٥٢٩، ٥٣٠، ٥٣٣، ٥٣٤، ٥٤٤، ٥٥٥.
مؤرخ: ٦٥، ١٠١، ١٠٢، ١٢٧، ١٧٦، ١٩٧، ٢٤٣، ٢٥١، ٣٢١، ٣٢٢، ٣٢٣، ٣٢٤، ٣٢٥، ٣٢٦، ٣٢٧، ٣٢٨، ٣٢٩، ٣٣٢، ٣٩٨، ٤٣٩، ٤٥٤، ٤٥٨، ٤٩٧، ٥٤٦.
مؤسسة: ٤٤، ٨٤، ١١٢، ١١٣، ١١٤، ١١٨، ١٢٢، ١٧١، ٢٦٦، ٢٦٧، ٢٧٩، ٣٢٥، ٣٣٦، ٣٥٢، ٣٥٧، ٣٧١، ٣٨٣، ٣٨٥، ٤٥٨.
ميتافيزيقيا: ٥٠، ٨٣، ١١٧، ٢٥٨.
ميدان: ١٢، ٢٩، ٤٧، ٥٢، ٩٧، ١٠٧، ١٣٤، ٢٥٠، ٢٨٢، ٣٦٧، ٣٧٧، ٤٦٧.

ن

ناطقة: ١٣٨، ١٤٠، ١٩٩.
نبوة، نبوي: ١٢، ١٥، ١٦، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٥٥، ٦٢، ٧٧، ٨١، ٨٤، ٩٤، ٩٥، ٩٨، ٩٩، ١٠٠، ١٠٤، ١١٦، ١١٩، ١٢٠، ١٢٩، ١٣٦، ١٤٧، ١٥١، ١٥٢، ١٦٧، ١٧٨، ١٨٠، ٢٣٩، ٢٤٢، ٢٤٣، ٢٥٦، ٢٦٢، ٢٦٣، ٢٦٤، ٢٦٥، ٢٦٩، ٢٧١، ٢٧٢، ٢٧٤، ٢٧٥، ٢٧٨، ٢٨٠، ٢٨٤، ٣٢٢، ٣٢٣، ٣٢٩، ٣٣٠، ٣٣١، ٣٣٥، ٣٣٦، ٣٤٨، ٣٤٩، ٣٦٥، ٣٦٦، ٣٧١، ٣٧٢، ٣٧٣، ٣٨٠، ٣٨٤، ٣٨٦، ٣٨٧، ٣٨٩، ٣٩٠، ٣٩١، ٣٩٢، ٤٠٤، ٤٠٥، ٤٠٦، ٤١١، ٤١٢، ٤١٣، ٤١٤، ٤٢٠، ٤٢١، ٤٢٥،

٤٢٦، ٤٢٧، ٤٣١، ٤٣٨، ٤٣٩، ٤٤٥، ٤٤٧، ٤٤٨، ٤٤٩، ٤٥٠، ٤٥١، ٤٥٤، ٤٥٥، ٤٧١، ٤٧٢، ٤٧٥، ٤٧٦، ٤٧٧، ٤٧٨، ٤٧٩، ٤٨٢، ٤٨٣، ٤٨٤، ٤٨٧، ٤٨٩، ٤٩٠، ٤٩١، ٤٩٤، ٤٩٥، ٤٩٦، ٥٠٣، ٥١٨، ٥٢١، ٥٢٣، ٥٢٥، ٥٤١، ٥٤٦.

النجادي، فاضل عباس علي: ١٧٤.

نجارة: ١٩٣.

نحو وصرف: ٢٣٣، ٣٦٠.

نصوص: ١١، ١٢، ١٣، ١٦، ٢٤، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٤٠، ٤١، ٤٤، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٥، ٧١، ٧٢، ٧٧، ٨٣، ٨٤، ٩٥، ٩٩، ١٠٠، ١٠٤، ١١٦، ١١٩، ١٣٦، ١٤٧، ١٥٣، ١٧٦، ١٨٠، ١٨٣، ١٨٤، ٢١٢، ٢٢٨، ٢٣٤، ٤٢٢، ٢٤٨، ٢٤٩، ٢٥٠، ٢٥٥، ٢٥٨، ٢٦٠، ٢٧٥، ٢٧٨، ٢٨٤، ٢٩٧، ٢٩٧، ٢٩٩، ٣٠٣، ٣٠٧، ٣٠٩، ٣١٠، ٣١١، ٣٣٢، ٣٣٣، ٣٤٨، ٣٦٠، ٣٦٢، ٣٦٥، ٣٧٥، ٣٨٠، ٣٨٨، ٣٨٩، ٣٩٠، ٣٩١، ٣٩٢، ٣٩٨، ٣٩٩، ٤٠١، ٤٠٢، ٤٠٣، ٤١٦، ٤٢٠، ٤٢٢، ٤٢٣، ٤٢٤، ٤٢٧، ٤٣٢، ٤٣٦، ٤٣٨، ٤٤١، ٤٤٢، ٤٤٣، ٤٤٥، ٤٤٧، ٤٥١، ٤٥٤، ٤٦٧، ٤٦٨، ٤٧٠، ٤٧١، ٤٧٤، ٤٧٥، ٤٧٨، ٤٧٩، ٤٨٢، ٤٨٥، ٤٩٠، ٤٩٤، ٤٩٥، ٤٩٦، ٤٩٩، ٥١٣، ٥١٨، ٥٥١.

نظام، نظم، أنظمة: ١٥، ٢٠، ٢١، ٣٥، ٥٤، ٥٩، ٧٠، ٧١، ١٢١، ١٢٣، ١٤٣، ١٤٨، ١٥٤، ١٥٧، ١٦٤، ١٦٨، ١٧٩، ١٨٤، ٢٣٦، ٢٥٧، ٢٥٨، ٢٧٣، ٢٨١، ٣٠٤، ٣٥٤، ٣٨٦، ٣٩٣، ٤٠٥، ٤٤٠، ٤٤٤، ٤٥٣، ٤٦٠، ٤٦١، ٤٦٤، ٤٧٢، ٤٨٣، ٥٢٤.

نظام الملك: ٢٦٧، ٣٥٣.

نظَّاميّة: ١٤٨، ٢٦٦، ٢٦٧، ٣٥٣، ٣٥٤، ٤٤٤، ٥٢٨.

نظرية: ٤٦، ٥١، ٦٨، ٦٩، ٧٥، ٧٩، ٨٤، ١١٦، ١١٩، ١٤٦، ١٥١، ١٥٧، ١٦٢، ١٦٨، ١٦٩، ١٧١، ٢٥٣، ٢٥٤، ٢٥٥، ٢٩٨، ٤٦٠، ٤٦٧، ٤٩١، ٥١٣، ٥٤٣.

النعيمي، عبد القادر بن محمد: ٢٦٧، ٣٢٥، ٣٥٤، ٥٤٤، ٥٤٥، ٥٤٦، ٥٥٥.

نفسية، صدمة: ٣٦.

نقد: ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٩، ٥١، ٦٠، ٦٢، ٦٤، ٦٦، ٦٨، ٦٩، ٧٦، ٨٠، ٨١، ٨٢، ٩٤، ٩٥، ٩٦، ٩٩، ١٠٢، ١٠٣، ١٠٦، ١٢٦، ١٦٧، ١٧٦، ١٧٩، ١٨٠، ١٨١، ١٨٣، ٢٤٨، ٢٥٤، ٢٥٧، ٣٠٨، ٣٢٣، ٣٧٦، ٣٩٣، ٤٢٣، ٤٣٩، ٤٥٢، ٤٧٣، ٤٧٥، ٤٧٩، ٤٨١، ٤٨٤، ٤٨٦، ٤٨٧، ٤٨٨، ٤٩٩، ٥٢٦، ٥٣٨.

نقلية: ١٣١، ٢٣٠، ٢٣٤، ٢٧٠، ٣٨٩، ٣٩٤، ٤٧٣، ٤٣٨.

النقيب، عبد الرحمن: ١٥٨، ١٦٩.

نموذج: ٣١، ٤٣، ٤٤، ٤٦، ٧٣، ٧٦، ٨٨، ١١٥، ١١٨، ١١٩، ١٢٤، ١٦٠، ١٦٨، ١٦٩، ١٧٠، ١٧٥، ٢٤٨، ٢٤٩، ٣١٩، ٣٦٩، ٣٧٣، ٤١٨، ٥٠٦.

نهضة، نهضي ونهضوي: ١٦، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٣، ٤٤، ٤٧، ٤٨، ٦٨، ٧٢، ٧٣، ٨٢، ٩٤، ١٠٧، ١١٥، ١٤٩، ١٥٥، ٣٢٥، ٤٧١، ٤٧٨.

نهوض: ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤٨، ٤٩، ٥٤، ٦٠، ٦٣، ١٠٥، ١٠٧، ١٤٩، ١٨٠، ٣٤٦، ٤٣٧، ٤٥٨، ٤٦٤، ٤٨٩.

نوازل: ٢٤.

هـ

هدي: ٣٠، ٣٩، ١٨٠، ٢٣٢، ٢٤٣، ٢٥٠، ٢٦٩، ٢٧٠، ٢٧١، ٣٢٩، ٣٧٣، ٤١٢، ٤١٣، ٤٤٥، ٤٧٦، ٤٧٧، ٤٨٣، ٤٨٤، ٤٩٠، ٤٩١، ٤٩٤، ٤٩٦، ٥٣٢، ٥٤٢.

الهمذاني، عبد الجبار بن أحمد (القاضي): ٣٠٣.

هندي، هندية: ١٧٨، ٢٤٩، ٢٩٥، ٢٩٩، ٣٠٧، ٣١٧، ٣٩٤.

هوية: ٢٩، ٤٠، ٤٤، ٥٨، ٥٩، ٧٣، ٨٠، ٨١، ١٣٦، ١٦٥، ٣٣٥، ٤٦١، ٤٦٢، ٤٧٥، ٤٨٤.

هيرمينوطيقا: ٨٤.

و

واقع: ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٩، ٣٠، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤٢، ٤٦، ٤٨، ٥٠، ٦٠، ٦٦، ٧١، ٧٤، ٧٥، ٧٧، ٨٠، ٨٦، ٨٩، ٩٢، ٩٨، ٩٩، ١٠٢، ١٠٧، ١١١، ١١٦، ١١٨، ١٤٦، ١٤٩، ١٥٦، ١٦٤، ١٦٨، ١٧٦، ١٧٩، ١٩٤، ٢١٦، ٢٣٠، ٢٥٠، ٢٥٢، ٢٩٧، ٣٠٣، ٣٠٤، ٣٢٢، ٣٣٤، ٣٣٨، ٣٧٧، ٣٨٧، ٣٨٩، ٣٩٦، ٤٣٥، ٤٣٦، ٤٣٨، ٤٤٠، ٤٤١، ٤٥١، ٤٥٢، ٤٥٥، ٤٦٠، ٤٦٧، ٤٦٨، ٤٧١، ٤٧٢، ٤٧٤، ٤٧٩، ٤٨٣، ٤٨٤، ٤٩٠، ٤٩٦.

وحي: ٢٢، ٣٠، ٥٦، ٧٤، ٧٧، ٧٨، ٧٩، ٨٠، ٨٤، ٩٦، ١٠١، ١٣٩، ١٨٠، ٣٤٦، ٣٤٩، ٣٧٣، ٤١٢، ٤١٣، ٤٢٥، ٤٢٨، ٤٤٥، ٤٥١، ٤٧٢، ٤٧٦، ٤٨٣، ٤٨٤، ٤٩٠، ٤٩١، ٤٩٤، ٤٩٦.

الوراقون: ١١٨، ٢٦٥، ٢٧٣، ٣١٦، ٣٨٢.

وطن: ٧٣، ١٣٣، ٢٤٤، ٢٨٤، ٤١٠، ٤٦٢.

ي

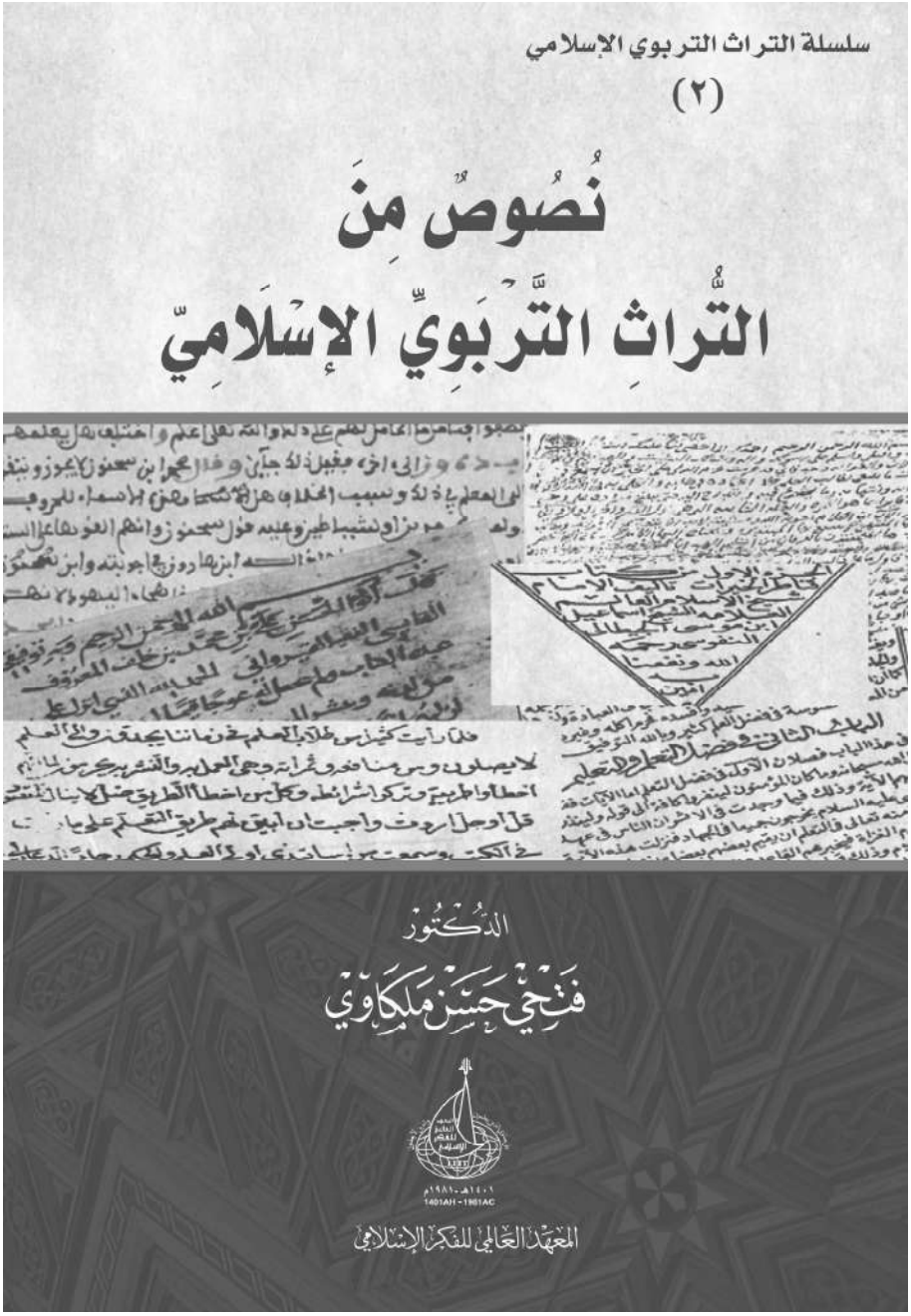
يابان، يابانيون: ١١١، ١٧٨، ٤٠٤.

يسارية، سياسات: ٤٠.

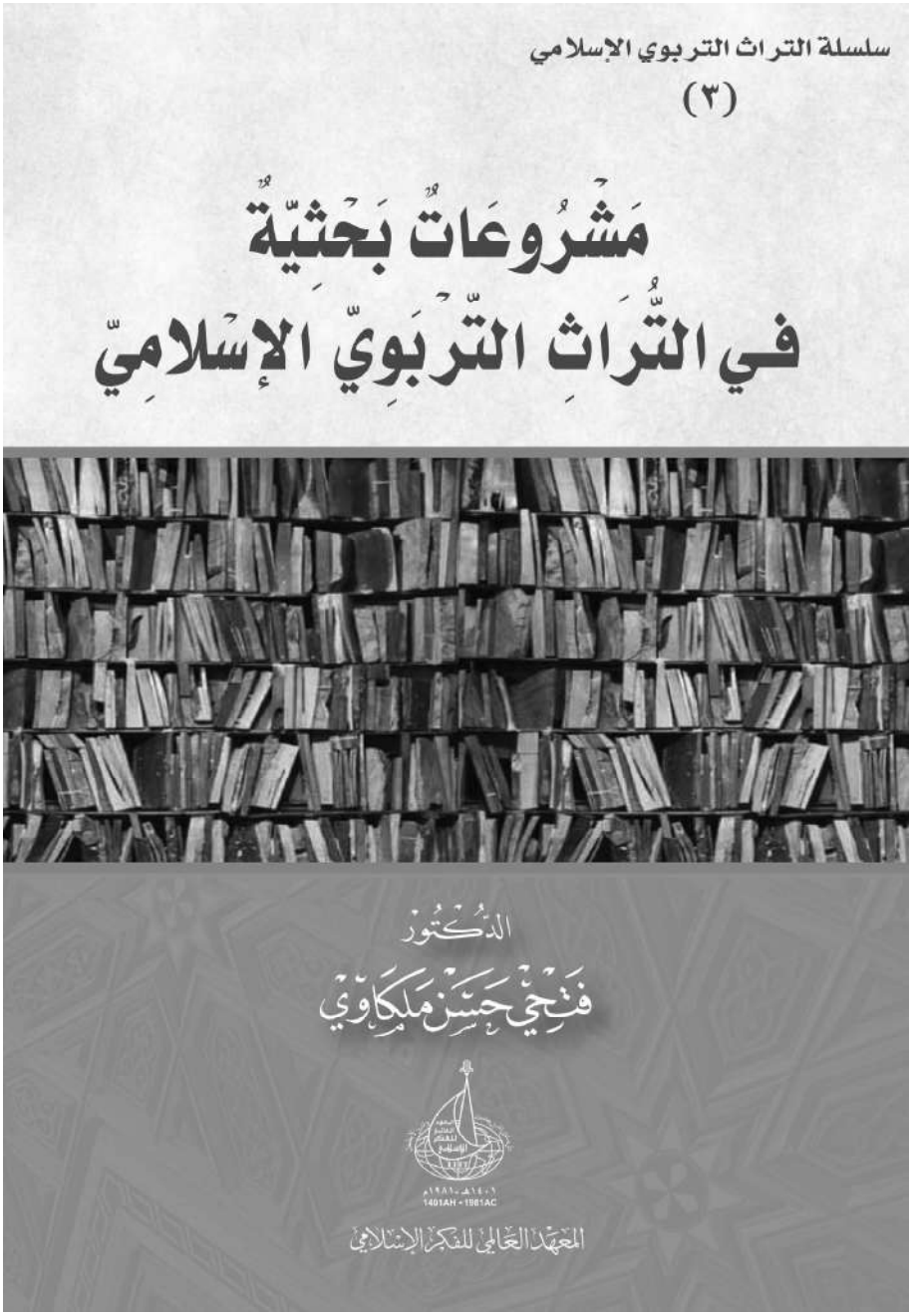
يهود، يهودية: ٥٥، ٥٦، ٤٢٧.

يونان، يونانيون: ٣٥، ٧٧، ٨٣، ٨٤، ١٣٩، ١٦٧، ١٩٧، ٢٤٩، ٢٩٧، ٢٩٩، ٣٠٧، ٣٠٨، ٣١٤، ٣١٧، ٣٣٢، ٣٥٧، ٣٩٤، ٤٢٢، ٤٢٣، ٤٣٨، ٤٤٥، ٥٣٢.

صدر حديثاً للمؤلف



صدر حديثاً للمؤلف



صدر حديثاً للمؤلف

المعهد
العالمي
للفكر
الإسلامي

هذا الكتاب

الغرضُ منه بناءُ رؤية تكاملية للتراث التربوي الإسلامي، عن طريق عرض خريطة مناسبة لمجمل التراث، تتكامل فيها توجُّهاته الفكرية والمذهبية، وتنوُّع ممارساته من قوة وضعف. وفي الكتاب بيانٌ لحالة البحث في التراث التربوي، ولمحاتٌ من تطوُّرِه وتنوُّعِ مدارسه، ونماذجُ من نصوصه، بما يوفر فرصةً للاقتراب من لغته وأساليب عرضه، وكشفاً لبعض الرؤىٰ التحليلية لموضوعاته، ومقترحاتٍ لمنهجية التعامل معه.

والكتاب هو الأول من ثلاثة كتب لدراسة التراث التربوي الإسلامي، وإعطائه موقعه المناسب في الجهود الرامية إلىٰ بناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر. يليه الكتاب الثاني في السلسلة بعنوان: "نُصوصٌ مِنَ التُّراثِ التَّربَويِّ الإسْلاميّ"، ثم الكتاب الثالث بعنوان: "مشروعاتٌ بحثيّةٌ في التُّراثِ التَّربويِّ الإسلاميّ". وكما كانت الرؤية التكاملية للتراث هدفاً من أهداف هذا الكتاب، فإنَّها كانت كذلك منهجاً في تناول موضوعاته وفصوله؛ فقد لجأنا إلىٰ التكامل بين العرض والتحليل والنقد، والجمعِ بين عوالم الأشخاص والأفكار والأشياء والمؤسسات، وملاحظةِ السياقات الزمانية والمكانية للوقائع والأحداث. واعتمدنا المصادرَ الأولية للتراث، وأكْثَرْنا من الاستشهاد بنصوصٍ من هذه المصادر بلغتها الأصلية.

فتحي حسن ملكاوي

تربوي وأستاذ جامعي أردني، دكتوراه في التربية العلمية وفلسفة العلوم من جامعة ولاية ميشجان الأمريكية، ماجستير في علم النفس التربوي، وبكالوريوس في الكيمياء والجيولوجيا. مدير إقليمي في المعهد العالمي للفكر الإسلامي، عضو مجمع اللغة العربية الأردني. من آخر إنتاجه العلمي: "منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية"، و"البناء الفكري: مفهومه ومستوياته وخرائطه"، و"منظومة القيم العليا: التوحيد والتزكية والعمران"، و"مقالات في إسلامية المعرفة"، و"الفكر التربوي الإسلامي".

ISBN 978-1-56564-803-6
9 781565 648036

1401هـ - 1981م
1981AC - 1401AH
المعهد العالمي للفكر الإسلامي