obeikandl.com

أعلام
الفكر التربوى الإسلامى

obeikandl.com

أصول الفقه التربوى الإسلامى

أعلام
الفكر التربوى الإسلامى

الدكتور

سعيد إسماعيل على

أستاذ أصول التربية بجامعة عين شمس

الطبعة الأولى

١٤٣٢هـ - ٢٠١١م

سفير الدولية للنشر

obeikandl.com

شركة سفير الدولية للنشر

على ، سعيد إسماعيل

أعلام الفكر التربوى الإسلامى / سعيد إسماعيل على

٤٤٤ ص ، ١٧ × ٢٤ سم

١- أعلام الفكر التربوى الإسلامى ٢- الإسلام - تراجم

أ - سعيد إسماعيل ، على ب- عنوان

ديوي / ٢١٠,٩

رقم الإيداع : ١٧٦٢١ - ٢٠١٠

الترقيم الدولي : 978-977-361-725-5

الطبعة الأولى

١٤٣٢/ ٢٠١١

سفير الدولية للنشر - مصر

١٦ ش محمد عز العرب من شارع القصر العينى - ص . ب : ٤٢٥ الدقى - القاهرة

تليفون : ٢٥٣٢٩٩٠٢ - ٢٠٢+ فاكس : ٢٥٣٢٩٥٠٥ - ٢٠٢+

E-mail:safeer@safeerinternational.com Web Site:www.safeer.com.eg

obeikandl.com

بسم الله الرحمن الرحيم

مُقَدِّمَة

هذا جزء من موسوعة أصول الفقه التربوى الإسلامى، وفقنا الله- عز وجل- إلى إتمامه، وبذلك نكون قد أنجزنا بعون الله -تعالى- الأجزاء التالية :

- **مدخل إلى التربية الإسلامية .**
- **القرآن الكريم، رؤية تربوية .**
- **السنة النبوية، رؤية تربوية .**
- **أعلام الفكر التربوى الإسلامى .**

والحق أن الكتاب الحالى بصفة خاصة، ظل فترة طويلة حلمًا من أحلامى الفكرية، وإن كنت قد أخرجت منذ أكثر من عام على وجه التقريب كتابًا مشابهًا إلى حد ما بعنوان (أعلام تربية فى الحضارة الإسلامية)، حيث كان تجميعًا لمجموعة دراسات كتبت فى أوقات مختلفة ولأغراض متباينة، كذلك فإن التشابه بين العملين طفيف للغاية، إلا بالنسبة إلى الدراسة الخاصة بابن خلدون، فهى التى نعتذر للقارئ أن كررناها فى الكتاب الحالى، بعد أن نُشرت فى كتاب « أعلام تربية ... »، مع اختصار بعض أجزائها .

ولعل السؤال الذى يقفز إلى ذهن أى قارئ لأى كتاب هو : لماذا هذا الكتاب؟ ونحن نبادر إلى القول بأن كل حضارة إنسانية إنما تقوم على أكتاف « نُخب » فكرية لا نبالغ فى كثير أو فى قليل إذا قلنا إنهم يكونون لكل أمة بمثابة نجوم تتلألأ فى سمائها، ترشدهم إلى سواء السبيل، وهل يستطيع الغربى أن يغفل ما قام به كل من سقراط، وأفلاطون، وأرسطو، وبيكون، وجون لوك، وچان چاك روسو، وجون ديوى ... وغيرهم كثيرون ؟

لكننا من ناحية أخرى، نرى أن إحدى العلامات الفارقة بين التخلف والتقدم للأمة هى موقفها من موروثها الحضارى، فنحن المصريين على سبيل المثال نملك موروثًا مذهلاً للحضارة

obeikandl.com

الفرعونية، لا يزال يبهر العالمين، ويأتى آثارها ألوف من أبناء الغرب، مما يبث فى قلوبنا مشاعر إعزاز وتقدير وفخر، لكن السؤال المهم يتعلق بموقفنا نحن الآن من هذه الحضارة: إن كنا نقف عند حد التغنى والافتخار، وفى الوقت نفسه نرمى بكليتنا فى أحضان فكر الآخرين، فهذه علامة تخلف، حيث القول المأثور : ليس الفتى من قال كان جدى وكان أبى، ولكن من يقول: ها أنذا، بمعنى أن المهم : ماذا نفعل الآن؟ وماذا نقدم للبشرية ؟ وليس كثيرًا أن نتباهى بما كان عليه أسلافنا .

هكذا الأمر بالنسبة إلى موروثنا الحضارى منذ أن أنعم الله على مصر وغيرها بنعمة الدخول تحت مظلة الإسلام، لا ينبغى أن نقف عند حد الفخر بالقول بأننا عرفنا مربين عظامًا أمثال القابسى، وابن سحنون، والزرنوجى، والغزالى، وابن سينا، وابن خلدون، وغيرهم، ولكن المهم ما نقدمه الآن للفكر التربوى الإنسانى على وجه العموم .

ولعل أحد العوامل التى يساعد توافرها على تأسيس القدرة على المساهمة فى الإنتاج الحضارى بالنسبة إلينا هو أن ندخل فى دائرة الوعى، هذا الموروث الذى أخرجه لنا هؤلاء المربون العظام، على ألا نقف منه موقف المبهورين فقط، بل لا بد من تناولهم بالنقد والتحليل. صحيح أننا لم نفعل ذلك بالضبط فى كتابنا الحالى، ذلك لأنه كتاب أشبه بأن يكون دائرة معارف مصغرة لأعلام الفكر التربوى الإسلامى، لكن هذا يمكن تداركه، كما قلنا، من خلال بحوث ودراسات متخصصة .

إن أهمية هذه الخطوة أن الوعى مثله مثل مناطق الضغط الجوى، لا يطيق فراغًا، فإذا فرغ وعيُنا من موروثنا الحضارى، فسوف نسعى آليًّا إلى ملئه بما أنتجه الآخر الحضارى، وليس هذا عيبًا فى حد ذاته، بل هو ضرورى، لكن على شرط أن يسبقه وعى بموروثنا، ذلك أن الاقتصار على الوعى بالذات الحضارية، يؤدى إلى العُجب بالذات، وهذا العُجب بالذات يصبح مدمرًا إذا لم يسنده جهد حضارى معاصر . والاقتصار على الوعى بموروث الآخر الحضارى يؤدى إلى الاستلاب الثقافى، وهو الأمر الحادث الآن، بالنسبة إلى قطاعات غير قليلة من متعلمينا ومثقفينا .

من ناحية أخرى فقد صففنا الكتاب الحالى ضمن موسوعة أصول الفقه التربوى الإسلامى، على أساس أننا بعد أن ندرس ونستوعب كلاًّ من القرآن الكريم والسنة النبوية لنستهدى بهما فى بناء فكر تربوى إسلامى، يصبح من الضرورى استكمال الصورة، وإتمام الدائرة، بالتعرف على جهد من سبقونا، لا لنتبعهم حذو النعل بالنعل، مع الاعتذار عن هذا التشبيه، ولكن لكى نسترشد بفكرهم، والاسترشاد يقوم على الاختيار والانتقاء، فهذه الفكرة – مثلا- قد نجد أن تاريخ صلاحيتها قد انتهى، فنزيحها جانبًا مكتفين بالوعى بها معرفياً، وهذه تحتاج إلى استكمال، نجتهد فى استكمالها، وهذه تستحق المتابعة والامتثال، نفعل ذلك ... بعينٍ انتقائية، تكاملية، نقدية .

والحق أن الصورة المحيطة إحاطة واسعة بهؤلاء الأعلام الذين تناولناهم فى الكتاب الحالى، قد فاجأتنا كثيرًا فى بعض مواضعها، حيث لمسنا مدى التقدم الفكرى والجدة والإبداع، بحيث شعرنا بقدرٍ من الحسرة قائلين بيننا وبين أنفسنا : آه لو توفرت الأجيال على دراسة هذا الموروث، وطوّروه وتابعوه، لكان لنا شأن آخر .

لكننا من ناحية أخرى، لا بد أن نعترف بأن هناك تكرارًا لمسناه ونحن نتأمل هذه الصورة الكلية، فجميع المفكرين، مثلا، كانوا لا بد أن يتناولوا قضية العلم وأهميته، وكذلك الآداب والمواصفات التى يجب أن يتحلى بها كل من المتعلمين والمعلمين.

ولا بد أن نعترف أيضًا أن الكتاب الحالى لم يستغرق « كل أعلام التربية »، فهناك غيرهم، لكن، كاتب الكتاب ليس ملزمًا أن يستوفى جوانب الفن كله الذى يتصدى له، وإن كان هذا أملاً مشروعًا، وحلمًا يمكن تحقيقه .

يبقى أن نقول إننا عندما أردنا ترتيب الأعلام، كان أمامنا المعيار الشائع، ألا وهو الترتيب الأبجدى، لكننا أردنا فى الحقيقة أن نتبع معيارًا آخر للتصنيف، يقوم على التتالى الزمنى، حيث يفيد هذا فى الوقوف على اتجاه حركة التطور .

وفى النهاية ليس لنا إلا أن نردد ما نقوله عند إنجازنا لأى كتاب ذى موضوع واحد، أننا، ربما أكثر من بعض القراء، نعرف أوجه التقصير التى قد تكون فى الجهد الحالى، لكن المؤلف

يصارح القارئ بأنه واقع تحت ضغط مشاعر، وكأنه فى سباق مع الزمن، أمامه مشروعات علمية متعددة، يخشى أن يمضى من هذه الدنيا دون أن يحققها، فيكتفى بالجهد الأبرز، عالمًا بأنه كان يمكن أن يكون أفضل وأوسع، آملا أن يأتى مَن بعده لاستكمال ما نقص، ومواصلة السير على طريق الفكر ...

وفقنا الله جميعًا على طريق الحق والمعرفة، إنه نعم المولى ونعم النصير .

المؤلف

مصر الجديدة فى ٢٠٠٩/١١/٤م

obeikandl.com

الحارث المحاسبى
(توفى عام ٢٤٣هـ)

الصوفى المربى :

هو "أبو عبد الله الحارث بن أسد المحاسبى"، البصرى المولد، البغدادى الإقامة والوفاة، أحد الزهاد المتكلمين فى العبادة والهدى والمواعظ، وقد لقب بالمحاسبى من كثرة محاسبته نفسه، وامتثاله لقوله – سبحانه وتعالى– فى سورة الإسراء: ﴿ ٱقۡرَأۡ كِتَٰبَكَ كَفَىٰ بِنَفۡسِكَ ٱلۡيَوۡمَ عَلَيۡكَ حَسِيبٗا ﴿١٤﴾ ﴾، لم يتعرف أحد على تاريخ مولده مع الأسف، لكن وفاته كانت ببغداد سنة ٢٤٣هـ (أبو غدة، ص ١٦) .

وكان المناخ المحيط بنشأة المحاسبى، وخاصة فى بغداد، يموج بالمنازعات الفكرية والمطارحات الكلامية، حيث كان « المعتزلة » يعيشون أزهى عصورهم .

وقد اتسمت حياته بالكثير من مظاهر الفقر، على الرغم من أنه كان فى أوائل حياته مترفًا، ثم آثر الزهد والتقشف، وأصبح يتسم بذلك، حيث عرف عنه أن الورع والتقوى كانا يملآن قلبه بالخوف من الله سبحانه، وكان تلميذه "الجنيد" يؤكد أن المحاسبى كان يلزم نفسه بقلة الطعام إلى حد الجوع، مما دفع البعض أحيانًا أن يقدم له مأكلا، لكنه كان يأبى (أحمد ضياء الدين، ص ١١) .

وكانت له فى التأليف أحوال غريبة، فقد روى تلميذه "الجنيد" أن "المحاسبى" كان أحيانًا يجيئ إلى منزله، ويطلب منه أن يسير معه إلى الخلاء، حيث الصحراء الواسعة، ويطلب منه أن يسأله عمًّا يعنّ له من أفكار ومشكلات وقضايا، ويكون الموقف صعبًا بالنسبة إلى "الجنيد" فى بدايته، ثم يفيض الله عليه ببعض ظواهر شوق إلى المعرفة فتخرج منه أسئلة كثيرة يجيب "المحاسبى" عنها، فإذا عاد إلى منزله، أخذ يدون الصفحات عما أجاب به تلميذه !!

وهذا يعنى أن بعض ما كان "المحاسبى" يكتبه ويفكر فيه، إنما هو مما يشغل عقول آخرين

من طلاب المعرفة، وهو نهج رائع حقًّا، بحيث لا تبدو أفكار العالم أو المفكر مجرد نبت لخاص عقله هو .

واجتهد "المحاسبى" كثيرًا فى الكتابة عن أحوال النفس، وكيفية تطهيرها، والكشف عن عيوبها، وما ينبغى لنا أن نفعله لتزكيتها، وكان عهده يزخر بالاشتغال بالحديث النبوى الشريف؛ رواية وحفظًا وكتابة وارتحالا فى طلبه وتحصيله، بيد أن هؤلاء المحدثين كانت لهم مواقف حادة تجاه من يُعمل فكره دراسة وبحثًا فى أحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، مؤثرين الالتزام برواية النصوص كما هى، من حيث المتن والسند، وكان هذا منفذًا هبت منه على "المحاسبى" رياح نقد شديد، حيث إنه لم يكن على هذا النهج، وإنما كان الرجل حريصًا على أن يستثمر هذه الدرة التى وهبها الله للإنسان ألا وهى العقل، من خلال عملياته المختلفة (أبو غدة، ص١٨).

ومما نقله أبو غدة (ص٢٢) عن إسماعيل بن إسحاق السراج، قال: "قال لى أحمد ابن حنبل يومًا : يبلغنى أن الحارث – يعنى المحاسبى – يُكثر الكونَ عندك، فلو أحضرته منزلك، وأجلستنى من حيث لا يرانى فأسمع كلامه ؟ فقلت : السمع والطاعة لك يا أبا عبد الله، وسرنى هذا الابتداء من أبى عبد الله، فقصدت الحارث وسألته أن يحضرنا تلك الليلة، فقلت : وتسأل أصحابك أن يحضروا معك، فقال: يا إسماعيل فيهم كثرة، فلا تزدهم على الكُسب – عصارة الدُّهن – والتمر، وأكثر منهما ما استطعت، ففعلت ما أمرنى به .

وانصرفت إلى أبى عبد الله فأخبرته، فحضر بعد المغرب، وصعد غرفة فى الدار، فاجتهد فى رده إلى أن فرغ، وحضر الحارث وأصحابه فأكلوا، ثم قاموا لصلاة العتمة – العشاء– ولم يصلوا بعدها، وقعدوا بين يدى الحارث، وهم سكوت لا ينطق واحد منهم إلى قريب من نصف الليل، فابتدأ واحد منهم وسأل الحارث عن مسألة، فأخذ فى الكلام، وأصحابه يستمعون كأن على رءوسهم الطير، فمنهم من بكى، ومنهم من يزعق، وهو فى كلامه (أبو غدة، ص ٢٣).

فصعدت الغرفة لأتعرف حال أبى عبد الله –أحمد بن حنبل– فوجدته قد بكى حتى

غُشى عليه، فانصرفت إليهم، ولم تزل تلك حالهم حتى أصبحوا، فقاموا وتفرقوا، فصعدت إلى أبى عبد الله وهو متغير الحال، فقلت: كيف رأيت هؤلاء يا أبا عبد الله ؟ فقال: ما أعلم أنى رأيت مثل هؤلاء القوم، ولا سمعت فى علم الحقائق مثل كلام هذا الرجل، وعلى ما وقفت من أحوالهم فإنى لا أرى لك صحبتهم، ثم قام وخرج ".

وقد استوقفت العبارة الأخيرة البعض، على فرض صحة الرواية – حيث هناك من يشكك فيها – وراحوا فى تفسيرها اتجاهات متعددة، كان الغالب فيها أن الإمام أحمد كره الحديث فى بعض المسائل الخاصة بعلم الكلام، لكن المسلك التعبدى للمحاسبى كان أمرًا مختلفًا استحق معه التقدير. وفضلا عن ذلك فقد أُخذ على "المحاسبى" تضمن بعض كتاباته أحاديث ضعيفة، وبعض الموضوعة (أبو غدة، ص ٢٥).

وعلى أية حال، فأبو غدة يؤكد (ص٢٦) أن المحاسبى كان له نهج حسن طيب، وهو أن تصوفه الذى دوّنه فى كتبه راعى فيه ما جاء فى الكتاب والسنة، وأقوال الصحابة وأعمالهم بحسب علمه وفهمه، ولم يعثر أحد فى كتبه على شطحات أو شىء من التصوف الفلسفى، بل قام تصوفه على الدعوة إلى تصحيح العلم والعمل، ومراقبة الله –تعالى– وتزكية النفس وتطهيرها من الأدران، وتقريبها من رضوان الله عز وجل.

وكان المحاسبى من الرعيل الأول من الصوفية الصادقين، حيث كان التصوف حقًّا تربية علمية للعقول، وعملية للنفوس، وعلاجًا لأمراض القلوب، وغرسًا للفضائل، واقتلاعًا للرذائل، وقمعًا للشهوات، وتدريبًا على الصبر والرضا والطاعات (مقدمة محمد حسنين مخلوف لرسالة المسترشدين، ص٨) .

كذلك فإن التصوف، فى عهوده الأولى، كان مجاهدة للنفوس ومكابدة لنزعاتها، ومحاسبة دقيقة لها على ما اكتسبته من أعمال، وحفظًا للقلوب عن الهواجس والخطرات التى قد يوسوس بها الشيطان، وانقطاعًا عما يعوق السالك فى سيره إلى الله، وزهدًا فى كل ما يلهى عن ذكر الله ويعلق بالقلوب سواه.

وقد تجلت هذه المعانى ذات الدلالة الطيبة، لدى الرعيل الأول من أهل التصوف العلماء

الناسكين العارفين بالله، القائمين على حدوده، المتمسكين بشريعته، أمثال أبى سعيد الحسن البصرى المتوفى سنة (١١٠هـ)، وأبى إسحاق إبراهيم بن أدهم البلخى المتوفى سنة (١١٦هـ)، وأبى سليمان داود بن نُصَير الطائى المتوفى سنة (١٦٥هـ)، وكذلك أمثال أبى نصر بشر بن الحارث الحافى المَرْوَزى، ثم البغدادى المتوفى سنة (٢٢٧هـ)، وأبى القاسم الجنيد البغدادى، المتوفى سنة (٢٩٧هـ)، وأبى سهل بن عبد الله التسترى، المتوفى سنة (٢٨٣هـ)، وأمثالهم (مقدمة مخلوف، ص ١٠).

مكانة العقل :

قد يكون غريبًا بعض الشىء، ونحن أمام مربٍّ نهج نهجًا صوفيًّا، أن نسعى إلى التوقف عند رأيه في العقل، حيث يتبادر إلى الذهن على الفور ما يرتبط به العقل من منطق وأدلة عقلية وبراهين منطقية ودقة الملاحظة للوقائع، والقدرة على الاستنباط، وما يسير على هذا النحو، لكننا نُذَكّر القارئ بأمرين، أولهما: ما قال به البعض من اهتمام للمحاسبى ببعض قضايا علم الكلام، مما دفع البعض من الفقهاء، عبر عصور مختلفة فى الحضارة الإسلامية، إلى النظر إليه بقدرٍ من عدم الرضا، وعلم الكلام، يُعَوّل كثيرًا على العقل. الأمر الثانى: أن المحاسبى، كما قلنا، كان يعيش في العهود الأولى للتصوف حيث لم تعلق به بعد ملوثات أخرى من تأثر بمذاهب وعقائد وفلسفات أخرى، فضلا عما شاب "الطرق" من بعض ممارسات ليست كلها طيبة .

وللمحاسبى كتابان، أحدهما بعنوان (شرف العقل وماهيته)، والآخر بعنوان (العقل وفهم القرآن)، نستدل منهما على موقفه من قضية العقل .

فهو يرى أن هناك ثلاثة معانٍ للعقل، أولها بمعنى الغريزة، والثانى بمعنى الفهم لإصابة المعنى، والأخير: بمعنى البصيرة والمعرفة .

ويفهم من القول بأن العقل هو الغريزة، ما يسميه بعض المحدثين (الفهم المشترك العام)، على اعتبار أن الفطرة البشرية تشير للإنسان بعدد من الأمور التي لا يحتاج للوقوف عليها

إلى اصطناع منهج رياضى أو علمى، ومن هنا يشترك فيه الكثرة الغالبة من الناس، ووفقًا له أقام المولى -عز وجل- الحجة على من خلق (العقل وفهم القرآن، ص٢٠١) .

ومن أمثلة هذا المستوى من العقل ما تشير إليه الجوارح من معلومات تتصل بما تقع عليه، على فرض سلامتها، وقدرة على التمييز بين أمور تؤدى بالضرورة إلى الهلكة، وأخرى تؤدى بالضرورة إلى السلامة، والربط بين بعض الأمور وفهم بعض الدلالات من وقائع وأحداث، حتى إننا نرى بعض عامة الناس، عندما يفسر أمرًا أو يحكم على شىء، نجده يقول بالعامية: "ما هو بالعقل كده ..." ؟!!

ولعل هذا ما قد يكون معنيًّا بالأسماء التي قال - سبحانه وتعالى- في سورة البقرة أنه علمها لآدم: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَـٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَـٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَـٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُوا۟ سُبْحَـٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾ قَالَ يَـٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئْهُم بِأَسْمَآئِهِمْ ۖ فَلَمَّآ أَنۢبَأَهُم بِأَسْمَآئِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ إِنِّىٓ أَعْلَمُ غَيْبَ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ ﴿٣٣﴾ ﴾، حيث تفيد هذه الآيات الكريمة اختصاص الإنسان وحده بهذه القدرة .

ومن حيث كلٍّ من المعنى الثانى، أى الفهم لإصابة المعنى، والثالث، والذى هو الفهم والبصيرة، فهما متقاربان، فمن حيث المعنى الثانى نجد أن الله -عز وجل- قد أرسل الرسل والكتب، وتوجيهات أساسية لا بد منها، مما أوجب أن يتوافر للإنسان قوة يمكن أن يدرك بها كل هذا، وبناء على ذلك يمكن أن تتم المحاسبة، سلبًا أو إيجابًا، ولذلك نجده سبحانه يقول في سورة الأنفال: ﴿ ... لِّيَهْلِكَ مَنْ هَلَكَ عَنۢ بَيِّنَةٍ وَيَحْيَىٰ مَنْ حَىَّ عَنۢ بَيِّنَةٍ ۗ وَإِنَّ ٱللَّهَ لَسَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴿٤٢﴾ ﴾ .

والبينة المشار إليها في الآية الكريمة هى ما يتصل بفهم العقل ما ألقى إليه من وعد ووعيد، في كل ما يتصل بالدنيا والآخرة (العقل والفهم، ص ٢٠٦).

والفهم على هذا هو الظاهرة العقلية التي تؤدى إلى الوعى بالمعنى من جانب، ثم مهارة

التعبير عما وعاه من معنى في صورة "بيانية"، حيث إن الله خلق الإنسان وعلمه البيان (أحمد ضياء الدين، ص ١٣٩).

أما هؤلاء الذين يعجزون عن التوصل إلى ما يستفاد من التوجيهات الإلهية والنبوية، سواء ما يتصل بالدنيا أو الآخرة، أو يفهمون بصورة غير صحيحة، وخاصة إذا كان التعمد واضحًا، فهؤلاء يقول عنهم – سبحانه وتعالى– في سورة البقرة: ﴿ يَسْمَعُونَ كَلَٰمَ ٱللَّهِ ثُمَّ يُحَرِّفُونَهُۥ مِنۢ بَعْدِ مَا عَقَلُوهُ وَهُمْ يَعْلَمُونَ ﴿٧٥﴾ ﴾.

وبالنسبة إلى معنى العقل بأنه البصيرة والمعرفة، فهو، فيما يبدو، أرقى مستوى وأعز منزلة، حيث يتعلق بتعظيم قدر الأشياء النافعة والضارة في الدنيا والآخرة (العقل وفهم القرآن، ص ٢١٠).

ووظيفة العقل هنا أن ينفذ إلى ما وراء الأشياء حتى يقف على دلالاتها الربانية، فضلا عن مضامينها الأخلاقية (أحمد ضياء الدين، ص ١٣٩).

والعقل، في هذه المرتبة، قَمِن بأن يوصل الإنسان إلى الله – سبحانه وتعالى–، من حيث القدرة التي لا حدود لها، كلما تأمل بخالص عقله جوانب متعددة من الكون وآيات الله، ومن هنا يجيء قوله – سبحانه وتعالى– ناعيًا على فريق من الناس، على الرغم من منحهم نعمة التعقل إلا أنهم لا يستخدمونها على الطريق الصحيح، فقال في سورة الحج: ﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَآ أَوْ ءَاذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۖ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى ٱلْأَبْصَٰرُ وَلَٰكِن تَعْمَى ٱلْقُلُوبُ ٱلَّتِى فِى ٱلصُّدُورِ ﴿٤٦﴾ ﴾.

وفى رسالة المسترشدين (ص٩٨) يؤكد المحاسبى على أنه "ما تزين أحد بزينة كالعقل ولا لبس ثوبًا أجمل من العلم؛ لأنه ما عرف الله إلا بالعقل، ولا أطيع إلا بالعلم"، ونفهم من هذا النص أيضًا تفضيلا من المحاسبى للعقل على العلم، وهو الأقرب إلى الصحيح، وإن كان هناك من أدار حوارًا طريفًا بين العقل والعلم، ليبين على لسان كل منهما فضله على الآخر، فقال على لسانهما (رسالة المسترشدين، ص ٩٩):

علمُ العليم وعقلُ العاقل اختلفا — من ذا الذى قد أحرز الشرفا
فالعلم قال : أنا أحرزت غايته — والعقل قال : أنا الرحمن بى عُرفا
فأفصحَ العلمُ إفصاحًا وقال له — بأيّنا الله فى فرقانه اتصفا ؟
فبان للعقل أن العلم سيده — فقبّل العقلُ رأس العلم وانصرفا

ولم ينتبه القائل بهذا إلى أن العقل هو فى الحقيقة منبع العلم وأصله، وأن العلم يجرى من العقل مجرى النور من الشمس والرؤية من العين، وقد أكد الحارث المحاسبى على هذا، ومن هنا كتب يقول: "مثل العقل مثلُ البصر، ومثل العلم مثل السراج، فمن لا بصر له، لا ينتفع بالسراج، ومن له بصر بلا سراج لا يرى ما يحتاج إليه" (هامش رسالة المسترشدين، ص٩٩).

التعليم والعلم:

أهداف التعليم: القضية الأولى فى هذا الشأن، أن يحدد المربى أولاً ما يراه من حيث الهدف من التعليم ومقاصده، فهذا هو الذى يحدد مكانة التعليم والدور الذى يمكن أن يقوم به، ومنهم العلماء والمعلمون المكلفون، بتحقيق مثل هذا الهدف أو الأهداف.

وواضح أن المحاسبى، بحكم أمور كثيرة تشهد على ذلك، يركز على الهدف الدينى، بكل ما يمكن أن يتفرع عنه من أهداف أخرى، والتعبير عن الهدف الدينى يتمثل فى القول بأن يحقق المتعلم العبودية لله – سبحانه وتعالى–، ومن هنا ألح المحاسبى على ضرورة التزام الطاعة لله ولرسوله صلى الله عليه وسلم، من قبل المتعلم، والإيمان وتوطيد الصلة بالخالق عز وجل، حيث يفرض هذا على المتعلم أن يلتزم بالتقوى والورع، وأن يحافظ على المحاسبة المستمرة للنفس .

ويظهر لنا مغزى هذا عندما يسأل متعلم شيخه المحاسبى عما يأمره ابتداء على طريق التعلم، فكان جوابه: "أن تعلم أنك مربوب، فإذا علمت أنك عبد مربوب، ثم عقلت: لِمَ

خلقت، فإذا علمت ذلك علمت أنه لا نجاة للمربوب المتعبد إلا بطاعة الله ربه ومولاه، وأن الدليل على طاعة الله ربه ومولاه عز وجل، العلم، ثم العمل بأمره ونهيه، فى مواضعه وعلله وأسبابه، ولن تجد ذلك إلا من كتاب الله وسنة نبيه، صلى الله عليه وسلم، لأن الطاعة هى سبيل النجاة، والعلم هو الدليل على السبيل، فأصل الطاعة: الورع، وأصل الورع: التقوى، وأصل التقوى : محاسبة النفس، وأصل محاسبة النفس : الخوف والرجاء" (الرعاية لحقوق الله، ص ٤٧).

ويتفق مع المحاسبى الجمهرة الكبرى من المربين المسلمين، كما يلمس القارئ لدى من تناولنا فكرهم وآراءهم فى الكتاب الحالى، ونجد لدى واحد ممن لم يسعدنا الحظ فى تناولهم، مثل ابن القيم، يكتب فى (إعلام الموقعين، ٢: ١٥٧-١٥٨) أن الله - سبحانه وتعالى- أوجب على كل أحد عبودية بحسب مرتبته، وهناك العبودية العامة التى سوّى بين عباده فيها :

فعلى العالم من عبودية: نشر السنة والعلم، الذى بعث الله به رسوله صلى الله عليه وسلم، ما ليس على الجاهل، وعليه عبودية الصبر على ذلك ما ليس على غيره .

وعلى الحاكم من عبودية، إقامة الحق وتنفيذه وإلزامه من هو عليه به والصبر على ذلك والجهاد عليه، ما ليس على المفتى .

وعلى الغنى من عبودية، أداء الحقوق التى فى ماله، ما ليس على الفقير .

وعلى القادر على الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر بيده ولسانه، ما ليس على العاجز فيهما.

وفى القلب من الهدف الدينى من التعليم، تقف الفضائل الخلقية، حيث تعتبر أساسًا جوهريًا فى العقيدة، وقد برز هذا الهدف، بالإضافة إلى أخلاقية العقيدة الإسلامية، بفعل ما بدأ المسلمون يعرفون الطريق إليه من بعض المفاسد، فى العصر العباسى، ومن هنا فقد كتب المحاسبى يشير إلى أنه تدبر جملة الأحوال التى أحاطت بالناس فى زمنه، فأدرك صعوبة هذا الزمان الذى تبدلت فيه جوانب الإيمان لدى شرائح من الناس، وبدأ صوت الباطل يعلو على صوت الحق، وشيوع بعض الفتن، واتساع دائرة الواقعين فى أسر الهوى، وانتشار صور الرياء، فكان من واجبه أن يقرع الأجراس تحذيرًا وتنبيهًا، ويشدد على ضرورة التزام خلق الورع،

والابتعاد عن الحرام، والجنوح نحو الزهد والتقشف، والملاحظة الدقيقة لأفعال الجوارح حتى لا يقع فعلها فى دائرة ما يغضب المولى عز وجل .

كذلك كتب المحاسبى فى "رسالة المسترشدين" مخاطبًا المتعلم: "واعلم أن فريضة كتاب الله : العمل بحكمه من الأمر والنهى، والخوف والرجاء لوعده ووعيده، والإيمان بمتشابهه، والاعتبار بقصصه وأمثاله، فإذا أتيت بذلك فقد خرجت من ظلمات الجهل إلى نور العلم، ومن عذاب الشك إلى روح اليقين ﴿ ٱللَّهُ وَلِيُّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ يُخۡرِجُهُم مِّنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِۖ وَٱلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ أَوۡلِيَآؤُهُمُ ٱلطَّٰغُوتُ يُخۡرِجُونَهُم مِّنَ ٱلنُّورِ إِلَى ٱلظُّلُمَٰتِۗ أُوْلَٰٓئِكَ أَصۡحَٰبُ ٱلنَّارِۖ هُمۡ فِيهَا خَٰلِدُونَ ٢٥٧ ﴾".

هل من ضرورة للمعلم ؟ ولقد عقب الدكتور أبو غدة على كلام المحاسبى بأنه يفيد أن أمر الاهتداء إلى الله وصلاح النفس وتزكيتها لا يتوقف على التزام (شيخ وبيعة)، وإنما يتوقف على التزام العلم والعمل الذى أمر الله به، وتضمنه الكتاب والسنة وسلوك سلف الأمة (هامش رسالة المسترشدين، ص ٣٨).

وهو يستند فى ذلك إلى أن أى إنسان مسترشد عَمِلَ بكتاب الله وسنة رسوله وسيرة الخلفاء الراشدين والسلف الصالح، فقد سلك طريق الهدى، وتوجه إلى الله ـ تعالى ـ راشدًا مهديًا، إذ القرآن والسنة فى ذاتهما هاديان إلى الله، ومزكيان للروح والنفس أيما تزكية .

والحق أن من الصعب قبول هذا التفسير على الرغم مما نحمله لشيخنا أبو غدة من تقدير عالٍ بحكم ما عليه الرجل من عمق تفكير وصواب تفكير، وجهود دائبة رائعة فى خدمة الموروث الفكرى الإسلامى، إذ لا مناقشة بطبيعة الحال فى أن الاهتداء بكتاب الله وسنة نبيه يوفر للإنسان أقصى ما يطمح إليه من الهدى وبيان الطريق المستقيم، لكن هذا لا يمنع من ضرورة وجود "شيخ" أو معلم يأخذ بيد المتعلم، ليرشده إلى مواضع الاستفادة، والأنبياء والرسل أنفسهم هم مثلنا فى القيام بمسئولية التعليم والإرشاد، وفى القرآن الكريم آيات تبين أن المولى –عز وجل– أرسل الرسل والأنبياء ليعلموا الناس ويزكوهم، وكل منا مطالب بأن يقتدى برسل الله وأنبيائه فيما كانوا يفعلون، ومنه إرشاد الناس وتعليمهم وتربيتهم .

أنواع العلوم: وترتب على هذا المنظور لهدف التربية ومقصد التعليم أن يرى المحاسبى العلم قد انقسم إلى ثلاثة أقسام (أحمد ضياء الدين، ص ١٢٦) :

أولا – علم أحكام الدنيا، وهو ما يتعلق بالسعى لمعرفة الحلال والحرام، ونحن نسعى فى الأرض عاملين نشيطين، ويسمى البعض هذا العلم بعلم الظاهر، وتعلم هذا العلم يعتبر فرض كفاية، إذا قام به البعض، سقط عن الآخرين .

ثانيًا – علم أحكام الآخرة، وهو يعتبر المقابل لعلم أحكام الدنيا، ولذلك سماه كثيرون "علم الباطن"، ويتصل هذا العلم بالعبادات القلبية التى تتضمن الخوف والورع والتقوى والهدى وغيرها، وهذا العلم يعد فرض عين، من الضرورى على كل مسلم أن يتعلمه .

ثالثًا – العلم بالله عز وجل، وهو يتصل بما يخص المولى -سبحانه- وتعالى وحده، مثل الخلق والتدبير، وقد لا يستطيعه إلا القلة من العلماء الذين يهبهم الله من الورع ودقة النظر وعمق الإيمان ما يتيح لهم أن يخوضوا غماره، على الرغم من أنه بحر من العسير إدراك أغواره. ويعد هذا العلم هو أرقى وأعظم العلوم .

من الأساليب التربوية :

هى قضية لا يستطيع مربٍّ أن يغفل عنها، من حيث إنها تشكل "الوسائل" التي عن طريقها يمكن أن ننقل أطرافًا من المعرفة إلى المتعلمين، بأيسر السبل، ووفق أجود الطرق، مما يساعد على ترسيخ المعارف وتوظيفها فيما هو مفيد ونافع سواء للمتعلم نفسه أو للأمة.

ولعل أبرز الوسائل التي تناولها المحاسبى هى :

التربية بالترغيب، حيث تقوم على مسلمة بشرية تذهب إلى أن الإنسان بطبيعته يقبل على مما يشبع احتياجاته، ويسبب لديه مشاعر السرور والبهجة أو اللذة، ومن هنا عرفت التربية الإسلامية ما يسمى التربية بالترغيب، أى استثمار ما يشعر به المتعلم من رغبات وميول في تعلم هذا أو ذاك . والتربية بالترغيب نفسها تعتمد على عدة سبل، نذكر منها : التوبة، ويقصد

بها الشعور بالندم على ما تم اقترافه من أخطاء، وعقد العزم على الرجوع إلى طريق الحق والفضيلة (رسالة المسترشدين، ص ١١٢) .

وكان طبيعياً أن يستشهد المحاسبى ببعض آيات القرآن الكريم التي يحث فيها المولى – سبحانه وتعالى– على التوبة، ترغيبًا للناس، في ترك السبل الضارة والإقبال على السبل الخيرة والمسالك الفاضلة، كما في قوله في سورة التحريم: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ تُوبُوٓاْ إِلَى ٱللَّهِ تَوۡبَةٗ نَّصُوحًا عَسَىٰ رَبُّكُمۡ أَن يُكَفِّرَ عَنكُمۡ سَيِّـَٔاتِكُمۡ وَيُدۡخِلَكُمۡ جَنَّـٰتٖ تَجۡرِي مِن تَحۡتِهَا ٱلۡأَنۡهَٰرُ يَوۡمَ لَا يُخۡزِي ٱللَّهُ ٱلنَّبِيَّ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مَعَهُۥۖ نُورُهُمۡ يَسۡعَىٰ بَيۡنَ أَيۡدِيهِمۡ وَبِأَيۡمَـٰنِهِمۡ يَقُولُونَ رَبَّنَآ أَتۡمِمۡ لَنَا نُورَنَا وَٱغۡفِرۡ لَنَآۖ إِنَّكَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ قَدِيرٞ ۝٨ ﴾.

ومن سبل الترغيب أيضًا : الصدق، والذى عنى به المحاسبى بتطابق ما ينطق اللسان به وما يكون بقلبه وضميره، وهو الأمر العكسى بالنسبة إلى المنافقين الذين يقولون بأفواههم ما ليس في قلوبهم، ومن هنا كانت نصيحة رسول الله – صلى الله عليه وسلم– وترغيبه المسلمين في قيمة الصدق بأن يؤكد على أنه طريق إلى اكتساب رضا المولى – عز وجل– فقال: "عليكم بالصدق، فإن الصدق يهدى إلى البر، وإن البر يهدى إلى الجنة، وما يزال الرجل يصدق ويتحرى الصدق حتى يكتب عند الله صديقًا ". صحيح مسلم .

وعلامة ذلك فى الصادق، وفقًا لما كتبه المحاسبى (رسالة المسترشدين، ص١٠٢):

إذا نظر اعتبر، وإذا صمت تفكر، وإذا تكلم ذكر، وإذا منع صبر، وإذا أُعطى شكر، وإذا ابتُلى استرجع، وإذا جُهل عليه حلُم، وإذا علم تواضع، وإذاعلّمُ وفّقَ، وإذا سُئل بَذَل .

كذلك هناك : الإخلاص، وفق ما قاله – – سبحانه وتعالى-- في سورة البينة: ﴿وَمَآ أُمِرُوٓاْ إِلَّا لِيَعۡبُدُواْ ٱللَّهَ مُخۡلِصِينَ لَهُ ٱلدِّينَ حُنَفَآءَ وَيُقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤۡتُواْ ٱلزَّكَوٰةَۚ وَذَٰلِكَ دِينُ ٱلۡقَيِّمَةِ ۝٥ ﴾.

والعلامة الكبرى للإخلاص، كما يراها المحاسبى، هى إفراد الله – عز وجل– بالعبادة والذكر والتوحيد (رسالة المسترشدين، ص ١٧٢). وهذا يعنى أن أى عمل تربوى لا يقصد به وجه الله فهو لا يعبر عن هذه القيمة، ووجه الترغيب فيها أن الحريص عليها يحظى برضا

الخالق - - سبحانه وتعالى--، وهل هناك جائزة أغلى من ذلك ؟

والمخلص، شعاره الثقة، وحاله المراقبة، ألا ترى قول رسول الله ﷺ: "اعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك"، صحيح مسلم .

وهو أيضًا لا يتعرض لما لا يعنيه، ولا يتكلف فوق ما يكفيه، ولا يأخذ ما ليس بمحتاج إليه، ولا يدع ما وُكّل بحفظه . الناس منه فى راحة، وهو من نفسه فى تعب، قد أمات بالورع حرصه، وحسم بالتقى طمعه، وأفنى بنور العلم شهواته (رسالة المسترشدين، ص١٠٦).

أما التقوى، فهى درة الوسائل، حقًّا، والمتمسك بها يستطيع أن يضمن إلى حد كبير الالتزام بسواء السبيل، وتجنب سوء المآل، فهى سياج يقى الإنسان احتمالات الزلل، على أن تترابط مع غيرها من وسائل، مثل الإخلاص، والصدق .

وفى هذا قال - سبحانه وتعالى- في سورة النحل: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلَّذِينَ ٱتَّقَواْ وَّٱلَّذِينَ هُم مُّحْسِنُونَ ﴿١٢٨﴾ ﴾، وقال في سورة الطلاق: ﴿ وَمَن يَتَّقِ ٱللَّهَ يَجْعَل لَّهُۥ مَخْرَجًا ﴿٢﴾ وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ ... ﴿٣﴾ ﴾.

وفى هذا كتب المحاسبى فى رسالة المسترشدين (ص٤٦) يقول: "والزم تقوى الله، كما قال ﷺ "المسلم: من سلم الناس من يده ولسانه، والمؤمن : من أمن الناس بوائقه" (جمع بائقة وهى الشر والمصيبة)، رواه أحمد والترمذى والنسائى . أما أبو بكر الصديق-رضى الله عنه- فقد قال: اتق الله بطاعته، وأطع الله بتقواه، ولتخف يداك من دماء المسلمين، وبطنك من أموالهم، ولسانك من أعراضهم" .

ومنها: مصاحبة أهل الورع، ولهذا يؤكد المحاسبى على ضرورة هذا النوع من المصاحبة، فمن شأنه أن يغرس حب الخير لدى المتعلم، من كثرة وطول رؤيته وخبرته بمثل هذه النماذج الطيبة، ويؤيد هذا ما رواه مسلم فى صحيحه عن أبى هريرة عن النبى صلى الله عليه وسلم قال: "إن لله ملائكة سيّارة يطوفون فى الأرض، فإذا صعدوا إلى السماء سألهم الله تعالى وهو أعلم بهم : من أين جئتم ؟ فيقولون: جئنا من عند عباد لك فى الأرض، يسبحونك،

ويُكَبرونك، ويهللونك، ويحمدونك، ويسألونك، ويستغفرونك، فيقولون: رب فيهم فلان عبد خطّاء، إنما مرّ فجلس معهم فيقول: وله غفرت، هم القوم لا يشقى بهم جليسهم" (رسالة المسترشدين، ١٠٧).

أما التربية بالترهيب، فيقصد بها استثمار ما جبلت عليه النفس الإنسانية من خوف ورهبة لتوجيه تلك الطاقة إلى الخوف من الوقوع فى الرذيلة، وإلى الرهبة من مخالطة رفاق السوء، وما سار على هذا الطريق، ومن هنا نجد التحذير الربانى يجىء بالوعد والوعيد، منبهًا الإنسان ألا يقع فى معصية الخالق - سبحانه وتعالى-، ويرتكب ما حذره من الوقوع فيه، ولهذا قال - سبحانه وتعالى- ﴿ وَإِيَّـٰىَ فَٱرۡهَبُونِ ﴾.

والطريق إلى إحسان استثمار أسلوب الترهيب، يبدأ بالإلحاح على الإنسان وتذكيره به، إذ يجهل أجله، فلعله يكون حالا، فبماذا استعد لهذه اللحظة ؟وإذا كان ذكر الموت يشيع فى قلب الإنسان رهبة وخوفًا، فمن المهم التذكير به، من حين إلى آخر، وخاصة عندما نلاحظ أن من أمامنا يبدو وكأنه قد نسى هذه الحقيقة .

بل إنه - سبحانه وتعالى- ذكر فى آيات عدة مظاهر ومشاهد لأقوام سابقين كانوا أهل عزة ومُلك وجاه ومال، ثم خسف الله بهم وبدارهم الأرض، وهو يروى مثل هذه الروايات والقصص، تذكيرًا للإنسان بألا يأمن أن يقع مثل هذا لقومه، إذا كانوا مبتعدين عن طريق الله، مصرين على غيّهم، فمن ذلك قوله - تعالى- فى سورة مريم: ﴿ وَكَمۡ أَهۡلَكۡنَا قَبۡلَهُم مِّن قَرۡنٍ هَلۡ تُحِسُّ مِنۡهُم مِّنۡ أَحَدٍ أَوۡ تَسۡمَعُ لَهُمۡ رِكۡزًا ﴿٩٨﴾ ﴾.

ومن سبل الترهيب: التحذير من الارتماء فى أحضان الدنيا لطلب التباهى والتفاخر على الغير من الناس، ولذلك عندما سئل المحاسبى عن المحمود والمذموم من الدنيا، قال: "جملة ذلك كله ما أخذت من الدنيا للدنيا فهى الدنيا المذمومة، وما أخذت من الدنيا للآخرة فهى الدنيا المحمودة" (أحمد ضياء الدين، ص ١١٠) .

ولعل هذا القول للمحاسبى يعنى أن طلب الدنيا سعيًا وراء التباهى والتفاخر على جمهرة الناس يمكن أن يلهى الإنسان عن طاعة الله - سبحانه وتعالى-، وبالتالى فقد يقوده هذا إلى

ارتكاب المعاصى، واقتراف الذنوب، ومن هنا يجىء قوله صلى الله عليه وسلم: "من كانت الدنيا همه، فرق الله عليه أمره وجعل فقره بين عينيه، ولم يأته من الدنيا إلا ما كتب له، ومن كانت الآخرة نيته جمع الله له أمره، وجعل غناه فى قلبه وآتاه الدنيا وهى راغمة"، صحيح ابن ماجة.

كذلك فإن من أساليب الترهيب التى نبه عليها الحارث المحاسبى: التحذير الشديد من الكِبر، والحسد، والغش، وفى ذلك قال صلى الله عليه وسلم: "الكبر بطر الحق وغمط الناس"، كما جاء فى صحيح مسلم، ما يشير إلى أن الكِبر يتضمن أمرين، أولهما احتقار الناس والتعالى عليهم، والثانى رد الحق، وهذا وذاك يؤدى بالضرورة إلى الوقوع فى الخطأ المستوجب لغضب الله عز وجل، وفى ذلك نقرأ قوله – سبحانه وتعالى – فى سورة الزمر: ﴿... أَلَيْسَ فِي جَهَنَّمَ مَثْوًى لِّلْمُتَكَبِّرِينَ ﴿٦٠﴾﴾.

ومن النظرات الثاقبة للمحاسبى فى الآثار السلوكية السيئة للكبر، أنه يعنى أن ينظر إنسان إلى نفسه بأكثر مما تستحق، فيزين له هذا أفعاله وأقواله وكأنها هى الأحسن، ويدفعه هذا أيضًا إلى التقليل مما يفعل غيره ويقول، وقد يكون هو الأفضل مما يصدر عنه هو، ومن هذا وذاك فهو معرض بشدة إلى سلسلة من الأخطاء يمكن أن تلحق به أخطارًا فادحة (أحمد ضياء الدين، ص ١١١).

وإذا كان الحسد يعنى أن يشعر الإنسان بالغم عندما يرى نعمة لدى غيره، فهذا يعنى أن يترك الحاسد المجال للغل أن يأكل قلبه فيمضى أوقاتًا فى هم وحزن، ويكتفى باجترار الآلام النفسية القائمة على غير حق، وهو بهذا يسير عكس ما نصح به رسول الله –صلى الله عليه وسلم– فى قوله: "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه – أو لجاره – ما يحب لنفسه"، فيما جاء فى صحيح مسلم .

وقال صلى الله عليه وسلم أيضًا: "لا تباغضوا ولا تحاسدوا، ولا تدابروا، ولا تقاطعوا..."، صحيح مسلم .

ولعل هذا هو المغزى العظيم لقول المولى- عز وجل- فى سورة الفلق: ﴿ وَمِن شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ ۝ ﴾، وبهذا نستعيذ مما يأتى من شرور الحاسدين.

قيمة الزهد :

السمة الأساسية فى التصوف هى الزهد، بل كان الزهد هو نقطة البداية، وهو أمر نسبى إلى حد ما، إذ من الصعب أن يتفق الكثيرون على حد الزهد. وإذا كان الإسلام يحبذ الزهد، لكن على شرط أن يكون ذلك بما لا يتعارض ولا يعوق سعى الإنسان للعمل وإعمار الأرض التى تحتاج كدًّا ونصَبًا وعرقًا، من العسير تحديد معيار للحكم على الزهد، فالحدود الدنيا والعليا تختلف باختلاف الأزمنة والأمكنة.

وكان من ميزات ما كان عليه المحاسبى من زهد، هو أنه كان من هذه القلة التى ظلت على تمسكها بروح الإسلام وصحيح الدين، وإن كان بالإمكان أن نقول: إنه قد قسا على نفسه بعض الشىء، وأن ما سار عليه قد لا يستطيعه الكثرة الغالبة من الناس، لكن يظل سلوكه وتظل أقواله فى الزهد مثلا أعلى لا بد للمربى المسلم أن يضعه نصب عينيه، إن لم يكن للتأسى التام به، فأضعف الإيمان أن تكون له منبهًا وحارسًا، حتى لا يغرق فى مغريات الحياة الدنيا .

وكان مما روى عن أحواله فى الزهد، أنه مر وهو صبى بصبيان يلعبون على باب رجل تّمار، فوقف الحارث ينظر إلى لعبهم، وخرج صاحب الدار ومعه تمرات، فقال للحارث: كُلْ هذه التمرات، قال الحارث : ما خبرك فيها ؟ قال : إنى بعت الساعة تمرًا من رجل فسقطت من تمره، فقال : أتعرفه ؟ قال : نعم، فالتفت الحارث إلى الصبيان الذين يلعبون وقال : أهذا الشيخ مسلم ؟ قالوا : نعم، فمرّ وتركه (أبو غدة، ص ٢٧).

فتبعه التمار حتى قبض عليه، فقال : والله ما تنفلت من يدى حتى تقول لى ما فى نفسك منى، فقال : يا شيخ، إن كنت مسلمًا فاطلب صاحب التمرات حتى تتخلص من تِباعَتِه.

كما تطلب الماء إذا كنت عطشان شديد العطش . يا شيخ، تُطعم أولاد المسلمين السحت – أى الحرام – وأنت مسلم ؟ فقال الشيخ :والله لا اتجرت للدنيا أبدًا !!

كذلك حكى الشيخ الجنيد، وهو تلميذ للمحاسبى فقال: "كان الحارث كثير الضُّر – سيئ الحال شديد الفقر – واجتاز بى يومًا وأنا جالس على بابنا، فرأيت على وجهه زيادة الضر من الجوع ! فقلت له : يا عم، لو دخلت إلينا نِلت من شىء من عندنا ؟ قال : أو تفعل ؟ قلت : نعم، وتسرنى بذلك وتبرنى .

فدخلت بين يديه ودخل معى، وعمدت إلى بيت عمى سريعًا – وكان أوسع من بيتنا، لا يخلو من أطعمة فاخرة، لا يكون مثلها فى بيتنا – فجئت بأنواع كثيرة من الطعام، فوضعته بين يديه، فمد يده وأخذ لقمة فرفعها إلى فيه، فرأيته يلوكها ولا يزدردها – أى لا يستطيع بلعها – فوثب وخرج وما كلمنى!

فلما كان من الغد لقيته فقلت : يا عمى، سررتنى، ثم نغصت علىّ ! قال : يا بنى، أما الفاقة، فكانت شديدة، وقد اجتهدت فى أن أنال من الطعام الذى قدمته إلىّ، ولكن بينى وبين الله علامة : إذا لم يكن الطعام مَرْضيًّا – بأن كان فيه شبهة – ارتفع إلى أنفى منه زفرة فلم تقبله نفسى، فقد رميت تلك اللقمة فى دهليزكم وخرجت !" (رسالة المسترشدين، مقدمة أبو غدة، ص ٢٨)

محاسبة الذات :

تكاثرت فى السنوات الأخيرة كتابات وبحوث ودراسات تدور كلها حول أهمية المحاسبة وضرورتها وأصولها وطرقها ونتائجها على التنمية البشرية والتنمية بصفة عامة، ومع الإقرار بهذه المحاسبة الكلية الجماعية، المادية، إلا أن هناك نوعًا آخر من المحاسبة هو مدار عمل الإنسان كله، سواء على المستوى الفردى أو الجماعى، ألا وهو محاسبة الذات، ومن أجل كان "الضمير" وكان ما سمى فى المصطلح القرآنى "النفس اللوامة". وقد سبق لنا أن بينا أن مفكرنا لقب بالمحاسبى من كثرة محاسبته لنفسه وشدته فى هذه المحاسبة .

ومن هنا يأتى قول المحاسبى بأن أصل فساد القلب، ترك المحاسبة للنفس "فإذا أردت صلاح قلبك فقف مع الإرادة وعند الخاطر، فخذ ما كان لله، ودع ما كان لغيره، واستعن على قصر الأمل بدوام ذكر الموت " (رسالة المسترشدين، ١١٠).

وتأكيدًا لهذا علّق أبو غدة على كلام المحاسبى مستذكرًا أن عمر -رضى الله عنه- كان يقول (هامش ص١١١): كل يوم يقال: مات فلان وفلان، ولا بد من يوم يقال فيه: مات عمر. كذلك كان على بن أبى طالب يقول : "ابن آدم إنما أنت أيام، كلما ذهب يوم، ذهب بعضك "، وفى هذا تأكيد على ما سبق أن أشرنا إليه من وسائل الترهيب من التذكير دائمًا بحقيقة الموت، فهذا مما له أثره فى الترهيب، سعيًا لاستقامة السلوك، وهو كذلك يعد حافزًا قويًّا كى يحاسب الإنسان نفسه عما يقول وعما يفعل لحظة بلحظة .

ولكى يقوم الإنسان بمسئولية المحاسبة الذاتية لا بد أن يعرف ما يجب عليه بالنسبة إلى حفظ الجوارح من الحواس السبع، وهى : السمع والبصر واللسان والشم واليدان والرجلان والقلب، الذى "يُؤَمّره" المحاسبى عليها جميعًا، حيث به صلاح الجسد وفساده . ولذلك جعل الله على كل جارحة أمرًا ونهيًا فريضة منه، وجعل بينهما سَعَة وإباحة تَرْكُها فضيلة وإباحة تَرْكها فضيلة للعبد (رسالة المسترشدين، ١١٣).

ثم يتوقف المحاسبى عند كل جارحة، حيث يبدأ بالقلب الذى رأى أن فرضه – بعد الإيمان والتوبة – إخلاص العمل لله، واعتقاد حسن الظن عند الشبهة، والثقة بالله، والخوف من عذابه، والرجاء لفضله .

ومن عجيب ما يذكر هنا أن كل واحد، إذا خفناه هربنا منه، إلا الله – سبحانه وتعالى- فإننا إذا خفناه هربنا إليه، فهو المُخاف منه، والمرجىّ، فالخائف من الله هارب من ربه إلى ربه، يقول -تعالى- فى سورة (الذاريات): ﴿ فَفِرُّوٓاْ إِلَى ٱللَّهِۖ إِنِّي لَكُم مِّنۡهُ نَذِيرٞ مُّبِينٞ ۝٥٠ ﴾.

وقد تعددت الرؤى بالنسبة إلى مفهوم القلب، فمن ذلك ما روى من قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن من المؤمنين من يلين له قلبى " رواه الإمام أحمد فى مسنده، كذلك قال عليه الصلاة والسلام: "إن الحق يأتى وعليه نور، فعليكم بسرائر القلوب"،

حيث لا نتأكد من ثبوت هذا الحديث، وقال ابن مسعود : للقلوب شهوة وإقبال، وفترة وإدبار، فاغتنموها عند شهوتها وإقبالها، وذروها عند فترتها وإدبارها (رسالة المسترشدين، ص١١٤).

لكن، ما العلاقة بين القلب وبقية الجوارح ؟ رأى عالمنا، عن طريق التشبيه علاقة وثيقة، فالقلب هو البيت، والأبواب هى العينان واللسان والسمع والبصر واليدان والرجلان، فمتى انفتح باب من هذه الأبواب، بغير علم ضاع البيت !

والفرض الذى يقع على مسئولية اللسان، الصدق فى الرضا والغضب، وكف الأذى فى السر والعلانية، وترك التزيد بالخير والشر، وقال رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: "من ضمن لى ما بين لحييه وما بين رجليه ضمنت له الجنة"، أخرجه البخارى فى صحيحه، كذلك قال -صلى الله عليه وسلم- لمعاذ بن جبل : "وهل يكُبّ الناس فى النار على مناخرهم إلا حصائد ألسنتهم ؟!". أخرجه الإمام أحمد، والنسائى، وابن ماجة، والترمذى .

ونُسب إلى رسول الله حديث هو فى الحقيقة، فيما يؤكد أبو غدة (هامش ص١١٧)، من كلام الصحابى الجليل عبد الله بن مسعود وفيه يقول: "أنذركم فضول الكلام، حسب أحدكم ما يبلغ به حاجته، فإن الرجل يُسأل عن فضول كلامه كما يُسأل عن فضول ماله".

أما الفرض الخاص بالبصر، فهو الغض عن المحارم، وترك التطلع فيما حُجب وسُتر، وفى ذلك روى عن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قوله: "النظر سهم من سهام إبليس، فمن تركه من خوف الله آتاه الله إيمانًا يجد حلاوته فى قلبه".

وبالنسبة إلى فرض السمع، فهو تبع للكلام والنظر، فكل ما لايحل للإنسان الكلام فيه والنظر إليه، فلا يحل له استماعه ولا التلذذ به، والبحث عما كُتم عن الفرد، يُعد صورة من صور التجسس (رسالة المسترشدين، ص١٢٠).

وهنا نجد المحاسبى يحرم الاستماع إلى الغناء، مستعينًا برأى واحد من التابعين وهو "القاسم بن محمد بن أبى بكر الصديق" -رضى الله عنه- الذى قال فيه: إذا ميز الله بين الحق والباطل يوم القيامة، أين يقع الغناء؟ قيل: فى حوز الباطل!

ومن المعروف أن قضية الغناء فيها جدل واختلاف فى الرأى، بين محرم ومحلل، ولكل أسانيده، والمهم فى رأينا هو السياق الذى يتم فيه الغناء، والوسائل المتبعة، والأغراض المستهدفة، والكلمات المغناة .

وما هو فرض على الشم، فهو تبع للسمع والبصر، فكل ما حلّ استماعه والنظر إليه، جاز للمتعلم شمه، وقد روى عن عمر بن عبد العزيز أنه أُتى بمسك، فأمسك عنه أنفه، فقيل له فى ذلك، فقال : "وهل يُنتَفع منه إلا برائحته "؟ ويبدو أن المسك كان من بيت المال حتى تورّع الخليفة عن شمه (ص١٢٢).

أما بالنسبة إلى ما هو فرض على اليدين والرجلين، فعليه أن لا يبسطهما الإنسان إلى محظور، ولا يقبضهما عن حق، ولذلك قيل: ما خطا العبد خطوة إلا كتبت حسنة أو سيئة.

وقد افترض المحاسبى أن القارئ يسأله : ما السبيل إلى العمل بذلك ؟ فكان جوابه: "لزوم منهاج الأئمة المتقين، والنظر فى آداب المسترشدين لمعرفة الخَطْو، والتيقظ بالمحاسبة والعمل بالإنصاف، والتحرز بكف الأذى، وبذل الفضل بترك المنة، وحسن السمت بغير حسد ... والتواضع للخلق بلا وحشة، والأنس بالذكر فى الخلوة، وتفرغ القلب للخدمة، واجتماع الهم بالمراقبة، وطلب النجاة فى طريق الاستقامة" (رسالة المسترشدين، ص ١٢٧).

مراجـع:

١- أحمد ضياء الدين حسين : الفكر التربوى عند الحارث المحاسبى، إربد (الأردن) رسالة ماچستير، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، ١٩٩١م.

٢- عبد الفتاح أبو غدة : رسالة المسترشدين للحارث المحاسبى، القاهرة، دار السلام، ١٩٨٣م، ط٥

٣- المحاسبى :الرعاية لحقوق الله، تحقيق: عبد الحليم محمود، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٤م.

٤- المحاسبى: شرف العقل وماهيته، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٨٦م.

٥- المحاسبى : العقل وفهم القرآن، تحقيق: حسين القوتلى، بيروت، دار الفكر، ١٩٧٨م، ط٢.

obeikandl.com

ابن سحنون
(٢٠٢-٢٥٦هـ)

رائد التفكير التربوى الإسلامى :

عندما فتح المسلمون شمال إفريقية فى عهد الدولة الأموية، استمرت القلاقل زمنًا حتى استتب للمسلمين الأمر بعد أن تعلم السكان أصول الإسلام على أيدى عدد من العلماء والفقهاء المتميزين، وخاصة فى عهد الخليفة عمر بن عبد العزيز، وتم إسلام البربر وأصبحت لغتهم هى العربية، كما حدث للفرس وغيرهم من الشعوب غير العربية، التى دخلت الإسلام (الأهوانى، ص ٢٥).

وعنى العباسيون بتثبيت الإسلام بعد أن انقضى قرن من الزمان، نسى خلاله البربر – وهم أهل شمال إفريقية – تاريخهم ودينهم، وأقبلوا على دينهم الجديد، وتشبعوا منه، وأشربوا حبه وتثقفوا بثقافته .

وكان أسد بن الفرات، هو أول من نشر المذهب المالكى فى عاصمة الأغالبة، معتمدًا في ذلك على موطأ الإمام مالك، كما رواه عنه، ويعتبر أول من وضع قواعد المدرسة المالكية : إن كتابه الأسدية كان مرجع الدارسين لمذهب الإمام مالك في المغرب، إلى أن وضع الإمام سحنون كتابه المشهور "بالعمدة " وفرضه على فقهاء إفريقية، ولا سيما في القيروان (محمود عبد المولى، ص ٣٣).

وسحنون هذا هو عبد السلام بن سعيد بن حبيب التنوخى، أشهر علماء شمال إفريقية (الأهوانى، ص ٢٦).

وكان سحنون حافظًا للعلم، ثقة، اجتمعت فيه خلال قلما اجتمعت فى غيره من الفقه البارع، والورع الصادق، والزهد فى الدنيا، وسلم له بالإمامة، أهل عصره، واجتمعوا على فضله وتقديمه (محمود عبد المولى، ص ٣٤).

ولما تولى سحنون القضاء استغل منصبه الجديد في القضاء على المذاهب الأخرى، وطرد من الجامع أصحاب المذهب الإباضى . وإلى جانب منصب القضاء، تصدر الإمام سحنون للتدريس، وتخرج عليه عدد كبير من الطلبة المغاربة والأندلسيين .

وتوفى سحنون سنة ٢٤٠ للهجرة، وسار محمد بن سحنون سيرة أبيه فى تثبيت مذهب مالك بالقيروان والمغرب، وكان قد تفقه بأبيه، وجلس فى مجلسه بعد موته (الأهوانى، ص٢٨).

وكان محمد إمامًا فى الفقه، ثقة عالما عنى بالذب عن مذاهب أهل المدينة، وعالما بالآثار، وكان الغالب عليه الفقه والمناظرة .

ومن المعروف أن ابن سحنون، بانتمائه إلى مذهب الإمام مالك، قد عرف بانتمائه فى الوقت ذاته إلى ما عرف بمدرسة الحديث، في مقابل من عرفوا بأهل الرأى . وأصحاب الحديث وهم أهل الحجاز، وهم أصحاب مالك بن أنس، والشافعى، وسفيان الثورى، وأحمد بن حنبل، وسموا بأصحاب الحديث؛ لعنايتهم بتحصيل الأحاديث، ونقل الأخبار، وبناء الأحكام على النصوص، ولا يرجعون إلى القياس الجلى والخفى طالما وجدوا خبرًا أو أثرًا .

أما أصحاب الرأى، وهم أهل العراق، أصحاب أبى حنيفة النعمان، قد سموا بهذا لعنايتهم بتحصيل وجه من القياس، والمعنى المستنبط من الأحكام، وبناء الحوادث عليها، وربما يقدمون القياس الجلى على آحاد الأخبار (الأهوانى، ص ٢٩).

وفى سنة ٢٣٥ للهجرة رحل مربينا إلى المشرق لأداء فريضة الحج، وطلب العلم، كعادة رجال التعليم والشريعة المغاربة في ذلك الزمان.

وكان يصحب ابن سحنون في رحلته إلى الحج رجل يعرف بأبى الفضل بن حميد، وكان يسمع منه الفقه وعلم الكلام، ولم يكن ماهرًا فى علم الجدل. ومما يذكر أنه قد خرج قبل هذه المرة إلى الحج، فمر بمصر ودخل ذات يوم حمامًا كان يديره رجل يهودى، فلما خرج من الحمام، أقبل يناظر ذلك اليهودى الذى غلبه لقلة معرفته وحذقه بعلم الجدل والمناظرة،

فرجع إلى القيروان، بعدما حج وفى قلبه حسرة، أن لم يكن عنده من المناظرة ما يدحض به حجة اليهودى، فلما رجع، دخل على محمد بن سحنون فهابه أن يذكر له الحكاية (محمود عبد المولى، ص٤١) .

فلما عزم محمد بن سحنون على الحج، قال أبو الفضل بن حميد في نفسه، سأحج معه، حتى أجمع بينهما . فلما وصل معه لمصر قال له: حفظك الله، إن أهل مصر إذا سمعوا بك يأتون إليك، فهل لك أن تدخل الحمام ؟ قال : أجل . فقصد به حمام ذلك اليهودى، فلما قرب خروج ابن سحنون، سبقه ذلك الرجل بالخروج، فأنشب المناظرة مع اليهودى، فلما خرج ابن سحنون، وجدهما يتناظران وقد استعلى اليهودى على الرجل بكثرة الحجاج والمناظرة بالباطل، لضعف الرجل وقلة معرفته بالمناظرة، فدخل معهما محمد فيما هما فيه، ورجعت المناظرة بين اليهودى ومحمد بن سحنون، حتى حضرت صلاة الظهر، فصلاها محمد، ثم رجع معه إلى المناظرة، حتى حضرت صلاة العصر فصلاها محمد، ثم رجع، حتى كانت صلاة المغرب فصلاها (محمود عبد المولى، ص٤٢).

وقد اجتمع الناس إليهما من كل موضع، وشاع ذلك بمصر، وقال بعضهم لبعض: امضوا نسمع المناظرة بين الفقيه المغربى وبين اليهودى، فلما كان عند صلاة المغرب، انحصر اليهودى، وانقطع عن الحجة، وظهر عليه محمد بن سحنون بالدلائل الواضحة والحجة البالغة، فلما تبين لليهودى الحق بالبرهان، وأراد الله عز وجل هدايته، قال عند ذلك: "أشهد أن لا إله إلا الله، وأشهد أن محمدًا رسول الله "، وبذلك أسلم وحسن إسلامه، فكبر الناس عند ذلك وعلت أصواتهم بالتكبير، وقالوا : أسلم اليهودى على يدى الفقيه المغربى (محمود عبد المولى، ص ٤٢).

وحتى الآن، لم يثبت لنا أن أحدًا قد سبق ابن سحنون فى وضع أول كتاب باللغة العربية فى تاريخ المسلمين متخصص فى المسألة التربوية وحدها دون أن يجمع بينها وبين مسائل أخرى عامة، حتى وإن كانت متصلة بقضايا التربية، كما سبق أن رأينا لدى الماوردى فى كتابه (أدب الدنيا والدين)، حيث عنون ابن سحنون كتابه بـ (آداب المعلمين)، وقد أُطلق

عليه وصف "كتاب"، وإن كان فى الحقيقة، من حيث الحجم، قد لا يكون كذلك، فهو لا يزيد على عشرين صفحة، لكن التقدير له لا يرتبط بالحجم، وإنما بالريادة والمبادرة .

والقارئ لهذا الكتاب يمكن أن يلمس التضافر بين العمل الفقهى والعمل التربوى، وهذا من طبائع الأمور فى هذه الفترة، فالفقهاء كانوا هم الذين يقومون بواجب التربية والتعليم، حيث كان الطابع الدينى هو الذى يغلب على الثقافة الإسلامية، وكان الفقهاء لصيقى الصلة بعموم الناس، يوجهونهم ويفتونهم ويعلمونهم، وقد جاء الرأى التربوى إجابة عن تساؤلات واجهت البعض منذ أوائل القرن الثالث، مما طبع ما ساقه ابن سحنون من آراء بالواقعية، فهو لم يحبس نفسه فى منزله أو أى مكان متأملا، أو تكون نتيجة قراءات فى مصادر مختلفة، بل أدت به تساؤلات الناس أن يفكر فيما سألوه ويُعمل فكره، فكانت هذه الآراء .

وكتاب آداب المعلمين ترجع معرفتنا به إلى "حسن حسنى عبد الوهاب"، فهو أول من نشر هذه الرسالة فى تونس عام ١٩٣١، ثم ألحقها الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى، فى رسالته للدكتوراه التى صدرت بعنوان (التربية فى الإسلام) بالقاهرة، كما أشار إليها الدكتور أسعد طلس فى (التربية والتعليم فى الإسلام)، ببيروت عام ١٩٥٧، وكذلك الدكتور عبد الله عبد الدائم فى كتابه (التربية عبر التاريخ) .

وقد أقر الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى بأن ما نقله أبو الحسن القابسى عن آداب المعلمين لابن سحنون يكاد يكون بلفظه في بعض المواضع، وباختلاف يسير في مواضع أخرى، كحذف السند عن رأى فقيه، أو تغيير في العبارة دون إخلال بالمعنى. وفضلا عن ذلك، فلم يكتف القابسى بما أخذه عن كتاب آداب المعلمين، بل نقل عن الفقهاء الذين أخذ عنهم سحنون وابنه كابن القاسم وابن وهب وغيرهما .

وقد أثبت الدكتور طلس عناوين فصول كتاب ابن سحنون – كما فعل الأهوانى – ليتبين للقارئ الموضوعات التي تعرض لها الكتاب، والمعلومات التي كان المعلمون المسلمون يحرصون عليها وهى :

١- ما جاء فى تعليم القرآن العزيز .

٢- ما جاء فى العدل بين الصبيان .

٣- باب ما يكره محوه من ذكر الله .

٤- ما جاء فى الأدب، وما يجوز فى ذلك وما لا يجوز.

٥- ما جاء فى الختم، وما يجب فى ذلك للمعلم .

٦- ما جاء فى القضاء بعطية العيد .

٧- ما يجب للمعلم من لزوم الصبيان .

٨- ما جاء فى إجارة المعلم ومتى تجب .

٩- ما جاء فى إجارة المصحف وكتب الفقه .

فيستنتج "طلس" بعد ذلك أن "الكتاب" ... يبحث في فصول تتعلق بآداب التربية العربية، وشىء من طرق تعليم الأطفال عند المسلمين، والمواد التي يجب عليهم أن يدرسوها، كما يبحث في شىء من آداب المعلمين والمربين، وفى بعض المسائل العامة التى تتعلق بهذا الموضوع. وهو على الرغم من أنه سلك فيه طريق المحدثين، كتاب ممتع، غنى بالفوائد، جمع كثيرًا من النصوص القيمة، التي بينت لنا كثيرًا من الأوضاع التى نجهلها عن تربية الطفل وتأديبه، وتعليمه وتهذيبه في فجر الإسلام وعصر بنى أمية وأوائل العصر العباسى .

كذلك فإن الكتاب قد أزاح لنا الستار عن معلومات كنا نعتقد أنها كانت موجودة لدى المسلمين بشكل مؤكد، ولكننا نجهل تفصيلها، فإذا بابن سحنون يرويها لنا عن شيخه الإمام مالك إمام المدينة، وعن غيره من الأئمة الأعلام والشيوخ الأكابر الذين عاصروا الصحابة فعرفوا، عن كثب، طريقة التربية العربية الإسلامية "(محمد أسعد طلس، ١٨٣)

فماذا كان محتوى هذا الكتاب، أو بمعنى أدق "الرسالة"؟

obeikandl.com

فضل تعليم القرآن الكريم وتعلمه :

لم يكن الحديث عن فضل العلم وطلبه عامًّا، وإنما تحدد بتعليم كتاب الله عز وجل، وهذه صورة أمينة لوثاقة العلاقة بين ما كان يجرى فى أذهان من نصبوا أنفسهم للإنتاج المعرفى التربوى، والسياق الثقافى القائم، فنحن فى القرن الثالث الهجرى، لم نزل بعد بحاجة إلى أن يتعلم الناشئة كتاب الله الذى هو دستور الحياة الإسلامية، والجامع لأصول التربية الإسلامية، فى الحدود التى كانت قائمة.

والحديث فى هذا الباب تغلب عليه "الرواية"، حيث لم يكن العقل التربوى قد تعمق بعد فى جوانب مختلفة من التربية والتنشئة، ومن ثم أخذ ابن سحنون يروى الأحاديث النبوية المختلفة التى تحض على تعلم القرآن وتعليمه، وفى مقدمتها قوله صلى الله عليه وسلم: "أفضلكم من تعلم القرآن وعلمه"، رواية عن عثمان بن عفان رضى الله عنه، كما أن لهذا الحديث رواية أخرى قال فيها صلى الله عليه وسلم: "خيركم من تعلم القرآن وعلمه"، رواية عن على بن أبى طالب رضى الله عنه، والذى روى حديثًا آخر قال فيه صلى الله عليه وسلم: "يرفع الله بالقرآن أقوامًا".

ثم يُعدد ابن سحنون الاستشهادات المختلفة فى تأكيد أهمية تعلم القرآن وتعليمه، مثل:

ما رواه أنس بن مالك عن رسول الله من قوله: "إن لله أهلين من الناس"، فلما سئل عليه الصلاة والسلام عن هؤلاء أجاب: "هم حملة القرآن، هم أهل الله وخاصته".

أما الغرض من تعلم القرآن، فضلا عن أنه كتاب الله، فقد أوضح رسول الله ﷺ هذا بقوله: "عليكم بالقرآن فإنه ينفى النفاق كما تنفى النار خبث الحديد"، فيما رواه على بن أبى طالب (عبد الأمير شمس الدين، ص ٥٥).

وحول ضرورة وجود مجموعة من الناس تُعلِّم القرآن، ما نقل ابن سحنون عن سفيان الثورى، عن العلاء بن السائب الذى نقل بدوره عن ابن مسعود قوله: "ثلاث لا بد للناس

منهم: لا بد للناس من أمير يحكم بينهم، ولولا ذلك لأكل بعضهم بعضًا. ولا بد للناس من شراء المصاحف وبيعها، ولولا ذلك لقل كتاب الله. ولا بد للناس من معلم يعلم أولادهم ويأخذ على ذلك أجرًا، ولولا ذلك لكان الناس أميين".

ما يجب على المعلم أن يتحلى به ويقوم :

١- أول ما يجب على المعلم : أن "يعدل" بين تلاميذه، وإن تصدر هذا المبدأ تفكير ابن سحنون لهو مغزى عظيم حقًا فى هذه الحقبة المبكرة من الزمان . ووفقا لنهج أهل الحديث، يستند ابن سحنون فى ذلك إلى قوله صلى الله عليه وسلم، فيما روى عن أنس بن مالك: "أيما مؤدب ولى ثلاثة صبية من هذه الأمة، فلم يعلمهم بالسوية، فقيرهم مع غنيهم، وغنيهم مع فقيرهم، حُشر يوم القيامة مع الخائنين" . ولا نريد أن نسترسل طويلا أو حتى قليلا فى التنبيه إلى ما عناه هذا من دعوة إلى ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص، خاصة وأن البعد الاقتصادى الاجتماعى منصوص عليه بكل وضوح وصراحة "فقيرهم مع غنيهم" . ثم إن التهديد بحشر المخالفين لهذا المبدأ الإسلامى العظيم ضمن الخائنين نتبينه من تذكر قوله - سبحانه وتعالى- فى القرآن الكريم، كما فى سورة النساء: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ مَن كَانَ خَوَّانًا أَثِيمًا ﴿١٠٧﴾ ﴾، وفى سورة الأنفال: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْخَآئِنِينَ ﴿٥٨﴾ ﴾، فالآيات القرآنية صريحة وواضحة فى أن اكتساب إنسان لخلق الخيانة معناه استحقاق غضب الله -عز وجل- عليه، وهكذا يغضب الله - سبحانه وتعالى- من كل من لا يعدل بين الأغنياء والفقراء فى التربية والتنشئة والتعليم .

٢- الرفق والرحمة، وهما من السمات القريبة للسمة السالفة، ألا وهى العدل، الذى هو "أبو الفضائل"، إذا صح هذا التعبير، وفى ذلك روى عبد الرحمن، عن عبيد بن إسحاق، عن يوسف بن محمد، قال : كنت جالسًا عند سعد الخفاف، فجاءه ابنه يبكى، فقال : يا بنى، ما يبكيك ؟ قال : ضربنى المعلم، قال : أما والله لأحدثنكم اليوم : حدثنى عكرمة عن ابن عباس (رضى الله عنه) قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "شرار أمتى معلمو

صبيانهم، أقلهم رحمة لليتيم وأغلظهم على المسكين" .(عبد الأمير، ص ٥٨).

٣- التفرغ لتعليم الطلاب : حيث أوجب سحنون ألا يشتغل المعلم عن الصبيان، وهذا يمكنه من أن يحقق ما هو مأمول منه من حيث الاجتهاد وإتقان العمل . ومن شدة الحرص على التفرغ لعملية التعليم، لم يجز ابن سحنون للمعلم أن ينشغل، أثناء وقت التعليم، بتأليف كتاب فى الفقه أو غيره، لكن يجوز له هذا، إذا فرغ مما يجب عليه من التعليم .

٤- تعامل سحنون مع مسألة "العقاب" تعاملاً قانونيًّا شرعيًّا، ولم يتناولها من منظور تربوى، حتى لقد تطرق إلى تفاصيل هى أدخل فى المناقشات القانونية، مثل أن يؤدى ضرب المعلم للمتعلم ضربًا أفضى إلى إحداث عاهة أو أفضى إلى موت، وليس من شأننا أن نخوض فى مثل هذه المناقشات، لكن، من الواضح أن الضرب كان مسألة مقررة، حتى إننا لا نجد مربيًا إسلاميًّا إلا وتطرق إليها، لكن يلفت نظرنا قوله: إن المعلم لو ضرب المتعلم باللوح أو بالعصا فقتله فعليه القصاص "لأنه لا يؤذن له أن يضربه بعصا ولا بلوح" (محمود عبد المولى، ص٩٧). وهو فى موضع آخر من الرسالة (ص٧٦)، ينقل عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قوله: "لا يحل لرجل يؤمن بالله واليوم الآخر أن يضرب فوق عشرة أسواط إلا فى حد"، لكنه ينقل حديثًا آخر منسوبًا أيضًا لرسول الله رواه عبد الرحمن الحُبُلى الإفريقى (تابعى) يقول فيه: "أدب الصبى ثلاث درر" (والدرة هى العصا الصغيرة). لكن ما يستوقف النظر حقًّا، هو أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم- نفسه، لم ينقل عنه أنه استعمل رخصة الضرب، فإذا كان الضرب "رخصة"، فمن الممكن ألا يتم اللجوء إليها .

٥- وإذا تقوَّل بعض المتعلمين على بعضهم من حيث الأذى، فهل يجوز للمعلم أن يأخذ بقولهم، فيوقع العقاب بمن اتُّهم ؟ لم يحبذ ابن سحنون ذلك، إلا إذا كان، وفق الخبرة، قد تأكد ووثق بصدق الطلاب "فيقبل قولهم"، كما يجوز له الأخذ بما قيل إذا استفاض مثل هذا القول وكرره أكثر من واحد، أو سمع اعترافًا بوقوع الأذى (محمود عبد المولى، ص ٨٩).

تنظيم التعليم فى الكتاب :

ومن استقراء رسالة ابن سحنون نستطيع أن نقف على بعض الأمور التى تكشف عما كان عليه نظام التعليم فى هذه المؤسسة الصغيرة المتواضعة، فمن ذلك :

وقت التعليم : مدة اليوم المدرسى فى الكتَّاب وفقًا لما رآه ابن سحنون هو من وقت الضحى حتى الظهر .

مادة التعليم : نحن فى هذه الفترة المبكرة من التطور التربوى فى الإسلام، وفى مؤسسة مثل "الكُتّاب" المتخصصة بصفة أساسية فى تعليم القرآن الكريم، لا بد أن نتوقع من ابن سحنون أن يكون قطب الرحى فى مواد التعليم هو كتاب الله نفسه، لكن هذا لم يمنعه من أن يجيز تعليم بعض الأمور والمجالات، مثل "الحساب"، وكذلك الشعر، والعربية، والخط، والنحو كله .

كذلك ينبغى للمعلم أن يعلم طلابه إعراب القرآن، والشكل، والهجاء، والقراءة الحسنة، والتوقيف، والترتيل.

وهو يستدرك على ما قاله من حيث جواز تعليم الشعر فى الكتاب باشتراطه ألا يكون فى هذا الشعر "فحش من كلام العرب وأخبارها" .

كذلك كانت هناك بعض الممارسات العملية الضرورية، فيعلمهم الوضوء والصلاة، وعدد ركعاتها وسجودها والقراءة فيها والتكبير، وكيفية الجلوس والإحرام والسلام، وما يلزمهم فى الصلاة والتشهد والقنوت فى الصبح .

كذلك على المعلم أن يعلم طلابه الدعاء، ليرغبوا إلى الله، ويعرفهم عظمته وجلاله، ليكبروا على ذلك. ونظرًا لما يحدث أحيانًا فى بعض المناطق من تأخر نزول المطر، فى الوقت الذى لا أنهار فيها، فليعلمه المعلم كيفية الخروج للقيام بصلاة الاستسقاء .

وهناك أيضًا سنن الصلاة، تحتاج إلى التعليم والتعلم، مثل ركعتى الفجر والوتر وصلاة العيدين، والخسوف .

وفضلا عن ذلك، وجب تعليم الطلاب الصلاة على الجنائز والدعاء عليها، والتشديد على ألا يقرب المتعلم المصحف، وهو على غير وضوء .

طرق التعليم: الحفظ والاستظهار، هما الطريقة السائدة، فضلا عن ذلك فقد أجاز ابن سحنون صورة من صور التعليم التعاونى، إذا صح هذا التعبير، وهذا ما نفهمه من قوله: "ولا بأس أن يملى بعضهم بعضًا لأن ذلك منفعة لهم"، لكن ابن سحنون يشترط فى الوقت نفسه أن يقوم المعلم بمراجعة إملائهم، حيث إن الأمر قد لا يخلو من أخطاء لدى هذا أو ذاك، مما قد لا يدرون حقيقتها.

كذلك لم يجز للمعلم أن ينقل المتعلم من سورة من سور القرآن الكريم إلى أخرى، قبل أن يتيقن أن المتعلم قد حفظ الأولى، بل وكذلك أحسن إعرابها، وأتقن كتابتها. لكن، وفقًا لقاعدة "العقد شريعة المتعاقدين"، حيث إن ذهاب المتعلم للكتَّاب يكون بناء على تعاقد بين معلم الكتاب وولى أمر المتعلم، فيمكن لولى أمر المتعلم أن يطلب "التجاوز" عن هذا الشرط الذى أسلفناه .

محو مادة التعليم والتعلم : استأثرت هذه القضية التى قد لا يحفل بها أحد اليوم بمربينا ابن سحنون، ذلك أن مادة التعلم والتعليم آيات من كتاب الله، ومكتوبة بالحبر على "لوح"، وأدوات التنظيف والمحو، لم تزل بعد فى صورتها البدائية، ولذلك فقد فضّل الرجل أن يكون محو مادة التعلم بالماء . لكن الغريب الذى قد يثير عدم الرضى هو تجويز ابن سحنون أن "يلعط" – يلعق – المتعلم المداد الذى كتب به على اللوح أو أن يمسحه بطرف ثوبه، إلى الدرجة التى أدت بابن سحنون أن يتخذ من آثار المسح على طرف الثوب وعلى شفاه المتعلم دليلا يستحق المدح والتقريظ عليه، وهذا الأمر مما أثار الدكتور الأهوانى، وهو يراه أثرًا من آثار المنهج الفقهى الذى يقوم على الاتباع .

لكننا هنا لا نرى ما رآه الأهوانى، ذلك لأن الوقائع والآراء لا بد أن تقاس بسياقاتها الثقافية، فلم يكن القوم قد عرفوا بعد شيئًا عما نسميه اليوم بالتلوث الذى يؤدى بتناقل الميكروبات، فضلا عن وسائل حديثة ابتكرت للمحو . نضيف إلى ذلك أن من أركان المنهج

الفقهى، قاعدة "المصلحة المرسلة "، وكذلك "العرف "، وهما يقدمان اليوم الرأى الصحى ويعطيانه أولوية، خاصة وأن عملية المحو بالصورة التى كانت من قبل ليست من "الأصول" التى لا اجتهاد فيها .

المعاملات المادية : أجاز ابن سحنون أن يتفق المعلم مع ولى أمر المتعلم على أجر معين، ومن ثم لا يجوز للمعلم أن يتقاضى فوق هذا الأجر شيئًا، حتى عند المناسبات، مثل العيد (الفطر والأضحى)، أو أية هدية، لكنه فى الوقت نفسه لا يرى ضررًا فى أن يقبل المعلم شيئًا من هذا إذا جاءه بغير طلب، وتطوعًا من أهل المتعلم، ولا يصح أن يهدد تلاميذه من أجل شىء من هذا أو يضربهم .

ومن العسير الاستناد إلى ما قاله ابن سحنون من حيث ترك الأمر وفقًا لمدى تطوع الأهل بالعطايا، ذلك أن ضعف التقوى، وهو الأمر الذى يتوافر مع الأسف الشديد فى فترات كثيرة من التاريخ، يدفع الأهل إلى "التطوع "، اضطرارًا، وهو الأمر الذى يبدو متناقضًا، ذلك لأنهم يخشون تقاعس المعلم، أو ضعف أدائه وسوء معاملته لأولادهم، ينجرفون إلى استرضائه بتقديم الهدايا، كما نرى فى أيامنا المعاصرة، فى المناسبات المختلفة، وأبرزها ما يسمى "بعيد الأم " !!

وفيما يخص أجرة المعلم فقد كتب أحدهم إلى ابن سحنون يسأله "عن المعلم يستأجر على صبيان يعلمهم فيمرض أحد الصبيان أو يريد (أبوه) أن يخرج به إلى سفر أو غيره، فقال : إذا استؤجر سنة معلومة، فقد لزمت آباءهم الإجارة خرجوا أو أقاموا .." (محمود عبد المولى، ص ٩٠).

العطلات: كان يوم الجمعة هو يوم العطلة، وأما فى عيد الفطر، فتكون عطلته يومًا واحدًا، يمكن – جوازًا – أن يصل إلى ثلاثة أيام، وفى عيد الأضحى، ثلاثة أيام وجوبًا، قد تصل إلى خمسة جوازًا أيضًا .

هل يتم تعليم الصبيان فى المسجد ؟ لم يجز ابن سحنون ذلك، استنادًا إلى ما نقله عن

الإمام مالك، حيث إن الصبيان لا يؤمن طهارتهم . وكذلك تحفظ على أن ينام أحد فى المسجد، أو يأكل، إلا عند الضرورة، كأن يكون الشخص غريبًا ومسافرًا ومحتاجًا، ولا يجد موضعًا آخر .

مراجـــع :

١- أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام، أو التعليم فى رأى القابسى، القاهرة، عيسى البابى الحلبى، ١٩٥٥م.

٢- عبد الأمير شمس الدين : الفكر التربوى عند ابن سحنون، بيروت، دار اقرأ، ١٩٨٥م.

٣- محمد بن سحنون : كتاب آداب المعلمين، تحقيق: محمود متولى، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٦٩م.

obeikandl.com

أبو حيان التوحيدى

(٣١٠- ٤١٤هـ)

عصره ونشأته :

انحطت الدولة العباسية فى أواخر القرن الثالث للهجرة، وانقسمت إلى دويلات صغيرة آل أمرها إلى جماعات من متغلبى الأعاجم كالأتراك والفرس والديلم، فجرد الخليفة العباسى من كل سلطة فعلية، وأصبحت المملكة الإسلامية ميدانًا للأهوال والمآسى (إبراهيم الكيلانى، ١٩٥٧، ص ٥).

والقرن الرابع الذى عاش فيه أبو حيان التوحيدى، أو الذى عاشه أبو حيان التوحيدى من سنة ٣١٠ إلى سنة ٤١٤ هـ، على وجه التقريب، كان أعجوبة الأعاجيب فى انقسام الملك وانتشار الفوضى وذيوع الفتنة والاضطراب، والعبث بسلطان الخلفاء، والتحكم فى مصائرهم على ما يحلو للمهيمن المتسلط من الولاة والحكام.

ولا شك أن خلفاء بنى العباس كانوا فى القرن الرابع صورًا فحسب ورموزًا لا مهابة لها ولا جلال؛ لأنهم كانوا رموزًا للمنصب الدينى، ولكنهم محرومون التوقير والإجلال (أحمد الحوفى، ص١٤)، ذلك أن الأمر كله كان بيد المتغلبين والحاكمين، يتصرفون كما يشاءون، غير مقيدين برعاية المصالح وتوفير العدالة، ولهذا تفشى الخراب والفساد، وانصرف الخلفاء منذ المقتدر (٢٩٥-٣٢٠هـ) عن السياسة، بل هم صُرفوا على الرغم منهم، واستسلموا للشهوات، وأسلموا شئونهم لنساء القصر وغلمانه .

وإذا كان التوحيدى هو أحد أبناء القرن الرابع الهجرى، المضطرب سياسيًّا، فإنه هو أيضًا ذلك القرن الذهبى الذى يجده المستقرئ لتطور الحضارة الإسلامية مسرحًا للعديد من المفكرين والفقهاء والعلماء والأدباء، إلى غير هذا وذاك من نجوم الحضارة الإسلامية .

وقد توقف بعض الباحثين حيارى أمام ما اتسم به القرن الرابع من انحطاط سياسى،

لكن فى الوقت نفسه ازدهار ثقافى ملحوظ، على عكس ما يشيع من سنن تاريخية بأن القوة السياسية والاقتصادية، تعين عادة على الازدهار الثقافى والعكس بالعكس، لكن التفسير فى رأينا يكمن فى ملاحظة أن أصداء الوحدة والقوة السياسية على الحياة الثقافية تتأخر فى الظهور عادة، ومن ثم فإن ما ظهر من ازدهار ثقافى فى القرن الرابع، فإنما هو – فى جزء منه – إنما كان وليد ما سبقه . يضاف إلى ذلك أنه نتج عن تفكك الدولة العباسية أن عمد أمراء الدول الصغيرة، سواء لأسباب سياسية أو بدافع حب الظهور، أو الإبقاء على تقاليد بغداد إبان مجدها – إلى تشجيع العلماء وتقريب الفئة الممتازة من الأدباء والشعراء والعطف عليهم، وبعد أن كان الخليفة نصير العلم، أو وزيره أو بعض عماله فى بلد واحد، أصبح نصراؤه فى هذا العصر عدة ملوك وأمراء ووزراء فى أشهر مدن العالم الإسلامى (إبراهيم الكيلانى، ص٨).

لكن هذا الرجل الذى ملأ الآفاق بأعمال فكرية متعددة تركت بصمات واضحة على مسيرة العقل الإسلامى، ليس هناك اتفاق على سنة مولده، فهى أقوال وترجيحات، حتى لقد كتب عنه الأديب الشهير "زكى مبارك" قائلا : "لا تسألنى متى ولد، ولا أين ولد؟ فذلك رجل نشأ في بيئة خاملة لم تكن تطمع في مجد حتى تقيد تاريخ ميلاد" (زكى مبارك، مطبعة دار الكتب المصرية، ١٩٣٤، ج٢، ص١٣٣).

ولم يكن الاختلاف في تاريخ مولده فقط، بل كان كذلك في نشأته، حيث ترددت كتابات مختلفة بين القول بأنه عربى الأصل، والقول بأنه فارسى، من شيراز، أو نيسابور، وفى كتابه الإمتاع والمؤانسة، في الليلة السادسة، يسأله الوزير سؤالاً حرجًا للغاية، وهو قوله: "أتفضل العرب على العجم، أم العجم على العرب؟" (ج١، ص٧٠)، فيلاحظ أنه اكتفى بعرض رأى ابن المقفع، الذى أثبت فيه الفضل للعرب، فكأنه بذلك يريد أن يظهر بمن يرون الفضل لهم حقيقة، وفى الوقت نفسه فكأنه يدارى رأيه الخاص الذى يمكن أن يكون العكس من ذلك، وإلا فلماذا اكتفى بإيراد ابن المقفع ؟

أما الرأى الذى استند إليه لابن المقفع فهو قوله: "إنهم أعقل الأمم لصحة الفطرة واعتدال

البنية وصواب الفكرة وذكاء الفهم " (الإمتاع والمؤانسة، ج١، ص٧٣).

وأيًّا ما كان الأمر، فإن التوحيدى نشأ ببغداد نشأة بائسة؛ لأنه فقد الأب والأم، بل الأسرة كلها، وعاش في كنف عمه الذى كان كلاهما شديد الكراهية للآخر، حتى لقد حكى التوحيدى نفسه أن عمه كان قاعدًا في مجلس أبى الحسن بن القطان الفقيه الشافعى، فقال له جلساؤه: إن ابن أخيك يا أبا العباس مجتهد في طلب العلم، يغدو ويروح، ولقد سمعنا منطقه فاستأنسنا به، وقد كتب الحديث الكبير، وسافر، وتصوف، فقال للجماعة: هذا كله كما تقولون، ولكن له عيب واحد، قالوا : وما هو ؟ قال : يأكل في كل يوم أربعة أرغفة، فدهش الجلوس وتحيروا وتعجبوا (عبد الواحد الشيخ، ١٩٨٠م، ص ٢٧).

وكما اختلف الناس في مولده اختلفوا كذلك في وفاته، حيث تراوحت الأقوال بين سنة ٣٨٠هـ حتى سنة ٤١٤هـ، ومن هنا يأتى تعقيب زكى مبارك بقوله: "وليس بالغريب أن يكون هذا هو حظ التوحيدى، في تحديد مولده، وتاريخ ميلاده . ولهذا الغموض في حياة التوحيدى قيمة في فهم جده العاثر، وحظه المنكود، فلو كان رجلا مجدودًا في دنياه لتلفت الناس إليه، واهتموا بنسبه، وعرفوا مسقط رأسه " (النثر الفنى، ج٢، ص ١٣٣).

وهناك اختلاف كبير أيضًا على سبب تسميته بالتوحيدى، حيث يذكر البعض أن أباه كان يبيع نوعًا من التمر اسمه "التوحيد " فلقب بالتوحيدى، وبعض آخر، نسبه إلى مبدأ المعتزلة الشهير "التوحيد "، وأنه كان معتزليًّا فسمى بالتوحيدى، لكن، كل هذه الأقوال، مجرد احتمالات لا ترقى إلى مرتبة اليقين (عبد الواحد الشيخ، ص ٣٤).

وقد بحث "الشيخ " هذه الأقوال بحثًا مستفيضًا مفندًا إياها، بحيث تبين له أن من غير المعقول بالفعل القول بنسبة التوحيد إلى نوع من التمر، أو إلى المعتزلة، خاصة وأنه كتب عنهم ناقدًا إياهم متحاملاً عليهم (عبد الواحد الشيخ، ص ٣٨).

بل هناك ما هو أدهى وأمر، فهذا الرجل الذى سمى "بالتوحيدى" رماه البعض بالزندقة، وإن كان الباحثون يلاحظون أنها كانت تهمة تلقى أحيانًا في وجه المخالفين السياسيين أو المذهبيين، فكل فرقة ترى في قولها الصواب غاية الصواب، وفى رأى غيرها الخطأ والانحراف،

إلى درجة قد تصل بالاتهام بالزندقة، فهذا الرجل (التوحيدى) قد أحدقت به التهم، ومن ثم لم يكن متعثر الحياة فقط، بل متعثر التقييم والتقدير، وقد لقى بعض العلماء وأصحاب الفن والأشخاص البارزون عناءًكبيرًا من هذه التهمة، وهكذا فقد اتهم الصاحب بن عباد، وهو الوزير القوى، أبا حيان بالزندقة، مما اضطره إلى الاختفاء (الشيخ، ص ٤٩).

وإذا كان الفقر الشديد كثيرًا ما يوقع البعض فى مهاوى القنوط واليأس، فإنه بالنسبة إلى التوحيدى كان له شأن آخر، فمع أنه بالفعل قد وقع فى جب اليأس والقنوط، لكنه حرص على تجاوز ما هو فيه، بالجد فى تحصيل المعرفة وكثرة الكتابة .

كما أن كثرة التنقل بين بغداد والرى ونيسابور وشيراز وغيرها من المدن، قد حالت جميعًا دون استقراره لتكوين أسرة وتحقيق حياة هادئة سعيدة، وعلى الرغم من كثرة ما صاحب ذوى السلطان وأصحاب النفوذ فى الدولة، كان بائسًا فقيرًا رقيق الحال، متشرد الفكر، قلق الركاب، لا يكاد يستقر فى مكان إلا ويزعجه أمر فى ارتياد سواه.

وقد كان التوحيدى يمتهن الوراقة ويجعل من النسخ عونًا له على القوت، ووسيلته إلى الارتزاق، وكانت هذه المهنة وسيلته أيضًا فى التحصيل، ومنبعًا لثروته اللغوية والعلمية والفلسفية فى الوقت نفسه، خاصة وأنه وهب حافظة قوية، وذاكرة مدهشة، بالإضافة إلى صبر وجلد على تسجيل ما يحفظ، وكتابة ما يروى (بركات محمد، ٢٠٠١م، ص٢٢) .

ومن هنا نجد التوحيدى لا يضن بنفسه بورود الموارد المختلفة، ولا يخشى عليها من دراسة المذاهب الموافقة والمخالفة، يلتقى بأصحاب كل مذهب ومقالة ورأى ونحلة فلا يتحرج أن يروى عن كل محدث فى أى موضوع . ويبدو أن بيئته الفقيرة التى ولد فيها، وعصاميته الثقافية والعلمية التى وجد عليها ساعدته على ذلك الاستقلال الفكرى الذى سيتحلى به، لأنه لم ينشأ على مذهب معين، ولم يعتنق من أول الأمر اتجاهًا بذاته أو مدرسة بنفسها، لذلك أصبح "مفتوح" الفكر إن صح هذا التعبير، غير متقولب فى اتجاه أو نحلة أو مذهب، حتى صار دائرة معارف جيله، وكتاب عصره (بركات، ص ٢٣).

رؤى فلسفية :

لم يكن أبو حيان من فئة المربين الخلص فى الحضارة الإسلامية، حيث غلبت عليه الموسوعية، مع غلبة النزعة الفلسفية إلى حد ما، ومن ثم فإن جملة آرائه التربوية، بعضها جاء حديثًا مباشرًا، لكن أغلبه يمكن استنباطه من مواقفه الفكرية إزاء عدد من القضايا والمشكلات، ولعل "الفلسفة" هى الركيزة التى يمكن أن تؤطر ما يمكن استنباطه من كتاباته المختلفة، ومن ثم يصبح من المهم التوقف بعض الشىء لمعرفة بعض الرؤى الفلسفية فى جهوده الفكرية .

ولعل كتابه (المقابسات) من أبرز الكتب التى تضمنت زوايا ورؤية فلسفية لبعض الموضوعات، وهو يحتوى على (١٠٦) مقابسات تختلف طولاً وقصرًا، وتبحث كل منها فى موضوع مستقل، وهو عبارة عن مجموعة محاضر سريعة متقطعة للجلسات التى كان يعقدها جماعة من العلماء على رأسهم يحيى بن عدى النصرانى، وأبو سليمان السجستانى المنطقى، سواء فى دار الوزير ابن العارض، أم فى سوق الوراقين بباب الطاق تجاه باب البصرة، أم فى دور تلامذة السجستانى نفسه، وكان يحضر هذه المجالس جماعات من مختلفى الأجناس والمشارب والعقائد والملل والنحل، فيهم الفلاسفة والأطباء، والرياضيون، والفلكيون، والمؤرخون، والشعراء، والأدباء، وأرباب الجدل، وفدوا من أنحاء العالم الإسلامى شوقًا للمعرفة وسعيًا وراء العلم (إبراهيم الكيلانى، ص ٤٣).

كانت المسائل – وأغلبها تتصل بالفلسفة والتصوف – تطرح للبحث فيجيب عليها شيخ الجماعة، فيقيد الطلاب الأجوبة فى دفاترهم، وكثيرًا ما كان يتدخل الشيخ، إذا اتسع النقاش، سواء لإبداء رأيه السديد، أم هداية طالب حائر حاد عن الطريق المعقول وتاه فى مهام الفكر العويصة .

وغرض التوحيدى من المقابسات تحدد كما يأتى : تصنيف أشياء من الفلسفة، وإضافة أشياء أخرى تجرى معها ... عن مشايخ العصر الذى أدركه، والزمان الذى لحقهم فيه . إن هذه الأشياء التى أراد التوحيدى تصنيفها كثيرة ومتباينة، نجد فيها موضوعات فلسفية كقضايا

النفس والعقل، والزمان والمكان والعالمين العلوى والسفلى، والخليقة، والمعاد، والمادة والجوهر والنقطة، والعناصر، وعلاقة النحو العربى بالمنطق اليونانى وغير ذلك، ونجد أيضًا مواضيع خلقية كتهذيب النفس، والخير والشر، والفضيلة والرذيلة والصداقة والصديق ...إلخ.

ولم تعدم مكانها الأبحاث الأدبية فى كتاب (المقابسات)، فنجد فيه أبحاثًا وآراء طريفة عن التأليف، والمقارنة بين الشعر والنثر، وتعريفات للبلاغة، كما أن الكتاب لم يخل من موضوعات لها صلة بالوقائع اليومية أثارت خواطر وتعليقات الحاضرين؛ كحادثة انتحار جرت فى بغداد، والبحث عن طرق مجدية لتربية النحل (إبراهيم الكيلانى، ص ٤٤).

وقد أدرك الدكتور زكريا إبراهيم أهمية (المقابسات الفلسفية)، ولذلك لا يوافق على ما ذهب إليه البعض من قلة المحاورات التى نقلها إلينا التوحيدى، ورأى أن صياغتها فى القالب الأدبى لا تنقص من قيمتها العلمية، بل هى تدلنا على أن التوحيدى كان واحدًا من أولئك "الأدباء الفلاسفة" أو "الفلاسفة الأدباء"، الذين حاولوا فى القرن الرابع الهجرى أن يحيلوا الفلسفة إلى ثقافة شعبية يفيد منها العامة من الناس، وينهلون من معينها شتى ألوان المعرفة (زكريا إبراهيم، ١٩٦٤، ص ١٠٨)، والحق بالفعل أننا لا نرى فى ذلك نقيصة، بل مزية تميز بها التوحيدى على كل الأدباء والفلاسفة فى مزاوجته بين المجالين (بركات، ص ٣١).

ولم يكن التوحيدى، فى نظر "بركات" كاتب ضبط أو سكرتيرًا لتلك المجالس فى بغداد، كما قد يتطرق إلى الأذهان الضعيفة، بل كان فعالا فيها، له رأيه وحواره، وتساؤله وتوجيهه للأفكار، ويمتد اجتهاده إلى عملية تنقيح تلك الآراء وغربلتها، وإعادة صياغتها، والتعبير بأسلوبه الأدبى الناصع الذى تميز به (بركات، ص ٣١).

ومن هنا فليس غريبًا أن نجد زكريا إبراهيم، يقول بميله إلى الظن بأن فلسفة التوحيدى الخاصة هى التى أملت عليه نوع المختارات التى حرص على إيرادها، وهى التى دفعته إلى تذكر بعض الآراء ونسيان غيرها، وليس ما يمنع من أن يكون هو نفسه قد قصد، للتصريح ببعض الآراء التى لم يجرؤ على المجاهرة بها، أو التلميح ببعض الأفكار التى كان يخشى نسبتها إليه" (زكريا إبراهيم، ص١٢٠).

وكانت الفلسفة عند أبى حيان طريقًا للبحث عن الحقيقة الموضوعية فى الحياة، فقد لجأ إلى الفلسفة لعله يجد فى كنفها راحة من ازدحام الأسئلة التى تضج بها نفسه عن الكون ومفرداته، وعن العالم وقدمه أو حدوثه، وصلة العالم السفلى بالعالم العلوى، وعن البارى ومعانى صفاته، وعن أفعاله، وعن معنى قصده ومراده فى فعل الأشياء، وعن معرفة العباد له، أهى بالضرورة الفطرية ؟ أم بالاستدلال؟ وعن النفس وتجردها، وقواها، وأخلاقها (طيبة الشذر، ص ٧٦٣) .

ويفزع أبو حيان إلى الفلسفة وأساتذتها لعله يجد فيما عندهم بعضًا من أجوبة لأسئلته الكثيرة، فحضر أبو حيان مع البديهى دروس يحيى بن عدى، ودرس فيما درس كتاب النفس على أبى سليمان السجستانى عالم الفلسفة والمنطق، وقد صحبه أبو حيان أمدًا وسمع منه ووصفه فى كتابه الإمتاع والمؤانسة بأنه كان بين المعنيين بالفلسفة، أدقهم نظرًا، وأصفاهم فكرًا، وأظفرهم بالدرر . وسمع أبو حيان على عديد من أهل المنطق والفلسفة؛ فحفلت كتبه بجملة مما كان يدور فى نفوس علماء وفلاسفة بغداد فى ذلك العصر، وأبرز ما يؤكد على هذا كتابه (المقابسات) التى كانت محضرًا للمجامع الفلسفية فى القرن الرابع الهجرى .

ونسب إلى أبى حيان كتاب بعنوان (الحج العقلى إذا ضاق الفضاء عن الحج الشرعى)، وكان أحد أسباب رميه بالزندقة، ذلك أنه شايع بعض الصوفية الذين أدى بهم نهجهم إلى مس قواعد الإسلام وأركانه، حيث كان بعض شيوخ التصوف يفضلون فى إتمام شعائر الإسلام التقليدية حركات القلوب على حركات الجوارح دون أن ينتقصوا من قيمة هذه، وأن يعتبروها من النوافل، ولكنهم لا يثبتون قيمتها ومعناها إلا إذا شاركتها حركات، فليست الجوارح بل القلوب التى تعتبر أداة للحياة الدينية (إبراهيم الكيلانى، ص٥٣).

كذلك فقد كان التوحيدى معتزلياً "جاحظى المسلك"، وكان له فى التوحيد "لسان خاص"، وهو بحكم اعتزاله قائل "بالتعطيل"، وهو تجريد الذات الإلهية من الصفات، ويعتبر التعطيل فى نظر أهل السنة من أول درجات الزندقة ووحدة الوجود، والقول بالتعطيل يتصل بفكرة التوحيد، وهو أصل مهم من الأصول الخمسة للمعتزلة، ولفكرة التعطيل أهمية

كبرى فى تاريخ المذاهب الكلامية؛ نظرًا للجرأة التى أظهرها المعتزلة فى تحليل وتفسير فكرة التوحيد (إبراهيم الكيلانى، ص٥٤).

فالمسلمون يؤمنون بالتوحيد، على اعتبار أنه من الأسس التى قام عليها الدين، وينزهون الإله عن الصفات، ممتنعين عن البحث فى السور القرآنية التى ترمز إلى الصفات الإلهية والتجسيد أو التشبيه؛ ولذا قال أبو الحسن الأشعرى، خصم المعتزلة، معبرًا عن ذلك بقوله: إن أهل السنة ينكرون الجدل والمراء فى الدين والخصومة والمناظرة فيما يتناظر فيه أهل الجدل، حيث يسلمون بالروايات الصحيحة، وبما جاءت به الآثار المروية عن الثقات عدلاً عن عدل، حتى ينتهى ذلك إلى رسول الله، لا يقولون: كيف ؟ ولا، ولم ؟ لأن ذلك بدعة (الكيلانى، ص٥٥) .

التصور التوحيدى للنفس :

الحديث عن النفس هو حديث عن الأسس الفلسفية للتربية، بل هو نظر فى العمود الفقرى للتربية، ففى ذلك العهد، كانت النفس مبحثًا من مباحث الفلسفة، حيث كان تناولها لا يتجاوز التأمل والتفكير التجريدى .

وقد استطاع أبو حيان أن يقدم لنا فى ثنايا رسائله ومؤلفاته الكثير من الملاحظات الدقيقة التى تتعلق بالنفس الإنسانية وتصرفاتها الخارجية، وأسرارها الباطنية وأمراضها وعلاجها، وعاداتها وانفعالاتها، إلى آخر تلك الدراسات النفسية التى تضعه فى الصف الأول بين فلاسفة الإنسان أو علماء النفس الميتافيزيقيين المهتمين بتعمق أسرار الوجود البشرى. وقد استخدم أبو حيان فى دراسته هذه مصطلحات نفسية ذات مفاهيم علمية سائدة فى ذلك العصر (طيبة الشذر، ١٩٨٩، ص٨٦٤). ويؤكد أبو حيان على ضرورة تقديم مشكلة الإنسان على كل ما عداها من المشكلات، فنراه يشير فى الإشارات الإلهية إلى ما زعمته الحكماء "اعرف نفسك، فإن عرفتها عرفت الأشياء كلها" .

والحق أن الفلاسفة قد اختلفوا فى تعريف النفس، وهذا أمر طبيعى، بحكم ما عليه الموضوع من طبيعة غير محسوسة إحساسًا مباشرًا، وقد جمع التهانوى بين هذه الأقوال المختلفة، فقال فى (كشاف اصطلاحات الفنون): إن "النفس" تطلق عند الحكماء (أى الفلاسفة)، بالاشتراك اللفظى على الجوهر المفارق عن المادة فى ذاته دون فعله، ونجد فى كتابه (الإمتاع والمؤانسة) وصفًا مفصلاً لما كان يدور فى مجلس أستاذه أبى سليمان السجستانى الفيلسوف المشهور الذى التف حوله علماء عصره فى بغداد فى القرن الرابع الهجرى، ونرى مسألة النفس الإنسانية تستأثر بالمكان الأول لما كان يدور فى هذه المجالس العلمية (طيبة الشذر، ص٨٦٧) .

وفى مقابسته الأولى التى عنونها بـ (فى تطهير النفس وتجردها من الشوائب البدنية) ينقل عن أبى سليمان، القاعدة التى ينبنى عليها هذا المبدأ، فإن من ساء نظره لنفسه قل نصحه لغيره، وكما تنظف الآنية من وسخ ما جاورها ولابسها، وضرر ما خالطها ودنسها، لتشرب فيها وتنظر إليها، وتستصحبها وتحفظها، ولتكون غنيًّا بها، ولا تريدها إلا طاهرة نقية مجلوة، ومتى لا تجدها كذلك تكرهها وتعافها وتنفر منها، فالشىء نفسه يمكن أن يقال من جهة "أنك لا تصل إلى سعادة نفسك وكمال حقيقتك، وتصفية ذاتك، إلا بتنقيتها من درن بدنك، وتصفيتها من كدر جملتك، وصرفها عن جملة هواك وفطامها عن ارتضاع شهوتك..." (المقابسات، ص ١١٩) .

وفى المقابسة (٦١) يعنونها بـ (فى أن النفس قابلة للفضائل والرذائل والخيرات والشرور)، حيث نقل عن أبى سليمان وهو يقرأ عليه كتاب النفس لأرسطو أن النفس قابلة للفضائل والرذائل، والخيرات والشرور، والأخلاق التى تعسر فى تهذيبها، ولأن الإنسان به ما يتصل بالنفس الحيوانية، فإن هناك من النوازع ما يصعب مقاومته، لكن من فضل الله أن زرع فيه أيضًا نفسًا ناطقة لها أخلاق ترقى بها وتكمل، ومن هنا يقول التوحيدى: "فلعلك ترتقى بطهارة أخلاقك، وتهذيب سيرتك، وإصلاح حركاتك، وتمييز نومك من يقظتك، إلى معادن عزك ومعدن فوزك، حيث لا حاجة ولا مذلة، ولا كثرة ولا قلة، حيث يكتنفك الغبطة والسرور ..." (المقابسات، ص ٢٤٧).

والحديث عن النفس يطول عند أبى حيان التوحيدى، ولا يتسع المجال لذكره وتفصيله . ولفظة النفس ترد فى كتابات أبى حيان بأقسامها المتعددة وبمعانيها المتنوعة فيقول أبو حيان معرفًا النفس الناطقة (طيبة الشذر، ص ٨٦٧) : فأما النفس الناطقة فإنها جوهر إلهى، وليست فى الجسد، ولكنها مدبرة للجسد . ويقول أيضًا عن النفس الناطقة: إن النفس الناطقة لا تعطيك مكنون ما فيها إلا بتصفحك كل ما هو دونها من أجلها . وفى موضع آخر يقول عنها : خافوا موت النفس، والنفس الناطقة لا تموت عندك .

وبين أبو حيان فى كتابته علاقة الأخلاق بأقسام النفس الإنسانية فقال إن أخلاق الإنسان مقسومة على أنفسه الثلاث : أى النفس الناطقة، والنفس الغضبية، والنفس الشهوانية، وسمات هذه الأخلاق مختلفة بعرض واسع، فمن أخلاق النفس الناطقة – إذا صفت – البحث عن الإنسان، ثم عن العالم؛ لأنه إذا عرف الإنسان فقد عرف العالم الصغير، وإذا عرف العالم، فقد عرف الإنسان الكبير، وإذا عرف العالمين عرف الإله .

ولأن النفس الإنسانية تتفرد بين نفوس الأحياء الأخرى بما يجعل الإنسان إنسانًا، كان نمو الإنسان النفسى، هو أيضًا ما يتفرد به، ومن هنا فهناك بعض الحقائق التي يمكن استخلاصها من كتابات التوحيدى تخص النمو النفسى، وهى (على خليل، ص ٢٠٣):

- أن النمو النفسى حقيقة واقعة في الحياة الإنسانية .
- أن هذا النمو يخضع لسنة التفاوت والاختلاف .
- كذلك فهو يخضع لسنة أخرى هى التدرج .
- أن "الاكتساب"، والذى هو قوام العمل التربوى والنفسى، له دور أساسى في هذا النمو.

وللنمو النفسى حالات وأحوال، يمكن – تجاوزًا – أن نطلق عليها "حيوات" – جمع "حياة"، تتنوع وتتعدد بين الحالات التالية (على خليل، ص ٢٠٣):

- **حياة الحس والحركة:** وعن طريقها يقوم الإنسان بعمليات الإحساس والتحرك

والتلذذ والتنعم والتشكى والتألم، لكنها يمكن أن تصاب بالاضطراب فتصاب بالنقص بحيث لا تواصل النمو، وتكون النتيجة أن يظل صاحبها في مرتبة الحيوان، لكن، لو حدث العكس، فواصلت النمو، فلا بد أن يجنى صاحبها الفوائد ويكتسب المعارف، فيرقى إلى مرتبة رفيعة من الأحوال النفسية، وبذا يكون قد بدأ أول حالات الإنسان على الحقيقة، والتى تمثل أساسًا مهمًا لكل ما عداها .

– **حياة العلم والمعرفة:** وما يتصل بها من فهم وحفظ ودراية ورواية، وبحث واستنباط وسؤال وجواب، وغير هذا وذاك من عمليات عقلية، وهى لا بد من أن تستند على حسن النية، والسعى الدائم، والدافعية، مع صدق التوجه .

– **أما حياة العمل**، فهو نتيجة طبيعية ومنطقية للنوعين السابقين من الحياة، وهى ترجمة عملية لهما، ومن أتيحت له فرصة هذا اللون من الحياة، سوف يكسب الكثير، إلى درجة تعلو به إلى مرتبة الملائكة، وإن كان التوحيدى لا يشير إلى مبررات هذا، إلا إذا كان يقصد بحياة العمل، المعنى الصوفى، خاصة ونحن نعلم أنه كان ذا نزعة صوفية في بعض المواقف والأحوال .

– **حياة الديانة والسكينة :** وفى هذه الحال يحصل الإنسان على ما هو مأمول من خير الآجلة والعاجلة، وإذا عاشها الإنسان على الحقيقة زاده الله هدى، وتمكن من تقويم ما اعوج في أحواله، وأدرك ما فاته من جليل الأفعال وحميد الصفات، ومن ثم يوفر لنفسه مقومات حياة طيبة .

– **حياة الأخلاق :** وفيها تتم أجل العمليات وأروع الأفعال، حيث تتعلق بتهذيب النفس، نفى الخبيث، ومن ثم يعيش الإنسان هناء وسعادة وتصفو سريرته، بل وتمتد الآثار الطيبة إلى من يعايشونه.

– **الحياة الجامعة:** أى التي تتجمع في مجراها حصيلة ما يجىء من خلال كل نوع من الأنواع السابقة، على أن يقر في الأذهان أن هذه الحياة الجامعة، ليست حاصل جمع الأنواع السابقة، وهو ما يعبر عنه التوحيدى بتأكيده أن صورتها مخالفة لكل حالة من الحالات

السابقة على حدة .

– **حياة الأمل والظن والتوهم:** والمراد بذلك ما يشعر به الإنسان في كثير من الأحيان بآمال تجيش في صدره، مع تفاوت في مقدار هذه الآمال ونوعها وفقًا لقدرات وظروف كل إنسان ومزاجه وتربيته وتفكيره ومستواه .

– **حياة البقاء والعافية:** أو يمكن أن تقول، هى خاتمة المطاف، حيث لاتنال إلا بعد الوفاة، مما يقتضى الاستعداد لها وحسن التأهل، فهى "حظيرة القدس، ومراد الأنس، حيث لا يتعذر مطلوب، ولا يفقد محبوب، حيث الطمأنينة والروحانية" (على خليل، ص٢٠٤).

وإذا كانت هذه مراحل، تنمو خلالها النفس الإنسانية، ويمكن للإنسان أن يصل في نهايتها إلى ما هو أرضى وأرفع وأدعى للطمأنينة والهدوء والسعادة، فإن هذا يعنى أن يعى من يقوم بمهمة التربية الواجبات الصعبة والمهام الثقيلة، حتى يعين على وصول المتعلم إلى النهاية المأمولة، من خلال المرور بمراحل وعمليات معينة، كل منها توصل للأخرى في توافق وانسجام .

وفى المقابسة (٧٢) يعرض التوحيدى لأربعة من الأفكار أو المعارف التى يجدها مركوزة فى نفسه، لا تتزحزح، طارحًا تساؤلاً عن تفسير ذلك، وهى (ص٢٧٥):

أولها : حديث الأم، فهو لا يكاد ينساها، ويذهل عن شأنها وشأنه معها، هذا على بعد عهده بها وامتداد الزمان بينه وبينها، لأنها صارت إلى جوار ربها وهو غلام .

ثانيها : حديث صاحب الشريعة، فهو يسبح فيه أيضًا متعجبًا مما خُصَّ به وأفرد منه، مع ما عاناه من أقاربه وأباعده، ومع الذى نهض به من أعمال حاله وتدبير أصحابه.

ثالثها : الموت، وذلك أن الإنسان ممنوع بتخيله عن كل استمتاع ولذة، يتخيله غالبًا موحشًا، وربما غشى فؤاده من ذكره، وباشر صدره من كربه، ما يبلغ به أنه يتمناه كى يستريح!

رابعها : البارى عز وجل، وإنه فى أعلى أرجاء الفكر، وفى الحد الأقصى من حديث النفس، لا يخلو من ذكره باله وقلبه .

وتدور الإجابة حول توضيح بعض الحقائق، مثل أن الأم هى الأكثر التصاقًا ومباشرة، فى سنوات التنشئة الأولى للإنسان "والأم حاملة واضعة، وفاطمة ومرضعة، وحاضنة ومربية"، فتكون مشاعرها نحو الطفل أشد وأقوى، وبالتالى تسرى العدوى إلى الطفل نفسه فيصبح بها أشغف (ص٢٧٦).

وأما بالنسبة إلى الموت، فلأن النفس تلحظ المعاد، فهو المحيط الذى منه بدأ الإنسان، وإليه يجب أن يكون المنتهى، ولأن أمره مغلق، يشغل نفس الإنسان .

وبالنسبة إلى صاحب الشريعة، فلأن الإنسان مشوق إلى أن يقبس من نوره ما ينير له طريق الحياة، إلى القرب من الله عز وجل .

... فماذا عن الإنسان ؟

يُكمل الحديث عن النفس، الحديث عن الإنسان، حيث النفس جوهره، والإنسان حاويها وحاملها، فماذا كانت رؤية التوحيدى للإنسان ؟

فى الليلة التاسعة من (الإمتاع والمؤانسة) نجد هذه القضية يتناولها التوحيدى من أبعاد مختلفة، وعلى سبيل المثال، فهو ينقل قول بعض الحكماء نصحًا لكل فرد بأن يأخذ من هذا الحيوان وذاك ما يتميز به، مثل "سخاء الديك"، و "نجدة الأسد"، و "روغان الثعلب"، و "صبر الكلب"، و "حذر الغراب" و "غارة الذئب" .. إلخ، ثم يعقب على ذلك: "ولما وهب الإنسان الفطرة، وأعين بالفكرة ورُفِد بالعقل، جمع هذه الخصال وما هو أكثر منها لنفسه وفى نفسه، وبسبب هذه المزية الظاهرة فَضل جميع الحيوان حتى صار يبلغ مراده بالتسخير والإعمال واستخراج المنافع منها وإدراك الحاجات بها، وهذه المزية التى له، مستفادة بالعقل؛ لأن العقل ينبوع العلم" (ج١/ ١٤٦) .

إن هذا نص على درجة عالية من الأهمية، به من إحاطة التناول، وعمق النظر ما يستحق معه فيلسوفنا التقدير والاهتمام، فمثل هذه المزايا التى قد نجد إحداها لدى حيوان ولا نجدها

لدى الآخرين، وهكذا بالنسبة إلى كل حيوان، إذ نجدها كلها ممكنة لدى الإنسان، لا باعتبارها موروثة بالفطرة، ولكنها مستفادة بالعقل، فقيمة العقل هنا تكمن فى قدرته على أن يعين الإنسان على أن يتفرد فى الفعل وفى التسخير وفى المآل، لكن هذا العقل لا يعمل آلياً، ولكنه يستطيع هذا وذاك بالقدر الذى يتزود فيه بالعلم .

ثم نجده وهو بصدد المقارنة بين الإنسان والحيوان يشير إلى أن الحيوان "كله يعمل بالإلهام على وتيرة قائمة "، بينما نجد الإنسان "يتصرف فيها بالاختيار، وصح له من الإلهام نصيب حتى يكون رِفدًا له فى اختياره " (ج١، ١٤٥)، فالإلهام المشار إليه، هو الغريزة والفطرة، ولأنه فطرة وغريزة نجده نمطيًا لا تنويع فيه ولا أشكال تتعدد، بينما يختص الإنسان بالقدرة على الاختيار مما يكون طريقًا إلى التنويع والتعديد والتبديل، لكنه لا يستغنى عن الفطرة، فهى المادة الأولية لعمل إرادة الاختيار، فإذا كان الإنسان أمام اختيار طريق من بين عدة طرق، فالعين والقدرة على الإبصار هى "الأرضية" التى يختار الإنسان هذا أو ذاك بناءً عليها .

وهو يتوقف بعض الشىء أمام القدرة على الاختيار والتى هى فى الحقيقة جوهر الوجود الإنسانى، حيث يجد الإنسان نفسه موزعًا بين اختيارات شتى "كالمنتهَب المتوزَّع "، لكنه إذا التفت إلى جانب العقل واستند عليه "قوى ما هو له من النفس، وضعف ما هو عليه من الطبيعة "، أى تحكمت قدراته العقلية والفكرية على حساب ما هو غريزى، والعكس صحيح (الإمتاع والمؤانسة، ج١/ ١٤٦).

ويستعين التوحيدى كعادته ببعض ما نقل عن حكماء سابقين، فقد كان لبعضهم مثل يضربونه ويكتبونه فى هياكلهم ومتعبداتهم وهو: "المَلَك الموكّل بالدنيا يقول : إن ها هنا خيرًا وها هنا شراً، وها هنا ما ليس بخير ولا شر، فمن عرف هذه الثلاثة حق معرفتها تخلص منى، ونجا سليمًا، وبقى كريمًا، وملك نعيمًا عظيمًا ومن لم يعرفه قتلتُه شر قتلة، وذلك أنى لا أقتله قتلا وحيًا (سريعًا)، يستريح به منى، ولكن أقتله أولا فأولا فى زمان طويل، بحسرات على فوت مأمول بعد مأمول، وبلايا يكون بها كالمغلول المكبول !!" (ج١، ص١٤٦).

المسألة المعرفية :

وهى دائمًا وأبدًا من المسائل التى تقع ضمن الحدود المشتركة بين الفلسفة والتربية، فعملية التعليم تقوم على المعرفة إمكانًا ومصدرًا وطبيعة، فماذا يقول التوحيدى هنا ؟

هناك العديد من آيات القرآن الكريم التى تنبه الإنسان إلى ضرورة التعرف على مظاهر الكون مما يعنى "إمكان المعرفة"، لكن مع الأخذ بعين الاعتبار أن المقصد الأساسى هو التيقن من معرفة الله، خالقًا واحدًا، قديرًا .

ومن هنا يكتب التوحيدى فى (الإمتاع والمؤانسة، ج١، ص ١٩٥) قائلاً: "وما أغفل هذا الإنسان عن حق الله، الذى له هذا الملك المبسوط، وهذا الفلك المربوط، وهذه العجائب التى تصعد فوق العقول التامة بالاعتبار، والاختيار بعد الاختيار، وإنما بث الله تعالى هذا الخلْق فى عالمه على هذه الأخلاق المختلفة، والخِلَق المتباينة، ليكون للإنسان المشرّف بالعقل طريق إلى تعرّف خالقها، وبيان لصحة توحيده له بما يشهد من أعاجيبها ونيل لرضوانه بما يتزود من عِبرَه التى يجد فيها، وليكون له موقظ منها وداع حاد إلى طاعة من أبداها وأبرزها، وخلطها وأفردها" .

فكأن تفاعل الإنسان مع عناصر الكون الذى يحيط به، إذ يزوده بالخبرات المتعددة التى يحتاج إليها فى معاشه، فهو أيضًا يقربه أكثر من الله – سبحانه وتعالى- من حيث وقوف العارف على بديع صنع الله .

وينبه التوحيدى الإنسان إلى أن عمره إذ هو قصير قياسًا على ما يصطخب به العالم من معارف وفنون، فإن هذا يفرض السعى الدائم للمعرفة، وفى ذلك فهو يريد بحديثه أن يقرر فى(الإمتاع والمؤانسة، ج١، ص١٠٥): "أن عمر الإنسان قصير، وعلم العالم كثير، وسره مغمور، وكيف لا يكون كذلك وهو ذو صفائح مركبة بالوضع المحكم، وذو نضائد مزينة بالتأليف المعجب المتقن"، ومع ذلك فالإنسان مع الأسف عاشق للشاهد، ذاهل عن الغائب، مستغرق فى معايشه ودنياه، ومن ثم فإن "الأولى بهذا الإنسان المنعوت بهذا الضعف والعجز أن يلتمس مسلكًا إلى سعادته ونجاته قريبًا، ويعتصم بأسهل الأسباب على قدر جهده

وطوقه، وإن أقرب الطرق وأسهل الأسباب هو معرفة الطبيعة والنفس والعقل والإله تعالى، فإنه متى عرف هذه الجملة بالتفصيل، واطلع على هذا التفصيل بالجملة، فقد فاز الفوز الأكبر ونال الملك الأعظم" (الإمتاع والمؤانسة، ج١، ص١٠٦).

بل إن التوحيدى يذهب إلى أن هذا الاتصال بعناصر الطبيعة المختلفة ليستمد منها الساعى إلى المعرفة، ما هو بحاجة إليه، يكفيه مؤونة تحصيلها من الكتب، مع ما تتطلبه من العناء المتصل فى الدرس والتصحيح والنصب والكد فى المسألة والجواب، والبحث عن الحق والصواب .

لكنه يستدرك بأن تحقيق هذا صعب عسير، وأن من يقدر عليه قلة نادرة، ومثله فى ذلك مثل الذى يتكلم بالإعراب والصحة دون أن يلحن ولا يخطئ، لا عن دراية ودراسة بأصول النحو والصرف، وإنما وفقًا للسليقة والطبع والسجية، هؤلاء قلة نادرة، لكن هذا لا ينفى إمكان معرفة الآخرين باللغة الصحيحة، ومثل هذا لا يتم إلا بالتعليم "وإن الحاجة شديدة لمن عدم هذه السجية وهذا المنشأ إلى أن يتعلم النحو ويقف على أحكامه، ويجرى على منهاجه، ويفى بشروطه فى أسماء العرب وأفعالها وحروفها وموضوعاتها ومستملاتها ومهملاتها " (الإمتاع والمؤانسة، ج١، ص ١٠٦).

وتتعدد وسائل المعرفة وتتنوع، وهى حكمة الله فى خلقه، فعناصر الكون بطبيعتها متعددة ومتنوعة، مما أوجب أن تكون أدوات المعرفة هى الأخرى متنوعة، وهى تتنوع بين هذه الأدوات (على خليل، ص ١٩٧) :

- الحس، وهو يختص بالمعرفة الحسية .
- الإلهام، الذى يختص بالمعرفة الإلهامية .
- العقل، ويتصل بالمعرفة العقلية .
- الوحى، ويتناول المعرفة الإلهية .

والمعرفة الحسية هى أول مرتبة من مراتب المعرفة، وبذلك لا تستطيع الاستغناء عن المعارف التالية، وخاصة العقلية بحكم قصور القوة الحسية عن إدراك ما تصل إليه وتفسيره، بيد أن القوة العاقلة نفسها لا بد لها من المرور بالمعرفة الحسية أولاً، وهو لذلك يكتب موضحًا بأن هذا التدرج وتلك العلاقة بين هذين الجانبين إنما يتسق مع ماعليه الطبيعة من تنوع وتدرج (الإمتاع والمؤانسة، ج٢، ٨٤) :

"الطبيعة تتدرج فى فعلها من الكليات البسيطة إلى الجزئيات المركبة، والعقل يتدرج من الجزئيات المركبة، إلى البسائط الكلية، والإحاطة بالمعانى البسيطة تحتاج إلى الإحاطة بالمعانى المركبة، ليُتوصل بتوسطها إلى استثباتها، والإحاطة بالمعانى المركبة تحتاج إلى الإحاطة بالمعانى البسيطة ليتوصل بتوسطها إلى تحقيق إثباتها .وكما أن القوة الحسية عاجزة بطباعها عن استخلاص البسائط الأوائل، بل تحتاج معه إلى القوة العاقلة، وإن قويت لصار العقل فضلا، كذلك القوة العاقلة لا تقوى بذاتها على استثبات المركبات إلا من جهة القوة الحساسة، ولو قويت عليه لصار الحس، فضلا (للعاقلة) ".

لكن ما يقصده التوحيدى من الإلهام فهو شىء لا يتطابق مع ما نقصده به فى عصرنا الحاضر، حيث يتعلق بالإبداع والابتكار، كما نجده لدى الأدباء والفنانين والعلماء، إذ إن ما يقصده، يبدو متصلا بما عرفناه حاليًا "بالغريزة " أو "الفطرة؛ لأنه يقرر وجوده بالحيوان، وفى الوقت نفسه، يقارن به الإنسان الذى يملك القدرة على الاختيار، وفى الوقت نفسه لديه قدر من الإلهام " يقول فى (الإمتاع ولامؤانسة، ج١، ص ١٤٥): "ولما كان الحيوان كله يعمل صنائعه بالإلهام على وتيرة قائمة، وكان الإنسان يتصرف فيها باختيار، صح له من الإلهام نصيب حتى يكون رفدًا له فى اختياره " .

وبناء على ما سبق، يرى التوحيدى أن مراتب الإنسان من العلم ثلاث، تظهر فى ثلاثة أنواع "فأحدهم ملهم فيتعلم ويعمل ويصير مبدأ للمقتبسين منه المعتقدين به الآخذين عنه، الحاذين على مثاله، المارين على غراره، القافين على آثاره، وواحد يتعلم ولا يلهم، فهو يماثل الأول فى الدرجة الثانية، أعنى التعلم، وواحد يتعلم ويلهم، فيجتمع له خلقان، فيسير

بقليل ما يتعلم مكثر للعمل، والعلم بقوة ما يلهم، ويعود بكثرة ما يلهم مصفيًا لكل ما يتعلم ويعمل" (الإمتاع والمؤانسة، ج١، ص١٤٦).

وفى مقارنته بين الحس والعقل، نجد التوحيدى يقف فى صف المدارس العقلية، والمذهب المثالى، إلى الدرجة التى جعلته يعنون المقابسة (٤١) بقوله: "فى أن المغمض من الحكماء يدرك ما لا يدرك المحدق من الدهماء"، وهو يفسر ذلك: "فمجال الحس فى كل ما ظهر بجسمه وعرضه، ومجال العقل فى كل ما بطن بذاته وجوهره . والحس ضيق الفضاء قلق الجوهر، سيال العين، مستحيل الصورة، متبدل الاسم، متحول النعت . والعقل فسيح الجو، واسع الأرجاء، هادئ الجوهر، قار العين، واحد الصورة، ثابت الجسم، متناسب الحلية، صحيح الصفة" (ص ٢٠٣).

وقد أدار التوحيدى حوارًا بينه وبين آخر، لم يكن مطمئنًا إلى هذا الذى قاله التوحيدى، ومن خلال الحوار يؤكد التوحيدى ما ذهب إليه .

مسائل تربوية :

– **طبيعة التعليم وشرفه:** كى تتضح لنا قيمة التعليم أكثر، فلنتأمل نظرة التوحيدى إلى العلم على وجه العموم، "فالعلم حياة الحى فى حياته والجهل موت الحى فى حياته، فإذا كان الجاهل ميتًا فى حياته، فماذا ترى يكون بعد مماته؟ وإذا كان العلم حياة الحى فى حياته، فلا شك أنه يكون حياة له بعد وفاته (المقابسات، ص ٢٠١). ويعرف التوحيدى مصطلح التعليم فيقول: إن أنفس العلماء عالمة بالفعل، وأنفس المتعلمين عالمة بالقوة، والتعليم هو إبراز ما بالقوة إلى الفعل" (طيبة الشذر، ص ١١٢). ويذكر لنا التوحيدى نصًا عن شرف التعليم فيقول : إنما يخرج الزبد من اللبن بالمخض، وإنما تظهر النار من الحجر بالقدح، وإنما تستثار النجابة من الإنسان بالتعليم، وقال عن التعليم والتعلم مؤكدًا: "فإنه يهديك إلى صراط مستقيم بلا تعلم ولا تعليم ولا تكلم ولا تكليم" (طيبة الشذر، ص١١٣).

وارتبطت كلمة التعليم والتعلم بكلمة التأديب والتأدب، ومن هنا نجده يكتب مخاطبًا من يقوم على تأديبه : ولولا أن عذرى فى تقويمك وتأديبك وتهذيبك وتربيتك يغمض على كثير من هذا الحديث لسلخت شواتك . كما ترد لفظة التأديب عند أبى حيان بمعنى التأنيب والعقاب فيقول: إن رجلاً عرض لسعيد بن العاص وهو أمير الكوفة فقال : حججت عنك، قال : "قد أمرنا لك بمائة ألف درهم وما يملكه الحاجب تأديبًا له" (طيبة الشذر، ص١١٤).

كما يذكر لفظة التأديب بمعنى التربية والتعليم : على المرء أن ينظر إلى محاسن الناس ومساوئهم، ثم يأخذ نفسه بتأديبها فى إحياء علم ما يعلم من الأمور بالعمل، واستجلاب علم ما جهل منها بالتعليم، ثم لا يكون تأديبه لنفسه فى غير وقت واحد ولا معلوم، فإنه واحد فى كل حين من أحايين الدهر، حال من حالات نفسه التى تتحرك من ضروب النصب واللهو موضع تأديب وتقويم لها حتى لا يكون لأهل طبقة من الطبقات، عليه فى طبقته التى يشاركهم فيها الفضل وترك التأديب ضرر، وذو الضرر نصب عليل .

ويبرز أبو حيان رأيًا قد يبدو غريبًا لأول وهلة، فى المقابسة (٩٢)، حيث يرجع ما يحظى به العلم والمعرفة من تقدير وشرف إلى معيار الندرة، وهو يقيس هنا على ما نعرفه من المعادن، وخاصة الذهب على سبيل المثال، فغلاء سعره يرجع إلى ندرته، بينما نرى التراب أرخص دائمًا مع أنه يدخل فى الكثير من مقومات الحياة الإنسانية والحيوانية والنباتية، وما ذلك إلا لأنه كثير ومتوافر فى كل مكان (ص ٣١٩).

فإذا كانت المعرفة فى زمن التوحيدى قليلة الانتشار، بحكم ظروف متعددة، والعكس من ذلك أصبح الحال اليوم، فهل يعنى هذا تضاؤلا فى شأن المعرفة؟ بالطبع كلا، ومن ثم فإن المعيار الذى بيّن فيه التوحيدى سبب علو قدر العلم بين الناس يكمن فى الندرة من العسير الموافقة عليه .

وهو يضيف إلى ما سبق، فى المقابسة (١٠١، ص ٣٤٨) أنه ليس فى الدنيا خصلة يحسن الإنسان فيها إلى نفسه ويحمد عليها إلا العلم، وما يدخل معه كالصبر والكظم والتغافل والإغضاء ...

وعكست حياة التوحيدى وممارساته قدرة على تحمل أعباء العلم وتبعاته، فيرى أنه مع غيره من الناس، محتاج للعلم، ومن ثم فإن للعلم حرمة، وحقًا، فمن حق العلم وحرمة الأدب، وزمام الحكمة، أن يتحمل كل مشقة دونها، ويصبر على كل شديد في اقتنائها، لذا صارت نفسه كلفة بالعلم محبة للفائدة، منفتحة على العلماء الأجلاء، منصفة لهم، فعندما يتهم أبو حنيفة بمسخ الحق يدافع عنه بقوله: "أبو حنيفة يجل عن مثل هذه الحال"، ومن ثم عرف للعلماء قدرهم، ودبج الرأى فيهم، وقرظهم وقرظ أسلوبهم وعلمهم، بل لقد بلغ من إجلاله لعلماء عصره الذين استفاد منهم وتتلمذ على أيديهم أنه قال: "فأنا أفتدى أعراضهم بعرضى، وأقى أنفسهم بنفسى، وأناضل دونهم بلسانى وقلمى" (عبد الواحد الشيخ، ص١٤١).

- **العلم والعمل:** وهنا نلحظ مظهرًا آخر من نزعة التوحيدى إلى نهج التكامل والاعتدال، فهو يقرن العلم بالعمل، ويُحبّ تصور أن يصلح أحد الطرفين بدون الآخر، ففى المقابسة (٤١)، يؤكد أن من عُرى من العلم ولزم العمل، كان كخبط عشواء، وما يفوته أكثر مما يجده، وما يفسده أكثر مما يصلحه، ومن لزم العلم وخلا من العمل "كان كلابس ثوبى زور" (المقابسات، ص ٢٠١).

ويزيد على ما سبق قوله: إن العلم قوام المعقول، والعمل قوام المحسوس، ولولا المحسّ لاستغنى عن العمل، لأن العمل إنما هو رياضة النفسين اللتين تعاندان النفس الناطقة، أى الشهوية والغاضبة "فأما العلم لهو كله فى تقديس المعقول بالعقل والتشوق إليه، وطلب الاتصال به، والغرق فى بحره، والوصول إلى وحدته" (المقابسات، ص ٢٠١).

- **العلم والدنيا:** فى كتاب (الهوامل والشوامل)، طرح التوحيدى مجموعة ضخمة من الأسئلة ذات العمق الفلسفى والمعرفى الموسوعى على عملاق آخر من عمالقة الفكر الإسلامى ألا وهو (ابن مسكويه)، ومن ثم، فإن الكتاب كتاب مشترك، التوحيدى هو الذى يحدد القضية، وزاوية التناول، بل ويكاد يوجه الإجابة، ويكون لابن مسكويه المضمون، فإلى أيهما ننسب ما يحمله الكتاب من فكر ؟ بطبيعة الحال، الأرجح أن ينسب لمسكويه بدرجة

أعلى، لكننا اخترنا قضية من القضايا التى تم طرحها كنموذج لموضوعات هذا الكتاب الذى تناول العديد من المسائل التربوية، ففى (ص ٣٤)، طرح تساؤلاً مؤداه : لم طُلبت الدنيا بالعلم والعلم ينهى عن ذلك ؟ ولم لم يُطلب العلم بالدنيا والعلم يأمر بذلك؟

ويكون الجواب من ابن مسكويه أن طلب الدنيا ضرورى للإنسان، فالإنسان له جسم مادى طبيعى، وهو دائم التحلل، ولا بد من تعويض ما يتحلل منه، ولم ينه العلم عن هذا المقدار فقط، وإنما نهى عن الزيادة على قدر الحاجة، حيث إن الزيادة مذمومة لأسباب متعددة، من ذلك أنها تؤدى إلى تفاوت الجسم الذى يجب أن نسعى لحفظ اعتداله، وكذلك أنها تعوقنا عما هو أخص بنا من حيث نحن بشر، ويعنى التوحيدى بذلك الجزء الآخر الذى هو فضيلة، ومن ثم فمن طلب بالعلم من الدنيا قدر الحاجة فى حفظ الصحة على الجسد فهو مصيب تابع لما يرسمه العقل ويأمر به العلم، ومن طلب أكثر من ذلك فهو مفرط مسرف .

ولما كان نهج الاعتدال طريقًا صعبًا شاقًّا، كان من الضرورى أن تتوافر له جهود العلماء وأهل الحكمة، وتُقرأ له كتب الأخلاق، حتى يمكن للإنسان أن يعرف طبيعة الاعتدال وطريقه فيتبعه، كما يمكن له أن يعرف طبيعة الإفراط فيبذل الجهد كى يتجنبه.

ويفيض التوحيدى فى بيان النظرة الثنائية إلى الإنسان، لكنها تكاملية فى الوقت نفسه، على اعتبار أن الإنسان إذ هو مركب من جزئين : طبيعى وعقلى، فإن الذى يميل إلى أحد الجانبين إنما يخطئ لا فى حق نفسه فقط، بل وفى حق التربية والتنشئة، ومن هنا يكون منطق الاعتدال مقصودًا به مراعاة مطالب الجانبين معًا بحيث لا يطغى أحدهما على الآخر "وبهذه المعاونة تتم المدنية، ويصلح معاش الإنسان الذى هو مدنى بالطبع" (الهوامل والشوامل، ص٣٥).

– **للعلم حدود :** الحث على طلب العلم واضح فى التراث الإسلامى، سواء ما ورد فى القرآن الكريم، أو ما جاء على لسان النبى صلى الله عليه وسلم، أو كثير من علماء السلف، ومع ذلك فإن للعلم حدودًا، فلم يهب الله للإنسان العقل الذى لا حدود لإمكانياته بحيث يمكن أن يخوض فى كل القضايا ويتناول كافة المسائل، ومن هنا نجد التوحيدى فى كتاب

(الإمتاع والمؤانسة) يعرض لسؤال طرح عليه عن تفسير ما جاء فى الأثر : "لا تخوضوا فى القدر فإنه سر الله الأكبر "، فكيف كان تفسير أبى حيان ؟ (الحوفى، ص٣٠٧) :

كان القياس هو طريق التوحيدى للبرهنة على أن العلم الكامل مضر، كما هو الأمر فى الجهل التام، وأن الحكمة تكمن فى الحصول على العلم، ولكن داخل حدود القدرة والاستطاعة، وهو يسوق لنا بعض الأمثلة، فلو توافر لنا، على سبيل المثال، علم بموتنا، متى يكون، وعلى أى حال تحدث العلة أو المحنة أو البلاء، فإن فى هذا مفسدة واضحة ومحنة شديدة علينا، ومن هنا دارى الخالق الحكيم هذا العلم عنا.

كذلك، لو غلب علينا الجهل فى جميع أمورنا، لكان فساد ذلك فى عِظَم الفساد الأول.

ونحن نفهم هذا على أنه يتصل بعالم الغيبيات، أما فيما يتصل بمفردات الطبيعة التى حولنا، أو عالم الشهادة، فإن الأمر يختلف .

وفى سعى الناس لتحصيل العلم، نجد كل واحد على وجه التقريب يرى فى العلم الذى حصله أعظم العلوم، وأن العلم الآخر لدى غيره ليس كذلك، وهى الظاهرة التى نلمسها حتى اليوم، من حيث ما يمكن تسميته " بالعصبية العلمية"، ويفسر التوحيدى هذا بأنه راجع إلى أن المتخصص فى علم لم تتح له فرصة معرفة غيره، فيراه هو الأحسن، ويرى أن هناك علمًا أعلى وعلمًا أقل، وفقًا للفائدة والثمرة، لكن إذا الفرصة أتيحت له ليرى علومًا أخرى، فسوف تصح النظرة " ولو فرضت نفسك عالمة كل شئ لكنت حينئذ لا يحضرك علم دون علم ، بل كنت تطلع على جميعه بنوع الوحدة ،مع اختلاف مراتبه من نواحى مواده وصوره ،وفوائده وثمره ،وكنت تجدها كلها واحدة "(المقابسات ، ص١٤٩)

– **التربية الجمالية :** فقد عرض التوحيدى لنظرية التذوق الفنى بحيث يمكن لنا بكل وضوح أن نستشعر كيف أن الرجل كان ذا قدرة رائعة على طرح الأسئلة عنها، أو الاقتباس من غيره بدرجة تثير الدهشة، فإن كثيرًا مما قيل عن التذوق الفنى، وحالة المتذوق، وارتباط التذوق بالإبداع والخلق الفنى، وارتباط التذوق بالنفس المتذوقة بمعنى الاستغراق، وسبر أغوار هذا الموضوع، أو ذاك، وتعقد عملية التذوق وآثاره، كل ذلك تناوله قلم التوحيدى وعبر

عنه بشكل واضح . صحيح أنا لا نجد عند أبى حيان نظرية فلسفية متكاملة في تفسير الجمال أو تأويل الفن أو شرح عملية الإبداع الفنى ، أو تحليل عملية التذوق الجمالى، ولكن من المؤكد أننا نلتقى في ثنايا رسائله ومؤلفاته، بالكثير من الأسئلة الهامة التي تدور حول أمثال هذه الموضوعات (عبد الواحد الشيخ ، ص ٤٥٧).

وإذا كان التوحيدى قد لفت أنظارنا إلى " تصاغى البهائم والطير إلى اللحن الشجى "، مما يعنى قدرة الحيوان على الإدراك الجمالى، إلا أنه لن يكون أبدا مماثلا للإدراك الجمالى والانفعال الفنى لدى الإنسان العاقل ، الذى يسترجع خطوات الإبداع حتى يقف على حقيقة الجمال في الشىء المتذوق، وهذا يعنى أنه ، بجانب الإحساس والشعور، لابد من العقل أيضًا في عملية التذوق لدى الإنسان حتى يتميز إدراكه الفنى عن إدراك الحيوان.

ومن الملاحظ أنه لا يكتفى باستخام لفظ " العاقل "، بل يزيد عليه بقوله "الإنسان العاقل المحصل "، فإن كلمة المحصل هنا لابد أن تلفت نظرنا، حيث توحى بالتربية التذوقية للجمال، ومن ثم فلابد من تربية هذا التذوق عند المتذوق عن طريق التمرين والتدريب، حتى يكون تذوقنا للشىء مبنيًا على أسس قويمة، فإن كثرة مشاهدة الآثار الفنية سواء أكانت مقطوعة موسيقية أم لوحة فنية ، أم تمثالاً منحوتًا ، أم قصيدة شعرية، لابد أن تحدث أثرًا في إحساس الفرد المتذوق ومشاعره، ومن هنا تتكون لديه التربية الجمالية (عبد الواحد الشيخ، ص ٤٥٨).

– **علم الكتابة** : الحق أن من يتأمل فى حال كتابات الباحثين فى عصرنا الحاضر يدرك كم هى مسألة جوهرية حقًّا أصبحت تفرض نفسها الآن ، ألا وهى " فنية " الكتابة ،وخاصة بالنسبة إلى الغة العربية التى تتعدد فنونها وأساليبها وخطوطها ومجالاتها بحيث نجد أن حسن التربية لابد أن يجعل من هذه القضية محورًا على درجة عالية من الأهمية.

وللتوحيدى رسالة صغيرة للغاية فى علم الكتابة ، قد تبدو ، من حيث موضوعاتها أقرب إلى دراسة الخط وفنونه ، لكنها ، فى رأينا ،ضرورية فى خطوطها العامة لكل متعلم ، فقد أشار التوحيدى إلى أنواع الخطوط العربية ، مثل الإسماعيلى، والمكى والمدنى ، والأندلسى،

والشامى، والعراقى، والعباسى، والبغـدادى، والمشعَّب، والريحانى، والمجرد، والمصرى (الرسالة ، ص ٦).

كذلك أشار إلى أنواع الأقلام ، مع الأخذ بعين الاعتبار الزمن الذى كتب فيه هذا الكلام والوصف ، حيث غلب على مادة الأقلام أنها من أنواع متعددة من الأشجار ،ولذلك فقد ارتبط بها شأن آخر ألا وهو "البرْى".

كذلك أشار التوحيدى إلى معانى الخط (ص ٨) ٠

وأفاض التوحيدى بعض الشىء فى تأكيد ما يجب من تقدير "للقلم"، ونحن نعلم أن سورة من القرآن الكريم قد سميت به ، وكان موضع قسم من المولى سبحانه وتعالى ، ومما ذكره التوحيدى عن القلم " القلم أصم، ولكنه يسمع النجوى ، وأبكم ولكنه يفصح عن الفحوى.. ويترجم عن الشاهد ، ويخبر عن الغائب" (ص ١٧) ، ونقل عن ابن المقفع قوله " القلم بيرد العلم يجلى مستور النظر ، ويشحذ كليل الفكر".

– **الطب :** تتبعت "طيبة الشذر" ما يتصل بكلمة الطب فى كتابات مختلفة لأبى حيان فوجدت كثرة ملحوظة تفيد اهتمام الرجل بهذا المجال المعرفى والعملى الذى تتعلق به حياة الإنسان على وجه العموم ، فمن حيث تحديد معناه ، نجده ، يحدده فى المقابسات (ص ٥٨) بأنه " استدامة الصحة ما دامت الصحة موجودة، وصرف العلة إذا كانت العلة عارضة"، ولعمرى أن فى ذلك إشارة إلى خلل فى حياة الإنسان ، حتى المعاصر ، حيث لا يذهب إلى الطبيب إلا إذا اعتلت صحته ، بينما وظيفة الطبيب لا تقتصر على التخلص من المرض، وإنما مهمته كذلك حفظ الصحة وإدامته الحالة السوية. ويكرر التوحيدى هذا المعنى بقوله فى الإمتاع والمؤانسة (ج٢ ، ص١٢) أن الطبيب عندنا الحاذق فى طبه هو الذى يجمع بين الأمرين ، يعنى أنه يبرئ المريض من مرضه ،ويحفظ الصحيح على صحته.

ومما يحمد للرجل حقًا هو وعيه بفئة من الأطباء ، على درجة عالية من الأهمية ، وهم "أطباء النفوس"، فكتب أن الإنسان إذا كان يعلم أنه مركب من شيئين: أحدهما شريف هو النفس، والآخر دنىء هو الجسم، فأخذ للدنىء منها أطباء يعالجونه من أمراضه، ويتعاهدونه

بأدويته، وترك أن يفعل بالشيء الشريف مثل ذلك ، فقد أساء الاختيار عن بينة ، وأطباء هذه النفوس هم أهل الفضل . (طيبة شذر ، ص ٨٩٣).

المقارنة بين علم الحساب والبلاغة والإنشاء : لعل أول ما قد يتبادر لأذهاننا لأول وهلة أن نجد لدى التوحيدى انحيازًا إلى علوم اللغة والإنشاء ، بحكم السياق الحضارى، فضلا عما هو معروف عن الثقافة العربية على وجه العموم من ثرائها الملحوظ فى البلاغة واللغة والإنشاء ، لكن التوحيدى يأبى إلا أن يفاجئنا بالإشارة إلى من كان منحازا إلى علم الحساب! قال عما دار فى الليلة السابعة (الإمتاع والمؤانسة ، ج١ ، ص٩٦) : " كان يذكر (ابن عبيد) أن كتابة الحساب أنفع وأفضل وأعلق بالمُلك والسلطان إليه أحوج ،وهو بها أغنى من كتابة البلاغة والإنشاء والتحرير ، فإذا الكتابة الأولى جِدّ ، والأخرى هزل ، ألا ترى أن التشادق والتفيهق والكذب والخداع فيها أكثر ، وليس كذلك الحساب والتحصيل والاستدراك والتفصيل" ، ولم يكتف بهذا بل أبرز جوانب أخرى فى المقارنة ، منها على سبيل المثال "وبعد هذا فتلك صناعة معروفة بالمبدأ ، موصولة بالغاية ، حاضرة الجدوى، سريعة المنفعة ، والبلاغة زخرفة وحيلة ، وهى شبيهة بالسراب ، كما أن الأخرى شبيهة بالماء.." .

كذلك يشير إلى أن أهل الحزم والتجارب يحثون أولادهم ومن لهم به عناية على تعلم الحساب .

لكن التوحيدى استنكر هذا الرأى بشدة على أساس أن من العسير التمييز الدقيق بين ما يخص الحساب وما يخص الإنشاء والتحرير والبلاغة " فأما وهى متصلة بها وداخلة فى جملتها ومشتملة عليها وحاوية لها ، فكيف يطرد حكمك وتسلم دعواك ؟ ألا تعلم أن أعمال الدواوين التى ينفرد أصحابها فيها بعمل الحساب فقيرة إلى إنشاء الكتب فى فنون ما يضعونه ويتعاطونه" (ص ٩٧) ،فسند التوحيدى أن المسألة فى الحساب ليست مجرد أرقام مجردة، فالمتعامل مع الحساب يحتاج إلى أن يعبر عن معانٍ وعلاقات ومفاهيم وعمليات، وصياغة أدلة وحجج وهذا وما مثله لغة وبيان ، فضلا عن أن الدواوين الخاصة بالدولة متباينة ومختلفة، وكل منها لابد أن يكون له أسلوبه ومفاهيمه وتعبيراته ..

– **التواصل الإنسانى:** فمن المسلمات التي لا تحتاج إلى برهنة ، تلك النزعة الإنسانية القوية التي تدفع كلا منا إلى أن يصل هذا وذاك من الناس ، وفقًا لما يجده لدى الطرف الآخر من أواصر محبة أو تقدير أو مصلحة ،ومن هنا شاع التعبير الشهير "الإنسان اجتماعى بطبعه".

وصور التواصل الإنسانى والترابط الاجتماعى عديدة يصعب حصرها ، لكن من بينها، بل وفى مقدمتها ما يقوم بين هذا وذاك من علاقة خاصة اصطلح على تسميتها بالصداقة، وهى صورة من صور التواصل الإنسانى تتسم بالخصوصية ، حيث يكون تآلف وتواد واشتراك في كثير من الخصائص والميول والاتجاهات ، حتى لتجيء الصداقة أحيانًا أقوى من رابطة الدم، ومن هنا اعتبرت "جماعات الرفاق"، والتى تقوم في الغالب على الصداقة ، من أقوى القوى التي يكون له دور فعال في تشكيل بنية الشخصية وخاصة في مرحة الطفولة المتأخرة، والمراهقة.

لكن مفكرنا التوحيدى ، يخصص كتابًا بأكمله في هذا الموضوع غير المسبوق ألا وهو (الصداقة والصديق) نجده يقف فيه موقفًا سلبيًّا من الصداقة، مما يعد مؤشرًا سلبيًّا لدوره التربوى، وهو على أرجح الأقوال نتيجة خبرات شخصية مؤلمة مر بها الرجل، فبثت في قلبه شكوكًا وتشاؤمًا، وشعورًا بالإحباط، ومن ثم لا ينبغى أن نأخذ أقواله في هذا الشأن على وجه التعميم .

ولعل ما أوقع التوحيدى في عدد من خبرات الصداقة السيئة ، هو دورانه في بعض الأحيان في التجمعات التي أحاطت بهذا أو ذاك من ذوى السلطة ، ومثل هذه الأوساط ، تكون عادة موبوءة بطلاب المصلحة والجاه والتسلط ، فيكون بين بعضهم بعضًا حرب خفية : أيهم يظفر برضا السلطان وأيهم يكون الأقرب، والأطول مدة في القرب؟ فيكون تحاسد وتباغض، بل وربما "وقيعة" و"نميمة"، وما يسير في هذا الاتجاه ، وبحيث لا يكون هناك من نسميه بالصديق الغالى ، فعند الضرورة يكون منطق "البيع" هو السائد عن اللزوم !!

وإذا كان معنى الصديق، كما كتب في كتابه هو "من سلم لك سره وزين بك ظاهره، وبذل ذات يده عند حاجتك، يراك منصفًا، وإن كنت جائرًا، ومفضلاً وإن كنت ممانعا، رضاه منوط برضاك، وهواه محوط بهواك، وإن ضللت هداك، وإن ظمئت أرواك" لكنه مع ذلك يقرر "وإذا أردت الحق علمت أن الصداقة والألفة والأخوة والمودة والرعاية والمحافظة قد نبذت نبذًا، ورُفضت رفضًا، ووُطئت بالأقدام، ولويت دونها الشفاه، وصُرفت عنها الرغبات"(الصداقة والصديق ، ص٦٠).

وهكذا نجد أمرين يبدوان متناقضين ، فهو يسوق كما مذهلا حقا من الأقوال السائرة والحكم البليغة والأشعار الدالة التي تشرح أركان الصداقة وأهميتها وآدابها ومبادئها، وفى الوقت نفسه تجىء أحكامه القاطعة الباترة بخلو الدنيا من الصديق الحقيقى، وهكذا كأنه يرسم لنا "المثال"، ويضع في مقابله "الواقع"، ومثال ذلك ما نقله عن أبى العتاهية في قوله لعلى بن الهيثم : ما يجب للصديق ؟ قال : ثلاث خلال : كتمان حديث الخلوة ، والمؤاساة عند الشدة ، وإقالة العثرة ، ونقل كذلك عن عبد الملك بن صالح : مشاهدة الإخوان أحسن من إقبال الزمان ، وألذ من نيل الأمان (الصداقة والصديق ، ٥٦).

– **ثلاثية المنهج :** أما ما نقصده بالمنهج هنا هو "طريقة التفكير والتنشئة"، حيث أوقفنا "بركات مراد" (ص٣٧) على هذه الزاوية فى فكر التوحيدى مما يمكن اعتباره توجهًا تربويًا من طراز متميز ، ذلك أن هذا المنهج يقوم على أركان ثلاثة : التساؤل، والنقد، والحوار، وهى كما نرى أسس راسخة لا قيام بدونها لتربية عقل يتسم بالتميز والدقة والإحاطة والتعمق، والقدرة على حسن التمييز.

فبالنسبة إلى التساؤل ، نجد أنه تعبير عن تلك النزعة الفطرية التى تميز الإنسان عن غيره من الكائنات ألا وهى التشوف إلى ارتياد المجهول، والكشف عما هو غامض ، والسعى إلى إكمال ما هو ناقص. والتساؤل تعبير عن تلك النزعة التى يتفرد بها الإنسان ، ألا وهى "الدهشة" التى هى أصل الفلسفة ، فلو لم يشعر الإنسان إزاء بعض الظواهر بالدهشة ، فلن يسعى للكشف عن طبيعتها وكنهها ، وبالتالى سوف تظل الظاهرة أمرًا مغلقًا ، وسوف تكون

هى الحاكمة للإنسان ، بدلاً مما هو ضرورى من حيث وجوب تطويعها لمصلحة الإنسان وفقًا لما أكد عليه المولى سبحانه وتعالى فى كثير من آيات القرآن الكريم ، حين عدّد بعض أمثلة المظاهر الكونية وكيف أنها سخرت للإنسان ، وكيف يقوم الإنسان بحسن التحكم فى الظاهرة إن لم يشعر بدهشة تدفعه إلى التساؤل ، والتساؤل بدوره يدفعه إلى السعى بحثًا عن الإجابة، لينتهى إلى معرفة جديدة ، تخطو به إلى أمام فيكون تقدم ، ويكون تطور حقيقى يجعل حياة الإنسان أكثر متعة وأبهج ؟

وأبرز المظاهر الدالة على نزعة التوحيدى التساؤلية هذا الكتاب المتميز ، سابق الإشارة إليه ألا هو (الهوامل والشوامل) ، فالتوحيدى لم يدع مسألة خلقية أو إرادية أو طبيعية أو نفسية أو لغوية ، أو غير ذلك إلا وأثارها بصراحة ووضوح مهتما على وجه الخصوص بحسن وضع المشكلة ،وجودة التعبير عن وجه الإشكال فى المسألة التى هو بصددها (بركات ، ص٤٠).

ونجد تقييمًا فلسفيًّا جيدًا لتساؤلات التوحيدى فى (الهوامل والشوامل) يذكره الدكتور زكريا إبراهيم (ص١٢٢) حين يقول إنه على الرغم مما تنطوى عليه إجابات ابن مسكويه فى بعض الأحيان من براعة منطقية ، وعمق فلسفى ، ومهارة جدلية ، إلا أننا نلاحظ مع ذلك أن بعض أسئلة التوحيدى هى فى حد ذاتها أعمق من أجوبة ابن مسكويه نفسها .

وآية ذلك أن الكثير من الأسئلة إنما يدلنا على أن أبا حيان كان يعجب دائمًا لما اعتاد الناس أن يعتبروه مألوفًا عاديًّا ، كما يتوقف طويلا عندما درج الناس على حسبانه سهلاً بسيطًا، وهذه الروح المتفتحة التى تدهش لكل شىء، والتى ولدت لدى أبى حيان الكثير من الأسئلة الطريفة هى التى حدت به إلى إثارة عدد غير قليل من المشكلات .

ولو علم المربون قيمة النزعة التساؤلية لحرصوا أشد ما يكون الحرص على غرسها لدى تلاميذهم ، على عكس ما يشيع لدى كثيرين من أن وظيفة المربى أن يجيب عما يطرح التلاميذ من تساؤلات عليه ، صحيح أن هذا واجب عليه ، لكن ما هو أهم من هذا أن يدرب

تلاميذه على أن يطرحوا هم بأنفسهم تساؤلات عما يغمض عليهم مما يمرون به من خبرات فى الحياة العملية أو عما يصادفهم فى قراءاتهم ، مع توفير الأسس الضرورية للتساؤل حتى يكون باعثًا على المزيد من التفكير.

أما الركن الثانى، فهو النزعة النقدية، التى تدرب طالبى المعرفة على ألا يستسلموا لما يمرون به من وقائع وقراءات ، فيسلمون به ، إذ لابد من التوقف وطرح ذلك التساؤل الأساسى : هل هذا صحيح ؟

إن ميزة طرح هذا التساؤل كلما عرض لنا موقف ، سواء على صفحات الكتب أو مواقف الحياة، من شأنه أن يحث الإنسان على البحث والتفكير والسعى والحوار حتى يتيقن مما تساءل عنه ،ومن ثم يتيح الفرصة لنفسه أن يحرز معرفة تتسم بالمصداقية .. معرفة خضعت للفحص والتمحيص .

أما مظهر النزعة النقدية لدى التوحيدى ، فلنمسها فى إلحاحه على الاعتماد على العقل والتفكير ، ومن هنا فهو يلاحظ ، مع الأسف، أن الناس قلما يُعمِلون عقولهم فى تصريف معاشهم ، وأنهم كثيرًا ما ينساقون وراء سحر اللذة أو الشهوة أو المتعة العاجلة ، فلا يكلف الواحد منهم نفسه عناء البحث عن الحق أو العمل على تجنب الباطل (بركات ، ص٤٧)، فكأنه يقر بما قاله أحد الأوائل من أن العقل صديق مقطوع ، والهوى عدو متبوع !

وقد قام التوحيدى بدور ثقافى وفلسفى مهم وبارز فى القرن الرابع الهجرى ، ذلك القرن الذى شارك فى تحريك الفكر فيه وإنهاضه وتنميته أعلام مثل الجاحظ وابن مسكويه وأبى العلاء المعرى ، والإلحاح على الدعوة إلى تثقيف الذات ، والإنصات إلى صوت العقل، والاهتمام بالجمع بين العلم والعمل الحق .

ومن الأمثلة التى استعان التوحيدى بها لمزيد من الشرح للقضية الحالية ، حيث روى عن الفيلسوف اليونانى ديوجانيس الذى سئل يوما : ألك صديق ؟ فأجاب : نعم ، ولكنى قليل الطاعة له، فقيل له : "لعله غير ناصح ، فلذلك أنت على ذاك" ،

قال: "لا بل هو غـــاية فى النصح ، نهاية فى الشفقة" ، قيل : فلم أنت على دأبك هذا المذمـــوم، مـــع إقـــرارك بفضل صديقك ؟ قال : لأن جهلى طباع ، وعلمى مكسوب ، "والطباع سابق، والمكسوب تابع"، قيل: "فدلنا على صديقك هذا الناصح المشفق حتى نخطب إليه صداقته، ونجتهد فى الطاعة له والقبول منه، قال : صديقى هو العقل، وهو صديقكم أيضًا، ولو أطعتموه - كما ضمنتم- لسعدتم، ورشدتم، ونلتم مناكم فى أولاكم وأخراكم" (بركات، ص ٤٩).

أما بالنسبة إلى الحوار والمناظرة، فلم يقتصر إيمان التوحيدى بهما كقيمة إنسانية وسلوك حضارى وممارسة واجبة على المستوى النظرى فقط، بل إن القيمة التربوية والفلسفية تجسدت كمنحى وأسلوب فى بنية نصوص مؤلفاته، فالتوحيدى يكاد ينفرد فى تراثنا الفكرى بانتهاجه فى تأليف منهج الحوار والجدل الذى يقتضى دائمًا طرفين لهذا الحوار وقطبين لذلك الجدل، وقد تأكد لنا هذا في كتاب (الهوامل والشوامل) الذى جاء على هيئة حوار يقوم على طرح أسئلة من طرف، وإجابة من طرف آخر .

كذلك فقد كان كتابه (الإمتاع والمؤانسة) صورة من صور الحوارات والمناقشات التى دارت لعدة ليال بينه وبين الوزير أبى عبد الله العارض بن سعدان (بركات، ص ٥٣).

ويعرف أبو حيـان المناظرة فيقـول: إن الكلام مع الخصـم من المهاترة والمذاكرة، والمناظرة قد تفضى إلى المنافسة، وقد توجد بها الفائدة، وهى كالفاكهة بين العلماء. كما يحدثنا أبو حيان فى كتاباته عن مناظرات كثيرة جرت بين الفقهاء والمحدثين وبين العلماء فى النحو والصرف واللغة والمنطق والفلسفة، فيقول فى نص له موردًا لفظـة مناظرة ومحددًا أشخاصها وتاريخها: سمعت ابن كعب الأنصارى يقول فى مجلس الزهرى سـنة ثمانٍ وخمسين وثلاثمائة فى مناظرته : من طال خطابه، واشتد لغطه قل صوابه وكثر غلطه (طيبة الشذر، ص١٥٤).

وهناك العدد الوفير من المناظرات التى ذكرها أبو حيان فى كتاباته كالإمتاع والمؤانسة والبصائر والذخائر، ومثالب الوزيرين وغيرها من الكتب الأخرى، وهذه الكتب حكت لنا عن مناظرات جرت فى مجالس البويهيين، أمثال ابن العميد، وابن عباد، والمهلبى، وابن

سعدان وزير صمصام الدولة، وكان كل من هؤلاء له مجلس يباهى به ويفخر على مجالس الكبراء الآخرين، فمثلاً مجلس ابن سعدان كان يجمع خيرة العلماء والأدباء .

– **التربية الأخلاقية:** وهنا نجد التوحيدى مثل كثيرين متأثرًا بالتقسيم الأفلاطونى للنفس، حيث يرتب الأحوال الأخلاقية وفقًا لمرتبة وطبيعة كل نفس، حيث يقول فى الإمتاع والمؤانسة (ج١، ص١٤٧): "أخلاق الإنسان مقسومة على أنفسه الثلاث: أعنى النفس الناطقة، والنفس الغضبية، والنفس الشهوانية، وسمات هذه الأخلاق مختلفة بعرض واسع".

ولو أردنا وصفًا عامًّا لهذه الأخلاق، فيمكن أن نقول مع التوحيدى إنها: "بين المحمودة وبين المذمومة، وبين المشوبة بالحمد والذم، وبين الخارجة منهما".

ومن هنا نجد أن من أخلاق النفس الناطقة، أى الجانب العقلى والمعرفى فى الإنسان : البحث عن الإنسان، ثم عن العالَم، لأنه إذا عرَف الإنسانَ فقد عَرف العالَم الصغير، وإذا عَرف العالَم فقد عَرف الإنسانَ الكبير، وإذا عَرف العالَمين عرف الإله الذى بجوده وُجد ما وُجد، وبقدرته ثبت ما ثبت، وبحكمته ترتب ما ترتب، وبجموع هذا كله دام ما دام .

وعلى هذا إذا ما استطاع الإنسان أن يجعل قواه الناطقة، أى الفكرية والعقلية هى الحاكمة والمُوَجِّهة، بحيث إذا رأت اشتعالا فى القوة الشهوية أخمدت نارها، وإذا وجدت جنوحًا فى الغضبية كبحت جماحها "فحينئذٍ يقومان على الصراط المستقيم، فيعود السفه حلمًا أو تحالمًا، والحسد غبطة أو تغابطًا، والغضب كظمًا أو تكاظمًا، والغى رشدًا أو تراشدًا ...

لكن العكس إذا حدث، فلابد من التدخل الفورى تارة بالعظة واللطف، وتارة بالزجر والعنف، وتارة بالأنفة وكِبر النفس، وتارة بالحذر، وتارة بعلو الهمة: "وهناك يصير العفو عند القادر ألذ من الانتقام، والعفاف عند الهائج ألذ من قضاء الوطر، والقناعة عند المحتاج أشرف من الإسفاف، والصداقة عند الموتور آثر من العداوة، والمداراة عند المُحْفَظ أطيب من المماراة" (الإمتاع والمؤانسة، ج١، ص١٤٨).

وينبهنا التوحيدى إلى أن كثيرًا مما يتسم به الإنسان من الأخلاق أو السمات، تصدق عليه نزعة التقابل بين الأضداد: الحسن والقبيح، والصواب والخطأ، والخير والشر، والرجاء والخوف، والعدل والجور، والشجاعة والجبن، والسخاء والبخل، والطيش والوقار، والعقل والحمق، والغبطة والحسادة، والثقة والارتياب، والطمأنينة والتهمة، والحركة والسكون، والخلاعة والوقار، والإخلاص والنفاق، والتوقى والتهور، والنصح والغش، والصدق والكذب، والمدح والذم، والإحسان والإساءة، والاعتدال والانحراف "ولعل هذه الصفات بلا آخر ولا انقطاع" (ج١، ص ١٤٩).

ومما يجده الإنسان فى نفسه أمرين مدهشين، أحدهما أن هناك جوانب فى الإنسان، إذا سعى الإنسان إلى تقويمها وإصلاحها، لان له ذلك وتحقق، فيظن أن تغيير الأخلاق سهل يسير، لكنه يجد بجوانحه أمورًا أخرى، إذا أراد لها إصلاحًا وتطويرًا، وجدها عصية، فيتصور أن تغيير الأخلاق أمر صعب عسير .

ويضرب التوحيدى فى المقابسات مثالا للفئة الأولى (ص١٣٩)، بما يحدث إذا أراد الإنسان نظافة جسده وتدليك أعضائه، وتقليم أظفاره، ونفى الذى عن عينيه، وتسريح شعره، وإزالة الأوساخ عما يظهر ويخفى من جسده، فإنه يستطيع ذلك بالفعل، ونجده يخرج من الحمام ناضر البدن، نقى الأطراف، قد اكتسب نظافة وضياء.

لكن هذا الإنسان نفسه لو حاول أن يغير زرقة عينيه، وشكل أنفه، وحركة لسانه، فسوف يكون هذا أدخل فى باب المستحيلات .

هذان المثلان قد يقعان موقع العجب والدهشة والاستنكار لأول وهلة من القارئ، وما ذلك لأن مفهوم الأخلاق، كما يبدو هنا من حديث التوحيدى أنه أشبه "بالخِلْقة"، فهناك شكلها الظاهر الذى يخضع للتغيير والتبديل، مثلما نرى مما قد يعلق بجسد الإنسان من أوساخ، وما نراه من نمو الأظفار والشعر، وهناك ما هو فطرى، لا يد لإنسان فيه كشكل الأنف ولون العينين، وما أشبه، مما يستحيل تغييره وإصلاحه .

وفى النهاية، يعقد بعض النقاد مقارنة بين التوحيدى والجاحظ، لما لوحظ من إعجاب شديد من التوحيدى بالجاحظ، حتى لقد قيل: إن التوحيدى هو الجاحظ الثانى، ولكن هناك آخرون أكدوا أن التوحيدى أكثر تشعبًا وأكثر انطلاقًا، فهو أجزل لفظًا، وأوسع علمًا، ولأن الجاحظ كان مسجل القرن الثانى، وفى القرن الثانى بدأت نشأة العلوم، وأبو حيان مسجل القرن الرابع، وقد نضجت العلوم، وشتان بين علم ناشئ، وعلم ناضج (الحوفى، ص٤٠٠).

obeikandl.com

مراجـــع:

١- إبراهيم الكيلانى : أبو حيان التوحيدى، القاهرة، دار المعارف، سلسلة نوابغ الفكر العربى، ١٩٥٧م.

٢- أبو حيان التوحيدى:الصداقة والصديق، تحقيق على متولى صلاح، القاهرة، مكتبة الآداب، ١٩٧٢م.

٣- أبو حيان التوحيدى: المقابسات، تحقيق حسن السندوبى، القاهرة، دار سعاد الصباح، ١٩٩٢م.

٤- أبو حيان التوحيدى: الهوامل والشوامل، تحقيق أحمد أمين والسيد أحمد صقر، القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ٢٠٠١م.

٥- أبو حيان التوحيدى: رسالة فى علم الكتابة، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، ٢٠٠١م.

٦- أبو حيان التوحيدى: الإمتاع والمؤانسة، تحقيق أحمد أمين، وأحمد الزين، بيروت، دار مكتبة الحياة، د.ت.

٧- أحمد محمد الحوفى: أبو حيان التوحيدى، القاهرة، مكتبة نهضة مصر، د.ت، ط٢.

٨- بركات محمد مراد: أبو حيان التوحيدى، مغتربًا، الكويت، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، ٢٠٠١م.

٩- زكريا إبراهيم: أبو حيان التوحيدى، القاهرة، مكتبة مصر، سلسلة أعلام العرب، ١٩٦٤م.

١٠- زكى مبارك: النثر الفنى، القاهرة، مطبعة دار الكتب المصرية، ١٩٣٤م.

obeikandl.com

١١- طيبة صالح الشذر: ألفاظ الحياة الثقافية فى مؤلفات أبى حيان التوحيدى، القاهرة، مطابع الأهرام التجارية، د.ن، ١٩٨٩م.

١٢- عبد الواحد حسن الشيخ : أبو حيان التوحيدى، وجهوده الأدبية والفنية، الإسكندرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٠م.

١٣- على خليل مصطفى أبو العينين: المضامين التربوية فى فكر أبى حيان التوحيدى، فى (من أعلام التربية العربية الإسلامية، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ج٢، ١٩٨٨م.

obeikandl.com

القابســـــى
(٣٢٤-٤٠٣هـ)

سياقه الثقافى :

هو أبو الحسن على بن محمد بن خلف المعافرى المعروف بالقابسى، والبعض يقول : "ابن القابسى" نسبة إلى قابس، مع أن الجميع يقرون بأنه من القيروان، ولا تفسير لذلك إلا أنه أتى قابس صغيرًا فنسب إليها، سواء عن طريقه هو نفسه أو عن طريق أبيه.

وقابس مدينة بين طرابلس الغرب وسفاقس.

وهو، مثل معظم علماء المغرب، قام بالحج، وفى طريقه إليه ومنه، كان من المعتاد المرور بمصر والمكوث بها بعض الوقت للنهل من معارف بعض علمائها .

وجاء فى وصف مفكرنا: "كان عالمًا، جمع بين العلم والعبادة، والورع، والزهد، والإشفاق والخشية، ورقة القلب، ونزاهة النفس ومحبة الفقراء، حافظًا لكتاب الله ومعانيه وأحكامه، عالماً بعلوم السنة والفقه واختلاف الناس ..." (الأهوانى، ص ١٥).

وقد أجمع الذين ترجموا له على أنه كان محدثًا حافظًا فقيهًا .

والآراء التى سنتناولها بالشرح للقابسى، متضمنة فى كتابه الشهير (الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين)، وهى التى أقام عليها الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى رسالته للدكتوراه من آداب القاهرة، فى أوائل العقد الرابع من القرن العشرين، ويعتمد عليها كل من كتب عن القابسى، حيث لا مصدر إلاهو .

والقابسى مالكى المذهب كجرى عادة الجمهرة الكبرى من أهل المغرب، ذلك أنه لم يكن فى المغرب من أئمة العلماء من يأخذ الناس عنهم، ولم تكن حلقات العلم فى مساجدها

مما يشبع نهم طلاب التعمق فى العلم، وإنما كان النهج الغالب لطلاب العلم أن يرحلوا إلى مواطنه فى مكة والمدينة، ومن الطبيعى بناء على هذا أن يمروا بمصر، وفى مصر ومكة والمدينة من العلماء المتمكنين فى العلم مقصد لمن يطلب التوسع فى معالم الدين الأساسية والتفقه فى أحكام المعاملات والعبادات والتشريع (الأهوانى، ص ٢٦).

والنتيجة التى ترتبت على ذلك أن أصبح المغاربة طلبة لشيوخ مصر والحجاز، ومن هنا كان قول ابن خلدون: "وأما مالك فاختص بمذهبه أهل المغرب والأندلس، لما أن رحلتهم كانت غالبًا إلى الحجاز، وهو منتهى سفرهم، والمدينة يومئذٍ دار العلم، ومنها خرج إلى العراق، ولم يكن العراق فى طريقهم، فاقتصروا على الأخذ من علماء المدينة، وشيخهم وإمامهم مالك وشيوخه من قبله، وتلاميذه من بعده، فرجع إليه أهل المغرب والأندلس وقلدوه دون غيره ممن لم تصل إلينا طريقته" (المقدمة، ص ٣٩٢).

ومن المعروف أن الإمام مالك كان من أصحاب مدرسة الحديث، والتى تختلف مع المدرسة الأخرى التى سميت بمدرسة أصحاب الرأى، وأصحاب الحديث هم أهل الحجاز، وأشهر علمائهم مالك بن أنس والشافعى وأصحاب سفيان الثورى، وأحمد بن حنبل، وسموا بأصحاب الحديث؛ لأن عنايتهم بتحصيل الأحاديث، ونقل الأخبار، وبناء الأحكام على النصوص، ولا يرجعون إلى القياس الجلى والخفى ما وجدوا خبرًا أو أثرًا .

أما أصحاب الرأى، وهم أهل العراق، وهم أصحاب أبى حنيفة النعمان، وسموا بذلك لأن عنايتهم بتحصيل وجه من القياس، والمعنى المستنبط من الأحكام، وبناء الحوادث عليها، وهذا وذاك مما يعنى اعتمادًا أكثر على العقل وما ينتجه من رأى.

وأصحاب الحديث، وأصحاب الرأى يتفقون فى الاعتماد على الكتاب، أى القرآن لأنه الأصل الأول فى علم أصول الفقه، ولا وجه للخلاف فيه؛ لأنه تنزيل العزيز الحكيم، ولكنهما يفترقان عند الأصل الثانى، أى السنة، فأصحاب الحديث وعلى رأسهم مالك يأخذون بالحديث، وأصحاب الرأى لا يعتمدون عليه كثيرًا (الأهوانى، ص ٣٠).

القابسى يتبع المنهج الفقهى:

ولعل هذا يوضح لنا المنهج الذى سار عليه القابسى، ألا وهو ما يسمى بالمنهج الفقهى، حيث أكد قائلاً: "فقد بينت لك ما جاء فى فضل من تعلم القرآن وعلمه، كل ذلك عن كتاب الله عز وجل، وعما جاء عن النبى صلى الله عليه وسلم تسليمًا ".

لكنه فى الوقت نفسه اعتمد – بعد هذين الأصلين الأولين، على عمل أهل المدينة، وعلى القياس الشرعى، والعرف، والمصلحة .

وقد وجه الأهوانى نقدًا شديدًا لهذا المنهج، وقد عرضنا لزاوية منه أثناء تناولنا الآراء التربوية لابن سحنون، فهو من المدرسة نفسها، بل وأسبق، ونشير هنا إلى تأكيد الأهوانى على أن المنهج الفقهى ليس من المرونة بحيث يستجيب لما تشهده المجتمعات من تغير وتطور، كاشفًا عن بعض الأمثلة وكيف أنها لا تنسجم والتطور الاجتماعى .

ونحن ننبه إلى أن المنهج الفقهى نفسه لا يهمل القياس، فهذه صورة عقلية تبعث على الاجتهاد بحثًا عن أوجه الشبه والاختلاف حتى يتم القياس على وجهه الدقيق .

كذلك فإن الإقرار بضرورة الأخذ بالعرف، يعنى النظر بعين الاعتبار لمتغيرات الزمان والمكان؛ لأن الأعراف ليست ثابتة على حال واحد .

وأكثر من هذا فهناك أيضًا (المصلحة) المقر بها أصلا من أصول التشريع، خاصة بالنسبة إلى المسائل التربوية .

ومهما قيل بأن المنهج الفقهى يقيد الأخذ بالرأى، ويتقيد تمامًا بالقرآن والسنة، لكننا نؤكد أنه من الناحية الواقعية لا مفر من الاجتهاد لسبب بسيط أن النصوص القرآنية والنبوية تمر من خلال عقل إنسانى يختلف من زمان إلى زمان، ومن مكان إلى مكان، ومن شخص إلى آخر، ولا نقصد بهذا فتح الباب على مصراعيه للتأويل والتفسير، لكن كى نؤكد أن باب الاعتماد على الاجتهاد العقلى ليس مغلقًا هنا .

ويبدو نقد الأهوانى لهذا المنهج من ناحية أخرى على قدر من الوجاهة، فنحن إذا كنا

نستطلع موقف الإسلام من هذه القضية أو تلك من قضايا التعليم ومسائله فمن المحتم – فى رأينا – من اتباع هذا المنهج، لكن نتفق مع الأهوانى من ناحية أخرى، أننا إذا أردنا أن نختار منهجًا دراسيًّا أو طريقة تعليم أو نظامًا تعليميًّا، إلى غير هذا وذاك من مسائل، فيصح هنا القول بأننا لا نعلم سلوك الصبيان وأحوالهم وتدرجهم فى النمو العقلى والجسمانى إلا بالمشاهدة التى يمكن أن تنتهى إلى وضع قوانين أو تعميمات هى التى يجب تطبيقها، ومن هنا نفهم ملاحظة الأهوانى التى قال فيها: "أما القابسى فإنه عكس الطريق، فبدأ من حيث كان ينبغى أن ينتهى؛ لأنه يعتمد على أصول ثابتة من الكتاب أو السنة أو الإجماع، يفرع عليها ما يريد من أحكام، والأصح أن ينظر إلى أحوال الصبيان لينتهى بعد ذلك بهذه الأحكام" (الأهوانى، ص ٤١).

تعليم الكُتَّاب :

وتروى بعض الروايات أن الكُتاب كان موجودًا فى زمن الخليفة عمر بن الخطاب رضى الله عنه، فقد ذُكر أنه لقى أعرابيًّا فقال له : هل تحسن أن تقرأ القرآن ؟ قال : نعم، قال : فاقرأ أم القرآن، قال: والله ما أحسن البنات، فكيف الأم ؟ قال : فضربه، ثم أسلمه إلى الكُتَّاب، فمكث فيه، ثم هرب وأنشأ يقول (الأهوانى، ص ٦٤) :

أتيت مهاجرين فعلمونى ثلاثة أسطر متتابعات
كتاب الله فى رَق صحيح وآيات القرآن مفصلات
فخطوا لى أبا جاد وقالوا تعلم صعفصا وقريشات
وما أنا والكتابة والتهجى وما حظ البنين من البنات

ويمكن لقارئ رسالة القابسى أن يقف على وصف عام لحال التعليم فى المؤسسة الأولى للتعليم فى الإسلام؛ ألا وهى الكتاب، وهى صورة أقرب إلى الواقعية، لأن الميزة الأساسية هنا أن الرجل لم يجلس فى داره أو فى أى مكان ما يتأمل ويفكر فيما ينبغى أن يكون عليه

obeikan.com

الكتاب أو أى مؤسسة تربوية أخرى، أو كيف يكون نظام التعليم وطريقته، كما هو النهج الغالب على مفكرى الأمس، وإنما هو فقيه يفتى الناس، ومن جملة الوقائع التى وجه التساؤل إليه ليفتى ويقرر حكم الدين، هذه المسائل التى أثارها فى رسالته، وبالتالى فلم تكن تحليقًا فى آفاق التجريد، ولا هى صورة مثالية، لأن الذى يبحث عن فتوى، فإنما كى يواجه بها موقفًا حياتيًّا وجد نفسه لا يدرى كيف يتصرف إزاءه !!

لكن القابسى من ناحية أخرى كان، حين يحكم على شىء بأنه حسن، كان يتبع طريقة الفقهاء، وهى الاستناد إلى أصول من الكتاب والسنة والإجماع، والمصلحة التى يذكرها هى المصلحة الشرعية أو الدينية، فتعليم "الأنثى القرآن والعلم حسن، ومن مصالحها"؛ لأن ذلك هو السبيل إلى معرفة الدين وتأدية الصلاة المفروضة على المؤمنين والمؤمنات ... هكذا يعلق الأهوانى، لكننا من ناحية أخرى نتساءل: وهل معرفة الدين وتأدية الصلاة مقاصد فى حد ذاتها أم أنها وسائل لمقاصد أخرى هى المعروفة بمقاصد الشرع، والتى يأتى على رأسها حفظ المال والنفس والعقل وعائدها يعود على الإنسان نفسه ؟

المقصد من التعليم :

ليس من العسير أن نقرر على الفور أن المقصد الدينى كان هو المحور الأساسى لكل ما كتب القابسى، بل كل من كتب حتى عصره، فالعصر كله عصر عقيدة دينية تظلل المنطقة كلها التى فتحها العرب باسم الإسلام، والمقصد الدينى هنا هو أن يعرف المتعلم المعالم الأساسية للعقيدة الإسلامية، لا من الناحية النظرية فقط، وإنما وأن يمارس ما ترشد إليه وتطالب به فى المعاملات العامة مع سائر الناس، فضلا عما تتضمنه هذه العقيدة من عبادات تحتاج إلى معرفة مبادئها وأغراضها وكيفية ممارستها .

والكُتَّاب بحكم ما كان عليه من بساطة، كان يقف عند كل هذا موقفًا بسيطًا أيضًا، لكن المقصد المركزى هو حفظ القرآن الكريم، وما يقتضيه هذا من حتمية تعلم القراءة والكتابة. ومعرفة القرآن ضرورية لمعرفة الدين، حيث لا تتم الصلاة إلا بقراءة شىء من القرآن فيها،

والصلاة مفروضة على المسلمين؛ لأنها ركن من أركان الدين.

وإذا كان بعض الباحثين قد أضاف أغراضًا أخرى للتربية الإسلامية، مثل الغرض الاجتماعى أو الغرض الثقافى أو النفسى، فإنها فى رسالة القابسى فروع من المقصد الرئيسى ألا وهو المقصد الدينى، وتذكر ما كان ينبغى على المتعلم أن يتعلمه فى الكتاب، لتؤكد لنا بما لا يدع مجالاً للشك هذه الحقيقة التى يؤكدها الأهوانى عن فكر القابسى، بل وجمهرة أخرى غيره كثيرة .

ولعل من أبرز ما يؤكد على المقصد الدينى أن يبدأ القابسى رسالته بإبراز السؤال الذى وُجه إليه واهتم بأن تبدأ الرسالة بالإجابة عنه ألا وهو تفسير الإيمان والإسلام والإحسان، إذ يبدو أن هذا هو جوهر التعليم ومقصد التربية.

وها هو القابسى يسفر فى سطوره الأولى عن منهجه، فيستند فى تفسير الإيمان على ما جاء فى الحديث الصحيح، حيث روى أبو هريرة أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم– كان بارزًا يومًا للناس، فأتاه رجل فقال : ما الإيمان ؟ قال : "الإيمان أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله، وتؤمن بالبعث الآخر. قال: ما الإسلام ؟ قال: الإسلام أن تعبد الله لا تشرك به وتقيم الصلاة، وتؤدى الزكاة المفروضة، وتصوم رمضان، قال: ما الإحسان ؟ قال: أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك".

إن هذه المقولة الأولى تعنى أن الإيمان هو فى الحقيقة الإسلام، لقوله تعالى فى سورة آل عمران: ﴿إِنَّ ٱلدِّينَ عِندَ ٱللَّهِ ٱلْإِسْلَٰمُ ... (١٩)﴾، وقوله تعالى أيضًا فى سورة آل عمران: ﴿وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ ٱلْإِسْلَٰمِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِى ٱلْءَاخِرَةِ مِنَ ٱلْخَٰسِرِينَ ﴿٨٥﴾ كَيْفَ يَهْدِى ٱللَّهُ قَوْمًا كَفَرُوا۟ بَعْدَ إِيمَٰنِهِمْ وَشَهِدُوٓا۟ أَنَّ ٱلرَّسُولَ حَقٌّ وَجَآءَهُمُ ٱلْبَيِّنَٰتُ وَٱللَّهُ لَا يَهْدِى ٱلْقَوْمَ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿٨٦﴾﴾. أما المقولة الأخيرة فهى ما تؤيده الآية القرآنية فى سورة الكهف، حيث يقول – سبحانه وتعالى: ﴿فَمَن كَانَ يَرْجُوا۟ لِقَآءَ رَبِّهِۦ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَٰلِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِۦٓ أَحَدًۢا ﴿١١٠﴾﴾.

ومضى القابسى طويلا يشرح العلاقة بين الإيمان والإسلام، باعتبار ذلك ركيزة عملية التربية والتنشئة، فالإيمان على الحقيقة إسلام، والإسلام على

الحقيقة إيمان، ويوضح هذا ما جاء فى قصة آل لوط فى قوله تعالى فى سورة الذاريات: ﴿ فَأَخْرَجْنَا مَن كَانَ فِيهَا مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴿٣٥﴾ فَمَا وَجَدْنَا فِيهَا غَيْرَ بَيْتٍ مِّنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴿٣٦﴾ ﴾. وإذا لم يكن الإيمان من قائله صادقًا، كان إظهار ذلك ممن أقر به نفاقًا، كما قال سبحانه فى سورة المائدة: ﴿ ۞ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلرَّسُولُ لَا يَحْزُنكَ ٱلَّذِينَ يُسَـٰرِعُونَ فِى ٱلْكُفْرِ مِنَ ٱلَّذِينَ قَالُوٓاْ ءَامَنَّا بِأَفْوَٰهِهِمْ وَلَمْ تُؤْمِن قُلُوبُهُمْ ﴿٤١﴾ ﴾، وكذلك من أظهر الإقرار بالإيمان، وعمل فيما أظهر بما أمر به، وانتهى فيما يُرى منه عما نُهى عنه، وقلبه مؤمن بذلك أنه من عند الله، فليس هو إسلامًا على الحقيقة، وهو كما قال الله – عز وجل– فى سورة الحجرات: ﴿ ۞ قَالَتِ ٱلْأَعْرَابُ ءَامَنَّا ۖ قُل لَّمْ تُؤْمِنُواْ وَلَـٰكِن قُولُوٓاْ أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ ٱلْإِيمَـٰنُ فِى قُلُوبِكُمْ ۖ ﴾. فنبأهم أن الإيمان، الذى هو التصديق فى القول والعمل، لم يدخل قلوبهم، ولكن عملوا عملا هو إسلام، أى استسلموا وألقوا السّلَم مداراة لمن قهرهم، يحمون بذلك أنفسهم وأهليهم وأموالهم، مما يلقاه الصابئون بالكفر (الأهوانى، ص ٢٧٢).

التربية الخلقية :

وتلك قضية بديهية بالنسبة إلى مربٍّ مثل القابسى الذى جعل من الدين، قولاً وعملاً، هو مقصد العملية التربوية، حيث تكون الأخلاق هى مدار العمل، سواء من الناحية التربوية أو من الناحية الدينية، فمن المعروف أن (الدين المعاملة)، والمعاملة سلوك، وبالتالى يصبح جوهر الدين قائمًا فى السلوك الذى يصدر من الإنسان، إن كان خيرًا فخير وإن كان شرًّا فشر.

وقد جاء رأى القابسى في التربية الخلقية من خلال إجابته عن سؤال يتصل بمعنى الاستقامة وماهيتها، وإجابة القابسى هى أن الاستقامة هى "القيام بما أمر الله به" (ص٢٧٥)، ويسوق الآيات القرآنية إيضاحًا وشرحًا وبيانًا لبعض جوانب الاستقامة، مثال ذلك قوله- عز وجل- في سورة هود: ﴿ فَٱسْتَقِمْ كَمَآ أُمِرْتَ وَمَن تَابَ مَعَكَ وَلَا تَطْغَوْاْ ۚ إِنَّهُۥ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴿١١٢﴾ ﴾، وإذا كان جل شأنه قال في سورة الرعد: ﴿ ۞ أَفَمَن يَعْلَمُ أَنَّمَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ ٱلْحَقُّ كَمَنْ هُوَ أَعْمَىٰٓ

إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩﴾ ﴾، ففى وصفه لأولى الألباب، والذين يصلون ما أمر الله به أن يوصل، هى وصف للمستقيم.

ويزيد تأكيدا لذلك في توصيف الاستقامة، قوله تعالى في سورة النساء: ﴿ فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ حَتَّىٰ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لَا يَجِدُواْ فِيٓ أَنفُسِهِمْ حَرَجًا مِّمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُواْ تَسْلِيمًا ﴿٦٥﴾ ﴾، وقوله في سورة النساء أيضًا ﴿ وَلَوْ أَنَّا كَتَبْنَا عَلَيْهِمْ أَنِ ٱقْتُلُوٓاْ أَنفُسَكُمْ أَوِ ٱخْرُجُواْ مِن دِيَٰرِكُم مَّا فَعَلُوهُ إِلَّا قَلِيلٌ مِّنْهُمْ ۖ وَلَوْ أَنَّهُمْ فَعَلُواْ مَا يُوعَظُونَ بِهِۦ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُمْ وَأَشَدَّ تَثْبِيتًا ﴿٦٦﴾ وَإِذًا لَّأٰتَيْنَٰهُم مِّن لَّدُنَّآ أَجْرًا عَظِيمًا ﴿٦٧﴾ وَلَهَدَيْنَٰهُمْ صِرَٰطًا مُّسْتَقِيمًا ﴿٦٨﴾ وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَ فَأُوْلَٰٓئِكَ مَعَ ٱلَّذِينَ أَنْعَمَ ٱللَّهُ عَلَيْهِم مِّنَ ٱلنَّبِيِّـۧنَ وَٱلصِّدِّيقِينَ وَٱلشُّهَدَآءِ وَٱلصَّٰلِحِينَ وَحَسُنَ أُوْلَٰٓئِكَ رَفِيقًا ﴿٦٩﴾ ذَٰلِكَ ٱلْفَضْلُ مِنَ ٱللَّهِ ۚ وَكَفَىٰ بِٱللَّهِ عَلِيمًا ﴿٧٠﴾ ﴾.

وقد أمر الله عز وجل في فاتحة الكتاب المؤمنين أن يقولوا: ﴿ ٱهْدِنَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلْمُسْتَقِيمَ ﴿٦﴾ صِرَٰطَ ٱلَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ ٱلْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا ٱلضَّآلِّينَ ﴿٧﴾ ﴾.

وإذا كانت الاستقامة في الدين تنصبُّ على المداومة على القيام بما أمر به الله عز وجل، فهذا يؤيده ما روته السيدة عائشة – رضى الله عنها– عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم– من أن أحب عمل إليه هو الذى يدوم عليه صاحبه، وقالت أيضا : سئل النبى صلى الله عليه وسلم: أى الأعمال أحب إلى الله ؟ قال : "أدومه وإن قل" .

جانب آخر في التربية الخلقية سئل عنه القابسى وهو يتصل بكيفية الصلاح، حيث ألمح إلى أن كل ما سبق له صلته الوثيقة بالصلاح كذلك، وخاصة ما ذكره متصلاً بالإحسان، والمعصوم هو من عصمه الله – عز وجل–، وإن اقتصر العبد الحسنُ العبادة على أداء الفرائض، واجتناب المحارم، ولم يزد، فهو أيضًا من الصالحين، وما زاد بعد ذلك من طاعة ربه زاده خيرًا، ويؤيد هذا ما جاء في الصحيح من حديث لأبى هريرة، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الله قال: من عادى لى وليًّا فقد آذنته بالحرب، وما تقرب إلىّ عبد بشىء أحب إلّى مما افترضت عليه، وما يزال عبدى يتقرب إلّى بالنوافل حتى أحبه، فإذا أحببته، كنت سمعه الذى يسمع به، وبصره الذى يبصر به، ويده التي يبطش بها، ورجله التي يمشى بها، ولئن

سألنى لأعطينه، وإن استعاذ بى لأعيذنه". فهذا حديث رائع في الموعظة والبشرى، لمن أخذ بما فيه، اقتصر على أداء الفرائض أو زاد بعد استكمالها من النوافل؛ لأن النوافل إنما تكون بعد استكمال الفرائض (ص ٢٧٨).

تعليم القرآن الكريم وتعلمه :

هو بطبيعة الحال رأس الفضائل التربوية، وقمة المهام الدينية، وصدق القابسى عندما أجاب سائله عن هذا بأنه يكفيه من فضل القرآن أنه كلام الله -عز وجل- الذى هو غير مخلوق، ثم ثناء الله على هذا القرآن في غير موضع منه، قال تعالى في سورة الزمر: ﴿ٱللَّهُ نَزَّلَ أَحۡسَنَ ٱلۡحَدِيثِ كِتَٰبٗا مُّتَشَٰبِهٗا مَّثَانِيَ تَقۡشَعِرُّ مِنۡهُ جُلُودُ ٱلَّذِينَ يَخۡشَوۡنَ رَبَّهُمۡ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمۡ وَقُلُوبُهُمۡ إِلَىٰ ذِكۡرِ ٱللَّهِۚ ذَٰلِكَ هُدَى ٱللَّهِ يَهۡدِي بِهِۦ مَن يَشَآءُۚ وَمَن يُضۡلِلِ ٱللَّهُ فَمَا لَهُۥ مِنۡ هَادٍ ﴿٢٣﴾﴾، وقوله تعالى في سورة يوسف: ﴿الٓرۚ تِلۡكَ ءَايَٰتُ ٱلۡكِتَٰبِ ٱلۡمُبِينِ ﴿١﴾ إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ ﴿٢﴾ نَحۡنُ نَقُصُّ عَلَيۡكَ أَحۡسَنَ ٱلۡقَصَصِ بِمَآ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانَ وَإِن كُنتَ مِن قَبۡلِهِۦ لَمِنَ ٱلۡغَٰفِلِينَ ﴿٣﴾﴾، وكذلك قوله في سورة البقرة: ﴿الٓمٓ ﴿١﴾ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ لَا رَيۡبَۛ فِيهِۛ هُدٗى لِّلۡمُتَّقِينَ ﴿٢﴾﴾، وفى سورة الأعراف: ﴿المٓصٓ ﴿١﴾ كِتَٰبٌ أُنزِلَ إِلَيۡكَ فَلَا يَكُن فِي صَدۡرِكَ حَرَجٞ مِّنۡهُ لِتُنذِرَ بِهِۦ وَذِكۡرَىٰ لِلۡمُؤۡمِنِينَ ﴿٢﴾﴾، وفى سورة النساء: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدۡ جَآءَكُم بُرۡهَٰنٞ مِّن رَّبِّكُمۡ وَأَنزَلۡنَآ إِلَيۡكُمۡ نُورٗا مُّبِينٗا ﴿١٧٤﴾﴾.

وغير هذه الآيات هناك أيضًا الآيتان ١٥، و١٦ في سورة المائدة، وكذلك الآية ٤٨، وسورة فصلت، الآيتان ٤١، و ٤٢، وسورة الإسراء، الآيتان ٩، و١٠، وسورة الأنعام، الآية ٥٥ .

أما بالنسبة إلى من تعلمه أو علّمه، ففيه حديث مشهور ومنشور، وهو حديث سعد بن عبيدة، عن عثمان - رضى الله عنه-، عن النبى - صلى الله عليه وسلم- قال: "خيركم من تعلم القرآن وعلمه". كذلك روى عنه - صلى الله عليه وسلم- قوله : "المؤمن الذى يقرأ القرآن ويعمل به كالأترجة طعمها وريحها طيب، والمؤمن الذى لا يقرأ القرآن ويعمل به كالتمرة طعمها طيب ولا ريح لها . ومثل المنافق الذى يقرأ القرآن كالريحانة ريحها طيب وطعمها مر .

ومثل المنافق الذى لا يقرأ، كالحنظلة، طعمها مر أو خبيث وريحها مر" (ص ٢٨٢).

وفى الصحيح من حديث أبى هريرة أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم– قال: "لا حسد إلا في اثنتين: رجل علمه الله القرآن فهو يتلوه آناء الليل وآناء النهار، فسمعه جار له فقال: ليتنى أوتيت مثل ما أوتى فلان فعملت مثل ما يعمل". وأهم من ذلك قوله – سبحانه وتعالى– في وصف قارئ القرآن في سورة فاطر: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَٰبَ ٱللَّهِ وَأَقَامُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَأَنفَقُواْ مِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَرْجُونَ تِجَٰرَةً لَّن تَبُورَ ﴿٢٩﴾ لِيُوَفِّيَهُمْ أُجُورَهُمْ وَيَزِيدَهُم مِّن فَضْلِهِۦٓ إِنَّهُۥ غَفُورٌ شَكُورٌ ﴿٣٠﴾ ﴾.

لكن القرآن يحتاج دائمًا إلى مدارسة ومراجعة وتذكير؛ حيث من المحتمل نسيان ما تم حفظه، وإهمال ذلك صورة من صور الخطأ، قد وصى الرسول – عليه الصلاة والسلام– أهل القرآن بالمحافظة على استذكاره، وأخبرهم أنه أشد تفصيًا من صدور الرجال من النعم، وفى حديث أبى موسى الأشعرى عن النبى –صلى الله عليه وسلم– قال : "تعاهدوا القرآن، فوالذى نفسى بيده لهو أشد تفلتًا من الإبل في عُقُلها"، كما جاء في صحيح البخارى .ويشرح القابسى هذا بأن صاحب الإبل المعقلة، إن تعمد إطلاقها إطلاقًا يتلفها فإنه ارتكب النهى الذى جاء عن رسول الله أنه نهى عن إضاعة المال، وإن أطلقها بعذر يجيز له إطلاقها خلص من ركوب النهى، وفَقَد نفعها، فمثّل صاحب القرآن إنْ ترك تعاهد استذكاره بصاحب هذه الإبل (ص٢٨٤).

وإذا كان هناك أمر بترتيل القرآن، فذلك لأن الترتيل في القراءة يحيى الفهم للعالم، فيستعين به على التدبر الذى له أنزل، قال تعالى: ﴿ كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ مُبَٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓاْ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٢٩﴾ ﴾.

والوالد الذى يُعَلِّم ولده القرآن هو ضمن من أشار إليهم رسول الله بقوله: "خيركم من تعلم القرآن وعلمه". وإذا قال البعض: إن الوالد لا يقوم بتعليم ابنه بنفسه وإنما يستأجر له معلمًا هو الذى يقوم بذلك، إلا أن القابسى يؤكد فضل الوالد إذا أنفق ماله عليه في تعليمه القرآن، ومن المعروف قوله صلى الله عليه وسلم : "أيما رجل كانت عنده وليدة فعلمها

فأحسن تعليمها، وأدبها فأحسن تأديبها، ثم أعتقها وتزوجها فله أجران ..."، فإذا كان لمن علم وليدة فأحسن تعليمها وصنع فيها ما قال في هذا الحديث يكون له أجران، فالذى يعلم ولده فيحسن تعليمه، ويؤدبه فيحسن تأديبه، فقد عمل في ولده عملا حسنًا، يرجى له تضعيف أجره (ص ٢٨٨)، كما قال عز وجل في سورة البقرة: ﴿ مَّن ذَا ٱلَّذِى يُقۡرِضُ ٱللَّهَ قَرۡضًا حَسَنًا فَيُضَٰعِفَهُۥ لَهُۥٓ أَضۡعَافًا كَثِيرَةً وَٱللَّهُ يَقۡبِضُ وَيَبۡصُۜطُ وَإِلَيۡهِ تُرۡجَعُونَ ﴿٢٤٥﴾ ﴾.

ويستعين القابسى بمنطق القياس ليؤكد أن من يقوم بتعليم ولده القرآن لا بد أن يكون له أجر عظيم وخير كثير، فقد جاء أن رسول الله- صلى الله عليه وسلم- مر بامرأة في محفتها فقيل لها : هذا رسول الله، فأخذت بعضد صبى معها وقالت : ألهذا حج ؟ فقال رسول الله، صلى الله عليه وسلم : "نعم، ولك أجر". ومن هنا يتساءل القابسى بحق : هل يكون لهذه المرأة أجر فيما هو لصبيها حج، إلا من أجل أنها أحضرته ذلك الحج، ووليت القيام به فيه، وإنما له من ذلك الحج بركة شهوده الخير، ودعوة المسلمين، ووفقًا للمنطق نفسه فإن الذى يناله الوالد من تعليم الصبى القرآن الكريم هو علم يبقى له بحوزه، وهو أطول غناء وأكثر نفقة .

مناهج تعليم اختيارية :

إذا كان القرآن الكريم، حفظًا وفهمًا ولغة وتفسيرًا مما "يجب" على المتعلم أن يدرسه، لا كما رأى القابسى وحده، بل الكثرة الغالبة، وخاصة ممن عرفوا بأنهم من المدرسة الفقهية، مثل مربينا الحالى، ومن قبله ابن سحنون، وغيرهما ممن يقتربون منهما في النهج والتوجه، فإن هناك مما يمكن أن يتعلمه المتعلم، لكن على سبيل الاختيار والرغبة، ومعيار الاختيار هنا دائمًا هو مدى القرب أو البعد عن المقصد الدينى، فعلم مثل علم الحساب، هو بمقاييسنا المعاصرة ينظر إليه على أنه بعيد تمامًا عن الدين، لكن فقهاءنا قالوا العكس من ذلك، فمعرفته مهمة بالنسبة إلى المعاملات التجارية وقسمة المواريث وغيرها، ومن ثم فتعلمه "فضيلة" لكن ليس "فريضة" (الأهوانى، ص ١٦٧).

لكننا لا ندرى حقًّا ما إذا كان القابسى قد أراد من تعليم الحساب المصلحة الدينية أم الاجتماعية أم كليهما معًا، لكننا نرجح أنه قصد فائدة الحساب في استكمال المعرفة الدينية، ومن هنا فقد قال: "ينبغى أن يعلمهم – أى المعلم – الحساب، وليس ذلك بلازم له، إلا أن يشترط عليه" .

أما بالنسبة إلى تعليم الشعر، فلم يكن موضع اتفاق بين الفقهاء، حتى القابسى، لم يكن حاسمًا في مدى استحسان تعلم الشعر، فهو وإن روى حديثًا منسوبًا للنبى – صلى الله عليه وسلم– يقول فيه: "إنما الشعر كلام، فحسنه حسن وقبيحه قبيح"، وكذلك: "إن من الشعر لحكمة"، إلا أنه شك بعض الشىء في الحديث الأول، ثم أشار إلى حديث ثالث لم يشك في نسبته إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، لكنه يوحى بموقف سلبى من الشعر، حيث جاء في هذا الحديث النبوى : "لأن يمتلئ جوف أحدكم قيحًا خير له من أن يمتلئ شعرًا"، وقد فهم القابسى منه أن يكثر اهتمام الإنسان بالشعر حتى يشغله عن القرآن .

لكنه، من ناحية أخرى، لم ينكر أن من فوائد تعلم المتعلم الشعر أنه "يقيم لسانه ويفصحه ويأنس إليه في بعض الأوقات ويستشهد به فيما يريد بيانه" (الأهوانى، ص ١٦٩).

كذلك أشار القابسى إلى علم آخر من العلوم الاختيارية ألا وهو "أيام العرب وما أشبه ذلك من علم الرجال وذوى المروءات"، وهو ما يندرج اليوم تحت باب علم التاريخ، وهو يريد من تعليمه أن يكون محركًا لهمم المتعلمين نحو أعمال البطولة، وباعثًا لهم على أفعال الخير، والغرض من علم الرجال التشبه بالأبطال، والتشبه بالرجال من الكمال، والغاية من سير ذوى المروءات، القدوة في السبق إلى الخيرات (الأهوانى، ص ١٧١).

الإلزام في التعليم :

لم تعرف الكثرة الغالبة من البلدان العربية الإلزام في التعليم إلا منذ أقل من قرن من الزمان، فإذا علمنا أن رجلا مثل القابسى، يقول بهذا المبدأ العظيم من عشرة قرون، فإن

هذا يؤكد أننا أمام عقلية مربية على قدر عالٍ من تفتح العقل وسبق زمانه، على عكس ما قاله الأهوانى من عموم تقليدية الرجل وجموده بسبب تمسكه بالمنهج الفقهى، فها هو، وفقًا للمنهج الفقهى ذاته، يسبق زمانه بعشرة قرون، ويقول عبارات لا تحتمل اللبس ولا التأويل في أن التعليم حق للطفل، واجب على ولى الأمر.

ويبدو أن جدة المسألة وحداثة الرأى وجرأته دفعت الدكتور الأهوانى إلى أن يعترف للرجل بالجرأة وأنه أحسن عرض القضية (ص ٩٠).

صحيح أن ذلك جاء في معرض تعليم القرآن الكريم، لكننا نعود مرة أخرى لنذكر بأن السياق الثقافى قضى بذلك، حيث إن القرآن كان هو محور التعليم والتعلم، وأن هذا الإلزام يعنى بالضرورة وجوب التعليم والتعلم لأساسيات الثقافة القائمة .

وأدلة القابسى قوية أخاذة تنقلك من فكرة إلى أخرى حتى ينتهى بك إلى أن تعليم جميع الصبيان ضرورى واجب، وأن هذا الوجوب هو الوجوب الشرعى، على طريقة الفقهاء، ذلك أن معرفة العبادات واجبة بنص القرآن، ومعرفة القرآن واجبة أيضًا لضرورتها في الصلاة، وأن الوالد مكلف بتعليم ابنه القرآن والصلاة؛ لأن حكم الولد في الدين حكم أبيه، فإذا لم يتيسر للوالد أن يعلم أبناءه بنفسه فعليه أن يرسلهم إلى الكتَّاب لتلقى العلم بأجر، فإذا لم يكن الوالد قادرًا على نفقة التعليم فأقرباؤه مكلفون بذلك، فإذا عجز أهله عن نفقة التعليم، فالمحسنون مرغبون في ذلك، أو معلم الكتَّاب يعلم الفقير احتسابًا أو من بيت المال (الأهوانى، ص ٩١) .

فكأن التعليم حق للطفل، وواجب على المسئولين عنه، بغض النظر عن الحال المالى، وهذا هو جوهر قضية الإلزام في التعليم .

وينبه القابسى إلى أن سن الطفل لا تتيح له أن يعى ما هو ضرورى لصلاح حاله، ومن ثم تقع المسئولية على الوالد، وخاصة بالنسبة إلى التعليم، والوالد الذى يترك هذه المهمة ولا يقوم بها "والد جاف لا رغبة له في الخير"، على الرغم من أن المولى – سبحانه وتعالى– قال

في سورة الفرقان: ﴿وَعِبَادُ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلَّذِينَ يَمۡشُونَ عَلَى ٱلۡأَرۡضِ هَوۡنٗا ... ﴿٦٣﴾﴾، إلى قوله تعالى ﴿وَٱلَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبۡ لَنَا مِنۡ أَزۡوَٰجِنَا وَذُرِّيَّٰتِنَا قُرَّةَ أَعۡيُنٖ وَٱجۡعَلۡنَا لِلۡمُتَّقِينَ إِمَامًا ﴿٧٤﴾﴾، ومن ثم فإن الذى يرغب إلى ربه أن يجعل من ذريته قرة أعين، لم يبخل على ولده بما ينفق عليه في تعليمه القرآن، يقول تعالى في سورة الطور: ﴿وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَٱتَّبَعَتۡهُمۡ ذُرِّيَّتُهُم بِإِيمَٰنٍ أَلۡحَقۡنَا بِهِمۡ ذُرِّيَّتَهُمۡ وَمَآ أَلَتۡنَٰهُم مِّنۡ عَمَلِهِم مِّن شَيۡءٖۚ كُلُّ ٱمۡرِيِٕۭ بِمَا كَسَبَ رَهِينٞ ﴿٢١﴾﴾.

تعليم الأنثى :

وتلك أيضًا قضية من القضايا التي يضيفها القابسى إلى نسقه الفكرى التربوى المتقدم، ذلك أن كتب التراث الإسلامى إذا كانت لا تخلو من ذكر إناث تعلمن وعلمن وقرضن الشعر، وصدرت منهن الحكم والأمثال والوصايا، إلا أن ذلك كان في دائرة ضيقة، ولا نريد أن نعيب ذلك، فهكذا كان توجه العصر لا في العالم الإسلامى وحده، وإنما في الكثرة الغالبة من العالم، حيث كانت الظروف –ربما– تبرر ذلك .

لكننا في الوقت نفسه، نعى جيدًا أن القابسى، إذ تحدث وشجع على تعليم الأنثى، فقد كان هذا أيضًا انطلاقًا من خريطته الفكرية التي تدور في الغالب والأعم حول الدين، ومن ثم فتعليم الأنثى هنا ليس أى تعليم، بل هو تعليم القرآن الكريم، فإذا نظرنا إلى الأمر من هذا المنظور، لا يستطيع أحد إلا أن يقول إنه واجب، وليس مجرد "جائز"، ولذلك قال القابسى: "وأما تعليم الأنثى القرآن والعلم، فهو حسن ومن مصالحها"، حيث يستوقفنا هنا أمران : أولهما أنه لم يقتصر على تعليم القرآن، بل قال: ".. والعلم"، والأمر الثانى أنه يستند إلى مبدأين مهمين من مبادئ المنهج الفقهى ألا وهما الاستحسان، والمصلحة (ص ٢٩٢).

ولا يترك القابسى حكمه هذا دون أن يستند إلى قواعد ومبادئ شرعية، فالله –عز وجل– قد أخذ على المؤمنات فيما عليهن، كما أخذ على المؤمنين فيما عليهم، وذلك في قوله تعالى في سورة الأحزاب: ﴿وَمَا كَانَ لِمُؤۡمِنٖ وَلَا مُؤۡمِنَةٍ إِذَا قَضَى ٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥٓ أَمۡرًا أَن يَكُونَ لَهُمُ ٱلۡخِيَرَةُ مِنۡ أَمۡرِهِمۡۗ وَمَن يَعۡصِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ فَقَدۡ ضَلَّ ضَلَٰلٗا مُّبِينٗا ﴿٣٦﴾﴾. وكذلك قوله –عز وجل– في سورة

الأحزاب أيضًا ﴿ وَٱذْكُرْنَ مَا يُتْلَىٰ فِي بُيُوتِكُنَّ مِنْ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ وَٱلْحِكْمَةِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ لَطِيفًا خَبِيرًا ﴿٣٤﴾ ﴾، فكيف لا يُعَلّمن الخير، وما يعين عليه، ويصرف عنهن القائم عليهن ما يحذر عليهن منه، إذ هو الراعى فيهن والمسئول عنهن، والفضل بيد الله يؤتيه من يشاء والله ذو الفضل العظيم (ص ٢٩٣).

وفى بعض آيات القرآن الكريم، يجىء الجمع بين الذكور والإناث في الخطاب القرآنى على أساس التساوى في المسئولية، وبالتالى التساوى في الأجر والعقاب، يقول تعالى في سورة الأحزاب: ﴿ إِنَّ ٱلْمُسْلِمِينَ وَٱلْمُسْلِمَٰتِ وَٱلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ وَٱلْقَٰنِتِينَ وَٱلْقَٰنِتَٰتِ وَٱلصَّٰدِقِينَ وَٱلصَّٰدِقَٰتِ وَٱلصَّٰبِرِينَ وَٱلصَّٰبِرَٰتِ وَٱلْخَٰشِعِينَ وَٱلْخَٰشِعَٰتِ وَٱلْمُتَصَدِّقِينَ وَٱلْمُتَصَدِّقَٰتِ وَٱلصَّٰٓئِمِينَ وَٱلصَّٰٓئِمَٰتِ وَٱلْحَٰفِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَٱلْحَٰفِظَٰتِ وَٱلذَّٰكِرِينَ ٱللَّهَ كَثِيرًا وَٱلذَّٰكِرَٰتِ أَعَدَّ ٱللَّهُ لَهُم مَّغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا ﴿٣٥﴾ ﴾.

وظيفة المعلم :

من العبارات اللافتة للنظر حقًّا هو تفسير القابسى لانصراف أئمة المسلمين عن إقامة معلمين يعلمون للناس أولادهم من صغرهم في الكتَّاب، ويجعلون لهم على ذلك نصيبًا من مال الله عز وجل، كما صنعوا لمن كلفوه القيام للمسلمين في النظر بينهم في أحكامهم، وغير هذا وذاك من مهام ومسئوليات وقعت على عاتق أولى الأمر القائمين على أمر الأمة، وكأن القابسى بذلك يتعرض من طرف خفى للجهد الأهلى والجهد الرسمى .

لقد "حكم" الرجل بأن ذلك حدث؛ لأن أولياء أمور المسلمين رأوا أن تعليم الأبناء هو أمر يخص كل إنسان في نفسه، إذ كان ما يعلمه المرء لولده، فهو من صلاح نفسه المختص به، فأبقوه عملا من عمل الآباء (ص ٢٩٥) .

فلما رأى الآباء أن الدولة تركت هذا الأمر لهم، كان من الضرورى أن يتخذوا لأولادهم معلمين يختصون بهذه المهمة، وأن يتفرغوا لذلك، أى يتركوا فرص الانشغال بمهام أخرى

يمكن من خلالها أن يكسبوا قوت يومهم وينفقوا على أسرهم، وتحددت المسئولية بناء على هذا في أن المعلم "قد حمل عن آباء الصبيان مؤونة تأديبهم، ويبصرهم استقامة أحوالهم، وما ينمى لهم في الخير أفهامهم، ويبعد عن الشر مالهم"...هذه هى مهمة المعلم ووظيفته، مما يصبح من الصعب معه أن نجد معلمين "متطوعين"، ولو انتظرنا أن يأتى متطوعون لذلك "لضاع كثير من الصبيان، ولما تعلم القرآن كثير من الناس"، ولو قد تركنا هذا يحدث -لا قدر الله- لقادنا إلى انحسار دائرة القرآن في صدور قليلة من المسلمين .

والقابسى إذ يبسط هذا، فإنما لكى ينتهى إلى أن المعلم لا بد له من "أجر"، حيث إن تقاضى المعلم أجرًا، في ذلك الزمان لم يكن من الأمور المعتادة في البداية، حيث كان المسلمون مأمورين بنشر القرآن وتعليمه للآخرين باعتبار ذلك فريضة، فكيف يأخذ المسلم أجرًا على قيامه بفريضة ؟!

وقد استند معارضو أخذ أجر على تعليم القرآن إلى حديث القوس، فعن عبادة بن الصامت: علّمت ناسًا من أهل الصفة الكتاب والقرآن، فأهدى لى رجل منهم قوسًا، فقلت: ليست بمال وأرمى عليها في سبيل الله. لآتين رسول الله فلأسألنه، فأتيته فقلت : يا رسول الله، رجل أهدى لى قوسًا ممن كنت أعلمه الكتاب القرآن وليست بمال، وأرمى عليها في سبيل الله، فقال : "إن كنت تحب أن تكون طوقًا من النار فاقبلها" (الأهوانى، ص ٢١٢).

ويبدو أن القابسى شك في هذا الحديث، حيث إن هناك أحاديث لرسول الله أيضًا تجيز الأجر، منها حديث: "أحق ما أخذتم عليه أجرًا، كتاب الله".، ومنها أيضًا حديث الرقية، حيث إن بعض أصحاب النبى رقوا ملدوغًا بالقرآن واشترطوا جعلا، وسألوا النبى في ذلك فقال : "اقسموا واضربوا لى معكم سهمًا"، وهذا يعنى إجازة أخذ الإجارة على كتاب الله ممن ينتفع به .

وتعددت الشواهد من بعض العلماء على جواز تعليم القرآن بأجر (الأهوانى، ص ٢١٤) فعن مالك: "كل من أدركت من أهل العلم لا يرى بأجر المعلمين – معلمى الكتاب – بأسًا".

وعن ابن وهب يقول : "سمعت مالكًا يقول : لا بأس بأخذ الأجر على تعليم القرآن والكتابة" .

وفى المدونة، أن سعد بن أبى وقاص قدم برجل من أهل العراق، وكان يعلم أبناءهم الكتابة والقرآن بالمدينة، ويعطونه على ذلك الأجرة .

وإذا كان كثيرون قد أجازوا أخذ أجر على تعليم القرآن، فقد كان الخلاف على أخذ أجر على تعليم غير القرآن، ويبدو أن ذلك كان دافعه عدم تشجيع الانشغال عن القرآن بتعليم أمور أخرى وخاصة الشعر .

وإذا كان للمعلم أن يتناول أجرًا على تعليم طلابه القرآن، فليس له بناء على هذا أن يتطلع أو يقبل هدية من متعلم، حيث اعتبر القابسى هذا من النقائص .

ويبدو أن بعض المعلمين كان يأذن لطلابه بإجازة جزء من اليوم، حتى يتمكنوا من الذهاب لشهود مناسبة زواج أو ولادة، صائحين أمام البيت : أستاذنا .. بصوت عالٍ، حيث يطوون ما أحبوا من طعام أو غيره، ويأتون به إلى المعلم، قد عاب القابسى حدوث هذا واستقبحه، بل ولم يجز كذلك أن يستخدم بعض المعلمين طلابهم في إحضار أشياء لهم كالحطب وغيره .

وقد أجاز القابسى أن تكون للمعلم سلطة عظيمة على طلابه، على اعتبار أن المعلم يحل هنا محل الوالد في التربية والتنشئة والتثقيف . وإذا تقررت السلطة للمعلم، فهو مسئول عن الصبيان؛ لأنه لا مسئولية لمن لا سلطة له، فالمعلم صاحب سلطة وصاحب مسئولية، ويجب عليه حسن رعاية الصبيان؛ لأن نظره فيمن التزم النظر له من الصبيان رعاية يدخل بها في قول الرسول: "كلكم راعٍ وكل راعٍ مسئول عن رعيته" (الأهوانى، ص ٢٠٥).

والقابسى حين يقرر للمعلم هذه السلطة العظيمة التي تساوى في مقدارها سلطة الوالد، إنما يرمى إلى فائدة الصبيان أنفسهم، وإثراء ثقافتهم العقلية، ورياضتهم الخلقية، لأن المعلم إذا شعر بنقص في سلطته عجز عن حكم الصبيان وخرجوا على طاعته، وامتنع عليه أن يدفعهم إلى الامتثال لأمره، أما إذا باشر السلطة الكاملة التامة فإنه يأمر فيطاع وينصح فيسمع .

ومن أروع ما نجده في أفكار القابسى حقًّا هو هذا الوعى المتعمق لفكرة المساءلة والمحاسبة، فهو يعتبر قيام معلم بتعليم إنسان بأجر وكأنه تعاقد، والعقد شريعة المتعاقدين، أى أنه إنما يستحق ما يتلقاه من أجر، بناء على قيامه بمسئولية التعليم، ومن ثم فإذا قصّر في ذلك، وأظهرته النتائج، فمعنى ذلك أنه لا يستحق ما اتفق عليه من أجر "فالواجب على المعلم الاجتهاد حتى يوفى ما يجب عليه للصبيان، فإن وفّى ذلك يطيب له ما يأخذه على التعليم بشرط، وليعلم أنه إن فرط في وفاء ما عليه، أنه لا يجب له ولا يطيب له أن يأخذ من ذلك، لأن الذين أجازوا له شرط الإجارة بينوا له ما يجب عليه، فإن خالف ما بينوا له لم يطب له ما أخذ بشرطه، فليس يجد من يستند من العلماء في جواز ما فعل من التفريط، لما في الأخذ على تعليم القرآن من الخلاف .." (الأهوانى، ص ٣١١).

والرفق بالمتعلمين: كثيرًا ما نجد هذا المنتج لدى الكثرة الغالبة من المربين الإسلاميين، مما يكشف عن أهميته وجوهريته، وقد جاء عن عائشة أم المؤمنين -رضى الله عنها- أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- قال : "اللهم من ولى من أمر أمتى شيئًا فرفق بهم فيه فارفق به" (صحيح البخارى)، وقد قال رسول الله أيضًا: "إن الله يحب الرفق في الأمر كله" .

ويرتبط بهذا ألا يكون المعلم عبوسًا، خاصة إذا استدام في ذلك، فمثل هذه الاستدامة تدفع المتعلمين إلى التجرؤ عليه "فكونه عبوسًا أبدا من الفظاظة الممقوتة" (الأهوانى، ص٣١٢)، لكن لا بأس من استخدامها أحيانًا عند الضرورة .

والعكس أيضًا، لا بد أن يؤخذ بحذر، ألا وهو التبسط الشديد من المعلم للطلاب، فهو أيضًا غير مستحب، ومن ثم فلا ينبغى له أن يضاحك أحدًا منهم بدرجة ملحوظة.

وفى الوقت الذى لاحظنا فيه شيوع المناداة بالرفق، فإن الضرب أيضًا كان شائعًا، لكن القابسى حرص على إحاطته بسياج من الآداب والشروط المهمة، كأن يتباطأ الطالب في حفظه أو يكثر الخطأ، وإن كان من المفضل التقريع بالكلام "الذى فيه التواعد من غير شتم ولا سبٍّ لعرض" ، وعادة ما يحدث مثل هذا في حال الغضب مما يجب أن يحذر معه المعلم، أى أن يوقع عقابًا وهو غاضب، وقد نهى رسول الله - صلى الله عليه وسلم- أن يقضى القاضى

وهو غضبان . وأمر عمر بن عبد العزيز بضرب إنسان، فلما أقيم للضرب، قال : اتركوه . فقيل له في ذلك، فقال : وجدت في نفسى عليه غضبًا، فكرهت أن أضربه وأنا غضبان .

يقول القابسى: "كذا ينبغى لمعلم الأطفال أن يراعى منهم حتى يخلص أدبهم لمنافعهم، وليس لمعلمهم في ذلك شفاء من غضبه، ولا شىء يريح قلبه من غيظه، فإن ذلك، إن أصابه فإنما ضرب أولاد المسلمين لراحة نفسه، وهذا ليس من العدل" (ص ٣١٣).

لكن، ماذا لو ارتكب الصبى بالفعل جرمًا من أذى ولعب وهروب من الكُتَّاب، وإدمان الغياب ؟ هنا ينبغى للمعلم أن يستشير أباه أو وصيه، إن كان يتيمًا، ويخبره بجرمه، ومن ثم يمكن له أن يُقدم على ضربه فوق ثلاث ضربات "وصفة الضرب هو ما يؤلم ولا يتعدى الألم في التأثير المشنع، أو الوهن المضر" (ص ٣١٣).

وهكذا نجد أن القابسى، وقد استقرأ جيدًا روح العقيدة ونصوصها، ومتغيرات العصر الذى عاشه، وضع أسسًا مهمة لتربية الأبناء، بحيث يكونون عناصر متوافقة مع العقيدة والحال الثقافى .

مراجـــع:

١- أحمد فؤاد الأهوانى : التربية في الإسلام، أو التعليم في رأى القابسى، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٥م.

٢- القابسى: الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، في (أحمد فؤاد الأهوانى، ١٩٥٥م).

ابن مسكويه
المتوفى عام ٤٢١هـ

مؤسس علم الأخلاق :

هو أبو على أحمد بن محمد بن يعقوب، لقب بـ "مِسكويه" – بكسر الميم كسيبويه على ما فى القاموس – والبعض يقول "ابن مسكويه"، وكان مولده ببلدة "الرى"، لأصول فارسية من جهة الأبوين، لكنهما كانا مسلمين .

كان له فى فترة من فترات حياته اهتمام بالكيمياء، عندما كانوا يظنون أنها تختص بتحويل المعادن إلى ذهب، فلما لم يجد هذا قد تحقق هجرها .

وأقام كذلك فترة ببغداد حيث اقترب من الوزير المهلبى أواسط القرن الرابع، الذى كان له اهتمام بالشعر، سواء الفارسى منه أو العربى، مما جعله يأنس لمجالسة العلماء والأدباء، وبالتالى أتيحت لابن مسكويه فرصة العمل مع هذا الوزير فى دوائر مختلفة .

وبعد وفاة هذا الوزير، رجع إلى بلده (الرى) حيث كان "ابن العميد"، وكان لهذا الوزير أيضًا اهتمامات علمية وثقافية متنوعة، كأن يجمع بين علم الهندسة، والفلسفة، واللغة العربية، والأدب، بل كانت له شهرة أدبية فى مجال الكتابة بصفة خاصة .

وهكذا تنقل فى مراتب القرب والعمل مع غير ابن العميد بعد وفاته، مثل عضد الدولة البويهى، إلى أن توفى هذا أيضًا .

وكان له اتصال أيضًا بجماعة إخوان الصفا فى البصرة، ولم يشعر الرجل بانسجام مع ما كانوا يدعون إليه من أفكار وما يصدر عنهم من آراء .

والحق أن ابن مسكويه كان أديبًا بين الأدباء، عالـمًا مع العلماء، حكيمًا بين الحكماء،

فيلسوفًا فى الأخلاق والآداب (سعيد الديوه جى، ص ٢٢٩).وذكر ابن أبى أصيبعة فى كتابه طبقات الأطباء عن ابن مسكويه أنه كان خبيرًا بصناعة الطب، جيدًا فى أصولها وفروعها.

ومن أشهر كتبه، كتابه الضخم (تجارب الأمم، وتعاقب الهمم)؛ يشتمل على مادة تاريخية جيدة، ولا سيما فيما يتصل بالحياة الاجتماعية والاقتصادية فى الدولة العباسية، ويشير العنوان إلى النزعة العلمية فى استقصاء أسباب الحوادث ونتائجها للاعتبار بها .

أما الكتاب الذى يهمنا هنا بالدرجة الأولى، فهو كتابه (تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق) الذى يعد لبنة أساسية كانت من أوائل ما أسس لعلم الأخلاق، مثلما أصبح ابن خلدون مؤسسًا حقيقيًّا، رائدًا لعلم الاجتماع .

لقد كانت شهرة فلاسفة الإسلام بقضايا متعددة مما يحفل به الفكر الفلسفى، لكن اهتمامهم بالأخلاق كان أقل إلى حد ما، أما ابن مسكويه فقد وقف عليها عنايته واهتمامه، وربما أكبر من أى مفكر إسلامى آخر . ومن ثم فإن ابن مسكويه يسد ذلك الفراغ الذى يثير الحيرة والتساؤل من بعض الباحثين حول اهتمام فلاسفة الإسلام بكل جوانب فلسفة أرسطو ما عدا الأخلاق عنده، ولقد اضطلع بذلك على نحو لا يقل عن قدرهم في المنطق والإلهيات (أحمد محمود صبحى، ١٩٦٩، ص ١٣٠).

لكننا من ناحية أخرى نستطيع أن "نحدس" أن ذلك كان لمعرفة المفكرين الإسلاميين، بأن الأخلاق الأرسطية قد لا تتفق مع الأخلاق الإسلامية، أو أنهم تيقنوا منذ البداية أن المسلم ليس فى حاجة ماسة إلى استطلاع آراء من سبقوا من فلاسفة فى الأخلاق، على أساس أن جوهر الدين الإسلامى هو الأخلاق، وبالتالى فإن آيات القرآن الكريم، وأحاديث رسول الله – صلى الله عليه وسلم– فيها من التوجيهات الأخلاقية، ما يغنى عما قاله آخرون وخاصة من اليونان وغيرهم.

وتأتى أهمية هذا العلم بصفة خاصة أننا هنا بصدد التأريخ لأعلام الفكر التربوى الإسلامى، هذا الفكر الذى تعد الأخلاق ركيزته الأساسية، صحيح أنه يسعى كذلك إلى مقاصد معرفية، لكن، فى ظل المرجعية الإسلامية، تصبح الأخلاق هى قطب الرحى، وقلب

العملية التربوية .

ومن المعروف أن ابن مسكويه كان من المتأثرين بشدة بفيلسوف اليونان الشهير، أرسطو، حيث قرأ ما كتبه عن النفس، وعن علم الأخلاق، عندما تُرجما إلى العربية، لكنه حرص كثيرًا على أن يقرن الحكمة بالشريعة، وألا يسمح بتعارض يمكن أن يظهر بينهما .

وكان اهتمام ابن مسكويه بعلم النفس أكبر من اهتمامه بسواه من فلسفة أرسطو، وكانت الغاية التى يرمى إليها تهذيب النفس عن طريق درس أحوالها وتقلبها . وقد بلغ أثر هذا الميل فى تعاليم ابن مسكويه إلى درجة أنه أراد أن يعكس طرق التعليم الفلسفى، فبدلاً من أن يبدأ السالك فى طريق الفلسفة بدرس المنطق والبرهان والأقيسة التى هى وسائل الفهم وأدوات الإدراك يرى ابن مسكويه عكس ذلك، حتى لقد قال فى كتاب السعادة (ص٢٦) :

"وقد رأى بعض أصحاب أرسطوطاليس من دارسى كتبه أن يبتدئ المتعلم لها بكتب الأخلاق لتتهذب نفسه وتصفو من كدر الشهوات ويخف عنها أثقال عوارضها، فيتمكن من قبول الحكمة ويعترف بعض الاعتراف بترك الانهماك فى الشهوات وهجران الملاذ الجسمية، ويعلم أن أكثرها خساسات ورذائل فيتنزه عنها، ثم ينظر فى شىء من التعليم ليعرف طريق البرهان ويتدرب بها ويأنس بطرقها ويترك الإيغال فيها إلى وقت آخر" .

ووفقًا للصياغة التى تضمنتها المقدمة التى وضعها الشيخ عبد الكريم سلمان، والذى كان من أكابر علماء الأزهر فى أوائل القرن الماضى، فعلم الأخلاق الذى هو الموضوع الأساسى لكتاب تهذيب الأخلاق، هو العلم الذى يعرف به "حال النفس من حيث ماهيتها وطبيعتها وعلة وجودها وفائدتها، وما هى وظيفتها التى تؤديها، وما الفائدة من وجودها؟ وعن سجاياها وأميالها وما ينقلها بسبب التعاليم عن الحالة الفطرية" (تهذيب الأخلاق، ١٩٨٥م) .

ويمكن اعتبار علم الأخلاق من أوائل العلوم التى بدأت مع بدء الخليقة، حيث نقرأ فى سورة البقرة قول المولى عز وجل : ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَـٰٓئِكَةِ إِنِّى جَاعِلٌ فِى ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓا۟ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّىٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾ ﴾، أى أن جعل فيها من تكون هذه بعض أخلاقهم دليلاً على إيجاده مقترنًا

بالأنفس البشرية لازمًا لها وقانونًا يعصمها عن اتباع مظاهر الشرور وانتهاج طرق الفساد .

وعلم الأخلاق هو قسم من الفلسفة العملية، وباقى الأقسام هى بمثابة الآلات له، وهو من الفنون والصناعات التى لا تستطيع أمة عنها استغناء .

كيفية تأسيس علم للأخلاق وضرورته :

حدد ابن مسكويه الهدف من كتاب تهذيب الأخلاق بأن نحصل لأنفسنا "خلقًا تصدر به عنا الأفعال كلها جميلة، وتكون مع ذلك سهلة علينا لا كلفة فيها ولا مشقة، ويكون ذلك بصناعة وعلى ترتيب تعليمى" (تهذيب الأخلاق، ص٣) .

والمعانى الأساسية التى يتضمنها هذا النص هى :

١- أن الأخلاق هى مما يكتسبه الإنسان، وليست أمرًا مفطورًا .

٢- أن ضرورة اتصاف أفعال الإنسان بالجمال، يعنى أن تكون مقبولة من الشريعة وجملة أفراد الأمة .

٣- أن معنى ضرورة اتصافها بالسهولة وعدم التكلف والمشقة أن تتحول إلى مجموعة من العادات السلوكية .

٤- أن الأخلاق بحاجة إلى نهج تربوى .

فكيف يمكن بناء على هذا أن نكتسب ما ننشد من أخلاق ؟

هنا تبرز الصيحة الشهيرة : اعرف نفسك ! فالسلوك هو ما يصدر عن النفس، فكيف يمكن أن نأمل بناء السلوك وتسويته وتهذيبه، من غير معرفة وافية مسبقة بالحال الذى يصدر عنها هذا السلوك ؟

لكن، من أى الجوانب ينبغى معرفة النفس ؟

نعرف : ما هى ؟ وأى شىء هى ؟ ولأى شىء أوجدت فينا، أى غايتها ؟ وما هى قواها وملكاتها التى إذا استعملناها على ما ينبغى بلغنا بها هذه المرتبة العالية ؟ وما الأشياء العائقة لنا عنها ؟ وما الذى يزكيها فتفلح، وما الذى يدسيها فتخيب، حيث قال – سبحانه وتعالى– فى سورة الشمس: ﴿ وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ۝٧ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ۝٨ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ۝٩ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا ۝١٠ ﴾ .

وإذ يمهد ابن مسكويه لفلسفته الخلقية بدراسة لقوى النفس، يستهل بحثه في الأخلاق بتمحيص السعادة وتحديد الخير الأقصى ليستخلص السعادة التي يجب أن يقصدها الإنسان من حيث هو إنسان، إنها يجب أن تكون غاية قصوى كافية لنفسها، فضلا عن قداستها لتعلقها بالعقل أشرف ما في الإنسان .

الأسس النفسية:

بناء علم الأخلاق إذن، مع قرنه بكيفية التربية والتنشئة، يقتضى معرفة بالنفس، ومن هنا كانت عناية ابن مسكويه بتناول قضية النفس. لكنه يتناولها بذات النهج الذى تناوله به من قبل أرسطو وغيره من فلاسفة المسلمين، الذى يقوم على التأمل العقلى والتجريد والمناقشة المنطقية والتحليل الفلسفى؛ ولذلك فالحديث فى هذا المجال هو أقرب – كما نعبر عنه كثيرًا– إلى أن يكون "فلسفة للنفس" منه علمًا للنفس .

وتبنى ابن مسكويه،مثله مثل كثيرين من فلاسفة الإسلام ومربيه، التقسيم الشهير للنفس، كما عبر عنه أفلاطون، وإن اختلفت الصياغات، ومن هنا قال ابن مسكويه بالنفس التى تنقسم إلى ثلاثة (تهذيب الأخلاق، ص١٣) :

أولها: القوة التى بها يكون الفكر والتمييز والنظر فى حقائق الأمور،ويسميها أفلاطون القوة العاقلة .

وثانيها : القوة التى بها يكون الغضب والنجدة والإقدام على الأهوال والشوق إلى

التسلط والترفع وضروب الكرامات،ويسميها أفلاطون القوة الغضبية .

وثالثها : القوة التى بها تكون الشهوة وطلب الغذاء والشوق إلى الملاذ التى فى المآكل والمشارب والمناكح وضروب اللذات الحسية،ويسميها أفلاطون القوة الشهوية.

ولا توجد كل قوة مستقلة عن الأخريين ؛ ذلك أنه إذا قويت قوة، فقد يؤدى هذا إلى إضعاف غيرها، وقد يؤدى إلى تعطيلها، وعلى سبيل المثال: إذا استبدت القوة الشهوية بإنسان، انطفأ سراج العقل، والعكس صحيح أيضًا، فإذا قويت القوة العاقلة، فإنها يمكن أن تضعف القوة الغضبية وكذلك الشهوية .

والتزام جانب الاعتدال فى القوة العاقلة يؤدى بها إلى امتلاك فضيلة الحكمة . واعتدال القوة الشهوية يؤدى إلى فضيلة العفة،واعتدال القوة الغضبية يؤدى إلى فضيلة الشجاعة،وتوافر هذه الفضائل الثلاث، يبرز فضيلة "تاجية"، أى تكون بمثابة "التاج" على رأس الإنسان ألا وهى فضيلة العدل (تهذيب الأخلاق، ص١٤).

والاعتدال هو الأفضل الذى يؤدى إلى الكثير من التوافق والانسجام فى الذات الإنسانية، وإذا حدث الاعتدال، نتج عن ذلك قمة الفضائل ألا وهى العدل .

تحصيل السعادة، سعى لتحقيق الخير :

لقد كانت نظرية السعادة نظرية أخلاقية فى أساسها، شغلت مفكرى الأخلاق منذ القدم، وما زالت تشكل محورًا أساسيًّا فى الفكر الأخلاقى حتى يومنا هذا، تنسج حولها المذاهب المختلفة، حسب الخلفيات التى تشكل عقلية أصحابها،وهى تمثل عند الجميع الغاية التى ينشدها الإنسان من وراء سلوكه (عبد الحى قابيل، ١٩٨٤، ص ١٣١).

وإذا بحثنا فى القرآن الكريم عن لفظ "السعادة" أو مشتقاته نجده قد ورد مرتين، إحداهما فى قوله تعالى فى سورة هود: ﴿ يَوْمَ يَأْتِ لَا تَكَلَّمُ نَفْسٌ إِلَّا بِإِذْنِهِۦ فَمِنْهُمْ شَقِيٌّ وَسَعِيدٌ ﴿١٠٥﴾ ﴾، والأخرى فى قوله – سبحانه– فى نفس السورة: ﴿ ۞ وَأَمَّا ٱلَّذِينَ سُعِدُوا۟ فَفِى

ٱلْجَنَّةِ خَٰلِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ ٱلسَّمَٰوَٰتُ وَٱلْأَرْضُ إِلَّا مَا شَآءَ رَبُّكَ عَطَآءً غَيْرَ مَجْذُوذٍ ﴿١٠٨﴾ ﴾.
وبالنظر فى هذين الموضعين حيث ورد لفظ السعادة نجد أنه فى الموضع الأول جاء لفظ "سعيد" محددًا إحدى الصفتين اللتين وصف بهما القرآن الناس فى الحياة الأخرى،وهم السعداء فى مقابل الأشقياء،ولكنه فى الموضع الثانى جاء لفظ "سعدوا" محددًا من هم السعداء، بأنهم الخالدون فى الجنة، فى مقابل الأشقياء الخالدين فى النار، إذ يقول – تعالى– فى السورة نفسها: ﴿ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ شَقُواْ فَفِى ٱلنَّارِ لَهُمْ فِيهَا زَفِيرٌ وَشَهِيقٌ ﴿١٠٦﴾ خَٰلِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ ٱلسَّمَٰوَٰتُ وَٱلْأَرْضُ إِلَّا مَا شَآءَ رَبُّكَ إِنَّ رَبَّكَ فَعَّالٌ لِّمَا يُرِيدُ ﴿١٠٧﴾ ﴾.

وعند ابن مسكويه، فإن كل واحد نصب لنفسه غاية يقصدها ويسميها سعادة له كما يسعى للذة وللثروة أو للصحة أو للغلبة أو للعلم، وإنما أوتوا فى هذا الاختلاف من قبل أنهم لم يلحظوا الكمال البعيد، أى السعادة القصوى، ولو عرفوها ونصبوها غرضًا لسعوا بالباقيات نحوها كما يفعل الصانع، فإنه إذا عرف كمال المطرقة الأقصى، أى صناعة التاج والخاتم أو السوار قصد بالطرق وبسط الجسم الصلب نحو ذلك (محمد لطفى جمعة، ص ٣٠٧).

وما كان عامًّا للإنسان والبهائم فليس سعادة لنا ؛ لأنها ليست غايتنا وكمالنا من حيث نحن ناس، وأما ما كان منها خاصًّا بالإنسان من حيث هو إنسان فيجوز أن يسمى سعادة، إلاَّ أن هذا المعنى هو عام لجميع الناس، ومن هذه السعادات الخاصة بالإنسان ما هو عام للناس كما سبق، فهم يشتركون فيه ومنها ما هو خاص بإنسان دون إنسان، ومنها ما هو خاص الخاص، وهو الذى إليه ترتقى السعادات،وعنده تقف جميعها فإنما وجدت السعادات كلها من أجلها وبسببها، وهى الغرض الأخير والكمال الأقصى .

أما الأمر العام لجميع الناس ولجميع الحيوان، فهو المأكل والمشرب وضروب الراحات، وهذا ليس بسعادة، ولا هو كمال الإنسان وغايته الذى خلق له ومن أجله.

وأما السعادة العامة للناس من حيث هم ناس فهى من قبيل صدور الأفعال عن الإنسان بحسب الروية والتمييز وعلى ما يقسطه العقل،وهذا المعنى سعادة موجودة لكل إنسان ويمكن كل أحد أن ينال منها ويحظى بها بقدر رتبته من الإنسانية، وهذا المعنى موهوب للناس عامة

بالفطرة والجبلة الأولى ويتفاضلون بحسب استعمالهم إياها.

وأما السعادة الخاصة بحسب إنسان دون إنسان، فهى التى يختص بها صاحب علم أو صناعة فاضلة يتفاوتون فيها على قدر مراتبهم فى العلوم والصناعات، وبحسب الأحوال التى يصدرون فيها أفعالهم على ما يوجب الرأى والتمييز .

وقد قسم ابن مسكويه كذلك السعادة إلى نوعين : سعادة خلقية، وسعادة قصوى، فماذا أراد بكل منهما ؟

هنا نجد أن ابن مسكويه قد عنى بالسعادة الخلقية، أو الكمال القريب أن يصدر الإنسان في أفعاله عن روية وتفكير، بمعنى أن تكون القوة الناطقة أو العقل الذى يميز الإنسان عن الحيوان هو القوة المسيطرة على كل أفعاله، وبقدر ما يتحقق له من ذلك بقدر ما تتحقق له صفة الإنسانية، وبقدر ما تكون هذه هى السمة العامة لحياة الإنسان ليحصل على "السعادة الخلقية"، أو "الكمال القريب"، بقدر ما ينبغى أن تكون أيضًا هى السمة التي تميز الإنسان في عمله الخاص، بل لا يمكن أن يكون هناك فصل بين حياة الإنسان العامة وحياته الخاصة، بحيث إنه لا يمكن أن يسعد في حياته الخاصة بعيدًا عن حياته العامة (عبد الحى قابيل، ص٢٦٠).

وإذا كانت السعادة الخلقية عند ابن مسكويه في مقدور جميع الناس، فإن السعادة القصوى ليست كذلك، فهى لا يستطيع أن ينالها كل واحد وأى واحد، ولا يمكن إدراكها أو تحصيلها إلا للصفوة من الناس الذين يستطيعون السعى في طلبها والظفر بها، ومن هنا يجىء وصفها بأنها "القصوى" أو الأخيرة، أو غاية الغايات، والذى يبلغ هذه الدرجة العالية لا يبالى بفراق الأحباب من أهل الدنيا،ولا يتحسر على ما يفوته من التنعم فيها، وهو الذى يشتاق إلى مصاحبة من هم على شاكلته، وهو أيضًا، في العادة، يوجد أبدًا نشيطًا، فسيح الأمل، قوى الرجاء، ثابت الجأش، غير مضطرب ولا مكترث بأمور الدنيا إلا بمقدار يسير جداً (تهذيب الأخلاق، ص ٨٧).

ومن أذكى ما أبصره ابن مسكويه هنا حقًّا هو أن التحلى بفضائل الأخلاق يحتاج بالضرورة إلى مجاهدة ومكابدة واختبار، ومن ثم فإن هؤلاء الذين يعيشون في عزلة عن الناس، خوفًا من أن تنتقل إليهم عدوى سوء الخلق التي يظنونها في عموم الناس، لا ينبغى أن نصفهم بالعفة، وهكذا يؤكد بصريح العبارة (تهذيب الأخلاق، ص٢٩) "ذلك أن من لم يخالط الناس ولم يساكنهم في المدن لا تظهر فيه العفة ولا النجدة ولا السخاء ولا العدالة، بل تصير قواه وملكاته التي ركبت فيه باطلة؛ لأنها لا تتوجه إلى خير ولا إلى شر" فالفضائل لا بد لها من المقارعة مع أضدادها، حيث إن الفضيلة ليست عملاً سلبيًّا، بل هى جهد لا تظهر صفته وقيمته إلاَّ بالمواجهة مع الشر: "وليست الفضائل أعدامًا، بل هى أفعال وأعمال تظهر عند مشاركة الناس ومساكنتهم، وفى المعاملات وضروب الاجتماعات" (تهذيب الأخلاق، ص٣٠).

ويرتبط بهذا أيضًا ضرورة أن يستعين الإنسان بالشريعة في إعداد النفس، وخاصة في فترة الطفولة وتنشئتها بكافة الأساليب، على أن يكون ذلك بقدر من التيسير والتبسيط، وحتى إذا ما وصل الطفل إلى درجة النضوج العقلى أمكن بسهولة تعليمه ما سبق أن تعلمه عن طريق التقليد، بطريق البرهان وتعريفه طرق الفضائل وكيفية اكتسابها، فإذا ما تم للإنسان كل هذا فحصَّل جزئى الحكمة: النظرى والعملى، ووفق فيهما جميعًا، فهو السعيد الكامل، والحكيم الفاضل (عبد الحى قابيل، ص٢٨٤).

وعلى الرغم من معارضة ابن مسكويه الزهد والتفرد، فإن فلسفته لا تخلو من جوانب تصوفية أو غيبية، إذ السعيد التام هو من توفر حظه من الحكمة؛ فهو ينعم بروحانيته بين الملأ الأعلى، يستمد منهم لطائف الحكمة، ويستنير بالنور الإلهى،ويكون مستعدًّا لقبول الفيض من المولى – عز وجل- ولا بد لذلك من صرف القصد إلى الأمور الإلهية وقطع كل صلة بالمحسوسات حتى يصل إلى مرتبة الملائكة المقربين عن طريق العشق الإلهى، من حيث إن السعادة الخالصة إنما تكون لله عز وجل، ثم الملائكة، ثم المتألهين (أحمد محمود صبحى، ص ٣١٢).

وجوب التأديب ونفعه وتأثيره :

والتأديب المقصود هنا هو الكلمة الأكثر استعمالاً لدى كثيرين من مفكرى العصور الإسلامية، كناية عما نعنيه اليوم بالتربية والتنشئة . وابن مسكويه يقول بوجوب التأديب ونفعه وتأثيره، وفقًا لقاعدتين، أولاهما منطقية، والثانية عملية .. الأولى، وفقًا لقياس منطقى، والثانية بناء على ممارسة الخبرة الحياتية، فكيف كان ذلك كذلك ؟

لقد قال بعض علماء الأخلاق: إن الإنسان كله خير محض بفطرته. ويذهب آخرون إلى أنه جميعه شرف صرف بغير تربية، ووفقًا لهذين الاتجاهين لا يكون هناك لزوم للتربية والتنشئة، لأنه إن كان الإنسان خيرًا، فلا داعى إلى تخييره، وإن كان شرًّا صرفًا فلا نفع فى محاولة تطهيره .

وجه البطلان فى هذين الطرفين المتطرفين أنه لو صح أيهما، فلماذا كانت الرسل والأديان التى جاءوا يبشرون بها؟ ولو كانا صحيحين، لما قررت الأحكام، ولما ورد التكليف بالأعمال، ولما بين الحسن والقبيح، ولما جاء الترغيب والترهيب، ولما كان هناك مدح وذم. وفضلا عن ذلك فإن حكمة المولى- عز وجل- وعدله ينفيان أن يخصص للجنة قومًا وللنار آخرين، ويربط استحقاق الجنة بعمل، واستيطان النار بعمل بدون أن يجعل فى خلقة الإنسان الأهلية لإحدى الجهتين، وقد دلنا صنع الله فى إرسال رسله لهداية خلقه وإبعادهم عن الغواية، على أن الإنسان قد يكون ميالاً للشر، ثم يعود فيهون شره أو ينقلب إلى حالة الخيرين، ويؤيد هذا أيضًا المشاهدة والنظر فى أحوال الغابرين (تهذيب الأخلاق، مقدمة عبد الكريم سلمان، ص/ج).

وذهب جماعة إلى أن فى الإنسان من يولد خيِّرًا، وفيه من يولد شريرًا، وهؤلاء انقسموا إلى من قال بأن الإنسان على ما يوجد وعلى ما يولد، ولا يمكن تحويله عما خلق عليه، ومن قال بصحة التحويل . والأولون من هذه الجماعة يقال على مذهبهما ما قيل على أصحاب الرأيين الأوليين؛ لأنهم فى الحقيقة ذاهبون إلى ما ذهبا إليه، فلا حاجة معهم إلى التربية والتهذيب، أما القائلون بصحة تحويل الخيّر إلى شرير والشرير إلى خير فهم أقرب للصواب؛ لأننا نشاهد بالبداهة الاثنين يولدان من ظهر وبطن واحد،وميلهما إلى الخير أو إلى الشر مختلف، وإنه

بالتربية يخف ضرر الشرير وبالتربية يعرف الخير طريق الخير ويزيد فيه، وإن جاء الخير من الشرير جاء بتكلف أو تقليد أو ترغيب أو ترهيب، وإذا جاء الشر من الخير جاء ملطفًا غير مبالغ فيه (ص/د).

وهناك من يقول بأن الإنسان مجرد فى أصل الخلقة عن الأمرين الخير والشر جميعًا، وإنه يولد قابلاً لهما على السواء، فأى منهما لقيه صادف منه قلبًا خليًّا فتمكن منه، فبالتربية يدخل فى إحدى الفضيلتين، وبها يقع عليه الحكم فيقال خيِّر أو شرير، وهذا الرأى هو الذى مال إليه ابن مسكويه، ولم ير حاجة إلى إقامة البرهان عليه، فالوجدان يحسه، والطبع يألفه والذوق يحكم به، والعقل يقبله بغاية الارتياح، وعليه وحده أو عليه وما قبله اشتغل علماء الأخلاق ببيان الفاضل منها والمفضول، والرذيل والمرذول، وبينوا أنواع التربية والتهذيب وأساليب التعلم والتعليم، وأقاموا الحجج والبينات، وضربوا الأمثال مفصلات وضمنوها كتبهم وجعلوها هاديًا ومرشدًا للناس .

ولأن المعلم عليه مسئولية جسيمة فى تربية الأطفال، كان عليه أن يبدأ بفهم نفوس الأطفال وما يرغبون فيه، ويشتاقون إليه،ومن ثم يسعى إلى أن يستثمر هذه الاستعدادات متبعًا نهجًا واعيًا لإرشادهم إلى الفاضل من الأخلاق الحميدة، على اعتبار أن نفوسهم لا تزال فى سنوات عمرهم المبكرة،كالأرض البكر القابلة للزرع .

لكن المعلم إذا تغافل عن هذه الاستعدادات، ولم يُجِد عملية التأديب والتهذيب والتنشئة، فمن المتوقع أن ينشأ كل طفل وفقًا لما تسوقه إليه ظروف حياته، والتى لا نضمن دائمًا أن يستقيم أمرها فى الاتجاه المنشود، بل ويكبر على تعود سيئ ما نشأ عليه (سعيد الديوه جى، ص٢٣٥).

ومن الأمثلة التى بيَّـن ابن مسكويه كيفية استثمار المعلم لها،ما نلاحظه جميعًا ما يكون عليه كثرة الأطفال فى بدء حياتهم من "حياء"، فيمكن للمعلم أن يقر الأطفال عليها بالترغيب وضرب الأمثال، يشجعهم على ما هم عليه من تصرف، ويحذرهم من ضدها، ومن هنا يأتى قول ابن مسكويه: "ولذلك قلنا إن أول ما ينبغى أن يتفرس فى الصبى ويستدل

به على عقله الحياء، فإنه يدل على أنه قد أحس بالقبيح،ومع إحساسه به هو يحذره ويتجنبه ويخاف أن يظهر منه أو فيه . فإذا نظرت إلى الصبى فوجدته مستحييًا مطرقاً بطرفه إلى الأرض غير وقاح الوجه ولا محدق إليك، فهو أول دليل نجابته، والشاهد لك على أن نفسه قد أحست بالجميل والقبيح، وأن حياءه هو انحصار نفسه خوفًا من قبيح يظهر منه، وهذا ليس أكثر من إيثار الجميل والهرب من القبيح بالتمييز والعقل، وهذه النفس مستعدة للتأديب، صالحة للعناية لا يجب أن تهمل، ولا تترك ومخالطة الأضداد الذين يفسدون بالمقارنة والمداخلة " (تهذيب الأخلاق، ص٥٨).

إنها لفرصة ذهبية حقًّا، أن نستنفر جهودنا للتبكير بالتنشئة والتربية، حيث إن نفس الطفل تكون على قدر عالٍ من البساطة والسذاجة، قابلة لأن تنتقش عليها القيم التى نأمل فى غرسها، والاتجاهات التى نأمل فى بثها، بحيث يتعودها وتصبح جزءًا من سلوكه، فلا يشعر بمشقة جهد القيام بها .

وهكذا يمكن أن نتوجه إلى الطريق الصحيح فى تطبيع الطفل على الأخلاق الفاضلة،وفق الأساليب السوية، ذلك أن معاملته بالرفق واللين،والتشويق، تدفعه إلى أن ينصت جيدًا لكل ما نُسمعه إياه، وخاصة إذا تنبه المعلم إلى انتهاز فرصة توفيق الطفل فى الإتيان بفعل حسن، لشكره ومدحه، فنحن بهذا ندعم الاتجاه الذى دفعه إلى أن يأتى الجميل من الأفعال، وإذا ما حدث العكس، فلا ينبغى أن نبادر باللوم والتوبيخ، خاصة إذا لاحظنا أن الطفل يحاول أن يستر ما فعل، ذلك أننا لو جاهرناه باللوم، فإن فاعلية هذا اللوم يمكن أن تضعف (تهذيب الأخلاق، ص٦٠).

ونصح ابن مسكويه المربين ببعض الآداب المختلفة بصورة موجزة، معظمها يتصل بما ينبغى عليهم تجاه المتعلمين، وبعضها يتصل بهم أنفسهم، نذكر منها على سبيل المثال (تهذيب الأخلاق، ص ٦٢) :

– ينبغى أن يمنع من كل فعل يستره ويخفيه، حيث إن الإنسان غالبًا ما يخفى ما يشير إليه ضميره وعقله بأنه مما لا يصح .

– يجب أن نُعَوّد الطفل المشى والحركة والركوب والرياضة حتى لا يتعود عكس ذلك من الخمول وقعود الهمة والتراخى والكسل .

– مفروض أن نحذر الطفل من التفاخر بما قد يملكه والداه، بل يتواضع لكل أحد ويكرم كل من يعاشره،ويرتبط بهذا ألا يستغل ما قد يكون للطفل من علاقة بوزير أو سلطان أو أى موقع سلطة للتطاول على غيره .

– للجلوس مع الناس آداب مادية فيزيقية مهمة، فلا يضع رجلاً على رجل أمام الكبار، ولا يبصق، ولا يتثاءب، ولا يكذب، ولا يحلف .

– ينبغى أن يُعَوّد الطفل قلة الكلام، فلا يتكلم إلا جوابًا، مع تجنب السب واللعن ولغو القول، ويُعوَّد حسن الكلام وظريفه وجميل اللقاء وكريمه .

– أحوج الناس إلى كل هذا وغيره بصفة خاصة هم أبناء الأغنياء والمترفين !

– من الواجب على المعلم "أن لا يوحش الصبيان بل يبرهم ويكافئهم على الجميل بأكثر منه، لئلا تعود الربح على الصبيان وعلى الصديق " .

– يكرر هنا النصيحة نفسها التى قال بها الغزالى ورددها كثيرون، ألا وهى ضرورة أن يسمح المعلم للطلاب أن يلعبوا فى بعض الأوقات "لعبًا جميلاً، ليستريح إليه من تعب الأدب "، مع الإلحاح على ألا يكون باللعب ما يمكن أن يؤلم الصبيان ألمًا موجعًا، أو يتعبهم تعبًا شديدًا .

وفى كل ما أشار إليه ابن مسكويه خاصًّا بالتأديب والتربية، إذا كان غالبًا ما يصرف إلى الصغار، إلا أنه يؤكد "وهذه الآداب النافعة للصبيان هى للكبار من الناس أيضًا نافعة "، لكنه يستدرك مقررًا أنها "للأحداث أنفع؛ لأنها تعودهم محبة الفضائل وينشئون عليها فلا يثقل عليهم تجنب الرذائل ويسهل عليهم بعد ذلك جميع ما ترسمه الحكمة وتحده الشريعة والسنة، ويعتادون ضبط النفس عما تدعوهم إليه من اللذات القبيحة، وتكفهم عن الانهماك فى شىء منها والفكر الكثير فيها " (ص ٦٤).

كيف نكسب الأصدقاء ؟

لديل كارنيجى كتاب مشهور ترجم إلى اللغة العربية منذ عدة عقود،وما زال متداولاً بين آلاف من القراء، ألا وهو : كيف تكسب الأصدقاء وتؤثر في الناس ؟

وفى الدراسات النفسية، هناك عناية واضحة بجماعة الأقران، سواء في علم النفس الاجتماعى أو في سيكولوجية الطفولة والمراهقة، حيث تشير كلها إلى الدور الخطير الذى يقوم به الأصدقاء بالنسبة إلى بعضهم البعض، إلى درجة لا نبالغ عندها، في كثير أو في قليل إن قلنا ربما تفوق أثر الوالدين أحيانًا والمدرسة، من ثم فلا غرابة أن تصبح جماعة الأقران أو الأصدقاء من القوى التربوية المهمة .

والإنسان بطبيعته يكون دائمًا بحاجة إلى من يأنس إليه ويألفه، ولهذا كان من الطبيعى أن يشكل موضوع الصداقة حجر زاوية مهم بالنسبة إلى آراء عدد من فلاسفة الأخلاق وعلماء التربية في تاريخ الأمة الإسلامية،وإنه لمما يدعو للفخر حقًا أن يختص بعض المفكرين بمثل هذه العناية، فأبو حيان التوحيدى يكتب كتابًا ضخمًا بعنوان (الصداقة والصديق)، وها هو ابن مسكويه يولى الموضوع اهتمامًا ملحوظًا كذلك في كتابه (تهذيب الأخلاق).

ويؤصل ابن مسكويه للصداقة، بما تحث عليه الشريعة من مناسبات وفرص للاتصال والتفاعل الاجتماعى، مما يتيح الفرص لقيام علاقات إنسانية وتبادل التأثير والتأثر، وكل هذا إنما بسبب ما أودعه الله – عز وجل- في فطرة الإنسان بنزعة نحو "الأنس" والمحبة والمودة، فمن ذلك ما أوجبته الشريعة على الناس أن يجتمعوا في مساجدهم كل يوم خمس مرات، من أجل أداء فريضة الصلاة، وفضلت صلاة الجماعة على صلاة الآحاد ليحصل لهم هذا الأنس الطبيعى . ومن هنا أيضًا أوجبت الشريعة على أهل كل مدينة أن يجتمعوا مرة كل أسبوع لصلاة الجمعة، كذلك مرتين في كل عام في صلاة العيدين، وكذلك أوجبت الشريعة على مئات الألوف، من كل بلدان العالم أن يجتمعوا مرة في العام لتأدية فريضة الحج "فيجتمعوا بذلك على الأنس الطبيعى وإلى الخيرات المشتركة" (تهذيب الأخلاق، ١٩٥٩، ص ١٤٤).

والصداقة تختلف بين الفئات المختلفة ومراحل العمر المتعددة، فهى قد تقوم على اللذة والمتعة، بالنسبة إلى الصغار، وقد تقوم على المنفعة والمصلحة بالنسبة إلى الكبار، لكنها بالنسبة إلى الأخيار تكون لوجه الله، مما يجعلها تتمحور حول الخير، ففى مثل هذه الحالة تكون الصداقة قوة مربية من طراز ممتاز، حيث يتبادل الأصدقاء الخيِّـرون المعلومات والمعارف والتناصح وقيم الفضيلة وتجنب سبل الرذيلة .

والميزة الكبرى للرجل الخير الفاضل أن سيرته الجيدة تكون محبوبة لدى الآخرين، فكأنه الزهرة ذات الرائحة الذكية، تفوح رائحته الطيبة على الآخرين فيشعرون باللذة والمتعة، فخيره متعد، ولا يقتصر على نفعه الشخصى فقط . ومن الملاحظ أن مثل هذا النمط يميل الناس إلى مصاحبته، فيكون تبادل في التأثير والتأثر، ويصبح مربيًا من طراز متميز فعال (تهذيب الأخلاق، ١٩٥٩، ص ١٥٦).

وإذا كان ابن مسكويه قد أولى قضية السعادة عنايته، فإنه بالنسبة إلى الصداقة اعتبر أن السعيد حقًا هو من اكتسب الأصدقاء واجتهد في بذل الخيرات لهم، ليكتسب بهم ما لا يقدر أن يكتسبه لذاته، فيلتذ بهم أيام حياته ويلتذون به أيضًا، وهذا النوع من الأصدقاء قليل للغاية، فهكذا شأن الجواهر والمعادن الثمينة، وأمّن ابن مسكويه على ما كتبه أرسطو من أن المرء يحتاج إلى الصديق عند حسن الحال وعند سوء الحال، فعند سوء الحال، يحتاج إلى معونة الأصدقاء،وعند حسن الحال يحتاج إلى من يؤانسه وإلى من يحسن إليه،ومن أجل فضيلة الصداقة يشارك الناس بعضهم بعضا ويتعاشرون عشرة جميلة ويجتمعون في الرياضات والصيد والدعوات (تهذيب الأخلاق، ١٩٥٩، ص١٦٠).

وإذا كانت اللذة تربط بين الصغار، والمصلحة والمنفعة بين الكبار، فإن ما يربط الأخيار بعضهم ببعض هو المودة،ولقد أعجب ابن مسكويه بما ساقه أرسطو من تقدير زائد للمودة، مما جعله يتبناه، فقد سخر أرسطو ممن قلل من قيمة المودة وزعم أن أمرها صغير، ذلك أن الصغير هو الذى يظن ذلك، ومن هنا فقد اعتبر أن قدر المودة وخطرها هو أعظم من جمع ذهب كنوز قارون، ومن ذخائر الملوك ومن جميع ما يتنافس فيه أهل الأرض من الجواهر وما تحويه الدنيا

براًّ وبحرًا وما يتقلبون فيه من سائر الأمتعة والأثاث، ولا يعدل جميع ذلك ما اختاره هو لنفسه من فضيلة المودة .

وإذا كان الإنسان يمتلك ميزة عن غيره من الكائنات الحية لها منافع كثيرة، ألا وهى "التصنع"، بمعنى أنه يمكن أن يتظاهر بغير ما يبطن، إلا أن هذه الميزة أحيانًا ما تجلب الشرور وتنتج السلبيات، ومن هنا يصبح التحسب في اختيار الأصدقاء على درجة عالية من الأهمية، حيث مطلوب فيه التأنى والدقة وعمق التحرى والفحص، لا نقصد بذلك أن يقوم الإنسان بعمل الجهات الأمنية، ولكن هناك من القواعد والأصول ما يعين على حسن الاختيار، من ذلك على سبيل المثال (تهذيب الأخلاق، ١٩٥٩، ص ١٦٢) :

إذا أردنا أن نستفيد صديقًا، علينا أن نسأل عنه، كيف كان في صباه مع والديه ومع إخوته وعشيرته ؟ فحاضر الإنسان هو حصيلة خبراته الماضية، فإن كان صالحًا معهم، نتوقع الصلاح منه،وإلا فلنبعد عنه .

ثم علينا بعد ذلك أن نعرف سيرته مع أصدقائه قبل صداقتنا، حتى نكشف عما يمكن أن يكون له من سيئات، أو العكس . ثم من المهم كذلك أن نتتبع أمره في شكر من يجب عليه شكره أو كفره النعمة. والذى دفع ابن مسكويه إلى القول بهذا المعيار هو أن الله – عز وجل– أعد للكافر بنعمه الكثير من الغضب والنقمة، وعلى العكس من ذلك بالنسبة إلى الشاكرين الله على ما أنعم به عليهم، على الرغم من استغنائه عن الشكر .

وعلينا كذلك أن ننظر إلى مدى ميل المرشح للصداقة نحو الراحة وميله إلى البطء في الحركة، أو كما نعبر باللهجة العامية في التشبيه، عندما نصف شخصًا بأن "على قلبه مراوح"، أى يتسم بالبطء في الاستجابة، وقعود الهمة، وقدر من البرود .

وهناك معيار ينم اختياره على ذكاء واضح بالنفوس البشرية، ألا وهو مدى حب المرشح للصداقة "للرئاسة"، والمقصود بذلك ما نعبر عنه في لهجتنا العامية المعاصرة، ممن نسميهم "عبده مشتاق"، نصف به من يتطلع إلى المناصب، فمثل هذه النوعية، قد لا تحفظ قدر

الصداقة عندما تظفر بالمنصب أو الموقف المأمول،وكأن ابن مسكويه يعيش بيننا هذه الأيام وهو يصف هذا الصنف قائلا: "فإن من أحب الغلبة والترؤس وأن يفرط لا ينصفك في المودة ولا يرضى منك بمثل ما يعطيك ويحمله الخيلاء والتيه على الاستهانة بأصدقائه وطلب الترفع عليهم" (تهذيب الأخلاق، ص ١٦٣).

الصحة النفسية :

لسنا نبالغ فى الحديث عن موقف ابن مسكويه بالنسبة إلى الصحة النفسية على أساس ما يتصوره البعض من حداثة المصطلح،ولكننا نؤكد معرفة الرجل بمضمون المصطلح، ويكفى أن العنوان الذى ورد به هذا فى كتابه (تهذيب الأخلاق)، كما جاء فى المقالة السابعة (ص١٩٤) هو (رد الصحة على النفس)، فهل يختلف هذا عن مصطلحنا المعاصر ؟

بداية، فمربينا يتناول هنا الجوانب السلبية، أو الأمراض النفسية التى تصورها؛ مؤكدًا أنها هى المقابل لما سبق أن تناوله بتفصيل بيناه، فيما يخص الفضائل الأربع (العفة، والشجاعة، والحكمة، والعدالة)، وما اندرج تحت كل منها من فضائل فرعية، فتوافر هذه الفضائل يعبر عن توافر عناصر الصحة للنفس لدى صاحبها، وبالتالى فالنفس المعتلة هى التى تعانى من أضداد الفضائل المذكورة. ولما كانت كل فضيلة وسط بين رذيلتين، تصبح أضداد الفضائل الأربع ثمانية، كل منها يعبر عن طرف الإفراط وطرف التفريط، ومن ثم نجد التهور والجبن طرفين للوسط الذى هو الشجاعة، والشره والخمود طرفان للوسط الذى هو العفة، والسفه والبله طرفان للوسط الذى هو الحكمة، والجور والمهانة (أى الظلم والانظلام) طرفان للوسط الذى هو العدالة (ص ١٩٦) .

فإذا جئنا إلى رذيلتى التهور والجبن، فسوف نجد أنهما ناشئتان من النفس الغضبية، ويصبح الغضب هو المركز والمنوال،والذى يدفع إليه فى الغالب، العُجب والافتخار والمراء واللجاج والمزاح والتيه والاستهزاء والغدر والضيم وطلب الأمور التى فيها لذة ويتنافس فيها الناس ويتحاسدون عليها . ومما يلحق بالغضب عادة : الندامة وتوقع المجازاة عاجلاً وآجلاً وتغير المزاج وتعجل الألم (ص ١٩٨).

أما العُجْب فحقيقته أنه ظن كاذب بالنفس باستحقاق مرتبة هى غير مستحقة لها،وحقيق على من عرف نفسه أن يعرف كثرة العيوب والنقائص التى تتضمنها . وكذلك الافتخار، فإن الفخر هو المباهاة بالأشياء الخارجة عنا،ومن باهى بما هو خارج عنه فقد باهى بما لا يملكه،وقد روى عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم– قوله: "لا تأتونى بأنسابكم وائتونى بأعمالكم". وقد روى أن رجلاً افتخر على فيلسوف، فكان رده : إن افتخرت علىّ بفرسك، فالحسن والفراهة للفرس لا لك،وإن افتخرت بثيابك وآلاتك، فالحسن لها دونك،وإن افتخرت بآبائك فالفضل كان فيهم دونك !!(ص ٢٠٠).

وبالنسبة إلى المزاح، فإن المعتدل منه محمود، لكن المشكلة تكمن فى أن الوقوف على المقدار المعتدل منه صعب، وأكثر الناس يبتدئ ولا يدرى أين يقف منه فيخرج عن حده، ويثير الغضب .

أما "التيه" فهو قريب من "العُجب"، والفرق بينهما أن المعجب يكذب نفسه فيما يظن لها،والتياه يتيه على غيره ولايكذب نفسه .

والغدر والضيم وجوهه كثيرة، أى أنه قد يستعمل فى المال وفى المودة، وهو على كثرة وجوهه مذموم بكل لسان ومعيب عند كل إنسان .

لكن من الملاحظ أن ابن مسكويه يخرج بعض الشىء عن قيم الإسلام عندما يؤكد أن الغدر ليس يوجد إلا فى جنس من أجناس العبيد، حيث يستثنى من ذلك العبيد الذين ينتمون إلى أصول حبشية ورومية ونوبية، ثم يستدرك بقوله: "وقد شاهدنا من حسن وفاء كثير من العبيد ما لم نشاهده فى كثير من المتسمين بالأحرار" (ص٢٠٢).

ثم يتناول ابن مسكويه "الجبن والخَوَر"، وما يتبعهما من إهانة النفس وسوء العيش وطمع فئات الأنذال وغيرهم من الأهل والأولاد وقلة الثبات والصبر فى المواطن التى يجب فيه الثبات، وهما أيضًا سبب الكسل ومحبة الراحة الزائدة، اللذين هما سبب لكل رذيلة . ومما يتبعهما : الاستخذاء لكل أحد، والرضا بكل رذيلة وضيم، وفتح الأذن لسماع كل قبيحة فاحشة من الشتم والقذف، واحتمال كل ظلم، وقلة الأنفة مما يأنف منه الناس .

وعلاج مثل هذه الأعراض المرضية النفسية يكون بحمل النفس على اتخاذ مواقف مضادة، مثلما حكى عن بعض المتفلسفين أنه كان يتعمد مواقف الخوف فيقف فيها،ويحمل نفسه على المخاطرات الكبيرة بالتعرض لها،ويركب البحر عند اضطرابه وهيجانه ليعود نفسه الثبات فى المخاوف،ويخرج قواه النفسية الإيجابية عن أن تركن إلى الخمول والقعود والكسل والخوف (ص ٢٠٣).

لكن "الخوف"، أكثر من غيره، استأثر باهتمام واضح من ابن مسكويه، لعموم انتشاره، وكونه يشكل عقبة خطيرة يمكن أن تفوت على الخائف الكثير من التوفيق، ويوقعه فى مشكلات، ويخضعه لعقبات،ويحول حياة الخائف إلى جحيم، أو ما يشبه الجحيم، بعيشه دائمًا فى قلق وتوتر وهم وغم .

والخوف لدى ابن مسكويه يحدث من توقع مكروه، وانتظار محظور، والتوقع والانتظار إنما يكونان للحوادث فى الزمان المستقبل بطبيعة الحال . وهذه الحوادث المتوقعة ربما كانت عظيمة، وربما كانت يسيرة، وربما كانت ضرورية، وربما كانت ممكنة، والأمور الممكنة ربما كنا نحن أسبابها، وربما كان غيرنا سببها، ومع ذلك فإن كل هذه الفئات لا ينبغى للعاقل أن يخاف منها.

وبالنسبة إلى الأمور "الممكنة"، فهى تتراوح بين الحدوث وبين عدمه،ومن ثم فلا ينبغى للإنسان أن يعيش، وكأنها سوف تحدث بالفعل فيستشعر الخوف منها ويتعجل الشعور بالألم بحدوثها، بينما هى لم تقع بعد، وقد لا تقع كلية،وفى ذلك نجد فى لهجتنا العامية من ينصح بقوله: "خلِّى البكا على راس الميت" !!.

والعاقل أيضًا هو الذى يحرص على أن يكون الخوف على قدر حدوثه، بغير مبالغة، وإنما يحسن العيش وتطيب الحياة بالظن الجميل، والأمل القوى، وترك الهمّ فى كل ما يمكن أن يقع من مكروه .

فإذا جئنا إلى ما يقع بسبب أخطائنا وذنوبنا، فإن ما نعانيه من خوف منها لعله يكون رادعًا لنا فلا نرتكبها.

أما بالنسبة إلى الأمور الضرورية كالهِرَم وتوابعه وما يلحقه، وعلاج الخوف منه أن نعلم أن الإنسان إذا أحب طول الحياة فقد أحب لا محالة الهِرَم واستشعره استشعار ما لا بد منه، ومع الهرم تقل الحركة وتضعف آلات الهضم وتسقط الأسنان ويندر النشاط، وإذا أيقن الإنسان أن هذه تطورات ضرورية ومتوقعة،وأن لا أحد مستثنى منها، ينبغى ألا يصيبه الخوف منها بأى حال من الأحوال (ص٢١٢).

والحزن ظاهرة لا ينفك عن شهودها إنسان، لكن شدته واستمراره وسلبياته مما يتوقف على طاقة كل فرد . وهو ألم نفسى يحدث لفقد محبوب، أو فوت مطلوب، وسببه الحرص على الجوانب الجسمية، والشره إلى الشهوات البدنية، والحسرة على ما يفقده أو يفوته منها . والذى يحزن لمثل هذه الأمور غالبًا ما ينطلق من تصور أن ما فقده وما يطلبه لا بد أن يستديم ويدخل فى دائرة ما يملك، لكنه إذا أراد أن ينصف نفسه، لعلم أن كل ما فى الكون غير ثابت ولا باقٍ، وإنما الثابت والباقى هو مما ينتمى إلى عالم العقل، ومن ثم فإن الوعى بهذه الحقيقة بصفة مستمرة مفروض أن يخفف من وطأة الحزن، والذى يتدرب على الزهد فى مطلوبات الدنيا لا يحزن عند فقدها.

كذلك فإن من الوسائل الناجعة لمواجهة الحزن أن يحسن الإنسان التحسب لما هو متغير ولما هو ثابت من أمور الحياة الدنيا، فيخفف العلائق بينه وبين الأولى ويكثف ويُقَوّى العلائق مع الثانية، فيكتفى، على سبيل المثال بالحدود الدنيا مما يدفع غوائل الجوع والعرى والضرورات التى تشبهها، وترك الاستكثار والنزعة إلى المكاثرة، فإنه إن فعل ذلك لم يحزن إذا فقد شيئًا منها، أو على أقل تقدير يأتى الحزن هينًا بسيطًا لا يترك جروحًا فى النفس ولا حسرات مؤلمة. ويحذر ابن مسكويه من لا يقبل هذه النصيحة، ومن لم يعالج نفسه بهذا العلاج فسوف يستمر غارقًا فى مشاعر الجزع،وفى مشاعر الحزن؛ وذلك لأن أيًّا منا لا بد أن يفقد محبوبًا ولا يوفق فى تحقيق هذا أو ذاك من المطالب "هذا لأنه عالم الكون والفساد،ومن طمع من الكائن الفاسد أن لا يكون ولا يفسد، فقد طمع فى المحال، ومن طمع فى المحال، لم يزل خائبًا، والخائب أبدًا محزون، والمحزون شقى " (ص٢٢٢).

"شوامل" ابن مسكويه على "هوامل" التوحيدى في المسألة العلمية:

هو كتاب قل نظيره حقًّا، فهو لمؤلفين عملاقين، هما أبو حيان التوحيدى وابن مسكويه، عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي طرحها التوحيدى على ابن مسكويه، مما جعلنا ندرجه عند حديثنا عن ابن مسكويه وليس التوحيدى.

ومعنى "الهوامل"، الإبل السائمة؛ يهملها صاحبها ويتركها ترعى. و"الشوامل"، الحيوانات التى تضبط الإبل الهوامل فتجمعها. وقد استعار أبو حيان كلمة الهوامل لأسئلته المبعثرة التي تنتظر الجواب، واستعمل ابن مسكويه كلمة الشوامل في الإجابات التى أجاب بها فضبطت هوامل أبى حيان (مقدمة أحمد أمين على الهوامل والشوامل).

تحديد معنى العلم : كان السؤال الذى نبدأ به هو كما وجهه أبو حيان (الهوامل والشوامل، ص ١٣٤) : (ما العلم ؟ وما حده الطبيعى؟)، ونقل رأى البعض، مثل: معرفة الشيء على ما هو به، وآخرون قالوا بأنه : هو اعتقاد الشيء على ما هو به، وفريق ثالث ذهب إلى أنه : إثبات الشيء على ما هو به . وقد ناقش التوحيدى نفسه هذه الآراء، مما لا يعنينا هنا، حيث الجزء الحالى خاص بابن مسكويه، وابن مسكويه نفسه أعرض عن إبداء الرأى فيها، مبررًا ذلك بأن أصحابها لا يعرفون صناعة التحديد على حقيقتها، حيث إنها تتطلب علمًا واسعًا بالمنطق، ومهارة لا تظهر إلا بخبرة واسعة وتدريب واعٍ.

ولما كان التساؤل يبحث عن "الحد"، فقد اضطر ابن مسكويه أن يشرح وجهة نظره في "الحد" أولاً، حتى يتضح مقصوده في تحديد العلم، فوفقًا لما رآه، فإن من شأن الحد أن ينعكس على المحدود "المراد تعريفه"، وذلك أن الاسم والحد جميعًا دالان على شيء واحد، لا فرق بينهما إلاَّ في أن الاسم يدل دلالة مجملة، والحد يدل دلالة مفصلة، مثال ذلك أن تقول في حد الجسم : إنه الطويل العريض العميق، أو تقول: هو ذو الأبعاد الثلاثة، ثم تعكس ذلك: إن الطويل العريض العميق هو الجسم، أو ذو الأبعاد الثلاثة هو الجسم (الهوامل والشوامل، ص١٣٧).

وكذلك نقول في سائر الحدود الصحيحة،ولهذا نقول في العلم: إنه إدراك صور الموجودات، ونقول أيضًا : إدراك صور الموجودات هو العلم .

وإذا كان العلم إدراكًا وتصورًا، فهذا يعنى أن كلاً من العلم والتصور انفعال؛ لأن الصور إنما تكون موجودة، إما مجردة عقلية، وإما مادية حسية، وإذا أدركتها النفس فإنما تنقلها إلى ذاتها نقلا لتنطبع تلك الصور فيها، وإذا انطبعت فيها تصورت بها، وهذا مستمر في المحسوس والمعقول .

سبب رغبة الإنسان في العلم : وكان هذا أيضًا موضع سؤال من التوحيدى لابن مسكويه، فكان جواب ابن مسكويه أن العلم هو الذى به يصير الإنسان إنسانًا، مما عبر عنه بأن العلم "كمال الإنسان من حيث هو إنسان" (الهوامل والشوامل، ص ٢٢٩).

وإذا كان العلم هو صورة الإنسان التي تميزه عن غيره من المخلوقات، كان من الطبيعى ألا تكمن في شكله ولونه وجسمه، ومن هنا فإننا عندما نقول: إن فلانًا أكثر إنسانية من فلان، فلا نعنى بذلك أنه أتم صورة بدن، ولا أكمل في الهيئة العامة، ولا في اللون، وإنما في جوانبه الفكرية وأبعاده العقلية، التي يستطيع بها أن يميز بين الحسن والقبيح، بين الخير والشر، بين الحق والباطل .

وما دام الأمر كذلك، فإن الإنسان كلما زاد فيما يتميز به ويخصه ويكون إنسانًا، زادت قيمته الإنسانية، ويصبح من الأفضل له أن يطمع في مزيد الإنسية، وبالتالى يطمع ويسعى في مزيد من العلم حتى يصبح أكثر إنسية .

وإذا كان البعض يرى أن العلم يجب أن يفيد الإنسان – لا محالة – جاهًا أو سلطانًا أو مالاً يتمكن به من تحقيق عدد من الشهوات واللذات، فإن العلم بالفعل يمكن أن يحقق شيئًا من هذا، لكن بالعَرَض لا بالذات؛ لأن غاية العلم الذى يكمل به الإنسان حقيقة ليس هو غايات الحواس ولا كمال البدن (الهوامل والشوامل، ص ٢٣٠).

الحاجة إلى تعلم العلم : سأل أبو حيان زميله ابن مسكويه : لِمَ كان الإنسان محتاجًا

إلى أن يتعلم العلم ؟ وتكون الإجابة في الوعى بالحقيقة الفلسفية التي تمت الإشارة إليها عدة مرات ألا وهى أن العلم هو إدراك صور الموجودات، وزاد أفلاطون على ذلك بقوله: إن النفس إذا اشتاقت إلى العلم الذى هو غايتها نقلت صورة المعلوم إلى ذاتها، حتى تكون الصورة التى تحصلها مطابقة لصورة المنقول منه، لا يفضل عليها ولا ينقص منها، وهو حينئذٍ علم محض، أما إذا كانت الصورة المنقولة إلى النفس غير مطابقة للمنقول فليس بعلم (الهوامل والشوامل، ص ٥٢).

وأمر النفس هنا مغاير لما هو الأمر بالنسبة إلى الجسد، فالصورة التي تتحصلها النفس تفيد في تثبيت غيرها، بينما الجسد إذا قبل صورة، فلا يكون هذا إلا بذهاب سابقتها، فالإنسان عندما يرى شيئًا، فإن العين لكى تقوم بوظيفتها هنا، لا بد أن تزيح جانبًا ما كان قد سبقت إليه من رؤية هذا أو ذاك .

ومن هنا فالمزيد من تعلم العلم يفيد فى تثبيت ما سبق من صور حصلتها النفس، تمامًا كما يحدث للإنسان في عملية التثقف، فكلما حصل على معرفة، زادت حصيلته الثقافية وازداد بذلك معرفة وقوة إدراك ووعيًا عقليًّا .

ويرتبط بهذا تساؤل مهم، ربما يصعب طرحه في أيامنا الحالية، لكن إمكان تحقيقه أو تحقيق أغلبه في زمن الحكيمين، يبرر طرحه، ألا وهو "هل يجوز لإنسان أن يعى العلوم كلها على افتتانها وطرقها، واختلاف اللغات بها والعبارات عنها ؟" (الهوامل والشوامل، ص٢٦٨)

فإجابة ابن مسكويه تقترب إلى حد ما من حال إمكان التحصيل المعرفى المعاصر، إذ يؤكد أن ليس المنشود هو الوقوف على تحصيل كل علم بتفاصيله وجزئياته، حيث يقر الرجل "أن جزئيات العلوم بلا نهاية، وما لا نهاية له لا يخرج إلى الوجود (أى لا يتحقق)، وإنما المطلوب من كل علم هو الوقوف على كلياته ..." .

العلاقة بين طلب العلم وطلب الدنيا: فقد سأل التوحيدى قرينه ابن مسكويه: لم طُلبت الدنيا بالعلم والعلم ينهى عن ذلك؟ ولِم لم يُطلب العلم بالدنيا والعلم يأمر بذلك؟

هنا يجيب ابن مسكويه بالإقرار بأن طلب الدنيا ضرورى للإنسان، ذلك لأن جزءًا أساسيًّا منه مادى طبيعى لا بد له مما يقيمه، فهو متحلل، ولا بد من تعويض ما يتحلل منه، بالماء والغذاء والكساء، إلى غيرهذا وذاك من الاحتياجات الأساسية، ولم يحدث أن نهى العلم عن طلب هذا الحد الأساسى، وإنما نهى عن تجاوزه بصورة تؤكد الغلو والإسراف، وبالتالى "فمن طلب بالعلم من الدنيا قدر الحاجة في حفظ الصحة على الجسد، فهو مصيب تابع لما يرسمه العقل ويأمر به العلم، ومن طلب أكثر من ذلك، فهو مفرط مسرف" (الهوامل والشوامل، ص ٣٤).

أما موضع الاعتدال من الطلب فهو الصعب،ومن ثم فهو الذى بحاجة إلى أن يبذل له أهل العلم والحكمة الجهد، وتؤلف له كتب الأخلاق، حتى يعرف الناس الاعتدال فيسعوا إلى الالتزام به، ويعرفوا مظاهر الإفراط فيتجنبوها .

وقد استفاض ابن مسكويه بعض الشىء في نقد الذين يجنحون إلى جانب دون الآخر، سواء هؤلاء الذين يولون العناية بالجزء الطبيعى المادى الجسدى، أو هؤلاء الذين يقدمون الجزء العقلى، ويجمل رأيه الوسطى بقوله: "وقد عُلم أن الناظر في أحد جزئيه دون الآخر مخطئ؛ لأنه مركب منهما معًا، والناظر فيهما مصيب إذا قسط لكل واحد منهما قسطًا من نظره وجعل له نصيبًا من سعيه، على قدر استحقاق كل واحد منهما، وبحسب رتبته من الشرف والصحة" (الهوامل والشوامل، ص ٣٥).

ثم يفصل ابن مسكويه هذه القضية مبينًا أن غاية الإنسان في السعى الطبيعى تكمن في حفظ الصحة على بدنه والاعتدال على مزاج طبائعه، لتصدر الأفعال عنه تامة غير ناقصة، وذلك بالتماس المآكل والمشارب والنوم واليقظة والحركة والسكون، والاعتدال في جميع ذلك، على سائر ما يتصل بها من الملبس والمسكن الدافعين أذى القر والحر، والأشياء الضرورية للبدن، ولا يلتمس غاية سواها، سوى التلذذ والاستكثار من قدر الحاجة لطلب المباهاة والغرق في مظاهر النهم .

أما غاية السعى العقلى، فهى أيضًا حفظ الصحة على النفس؛ لأنها ذات قوى، وتعتريها

أمراض عندما تتزيد هذه القوى بعضها على بعض، ولا طب لها أكثر من الاعتدال،والاستكثار من المعلومات هو سبيلها إلى القوة والسعادة الأزلية "فليكن الإنسان ساعيًا نحو هذين الجزئين بما يُصلح كل واحد منهما، وليحفظ على نفسه الاعتدال فيهما من غير إفراط ولا تفريط" (الهوامل والشوامل، ص ٣٦).

عُجب العالم،وادعاء العلم : هما مسألتان مرتبطة إحداهما بالأخرى، وإن كان التوحيدى قد سأل عن كل منهما على حدة .

فقد سأل التوحيدى : لم اقترن العُجْب بالعالم، والعلم يوجب خلاف ذلك؟ وقد اندهش ابن مسكويه من هذا التساؤل؛ لأن الحقيقة تنبئ بأن العالم على الحقيقة، وخاصة المتبحر والمتعمق، عادة ما يكون متواضعًا، لا يعرف العُجب الطريق إلى قلبه وسلوكه وتفكيره، حتى لقد شاع بين العامة القول بصفة يقولون فيها: "تواضع العلماء"؛ لأن الإنسان كلما تبحر في العلم أدرك أنه بالفعل لم يؤتَ من العلم إلا قليلا، فيزداد تواضعه بتزايد علمه.

وقد شرح ابن مسكويه ذلك بأن حقيقة العُجب هى ظن الإنسان بنفسه من الفضل ما ليس فيه، وظنه هذا كذب، ثم يستشعره حتى يُصَدق به، فتكون صورته صورة من يرى رجلاً في الحرب شجاعًا يحمل على الأبطال، ويظهر فضيلة شجاعته، وهذا الرائى عنه بمعزل، ناكص على عقبيه،وهو في ذلك يدعى الشجاعة لنفسه، فهو يكذبها في الدعوى، ثم يصير مصدقًا بها، وهذا من عجائب النفس البشرية، حيث يكذب الإنسان على غيره بالترويج لصفة ليست فيه، ثم إذا به، من كثرة ترديده للكذبة، يصدق نفسه !!

فإذا ما عرفنا أن العالم الفاضل لا تقترن به آفة مثل هذا الكذب لمعرفته بقبحه، فمن ثم، نجده خاليًا من العُجب بالذات (الهوامل والشوامل، ص ٤٠).

وكان التساؤل الثانى متعلقًا بمن يدعى أنه من أهل العلم، بينما هو ليس كذلك، حيث سبب هذا أن الإنسان قد جُبل على محبة ذاته، وحبه لذاته قد يدفعه إلى أن "يُحَلِّيها" بما يرفع قدره عند الناس ويميزه فيهم، ولما كانت المعرفة، وكان العلم يحتل المرتبة المتقدمة فيما

يرفع من شأن الإنسان ويعلى من قدره بين الناس، سعى إليه البعض صدقًا حيث امتلكوا الأسباب المعينة على تحصيل العلم وإتقانه، لكن بعضًا آخر، إما أنهم افتقدوا ما يعينهم على ذلك، أو أن ظروفًا قاسية حالت بينهم وبين المضى على طريق العلم، لكنهم أراداوا أن يظن الناس بهم خيرًا معرفيًّا فادعوا المعرفة وزعموا علمًا وهم منه خاليو الوفاض !(ص ٤٣).

التوفيق العلمى والقدرة : وهى مسألة معروفة اليوم في علم القدرات العقلية، والتوجيه والإرشاد الطلابى من حيث تهيؤ هذا إلى أمر وتوفيقه فيه، بينما يفشل آخر، وكان نص تساؤل التوحيدى المعبر عن هذا: "ما علة افتتان بعض الناس في العلوم على سهولة من نفسه، وانقياد من هواه واستجابة من طبعه، وآخر لا يستقل بفن مع كد القلب، ودوام السهر، ومواصلة المجالس وطول المدارسة"؟ (ص ١٦٤).

إنها قضية تربوية تثير قلق أولياء الأمور، وخاصة هؤلاء الذين يدفعون أولادهم دفعًا على بعض الدراسات "إجبارًا"، ويخلص الأولاد في المذاكرة والتحصيل، دون نتيجة متميزة، ومن هنا يأتى تشبيه ابن مسكويه هنا بالنجار، الذى يعمل وفق آلات بعينها، وكل آلة تصلح لأداء وظيفة معينة، فإذا حاول النجار أن يؤدى وظيفة ما بغير آلتها، لن يفلح في إحراز النتيجة التي يريدها، فهكذا العلوم المختلفة، لكل منها متطلبات وقدرات واستعدادات وأساليب وسبل لا بد منها حتى نحصل على النتيجة المرجوة "وكل ميسر لما خُلق له"! وهو ما عبر عنه ابن مسكويه بعد أن عدد الاحتمالات وأبرز الأسباب، إذ انتهى في النهاية إلى القول: "وإن كانت جميع الجهات والأسباب مرتقية إلى سبب واحد لا سبب له، وإلى علة أولى هى علة الباقيات وإلى مبدع للجميع، خالق الكل – تعالى ذكره، وتقدس اسمه – ونحن نستمده التوفيق، ونسأله العصمة ونستوزعه (نستهلمه) الشكر، ونفوض إليه أمورنا وهو حسبنا وملاذنا، وعليه توكلنا .." (ص ١٦٦).

الاقتران بين "الهمّ" وبين التعقل : في لهجتنا العامية مثل شهير يقول "المجانين في نعيم"، يريدون بذلك أن هذه الفئة من الناس لا تهتم بحكم فقدان العقل بهمومها وهموم الناس، بأى صورة من الصور وعلى أى وجه، ولذلك فهم لا يعانون قلقًا وتوترًا !

من هنا فإن التوحيدى، الذى استوقفته هذه الظاهرة يسأل ابن مسكويه: "ما علة كثرة غم من كان أعلم ؟ وقلة غم من كان أجهل ؟" (ص٢١٠).

ويهمنا ما ذكره ابن مسكويه فيما يتصل بأحد جانبى "الغم" وهما : جهة الفكر، والأخرى جهة المزاج، وسبب تركنا ما قاله بخصوص المزاج؛ فلأنه يتصل بجوانب فسيولوجية، لم تتح للرجل فرصة اختبارها حيث لا نصل إلى قول فصل فيها بغير ذلك، أما الجهة الأخرى، فهى واقعة في خبرة الكثرة الغالبة من الناس، حيث إن إعمال العقل، يوقفنا على الكثير من المشكلات والمساوئ والسلبيات، ولربما دفع هذا بعضًا إلى أن يشمروا عن سواعدهم استعدادا للمواجهة والمكابدة والسعى إلى التغلب على ما قد يواجهه من صعاب ومشكلات، فالانتصار مأمول، لكن يظل الإنسان "مهمومًا" باحتمالات شتى، والعاقل هو من يضع احتمال الفشل في الاعتبار فيزيد قلقًا وهمًّا . وفضلاً عما هو معروف أن المنشغلين بالعقل، لا يقفون في المشكلات عند حدود مشكلاتهم الشخصية البحتة، بل كثيرًا ما يفكرون في مشكلات غيرهم، فيزدادون قلقًا، وربما "غمًّا"!!

وربما قد يبدو هذا متناقضًا مع تساؤل آخر طرحه التوحيدى وهو: "ما معنى قول بعض القدماء : العالم أطول عمرًا من الجاهل بكثير، وإن كان أقصر عمرًا منه؟"، وهو يعى التناقض الظاهر، فيلحقَ تساؤله بقوله : ما هذه الإشارة الدفينة ؟ فإن ظاهرها مناقَضَة" (الهوامل والشوامل، ص٢٨٤)

والحق مع ما رد به ابن مسكويه، على أساس أن الحياة على نوعين : أحدهما حياة بدنية، تلك التي تشاركنا فيها سائر الكائنات الحية الأخرى،والأخرى الحياة النفسية المعنوية التي ينفرد بها الإنسان، وقوامها ما ينتجه الإنسان من معارف وعلوم، وبالتالى فالجاهل لا بد أن يكون أقصر عمرًا حيث تنتهى حياته بموته البيولوجى، بل يزيد ابن مسكويه بالقول بأنه ليس بحى البتة، بينما العالم والمفكر، صاحب الأفكار والنظريات والفلسفات والإضافات الملموسة في عالم المعرفة والعلم، فهو إذ يموت جسدًا، لكنه يبقى سنوات طويلة، مستمر الحياة بإحساس الناس المستمر بآثاره .

في طرق تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها : هى تساؤلات مختلفة، طرحها التوحيدى في كتاب (الهوامل والشوامل)، اخترنا لها هذا العنوان الجامع لزواياها المختلفة ..

فمن ذلك سؤاله عن فائدة "المثل"، حيث نلاحظ أن الإنسان يطلبه (ما السبب في طلب الإنسان، فيما يسمعه ويقوله ويفعله ويرتئيه، ويروى فيه – الأمثال)؟ (ص ٢٤٠).

وتكون الإجابة متماثلة كثيرًا مع ما نقوله اليوم في طرق التدريس وسيكولوجية التعلم، وهو ما لخصه ابن مسكويه في قوله: "إن الأمثال إنما تضرب فيما لا تدركه الحواس مما تدركه"، ويشرح ذلك بـ: "إنسنا بالحواس وإلفنا لها منذ أول كونها؛ ولأنها مبادئ علومنا ومنها نرتقى على غيرها، فإذا أُخبر الإنسان بما لم يدركه، أو حُدّث بما لم يشاهده، وكان غريبًا عنده، طلب له مثالا من الحس، فإذا أُعطى ذلك، أنس به وسكن إليه لإلفه له".

بل إن الإنسان لو حدثناه عن شيء من المحسوسات، مثل زرافة أو فيل، لطلب أن يراها فعلاً وحقيقة أو نريه صورة أو نموذجًا له .

ويرتبط بهذا أيضًا أن المعلم أو الواعظ، إذا نهج نهج الصدق في دعواه، نفذ كلامه على من يسمعه وسهل الاقتداء به، والعكس صحيح، بمعنى أنه، إن كان كاذبًا، لم يؤثر كلامه وإن تزين بالأساليب المحسنة، مما كان سببًا لتساؤل التوحيدى عن علة هذا (ص ٢٥٣)، وليكون جواب ابن مسكويه أن المتحدث إن خالف فعله قوله، فإنه بذلك يقول للسامع أو القارئ إنه كاذب، ولا يقتدى الإنسان المشتاق للمعرفة بكاذب، ولهذا قال ابن مسكويه: "لأن الواعظ إنما يأمر بما عنده أنه الأصوب، فإذا خالف نفسه، أوهم غيره أنه كذب وغش،وإنما نهى عن الدنيا لتُتْرك له، وتُوَفّر عليه"، والأمر من الناحية العكسية يكون كذلك مغاير النتيجة "والأمر بالضد فيمن عمل واجتهد، وأخلص سره، ووافق عمله علمه، وقوله نيته، فإنه يصير إمامًا يُقتدى به، ويوثَق بكلامه، ويكثر أتباعه، والناظرون فيما ينظر إليه، والمصدقون بحكمه" (ص ٢٥٤).

ومن المعروف في الدراسات العلمية أنها لا تقيس أحكامها على الأمثلة النادرة، إذ لا بد أن يكون مما يتعلق بظاهرة، والظاهرة هى التي تتكرر كثيرًا، ووفق نهج واحد إلى حد كبير،

ومن هنا تساءل التوحيدى عن موقف مشابه: "ما معنى قول العلماء على طبقاتهم: النادر لا حكم له".

ويكون جواب ابن مسكويه أن الأمر ليس واحدًا في كل الحالات،كما يحاول تساؤل التوحيدى أن يوحى به، وإنما هو يحدث لمن يربط بين الحوادث ربطًا يقوم على العَرَض، كما نرى في إنسان يحدث له حادث مؤسف عند رؤيته شخصًا آخر معينًا، فيجعلها قاعدة، فإذا حدث العكس، قال: إن الذى حدث شاذ وما هو بشاذ، ومن هنا أكد ابن مسكويه على ضرورة "أن تُنزل الأمور منازلها، فما كان ذا برهان لم يتغير، ولم ينتظر ورود ضد عليه، ولا شك فيه" (ص٢٩١).

ومما استوقف التوحيدى من شئون المعرفة أن الإنسان إذا تحدث شفاهًا كان ذلك أعسر له مما لو كان الأمر كتابة، مما ينعكس على موازين التقدير والتبجيل، فنجد الناس يقدرون بليغ اللسان أكثر مما يقدرون بليغ القلم ؟ (ص٢٨٥) .

ويجيء رد ابن مسكويه مفسرًا تفسيرًا منطقيًا بأن الكاتب بالقلم، عادة ما يكون لديه متسع من الوقت ليفكر ويتأمل ويراجع نفسه، ويمسح هذه العبارة ويجيء بغيرها أو تلك الكلمة ليحل أخرى بدلاً منها، فتجيء كتابته مستقيمة، وليس هذا شأن متحدث اللسان، إذ لا بد أن يكون حاضر البديهة، متحسبًا لكل ما ينطق، ليست لديه دقيقة للمراجعة، ومن هنا يجيء تقدير الناس لهذا الذى تكون مساحته الزمنية قصيرة، لكنه يوفق في تبليغ أفكاره .

وأخيرًا يسأل التوحيدى عن علة كراهة النفس الحديث المعاد،وهو الأمر الذى يسهل أن نلاحظه في خبراتنا اليومية؟ (ص ٣١٤)، وتكون إجابة ابن مسكويه أن المسألة هنا مثلها مثل الغذاء، فإذا أكل الإنسان شيئًا واستطابه، ثم حاول أن يعيد أكله مرة أخرى في الحال نفسه، عافت نفسه ذلك، هكذا الوضع بالنسبة إلى المعارف، وإن كان الأمر هنا قد يختلف بالنسبة إلى من لا يزال واقفًا عند بدايات التحصيل والمعرفة، فلربما احتاج إلى بعض تكرار حتى يترسخ ما أُلقى عليه في ذاكرته .

فضائل يجب أن تكتسب :

إذا كان الكتاب الرئيسى لابن مسكويه معنونًا بأنه (تهذيب الأخلاق)، فمن الطبيعى أن يتضمن تناولاً لعدد من الفضائل الخلقية التي رأى ابن مسكويه أنها ضرورية لتهذيب الأخلاق، وأن هناك عددًا آخر معاكسًا، لابد من تجنبه حتى تظل الأخلاق مهذبة، وهنا نتوقف بعض الشيء أمام الفضائل التي هى بمثابة مرغوبات النفس، وما من شأنه أن يوجهها إلى الطريق المستقيم :

تنطلق هذه الفضائل من فضائل النفس الأربع التي سبق أن تناولناها، ألا وهى العفة، التي هى فضيلة النفس الشهوانية، والشجاعة التي هى فضيلة النفس الغضبية، والحكمة التى هى فضيلة النفس العاقلة، ثم العدالة التي هى الفضيلة المكتسبة من القدرة على التوزان والاعتدال الذى يمكن أن يحدثه الإنسان بين قوى النفس الثلاث.

وتتفرع من كل فضيلة من هذه الفضائل الأربع المركزية، عدة فضائل فرعية :

فتحت مظلة العفة، تندرج فضائل الحياء، والصبر، والسخاء، والحرية، والقناعة، والدماثة، والانتظام، وحسن الهدى، والمسالمة، والوقار، والورع (تهذيب الأخلاق، ص ٢٠).

أما الحياء فهو: انحصار النفس خوف إتيان القبائح والحذر من الذم والسب الصادق. أما **الدعة:** فهو سكون النفس عند حركة الشهوات. **وأما الصبر** فهو: مقاومة النفس الهوى لئلا تنقاد لقبائح اللذات . **وأما السخاء** فهو: التوسط في الإعطاء، وهو أن ينفق الأموال فيما ينبغى على مقدار ما ينبغى وعلى ما ينبغى . **وأما الحرية** فهى: فضيلة النفس بها يكتسب المال من وجهه ويعطى في وجهه، وتمنع من اكتسابه من غير وجهه . **أما القناعة** فهى: الوقوف عند الحد الضرورى فقط في المآكل والمشارب والزينة. **وأما الدماثة** فهى: حسن انقياد النفس لما يجمل وتسرعها إلى الجميل . **وأما الانتظام** فهو حال للنفس تقودها إلى حسن تقدير الأمور وترتيبها كما ينبغى . **وأما حسن الهدى** فهو: محبة تكميل النفس بالزينة الحسنة. **وأما المسالمة** فهى: موادعة تحصل للنفس عن ملكة لا اضطرار فيها . **وأما الوقار** فهو:

سكون النفس وثباتها عند الحركات التي تكون في المطالب . **وأما الورع** فهو: لزوم الأعمال الجميلة التي فيها كمال النفس (تهذيب الأخلاق، ص٢١).

أما الفضائل التى تندرج تحت مظلة الشجاعة، فهى: كبر النفس، والنجدة، وعظم الهمة، والثبات، والصبر، والحلم، وعدم الطيش، والشهامة، واحتمال الكد .

والفرق بين هذا الصبر والصبر الذى فى العفة أن هذا يكون فى الأمور الهائلة، وذلك يكون فى الشهوات الهائجة . **أما كبر النفس** فهو: الاستهانة باليسير والاقتدار على حمل الكرائه فصاحبه أبدًا يؤهل نفسه للأمور العظام مع استخفافه لها. **وأما النجدة:** فهى ثقة النفس عند المخاوف حتى لا يخامرها جزع . وأما **عظم الهمة:** فهى فضيلة للنفس تحتمل بها سعادة الجد وضدها حتى الشدائد التى تكون عند الموت . **وأما الثبات** فهو: فضيلة للنفس تقوى بها على احتمال الآلام ومقاومتها فى الأهوال خاصة . **وأما الحلم** فهو: فضيلة للنفس تكسبها الطمأنينة فلا تكون شغبة ولا يحركها الغضب بسهولة وسرعة . **وأما السكون** الذى يعنى به ابن مسكويه عدم الطيش، فهو إما عند الخصومات وإما فى الحروب التى يذب بها عن الحريم أو عن الشريعة، وهو قوة للنفس تقسر حركتها فى هذه الأحوال لشدتها . **وأما الشهامة** فهى: الحرص على الأعمال العظام توقعًا للأحدوثة الجميلة . **وأما احتمال الكد** فهو: قوة للنفس بها تسعمل آلات البدن فى الأمور الحسية بالتمرين وحسن العادة (تهذيب الأخلاق، ٢٢).

ولا ندرى حقًّا لِمَ لم يذكر ابن مسكويه الفضائل التى تندرج تحت مظلة الحكمة مثلما فعل بالنسبة إلَى الفضائل الأخرى، وبدلاً من ذلك تناول الفضائل التى تندرج تحت "السخاء"، لكننا نستطيع أن نكشف عن المراد، عندما عاد ليبين أن كل فضيلة هى وسط بين رذيلتين، وهى الفكرة نفسها التى قال بها أرسطو مما يبين كيف أن ابن مسكويه كان أرسطيًّا إلى حد بعيد .

فمن الفضائل التى تندرج تحت مظلة الحكمة (تهذيب الأخلاق، ص٢٦) :

الذكاء، الذى هو وسط بين الخبث والبلادة، فإن أحد طرفى كل وسط إفراط والآخر

تفريط، أى الزيادة عليه والنقصان منه، فالخبث والدهاء والحيل الرديئة هى كلها إلى جانب الزيادة فيما ينبغى أن يكون الذكاء فيه . أما البلادة والبله والعجز عن إدراك المعارف فهى كلها إلى جانب النقصان من الذكاء .

ومنها أيضا : **الذكر**، الذى هو وسط بين النسيان الذى يكون بإهمال ما ينبغى أن يحفظ وبين العناية بما لا ينبغى أن يحفظ .

وكذلك هناك **فضيلة التعقل**،وهو حسن التصور، فهو وسط بين الذهاب بالنظر فى الشىء الموضوع إلى أكثر مما هو عليه وبين القصور بالنظر فيه عما هو عليه.

وأما فضيلة سرعة الفهم، فهى وسط بين اختطاف خيال الشىء من غير إحكام لفهمه وبين الإبطاء عن فهم حقيقته .

فإذا ما جئنا إلى **فضيلة صفاء الذهن** فهو وسط بين ظلمة النفس عن استخراج المطلوب وبين التهاب يعرض فيها فيمنعها من استخراج المطلوب .

وأما جودة الذهن وقوته، فهو وسط بين الإفراط فى التأمل لما لزم من المقدم حتى يخرج منه إلى غيره وبين التفريط فيه حتى يقصر عنه .

وأما آخر فضائل الحكمة، فهى **سهولة التعلم**، وهى وسط بين المبادرة إليه بشكل تثبت معها صورة العلم وبين التعصب عليه وتعذره (ص ٢٧).

أما الفضائل التى تندرج تحت مظلة العدالة فقد أكثر منها،ونكتفى بسوق بعض الأمثلة، مثل : الصداقة، الألفة، صلة الرحم، المكافأة، حسن الشركة، حسن القضاء، التودد، العبادة، ترك الحقد، مكافأة الشر بالخير، استعمال المروءة فى جميع الأحوال، ترك المعاداة، ترك الحكاية عمن ليس بعدل مرضٍ، البحث عن سيرة من يحكى عنه العدل .

ثم يفصل القول شيئًا ما بالنسبة إلى بعض هذه الفضائل، مبينًا أن **الصداقة** هى: محبة صادقة يهتم بها بجميع أسباب الصديق وإيثار فعل الخيرات التى يمكن فعلها به . **وأما الألفة** فهى: اتفاق الآراء والاعتقادات، وتحدث عن التواصل فيعتقد معها التضافر على

تدبير العيش. **وأما صلة الرحم** فهى: مشاركة ذوى اللحمة فى الخيرات التى تكون فى الدنيا . **وأما المكافأة** فهى: مقابلة الإحسان بمثله أو بزيادة عليه . **وأما حسن الشركة**، فهو: الأخذ والإعطاء فى المعاملات على الاعتدال الموافق للجميع. **وأما حسن القضاء** فهو: مجازاة بعدل بغير ندم ولا منّ. **وأما التودد** فهو: طلب مودات الأكفاء وأهل الفضل بحسن اللقاء وبالأعمال التى تستدعى المحبة منهم . **وأما العبادة** فهى: تعظيم الله – تعالى– وتمجيده وطاعته وإكرام أوليائه من الملائكة والأنبياء والأئمة والعمل بما توجبه الشريعة وتقوى الله تعالى تتمم هذه الأشياء وتكملها (تهذيب الأخلاق، ص ٢٤).

مراجـــع:

١– أحمد محمود صبحى : الفلسفة الأخلاقية في الفكر الإسلامى، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٩م.

٢– سعيد الديوه جى : ابن مسكويه، فى (من أعلام التربية العربية الإسلامية، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٨٨، ج٢).

٣– عبد الحى محمد قابيل : المذاهب الأخلاقية فى الإسلام، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٨٤م.

٤– محمد لطفى جمعة : تاريخ فلاسفة الإسلام، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٨م.

٥– ابن مسكويه : تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، طبعة القاهرة، محمد على صبيح، ١٩٥٩، وطبعة بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٨٥م.

أبو الحسن الماوردى
(٣٦٤-٤٥٠هـ)

الرجل وعصره :

هو أبو الحسن على بن محمد بن حبيب البصرى الشافعى المعروف بالماوردى، أتيحت له الفرصة أن يعيش النصف الثانى من القرن الرابع، أكثر قرون الحضارة الإسلامية امتلاءً بحركة النهوض الحضارى، وأن يستمر نصف قرن من القرن الخامس (على خليل، ص٤٥).

وكان مولده بالبصرة وقضاؤه فترة غير قصيرة بين ربوعها يتلقى بذور التنشئة الأولى، مظهر قوة لشخصيته وفكره، حيث كانت البصرة أحد مراكز الإشعاع الحضارى فى العالم الإسلامى فى ذلك الوقت .

وكعادة الكثرة الغالبة من مفكرى الإسلام، لم يستمر الرجل فى بلدة المنشأ، بل ساح وجال فى مدن أخرى يقتبس من هنا علمًا ومن هناك خبرة، من هنا وظائف فى السلطة القائمة، ومن هناك مجالس علم يُعلم فيها، وعلماء يأخذ منهم، وكان عمله فى عدة مدن فى القضاء تدريبًا عمليًّا على دقة الحكم واستمساكًا بضرورة الدليل، وحتمية فى التروى والتأنى، وخبرة فى الوقوف على مسافة واحدة بين المتنافرين والخصوم، وكل هذه خبرات وصفات لا شك فى فاعليتها فى التكوين السوى لمربٍّ، كان له دوره العظيم فى إرساء دعائم التربية الإسلامية على أسس وطيدة .

وفى أجواء الزمان والمكان، كانت حياة الرجل سباحة فى بحر يموج بالتيارات المتعارضة، سنة وشيعة، معتزلة ومتصوفة وفلاسفة، فضلاً عن الصراعات السياسية، حيث كانت الدولة العباسية فى تلك الفترة تمر بمرحلة ضعف مكنت من النفوذ الشيعى، الذى مثله البويهيون، فى الوقت الذى كانت فيه الدعوة الفاطمية تصول وتجول فى غرب الدولة الإسلامية.

ولم يكن للخلفاء العباسيين فى تلك الفترة ما كان لهم من نفوذ وقوة، كما كان لهم قبل ذلك، حيث خضعوا لنفوذ البويهيين، إلى الدرجة التى يمكن القول فيها: إن خلافة العباسيين كانت أقرب للشكلية منها للدولة ذات البأس والتحكم .

ولعل أجواء الاضطراب والضعف السياسى كانت لها بعض الآثار الإيجابية على مفكرنا، حيث دفعته إلى أن يُعمل فكره ويبذل اجتهاده فى البحث عن أوفق السبل لبث دماء قوة وعافية فى الدولة الإسلامية، فكانت له اجتهادات فى السياسة، مثلما كانت له اجتهاداته فى العلوم الدينية، حتى عرف له كتاب شهير هو (الأحكام السلطانية)، من العلامات المهمة فى تاريخ الفكر السياسى الإسلامى، فصال وجال فيما يعزز من شأن الخلافة، وبث الكثير من النصائح والدعوات للملوك والوزراء، فيما يتجه بالأمور لصالح الأمة .

وإذا كان التصوف – كما رأيناه لدى المحاسبى وأقرانه– تصوفًا سنيًا نقيًا إلى حد كبير، إلا أننا هنا نراه قد فتح الأبواب لصور الانحراف، والاندفاع إلى تأويلات باطنية بغية الخروج بمعانٍ من القرآن الكريم تؤيد ما يقول به أتباع التصوف فى هذه الفترة،والتأكيد على التناقض بينما أسموه "بالحقيقة" و"الشريعة"، على أساس أنهم هم الذين يكشفون، بطريقتهم وسلوكهم ونهجهم عن الحقيقة، بينما علماء الدين والفقه يدورون فى مجال الشريعة، الأولى تتعلق بالباطن،والثانية بالظاهر .

وإذا كان المعروف أن الإسلام أكد على أن لا فضل لعربى على أعجمى إلا بالتقوى، إلا أن هذه الفترة بدأت تشهد دعاوى شعوبية، بين عدة أعراق، كل منها يدعى الفضل لنفسه، ويرى الآخر أقل شأنًا وقيمة .

وفضلاً عن هذا وذاك، فقد كانت الفترة شاهدة على بدء ظهور بعض النزعات التى تفوح منها رائحة الزندقة .

ومن الناحية الأخرى، فقد زخر العصر بوجود أعلام مضيئة من المفكرين والفلاسفة والفقهاء عاصرهم الماوردى فأفاد منهم وأفاد، مثل الدارقطنى، وأبى بكر الخوارزمى، وأبى بكر

الباقلانى، وأبى الحسين القدورى، وأبى حامد الإسفراييني، والذى كان أستاذًا للماوردى، وذائع الصيت إمام الحرمين، الجوينى، والقشيرى، صاحب الرسالة القشيرية، والقاضى عبد الجبار، والإصطخرى، والقزوينى ... إلى غير هذا وذاك من أعلام يبعثون الدهشة بالفعل كيف أن قيض الله لهذه الأمة مثل هذا النفر الكثير المضىء .

وتتلمذ الماوردى على يد عدد من فحول العلماء والفقهاء والمفكرين، نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر: "الإسفراييني" المتوفى عام (٤٠٦هـ)، و"الصميرى" المتوفى بعد سنة (٤٣٦هـ)، وابن المارستانى، المتوفى بعد عام (٣٨٤هـ) .

أما من تتلمذوا على يديه، فمنهم: الخطيب البغدادى، المتوفى عام (٤٦٣هـ)،وأبو الفرج البصرى المتوفى سنة (٤٩٩هـ)، والهمـذانى، المتوفى عام (٤٩٤هـ)، وغيرهم (على خليل، ص ٦٠).

وإذا كنا قد أشرنا إلى ما ماج به عصر الماوردى من تعدد وتنوع واختلافات ومنازعات وصور تمذهب، لكن مما لا بد من تسجيله هنا أن المولى - عز وجل- فى مثل هذه الظروف، وكما يتكرر فى معظم الحقب، يقيد لهذه الأمة نفرًا ممن ينهجون نهج الوسطية الذى يسعى إلى أن يحافظ على الثوابت الإسلامية، والأصول الراسخة، مما يعد مرضيًا للجمهرة الكبرى من المسلمين (فهمى جدعان، ص ٥١).

كتاب أدب الدنيا والدين :

سوف يلمس القارئ اعتمادنا الرئيسى فى الوقوف على أفكار الماوردى وآرائه التربوية على كتابه (أدب الدنيا والدين)، الذى أودعه بالفعل الكثرة الغالبة من آرائه فى هذا المجال، مما يستدعى أن نتوقف بعض الشىء أمام هذا الكتاب .

وتتوقف نادية جمال الدين (ص ٢٠٥) طويلاً أمام الكلمة المفتاحية للكتاب ألا وهى "أدب"، مشيرة إلى أن العرب قد عرفوا الأدب على أنه الخلق المهذب القويم والمعاملة الكريمة،

أما فى صدر الإسلام فقد انصرف إلى معنى التعليم والتهذيب، ويؤكد هذا ما روى عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم– قوله: "أدبنى ربى فأحسن تأديبى، وربيت فى بنى سعد"، وكذلك يؤكد هذا الحديث الذى رواه ابن مسعود: "إن هذا القرآن مأدبة الله فتعلموا من مأدبته".

وقد سبق لنا أن عرضنا لهذا المضمون التربوى والأخلاقى لكلمة "أدب" عام ١٩٧٩، فى كتابنا المعنون (أوضاع المربين العرب) .

كذلك تلفت نادية جمال الدين (ص٢٠٦) أنظارنا إلى كتب أخرى عنونت بالكلمة نفسها، مثل كتاب ابن المقفع (الأدب الكبير)، وكذلك كتابه (الأدب الصغير)، وكتاب ابن قتيبة (أدب الكاتب) ... وهكذا .

والمستقرئ لكتاب الماوردى، يمكن أن يستيقن أنه يزخر بالعديد مما يحض على مكارم الأخلاق، كما سوف نرى تفصيلاً، وأهمية التهذيب والتربية، وإن كانت التربية كمصطلح لم ترد فى الكتاب، لكن، كما أسلفنا، فإن كل ما ورد عن "الأدب" يتضمن المعنى الذى نقصده من استعمالنا لكلمة التربية فى أيامنا الحالية.

والكتاب إذا كان البعض ينظر إليه باعتباره كتابًا فى الثقافة العامة، إلا أننا نراه كتابًا فى "التربية العامة"، إذا صح هذا المعنى، دون أن نقصد بذلك تناقضًا بين المصطلحين، فهو بحق، وفقًا لرؤية نادية جمال الدين (ص٢١١) يضم أطرافًا مختلفة من الثقافات الوافدة، مثل الثقافة الفارسية، والهندية واليونانية، فضلاً عن الثقافة الإسلامية الأصلية، وكذلك العديد من أقوال وأشعار وأخبار حكماء العرب والمسلمين وكتاباتهم، والمحدثين، والفقهاء والمتصوفة والحكام والسياسيين، فهذا يعنى أن الكتاب يقوم بالدورين معًا، فهو تثقيف عام، ومن خلال هذا التثقيف العام تتم عملية تربية عامة.

وإذا كانت التربية فى عصرنا الحاضر تتجه إلى مختلف المراحل العمرية، وخاصة حتى ما بعد سن الرشد بقليل، إلا أن الكثرة الغالبة مما كتب فى التربية فى عصور الإسلام الزاهرة، كان فى الحقيقة موجهًا إلى الكبار، بحكم القدرة على استيعاب ما فى هذا الكتاب وذاك

من أفكار، وبحكم صعوبة توافر الكتب لكل أو معظم الناس، وما يتضمنه الكتاب من أفكار متعمقة، قد لا يقدر على استيعابها صغار السن .

ومما يستلفت النظر حقًا، ومن خلال الطبعة التى اعتمدنا عليها،وهى بتاريخ قديم نسبيًا (١٩٠١)، وكما يشير غلاف الكتاب، أنه كان مقررًا على المدارس "الأميرية"، أى الحكومية، وإن لم يحدد الغلاف المرحلة التى كان يستعمل فيها، لكنه على أية حال مؤشر مهم يظهرنا على ما كان من حرص، فى عهد الاستعمار البريطانى، أن تحرص وزارة التعليم على أن تربط بين طلابها وبين الموروث الثقافى، وكيف أن الوزارة فى عهد التحرر والاستقلال، لم تعد حريصة على مثل هذا !!

وقد تضمن الكتاب خمس قضايا، بحيث سار على النحو التالى :

١- فضل العقل وذم الهوى: حيث تناول فيه طبيعة الإنسان،وكان من الطبيعى أن يؤدى به هذا إلى التطرق إلى بعض الجوانب التربوية، لما يوجد من ارتباط وثيق بين طبيعة الإنسان وبين التربية .

٢- أدب العلم: ووفقًا لما بيناه من ترادف بين الأدب والتربية في الاستخدام الثقافى، فلا بد أن يكون هذا الجزء أكثر من غيره تضمنًا لآراء وأفكار تربوية، مثل أدب المعلم مع المتعلم، وأدب المتعلم مع العالم، وعوائق التعلم والتعليم، والتربية المستدامة، إلى غير هذا وذاك من أفكار وآراء .

٣- أدب الدين: وما تضمنه هذا الجزء من أفكار يمكن أن يشكل "أصولا" للتربية، فضلاً عما تضمنه من آراء تتصل بالأبعاد الأخلاقية، والتى هى في قلب العملية التربوية .

٤- أدب الدنيا: حيث يتضمن عددًا من الأفكار الأخلاقية، من زوايا أخرى غير تلك التي عرض لبعضها في الجزء السابق.

٥- أدب النفس: حيث نلمس حرص الماوردى على الاعتماد على كل من القرآن الكريم والسنة النبوية لاستنباط أفكار من شأنها أن تعين على بناء الشخصية الإنسانية.

تصور الماوردى لطبيعة الإنسان :

بناء على تلك الحقيقة التي أشرنا إليها عدة مرات،وسوف نكرر هذا أيضًا في مرات تالية، من حيث إن الإنسان هو موضوع التربية، من طبيعته تبدأ العملية التربوية، وإليه أيضًا تنتهى، كان من الضرورى ونحن نستقرئ تصور مربٍ للتربية أن نسأله أولا عن تصوره للإنسان، فمثل هذا التصور هو الذى سيحدد موقفه من القضايا والجوانب التربوية .

وأول ما نجده في هذا الشأن هو إقرار الماوردى بما للإنسان من "فطرة" تقوم على بنية أساسية مادية، لا قوام لحياته بغيرها، وإن كنا سوف نرى أنها، على الرغم من ذلك، لا تكفى وحدها . هذه البنية الأساسية هى هذا الجسد، بكل ما يحمله من أجهزة وأعضاء ووظائف وما يجيش به من رغبات وحاجات أساسية، مثل الحاجة إلى الطعام لإشباع شعوره بالجوع، والمساهمة في بناء الجسد، ويترافق مع هذا حاجته للماء، فالله – سبحانه وتعالى– جعل من الماء كل شيء حى، ولا يغفل الرجل في هذا أيضًا حاجة الإنسان إلى الإشباع الجنسى (طبعة بيروت، ١٩٧٨،ص١٦٠) .

وكل هذه الحاجات، لا يفلت منها إنسان واحد،وإن كان معظمها يشترك فيه الإنسان مع الحيوان، فهى تتشارك في عمليات التغذى والتنفس والتناسل والنمو (طبعة بيروت، ص ٢٠٨).

وإذا كانت هذه البنية الأساسية المادية تشكل المستوى البيولوجى لطبيعة الإنسان، فهناك أيضًا مستوى يخص الإنسان دون غيره من الكائنات الحية الأخرى، يتصل به كإنسان، وبالبناء الاجتماعى الذى أقامه،وبالعلاقات التي يقيمها مع غيره من بنى البشر، سواء بالحب أو الكره، بالتواد أو التباغض، فضلاً عن مشاعر الولاء والانتماء والألفة "التي بها تنعطف القلوب عليها،ويندفع المكروه بها" (طبعة بيروت، ص ١٤٨).

وهو يعطى اهتمامًا خاصًا بقضية "الألفة"، تلك القضية التى تشكل محور اهتمام كبير في علوم الإدارة في عصرنا الحديث، وكذلك في علوم الاجتماع، والتى تسمى الآن "العلاقات

الإنسانية"، فمضمونها بعبارات الماوردى تفيد حيويتها وضرورتها للإنسان، فردًا وجماعة، حيث كتب يقول: "فلأن الإنسان مقصود بالأذية، محسود بالنعمة، فإذا لم يكن آلفًا مألوفًا، تخطفته أيدى حاسديه، وتحكمت فيه أهواء أعاديه فلم تسلم له نعمة، ولم تَصْف له مودة، فإذا كان آلفًا مألوفًا، انتصر بالألفة على أعاديه،وامتنع من حاسديه، فسلمت نعمته منهم، وصفت مودته عنهم" (طبعة بيروت، ص ١٤٨).

وهو يسلط الضوء كذلك على المستوى العقلى للإنسان، وهو ما سوف نفرد له جزءًا خاصًّا لأهميته بالنسبة إلى الفكر على وجه العموم، وللتربية على وجه الخصوص .

ويستوقفنا نص مهم، من حيث دلالته على حاجة الإنسان إلى عملية التأديب والتهذيب والتربية والتنشئة، ففيه يقول الماوردى واصفًا النفس الإنسانية على أساس أنها: "مجبولة على شيم مهملة، وأخلاق مرسلة، لا يستغنى محمودها عن التأديب، ولا يكتفى بالمَرَضى منها عن التهذيب؛ لأن لمحمودها أضدادًا مقابلة، يسعدها هوى مطاع، وشهوة غالبة، فإن أغفل عن تأديبها تفويضًا إلى العقل أو توكلاً على أن تنقاد إلى الأحسن بالطبع أعدمه التفويض درك المجتهدين، وأعقبه التوكل ندم الخائبين، فصار من الأدب عاطلاً، وفى صورة الجهل جاهلا" (ص٢٠٨) .

ويستنتج على خليل من هذا النص ما يلى (على خليل، ص ١٤٣) :

١- أن الإنسان قابل للنمو والتوجيه، ولديه استعدادات وإمكانيات هذا النمو والتوجيه، ومن الضرورى التدخل بالتوجيه .

٢- أن من هذه الاستعدادات ما هو مهمل،وما هو محمود، وفى كلتا الحالتين لا يمكن الاستغناء عن التربية والتأديب والتهذيب، وبهذا يتأكد المحمود، وينفى المهمل، فالمحمود من الشيم له أضداده التي يسعدها الهوى والشهوة، ومن ثم لا بد لها من التأديب والتهذيب والتربية .

٣- أنه لا يجب الإهمال أو الإغفال أو التفويض للعقل في أمر التأديب اعتمادًا على أن

العقل يقود حتمًا إلى الصالح، أو توكلاً على أنها ستنقاد إلى الأحسن بالطبع؛ لأن ذلك يؤثر تأثيرًا بالغًا فى نمو الإنسان وصفاته،وربما يفوت عليه الكثير،وبحيث يصير في النهاية خاليًا من الأدب، جاهلاً خائبًا نادمًا .

٤- وكأننا به يقول بالطبيعة الإنسانية المحايدة للإنسان، التى تحسن وتجود عن طريق التربية الجيدة،وتسوء بسوء التوجيه والتربية، فالتربية والتهذيب يكتسبان بالتجربة،ويحسنان بالعادة والتعود،والإنسان بحكم فطرته واستعداده لديه القابلية للتوجيه والتربية والتهذيب .

وكانت النفس أحد المباحث المهمة التي أخذت حظًا ملحوظًا من عناية الماوردى، باعتبارها المقوم الأساسى كذلك للإنسان، مؤكدًا على عناية الدين بها،وأهميته لضبطها وترشيد ما يصدر عنها "فلأنه يصرف النفوس عن شهواتها ويعطف القلوب عن إراداتها، حين يكون قاهرًا للسرائر، زاجرًا للضمائر، رقيبًا على النفوس في خلواتها، نصوحًا لها في ملماتها" (ص١٣٦) .

ولأن الرجل ليس فيلسوفًا محترفًا مثلما كان – مثلا – الفارابى، وابن سينا، والكندى وغيرهم – لم يشغل نفسه بالمناقشة النظرية لمفهوم النفس، ومكوناتها، وأحوالها، ومراتبها، وإن كان همه الشاغل هو – إذا صح هذا التعبير – النفس في حالة التشغيل – أى ما يكون للنفس من إجراءات وتصرفات وعمليات، وهو في ذلك إنما ينهج النهج القرآنى في التعامل مع "العقل"، حيث لاحظنا أنه يذكره في مقام الفعل والعمل، لا في مقام التنظير .

أما بالنسبة إلى رياضة النفس، فقد كتب مشيرًا: "واعلم جعل الله العلم حاكمًا لك وعليك، والحق قائدًا لك وإليك، أن الدنيا إذا وصلت فتبعات موبقة، وإذا فارقت ففجعات محرمة، وليس لوصلها دوام، ولا من فراقها، فرُض نفسك على قطيعتها، لتسلم من تبعاتها، وعلى فراقها لتأمن فَجَعاتها" (ص ١١٤) .

وفى رأينا فإن الرجل يستحيل أن يقصد المفارقة، بمعنى المقاطعة التامة للدنيا، وإلا لناقض نفسه، فيما أكده من إقرار بالحاجات الأساسية لبنية الإنسان الجسدية، وإنما – فيما نرجح

– يقصد أن يكون الإنسان متحكمًا في نوازعها، لا أن يترك نفسه منقادًا لها، وهذا هو المعنى الصحيح لرياضة النفس .

ولعل ما يؤكد ترجيحنا هذا، هو أن الماوردى عندما فصل القواعد التي يجب على الإنسان الالتزام بها حتى يصلح حاله، ذكر بصدد القاعدة الأولى الخاصة بأن يملك الإنسان "نفسًا مطيعة"، حيث فسر هذا بأن يكون هو فى مقام الآمر القائد الموجه، بينما لو حدث العكس، فغالبًا ما ينقاد الإنسان إلى المعاصى؛ لأنها بالمشاعر الفطرية تجنح إلى الملاذ، وتحركها الشهوات. وفضلا عن ذلك، فإن قيادة الإنسان لنفسه، وليس العكس، ستتيح له الفرصة أن يفكر ويدرس المسألة التي هو بصددها فتتاح له الفرصة للتفكير الرشيد، وهنا يأتى دور العقل المفكر البصير "ولذلك قيل : من تفكر أبصر. فأما الانقياد فهو أن تسرع إلى الرشد إذا أمرها، وتنتهى عن الغى إذا زجرها، وهذا يكون من قبول النفس إذا كُفيَت منازعة الشهوات" (طبعة بيروت، ص ١٤٨).

والجسد هو الوعاء الأساسى لكل ما يحمل الإنسان من أجهزة وأدوات يتعامل بها مع نفسه ومع الآخرين ومع مفردات المجتمع، ومع عناصر الكون المختلفة بما يحمله من حواس وأعضاء داخلية وخارجية وبنية جسدية عامة .

وهو فى معرض حديثه عن الجوانب المختلفة للجسد لا نشمُّ منه تقبيحًا وتحقيرًا، وذلك لأن الثنائية التى أقر بها للإنسان لا تعنى تناقضًا بين عنصرين، وتقابلاً بين جزأين، بل تكاملاً وتعاضدًا بينهما .

ومن أجل البرهنة على ضرورة مراعاة أحوال الجسم وحاجاته، ينبه إلى أن الشرع نهى عن الوصال بين صوم يومين، حيث إن هذا من شأنه أن يضر بالجسد، وبالتالى فسوف تضعف قدرة الإنسان على أداء العبادات، حيث إن بعض هذه العبادة يتطلب مشقة جسمية .

ومن المظاهر ذات الدلالة على اهتمام الإسلام بالجسد هذا الحرص الواضح على النظافة، فنظافة الجسد شرط أساسى لأداء الصلاة (ص١٩٦) .

ومن حيث ما يحتاج إليه الإنسان من إشباع، يشير الماوردى إلى شكلين من أشكال الإشباع، أولهما شهوة فى الإكثار والزيادة، وثانيهما شهوة فى تناول الألوان اللذيذة . ومن الواضح أن الشرع يحرم النوع الأول؛ لأن فيه زيادة عن الحد الضرورى، ورسول الله – صلى الله عليه وسلم– يقول: "إياكم والبطنة، فإنها مفسدة للدين، مورثة للسقم، مُكْسِلة عن العبادة" (طبعة بيروت، ص٣٣٥) .

أما النوع الثانى وهو "شهوة الأشياء اللذيذة، ومنازعة النفوس إلى طلب الأنواع الشهية" فهناك اختلاف وتعدد فى وجهات النظر بين من تناول هذه المسألة، وأبرز الآراء فى هذا، ما رآه البعض من أن الأولى هو صرف النفس عنها وأن الأحرى قهر النفس عن اتباع الشهوات، فمثل هذا النهج من شأنه أن يمكن الإنسان من قيادة النفس والسيطرة عليها، حتى لا تستبد بصاحبها الشهوات وأغراض الهوى، وخاصة وأن طريق إشباع الهوى قد لا تكون له نهاية، وقد لا يكون للشهوات سقف تقف عنده، فكأنها نار، كلما غذيتها زادت اشتعالاً .

ورأى آخرون أن إشباع لذات النفس من شأنه أن يزيل عنها مشاعر الذل والانكسار والشعور بالحرمان، وما يرتبط بهذا وذاك من إحباط،وربما كآبة . كما أن الإشباع لا يدفعها إلى النشاط، ويبث فيها حيوية .

وعندما يعرض الماوردى للموقف الثالث الذى يتوسط بين الأمرين يعلن انحيازه إليه بغير جدال، بحيث لا يكون إفراط ولا يكون تفريط .

وتشكل قضية الحرية بالنسبة إلى إرادة الإنسان ركنًا أساسيًّا فى تصور الماوردى لطبيعة الإنسان، حيث أثبتت الجهود العلمية فى العقود الأخيرة أن الإنسان الحر هو الذى تثمر فيه الجهود التربوية؛ لأن طاقات الإنسان تحتاج إلى أن تعبر عن نفسها، وتنطلق إمكاناته واستعدادته وقدراته، بينما يؤدى القهر إلى كبت وانكفاء على الذات، وتعود على النفاق والجبن .

وقد شغلت قضية الجبر والاختيار كثيرين من فلاسفة الإسلام، وهذا هو تعبير العصر عن قضية حرية الإرادة، وكان موقف الماوردى منها، كعادته من حيث الميل إلى الاعتدال والاتجاه

الوسطى، حيث رأى أن إرادة الإنسان، مسيرة، مخيرة، وإن كان الاختيار هو الغالب، لكنه لم يستطع أن ينكر بعض مظاهر وعلامات الجبر، ومما يشير إلى مظاهر الجبر، الاعتبارات التالية (على خليل، ص١٦٣) :

– أن الإنسان مخلوق من خلق الله الذى خلق الكون وما فيه وفق سنن وقوانين تتحكم فى الإنسان وتوجهه، حتى العقل، هو منحة إلهية وهبها الخالق للإنسان .

– أن الإنسان محدود فى قدراته الجسمية والعقلية، وهناك حدود يعجز عن أن يتعداها .

– أن الله عز وجل قد منّ على الإنسان بالدين، الذى هو عبارة عن قواعد وأصول لابد للإنسان أن يلتزم بها .

وفى ضوء هذا كتب الماوردى (طبعة وزارة المعارف، ص٨٠): "اعلم أن الله تعالى لنافذ قدرته وبالغ حكمته خلق الخلق بتدبيره وفطرهم بتقديره، فكان من لطيف ما دبر، وبديع ما قدر أن خلقهم محتاجين وفطرهم عاجزين ليكون بالغنى منفردًا وبالقدرة مختصًّا، حتى يشعر بقدرته أنه خالق، ويعلمنا بغناه أنه رزاق، فنذعن بطاعته رغبة ورهبة، ونقر بنقصنا عجزًا وحاجة".

ففى هذا النص نجد ضرورة الإقرار بتسيير الإنسان نظرًا لعجزه، فهو خاضع للخالق الذى هو الرزاق، وهو الواضع للسنن التى يسير الإنسان وفقًا لها، ومن هنا يستكمل الماوردى قوله: "ثم جعل الإنسان أكثر حاجة من جميع الحيوان؛ لأن من الحيوان ما يستقل بنفسه عن جنسه، والإنسان مطبوع على الافتقار إلى جنسه، واستعانته صفة لازمة لطبعه وخلقة قائمة فى جوهره،ولذلك قال سبحانه وتعالى: ﴿ وَخُلِقَ ٱلْإِنسَٰنُ ضَعِيفًا ﴿٢٨﴾ ﴾، يعنى عن الصبر عما هو إليه مفتقر، واحتمال ما هو عنه عاجز . ولما كان الإنسان أكثر حاجة من جميع الحيوان، كان أظهر عجزًا؛ لأن الحاجة إلى الشىء افتقار إليه، والمفتقر إلى الشىء عاجز عنه" (طبعة وزارة المعارف، ص٨٠).

لكن هذا العجز، لا يتركه المولى عز وجل بغير "عون" على تحمله واستكمال بعض

جوانبه، ومن هنا خلق الله للإنسان "العقل"، وأرشده إلى "الفطنة"، وفى قوله تعالى فى قرآنه المجيد: ﴿ وَٱلَّذِى قَدَّرَ فَهَدَىٰ ﴾، أى قدر أحوال خلقه، فهدى إلى سبيل الشر والخير، وهذا يتعلق أيضًا بقوله سبحانه: ﴿وَهَدَيْنَٰهُ ٱلنَّجْدَيْنِ ﴾، يقول بعض المفسرين، أى الطريقين، طريق الخير وطريق الشر (ص٨١).

مقام العقل وأهميته :

بالعقل تقبل الإنسان دعوة رسل الله وأنبيائه، وبالعقل أيضًا لم يفعل آخرون مثل هذا . وبالعقل يدبر الإنسان أمور حياته الحاضرة والمستقبلة، وبالعقل يتعامل مع الآخرين، وفى كل هذا وغيره مما يعسر حصره، يختلف الأمر وفق مستوى التعقل ودرجته ومقصوده ووسائله وأجوائه ومصاحباته .

ومن الملاحظ أن الماوردى جعل أول فصول كتابه، خاصًا بالعقل حيث عنونه بـ (فضل العقل وذم الهوى)، فكأنه بذلك يقرر بداية أن الشأن العاطفى، عندما يستبد به الهوى، يجنح عن سواء الطريق،وأن العقل هو الذى يأخذ الإنسان إلى رشد السلوك،ومن ثم وجب الشكر والتقدير والإجلال للعقل، ووجب الذم والازورار عن الهوى، أو بمعنى أصح، عن الخضوع للهوى .

والماوردى وهو يكيل المديح والتقدير للعقل، لا يشير إلى ذلك تعسفًا، وإنما وفق منطق، وبناء على علل وأسباب،ولذلك قام بقياس مهم: "اعلم أن لكل فضيلة أسًّا، ولكل أدب ينبوعًا، وأس الفضائل وينبوع الآداب هو العقل الذى جعله الله – تعالى– للدين أصلاً، وللدنيا عمادًا، فأوجب التكلف بكماله، وجعل الدنيا مدبرة بأحكامه، وألف به بين خلقه، مع اختلاف هممهم ومآربهم وتباين أغراضهم ومقاصدهم" (ص٤).

فمثل هذا النص المهم يمكن أن نستنبط منه المبادئ التالية :

١- العقل أصل الدين .

٢- العقل عماد الدنيا .

٣- الإنسان، بناء على ذلك مكلف بأن يغذى العقل بكل ما يؤدى إلى نضجه وسداد خطواته، وصحة عملياته، وهو المقصود "بالكمال".

٤- وجوب أن تقوم العلاقات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية بين البشر على أساس من العقل حتى يمكن توفير ما هو ضرورى لحسن معيشة الإنسان الاجتماعية، ألا وهو عملية "التأليف"، نسبة إلى التآلف والألفة .

ومن أبدع ما ساقه الماوردى فى هذا الشأن هذه الأبيات الشعرية، التى تعبر أدق ما يكون التعبير عن قيمة العقل وضرورته لترشيد سلوك الإنسان (ص٤):

يزين الفتى فى الناس صحة عقله وإن كان محظورًا عليه مكاسبه

يشين الفتى فى الناس قلة عقله وإن كرمت أعراقه ومناسبه

يعيش الفتى بالعقل فى الناس إنه على العقل يجرى عمله وتجاربه

وأفضل قسم الله للمرء عقله فليس من الأشياء شىء يقاربه

إذا أكمل الرحمن للمرء عقله فقد كملت أخلاقه ومآربه

فإذا ما جئنا لنستطلع رأى الماوردى فى ماهية العقل، فسوف نجد حديثه يختلط إلى حد كبير بالمعرفة، حيث نجد ما يقوله عن العقل يكاد يكون مما ينطبق على المعرفة.

فهو يذهب إلى أن العقل نوعان : غريزى (فطرى) ومكتسب .

وهو بعد أن يشير إلى آراء متعددة فى معنى العقل، حيث يرفضها، على درجات من البعد والقرب، يستقر على الرأى الذى يذهب إلى أن العقل "هو العلم بالمدركات الضرورية" (ص٥)، وهو بهذا يكون على نوعين: الأول ما يستفاد مما تدركه الحواس، مثل المرئيات التى تدرك بالنظر، والأصوات التى تدرك بالسمع، والطعوم التى تدرك بالذوق، والروائح التى تدرك بالشم، والأجسام المدركة باللمس، وأما الآخر فهو ما يقرب من المسلمات والبدائه،

مثل أن يدرك الإنسان أن أى شىء إما أن يكون موجودًا أو معدومًا، وأن الواحد أقل من الاثنين، وأن من المحال اجتماع الضدين .

فإذا سلمت حواس الإنسان بحيث يتمكن من المدركات الحسية،وأضيف هذا إلى العلم بالبدائه المفطور عليها سمى عاقلاً، تشبهًا بعقل الناقة؛ لأن العقل يمنع الإنسان من الإقدام على شهواته إذا قبحت، كما يمنع العقال الناقة من الشرود إذا نفرت .

وأما بالنسبة إلى العقل المكتسب، فهو يبتدئ فى اكتساب الأفكار الصحيحة وجيد التدبير، وحسن السياسة، وهو ينمو فى حالة التشغيل والاستعمال، وينقص لو أهمل شأنه.

ونمو العقل أو التفكير بمعنى أصح إنما يكون بكثرة التجارب والخبرات،ولهذا أولى العرب كبار السن منزلة عالية، على أساس أنه كلما كان الإنسان معمرًا، فهذا يعنى تحصله لتجارب أكثر، وبالتالى يصل إلى مستوى أرفع عقليًّا، وهو الأمر الذى قد لا يكون كذلك فى أيامنا المعاصرة، حيث قد يحدث العكس إلى حد ما،وذلك لفارق مهم بين القرون السابقة، وزماننا المعاصر، فإيقاع التغير المذهل المعاصر، ربما يجعل من كبار السن متخلفين عن اتجاهات العصر، إلا إذا تمكن الواحد منهم من استمرار المتابعة وهو الأمر الذى يحدث بالفعل، لكن ليس لكل الناس. أما بالأمس، فقد تستمر عقود، والحال لا يتغير فى أساسياته ونظرياته وأطره الكلية .

لكن الماوردى يبلغ درجة من الفطنة تجعله لا يرفض الرأى من حديثى السن والشباب، وذلك بالتنبيه إلى أن ما يكمل المسألة العقلية ما يسميه "فرط الذكاء وحسن الفطنة"، وهذا، عندما يمتزج بالعقل الفطرى الغريزى نجد فرصة ذهبية لدى حديثى السن خاصة والشباب من حيث وفور العقل وجودة الرأى، ولذلك قالت العرب: عليكم بمشاورة الشباب، فإنهم ينتجون رأيًا لم ينله طول القدم، ولا استولت عليه رطوبة الهرم (ص٦). وحكى الأصمعى أنه قال لغلام حدث من أولاد العرب كان يحادثه فأمتعه بفصاحة وملاحة، عما إذا كان يسره أن يكون له مائة ألف درهم، ويكون أحمق؟، فأجاب بالنفى، مفسرًا رأيه هذا بأنه يخاف أن يجنى عليه حمقه فيذهب بماله ويبقى على حمقه" فانظر إلى هذا الصبى كيف استخرج، بفرط ذكائه واستنبط بجودة قريحته ما لعله يدق على من هو أكبر منه سنًّا، وأكثر تجربة"!

وفى هذا الاتجاه أيضًا يروى الماوردى أن عمر بن الخطاب – رضى الله عنه– مر بصبيان يلعبون وفيهم عبد الله بن الزبير، فهربوا منه إلا عبد الله، فقال له عمر : ما لك ؟ لم لا تهرب مع أصحابك ؟ فقال : يا أمير المؤمنين، لم أكن على ريبة فأخافك،ولم يكن الطريق ضيقًا فأوسع لك". ويعقب الماوردى على ذلك بقوله: "فانظر ما تضمنه هذا الجواب من الفطنة وقوة المنة، وحسن البديهة،كيف نفى عنه اللوم وأثبت له الحجة، فليس للذكاء غاية ولا لجودة القريحة نهاية" (ص ٧).

هنا يصل بنا الماوردى إلى ما يسميه: "العقل الكامل"، وهو ما يجمع بين ما هو فطرى "العقل الغريزى"، والعقل المكتسب، أى المعرفة المتحصلة من الخبرة واستيعاب المعارف والاستفادة مما يمر به الإنسان من تجارب وخبرات، فضلاً عن جودة الحدس وفرط الذكاء،وهو ما يمكن أن نتبينه من بعض الوقائع التى زخر بها الموروث الحضارى العربى والإسلامى، وعلى سبيل المثال، قيل لعلى بن أبى طالب : كم بين السماء والأرض ؟ قال : دعوة مستجابة . قيل: فكم بين المشرق والمغرب؟ قال : مسيرة يوم للشمس"، فكان هذا السؤال من سائله إما اختبارًا وإما استبصارًا، فصدر عنه من الجواب ما أسكت .

وقيل أيضًا لعلى بن أبى طالب :كيف يحاسب الله العباد على كثرة عددهم ؟ فقال : كما يرزقهم على كثرة عددهم !!

وقيل لعيسى عليه السلام : ألست تقول أنه لن يصيبك إلاَّ ما كتبه الله عليك؟ قال : نعم . قال : فارم نفسك من ذروة الجبل، فإنه إن يقدر لك السلامة تسلم، فقال له : يا ملعون، إن الله يختبر عباده، وليس للعبد أن يختبر ربه (ص٨).

وناقش الماوردى ما ادعاه البعض من أن الزيادة فى العقل المكتسب ليست منشودة، وفقًا للقاعدة الشهيرة القائلة بأن الفضيلة وسط بين رذيلتين، حيث يؤدى الذكاء الخارق، والتعقل الزائد إلى المكر والدهاء، إذ رأى الماوردى أن الشجاعة إذا كان يصدق عليها هذه القاعدة "وسط بين رذيلتين"، حيث تؤدى فى حالة زيادتها إلى التهور، إلا أن التعقل لا يصدق عليه هذا "لأن الزيادة فيه زيادة علم بالأمور، وحسن إصابة بالظنون، ومعرفة ما لم يكن إلى ما

يكون، وذلك فضيلة لا نقص"(ص٩).

ومن هنا يستشهد بهذا الشعر المنسوب إلى على بن أبى طالب، فهو – حتى ولو لم يكن صحيحًا- فإنه ينم عن اتجاه لدى قطاع من المسلمين من حيث هذا النظر إلى العقل الذى يبعث على الدهشة حقًا، حيث نجد تعديدًا لعدد من الفضائل الأخلاقية، يحل فيها العقل فى المقدمة، بل وقبل الدين،ويفسر البعض هذا بأن الإنسان لا يستطيع أن يتلقى الدين ويفهمه ويعمل به إلا بعد أن يتوافر له العقل، كالطريق الموصل إلى المسجد، لا بد أن يُمهد أولاً ويحدد ويتعرف عليه حتى يمكن الوصول إلى المسجد (ص١٠):

إن المكارم أخلاق مطهـرة فالعقـل أولـها والدين ثانيهـا

والعلم ثالثها والحلم رابعهـا والجود خامسها والعرف سـاديها

والبر سابعها والصبر ثامنها والشكر تاسعها واللين عاشيهـا !!

أما "الهوى" فهو، فى رأى الماوردى "للعقل مضاد" (ص١٢)، ويبرر هذا الحكم بأن الهوى "ينتج من الأخلاق قبائحها،ويظهر من الأفعال فضائحها"، ويجعل ستر المروءة مهتوكًا، ومدخل الشر مسلوكًا.

من أجل هذا لابد أن يكون العقل رقيبًا مجاهدًا، يلاحظ ما قد يكون من غفلة، ويدفع بسطوته ما قد يكون من خداع النفس،وهذا ما يعكسه قول أحد الشعراء (ص١٣):

يا عاقلا أردى الهوى عقله ما لك قد سدت عليك الأمور

أتجعل العقل أسـير الهوى وإنمـا العـقـل عـليـه أميـــر

ولعل هذا يفسر حديث رسول الله – صلى الله عليه وسلم- من أن الجنة حفت بالمكاره، وحفت النار بالشهوات، كناية عن شدة إلحاح الشهوات، وصوت الهوى العالى، واضطرار الإنسان المستخدم عقله إلى المجاهدة وما فيها من مشاق .

وأحيانًا يتحايل الهوى على العقل، فيصور له القبيح حسنًا والضرر نفعًا، ولعل ما يدفع إلى

obeikandl.com

هذا أحد أمرين :أولهما أن يكون للإنسان نفسه ميل إلى الشىء المفروض أن يبتعد عنه،ومن هنا شاع القول بأن "الحب أعمى"، بمعنى أنه يعمى الإنسان عما قد يكون من سلبيات وأوجه قبح . السبب الثانى ما قد يحدث فى بعض الأحيان من استثقال مسئولية التفكر وتقليب الأمر على وجوهه المختلفة،والميل إلى الراحة والسهولة .

ـ ومن هنا تأتى مسئولية العقل فى القيام بعدد من الوظائف الأساسية،وكلها لا تأتى إلا بالمزيد من التعلم (على خليل، ص ١٥٠) وهى:

١- تنظيم أمور الحياة الدنيا، بالالتزام والاختيار الصحيح للشرع والتكاليف .

٢- معرفة الأصول الشرعية؛ لأن حجج العقول أصل لمعرفة الأصول، إذ ليس تعرف الأصول، إلا بحجج العقول؛ ولذلك لم يرد الشرع إلا بما يوجبه العقل أو يجوزه،ولم يرد بما حظره العقل وأبطله، قال تعالى فى سورة العنكبوت: ﴿ وَتِلْكَ ٱلْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَآ إِلَّا ٱلْعَٰلِمُونَ ﴿٤٣﴾ ﴾،والتى تعنى : ما يعلمها إلا العالمون، لقوله تعالى فى سورة طه: ﴿ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَأَيَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلنُّهَىٰ ﴿٥٤﴾ ﴾، أى ذوى العقول المدركة الفاهمة .

٣- التعليم والتعلم، إذ واجب العقل العلم بالمدركات الضرورية، بل هذا هو فهم العقل عنده .

٤- التنظيم الاجتماعى والعائلى .

المعرفة والتعليم :

كان المصطلح الأكثر تداولاً بين علماء المسلمين هو "العلم"، ولا يعنى هذا أننا نقحم مصطلحًا مفتعلاً على فكر الماوردى، فالمعانى والمضامين التى كان يقصدها وهو يتحدث عن العلم، هى فى معظمها ما يتعلق بالمعرفة، ولعل ميلنا إلى التخلى عن المصطلح الذى استخدمه هو أنه ينصرف فى أيامنا الحالية إلى المعانى التى قد تبعد إلى حد ما عما كان يقصده مفكرنا، وإن لم يمنعنا هذا من استخدامه عند الحديث عن علماء تربية آخرين فى الكتاب الحالى، وربما

كان دافعنا إلى ذلك، فضلاً عما سبق، هو دفع ما قد يتسرب من ملل لدى القارئ من تكرار لفظ بعينه .

ولا بد أن يكون هناك اقتران بين العلم أو المعرفة وبين التربية أو التعليم، فما دامت هناك معرفة، فلا بد أن ننقلها إلى آخرين،وهذه هى عملية التعليم .

ويقف المرء محرجًا حقًّا، حيث نجد أن ما كتبه الماوردى فى هذا الشأن، لا يختلف عما كتبه كثيرون من علماء التربية من حيث إضفاء آيات التقدير والاهتمام على العلم واكتساب المعرفة،ولعل هذا ما قد يضطرنا إلى التجاوز عن بعض ما كتب الماوردى، بحيث نتوقف أمام ما قد يزيد به على غيره، سواء من حيث التحليل أو استنباط المعانى، أو الاستشهاد بوقائع الموروث الثقافى العربى الإسلامى فى هذا الشأن .

فمن ذلك، على سبيل المثال أن بزرجهر سئل : العلم أفضل أم المال ؟ فكان رده: بل العلم . فلما طرح أمامه تساؤل عن أن العلماء نراهم عادة على أبواب الأغنياء، بينما لا نكاد نرى الأغنياء على أبواب العلماء، فكان رد بزرجهر : ذلك لمعرفة العلماء لمنفعة المال،وجهل الأغنياء بفضل العلم (ص١٧).

ويقف الماوردى فى صف من رأوا أن المعرفة "ممكنة"، على غير ما رأى فريق معروف من الشكاك الإغريق قديمًا، حيث يقر بأن الله – عز وجل– أودع الإنسان الأدوات الضرورية لتحصيل المعرفة، دون الارتباط بسن بعينها، ولا فى حال بذاته من الأحوال العادية السوية، ومهما قابلت الإنسان صعوبة ما، وذلك لعدد من الاعتبارات وهى (على خليل، ص ١٨٤):

١– أن الإنسان وُهِب العقل،وبه يستطيع أن يعرف حقائق الأمور والأشياء .

٢– أن الإنسان وُهِب نعمة التكليف ولا بد له من أن يعرف ما كلف به،وحكمة ما كلف به، بحيث لا يقبل قولاً من غير دليل عليه .

٣– أن الإنسان فى حاجة وفاقة، ولقد دله الله على هذه الحاجة بالعقل، وأرشده إليها

بالفطنة، ومن ثم وجبت المعرفة،وما دامت واجبة، فهى ممكنة .

٤- أن المعرفة والتعليم يكون بالطلب، ولإمكانهما يقول: "وربما امتنع الإنسان من طلب العلم لكبر سنه،واستحيائه من تقصيره فى صغره أن يتعلم فى كبره، فرضى بالجهل أن يكون موسومًا به، وآثره على العلم أن يصير مبتدئًا به، وهذا من خدع الجهل وغرر الكسل" (ص٢١).

وكتب الماوردى أيضًا ما يعزز هذا قائلاً (ص٢٢) : "وربما امتنع من طلب العلم لتعذر المادة، وشغله اكتسابها عن التماس العلم، وهذا وإن كان أعذر من غيره، مع أنه قلما يكون ذلك إلا عند ذى شَرَه، وعيب وشهوة مستعبدة، فينبغى أن يصرف للعلم حظًّا من زمانه".

كذلك كتب قائلاً (٢٣) : "وربما منعه من طلب العلم ما يظنه من صعوبته وبعد غايته، ويخشى من قلة ذهنه وبعد فطنته، وهذا الظن اعتذار ذوى النقص، وخيفة أهل العجز، لأن الإخبار قبل الاختبار جهل، والخشية قبل الابتلاء عجز" .

ومن الشائع أن الكثرة الغالبة من علماء التربية المسلمين عندما يتحدثون عن العلم ويعلون من شأنه، فغالبًا ما يكون قصدهم، العلم الدينى، لكن الماوردى هنا ينفى ذلك بقوله: "واعلم أن كل العلوم شريفة" (ص١٧). وكل ما هنالك أن لكل علم مزية بعينها،وإذا كان هذا يمكن أن يكون مبررًا للبعض بتصور يرون فيه ضرورة الإلمام بكل العلوم، فإن الماوردى يرى استحالة هذا . قال بهذا وهو فى زمنه، فتراه، ماذا يقول لو كان حيًّا فى زماننا الراهن، حيث يتوالى الانفجار المعرفى فى كل يوم، بل يكاد يكون كل ساعة، مما يستتبع بالضرورة تضخمًا مستمرًّا فى المعرفة، يؤدى إلى ما نسميه بالانشطار المعرفى، حيث تتوالد علوم جديدة بين حين وآخر؟

وهنا يعود الماوردى ليتابع الاتجاه العام فى إيلاء الاهتمام بالعلم الدينى، إذ ما دام العلم بكل العلوم مستحيلاً، وجب الاختيار، وهنا لا بد أن يكون العلم بالدين فى مقدمة اختياراتنا؛ "لأن الناس بمعرفته يرشدون، وبجهله يضلون، إذ لا يصح أداء عبادة جهل فاعلها صفات أدائها" (ص١٨). ويفسرالماوردى قول رسول الله – صلى الله عليه وسلم – فيما رواه

عنه: "فضل العلم خير من فضل العبادة". بأن ذلك ما كان ليكون إلا لأن العلم يبعث على فعل العبادة، والعبادة مع خلو صاحبها من العلم قد لا تكون عبادة "فلزم علم الدين كل مكلف".

وفى ضوء هذا يفسر الماوردى ما أثر عن رسول الله ﷺ من قوله: "طلب العلم فريضة على كل مسلم". وفقًا لاحتمالين : أولهما : علم ما لا يسع جهله من العبادات، والثانى : جملة العلم إذا لم يقم بطلبه من فيه كفاية . وإذا كان علم الدين قد أوجب الله – تعالى– فرض بعضه على الأعيان، وفرض جميعه على الكفاية، كان أولى بما لم يجب فرضه على الأعيان ولا على الكفاية (ص١٨).

وإذا كان البعض قد ازورَّ عن علم الدين، وأقبل على العلوم العقلية، والتى يقصد بها العلوم الأخرى التى تقع خارج الدائرة الدينية، حيث تكون المعانى، من نتاج الكسب العقلى الإنسانى وحده، على غير علم الدين، الذى يقوم على النقل بالدرجة الأولى، إلا أن الماوردى يرى خطأ هذا التوجه؛ لأن الناس على وجه العموم يستحيل أن يركنوا إلى ما يقول به هذا النفر أو هؤلاء، حيث الاختلاف فى الرؤى والتباين فى المشارب، ولا بد من الارتكان إلى ما يقدمه علم الدين، حيث هو ما يريده المولى من بنى البشر (ص١٩).

ودافع آخر يقول به الماوردى ألا وهو ما تمكن علوم الدين صاحبها – كما هو المفروض – من صيانة النفس، هذه الصيانة التى هى أساس الفضائل؛ ذلك لأن من أهمل صيانة نفسه، ثقة ما يتصوره من حصوله على العلم، فمن المحتمل أن يُسلب القدرة على التمييز بين القبيح والجميل،والخير والشر،ومن ثم فلربما وقع فى المهالك .

ومن المؤكد أن الماوردى؛ إذ يقول بهذا، فهو لا يقصد مجرد الاستيعاب النظرى لمحتوى علوم الدين، وإلا لأصبح الأمر مماثلاً لما يحدث فى مجالات أخرى، بل إن الجُرم هنا يكون أفدح، وإنما هو يقصد علوم الدين فى حال تطبيقها وانعكاسها على التفكير والسلوك، وهذا هو المقصود من استخدامه لعبارة: "صيانة النفس" التى من المفروض أن يساعد العلم الدينى المتعلم على تحقيقها .

ومن أطرف ما توصل إليه اجتهاد الماوردى هو هذا الوعى المبكر بتعليم الكبار، فقد أشار إلى أن هناك ممن كبروا فى السن من يتوهم بأن زمن التعلم قد فات، وهذا ليس بصحيح، إذ ما دام العلم فضيلة، فلا حد نهائى لطلب الفضيلة، ولا نهاية للسعى لاكتسابها والتحلى بها،وفى هذا يروى واقعة على درجة عالية من الأهمية، فقد ذكر أن إبراهيم بن المهدى دخل على المأمون وعنده جماعة يتكلمون فى الفقه، فقال : يا عم، ما عندك ما يقول هؤلاء ؟ فقال: يا أمير المؤمنين شغلونا فى الصغر واشتغلنا فى الكبر، فقال : لم لا تتعلمه اليوم ؟ قال : أو يحسن بمثلى طلب العلم ؟ قال : نعم، والله لأن تموت طالبًا للعلم خير من أن تعيش قانعًا بالجهل . قال : وإلى متى يحسن بى طلب العلم ؟ قال : ما حسنت بك الحياة، لأن الصغير أعذر،وإن لم يكن فى الجهل عذر؛ لأنه لم تطل به مدة التفريط، ولا استمرت عليه أيام الإهمال !(ص٢١).

وربما لم يشعر البعض بتقدير لطلب العلم لصدفة أن رأى حوله "عاقلاً غير محظوظ، وعالمًا غير مرزوق"، فتوهموا بناء على هذا أن العقل والعلم هما علة سوء حال هؤلاء، فصاروا مبغضين للعلم وحملته،وإن كانوا قلة،وقد قيل لبزرجهر: ما لكم لا تعاتبون الجهال؟ فقال: إنا لا نكلف العمى أن يبصروا،ولا الصم أن يسمعوا (ص٢٣).

والحق أن الماوردى استدرك ليؤكد أننا لو فتشنا أحوال العلماء والعقلاء، مع قلتهم لوجدنا الإقبال فى أكثرهم،ولو اختبرنا أمور الجهال والحمقى، مع كثرتهم، لوجدنا الحرمان فى أكثرهم،وربما يصبح ذو الحال الميسور منهم ملحوظًا شهيرًا؛ لأن ما هو فيه يكون غريبًا عجيبًا، كما أن ما قد يكون من فقر وحرمان للعلماء هو كذلك أمرًا غير طبيعى . والماوردى يسجل هنا حقيقة اجتماعية مؤلمة تستوقفنا فى أيامنا الحالية، عندما نرى الجهال وأنصاف المتعلمين فى أيسر حال، على عكس ما يكون عليه المفكرون والعلماء، هذه الحقيقة تقول: "الرزق بالحظ والجد لا بالعلم والعقل" ! معقبًا بأنها حكمة المولى - عز وجل- حتى نتأكد أن الأمور تسير بمشيئته تعالى (ص٢٣).

ومع ذلك، فالعلم فى حد ذاته قيمة تُشعر صاحبها بأنه عالى المرتبة، رفيع المقام، آخذ

بأسباب السعادة الحقيقية،وبينما الجاهل فى قرارة نفسه يشعر بتعاسة جهله، لكنه "يكابر" حتى يدارى ما هو عليه من سوء حال حقيقية وإن كثر ماله،ومن هنا أنشد أهل الأدب من شعر ابن طباطبا (ص٢٤) :

حسود مريض القلب يخفى أنينه ويضحى كئيب البال عندى حزينه

يلوم علىَّ إن رحت للعلم طالبا أجمع من عند الرواة فنونه

فأعرف أبكار الكلام وعونه وأحفظ مما أستفيد عيونه

ويزعم أن العلم لا يكسب الغنى ويحسن بالجهل الذميم ظنونه

فيا لائمى دعنى أغالى بقيمتى فقيمة كل الناس ما يحسنونه

ووجه الماوردى سهام نقد وتعنيف لهذه الفئة من الناس الذين يعتذرون بالانشغال فى كسب لقمة العيش، على أساس أن الذى يمضى سنين عمره كلها، ساعيًا وراء لقمة العيش، لا يستطيع أن يهنأ بها، فلا بد من أوقات راحة، ولا بد من تنوع فى الأنشطة،والاشتغال بين حين وآخر بطلب المعرفة، الذى هو صورة من صور التنويع، وإذهاب لملل السعى الدائم وراء مشاغل الحياة الدنيوية .

وتأمل النفس الإنسانية يؤكد لنا أنها بحاجة إلى التربية، فالتهذيب ضرورة وليس اختيارًا، "لا يستغنى محمودها عن التأديب، ولا يكتفى بالمرْضِىّ منها عن التهذيب، لأن لمحمودها أضدادًا مقابلة، يسعدها هوى مطاع، وشهوة غالبة" (ص ١٤٩).

وهذا يعنى أن طبيعة الإنسان تتفاعل بالضرورة مع السياق المجتمعى الذى تعيشه، وبالتالى تصبح التربية تهذيب النفس وتوجيهها بحيث تعرف الطريق إلى ما هو خير ومستقيم .

وهنا يضع الماوردى المسئولية على عاتق الآباء، حيث يوجب على كل واحد منهم أن يأخذ ولده بالقواعد الأساسية للآداب الأخلاقية،حتى يتعود عليها وتصبح مألوفة له،وخاصة فى فترة الصغر، إذ من المعروف أن من شب على شىء شاب عليه، ويستحضر هنا قول رسول الله، صلى الله عليه وسلم: "ما نحل والد نحلة أفضل من أدب حسن يفيده إياه، أو جهل

قبيح يكنه عنه، ويمنعه منه".

وفى هذا كتب الماوردى (ص١٥٠) : "فأما التأديب اللازم للأب فهو أن يأخذ ولده بمبادئ الآداب ليأنس بها وينشأ عليها فيسهل عليه قبولها عند الكبر لاستئناسه بمبادئها فى الصغر؛ لأن نشوء الصغير على الشىء يجعله متطبعًا بها،ومن أغفل فى الصغر كان تأديبه فى الكبر عسيرًا"، وقد استشهد هنا بقول شاعر :

إن الغصـون إذا قــومتها اعتدلت ولا يلين إذا قومته الخشـــب

قد ينفع الأدب الأحداث فى صغر وليس ينفع عند الشيبة الأدب

وانتقد الماوردى ترك الإنسان وهو فى سن صغيرة بغير تعلم، فهو يقر بأن التعلم فى الصغر أرجح، ويستشهد فى ذلك بقول منسوب لعلى بن أبى طالب قال فيه: "إن قلب الحدث كالأراضى الخالية، ما ألقى فيها من شىء قبلته". وإنما كان ذلك لأن الصغير أفرغ قلبًا، وأقل شغلاً، وأيسر تبذلاً، وأكثر تواضعًا، ومن هنا قال الأحنف بن قيس: الكبير أكثر عقلاً، ولكنه أشغل قلبًا، ولقد علق الماوردى على قول الأحنف هذا بقوله "لقد فحص الأحنف عن المعنى وبينه ونبه على العلة لأن قواطع الكبير كثيرة" (ص ٢٧)، وساق مثالاً على ذلك، ما نلاحظه على الكبير من استحياء فى طلب العلم، حتى لقد قيل: "من رق وجهه رق علمه".

ومن الأسباب الأخرى التى تقلل من جهد الكبير فى التعلم ما يسميه الماوردى "الطوارق المزعجة والهموم المذهلة" (ص ٢٧)،ولهذا رأى أن الإنسان ينبغى أن يسرع إلى التعلم قبل أن تتكاثر عليه الهموم، أيًّا كانت، فهو لا يدرى اليوم ما يخبؤه القدر له غدًا .

وإذا كان هذا يفهم منه اقتصار العملية التربوية على الصغار، إلا أن الماوردى كما سبق أن أسلفنا، يُدخل الكبار كذلك، وكل ما هنالك أن هناك مستويات من التربية تناسب كل مرحلة عمرية، ففى فترة الصغر يؤدب الوالد ولده على "أساسيات" الدين والثقافة والاجتماع، وفى الكبر، يمكن أن يسلك من فاته قطار التعليم فى سلك التعليم، بتعلم القراءة والكتابة لينفتح عن طريقهما على آفاق متعددة، ومن هنا كتب الماوردى (ص١٥٠) :

"والتأديب يلزم من وجهين : أحدهما: ما لزم الوالد لولده فى صغره، والثانى: ما لزم الإنسان فى نفسه عند نشوه وكبره".

كذلك فإن هناك قدرًا مشتركًا، وهو يتصل بالآداب الاجتماعية والأخلاق المرضية، وما يتصل بعناصر الحياة المحيطة .

وتناول الماوردى المجتمع والعلاقات الاجتماعية باعتبارهما إطارًا فكريًّا للحياة الاجتماعية، ولعل أبرز أركان التربية الاجتماعية هنا هو ما يتصل بتكوين الصداقات، لما لها من تأثير مذهل على كل قرين، وخاصة لدى أصحاب الأعمار الصغيرة، ومن هنا فقد ألح الماوردى على ضرورة أن يقوم الاختيار بين من نريد أن يكون صديقًا لولدنا وفقًا لمدى توافر الخصال التالية (ص ١٠٥):

الأولى: أن يكون صاحب عقل موفور، يهدى إلى ما ير شد من الأمور، فإن الحمق لا تثبت معه مودة، ولا تدوم لصاحبه استقامة، ومن هنا قال البعض: إن عداوة العاقل أقل ضررًا من مودة الأحمق؛ لأن الأحمق شؤم .

الثانية: الدين الذى يوجه صاحبه إلى فعل الخيرات، ذلك أن تارك الدين عدو لنفسه، فكيف يرجى منه مودة غيره ؟

الثالثة: أن يكون محمود الأخلاق،مرضى الفعال، مؤثرًا للخير آمرًا به،كارهًا للشر ناهيًا عنه، فإن مودة الشرير تكسب الأعداء، وتفسد الأخلاق، ولا خير فى مودة تجلب عداوة وتورث مذمة وملامة .

الرابعة: أن يكون من كل واحد منهما ميل إلى صاحبه، ورغبة فى مؤاخاته، فإن ذلك أوكد لحال المؤاخاة وأمدّ لأسباب المصافاة.

وزاد الماوردى على ما قدم من صور تربية اجتماعية بأن قدم فى إطار هذا تلك المنظومة الاقتصادية التى لا بد منها لقيام حياة اجتماعية سوية، ذلك أنه أشار إلى قاعدة الخصب وأهميتها فى حياة المجتمع، والمكاسب والمواد وأسباب المكاسب من زراعة ونتاج حيوان،

وتجارة وصناعات، مما يمكن أن يدخل فى باب التوجيه المهنى، بمستوى فكر هذا الزمان (على خليل، ص٣٤٠).

لكن التربية الاجتماعية، على أهميتها وضرورتها التى لا ينبغى أن تنكر، تحتاج إلى نوعية أخرى لتكملها، ألا وهى التربية المهنية، فنمو المجتمع وصلاح حاله وضمان تطوره لا يتم – مع عناصر أخرى – إلا إذا كان هناك اهتمام بتنشئة مجموعة من القادرين على ممارسة بعض المهن والحرف .

واستشهد الماوردى بآيات قرآنية متعددة، ليستنبط منها أهمية السعى إلى كسب الرزق، وكيف أن الله – سبحانه وتعالى– أودع فى الأرض العديد من سبل الثروة التى تقتضى من الإنسان أن يسعى لاستخراجها بالعمل والكد والمشقة، وكيف أنه منح الإنسان من القدرات والكفايات ما يمكن أن يستعين به على ذلك . ثم إنه – سبحانه وتعالى– جعل سد حاجة الناس وتوصلهم إلى منافعهم من وجهين : بمادة، وكسب، فأما المادة، فهى حادثة عن اقتناء أصول نامية بذواتها، وهى شيئان : نبت نام، وحيوان متناسل . وأما الكسب فيكون بالأفعال الموصلة إلى المادة والتصرف المؤدى إلى الحاجة، وهذا يقتضى طرق سبيلين : تقلب فى تجارة، والثانى، تصرف فى صناعة، وبالتالى تكون مجالات الكسب والعمل التى تحتاج إلى تربية مهنية أربعة: نماء زراعة، ونتاج حيوان، وربح تجارة، وكسب صناعة (ص١٣٧).

والعلوم، أيًّا كانت، لها أصول وقواعد ومبادئ، يسميها الماوردى "أوائل"، ولها كذلك نتائج وثمرات ومراتب متقدمة، وهذا يعنى ضرورة أن يبدأ المتعلم بأوائل العلوم، فإذا ما تمكن له أمكن له أن يتقدم خطوة خطوة حتى يصل إلى مراتبها العليا، حيث إن العلم بناء متسق العناصر، متدرج الأركان، كل مرحلة منه ومستوى تفضى إلى ما بعدها، والذى لا يلتزم بذلك لا يدرك من حقيقة العلم شيئًا له قيمة حقيقية.

ما يجب على المتعلم والمعلم :

وأيًّا ما كانت التربية، دينية أو اجتماعية أو غيرهما، فهى بحاجة إلى من يتلقنها ويستوعبها، ألا وهم المتعلمون، وكذلك إلى من يقوم بها ويتحمل مسئوليتها ألا وهم العلماء والمعلمون،

مما يستوجب أن يكونا على درجة عالية من التكوين بدورهم، ومن هنا فقد اهتم الماوردى أن يشير إلى بعض الصفات التى يجب أن يحرص كل من المتعلمين والعلماء على أن تزين أخلاقهم.

منها على سبيل المثال، الزهد فى الدنيا، بمعنى ألا تستبد بصاحب العلم، متعلمًا أو معلمًا، شهوات الدنيا،ويقيم الماوردى رأيه فى هذا الشأن وفق قياس منطقى دقيق، فإذا كان كل مطلوب له دافع، فإن الباعث ذو فرعين : رغبة، ورهبة، وبالتالى لا بد أن يكون صاحب العلم راغبًا راهبًا، أما الرغبة، ففى ثواب الله – تعالى- لطالبى مرضاته،وأما الرهبة،فمن عقاب الله لتاركى أوامره ومهملى زواجره، فإذا اجتمعت الرغبة والرهبة أوصلت طالب العلم إلى جوهره والحقيقة والزهد، وقد قال الحكماء: أصل العلم الرغبة وثمرته السعادة، وأصل الزهد الرهبة وثمرته العبادة، فإذا اقترن الزهد والعلم فقد تمت السعادة وعمت الفضيلة. ونسب إلى رسول الله – صلى الله عليه وسلم- قوله : "من ازداد فى العلم رشدًا، ولم يزدد فى الدنيا زهدًا، لم يزدد من الله إلا بعدًا" (ص٢٥).

ومنها ضرورة المذاكرة والمدارسة، خاصة وأن الإنسان قد جبل على النسيان، إذا لم تكن هناك مداومة على القراءة والمدارسة،ولهذا قال الشاعر(ص٢٨) :

إذا لم يـذاكـــر ذو العــلم بعلمه ولم يستفد علمًا نسى ما تعلمـا

فكم جامع للكتب من كل مذهب يزيد مع الأيام فى جمعـه عمى

لكن، فلنفرض أن المتعلم عسر عليه فهم ما يتعلم ؟ هنا لا بد من التوقف والبحث عن أسباب ذلك، والأسباب – فيما يرى الماوردى – لا تخرج عن ثلاثة (ص٢٨):

- إما لعلة فى الكلام الذى هو موضوع التعلم .
- وإما لعلة فى المعنى المتضمن .
- وإما لعلة فى المتعلم نفسه .

وبالنسبة إلى العلة الأولى، فيفيض الماوردى فى شرحها وبيان أحوالها، فنجد أنفسنا أمام مباحث هى أدخل فى باب ما يعرف اليوم بفلسفة اللغة، وكذلك بفلسفة الخطاب، تدهش القارئ حقًا من كثرة ما تضم من موضوعات وتصنيفات وتحليلات، على درجة عالية من العمق والبصر الدقيق .

والشىء نفسه بالنسبة إلى كل من الفئة الثانية والثالثة، والتى هى أدخل فى باب بنية الخطاب،وموقف متلقيه منه، فهمًا واستيعابًا، بل ويمكن أن ندخل حديث الماوردى هنا فى باب ما يعرف اليوم بعلم النفس المعرفى؛ لأنه ناقش ما يكون عليه المتعلم من أحوال نفسية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتلقيه وفهمه للمعرفة .

ومن صور المدارسة أن يقيد المتعلم ما يقرأ، حيث كان العرب قديمًا يعتمدون على الحفظ، لقلة توافر المطبوع، ومن هنا قال بعض البلغاء: "إن هذه الآداب نوافر– أى تنسى بسرعة –، تند عن عقل الأذهان، فاجعلوا الكتب عنها حماة،والأقلام عنها حماة،والأقلام لها رعاة" (ص٣٣).

ويحصر الماوردى الشروط التى يتوفر بها علم الطالب، وتوصله إلى أقصى ما يرغب ويأمل، فى تسعة (ص٣٩):

الأول : العقل الذى يدرك به حقائق الأمور .

الثانى : الفطنة التى يتصور بها غوامض العلوم .

الثالث : الذكاء الذى يستقر به حفظ ما تصوره وفهم ما علمه .

الرابع : الشهوة التى يدوم بها الطلب ولا يسرع إليه الملل .

الخامس : الاكتفاء بمادة تغنيه عن كلف الطلب .

السادس : الفراغ الذى يكون معه التوفر ويحصل به الاستكثار.

السابع : الفراغ من الشواغل مثل الهموم والعمل والمرض .

الثامن : طول العمر، واتساع المدة لينتهى إلى القرب من أعلى مراتب الكمال.

التاسع : الظفر بعالم سمح، بعلمه، متأنٍّ فى تعليمه .

ويستخدم الماوردى بعض المصطلحات التى أصبح لها معنى اليوم، يختلف كثيرًا عما قصده، وذلك مثل ما نصح به المتعلم من أن يتسم سلوكه نحو المعلم بالتذلل والتملق (ص٣٩)، إذ نحن اليوم نحذر من هذين الأمرين تحذيرًا شديدًا !

وأغلب الظن أن الماوردى يقصد من التذلل والتملق للمعلم : شدة الاحترام وفرط التقدير، وسائر ما كتبه تبعد به أن يكون داعيًا إلى أن يكون المتعلم ذليلاً منكسر النفس، أو أن يسرع إلى النفاق والقول بما ليس مطابقًا للحقيقة طلبًا لرضا المعلم فقط !

وفضلاً عن ذلك، فإن مقصوده أيضًا أن يُكرم المتعلم معلمه،وأن يصبر على ما قد يكون منه من جفاء، ولذلك قال أحد الشعراء :

إن المعــلم والطبيب كلاهمـــا لا ينصحــان إذا هما لم يكرما

فاصبر لدائك إن جفوت طبيبه واصبر لجهلك إن جفوت معلما

وإذا كنا نطالب المعلم بأن يكون رفيقًا بالمتعلم، أبويًّا فى تعاملاته معه، فإن هذا لا يعنى زوال الحواجز التى لا بد أن تقوم بين الطرفين، ومن هنا يُحَذّر الماوردى من الإفراط فى تبسط المعلم مع المتعلم؛ لأن هذا قد يؤدى، مع الأيام، إلى جرأة المتعلم بعد أن يكبر، وفى الوقت نفسه إذا وجد المتعلم لديه إحساسًا حقيقيًّا بأنه قد بلغ درجة عالية من التحصيل، فمن الأدب ألا يُشعر معلمه بذلك، وكأنه أصبح مستغنيًا عنه، حتى لقد قال أحد الشعراء معبرًا عن وقوع هذا الاحتمال بقول أبى البطحاء (ص٤٠):

أعلمه الرماية كل يوم فلما اشتد ساعده رمانى

وعكس هذا فإن الماوردى يحذر من أن يقع المتعلم فى أسر علم معلمه، فيتصور أن رأى معلمه قد بلغ درجة النضج والكمال بحيث يمكن أن يعتبر دليلاً، ويروى أنه رأى واحدًا من هذه الفئة يناظر فى مجلس، وقد استدل عليه الخصم بدلالة صحيحة، فكان جوابه عنها أن

قال : إن هذه دلالة فاسدة، ووجه فسادها أن شيخى لم يذكرها، وما لم يذكره الشيخ فلا خير فيه! (ص ٤١).

وأحسن الماوردى أن جمع أحاديث لرسول الله – صلى الله عليه وسلم- تشجع على طرح الأسئلة من قِبَل من لا يعلم، على من يعلم،وأسئلة أخرى تفيد النهى عن كثرة التساؤل، مما يوحى للنظرة العجلى بوجود تناقض، مؤكدًا أن الحث على طرح التساؤل إنما يكون فى حال إزالة الشكوك،وعلم ما نجهل، أما المنهى عنه فهو ما يمكن أن نسميه اليوم بالأسئلة التعجيزية، والتى عبر عنها الماوردى بوصف القصد منها "إعنات ما سمع"، أو كما نقول فى العامية المصرية: "المقاوحة"، ومجرد "فرد العضلات" – إن صح هذا التعبير- ومن هنا تأتى قيمة ما قاله ابن عباس – رضى الله عنهما- لما سئل : بم نلت هذا العلم ؟ قال: بلسان سؤول وقلب عقول (ص٤١)، فيكتمل بذلك بين الجانبين الوجدانى والعقلى .

ومن الآراء التى بلغت درجة عالية فى الحكمة حقًا، ما نصح به المتعلم أن يترك المتعلم ما هو قريب منه، فى سبيل ما هو بعيد عنه، والسهل من أجل الصعب،وما ارتاح إليه مما خبر،دون الإقبال على ما لم يختبر،ويعقب على ذلك بقوله: "فإن العدول عن القريب إلى البعيد عناء، وترك الأسهل بالأصعب بلاء،والانتقال من المخبور إلى غيره خطر" (ص٤٢).

والتواضع خاصية لازمة للمعلم والعالم،مما يعنى التخلى عما قد يكون من "العُجب" بالذات . وإذا كان بعض العلماء يترك نفسه فريسة للعُجب، نظرًا لما يتحلون به من فضيلة العلم، فإنهم لو تأملوا الحق، لعرفوا أن التواضع لهم أليق؛ لأن العُجب نقص ينافى الفضائل، حتى لقد نسب إلى رسول الله – صلى الله عليه وسلم- قوله: "إن العجب ليأكل الحسنات كما تأكل النار الحطب"، فلا يفى ما أدركوه من فضيلة العلم بما لحقهم ممن نقص العجب (ص٤٢).

ولعل ما قد يكون دافعًا لهذا الصنف من المرضى بالعجب، هو أنهم غالبًا ما يديمون النظر إلى من هم دونهم، فيشعرون بأنهم دائمًا الأعلى، وقلما ينظرون إلى من أعلاهم مرتبة وعلمًا، إذ لو فعلوا الثانية، فسوف يتيقنون من الحقيقة المؤكدة: "وفوق كل ذى علم عليم" !! وأفضل

نهج يمكن اتباعه هو ما قاله ابن العميد شعرًا (٤٣) :

من شاء عيشًا هنيئًا يستفيد به فى دينه ثم فى دنياه إقبالاً

فلينظرن إلى ما فوقه أدبًا ولينظرن إلى ما دونه مالاً

كذلك من المهم للغاية، سواء للمتعلم أو المعلم، العمل بما يعلم،وإلا لكان مثل الذين أشار لهم المولى – سبحانه وتعالى– فى سورة الجمعة: ﴿ مَثَلُ ٱلَّذِينَ حُمِّلُواْ ٱلتَّوۡرَىٰةَ ثُمَّ لَمۡ يَحۡمِلُوهَا كَمَثَلِ ٱلۡحِمَارِ يَحۡمِلُ أَسۡفَارَۢاۚ بِئۡسَ مَثَلُ ٱلۡقَوۡمِ ٱلَّذِينَ كَذَّبُواْ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِۚ وَٱللَّهُ لَا يَهۡدِي ٱلۡقَوۡمَ ٱلظَّٰلِمِينَ ۝٥ ﴾، ومن هنا يأتى مغزى قول منسوب إلى على بن أبى طالب يقول فيه "إنما زهد الناس فى طلب العلم لما يرون من قلة انتفاع من عمل بما علم". ومثله قول أبى الدرداء : أخوف ما أخاف إذا وقفت بين يدى الله أن يقول قد علمت، فماذا عملت ؟

كذلك أكد الماوردى على العلماء والمعلمين ألا يمتنعوا عن إفادة من يريد علمًا، وفى هذا قال – سبحانه وتعالى– فى سورة آل عمران: ﴿ وَإِذۡ أَخَذَ ٱللَّهُ مِيثَٰقَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡكِتَٰبَ لَتُبَيِّنُنَّهُۥ لِلنَّاسِ وَلَا تَكۡتُمُونَهُۥ فَنَبَذُوهُ وَرَآءَ ظُهُورِهِمۡ وَٱشۡتَرَوۡاْ بِهِۦ ثَمَنٗا قَلِيلٗاۖ فَبِئۡسَ مَا يَشۡتَرُونَ ۝١٨٧ ﴾. وفى هذا السياق نسب إلى على بن أبى طالب كذلك قوله: إن الله ما أخذ العهد على أهل الجهل أن يتعلموا حتى أخذ العهد على أهل العلم أن يعملوا (ص٤٧).

ومن الأقوال التى لها دلالة ذات عمق ما قاله الخليل بن أحمد من فائدة أن يقوم العالم بتعليم غيره، فهو فضلاً عما هو معروف من إفادته غيره بفضل علمه، فإن تعليم الغير يفيد نفس المعلم؛ لأن مطارحته لتلميذه تعنى مزيدًا من تجويد ما يعلم،وقد يكتشف ثغرة فى بنية معرفية لديه فيسعى لاستكمالها (ص٤٨).

لكن، بذل العلم للغير له شرطه الأساسى، ألا وهو استعداد المتعلم لتلقى المادة التعليمية، حيث نسب إلى المسيح عليه السلام، قوله : لا تلقوا الجواهر للخنزير. فالعلم أفضل من اللؤلؤ. والغريب أن البعض نسب هذه المقولة إلى بعض علماء المسلمين، ثم استنتج من ذلك اتجاهًا أرستقراطيًا يسعى إلى حصر المعرفة فى أيدى القلة، وهذا أبعد ما يمكن عن الفهم الإسلامى،

حيث يفسر بعضه بعضًا، وهو لا يتسق أبدًا مع آيات قرآنية كثيرة، فضلاً عن الحديث الشهير الذى يقضى فيه رسول الله ﷺ بفرض طلب العلم على كل مسلم، وبالتالى فإن المستفاد من النص الخاص بعدم تعليق اللآلئ بأعناق الخنازير، والمراد بها – كما يزعم البعض – عموم الناس، إنما هو ضن بالمعرفة على من لم يتهيأ لها،وغير المستعد للفلاح فيها، وهو السبب نفسه الذى تعمل به كثير من الدول المتقدمة تحت مظلة الإرشاد التربوى، لتوجيه المتعلم إلى ما يناسبه .

ولعل هذا يبرر فى نظر الماوردى ضرورة أن يحرص المعلم على أن يكون على دراية وافية بما يكون عليه طلابه من قدرات واستعدادات وأحوال، ذلك أنه إن لم يستطع هذا "كانوا وإياه فى عناء وكد وتعب غير مُجدٍ؛ لأنه لا يعدم أن يكون فيهم ذكى محتاج إلى الزيادة، وبليد يكتفى بالقليل، فيضجر الذكى ويعجز البليد" (ص٤٩).

من الآداب الأخلاقية :

إذا كنا قد أشرنا إلى أن استخدام المسلمين لكلمة "أدب" كان مرادفًا لما نسميه اليوم بالتربية، فإن هذا كان أحد المرادفات، لكن أبرز المرادفات الأخرى، هو الأخلاق، ومن هنا فقد كان طبيعيًّا والكتاب بعنوان (أدب الدنيا والدين) أن يتناول الماوردى بعض الفضائل الأخلاقية بالتوضيح والحث على التخلق بها،وهذه الفضائل، كما نكرر كثيرًا هى بالضرورة دائرة مهمة من دوائر التربية .

وأول ما اهتم به الماوردى من فضائل، ما أسماه (مجانبة الكِبر والإعجاب)، حيث إن دورهما السلبى نتيجة منطقية لهما، ذلك أن الواقع فى أسر الكِبر والإعجاب يصم أذنيه عن أن يسمع نصح أحد، ولِمَ لا ؟ ألا يرى فى نفسه العقل الأرجح، وفى حكمته، ما لا يبلغه غيره؟ وفى هذا يصدق قَول "أردشير بن بابك": "ما الكبر إلا فضل حمق حتى لم يدرِ صاحبه أين يذهب به فيصرفه إلى الكبر".

وهو فى تحليله للعوامل التى تدفع هذا الإنسان أو ذاك إلى الكِبر، وجد أن من بينها أن يكون المتكبر بالفعل على قدر عالٍ من المكانة، وقد يكون راجعًا إلى ندرة مخالطة الأكفاء، وما دام لم يخبر غيره، تصور أنه هو الأكفأ، وفى المقابل نجد النفوس العالية على قدر عال من التواضع، فها هو رجل يأتى إلى رسول الله -ﷺ- فإذا به يصاب برعدة من هيبة الرسول ﷺ، لكنه ﷺ يطمئن المرتعد مؤكدًا له أنه ابن امرأة كانت تأكل القديد (ص ١٥٥).

ومن هنا فقد حرص صحابى عملاق مثل عمر بن الخطاب على تأديب نفسه وترويضها، بحيث لا تقع فى جُبّ الكبر والإعجاب بالنفس، فلقد روى أنه نادى لصلاة جامعة، فلما اجتمع الناس صعد المنبر فحمد الله وأثنى عليه وصلى على نبيه، صلى الله عليه وسلم، ثم قال: أيها الناس، لقد رأيتنى أرعى على خالات لى من بنى مخزوم فيقبضن لى القبضة من التمر والزبيب، فأظل اليوم وأىّ يوم. فقال له عبد الرحمن بن عوف: والله يا أمير المؤمنين ما زدت على أن قصرت بنفسك، فقال عمر رضى الله عنه: ويحك يا ابن عوف، إنى خلوت فحدثتنى نفسى فقالت: أنت أمير المؤمنين، فمن ذا أفضل منك، فأردت أن أعرفها نفسها (ص١٥٥).

ومما يدفع للإعجاب،كثرة المادحين والمنافقين الذين جعلوا النفاق عادة ومذهبًا، ومشكلة هؤلاء أنهم إذ يؤكدون على ما ليس واقعًا لدى هذا أو ذاك، فإنه، تدريجيًّا، وبكثرة ترديد كلمات التملق والنفاق، يصدقونه ويحسبون أنه حقيقة، ويتصرفون على هذا الأساس. ومع الأسف الشديد، فإن ما يشجع على ذلك أن الإنسان بطبيعته يحب المديح .

ومن هنا تجىء حكمة رسول الله ﷺ فيما نسب إليه من قوله : لا تكونوا عيابين ولا تكونوا لعانين ولا متمادحين ولا متماوتين . وحكى الأصمعى أن أبا بكر الصديق - رضى الله عنه- كان إذا مُدح قال : اللهم أنت أعلم بى من نفسى وأنا أعلم بنفسى منهم. اللهم اجعلنى خيرًا مما يحبون، واغفر لى ما لا يعلمون، ولا تؤاخذنى بما يقولون (ص١٥٦).

ثانى الفضائل، فضيلة جامعة إلى حد كبير، ألا وهى (حسن الخلق)، وفى هذا الشأن فقد روى عن رسول الله ﷺ أنه قال: "إن الله تعالى اختار لكم الإسلام دينًا، فأكرموه بحسن الخلق والسخاء، فإنه لا يكمل إلّا بهما". وقال بعض الحكماء : من ساء خلقه، ضاق رزقه! ومما

يفسر هذا، قول البعض: إن حَسَنَ الخُلق من نفسه فى راحة، والناس منه فى سلامة،والسيئ الخُلق، الناس منه فى بلاء، وهو فى نفسه فى عناء! كذلك فإن حسن الأخلاق يكثر مصافوه، ويقل معادوه، فتسهل عليه الأمور الصعبة، وتلين له القلوب الغضبى، بل ونسب إلى رسول الله ﷺ قوله : "حسن الخلق وحسن الجوار يعمران الديار ويزيدان فى الأعمار".

لكن هناك من الظروف ما قد يغير حسن الخلق إلى عكسه، وهى كثيرة، كما يحدث بالنسبة إلى من يتقلد موقعًا فى الحكم عاليًا، خاصة إذا كان فى الأصل لئيم السلوك، غير ظاهر، فإذا تقلد المنصب، ظهر سوء الخلق عليه من حيث التكبر والتعالى، وينكشف مثل هؤلاء عندما يعزلون من مناصبهم .

والغِنى كذلك من عوامل تغير الأخلاق، حتى لقد قال أحد الشعراء (ص١٥٩):

فإن تكن الدنيا أنالتـــك ثــروة فأصبحت ذا يســر وقد كنت أعسر

لقد كشف الإثراء منك خلائقا من اللؤم كانت تحت ثوب من الفقر

وإذا كان الغنى له هذه القدرة على الإفساد، فإن الفقر يفعل العكس فى بعض الأحوال،ومن هنا فقد كتب قتيبة بن مسلم إلى الحجاج أن أهل الشام قد بدءوا يتعبوه، فكتب الحجاج إليه بأن يقطع عنهم الأرزاق، ففعل، فساءت حالهم، فاجتمعوا إليه راجين منه أن يقيل عثرتهم، فكتب إلى الحجاج بما حدث، فقال له الحجاج : إن كنت آنست منهم رشدًا، فأجر عليهم ما كنت تجرى، واعلم أن الفقر جند الله الأكبر، يذل به كل جبار عنيد يتكبر .

ومن فضائل الأخلاق أيضًا (الحياء)، حيث يعد، فى نظر الماوردى دليل الخير والدال عليه، كما أن العكس من ذلك يكمن فى البذاءة التى هى دليل شر، والإنسان منزوع الحياء لا ينزجر عن قبيح، ولا ينصرف عن محظور، فهو يتسم بالجرأة على فعل المنكر، حيث تسيره أهواؤه، ومن هنا يأتى قوله صلى الله عليه وسلم: "إن مما أدرك الناس من كلام النبوة الأولى : يا ابن آدم إذا لم تستحى فاصنع ما شئت" (ص١٦١).

والحياء أنواع، يمكن الإشارة إلى أبرزها فيما يلى (على خليل، ص ٢٣٣) :

١- حياء الإنسان من الله - تعالى - : ويكون ذلك بالامتثال إلى أوامره والانتهاء عن زواجره، روى ابن مسعود عن النبى - صلى الله عليه وسلم- قوله: "استحيوا من الله حق الحياء". فلما سئل دهشة : كيف نستحيى من الله عز وجل، وما حق الحياء ؟ قال: "مَنْ حفظ الرأس، وما وَعَى، والبطن وما حوى، وترك زينة الحياة الدنيا، وذكر الموت والبلى، فقد استحيا من الله عز وجل حق الحياء" (أدب الدنيا والدين، ص١٦٢).

٢- الحياء من الناس: ويكون بكف الأذى وترك المجاهرة بالقبيح، وفى هذا أيضًا روى عن رسول الله - صلى الله عليه وسلم- قوله: "من تقوى الله اتقاء الناس". وهذا النوع قد يكون من كمال المروءة وحب الثناء .

٣- الحياء من النفس: ويكون بالعفة وصيانة الخلوات، وهذا النوع من فضيلة النفس وحسن السريرة .

وعندما يكتمل حياء الإنسان من هذه الأوجه الثلاثة، فقد كملت فيه أسباب الخير،وانتفت عنه أسباب الشر .

أما الفضيلة الرابعة فهى فضيلة (الحلم والغضب)، حيث اعتبر أن الحلم من أشرف الأخلاق وأحقها بذوى الألباب، وصدق على بن أبى طالب - رضى الله عنه- فى قوله: إن أول عوض الحليم عن حلمه أن الناس أنصاره (ص١٦٤). ويحصر الماوردى أسباب ما يجعل الحلم مؤديًا إلى ضبط النفس عن هيجان الغضب فى عشرة أسباب هى (ص١٦٤):

١- الرحمة للجهال .

٢- والقدرة على الانتصار .

٣- والترفع عن السباب .

٤- والاستهانة بالمسىء، وذلك يكون ضربًا من الكِبر والعُجب .

٥- والاستحياء من جزاء الجواب، وهذا من صيانة النفس وكمال المروءة .

٦- والتفضل على الشباب، وهذا من الكرم وحب التآلف .

٧- واستنكاف السباب، وقطع السباب، وهذا يكون من الحزم .

٨- والخوف من العقوبة على الجواب، وهذا يكون من ضعف النفس، وربما أوجبه الرأى واقتضاء الحزم .

٩- والرعاية ليد سالفة، وحرمة لازمة، وهذا يكون من الوفاء وحسن العهد .

١٠- والمكر وتوقع الفرصة الخفية، وهذا يكون من الدهاء .

.... وهكذا تتعدد الفضائل، وهى فى مجموعها، تجعل من المتخلق بها يمكن أن يصل إلى أقرب درجة ممكنة من استقامة الطريق الموصل إلى رضا الله -عز وجل-، والمحقق أرفع غايات التربية الإسلامية ومقاصدها .

التربية السياسية :

ربما ينفرد الماوردى بين كثير ممن عرضنا فكرهم – فضلا عن ابن خلدون – باهتمام ملحوظ بالمسألة السياسية، والتى سبق لفيلسوف الإغريق أرسطو أن أكد عليه، وكذلك ابن سينا- بالعروة الوثقى بين التربية والسياسة .

لكن الملحوظ أن ما تناوله الماوردى من زاوية التربية السياسية كان موجهًا أكثر إلى "ولاة الأمر"، وهو فى ذلك يتسق كثيرًا مع السياق الثقافى للمجتمع العربى خاصة، والأمة الإسلامية عامة، حيث يحتل ولاة الأمر موقع المخ من الإنسان، فمعطيات الثقافة العربية الإسلامية تعطى هؤلاء، إن لم يكن الأمر كله، فمعظمه، وكأنه "رأس القبيلة" الذى له السمع والطاعة، ولا ينبغى الانقلاب عليه، وبالتالى يصبح صلاح هؤلاء وحسن تدبيرهم للرعية هو المهم، إلى حد كبير.

ومن هنا فقد كتب الماوردى فى كتابه المعروف (الأحكام السلطانية، ص٣) يقول: "ولما كانت الأحكام السلطانية بولاة الأمور أحق، وكان امتزاجها بجميع الأحكام يقطعهم عن

obeikandl.com

تصفحها مع تشاغلهم بالسياسة والتدبير، أفردت لها كتابًا امتثلت فيه بأمر من لزمت طاعته"، فهو هنا يؤكد على "منطقية" اهتمامه بهؤلاء، ما دام المسلمون مأمورين شرعًا بالسمع والطاعة لمن يتولون أمرهم، وإن كان من المهم أن نضيف إلى هذا أن الطاعة والامتثال مشروطتان بامتثال ولى الأمر بدوره قواعد العدل التى أمر بها الشرع، فإذا حاد عنها، فلا سمع له ولا طاعة .

وفى كتابه (نصيحة الملوك)، كما أورد (نبيه أبو اليزيد، ص ١٨٠): "إن ما حملنا على تأليف هذا الكتاب نصيحة للملوك، وإظهار لمحبتهم، وإشفاق لهم على أنفسهم ورعاياهم؛ لأنها نصيحة من قبلها وعمل بها من الملوك والساسة وصل الله ملكه ... بالأيدى فى دار القرار محل الأبرار"، فالملوك أولى الناس بأن تهدى إليهم النصائح، وأحقهم أن يحولوا بالمواعظ إذا كان فى صلاحهم صلاح الرعية، وفى فسادهم فساد البرية (أبو اليزيد، ص ١٨١).

ويلتفت إلى الوزراء ليخاطبهم بأن فى صلاحهم أيضًا صلاحًا للعباد، فيما ينقل أبو اليزيد (ص ١٨٢): "وأنت أيها الوزير، أمدك الله بتوفيقه، وفى منصب مختلف الأطراف، تدبر غيرك من الرعايا، وتتدبر بغيرك من الملوك، فأنت سائس ومسوس، وتقوم بسياسة رعيتك وتنقاد لطاعة سلطانك، فتجمع بين سطوة مطاع وانقياد مطيع، فشطر فكرك جاذب لمن تسوسه، وشطره مجذوب لمن تطيعه؛ لأن الناس بين سائس ومسوس، وجامع بينهما،ولك هذه الرتبة الجامعة".

وهناك فئة ثالثة من أولى الأمر، رأى الماوردى توجيه التربية السياسية إليهم ألا وهم القضاة، فهم الذين يفصلون فيما يثور من قضايا وخلافات بين الناس،وما يصدرونه من أحكام تكون دائمًا باسم الشريعة،مما يكسبها قدرًا من القداسة، وبالتالى ضرورة أن تتوافر فيمن يتولى هذا الموقع المهم، أبرز السمات فى التدبر العقلى والحكمة ومراعاة العدل،وقبل هذا وذاك، علم وخبرة بالنفوس الإنسانية والسلوك البشرى.

ومن هنا فقد فصل الماوردى فى آداب القضاة أنفسهم، وفى لباسهم، ومجلسهم، وآدابهم مع الشهود، ومع الخصوم، ورأى الماوردى فى منع القضاة من قبول الهدايا ينبغى لكل ذى ولاية أن يتنزه عن قبول هدايا أهل عمله.

ولما كان الجيش مؤسسة تضم عسكر الأمة الذين يأتمرون بأمر الحاكم، ولهم قوة معروفة، وجب أن يسعى الحكام إلى إحسان تنشئة هؤلاء، لا من الناحية الجسمية فحسب، ولكن من ناحية تكوينهم النفسى، عقلاً وقلبًا، ولذا نصح الحاكم بتربية الجند؛ لكى "يحفظ عليه طاعتهم، ويستخلص به نصرتهم"، وذلك بأن يكون "تقويمهم بالأدب الذى يحفظ عليه وفور نجدتهم، وكمال تجنيدهم، ليصلحهم بذلك لأنفسهم، ثم لنفسه، ثم لرعيته" (أبو اليزيد، ص ١٩٠).

لكن، ما السبيل لتحقيق هذا بالنسبة إلى الجند، من حيث صلاحهم لأنفسهم؟

يكون ذلك وفقًا لثلاثة سبل (أبو اليزيد، ص ١٩٢):

أحدها : ما يحتاج إليه من الأجناد من الارتياض بالركوب والخبرة بالحرب؛ لأنها صناعة تجمع بين علم وعمل.

والثانى : اختصاصهم بالجندية واقتصارهم عليها، حتى لا ينقطعوا عنها بكسب سواها، فيصيروا مقصرين فيها .

والثالث : أن يقفوا فى اللذات على اعتدال مباح، لا يقطعون إليها فتلههم ولا يمنعون منها فتغريهم .

مراجـــع:

١- حسان محمد حسان،ونادية جمال الدين : مدارس التربية فى الحضارة الإسلامية، القاهرة، دار الكتاب المصرى، وبيروت، دار الكتاب اللبنانى، ٢٠٠٣م.

٢- أبو الحسن البصرى الماوردى : كتاب أدب الدنيا والدين، القاهرة، وزارة المعارف العمومية، ١٩٠١م.

٣- الماوردى: الأحكام السلطانية والولايات الدينية، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٧٨م.

٤- على خليل : قراءة تربوية فى فكر أبى الحسن البصرى الماوردى، من خلال كتاب أدب الدنيا والدين، جدة، دار المجتمع، والمنصورة، دار الوفاء، ١٩٩٠م.

٥- فهمى جدعان : أسس التقدم عند مفكرى الإسلام فى العالم العربى الحديث، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٩م.

٦- نبيه أبو اليزيد متولى : التربية السياسية والأخلاقية فى فكر الماوردى، القاهرة، كلية التربية بجامعة طنطا (مصر)، رسالة ماجستير، ١٩٨٧م.

obeikandi.com

ابن عبد البر
(٣٦٨-٤٦٣هـ)

نشأته :

هو من كبار علماء الأندلس، ولد فيها ونشأ، ولم يغادرها إلى أى مكان آخر مثلما كان الأمر بالنسبة إلى الكثرة الغالبة من علماء المسلمين، وكان مولده فى قرطبة عام(٣٦٨) للهجرة، واسمه كاملا : أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر النمرى القرطبى، وهو ينتمى إلى أصل عربى لقبيلة من قبائل ربيعة بن نزار، وهى من القبائل العدنانية (عبد البديع الخولى، ١٩٨٥، ص ٨٩) .

استطاع أن يستوعب الكثير من المعرفة الدينية القائمة وما يتصل بها، حتى ذلك الوقت، على يد عدد من كبار علماء الأندلس، ومن فروع هذه المعرفة التى حصل فيها الشىء الكثير: التفسير، والقراءات، والفقه، والحديث، وعلوم العربية والتاريخ والأنساب، لكن المجال الذى استقطب الكثير من جهده هو الحديث النبوى، وكانت وفاته عام (٤٦٣) للهجرة (١٠٧٠م).

وكان ابن عبد البر يحظى بقدر عالٍ من الاحترام والتقدير من قِبَل أمراء الطوائف، على الرغم من أن بعضهم عرف عنه القسوة والاستبداد، ولعل ما ساعد ابن عبد البر فى أن لا يصطلى بالنيران السياسية فى زمنه هو حرصه على الوقوف موقف حياد من المنازعات والخلافات التى كانت قائمة (عبد البديع، ص ٩٠) .

وقد استطاع أن يمد المكتبة العربية الإسلامية بالكثير من المؤلفات التى حظيت طوال القرون التالية بالاهتمام والتقدير والتأثير، فألف فى الحديث، والفقه والأدب، مما دفع أقرانه من علماء الأندلس أن يشيدوا به، وعلى رأسهم ابن حزم الفقيه الظاهرى الشهير .

لكن الملاحظ أن ابن عبد البر فى كتابه الشهير (جامع بيان العلم وفضله) الذى نستقى

منه آراءه التربوية، كان للرواية أميل منه للدراية، بمعنى أنه اجتهد كثيرًا فى جمع عشرات النصوص والأحاديث، وبذل جهدًا كبيرًا فى تصنيفها،وفى صياغات مختلفة للكثير منها، لكنه يكتفى بموقف الراوى دون أن يعقب ويحلل ويبدى رأيه،ولعل هذا يمكن أن يدفع البعض إلى التساؤل : فلم إذن نقحمه ضمن أعلام الفكر التربوى الإسلامى والآراء التى أوردها ليست خاصة به هو ؟

الرد على ذلك أن عملية الاختيار نفسها وكذلك عملية التصنيف إنما تنبئ عن "خريطة فكرية" فىعقل المختار المصنف؛ ولذلك نرى أنه صاحب الهيكل الخرسانى للقضايا المثارة،والخريطة الفكرية،وكثير من علماء التربية المسلمين هم كذلك اعتمدوا اعتمادًا رئيسيًّا على رواية أحاديث رسول الله ﷺ، وآيات متعددة من القرآن الكريم، فالرجل إذن يمكن اعتباره مفكرًا بهذا الاعتبار، لكن من الصعب أن نزعم أنه كان مبدعًا، صاحب نظرية تربوية.

الكتاب :

والقارئ لمقدمة كتابه، يعرف أنه جاء استجابة لطلب بعض طلاب العلم الذين كانوا يتعلمون على يديه، وهو الأمر المتكرر الذى وجدناه لدى الكثرة الغالبة من الفقهاء وعلماء الحديث الذين طرقوا باب التربية والتعليم، ومن هنا كتب يقول فى هذه المقدمة: "سألتنى -رحمك الله- عن معنى العلم وفضل طلبه، وحمد السعى فيه والعناية به، وعن تثبيت الحجاج بالعلم، وتبيين فساد القول فى دين الله بغير فهم، وتحريم الحكم بغير حجة، وما الذى أجيز من الاحتجاج والجدل، وما الذى كره منه، وما الذى ذم من الرأى وما حمد منه،وما يجوز من التقليد وما حرم منه، ورغبت أن أقدم لك قبل هذا من آداب التعلم وما يلزم العالم والمتعلم التخلق به والمواظبة عليه، وكيف وجه الطلب، وما حمد ومدح فيه من الاجتهاد والنصَب، إلى سائر أنواع آداب التعلم والتعليم، وفضل ذلك وتلخيصه بابًا بابًا، مما روى عن سلف هذه الأمة رضى الله عنهم أجمعين لتتبع هديهم، وتسلك سبيلهم، وتعرف ما اعتمدوا عليه من ذلك مجتمعين أو مختلفين فى المعنى، فأجبتك إلى ما رغبت، وسارعت فيما طلبت، رجاء عظيم

الثواب، وطمعًا فى الزلفى يوم المآب، ولما أخذه الله – عز وجل– على المسئول العالم بما سئل عنه من بيان ما طلب منه وترك الكتمان لما علمه، قال – عز وجل– فى سورة آل عمران: ﴿ وَإِذْ أَخَذَ ٱللَّهُ مِيثَٰقَ ٱلنَّبِيِّـۧنَ لَمَآ ءَاتَيْتُكُم مِّن كِتَٰبٍ وَحِكْمَةٍ ثُمَّ جَآءَكُمْ رَسُولٌ مُّصَدِّقٌ لِّمَا مَعَكُمْ لَتُؤْمِنُنَّ بِهِۦ وَلَتَنصُرُنَّهُۥ ۚ قَالَ ءَأَقْرَرْتُمْ وَأَخَذْتُمْ عَلَىٰ ذَٰلِكُمْ إِصْرِى ۖ قَالُوٓا۟ أَقْرَرْنَا ۚ قَالَ فَٱشْهَدُوا۟ وَأَنَا۠ مَعَكُم مِّنَ ٱلشَّٰهِدِينَ ﴿٨١﴾ ﴾، وقال رسول الله ﷺ: "من سئل علمًا فكتمه جاء يوم القيامة ملجمًا بلجام من نار" .

وبالتمعن فى سطور هذه المقدمة، يمكن للقارئ أن يخرج بالملاحظات التالية :

١– أن التأليف عندما يأتى بناء على طلب من طلاب المعرفة، فهذا يعنى أنه لم يأتِ وفقًا لاهتمامات المؤلف الشخصية، ولا وفق تأملات عقلية، وإنما هى بالضرورة تستجيب لاحتياجات المتعلمين، فكأن ما يشبه "الاستطلاعات الأولية" التى يجريها بعض الباحثين لتحسس أرض المعركة العلمية أو الدراسة العلمية هى التى جرت هنا .

٢– لابد أن تستوقفنا بعض العبارات، وهى ثلاث، لكنها تتحد فى الدلالة، وتتفق فى المعنى، ألا وهى "تثبيت الحجاج بالعلم" ، "وفساد القول فى دين الله بغير فهم" ، و"تحريم الحجة بغير علم" ، فالعبارات الثلاث تؤكد بما لا يدع مجالاً للشك كيف أن التربية الإسلامية، على غير ما اتهمها به بعض أعدائها، "علمية" و "عقلية" و "منطقية" ، وإذا كان البعض ممن اندرجوا تحت لوائها قد سار بعض خطواته على غير هذا النهج، فنكرر هنا المقولة الشهيرة ألا نحاكم الحق بالرجال، بل نحاكم الرجال بالحق.

٣– أن "التعليم" هو واجب مقدس، بمعنى إفادة الآخرين بما نعلم، إلى درجة التهديد باللحاق بجهنم لمن يقصر فى تزويد المحتاجين إلى المعرفة بما يطلبون !

٤– كان ابن عبد البر على درجة عالية من الأمانة العلمية، فنحن لم نبالغ ولم نتجنَّ عليه عندما قلنا أنه جنح إلى "الرواية" أكثر من "الدراية" ، حيث أقر بأنه جمع الكثير من آثار سلف الأمة ولخصه لنا هنا فى هذا الكتاب .

٥- أن الوقوف على ما ارتآه علماء السلف من آراء فى التربية ليس لمجرد المعرفة والاستيعاب والحفظ، وإنما لاقتفاء أثرهم العلمى فى الحياة "لتتبع هديهم وتسلك سبيلهم"، سواء كانوا فى كل هذا "مجتمعين" أو "مختلفين" !

٦- أن المربى والكاتب، إذا كان واجبًا عليه أن يستجيب لاحتياجات المتعلمين فى طلب المعرفة، ومن ثم يكون هذا مقصده، إلا أنه يبتغى من وراء ذلك مقصدًا أهم، ألا وهو "رجاء عظيم الثواب، وطمعًا فى الزلفى يوم المآب".

ولعلنا بعد هذا نتوقف أمام بعض "المحطات" المهمة فى هذا الكتاب :

فريضة التعلم :

أورد ابن عبد البر العديد من الروايات، ذات صياغات متقاربة، كلها تشير إلى اعتبار رسول الله ﷺ أن من الفرائض الواجبة على المسلم، أن يسعى طلبًا للمعرفة وتحصيل العلم،حيث قال رسول الله: "طلب العلم فريضة على كل مسلم"، وهذا التعبير فى الحقيقة "فريضة" لابد أن يستوقف النظر، فنحن لا نجد أنفسنا أمام "حق التعليم"، ذلك أن الحق، قد يعنى أن يوفره ولى الأمر لطالبه، لكن لا يكون هناك إلزام على صاحب الحق أن يستمتع به، أما عندما يكون "فريضة" فهذا يعنى أن يؤجر ويثاب إذا قام بها، و"يُؤَثَّم" و يعاقب إذا لم يقم بها .

ومن العبارات التى أضافتها بعض الروايات: "اطلبوا العلم ولو فى الصين"، و"طالب العلم يستغفر له كل شىء حتى الحيتان فى البحر". و"والله يحب إغاثة اللهفان".

وربما يتساءل البعض عن طلب العلم فى الصين، حيث لا تحفظ الآثار التاريخية أن الصين كانت مصدرًا مرموقًا فى المعرفة والعلوم، فضلاً عن أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم- كان يعنى بطبيعة الحال العلم الدينى، دون أن يظل هذا المعنى على حدوده بعد ذلك، فهو النسق المعرفى الوحيد الذى كان قائمًا، لكننا نأخذ بقاعدة خصوص اللفظ وعموم الدلالة، فما دام

معنى العلم قداتسع ليشمل العديد من الأنساق المعرفية الأخرى، يظل الحكم قائمًا، ما دامت الضوابط المنهجية والشرعية والإيمانية مستمرة .

وإجابة عن التساؤل الذى بدا فى الفقرة السابقة، فإننا نرجح – والله أعلم – أن ذكر الصين، إن صح، فهو لمجرد اختيار أبعد منطقة قائمة، كناية عن أن المطلوب من المسلم ألا يحتج أبدًا، وهو يطلب المعرفة ببعد المكان .

لكن للفريضة بعد آخر كان لا بد للعلماء من مناقشته، فهناك ما هو فرض عين، وهناك ما هو فرض كفاية، فإلى أى النوعين تنسب فرضية التعلم؟

وهناك ما يشبه الإجماع بأن التعلم هو فرض كفاية، يكفى أن يقوم به البعض ليسقط فرضه على الآخرين،ويستدلون على ذلك بما ورد فى سورة التوبة: ﴿ ۞ وَمَا كَانَ ٱلْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُواْ كَآفَّةً ۚ فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُواْ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُواْ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓاْ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ ﴿١٢٢﴾ ﴾، فالله – سبحانه وتعالى– ألزم هنا البعض دون الكل،وهؤلاء لا بد لهم أن ينطلقوا ليعلموا غيرهم،وهو الأمر نفسه الذى نلاحظه فى الآية نفسها بالنسبة إلى الجهاد الذى هو فريضة، حيث تصرح الآية بأنه ليس مطلوبًا من الجميع، وإنما من يقدر عليه (جامع بيان العلم وفضله، ج١، ص ١٣).

وأورد ابن عبد البر أحاديث أخرى تكشف كلها عن التوجه نفسه، من حيث ضرورة أن يعى كل مسلم أن العلم مما هو محل تقدير، وبالتالى فإن طلبه يكون على نفس القدر . فمن هذه الأحاديث (ج١، ص ١٦) :

"ما من رجل يسلك طريقًا يلتمس فيه علمًا إلا سهل الله له طريقًا إلى الجنة، ومن أبطأ به عمله لم يسرع به حسبه" أخرجه مسلم ورواه الأربعة والحاكم وصححه وقال على شرطهما الشيخان.

"ما من قوم يجتمعون فى بيت من بيوت الله يتعلمون القرآن ويتدارسونه بينهم إلا حفتهم الملائكة وغشيتهم الرحمة، ونزلت عليهم السكينة، وذكرهم الله فيمن عنده ..." .

ففى هذا الحديث تركيز على "الموقف الجماعى" بأن يتلقى المسلمون العلم "جماعة"، عن طريق مجالس التعليم، وكأنها مثل صلاة الجماعة، وإذا كان التركيز كما هو واضح على قضايا مباشرة فى التعليم الدينى، فنحن نؤكد أن هذا كان ضرورياً فى العهد الأول لحاجة المسلمين إلى إرساء الأسس الرئيسية التى يقوم عليها بناء الشخصية المسلمة، ويظل هذا أمرًا واجبًا وفريضة على مر العصور، لكن يضاف إليه كذلك ما أصبح "بنية أساسية" لحسن قيام الأمة بسلوك الطريق الذى يجعل منها أمة مرهوبة الجانب، عزيزة بين العالمين، قوية البنيان .

وإذ نقرأ أيضًا لرسول الله ﷺ قوله: "إذا مات الإنسان انقطع عمله إلا من ثلاثة أشياء، من صدقة جارية، أو علم ينتفع به بعده، أو ولد صالح يدعو له"، فلا بد أن يستوقفنا هنا أن اثنين من الثلاثة يقعان فى دائرة التربية والتعليم، فلن يدعو الولد لوالديه إلا إذا أحسنا تربيته وتنشئته، وعلماه كيف يكون فعالاً متقنًا لعمله ودودًا، يقدره من يتعاملون معه ويحبونه.

ومن الأحاديث المتفق عليها ما رواه ابن مسعود عن رسول الله ﷺ قوله: "لا حسد إلا فى اثنتين، رجل آتاه الله مالاً فسلطته على هلكته فى الحق، ورجل آتاه الله الحكمة فهو يقضى به ويعلمها"، ولا يكون الشىء موضع تحاسد بين الناس إلا بقدر ما يكون عليه من علو شأن وقدرة على إسعاد خلق الله، كما يلمس الناس ويخبرون فى حياتهم العلمية بالنسبة إلى المال، لكن رسول الله ﷺ هنا يقرنه بالعلم، وكأنه بذلك يعتبره "ثروة"، بالمعنى نفسه الذى اكتشفه بعض العلماء فى أواسط القرن الماضى عندما قالوا بالموارد البشرية، وبأن التعليم جهد استثمارى وليس خدميًا فقط.

ومن هنا فقد حث - سبحانه وتعالى- نساء المؤمنين أن يحرصن على تلاوة كتاب الله، حيث هو منبع المعرفة الإسلامية وأصلها، وهن عندما يفعلن ذلك فسوف يدفعهم من غير شك إلى السعى نحو آفاق أخرى من المعرفة النبوية التى تسعى إلى إعلاء كلمة الله، فقال فى سورة الأحزاب: ﴿ وَٱذۡكُرۡنَ مَا يُتۡلَىٰ فِي بُيُوتِكُنَّ مِنۡ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ وَٱلۡحِكۡمَةِۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ لَطِيفًا خَبِيرًا ٣٤ ﴾.

وقد تكرر لفظ "الحكمة" فى كتاب الله عدة مرات، مما دفع بعض علماء التفسير والفقه

إلى التفكير فيما يقصده المولى من "الحكمة"، حيث قال البعض: إنها "السنة النبوية"، لكن نقل عن الإمام مالك قوله: "الذى يقع فى قلبى أن الحكمة هى الفقه فى دين الله" (جامع بيان العلم وفضله، ج١ص٢١)، وكان مما استدل به على هذا أن الرجل تجده عاقلا فى أمر الدنيا، ذا نظر فيها وبصر، ولا علم له بدينه، وتجد آخر ضعيفًا فى أمر الدنيا عالما بأمر دينه، بصيرًا به، يؤتيه الله إياه ويحرمه هذا، "فالحكمة: الفقه فى دين الله".

ومما رواه البخارى فى صحيحه، عن أبى هريرة قال : سئل رسول الله – صلى الله عليه وسلم: من أكرم الناس ؟ قال "أتقاهم". قالوا : ليس عن هذا نسألك. قال: "فأكرم الناس نبى الله ابن نبى الله ابن نبى الله ابن خليل الله"، يعنى يوسف بن يعقوب ... قالوا : ليس عن هذا نسألك، قال : "فعن معادن العرب تسألونى : إن خياركم فى الجاهلية خياركم فى الإسلام إذا فقهوا"، فانظر أخى القارئ كيف يجعل الرسول ﷺ من معيار يمكن أن يساوى بين خيار الناس فى الجاهلية وفى الإسلام، ألا وهو "الفقه"، لا بمعنى العلم المعروف بهذا الاسم فى وقتنا الراهن، ولكن بمعنى الفهم والوعى والمعرفة المنضبطة، المؤثرة الفاعلة فى سلوك الناس وهدايتهم إلى طريق الاستقامة .

وفى حديث آخر لرسول الله ﷺ نجده يحدد الفقه بأنه: "الفقه فى الدين"، عندما قال فيما رواه البخارى: "من يرد الله به خيرًا يفقهه فى الدين".

ويصل الحث على طلب المعرفة والتشجيع عليه بأن يعلن رسول الله –صلى الله عليه وسلم– بتفوق العلم على العبادة عند المقارنة والتفضيل، والأفضل حقًّا هو اكتساب الاثنين معًا، لكن، إذا كانت هناك مقارنة فالعلم يتفوق، وفقًا لقوله صلى الله عليه وسلم: "قليل من العلم خير من كثير من العبادة، وكفى بالمرء علمًا إذا عبد الله، وكفى بالمرء جهلا إذا أعجب برأيه، إنما الناس رجلان: عالم وجاهل، فلا تمار العالم ولا تحاور الجاهل".

وعندما وعى فقهاء الأمة العظام هذه الحقيقة النبوية والتربوية وجدنا ابن وهب يحدث بأنه كان عند مالك بن أنس، فجاءت صلاة الظهر أو العصر، وهو يقرأ عليه وينظر فى العلم بين يديه، فجمع كتبه وقام ليركع، فقال له مالك : ما هذا ؟ قال أقوم إلى الصلاة . قال مالك :

إن هذا لعجب ! ما الذى قمت إليه بأفضل من الذى كنت فيه إذا صحت النية فيه!(جامع بيان العلم وفضله، ج١، ص ٣٠).

وجاء رجل من المدينة إلى أبى الدرداء وهو بدمشق فسأله عن حديث، فقال له أبو الدرداء: أبشر فإنى سمعت رسول الله – صلى الله عليه وسلم– يقول: "ما من عبد يخرج يطلب علمًا إلا وضعت له الملائكة أجنحتها وسلك به طريقًا إلى الجنة، وإنه ليستغفر للعالم من فى السماوات ومن فى الأرض حتى الحيتان فى البحر، وإن فضل العالم على العابد كفضل القمر ليلة البدر على سائر الكواكب. إن العلماء هم ورثة الأنبياء . إن الأنبياء لم يورثوا دينارًا ولا درهمًا ولكنهم ورثوا العلم، فمن أخذه أخذ بحظ وافر" (جامع بيان العلم، ج١، ص ٤٠).

وفى رواية كميل بن زياد النخعى عن على – رضى الله عنه– قال : العلم خير من المال؛ لأن المال تحرسه والعلم يحرسك، والمال تفنيه النفقة والعلم يزكو على الإنفاق. والعلم حاكم والمال محكوم عليه . مات خزان المال وهم أحياء، والعلماء باقون ما بقى الدهر،أعيانهم مفقودة وآثارهم فى القلوب موجودة" (جامع بيان العلم، ج١، ص ٦٨).

وقد تطرف البعض فى فهم مثل هذه المقولة وغيرها مما يماثلها فى المعنى والمضمون، فتصوروا أن الإسلام يُرَغّب المسلمين عن المال، ويحبذ الفقر، وهذا غير صحيح، فإن المعنى المفهوم هو أن ننزل المال منزلته باعتباره "وسيلة" إلى ما هو أرفع وأعز، حيث إنه تحول لدى كثيرين إلى غاية فى حد ذاته، وكان من شأن هذا أن يجر ويلات كثيرة على صاحب هذه النزعة .

وقيل لبزرجهر : أيهما الأفضل: الأغنياء أم العلماء ؟ فقال : العلماء، قيل له: فما بال العلماء يأتون أبواب الأغنياء ؟ قال: لمعرفة العلماء بفضل الغنى، وجهل الأغنياء بفضل العلم (جامع بيان العلم وفضله، ج١، ص٧١).

وقالت امرأة لإبراهيم النخعى : يا أبا عمران، أنتم معشر العلماء أحدُّ الناس وألوم الناس ؟ فقال لها : أما ما ذكرت من الحدة، فإن العلم معنا والجهل مع مخالفينا، وهم يأبون إلا دفع علمنا بجهلهم، فمن ذا يطيق الصبر على هذا؟ وأما اللوم فأنتم تعلمون تعذر الدرهم الحلال، وإنا لا نبتغى الدرهم إلا حلالا، فإذا صار إلينا لم نخرجه إلا فى وجهه الذى لا بد منه .

مهمة التعليم :

وقر فى أذهان الكثرة العظمى من الناس أن المعلمين هم المنوط بهم نشر العلم وتعليم الراغبين فيه،ونحن لا ننكر ذلك، ولكن ننكر أن تكون هذه المهمة قاصرة على المعلمين وحدهم، فهى مهمة كل متعلم، لا بمعنى التصدى "للمهنة"، ولكن بالمعنى الذى يجعل علم كل صاحب معرفة مكتبة مفتوحة، يطلع كل راغب على ما فيها، فنشر العلم وإذاعته بين الناس واجب، لا يقل وجوبًا عن طلب العلم، بل هو لازم له، فمن يطلب العلم سوف يطلبه ممن يملكه، ولن يحصل عليه إذا بخل صاحب العلم وضن بما يعلم، وقد مر بنا التحذير النبوى المخيف لمن يكتم ما يسأل عنه من معرفة .

ولا نظن أننا نبالغ إذا قلنا إن من ينقل معرفة إلى آخر فهو بذلك مما ينطبق عليه وصف "دال على الخير"، ذلك الصنف من الناس الذين أعلى رسول الله – صلى الله عليه وسلم– من قدرهم ورفع من شأنهم بقوله: "الدال على الخير له مثل أجر فاعله"، كما رواه مسلم وأبو داود.

وعن عبد الله بن مسعود عن أبيه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "نضر الله عبدًا سمع مقالتى فوعاها وحفظها وبلغها، فرب حامل فقه غير فقيه، ورب حامل فقه إلى من هو أفقه منه. ثلاث لا يغل عليهن قلب مسلم : إخلاص العمل لله، ومناصحة أئمة المسلمين، ولزوم الجماعة، فإن الدعوة تحيط من ورائهم" (جامع بيان العلم، ج١، ص ٤٧) .

ففى هذا الحديث أن العمل التعليمى يمر بثلاث مراحل: الأولى معلم، وهو هنا رسول الله ﷺ ينقل إلى الناس معرفة، والثانية : متعلم يسمع ويتلقى ما ألقاه المعلم، وثالثها: يقوم هذا المتلقى بنقل ما تعلمه إلى آخرين، هذا مع الإقرار بأن هناك من يتلقى العلم وهو غير مستوعب له أو غير مدرك وفاهم فهمًا يوقفه على أبعاد الموضوع والغاية منه وآثاره وما يقابله وما يوافقه، ومن هنا تأتى أهمية أن ينقل السامع ما سمع إلى طرف ثالث ورابع، فلربما كان هؤلاء أكثر قدرة على الوعى والفهم والفقه .

ومع هذه الدعوة إلى أن تكون عملية التعليم مثل حجر تلقيه فى النهر فيُحدث موجة،

فإذا بهذه الموجة تحدث ثالثة، والثالثة تحدث رابعة وهكذا دواليك، فإن هناك دائمًا المنظومة الأخلاقية التى يحرص رسول الله ﷺ أن تصاحب العمل، ويلخصها ﷺ فى ثلاث :

إخلاص العمل لله ..

ومناصحة أئمة المسلمين ..

ولزوم الجماعة ..

وروى أبو موسى الأشعرى قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "يبعث الله العباد يوم القيامة، ثم يميز العلماء فيقول : يا معشر العلماء إنى لم أضع فيكم علمى إلاَّ لعلمى بكم، ولم أضع علمى فيكم لأعذبكم، انطلقوا فإنى غفرت لكم" (جامع بيان العلم وفضله، ج١، ص ٥٧).

ونسب إلى على بن أبى طالب شعر يسير فى السياق نفسه من حيث الحث على نشر العلم بين الناس، وذلك ببيان المقام الرفيع للعلماء (جامع بيان العلم، ج١، ٥٨) :

الناس فى جهة التمثيل أكفاء	أبوهم آدم والأم حواء
نفس كنفس وأرواح مشاكلة	وأعظُم خلقت فيهم أعضاء
فإن يكن لهم من أصلهم حسب	يفاخرون به فالطين والماء
ما الفضل إلا لأهل العلم إنهم	على الهدى لمن استهدى أدلاء
وقدر كل امرئ ما كان يحسنه	وللرجال على الأفعال أسماء
وضد كل امرئ ما كان يجهله	والجاهلون لأهل العلم أعداء

وعن عبد الله بن عمرو بن العاص أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم مر بمجلسين فى مسجده، أحد المجلسين يدعون الله ويرغبون إليه، والآخر يتعلمون الفقه ويُعَلمونه، فقال رسول الله ﷺ: "كلا المجلسين على خير، وأحدهما أفضل من الآخر، أما هؤلاء

فيدعون الله ويرغبون إليه فإن شاء أعطاهم وإن شاء منعهم، وأما هؤلاء فيتعلمون ويعلمون الجاهل وإنما بعثت معلمًا"، ثم أقبل فجلس معهم .

ففى مثل هذا الموقف يرى القارئ مقارنة بين موقفين،كلاهما طيب، لكن أحدهما أكثر طيبة وخيرًا؛ ذلك أن الذين يدعون الله،ويرغبون إليه، يقومون بعمل منشود حقًّا، لكن الفئة الثانية، تزيد على ذلك بأمر آخر،وهو أنهم يتعدون الدعوة والدعاء إلى غيرهم من أبناء المسلمين، يبصرونهم وينيرون قلوبهم بنور العلم، وينيرون عقولهم بضياء المعرفة .

وأفضل الفترات التى يحسن فيها التعليم هو فترة الصغر خاصة، وكانت المقولة الشهيرة بتعذر التعلم عند الكِبَر شائعة لدى كثيرين،وهو ما عبر عنه قول قائل (جامع بيان أهل العلم، ج١، ص١٠٠):

قد ينفع الأدب الأحداثَ فى مهل ... وليس ينفع عند الكبر الأدب

إن الغصون إذا قومتها اعتدلت ... ولن تلين إذا قومتها الخشب

وقال آخر (ص١٠٢):

أرانى أنسى ما تعلمت فى الكبر ... ولست بناسٍ ما تعلمت فى الصغر

وما العلم إلا بالتعلم فى الصبا ... وما الحلم إلا بالتحلم فى الكبر

ولو فلق القلبَ معلم فى الصبا ... لألفى فيه العلم كالنقش فى الحجر

وما العلم بعد الشيب إلا تعسف ... إذا كلّ قلبُ المرء والسمع والبصر

وما المرء إلا اثنان عقل ومنطق ... فمن فاته هذا وهذا فقد دمر

ومن هنا فقد كان النصح للمعلم أو العالم أن يحث المتعلمين والناس على أن يسألوه فيما يعن لهم وما يجهلوه، فقد قيل لعلى : يا أمير المؤمنين إن ها هنا قومًا يقولون: إن الله لا يعلم ما يكون حتى يكون، فقال: ثكلتهم أمهاتهم، من أين قالوا ذلك؟ قيل: يتلون فى سورة محمد: ﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ حَتَّىٰ نَعْلَمَ ٱلْمُجَٰهِدِينَ مِنكُمْ وَٱلصَّٰبِرِينَ وَنَبْلُوَاْ أَخْبَارَكُمْ ﴿٣١﴾﴾، فقال على : من

لم يعلم هلك، ثم صعد المنبر، فحمد الله وأثنى عليه، ثم قال : أيها الناس تعلموا العلم واعملوا به، ومن أشكل عليه شىء من كتاب الله فليسألنى عنه . إنه بلغنى أن قومًا يقولون إن الله لا يعلم ما يكون حتى يكون، لقوله عز وجل (الآية السابقة)، وإنما قوله عز وجل: "حتى نعلم"، يقول : حتى نرى من كتب عليه الجهاد والصبر إن جاهد وصبر على ما نابه وأتاه مما قضيت عليه (جامع بيان العلم، ج١، ص ١٣٩).

أسس طلب العلم والتعليم :

تفرقت الآداب والقواعد التى تناولها ابن عبد البر بين صفحات كتابه لضبط عمليتى التعلم والتعليم مما يزيد من فاعليتهما، ويمكن استخلاص أبرزها فى النقاط التالية :

- **تشجيع النزعة إلى التساؤل :** إذ إن هذا يعنى توافر القاعدة الأساسية للتعلم والتعليم ألا وهى الشعور بالحاجة، والدافعية الذاتية، ومن هنا يأتى قوله صلى الله عليه وسلم: "شفاء العىِّ السؤال"، وكانت مناسبة ذلك ما حدث به عطاء بن رباح قوله: "سمعت ابن عباس يخبر أن رجلاً أصابه جرح على عهد رسول الله - صلى الله عليه وسلم- ثم أصابه احتلام، فأمر بالاغتسال، فقُرّ (أصابه برد) فمات، فبلغ ذلك رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال : قتلوه قتلهم الله : ألم يكن شفاء العى السؤال ؟ فلو سألوا رسول الله كانت إجابته ستكون: "لو اغتسل وترك موضع الجراح" (جامع بيان العلم، ج١، ص١٠٦).

وكذلك قالت السيدة عائشة رضى الله عنها: "رحم الله نساء الأنصار، لم يمنعهن الحياء أن يسألن عن أمر دينهن"، وهو الأمر الذى نفتقده عن البعض حتى وقد دخلنا القرن الحادى والعشرين، حيث نجد بعض طلاب العلم يحجمون عن طرح ما قد يعنّ لهم من تساؤلات خجلاً، وخشية أن يكون تساؤلهم ساذجًا بسيطًا، فيستجلب لهم سخرية زملائهم!

وما أبدع ما أنشده أمية بن أبى الصلت فى هذا (ج١، ص١٠٦):

لا يذهــبن بك التفــريط منتظـرًا طول الأناة ولا يطمح بك العجل

فقــد يزيـــد السؤالُ المرءَ تجربــة ويستريح إلى الأخبار من يســـل
وليس ذو العلم بالتقوى كجاهلها ولا البصير كأعمى مـا لـه بصـــر
فاستخبر الناس عما أنت جاهـله إذا عميت فقد يجلو العمى الخبر

وسئل الأصمعى : بم نلت ما نلت ؟ قال : بكثرة السؤال وتلقى الحكمة الشرود.

وإذا كان التساؤل واجبًا على المتعلم، فهو واجب كذلك على المعلم كطريقة أساسية من طرق التعليم، فيقوم هو بطرح التساؤلات على الطلاب، ويستشهد ابن عبد البر هنا بما كان يفعله رسول الله ﷺ، فمن ذلك ما رواه عبد الله بن عمر من أن رسول الله ﷺ قال يومًا: "إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها وإنها مثل الرجل المسلم، حدثونى ما هى؟" قال عبد الله: فوقع الناس فى شجر البوادى، ووقع فى نفسى أنها النخلة، قال فاستحييت، فقالوا : يا رسول الله، ما هى ؟ قال : "النخلة". قال عبد الله بن عمر، فحدثت عمر بن الخطاب بالذى وقع فى نفسى، قال عمر :لأن تكون قلتها أحب إلىّ من أن يكون لى كذا وكذا. متفق عليه.

ففى هذا الموقف عدة معانٍ جليلة، أولها أنه كان أسهل لرسول الله ﷺ أن يقول للناس إن النخلة شجرة لا يسقط ورقها. وهو الأمر الذى يقع فى خبرتهم، لكنه أراد أن يستثير عقولهم. ومن ناحية أخرى فإن عمر بن الخطاب بيّن لابنه خطأه فى التزام الصمت بذريعة الحياء، فلا حياء فى العلم .

– **الرحلة فى طلب العلم :** وفى ذلك روى ابن عبد البر الكثير من الوقائع، وحتى نقدر قدر الرحلة فى طلب العلم فى هذه العصور المبكرة، فلا بد أن نستدعى إلى الذاكرة ما كان من الاعتماد على الدواب وحدها فى السفر مما يستغرق عدة أيام، وما يستتبعه هذا من ضرورة التزود بكم من المؤن التى يمكن أن تسد الحاجة،مع ما يمكن أن يقابل المسافر من أخطار الطريق!

وفى هذا قال ابن عباس : كان يبلغنا الحديث عن رجل من أصحاب رسول الله ﷺ، فلو أشاء أرسل إليه حتى يجيئنى فيحدثنى فعلت، ولكنى كنت أذهب إليه فأقيل على بابه،

حتى يخرج إلىّ فيحدثنى (جامع بيان العلم، ج١، ص١١٢).

كذلك قال مالك بن أنس، عن يحيى بن سعيد، قال سعيد : إنى كنت أسير الليالى والأيام فى طلب الحديث الواحد" .

- **التعلم والتعليم عمليتان مستمرتان:** وهو المعنى المستفاد من حديث ابن عبد البر من حيث الإلحاح على استدامة الطلب للعلم، حيث روى عن مالك بن أنس "لا ينبغى لأحد يكون عنده العلم أن يترك العلم"، وعن ابن عباس فى رواية له عن رسول الله ﷺ قوله: "من جاء أجله وهو يطلب علمًا ليحيى به الإسلام لم تفضله النبيون إلا بدرجة" .

وتتوالى استشهادات ابن عبد البر من خلال عدد من علماء المسلمين فى الصدر الأول للإسلام خاصة من صحابة رسول الله ﷺ ، فقد حدث ابن مناذر قال: سألت أبا عمرو بن العلاء : حتى متى يحسن بالمرء أن يتعلم ؟ فقال: ما دام تحسن به الحياة. كما سئل سفيان ابن عيينة: من أحوج الناس إلى طلب العلم ؟ قال : أعلمهم؛ لأن الخطأ منه أقبح (ج١، ص ١١٥).

- **العلم مكتسب :** والإيمان بهذا المبدأ فيه تأكيد على ضرورة العملية التربوية، فقد روى عن بعض العلماء قولهم: "إن الرجل لا يولد عالمًا وإنما العلم بالتعلم"(ص١٢٠)، وفى ذلك روى قول قائل :

قد قيل قبلى فى الكلام الأقدم إنى وجدت العلم بالتعلم

ومن أصول عملية الاكتساب "تذاكر"العلم، كما كان فى العهد الأول، النصح بتذاكر الحديث النبوى، فقد نسب إلى على - رضى الله عنه- قوله: "تزاوروا وتذاكروا فإنكم إلا تفعلوا يدرس علمكم" (ج١، ص١٢١).

وروى أيضًا ابن عبد البر عن بعض علماء السلف أتوا أم الدرداء فتحدثوا عندها فقالوا: أمللناك يا أم الدرداء. فقالت : ما أمللتمونى، لقد طلبت العبادة فى كل شىء، فما وجدت شيئًا أشفى لنفسى من مذاكرة العلم، أو قالت، من مذاكرة الفقه .

– **التدرج فى التعلم :** وهو مبدأ على قدر عالٍ من الأهمية، يؤكد على أن القدرة على التعلم، وقابليته تقتضى ألا ندفع بموضوع التعليم إلى المتعلم دفعة واحدة، بل نقدمه له خطوة خطوة،ومن ذلك ما روى عن ابن شهاب قوله ليونس بن يزيد : "يا يونس، لا تكابر العلم فإن العلم أودية، فأيها أخذت فيه قطع بك قبل أن تبلغه، ولكن خذه مع الأيام والليالى، ولا تأخذ العلم جملة، فإن من رام أخذه جملة ذهب عنه جملة، ولكن شىء بعد شىء مع الأيام والليالى" (ج١، ص ١٢٥).

ولذلك حرص ابن عبد البر أن ييسر للمعلم أسس عملية التدريج، فأكد على أن للعلم منازل، لا بد للمتعلم ألا ينتقل إلى مرتبة قبل أن يتمكن من سابقتها، وهذه المراتب تسير وفق المراتب التالية : أول العلم النية، ثم الاستماع، ثم الفهم، ثم الحفظ، ثم العمل، ثم النشر، وزاد فى بعض الروايات "الإنصات" بعد الاستماع، وإن كان الفرق بينهم ليس كبيرًا .

ومن الملاحظ هنا أن التتابع يقوم على منطق معقول، فبداية كل عمل فى الإسلام، النية، ومن الطبيعى أن يستمع المتعلم للمعلم وينصت، حتى يعرف ما يقول، فإذااستمع وأنصت كان من الضرورى أن يفهم هذا الذى استمع إليه، وهو الأمر الذى لا بد أن نؤكد عليه، حيث إن هناك – مع الأسف الشديد– وهم لدى البعض مؤداه أن التربية الإسلامية قامت على مجرد الحفظ، دون فهم، مع أن الحفظ، بمقاييس ذلك الزمان، وهو الخطوة التالية بعد الفهم، كان ضرورة لعدم وصول الإنسان بعد إلى الطباعة .

كذلك يستلفت نظرنا التأكيد على التطبيق،وهو المقصود طبعًا بالعمل، على ألا يقتصر من تعلم على نفسه، بل لا بد أن يتعدى ذاته ليذيع ما علم على غيره ممن لم يعلموا (جامع بيان العلم، ج١، ص ١٤٣).

وخرج عبد الله بن مسعود على جماعة من المسلمين، فقال لهم : "إنى لأخبر بمجلسكم، فما يمنعنى من الخروج إليكم إلا كراهية ملّكم، وإن رسول الله ﷺ كان يتخولنا بالموعظة مخافة السآمة علينا" .

– **معيار المنفعة والجودة :** وهما من المعايير التى قد لا يكون لها تاريخ صلاحية، بمعنى أنهما مطلوبان فى كل عصر ومكان، فها هو ابن عباس يقول، فيما روى ابن عبد البر: العلم أكثر من أن يحاط به، فخذوا منه أحسنه، ولذلك روى ابن عبد البر قول الشاعر (ص١٢٧):

ما أكثر العلم ومـــا أوسعه　　من ذا الذى يقدر أن يجمعه

إن كنت لا بـــد له طالبا　　محـــاولا فـالتمـس أنفعــه

وكان يقال : العالم النبيل الذى يكتب أحسن ما يسمع، ويحفظ أحسن ما يكتب، ويحدث بأحسن ما يحفظ .

ومما يتسق مع هذا السياق ما روى عنه ﷺ، فيما رواه ابن عباس: "كان رسول الله ﷺ يقول : اللهم إنى أعوذ بك من علم لا ينفع، ودعاء لا يسمع، وقلب لا يخشع، ونفس لا تشبع، اللهم إنى أعوذ بك من هؤلاء الأربع" . رواه الترمذى وأبو داود والنسائى وابن ماجة والحاكم.

– **التقوى، سدرة المنتهى :** فما من جهد يبذله طالب المعرفة، وما جهد ينفقه المعلم والعالم إلا ويؤكد ابن عبد البر، وآخرون يشاركونه فى ذلك، أن التقوى، التى هى جماع الفضائل الإسلامية هى نقطة البداية وهى نقطة النهاية، نقطة البداية من حيث تطهير الجوارح مما يمكن أن يشين الجهد التعليمى،ومن حيث عقد النية والإخلاص لله وللعلم ولطلاب العلم وجماعة المسلمين، ونقطة النهاية من حيث تحلية الشخصية المسلمة بكل ما يشكل جواز مرور إلى الجنة التى أعدها المولى – سبحانه وتعالى– لعباده الصالحين .

وكعادته، يروى ابن عبد البر العديد من الأقوال والروايات التى تؤكد على هذا المضمون، فمن ذلك ما نقل عن سفيان الثورى من حيث قوله: "إنما يتعلم العلم ليُتقى به الله، وإنما فضل العلم على غيره؛ لأنه يتقى به الله" (ج١، ص٢٣٥).

ولهذا أيضًا يُحَذّر من هذا الصنف من حاملى العلم الذين يوجهون جهودهم نحو الشر والفساد،ومن هنا يأتى استشهاد ابن عبد البر بحديث منسوب إلى رسول الله ﷺ، عن ابن

وهب يقول: "هلاك أمتى عالم فاجر، وعابد جاهل، وشر الشر أشرار العلماء، وخير الخير خيار العلماء". وقال ﷺ أيضًا: "من طلب العلم لغير الله أو أراد به غير الله فليتبوأ مقعده من النار"، ويدخل فى هذا السياق كذلك قوله ﷺ عندما سئل عن شر الناس أنه قال: "العلماء إذا فسدوا" (ج١،ص ٢٣٦).

وقد ساق ابن عبد البر الكثير من الأقوال ليؤكد على ضرورة التبصر من مغريات الحياة الدنيا، وفى الوقت نفسه ألا يعنى هذا تفضيل حياة الفقر والفاقة، ويسوق الدليل على أن التقلل من الدنيا والاقتصاد فيها والرضا بالكفاف منها والاقتصار على ما يكفى ويغنى عن الناس أفضل من الاستكثار منها والرغبة فيها، وأقرب إلى السلامة.

– **مراعاة قابلية المتعلم لموضوع التعلم:** هو ما عنون به ابن عبر البر بابًا بعبارته: "آفة العلم وغائلته وإضاعته، وكراهية وضعه عند من ليس بأهله"، حيث فهم البعض الكلمات الأخيرة بصفة خاصة وكأنها تدعو إلى "حبس" العلم، و"حصره" فى "صفوة"، وهو أبعد عن المراد، فالمقصود أن للعلم مستويات ودرجات، وليس كل مستوى، ولا كل درجة تصلح لأى إنسان،كذلك فإن من مسلمات القول الآن أن لكل إنسان استعداداته وقدراته،وكلّ ميسر لما خلق له . ومن جملة ما استشهد به ابن عبد البر به قول الشاعر (ص١٣١):

وإن عناء أن تُفهم جاهلاً ... فيحسب جهلاً أنه منك أفهم

متى يبلغ البنيان يومًا تمامه ... إذا كنت تبنيه وغيرك يهدم

متى ينتهى عن سيئ من أتى به ... إذا لم يكن منه عليه تقدم

كذلك نقل رواية عن عيسى – عليه السلام– قال فيها : "لا تمنع الحكمة أهلها فتأثم، ولا تضعها عند غير أهلها فتجهل، وكُنْ طبيبًا رفيقًا يضع دواءه حيث يعلم أنه ينفع" (ص١٣٣).

– **الإخلاص :** وهو هنا مقصود به إخلاص المعلم، حتى إنه لا يدخر وسعًا فى جهده لتعليم المتعلمين، وقد روى عن سفيان الثورى قوله : لو لم يأتونى لأتيتهم فى بيوتهم ..

بل وبلغ الإخلاص بالإمام الشافعى أن يقول للربيع بن أبى سليمان : يا ربيع، لو قدرت أن أطعمك العلم لأطعمتك إياه .

وفى هذا السياق استشهد ابن عبد البر (ج١، ص١٤٢) بقول الشاعر :

ألا فاحفظوا وصفى لكم ما اختصرته ليدريه من لم يكن منكم يدرى

ففى شربة لو كان علمى سقيتكم ولم أخف عنكم ذلك العلم بالدخر

– **نشر العلم :** الإسلام يقوم على الدعوة، والدعوة تعنى أن يبشر الداعى غيره بالفكر الجديد، وبالتالى فإن كل ما تكون فيه قوة للإسلام وإضافة لعزة أهله، يستحق أن يدعو المسلم إليه، ولماكان العلم هو أبرز ما ينطبق عليه هذا، كان واجبًا على المسلم المتعلم أن يذيع ما علم وينشره بين الناس، وفى هذا روى ما قاله رسول الله ﷺ لعلى بن أبى طالب: "يا على، لأن يهدى الله على يديك رجلاً واحدًا خير لك مما طلعت عليه الشمس"، رواه الطبرانى فى معجمه الكبير، ولهذا فقد نسب إلى على –رضى الله عنه– قوله: "لم يؤخذ على الجاهل عهد بطلب العلم، حتى آخذ على العلماء عهد ببذل العلم للجهال؛ لأن العلم كان قبل الجهل".

ويضاف إلى هذا ما رواه أبو هريرة عن رسول الله ﷺ قوله: "مثل الذى يتعلم العلم ولا يحدث به كمثل الذى يكنز الكنز ولا ينفق منه". رواه الطبرانى فى الأوسط (ج١، ص ١٤٨) . ويتصل بهذا كذلك ما قاله رسول الله ﷺ: "ألا أخبركم عن أجود الأجواد؟" قالوا: نعم يا رسول الله، قال : "الله أجود الأجواد، وأنا أجود ولد آدم، وأجودهم من بعدى رجل علم علمًا فنشر علمه، يبعث يوم القيامة أمة وحده، ورجل جاد بنفسه فى سبيل الله حتى قتل". رواه أبو يعلى فى مسنده .

– **المساواة بين المتعلمين :** وهو المبدأ الذى يتصل اتصالاً وثيقًا بجوهر الرسالة الإسلامية التى أكدت على أنه لا فضل لعربى على أعجمى إلا بالتقوى، ويمكن التوقف طويلا عند مضامين قيمة التقوى، لكن يكفى هذا المبدأ العام وهو ضرورة أن يطرح المعلم أية

فروق يمكن أن تكون بين طلابه، إلا وفقًا للاجتهاد والجدية والتفوق والتحصيل، وهى كلها من مستتبعات التقوى، ولذلك استشهد ابن عبد البر بقول القائل:

علـم العـلم لمـن أتاك لعلم واغتنم ما حييت منه الدعاء

وليكن عندك الفقير إذا ما طلب العلـم والغنى ســـواء

– **التيسير والحلم :** وهما مرتبطان، فالتيسير على المعلمين هو صورة من صور الحلم، والحلم لا يكتمل إلا إذا كان المعلم غير متعنت،ولهذا قال ﷺ: "علموا، ويسروا، ولا تعسروا، ثلاثًا"، وروى عنه أيضًا، ﷺ قوله: "تعلموا العلم، وتعلموا له السكينة والوقار، وتواضعوا لمن تتعلمون منه، ولا تكونوا جبابرة العلماء" (ج١، ص١٥١).

وجاء فى هذا السياق أيضًا: ما من شىء أشد على الشيطان من عالم حليم، إن تكلم تكلم بعلم، وإن سكت سكت بحلم، يقول الشيطان: انظروا إليه كلامه أشد علىَّ من سكوته!

– **وجوب التفرقة بين العلم والثقافة :** ففى سياق عملية التعليم والتعلم لابد من التفرقة بين نهجين، نهج يقوم على أن يتخصص المتعلم فى مجال بعينه، فهو يكون، بعد تمام تحصيله: عالمًا، أما إذا أراد أن يكون مثقفًا، وإن كان اللفظ الذى استخدمه ابن عبد البر هو "أديبا"، فعليه عندئذ أن يأخذ "من كل شىء أحسنه"، ويبدو أن ابن عبد البر كان أميل إلى أن يتخصص المتعلم فى مجال بعينه، سعيًا نحو الإتقان؛ ولذلك فهو يستشهد بقول أبى عبيدة القاسم بن سلام: "ما ناظرنى رجل قط وكان مفننًا فى العلوم إلا غلبته، ولا ناظرنى رجل ذو فن واحد إلا غلبنى فى ذلك" (ج١، ص١٥٨).

– **الاعتراف بالخطأ:** من المسلمات البشرية حقًا أن الإنسان خطّاء، و"جل من لا يسهو"، ومن ثم يصبح من الغريب حقًا أن يكابر البعض، إذا نُبه على خطأ أتاه، لكن صاحب الصدر الواسع والأفق البعيد، يبادر إلى الاعتراف بما ينبهه عليه غيره من خطأ يكون قد وقع فيه، ومن أبرز ما يمكن الاستدلال به على هذا ما روى من أن عمر بن الخطاب قال مرة لجمع من المسلمين، رجالا ونساء: لا تزيدوا فىمهور النساء على أربعين أوقية، ولو كانت بنت ذى

العصبة (يعنى يزيد بن الحصين الحارثى) فمن زاد ألقيت زيادته فى بيت المال، فقامت امرأة من صف النساء طويلة فيها فطس، فقالت: ما ذاك لك، قال: ولِمَ؟ قالت، لأن الله تعالى يقول فى سورة النساء: ﴿وَإِنْ أَرَدتُّمُ ٱسْتِبْدَالَ زَوْجٍ مَّكَانَ زَوْجٍ وَءَاتَيْتُمْ إِحْدَىٰهُنَّ قِنطَارًا فَلَا تَأْخُذُوا۟ مِنْهُ شَيْـًٔا ۚ أَتَأْخُذُونَهُۥ بُهْتَٰنًا وَإِثْمًا مُّبِينًا ﴿٢٠﴾﴾، فقال عمر قولته الشهيرة: امرأة أصابت ورجل أخطأ!

وجاء فى هذا السياق ما نقل عن مالك بن أنس: "إنما أنا بشر أخطئ وأصيب، فانظروا فى رأيى، فما وافق الكتاب والسنة فخذوا به، وما لم يوافق الكتاب والسنة فاتركوه" (ج٢، ص ٣٩).

– **العلم لا يُفرض بالقوة :** الأصل فى التعليم والتعلم أن يأتى الأمر رغبة واختيارًا من جانب المتعلم، ومن ثم فقد كان هناك وعى عميق بضرورة تجنب عملية الإكراه والفرض لمادة التعليم، وذلك وفقًا لرواية مهمة (ج١، ص ١٦٠) :

فقد حدّث محمد بن عمر قال: إنه سمع مالك بن أنس يقول : لما حج أبو جعفر المنصور دعانى فدخلت عليه فحدثته وسألنى فأجبته، فقال: إنى عزمت أن آمر بكتبك هذه التى وضعتها، يعنى الموطأ، فننسخ نسخًا، ثم أبعث إلى كل مصر من أمصار المسلمين منها نسخة،وآمرهم أن يعلموا بما فيها لا يتعدوها إلى غيرها،ويدعوا ما سوى ذلك من هذا العلم المحدث، فإنى رأيت أصل هذا العلم رواية أهل المدينة وعلمهم. قال: فقلت : يا أمير المؤمنين، لا تفعل، فإن الناس قد سبقت إليهم أقاويل وسمعوا أحاديث، ورووا روايات، وأخذ كل قوم بما سبق إليهم، وعملوا به ودانوا به من اختلاف الناس أصحاب رسول الله ﷺ وغيرهم، وإن ردهم عما اعتقدوه شديد، فدع الناس وما هم عليه وما اختار كل بلد لأنفسهم. فقال : لعمرى، لو طاوعنى على ذلك لأمرت به،وهذا غاية الإنصاف .

فهل رأينا عدلاً وحكمة مثل عدل مالك وحكمته ؟ عالم يطلب الحاكم الكبير، وهو من هو، أن "يقرر" ما كتبه هذا العالم على كل بلدان المسلمين، لكن العالم هو الذى يرفض ذلك، استنادًا إلى أنهم قد قرءوا من قبله ودرسوا واختاروا ما اختاروه، فحملهم على تغيير كل

هذا إلى ما كتب مالك، فيه تجاوز يرفضه الدين، وتأباه القواعد التربوية والنفسية، التى لم تكن علوم التربية وعلم النفس قد أثبتت بالتجارب والبحوث والدراسات أن فرض الفكر والإجبار على علم وكتب بعينها، لا يستقيم وما يجب أن يكون !

– **الدقة العلمية :** ولا نتوقع أن تكون مظاهر الدقة العلمية التى نقول بوعى ابن عبد البر بها، تتساوى مع ما نقول به فى أيامنا الحالية، ولكننا نؤكد أن المسألة مسألة "اتجاه" و"نزعة" و"نهج" إن تأكدت فى أكثر من قضية، فإننا نثق بتوافرها فى غيرها،وعلى سبيل المثال، فقد أوصى يحيى بن خالد ابنه جعفر فقال : لا ترد على أحد جوابًا حتى تفهم كلامه، فإن ذلك يصرفك عن جواب كلامه إلى غيره، ويؤكد الجهل عليك، ولكن افهم عنه، فإذا فهمته فأجبه، ولا تعجل بالجواب قبل الاستفهام، ولا تستحى أن تستفهم إذا لم تفهم، فإن الجواب قبل الفهم حمق، وإذا جهلت فاسأل فيبدو لك، واستفهامك أجمل بك وخير من السكوت على العى (ج١، ص ١٧٩).

وفى هذا أيضًا ما نقل عن الإمام الشافعى: "ليس لأحد أن يقول فى شىء حلال ولا حرام إلاّ من جهة العلم، وجهة العلم ما نص فى الكتاب أو فى السنة أو فى الإجماع أو القياس على هذه الأصول فى معناها (ج٢، ص ٣٢).

ونُقل عن عبد الله بن عمرو أنه كان إذا سئل عن شىء لم يبلغه فيه شىء قال : "إن شئتم أخبرتكم بالظن" (ج٢، ص ٤٠).

– **عدم تكالب العلماء على ذوى السلطة :** وربما يبدو هذا المبدأ غريبًا وكأنه ليس من "آداب" التعلم والتعليم، لكننا فى الحق نرى أنه أدخل، ذلك أن مقاربة السلاطين، تعود العالم على النفاق وحبس الرأى الصحيح ابتغاء مصلحة شخصية، وتواضع الشعور بكرامة الذات وعزة النفس، ومثل هذا وذاك مما يقيم حاجزًا بين المتعلمين وبين المعلم أو العالم، فضلاً عن أنه يهز ثقة الآخرين به . ووصل الأمر ببعض علماء المسلمين أن يقول لتأكيد هذا المعنى الذى نقول،مما روى عن سفيان الثورى قال: فى جهنم وادٍ لا يسكنه إلا القراء الزوارون للملوك (ج١، ص ١٩٩) !!

ومن أطرف ما ساقه ابن عبد البر تصويرًا لحال هؤلاء العلماء والمثقفين الذين يسعون إلى تبرير انسياقهم فى هذا التيار (ج١، ص ٢٠٠):

يا جاعل العلم لـــه بـاريا	يصطاد أمــوال المسـاكين
احتلْت للدنيا ولـذاتـــها	بحيــلة تذهـــب بالـدين
فصرت مجنونا بها بعد ما	كـــنـت دواء المجـانـــين
أين رواياتك فيمـا مضى	عن ابن عون وابن سيرين
ودرســـك العلــم بآثاره	وتركك أبواب السلاطين
تقول أكرِهت فماذا كذا	زل حمار العلم فى الطين

وقد فصّل ابن عبد البر هذه القضية كثيرًا وطوّل فى ذكر الروايات والاستشهادات، مما يؤكد على خطورة المسألة،وانتهى إلى القول بأن من أعظم ما يخشى على من يدخل على الملوك الظلمة أن يصدقهم بكذبهم ويعينهم على ظلمهم، ولو بالسكوت عن الإنكار عليهم، فإن من يريد بدخوله عليهم الشرف والرياسة، وهو حريص عليهما، لا يقدم على الإنكار عليهم، بل ربما حسن لهم بعض أفعالهم القبيحة تقربًا إليهم ليحسن موقفه عندهم ويساعدوه على غرضه، وروى حديثًا لرسول الله ﷺ قال : إن تخريجه تم من قبل الإمام أحمد والترمذى والنسائى وابن حبان، فيما نقله كعب بن عجرة، عن النبى ﷺ قال : "سيكون بعدى أمراء، فمن دخل عليهم فصدقهم بكذبهم وأعانهم على ظلمهم فليس منى، ولست منه، وليس بوارد على الحوض، ومن لم يدخل عليهم ولم يعنهم على ظلمهم ولم يصدقهم بكذبهم، فهو منى وأنا منه، وهو وارد على الحوض" (ج١، ص٢١٧) .

– **القدوة :** وهى قيمة وأسلوب أساسى فى الآداب الإسلامية، قد لا يخلو من قول بها كتاب أو حديث، وترجمة القدوة ان لا ينهى معلم عن خلق ويأتى مثله، كما هو مشهور،وهذا مصداق لقول المولى –عز وجل– فى كتابه الكريم فى سورة البقرة: ﴿ ۞ أَتَأۡمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلۡبِرِّ وَتَنسَوۡنَ أَنفُسَكُمۡ وَأَنتُمۡ تَتۡلُونَ ٱلۡكِتَٰبَۚ أَفَلَا تَعۡقِلُونَ ٤٤ ﴾، وكعادة ابن عبد البر من حيث

الاستشهاد بالشعر، نجد من يقول :

وصفت التقى حتى كأنك ذو تُقى ... وريح الخطايا من ثناياك تسطع

ومن يقول :

ما أقبح التزهيد من واعظ ... يُزهّد الناس ولا يزهد

لو كان فى تزهيده صادقًا ... أضحى وأمسى بيته المسجد

إن يرفض الدنيا فما باله ... يمنح الناسَ ويسترقد

الرزق مقسوم على من ترى ... يسعى به الأبيض والأسود

أصناف العلوم :

حرص كثير من علماء الإسلام والفلاسفة والمفكرين والمربين على أن يصنفوا العلوم المختلفة، ومن هنا فقد صنف ابن عبد البر العلوم كما يلى (ج٢، ص٤٦):

هناك قسمان من العلوم :

أولهما، يسميه ابن عبد البر "العلم الضرورى"، والضرورة هنا يقصد بها أن النتائج تفرض نفسها فر ضًا على المتعلم من غير أن يبذل جهدًا مقصودًا من حيث الاستدلال والملاحظة والتجريب، وذلك مثل علم الواحد منا بأنه لا يمكن أن يكون قائمًا وقاعدًا فى آن واحد، وبأن الدنيا فيها مكة ومصر والصين والهند وغيرها، وكذلك ما تأتى به الحواس، كذوق اللسان المرارة والحلاوة، على شرط أن تكون الحاسة سليمة، ومثل رؤية الشىء يعلم بها الألوان والأجسام، وكذلك السمع يدرك به الأصوات.

ثانيهما : العلم المكتسب، وهو ما كان طريقه الاستدلال والنظر، ومنه الخفى والجلى، فما قرب من العلوم الضرورية كان أجلى وما بعد منها كان أخفى .

والمعلومات نوعان : شاهد، وغائب، فالشاهد ما علم ضرورة، والغائب ما علم بدلالة من الشاهد .

أما بالنسبة إلى العلوم، فمما نلاحظه أن ابن عبد البر ينظر إليها "عند جميع أهل الديانات"، ومن ثم يقسمها إلى ثلاثة أقسام: أعلى، وأسفل، وأوسط :

والعلم الأعلى هو علم الدين، وهو الذى "لا يجوز لأحد الكلام فيه بغير ما أوله الله فى كتبه وعلى ألسنة أنبيائه" .

أما العلم الأوسط، فهو معرفة علوم الدنيا، مثل علم الطب والهندسة .

والعلم الأسفل هو أحكام الصناعات وضروب الأعمال، مثل السباحة والفروسية والزى والتزويق والخط، وما أشبه من أعمال "تحصل بتدريب الجوارح" .

ومن الملاحظ أن هذا التقسيم ينبنى على الأسس نفسها التى تداولها الفكر الإنسانى على مر القرون السابقة، وخاصة لدى الفلاسفة القدماء، مع تعديل يتلاءم مع المنظور الدينى لابن عبد البر، فالفلاسفة يجعلون العلوم الأعلى هى المنطق والفلسفة، وخاصة الميتافيزيقا، بينما يجعلها مفكرنا هنا : علوم الدين .

وقد ترتب على النظرة الرأسية إلى العلوم أنه نظر بتواضع إلى المواد والمبادئ المتصلة بالصناعات اليدوية والحرف التى تتدرب الجوارح لها، فأحلها المنزلة السفلى من سلم المهن والعلوم، مع ما فى هذا من تباعد عن روح الإسلام التى لا تفضل عملا على آخر لذاته، فالقرآن الكريم عرض للمسلمين قصصًا عن حياة الأنبياء، ومنهم من كان حدادًا أو نجارًا أو راعيًا، فلا تفاضل بين الأعمال إلا بمقدار ما تحققه من وظائف لخدمة مقصود الله – عز وجل– من الخلق (عبد البديع عبد العزيز، ص ١١٠).

وربما دفع ابن عبد البر للقول بهذا هو الوضع المتردى الذى كانت عليه الأعمال اليدوية واختصاص الموالى والعبيد بها .

وإذا كان الفلاسفة يجعلون علم الموسيقى من علوم الوسط، إلا أن ابن عبد البر يقول: إنه "منبوذ عند جميع أهل الأديان على شرائط العلم والإيمان"(ج٢، ص٤٧).

وبالنسبة إلى علم الحساب، وهو من علوم الوسط، فهو يؤكد أنه "علم لا يكاد يستغنى عنه

ذو علم من العلوم" .

أما ما يتصل بالفلك، فقد التبس فى نظر البعض بالتنجيم، لكن ابن عبد البر يظهر وعيه فى وجوب التفرقة بين موضوعات يُعْتَد بها، مثل معرفة ساعة الليل والنهار، وبعد كل بلد عن خط الاستواء،ومولد الهلال وظهوره، واطلاع الكواكب للأنواء وغيرها، وكسوف الشمس والقمر ووقته ومقداره، وما سار على هذا النهج .ومن هنا فالرجل ينقل قول عمر: "تعلموا من النجوم ما تهتدون به فى ظلمات البر والبحر، ثم أمسكوا" (ج٢، ص٤٨).

ومن يتأمل ما كتبه ابن عبد البر خاصاً بالفلك يمكن أن يلاحظ اختلاط الدائرة الفلكية بالدائرة الجغرافية ودائرة التنجيم .

وفى كل الأحوال، فالحاكم الأساسى لتقدير ما ينبغى تعليمه وتعلمه لا بد أن يأخذ بعين الاعتبار المقصد والهدف، وبالتالى يمكن القول بأن ابن عبد البر يؤكد على ثلاثة أمور: الأمر الأول أن طلب العلم فى حد ذاته عبادة،والقيمة الدينية للعلم وطلبه يؤكدها ابن عبد البر بهذا الحديث الذى يقدمه فى هذا السياق: "تعلموا العلم فإن تعلمه لله خشية، وطلبه عبادة، ومذاكرته تسبيح، والبحث عنه جهاد، وتعليمه لمن لا يعلمه صدقة، وبذله قربة؛ لأنه معالم الحلال والحرام، ومنار سبل أهل الجنة .." (ج١، ٦٥)كما سبق أن أوضحنا وفصلنا .

والأمر الثانى أن هذا النوع من العبادة – أى العبادة عن طريق طلب العلم – أفضل من العبادة المعروفة، وحيث سبق أن استشهدنا بقول رسول الله ﷺ: "فضل العالم على العابد كفضلى على أمتى" (ج١، ص ٢٦) .

والأمر الثالث، هو أن العلم – بجوار الأهداف الدينية- يطلب أيضًا لتحقيق أهداف دنيوية، حيث استشهد بقول عبد الملك بن مروان لبنيه: "يا بنى، تعلموا فإن استغنيتم كان لكم كمالا، وإن افتقرتم كان لكم مالا" (ج١، ص ٦٨).

مراجـــع:

١- عبد البديع عبد العزيز عمر الخولى : الفكر التربوى فى الأندلس، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٨٥، ط٢ .

٢- ابن عبد البر : جامع بيان العلم وفضله،وما ينبغى فى روايته وحمله، حققه: عبد الرحمن محمد عثمان، المدينة المنورة، المكتبة السلفية، ١٩٦٨، ط٢ .

٣- عبد الرحمن النحلاوى : يوسف بن عبد البر القرطبى، دمشق، دار الفكر، ١٩٨٦م.

obeikandl.com

إخوان الصفا
(القرن الرابع تقريبًا)

الجماعة والعصر :

يسمون أنفسهم إخوان الصفاء وخلان الوفاء، وأهل العدل وأبناء الحمد، وقد تألفت الجماعة فى القرن الرابع على أرجح الأقوال، وكان موطنها البصرة، ولها فرع فى بغداد،ولم يُعرف من أشخاصها سوى خمسة يلفهم الغموض والشك، ولا يشف اليقين عن حقيقة أمرهم بما يطمئن إليه الخاطر وينشرح له الصدر لما كانوا عليه من التستر والاكتتام، فقد ذكرت أسماؤهم وكأنها لم تذكر، لجهلنا أخبارهم وأحوالهم، فقيل إن أحدهم هو أبو سليمان محمد ابن معشر البستى المعروف بالمقدسى، ومنهم أبو الحسن على بن هارون الزنجانى، ثم أبو أحمد المهرجانى، فأبو الحسن العوفى، فزيد بن رفاعة (مقدمة الرسائل، ١٩٩٦، ج١، ص٥).

وإذا كانت الكثرة الغالبة ممن كتبوا عن إخوان الصفا قد اتفقوا على وجه التقريب على وجودهم فى القرن الرابع الهجرى، فإن "محمود إسماعيل" (ص ٢٥) انفرد بترجيح وجودهم حول منتصف القرن الثالث الهجرى، ولا يسمح المجال هنا بالبت فى هذه القضية، فهذه مهمة المتخصصين فى تاريخ إخوان الصفا وفلسفتهم .

وكما أشرنا أكثر من مرة، فإن القرن الرابع، الممتلئ بالنجوم الزاهرة من العلماء والفلاسفة والفقهاء والمفكرين، كان قرنًا مليئًا بالفتن والتفكك وانتشار الفساد في الحكم، ولم تكن هذه الحالة سوى نتيجة طبيعية ومحتومة للثورات المتتابعة على الخلافة، فأغرقها أصحاب الأمر في الدماء عوضًا عن أن يتلمسوا ما ترتكز عليه من نقمة، فيزيلوا أسبابها، ويعدلوا النظم الفاسدة السائدة آنذاك، فالقلق الاجتماعى تسرب على كثير من الطبقات العاملة في المدن والمزارع، عربًا كانوا أم أعاجم، والثروات والسلطات تجمعت في أيدى جماعة من الفاسدين الذين فقدوا

كل إحساس بالعدل والاستقامة، فجعلوا مثلهم الأعلى في الحياة، إرهاق الضعفاء والتفنن في إذلالهم والمغالاة في الترفّه (جبور عبد النور، ص٦) .

ولقد تعددت الانتفاضات الاجتماعية منذ ابتداء العهد العباسى، فنشطت الجماعات الفارسية، ومن انضم إليها من العناصر الناقمة والمظلومة،وتبين لهذه الفئات بعد إخفاقها في تحقيق أهدافها بحد السيف، وتألب القوى المحافظة في وجهها، أن أفضل سبيل إلى بلوغ غايتها هو اعتمادها الدعوة السرية، وإعداد الأذهان لثورة فكرية تستتبع المكاشفة بحقيقتها بعد أن تكتمل لها عوامل النجاح .

ومن أشهر الجماعات السرية التي نشطت آنذاك جماعة إخوان الصفا، سعت في كسب الأنصار، وتأليبهم حولها، ووضعت المؤلفات الفلسفية الدينية، وبثتها فىطلاب الحكمة، وسهلت لهم الاطلاع على خفايا الشرائع،وهى تحتل في تاريخ الفكر الإسلامى مقامًا مرموقًا، وتمتاز بأن أعضاءها سعوا إلى الإصلاح الاجتماعى والدينى، إلى جانب ما قاموا به من تبسيط العلوم ونشرها (جبور عبد النور، ص٧).

ولعل أبرز مصدر لبصيص ضوء على الجماعة ما أورده أبو حيان التوحيدى فى الليلة السابعة عشرة (الإمتاع والمؤانسة، ج٢، ص ٣) من أن زيد بن رفاعة كان متهمًا بمذهبه، وأن الوزير صمصام الدولة بن عضد الدولة سأل التوحيدى عنه، فأطرى التوحيدى الرجل وأضفى عليه صفات إيجابية متعددة، فسأله الوزير عن مذهبه، فأكد التوحيدى أن زياد بن رفاعة أقام بالبصرة زمانًا طويلاً وصادف بها جماعة جامعة لأصناف العلم وأنواع الصناعة ... فصحبهم وخدمهم، وكانت هذه العصابة (الجماعة) قد تآلفت بالعشرة وتصافت بالصداقة، واجتمعت على القدس والطهارة والنصيحة فوضعوا بينهم مذهبًا زعموا أنهم قربوا به (الطريق) إلى الفوز برضوان الله والمصير إلى جنته، وذلك أنهم قالوا : الشريعة قد دُنست بالجهالات، واختلطت بالضلالات، ولا سبيل إلى غسلها وتطهيرها إلا بالفلسفة، (وذلك) أنها حاوية للحكمة الاعتقادية والمصلحة الاجتهادية (الإمتاع والمؤانسة، ج٢، ص ٤).

ويذكر "دى بور" (ص ١٢٣) أن إخوان الصفا قسموا جماعتهم إلى أربع طبقات: الطبقة

الأولى منهم شبان يتراوح عمرهم بين خمسة وثلاثين، تُنَشّأ نفوسهم على الفطرة، ونظرًا لأنهم تلاميذ فواجب عليهم أن ينقادوا لأساتذتهم انقيادًا تامًّا . أما الطبقة الثانية، فرجال بين الثلاثين والأربعين، تفتح لهم أبواب الحكمة الدنيوية، ويتلقون معرفة بالأشياء بطريق الرمز . والطبقة الثالثة أفراد سنهم بين الأربعين والخمسين، وهم يعرفون الناموس الإلهى معرفة كاملة مطابقة لدرجتهم،وهذه هى طبقة الأنبياء، حتى إذا نيف الرجل على الخمسين ارتقى إلى الطبقة العليا، وصار يشهد حقائق الأشياء على ما هى عليه، كالملائكة المقربين، وفى هذا المقام يكون فوق الطبيعة والشريعة والناموس .

وبالنظر إلى هذه المراتب الأربع، نرى بعد نظر الإخوان فى بث دعوتهم فى مختلف الطبقات لتعميم آرائهم وعقائدهم، واعتمدوا فى المرتبة الأولى على الشبان خصوصًا لسلامة صدورهم وشدة اندفاعهم فى تأييد ما تستمال إليه قلوبهم، مع ما هم عليه من مزية الارتياض بالطاعة وقبول العلم والإرشاد. ونجدهم فى رسائلهم يبعثون مندوبين من قِبلهم إلى أشخاص من ذوى الرئاسة والجاه والمال، ويوصونهم أن يتلطفوا فى دعوتهم واستمالتهم إلى مذهبهم ليكونوا لهم سندًا تشتد به قواهم، لما نالهم من الاضطهاد وسوء القالة، فاستتروا تقية من السلطان ورجال الدين، لئلا يتعرضوا لأخطار تؤذيهم ولا تجديهم فتيلا، فإنهم، وإن كانوا أهل الدعوات الباطنية، ولهم قرابة بالقرامطة أو الإسماعيلية، قد خالفوهم فى عقيدة الخروج على أولى الأمر، والاستنصار بالفتك والترويع والاستيلاء على البلدان لبلوغ غاياتهم، وأخمدوا الإخلاد إلى السكينة،وانتظار الوقت الملائم للثورة والعصيان، وتداعوا إلى العمل الصالح فىتثقيف العقول والنفوس بمذهب يجمع الفلسفة والدين موفقًا بينهما فى طريق المحبة وصفاء الأخوة، فيزول ما علق بالشريعة من الجهالات والضلالات،ويحصل الكمال للإنسان (مقدمة الرسائل، ج١، ص٨).

رسائلهم :

وقد دونوا فلسفتهم فى اثنتين وخمسين رسالة سموها رسائل (إخوان الصفا) وكتموا أسماءهم، وهى تمثل الفلسفة الإسلامية على ما كانت عليه فى إبان نضجها، وتشمل النظر فى

مبادئ الموجودات وأصول الكائنات إلى نضد العالم، فالهيولى والصورة وماهية الطبيعة والأرض والسماء ووجه الأرض وتغيراته، والكون والفساد والآثار العلوية والسماء والعالم وعلم النجوم وتكوين المعادن، وعلم النبات وأوصاف الحيوان وتركيب الجسد، والحاس والمحسوس، والعقل والمعقول، والصناعات العلمية، والعدد وخواصه، والهندسة، والموسيقى، والمنطق وفروعه، واختلاف الأخلاق، وطبيعة العدد، وأن العالم إنسان كبير والإنسان عالم صغير، والأكوار والأدوار وماهية العشق، والبعث والنشور، وأجناس الحركات والعلل والمعلولات، والحدود والرسوم،وبالجملة فقد ضمنوها كل علم طبيعى أو رياضى أو فلسفى أو إلهى أو عقلى (محمد لطفى جمعة، ص٢٥٤).

ويظهر من إمعان النظر فى تلك الرسائل أن أصحابها دونوها بعد البحث الدقيق والنظر الطويل، وفى جملة ذلك آراء لم يصل أهل هذا الزمان إلى أحسن منها، وفيها بحث مستفيض من قبيل نظرية النشوء والارتقاء .

وكان المعتزلة ومن جرى مجراهم يتناقلون هذه الرسائل ويتدارسونها ويحملونها معهم سراًّ إلى بلاد الإسلام، ولم تمض مائة سنة على كتابتها حتى دخلت بلاد الأندلس على يد أبى الحكم عمرو بن عبد الرحمن الكرمانى القرطبى .

والرسائل أشبه ما تكون بدائرة معارف شاملة لعلوم ذلك العصر ومرتبة بحسب طبقات الإخوان وتقدمهم فى المعرفة،وهى تتألف من إحدى وخمسين رسالة، ثم رسالة جامعة (وربما كانت الرسائل فى الأصل خمسين)، مختلفة فى نوع موضوعاتها ومصادرها، بحيث إن الذين اشتركوا فى تأليفها أو جمعها لم ينجحوا فى إبرازها منسجمة انسجامًا تامًّا . وبالإجمال ففى دائرة المعارف هذه عناصر فى فلسفات شتى، وهىتقوم على دعائم مستمدة من العلم الطبيعى، ولها من وراء هذا أغراض سياسية (دى بور، ص ١٢٤).

ويعترف إخوان الصفا أنفسهم بما فى مذهبهم من تلفيق، أى الاقتباس من مختلف المذاهب، فهم يرون أن يجمعوا حكمة جميع الأمم والديانات، وأنبياؤهم: نوح وإبراهيم، وسقراط، وأفلاطون، وزرادشت، وعيسى، ومحمد – صلى الله عليه وسلم، وعلى، وهم يجلون

سقراط، وعيسى وحوارييه، كما يجلون أبناء على، ويعدونهم شهداء مطهرين، استشهدوا فى سبيل عقيدتهم القائمة على العقل، وهم يرون أن ظاهر الشريعة إنما يصلح للعامة، فهو دواء للنفوس المريضة الضعيفة، أما العقول القوية فغذاؤها الحكمة العميقة المستمدة من الفلسفة (دى بور، ص ١٢٦).

وتعتبر الرسائل هى المحاولة الأولى لتثقيف عامة الناس بفنون العلم والفلسفة، مع مراعاة أحوالهم فى صياغة الرسائل، فالإحاطة بجميع العلوم والمعارف، وتقديمها بإيجاز واختصار وتبسيط مسألة مبدئية فى مذهب إخوان الصفا، فقد جعلوا لكل لون من المعرفة غاية خلقية ذات طابع دينى، ولذلك حرص إخوان الصفا على أن يبينوا مقاصدهم المذهبية والتثقيفية، مع التنبيه إلى الأسلوب والمنهج اللذين اتبعوهما للوصول إلى غايتهم، فهم يربطون بين مذهبهم وكتابة الرسائل على هذا بقولهم: "ولما كان مذهب إخواننا الفضلاء الكرام، النظر فيها جميعًا والكشف عن حقائقها وأشيائها، أعنى العلوم الحكمية والنبوية جميعًا، وكان هذا العلم بحرًا واسعًا وميدانًا طويلاً، احتجنا أن نتكلم فى ما دعت الضرورة إلى عمل هذه الرسائل" (عبد الكريم قاسم، ص ٣٩).

ويعترف إخوان الصفا بأنهم ألفوا الرسائل كنماذج ومقدمات، فلم يتوسعوا فى بسط قضاياها، بقولهم: "واعلم يا أخى أنا قد عملنا إحدى وخمسين رسالة فى فنون الأدب وغرائب العلوم وطرائف الحكم، وكل واحدة منها شبه المدخل والمقدمات والأنموذج". ويبرر الإخوان هذا الأسلوب بالقول: "عملنا هذه الرسائل وأوجزنا القول فيها شبه المدخل والمقدمات، لكى ما يقرب على المتعلمين فهمها، ويسهل على المبتدئين النظر فيها".

ومن الملاحظ أن الرسائل كتبت بأسلوب سهل قريب من الأفهام، على ازدحامه بالكلمات الفنية والتعابير الفلسفية، وتوخى أصحابه الوضوح والاختصار .

كذلك فقد ساقوا آراءهم على درجات مختلفة من التعمق والتبسط، بحسب الأشخاص الذين سيقرءون هذه الرسائل من حيث المقدرة العقلية، ومن حيث اتجاههم الفلسفى، كأن يكونوا شاكّين أو علماء أو دهرية أو متفلسفة (عمر فروخ، ص ٣٨).

ولما أدرك إخوان الصفا أن الناس طبقات خاطبوهم بالرمز، حتى يفهم عنهم من يفهم بقدر ما يستطيع أن يفهم .

والكتابة عن طريق الرمز تقتضى أن يضرب الكاتب الأمثال ويورد القصص والحكايات، حتى يقرب مقاصده إلى الأفهام من غير أن يصرح.

وما داموا يكتبون لجميع الطبقات – وأكثرها من العامة – فهم مضطرون إلى تقديم المقدمات بين يدى البحوث، وهذا النوع من الكتابة يقتضى الاستطراد (عمر فروخ، ص ٣٩).

كذلك رصع الإخوان رسائلهم بالأمثال والحكم، وبالأشعار العربية في الأكثر والفارسية في الأقل، وربما كان بعضها لهم .

مصادر علوم إخوان الصفا :

وقد ذكر إخوان الصفا فى رسالتهم الثانية أن علومهم مأخوذة من أربعة كتب :

– **أحدها،** الكتب المصنفة على ألسنة الحكماء والفلاسفة من الرياضيات والطبيعيات.

– **الثانى،** الكتب المنزلة التى جاء بها الأنبياء، مثل التوراة والإنجيل والفرقان، وغيرها من صحف الأنبياء المأخوذة معانيها بالوحى من الملائكة وما فيها من الأسرار .

– **الثالث،** الكتب الطبيعية، وهى أشكال الموجودات بما هى عليه الآن من تركيب الأفلاك، وأقسام البروج، وحركات الكواكب، ومقادير أجرامها وتصاريف الزمان واستحالة الأركان، وفنون الكائنات من المعادن والحيوان والنبات وأصناف المصنوعات على أيدى البشر، كل هذه صور وكنايات وآلات على معانٍ لطيفة وأسرار دقيقة يرى الناس ظاهرها ولا يعرفون معانى بواطنها من لطيف صفة البارى جل ثناؤه .

– **الرابع،** الكتب الإلهية التى لا يمسها إلا المطهرون الملائكة التى هى بأيدى سفرة، كرام برررة، وهى جواهر النفوس وأجناسها وأنواعها وجزئياتها وتصاريفها للأجسام وتحريكها

لها وتدبيرها إياها وتحكمها عليها وإظهار أفعالها بها ومنها، حالا بعد حال في ممر الزمان وأوقات القرانات والأدوار وانحطاط بعضها تارة إلى قعر الأجسام وارتفاع بعضها تارة من ظلمات الجثمان وانبعاثها من نوم الغفلة والنسيان وحشرها إلى الحساب والميزان، وجوازها على الصراط ووصولها إلى الجنان أو حبسها فى دركاتها الهاوية والنيران أو مكثها فى البرزخ أو وقوفها على الأعراف (محمد لطفى جمعة، ص ٢٥٩).

أما المصدران الأولان فمعروفان : كتب الفلاسفة، ثم كتب الأنبياء، وأما المصدران الآخران فمرموز عنهما فقط "ملاحظة عالم الطبيعة لامادى"، ثم "التأمل في عظمة العالم والاستلهام مما في العالم من الأمور التي يعيا على العقل حدّها والإحاطة بها".

الإطار الفلسفى :

ينتمى إخوان الصفا إلى مجموعة المفكرين ذوى الرؤى الفلسفية الشاملة، مثل ابن سينا والغزالى، ومثل هؤلاء يصعب فهم ما صدر عنهم من آراء وأفكار تربوية قبل تأمل الإطار الفلسفى العام الذى صدروا عنه، على أن تكون هذه الوقفة أقرب إلى أن تكون "إطلالة" عامة، بغير تفصيلات .

اللـه :

الإيمان بالله – تعالى– قضية مركزية لدى فلاسفة الإسلام، ولا غرابة فى ذلك، فالدين كان هو الحاكم وهو المركز والمؤثر الأكبر فى كل ما كتبوا .

وقضية الألوهية ليست بعيدة عن الفكر التربوى، بل هى أبرز أسسه الفلسفية، بناء على الموقف فيها، تتحدد كثير من الآراء والأفكار التربوية .

وقد حرص إخوان الصفا قبل حديثهم عن فكرة الألوهية أن يقدموا لذلك بالحديث عن القوى المدركة وعن موضوعات إدراكها، ليبينوا أن معرفة الله والوصول إليه من شأن بعض

openkanal.com

القوى الإنسانية، لا من شأن القوى المدركة كلها، فإذا كانت الحواس مختصة بالمحسوسات لا تدرك غيرها، فإنه من العبث أن نسعى لإدراك الله ومعرفته من خلال الحواس؛ لأنه – سبحانه وتعالى– ليس شيئًا ماديًّا، وليس من شأنه –عز وجل– أن يتشكل بأية صورة من صور المادة (عبد الكريم قاسم، ص ٥٩).

ويستدل إخوان الصفا على وجود الله بعدة أدلة، نذكر منها :

– **دليل العناية والغائية :** وخلاصته أن فى العالم نظامًا وانسجامًا وغائية، وأن الكون نسق من الوسائل والغايات، وهذا كله يفترض علة عاقلة هى التى تولت هذا التدبير، وإذن فإن للكون علة مدبرة؛ لأن المادة عاجزة عن تدبير نفسها بنفسها (عبد الكريم قاسم، ص ٦١).

– **دليل الوحدانية:** وهذا يسمى دليل "التمانع"، ويقوم على أن الكون يحكمه إله واحد، ولو كان له آلهة كثيرون لفسد، أو لاختل نظام الكون، ووجود نظام واحد دليل على وجود إله ينظمه، وهذا الدليل فى الواقع يقوم على نفس أسس الدليل الأول، وقداتفق جميع الموحدين على دليل التمانع أو على استحالة وجود إلهين لكل منهما خصائص الألوهية (عبد الكريم قاسم، ص ٦٣).

– **دليل الأنفس:** ويقدم إخوان الصفا دليلاً يعتمد على فكرة المشابهة والتماثل بين النفس فى البدن والله بالنسبة إلى الكون، فإذا كان النظام فى الجسم الإنسانى يدل على وجود قوة خفية غير مرئية، وهى النفس، التى تسير الجسم، فإن التدبير فى الكون يدل على وجود مدبر له، ومعنى هذا أننا إذا كنا نستدل على وجود النفس التى لا ترى بوجود تنظيم فى شىء محسوس وملموس مرئى، وهو الجسم الإنسانى، فإننا نستدل أيضًا على وجود خالق للكون لا يرى من وجود التدبير فى هذا العالم المرئى (عبد الكريم قاسم، ص ٦٥).

– **البرهان الفطرى:** وهو يسمى أحيانًا "البرهان النفسى" أو "الطبيعى" أو "برهان الإجماع"، ذلك أنه مأخوذ من فطرة الناس وإيمانهم العام الذى لا يتزعزع بوجود قوة عظمى تسيطر على هذا الكون وتسيره طبقًا لما تريد، وكيفما تشاء.

– **دليلا الحدوث والحركة:** وقد أقام إخوان الصفا هذا الدليل على أساس تصورهم للقدم والحدوث، فالنظرة فى الموجودات قياسًا للمتفكرين، فيعلمون أن العالم محدث مصنوع كائن بعد أن كان لم يكن، ويعلمون أن له خالقًا خلقه وأوجده وصوره، وركب أفلاكه وأدارها وأجرى كوكبه وسيرها، وإنما احتاج العلماء والعقلاء إلى الاستدلال بالشاهد على الغائب وقياس الجزء على الكل، على أن العالم محدث عند حيرة عقولهم (عبد الكريم قاسم، ص٦٧).

والخالق هو الذى قدر الأشياء والأعمال، ولا يقوى على فعلها سواه . وقدرة الإنسان صادرة عنه، وبإرادته نظم ذلك بدرايته التي لا يدركها بشرى، ولا يُعرف ما وراءها من حكمة دقيقة وعادلة، ذلك أن الإنسان يحكم على الأعمال كما تتراءى لحواسه، ولا يفهم كنهها، ولا يتعمق في سرها، فينسب إلى الخالق التصرف الكيفى، في حين أنه ينظم الأعمال بحيث تتكامل وتؤدى إلى نتيجة خيرة (جبور عبد النور، ص ٣٥)، ويذكرون على ذلك مثال نبى اجتاز مرة عين ماء في سفح جبل، وبعد أن شرب وتوضأ ارتقى الجبل ليصلى، فرأى فارسًا أقبل على العين، فشرب وسقى فرسه ومضى ونسى صرة فيها بعض المال. ثم أقبل راعٍ فرأى الصرة فأخذها . وجاء بعده شيخ حطاب بائس تعب وعلى ظهره حزمة من الحطب، فاستلقى يستريح، فقال النبى في نفسه: ألم يكن هذا الحطاب العجوز أولى بالمال من الراعى الشاب؟ بعد قليل رجع الفارس وطلب الكيس فلم يجده فاتهم الحطاب بأخذه وقتله ومضى . عند ذلك تساءل النبى عن الحكمة الإلهية في هذه القضية، فأوحى الله إليه أن أبا الشيخ قتل في الزمان الماضى أبا الفارس، وكان على أبى الفارس دين لوالد الراعى مقدار ما في الكيس (الرسائل، ج٤، ص ٤٣).

وهكذا، قد يجد الإنسان أمامه بعض الأحداث التى تبدو أمامه لا تستقيم مع منطق تفكيره الإنسانى، ومن ثم قد تذهب به الظنون مذاهب شتى، لكنه عندما يكون راسخ الإيمان، يثق بأن المولى – عز وجل– له بالضرورة حكمة من هذا وذاك، وربما خفيت علينا، فلا ينبغى أن نسارع فى الحكم .

الإنسان :

وهو القضية المحورية بالنسبة إلى استنباط موقف تربوى من فلسفة أى فيلسوف، والإنسان موضع مشترك بين الفلسفة والتربية، سواء من خلال بيان لموقف الفيلسوف من "النفس" الإنسانية، أو من خلال موقفه من التكوين الكلى للإنسان .

وهنا نجد إخوان الصفا لا يختلفون عن الكثرة الغالبة من فلاسفة المسلمين ومربيهم فى النظرة الثنائية للإنسان، مع ما يترتب على هذا من نتائج سواء فى مجال الأخلاق أو التربية، ومن ثم فكون الإنسان عند إخوان الصفا يضم بين جناحيه عنصرين متناقضين: الجسم والنفس أو الروح، من حيث الخصائص والصفات يصبح من الضرورى أخذ هذا بعين الاعتبار، فما يحمله الإنسان من عناصر بدنية، يعنى أنه يحمل فى طياته رغبة جامحة فى الاستمرار فى الدنيا، متطلعًا إلى أن يعيش أطول فترة ممكنة، مستمتعًا بما فى الدنيا من متع وملذات وأغراض. لكنه من ناحية أخرى يحمل روحًا ونفسًا من طبيعة مختلفة تمامًا، تدفعه بقوة إلى التطلع إلى الدار الآخرة .

ويعرف الإخوان النفس بأنها "جوهرة روحانية سماوية نورانية حية بذاتها، علاّمة بالقوة، فعالة بالطبع، قابلة للتعاليم، فعالة فى الأجسام، مستعملة ومتممة للأجسام الحيوانية والنباتية إلى وقت معلوم، ثم إنها تاركة لهذه الأجسام ومفارقة لها وراجعة إلى عنصرها ومعدنها ومبدئها كما كانت (نادية جمال الدين، ص ١٦٤).

وقد اهتم إخوان الصفا اهتمامًا ملموسًا بالنفس، مما دفعهم أن يعرضوا عدة براهين حتى يثبتوا جوهريتها، ويؤكدوا أن جوهرها أشرف من جوهر الجسد، ذلك أن النفس عندهم "هى المحركة للجسم والمكسبة به الحياة والقدرة، وهى المصورة فيه الأشكال المتحكمة عليه المتصرفة بحسب ما يتأتى فى شخص واحد من الأجسام الكليات والجزئيات" (نادية جمال الدين، ص ١٦٥).

وعلى الرغم مما أوله الإخوان من عظيم تقدير للنفس، إلا أنهم أقروا أنها تظل بحاجة إلى الجسد، حيث لا يمكن أن تكتمل فضائلها إلا بواسطته، وذلك أن النفس لا تستطيع معرفة

حقائق المحسوسات ولا يمكنها تصور معانى المعقولات، ولا تقدر على عمل الصنائع، ولا أن تتخلق بالأخلاق الحميدة إلا عن طريق الجسد طوال حياته، وحتى آخر العمر (نادية جمال الدين، ص ١٦٥).

لكنهم من ناحية أخرى يرون أن النفس مبتلاة بالجسد من حيث ما ينزع إليه من ماديات تغرى كثيرين، فينغمسون فيها ويبتعدون عن عالم الروح والملأ الأعلى، ولذلك بذلوا جهدًا ملحوظًا للتنبيه على المتعلم أن يبذل قصارى جهده للعناية بالنفس، وهذا ما يفسر قولهم، فيما نقلته نادية جمال الدين (ص ١٦٦) "فهل لك يا أخى بأن تنظر لنفسك وتسعى فى صلاحها وتطلب نجاتها وتفك أسرها وتخلصها من الغرق فى بحرالهيولى وأسر الطبيعة وظلمة الأجساد، وتخفف عنها أوزارها وهى الأسباب المانعة لها من الترقى إلىملكوت السماء والدخول فى زمرة الملائكة .."

وهذه الثنائية التى يتكون منها الإنسان، والتى تشير إلى تناقض بين المكونين يعيش الإنسان عالمًا من التناقضات التى هى سنة من سنن حياته وأساسًا لا يمكن التغافل عنه، وهكذا يفكر وينشغل بالموت والحياة، والنوم واليقظة، والبخل والسخاء، والفقر والغنى، والحق والباطل، والخير والشر، والتذكر والنسيان، والصحة والمرض، والصدق والكذب، والقبح والجمال، والجبن والشجاعة، والألم واللذة، والصواب والخطأ .. وهكذا (الرسائل، ج١، ص ٢٥٩).

ومن العسير تصور أن تنسب هذه الخصال إلى الجسد وحده أو إلى النفس وحدها "ولكن إلى الإنسان الذى هو جملتها والمجموع منهما، وآية ذلك أن الإنسان حى مائت، فحياته من قِبل نفسه وموته من قبل جسده، وهكذا نومه من قِبَل جسده ويقظته من قبل نفسه، وهكذا قل بالنسبة إلى الكثرة الغالبة من أحوال الإنسان، بعضها من قِبَل الجسد وبعضها الآخر من قبل النفس، ومثال ذلك عقله وعلمه وحلمه وتفكره وسخاؤه وشجاعته وعفته وعدله وحكمته وصدقه وصوابه وخيره وما سار على نهجها من الخصال المحمودة، فكلها من قِبَل نفسه وصفاء جوهرها، أما أضدادها فهى من قبل جسده .

ومع ذلك فإن هذا المنظور الثنائى للإنسان ليس مطلقًا لدى الجماعة، ذلك أنهم فى الوقت

نفسه سلموا بالاختلافات القائمة فى القدرات والاستعدادات الشخصية لدى كل منا . صحيح أنه لا يمكن إنكار فطرية الكثير من الخصال، لكن من الصعب إنكار ما يكون من ميول واختيارات تتباين من شخص إلى آخر، ولعل هذا ما نلاحظه فى الحياة العامة التى نعيشها، فهناك من تيسر له قدر من الصنائع والحرف، وآخر أسباب العلوم والآداب، وآخر تيسر له أسباب العمل والتصرف، وآخر أسباب التجارات والبيع والشراء، وآخر أسباب الملك والسلطان، وآخر أسباب البطالة والفراغ (الرسائل، ج١، ص ٣١٥).

ولم يقتصر تسليم إخوان الصفا على تنوع الاستعدادات العلمية والعملية، حيث امتد هذا للقول كذلك بتنوع الاستعدادات الأخلاقية، ومن هنا جاء قولهم: "اعلم يا أخى أيدك الله وإيانا بروح منه أن الأخلاق المركوزة (الموروثة) فى الجبلة هى تهيؤ ما فى كل عضو من أعضاء الجسد يسهُل به على النفس إظهار فعل من الأفعال، أو عمل من الأعمال، أو صناعة من الصنائع، أو تعلم علم من العلوم، أو أدب من الآداب، أو سياسة من غير فكر ولا روية، مثال ذلك أنه متى كان الإنسان مطبوعًا على الشجاعة فإنه يسهل عليه الإقدام على الأمور المخوفة من غير فكر ولا روية . وهكذا من كان مطبوعًا على السخاء يسهل عليه بذل العطية من غير فكر ولا روية، وهكذا متى كان الإنسان مطبوعًا على العفة، سهل عليه اجتناب المحظورات من غير فكر ولا روية، وهكذا من كان مطبوعًا على الاعتدال، سهل عليه الحكومة فى الخصومات، والعدل والنَّصفة فى المعاملات، وعلى هذا المثال والقياس سائر الأخلاق والسجايا المطبوعة فى الجبلة المركوزة فيها، إنما جعلت لكى ما يسهل على النفس إظهار أفعالها وعلومها وصنائعها وسياساتها وتدبيرها بلا فكر ولا روية . وأما من كان مطبوعًا على الضد من ذلك، فهو يحتاج عند استعمال هذه الخصال، وإظهار هذه الأفعال، إلى فكر وروية، واجتهاد شديد، وكُلفة، ولا يفعل الإنسان هذه الأمور إلا بعد أمر ونهى، ووعد ووعيد، ومدح وذم، وترغيب وترهيب" (الرسائل، ج١، ٣٠٥).

وإذا كان لجواهر النفوس عند الله منزلة وكرامة ليست لجواهر الأجسام، وذلك لقرب نسبتها منه وبعد نسبة الجسد، فإن النفس لا تستتم فضائلها إلا إذا عرفت ذاتها وحقيقة جوهرها، وإنما تستبين فضائل جوهرها إذا هى عرفت أحوال عالمها الذى هو صورة الإنسانية؛ لأن البارى

خلق الإنسان فى أحسن تقويم، وجعل صورته مرآة لنفسه ليتراءى فيها صورة العالم الكبير (عبد الكريم قاسم، ص ١٧٤)، وذلك أن البارى لما أراد أن يطلع النفس الإنسانية على خزائن علومه، ويشهدها العالم بأسره، على أن العالم واسع كبير وليس فى طاقة الإنسان أن يدور فى العالم حتى يشاهده كله، فرأى أن من الحكمة أن يخلق لها عالمًا صغيرًا مختصرًا من العالم الكبير، ومثله بين يديها وأشهدها إياه، فقال عز من قائل فى سورة الأعراف: ﴿وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنۢ بَنِىٓ ءَادَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ ۖ قَالُوا۟ بَلَىٰ ۛ شَهِدْنَآ ۛ أَن تَقُولُوا۟ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَٰذَا غَٰفِلِينَ ﴿١٧٢﴾﴾ .

المعرفة :

والموقف من المعرفة هو كذلك من المناطق المشتركة بين التربية والفلسفة، فالتربية غاية أساسية لها أن يكتسب المتعلم كمًّا من المعرفة وفق أصول منهجية دقيقة، والفلسفة تتساءل عن مصادر المعرفة وإمكاناتها ووسائلها .

وإخوان الصفا خالفوا الرأى الشهير الذى فهمه البعض منسوبًا لكل من سقراط وأفلاطون والذى قضى بأن المعرفة تذكر والجهل نسيان، حيث كانت النفس تعيش فى عالم المثل بين حقائق الأشياء، ثم نسيتها لما تلبست بالجسد، لكنها يمكن أن تتذكر قدرًا منها عن طريق التعليم والتعلم .

فقد أحلّ إخوان الصفا الحواس محلاً أساسيًّا فى تحصيل المعرفة، وعبروا عن وجهة نظرهم المناقضة للموقف الذى فُهم عن أفلاطون بقولهم: "اعلم أن كثيرًا من العقلاء يظنون أن الأشياء التى تُعلم بأوائل العقول مركوزة، فنسيتها لما تعلقت بالجسم، فهى تحتاج إلى التذكار، ويسمون العلم تذكرًا، ويحتجون بقول أفلاطون : التعليم تذكر، وليس الأمر كما ظنوا، وإنما أراد أفلاطون بقوله: العلم تذكر، أن النفس علاّمة بالقوة، فتحتاج إلى التعليم حتى تصير علاّمة بالفعل، فسمى العلم تذكرًا. ثم إن أول طريق التعليم هى الحواس، ثم العقل، ثم البرهان، فلو لم يكن

للإنسان الحواس، لما أمكنه أن يعلم شيئًا، لا المبرهنات، والمعقولات، ولا المحسوسات ألبتة" (الرسائل، ج٣، ص ٤٢٤).

وبناء على هذه النزعة الحسية نحو المعرفة، أوضح إخوان الصفا تصورهم للعقل فكتبوا: "إن العقل الإنسانى ليس شيئًا سوى النفس الناطقة، إذا هو كبر وشاخ بعد أيام الصبا، وذلك أن النفس يوم ربطت بالجسد، أعنى الجنين فى الرحم، كانت ساذجة، لا علم لها من العلوم، ولا خُلق من الأخلاق، ولا رأى ولا مذهب، ولا تدبير ولا سياسة، ولا رياضة فى أدب، كما قال – سبحانه وتعالى– فى سورة النحل: ﴿ وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ٧٨ ﴾، وإنما كانت جوهرة روحانية حية بالذات، علاّمة بالقوة، فعالة بالطبع، فإذا حصلت فيها رسوم المحسوسات التى تسمى أنواعًا وأجناسًا مصورة بعد غيبة المحسوسات عن مشاهدة الحواس لها، فميزتها وتأملتها ونظرت فيها وعرفت أعيانها ومنافعها ومضارها، وجربتها واعتبرتها، سميت عندئذ عاقلة علاّمة بالفعل ..." (الرسائل، ج٣، ص٤٥٧).

وعلى أية حالٍ، فإن طرق المعرفة عند إخوان الصفا بناء على هذا تصبح متعددة، يجعلونها ثلاثًا (عمر فروخ، ص ٤٧) :

– أحدها طريق الحواس الخمس، الذى هو أول الطرق، ويكون جمهور علم الإنسان، وتكون معرفته بها (أى بالحواس الخمس) من أول الصبا، ويشترك الناس كلها فيها، وتشاركهم الحيوانات .

– والثانى، طريق العقل الذى ينفصل به الإنسان عن سائر الحيوانات ومعرفته به تكون بعد الصبا عند البلوغ .

– والثالث، طريق البرهان، الذى ينفرد به قوم من العلماء دون غيرهم من الناس، وتكون معرفتهم به بعد النظر في الرياضيات والهندسة والعلوم المنطقية .

ويظهر أن ثمة طريقين آخرين للمعرفة عند إخوان الصفا :

– **أحدهما:** الحدس أو قبول النفس ما يفيض عليها (من لدن الله) من العلوم والمعارف والأخلاق الجميلة، مثل ما يتفق لنفوس الأنبياء، وذلك علم أولياء الله أيضًا.

– **والآخر:** تعليم الله للناس، وذلك أن الله – سبحانه وتعالى– هو الذى يعلم الناس ما لم يكونوا يعلمون .

أما سبب اختلاف طرق المعرفة فراجع إلى اختلاف "ماهية المعروفات"، فمعرفة الأشياء المادية الحسية تكون عن طريق الحواس الخمس، وأما ما كان أشرف من النفس وأعلى، فيعرف عن طريق البرهان (عمر فروخ، ص ٤٨).

وحتى يحسن المتعلم التعلم، وكذلك حتى يجيد العالم تحصيل العلم، فإن الأمر يكون أجدى وأقرب إلى الإجادة لو أحسنا طرح التساؤلات، وهى مشكلة على درجة عالية من الأهمية تنبه إليها إخوان الصفا، فوفقًا لشكل السؤال وتوجهه ودقته تتحدد الإجابة، وأن نقول الإجابة، فنحن نقف أمام الحصيلة التى بها نتعلم ونعرف .

وقد حدد الإخوان تسعة أنواع من الأسئلة : هل هو ؟ ما هو ؟ كم هو ؟ كيف هو؟ أى شىء هو ؟ أين هو ؟ متى هو ؟ لم هو ؟ من هو ؟ (الرسائل، ج١، ص ٢٦٢)، وفسروا طبيعة كل أداة كما يلى :

هل هو ؟ سؤال يبحث عن وجود شىء أو عدمه، والجواب يكون غالبًا : نعم أو لا .

ما هو ؟ سؤال يبحث عن حقيقة الشىء، وحقيقة الشىء تعرف بالحد أو الرسم، وذلك أن الأشياء كلها نوعان : مركب وبسيط، فالمركب، مثل الجسم، والبسيط مثل الهيولى والصورة. والأشياء المركبة تعرف حقيقتها إذا عُرفت الأشياء التى هى مركبة منها، مثال ذلك، إذا قيل : ما حقيقة الطين ؟ فيقال : تراب وماء مختلطان، من أجل هذا قال الحكماء فى حد الجسم : الطويل العريض العميق، فقولهم: الشىء، إشارة إلى الهيولى، وقولهم : الطويل العريض العميق، إشارة إلى الصورة، لأن حقيقة الجسم ليست بشىء غير هذه التى ذكرت فى حده.

وأما الأشياء التى ليست مركبة من شىء بل مخترعة، مبدعة كما شاء باريها وخالقها تعالى، فحقيقتها تعرف من الصفات المختصة بها، مثال ذلك، إذا قيل : ما حقيقة الهيولى؟ فيقال : جوهر بسيط قابل للصورة، لا كيفية له البتة . وإذا قيل: ما الصورة ؟ فيقال : هى التى يكون الشىء بها ما هو، وهذا ما يسميه الحكماء : الرسم، والفرق بين الحد والرسم، أن الحد مأخوذ من الأشياء التى المحدود مركب منها، بينما الرسم مأخوذ من الصفات المختصة بالمرسوم. وفرق آخر، أن الحد يخبرك عن جوهر الشىء المحدود، ويميزه عما سواه، والرسم يميز لك المرسوم عما سواه فحسب، ومن هنا فإذا سئل طالب العلم عن حقيقة شىء من الأشياء، ألا يستعجل الإجابة، بل ينظر أولاً: هل ذلك الشىء المسئول عنه: مركب أم بسيط؟ حتى يمكن أن تكون الإجابة دقيقة (الرسائل، ج١، ص٢٦٣).

وأما: **كم هو؟** فسؤال عن مقدار الشىء، وقد أشار الإخوان إلى أن الأشياء ذوات المقادير نوعان : متصل، ومنفصل، وراحوا يفرعون من كل منهما فروعًا متعددة .

وكيف؟ هو سؤال يبحث عن صفة الشىء، والصفات كثيرة الأنواع، بيَّنها الإخوان تفصيلا .

أما : **أى شىء؟** فسؤال يبحث عن واحد من الجملة أو من بعض من الكل، مثال ذلك أن يقال : طلع الكوكب، فيقال : أى كوكب هو ؟ لأن الكواكب كثيرة . وأما إذا قيل طلعت الشمس، فلا يقال : أى شمس هى ؟ إذ ليس من جنسها كثرة، وكذلك القمر .

وأما : **أين؟** فسؤال يبحث عن مكان الشىء، أو عن رتبته.

وأما : **متى؟** فسؤال عن زمان كون الشىء .

والسؤال : **لَم ؟** سؤال يبحث عن علة الشىء المعلول .

ويطرح السؤال : **من هو ؟** للبحث عن التعريف للشىء .

ما التعليم والتعلم ؟

وفقًا لما سبق أن أوضحه إخوان الصفا من نظرية للمعرفة، أكدوا أن "العلم ليس شيئًا سوى صورة المعلوم فى نفس العالم، وأن الصنعة ليست شيئًا سوى إخراج تلكم الصورة التى فى نفس الصانع ووضعها فى الهيولى" .

"واعلم يا أخى أن أنفس العلماء علاّمة بالفعل، وأنفس المتعلمين علاّمة بالقوة، والتعليم ليس شيئًا سوى إخراج ما فى القوة إلى الفعل، والتعلم هو الخروج من القوة إليه..." (الرسائل، ج١، ص ٣٩٩).

وفى موضع آخر كتب الإخوان يقولون: "وكل متعلم علمًا فإن صورة المعلوم فى نفسه بالقوة، فإذا تعلمها صارت فيها بالفعل، وهكذا كل متعلم صنعة فإن صور المصنوعات فى نفسه بالقوة، فإذا تعلمها صارت فيها بالفعل، والتعلم ليس شيئًا سوى الطريق من القوة إلى الفعل، والتعليم ليس شيئًا سوى الدلالة على الطريق، والأستاذون (المعلمون) هم الأدلاء وتعليمهم هو الدلالة، والتعلم هو الطريق، والمعلوم هو المطلوب المدلول عليه" (الرسائل، ج١، ص٢٩٤).

وعندما يتعلم الإنسان ليتجاوز بما تعلم حالة الجهل التى كان عليها يكون كم كان ميتا فدبت فيه الحياة "واعلم أن بالعلم تحيا النفوس من موت الجهالة، وبه تتنبه من نوم الغفلة كما قال عز وجل فى سورة الأنعام: ﴿ أَوَمَن كَانَ مَيْتًا فَأَحْيَيْنَٰهُ وَجَعَلْنَا لَهُۥ نُورًا يَمْشِى بِهِۦ فِى ٱلنَّاسِ كَمَن مَّثَلُهُۥ فِى ٱلظُّلُمَٰتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِّنْهَا ۚ كَذَٰلِكَ زُيِّنَ لِلْكَٰفِرِينَ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴿١٢٢﴾ ﴾"، فالعلم يهدى الإنسان إلى طريق ملكوت السماء، ويعين الإنسان على الصعود هناك، كما قال سبحانه فى سورة فاطر: ﴿ مَن كَانَ يُرِيدُ ٱلْعِزَّةَ فَلِلَّهِ ٱلْعِزَّةُ جَمِيعًا ۚ إِلَيْهِ يَصْعَدُ ٱلْكَلِمُ ٱلطَّيِّبُ وَٱلْعَمَلُ ٱلصَّٰلِحُ يَرْفَعُهُۥ ۚ وَٱلَّذِينَ يَمْكُرُونَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ ۖ وَمَكْرُ أُو۟لَٰٓئِكَ هُوَ يَبُورُ ﴿١٠﴾ ﴾، وعن أهل الجهالة قال تعالى فى سورة الأعراف: ﴿ لَا تُفَتَّحُ لَهُمْ أَبْوَٰبُ ٱلسَّمَآءِ وَلَا يَدْخُلُونَ ٱلْجَنَّةَ حَتَّىٰ يَلِجَ ٱلْجَمَلُ فِى سَمِّ ٱلْخِيَاطِ ۚ وَكَذَٰلِكَ نَجْزِى ٱلْمُجْرِمِينَ ﴿٤٠﴾ ﴾.

ولما كان الإنسان مع من أحب، نصح إخوان الصفا الإنسان "بل كن من الذين أمرهم رسول الله فقال : كن عالمًا أو متعلمًا، أو تجالس العلماء أو تحب العلماء ..."(الرسائل، ج١، ص٤٠٠).

والتعليم والتعلم لابد أن يعتمدا اعتمادًا أساسيًّا على الحواس فى الخطوات الأولى، حيث إن أول ما يدرك الإنسان هو هذه "الأعيان" القائمة فى الدنيا، وأول ما يدرك الطفل هو الانطباعات الحسية المختلفة، ومن هنا جاء قولهم : "واعلم يا أخى بأن الحكماء لما نظروا إلى الموجودات، فأول ما رأوا الأشخاص مثل زيد وعمرو وخالد، ثم تفكروا فيمن لم يروه من الناس الماضين والغابرين، فعلموا أن كلهم تشملهم الصورة الإنسانية وإن اختلفوا فى صفاتهم من الطول والقصر والسواد والبياض والسمرة ... وما شاكلها من الصفات التى يمتاز بها بعضهم من بعض، فقالوا: كلهم إنسان، وسموا الإنسان نوعًا لأنه جملة الأشخاص المتفقة فى الصور المختلفة بالأعراض" (الر سائل، ج١، ص٤٠٦).

وأخذ الإخوان يسوقون الأمثلة لأنواع أخرى مثل الحمار، وغيره من الحيوانات "ثم تفكروا فى جميعها، فعلموا أن الحياة تشملها كلها، فسموها الحيوان، ولقبوها الجنس الشامل لجماعات مختلفة الصور وهى أنواع له . ثم نظروا إلى أشخاص أخرين كالنبات والشجر وأنواعها، فعلموا أن النمو والغذاء يشملها كلها، فسموها النامى، فقالوا : هى جنس، والحيوان والنبات نوعان له .." وهكذا .

إن هذا الترتيب للأنواع والأجناس يفيد القول بأن الإنسان فى معرفته يصعد من المحسوس الجزئى إلى المجرد الكلى، وبالتالى فإن المضمون التربوى يؤكد على البدء فى مراحل التعليم الأولى بما يحيط بالطفل من موجودات محسوسة فى بيئته .

وكان من الطبيعى أن تكون نتيجة إقرارهم بالأساس الحسى للمعرفة واكتسابها أن نلمس من الإخوان تقديرًا لأهمية الجسد بالنسبة إلى سعادة الإنسان، بحيث لا ينظرون إليه كما نظرت بعض الأديان السابقة والفلسفات نظرة ازدراء وتحقير، ومن هنا وجدنا جزءًا فى رسائلهم عنونوه بـ (فصل فى السياسة الجسمانية) حيث حثوا فيه على أن يحظى الجسم بالعناية وأن

نرفق به ونقيه من إغراقه فى الملذات فوق ما يطيق ويحتاج، حيث إن مثل هذا النهج المتطرف من شأنه أن يصيب الجسم بالعلة والمرض (الرسائل، ج٤، ص ٢٥٥).

هل معنى هذا أن الإخوان انشغلوا بالجسم عما وراء الجسم وفوقه وبعده ؟ كلا، فالغاية الأهم هى الأخلاق، حيث إن التربية بطبيعتها عملية أخلاقية، وما هذا الذى ألحوا عليه لحفظ الصحة الجسمية إلا لأنه لا قيام للصحة النفسية أو الروحية أو العقلية إلا بهذه الصحة المادية، كما هو ملموس، ومن هنا فقد كتبوا فصلا عنونوه بـ (فصل فى السياسة النفسانية) (الرسائل، ج٤، ص٢٥٨) ألحوا فيه على ضرورة توافر الأخلاق الرضية، والعادات الجميلة، والأفعال المستقيمة، بحيث يحرص المتعلم على أن يؤدى الأمانة إلى أهلها كائنًا من كان متولى وعدو، ويأخذ نفسه بحفظها، ويرعى حق من استرعاه حقها، ويحسن مجاورة جاره، وتصفى مودة صديقه، ويخلص المحبة لمحبه.

وللبيئة عند الإخوان أثر عظيم فى التربية، ذلك لأن "العادات الجارية بالمداومة" تقوى الأخلاق والسجايا، فإن كثيرًا من الصبيان إذا نشئوا مع الشجعان والفرسان وأصحاب السلاح، وتربوا معهم، تطبعوا بأخلاقهم وصاروا مثلهم . وهكذا أيضًا كثير من الصبيان إذا نشئوا مع النساء والمخنثين والمعيوبين وتربوا معهم تطبعوا بأخلاقهم ... إن لم يكن فى كل الخلق، ففى بعضه. وعلى هذا القياس يجرى حكم سائر الأخلاق والسجايا التى يتطبع بها الصبيان منذ الصغر إما بأخلاق الآباء والأمهات، أو بأخلاق الإخوة والأخوات والأتراب والأصدقاء ..." (الرسائل، ج١، ص ٢٣٦).

وفى النهاية لا بد أن تكون غاية التعليم إصلاح جواهر النفوس وتهذيب أخلاقها وإعدادها للخلود فى الآخرة، وكل علم لا يؤدى إلى الآخرة فلا فائدة منه، ومن هنا جاء فى الرسائل (ج١، ص٧٥): "واعلم يا أخى، أيدك الله وإيانا بروح منه، بأن غرض الفلاسفة الحكماء من النظر فى العلوم الرياضية، وتخريجهم تلاميذهم بها، إنما هو السلوك والتطرق منها إلى علوم الطبيعيات، وأما غرضهم من النظر فى الطبيعيات فهو الصعود منها والترقى إلى العلوم الإلهية الذى هو أقصى غرض الحكماء والنهاية التى إليها يُرتقى بالمعارف الحقيقية".

لكن، للوصول إلى هذه المرتبة لا بد من اجتياز مراتب ومنازل أساسية، لعل أولها هو معرفة جوهر النفس، ذلك أن الإنسان لما كان مندوبًا إلى معرفة ربه، ولم يكن له طريق إلى معرفته إلا بعد معرفة نفسه، حيث قال – سبحانه وتعالى– فى سـورة البقرة: ﴿ وَمَن يَرْغَبُ عَن مِّلَّةِ إِبْرَٰهِـۧمَ إِلَّا مَن سَفِهَ نَفْسَهُۥ ﴾، أى جهل النفس، وكما قيل: من عرف نفسه فقد عرف ربه، وقيل أيضًا: أعرفكم بنفسه أعرفكم بربه، وجب على كل عاقل طلب علم النفس ومعرفة جوهرها وتهذيبها (الرسائل، ج١، ص ٧٦).

فريضة التعلم :

الخطوة المنطقية بعد أن عرفنا موقف إخوان الصفا من المعرفة، وتصورهم للتعليم والتعلم أن نعرض لما قالوه بالنسبة إلى ضرورة التعلم بحيث يكون فريضة، ومعنى أن يكون فريضة أنه ليس أمرًا اختياريًّا للمسلم أن يسير على طريقه أم لا، بل هو بحكم اعتبارات شتى سنشير إليها "واجب"، وهناك فرق بين أن نقول إن التعليم حق وأن نقول إنه فريضة، فالحق يمكن لك أن تطلبه، كما أن لك ألا تطلبه، بينما الفريضة ليس لك خيار في القيام بها، كما سبق أن قلنا.

فإذا كان المولى –عز وجل– قد فرض على المؤمنين أشياء كثيرة يفعلونها، ونهاهم عن أشياء كثيرة يتركونها "لكن ليس من جميع مفروضات الشريعة، ومن أحكام الناموس أوجب ولا أفضل ولا أكمل ولا أشرف ولا أنفع للقلب ولا أقرب له إلى ربه بعد الإقرار له والتصديق لأنبيائه ورسله فيما جاءوا به وخبروا عنه، من العلم وطلبه وتعلمه" (الرسائل، ج١، ص ٣٤٦) .

وقد استشهد الإخوان بحديث مطول نسبوه إلى رسول الله – صلى الله عليه وسلم– من غير إسناد، لكننا نثبته على أية حال؛ لأن ما يتضمنه من معانٍ يتسق مع مجمل ما جاءت به السنة النبوية من مواقف تجاه العلم، وطلبه والتعليم والتعلم والحث عليهما، يقول الحديث :

"تعلموا العلم فإن تعلمه لله حسنة، وطلبه عبادة، ومذاكرته تسبيح، والبحث عنه جهاد، وتعلمه لمن لا يعلم صدقة، وبذله لأهله قربة، فإنه معالم الحلال والحرام وبيان سبيل

الخير، والأنس في الوحشة، والصاحب في الغربة، والدليل على السراء والضراء، والسلاح على الأعداء، والقرب عند الغرباء، والزين عند الأخلاء، ويرفع الله تعالى به أقوامًا فيجعلهم في الخير قادة يقتدى بهم، وأئمة في الخير تقتص آثارهم وتروق أعمالهم، وينتهى إلى رأيهم، وترغب الملائكة فى خلتهم (صداقتهم)، وبأجنحتها تمسحهم، وفى صلاتها تستغفر لهم، ويستغفر لهم كل رطب ويابس، حتى الحيتان فى البحر وهوامه، وسباع البر وأنعامه ...إلى آخر الحديث" .

وحتى يحبب الإخوان طلب العلم من قِبَل المسلم، بالإضافة إلى ما سبق، يؤكدون للمتعلم أن العلم يكسب صاحبه عشر خصال محمودة، أولها الشرف وإن كان دنيًّا، والعز وإن كان مهينًا، والغنى وإن كان فقيرًا، والقوة وإن كان ضعيفًا، والنبل وإن كان حقيرًا، والقرب وإن كان بعيدًا، والجود وإن كان بخيلاً، والحياء وإن كان صلفًا، والمهابة وإن كان وضيعًا، والسلامة وإن كان سفيهًا .

طرق التعليم :

ذهب إخوان الصفا إلى أن العلم يمكن الحصول عليه من عدة طرق، وتنوع الطرق يتسق مع حقيقة الأمور، فبعض الناس يميل إلى العلم عامة، ومنهم من يميل إلى علم دون علم، والعلوم نفسها أنواع ودرجات لا تليق كلها بكل إنسان، ولا يستطيع كل إنسان أن يتعلمها كلها، مما يوجب أن يبدأ المتعلم بتعلم ما لا يجوز أن يجهله .

ومن هنا يمكن أن نشير إلى أهم طرق التعليم عند الإخوان فيما يلى :

أولاً: بالفكر الذى تدرك النفس به الموجودات المعقولات (أسماء المعانى، والمعانى المفارقة للمادة، وما يقع وراء الحس، وحقائق الأمور والوجود)، ومن هذه الطرق أخذ الأنبياء – عليهم السلام– الوحى من الملائكة، وهذه أيضًا طريق الحكماء والفلاسفة الذين يستخرجون الصنائع بحكمتهم. ثم إن المعارف المأخوذة من هذا الطريق هى أشرف المعارف وأحكم العلوم (عمر فروخ، ص ١٤٦) .

ثانيًا: بالسمع الذى تقبل به النفس معانى اللغات وما تدل عليه الأصوات من الأخبار الغائبة (أى عن طريق اللغة، فقد جعل إخوان الصفا الكلمات حوامل للمعانى، والمصدق بذلك يعتمد ما يخبره به غيره، وهذا فى الحقيقة، طريقة العامة الذين لا يستطيعون التفكير لأنفسهم) .

ثالثًا: بالنظر (بالبصر والرأى العقلى)، الذى تشاهد به النفوس الموجودات الحاضرة (إن النفس تستطيع، حتى بعد غياب المحسوسات أن توازن بين ما رأت أو سمعت أو لمست، وأن تستخرج منها كلها آراء وأحكامًا وأن تدرك حقائقها، وهذه طريق الخاصة الذين هم دون الحكماء والأنبياء).

ويؤكد الإخوان اختلاف النفوس فى تلقى أنواع العلوم وفى التصديق، ومرجع هذا ما عليه النفوس من تباين فى الطبائع، وما تمر به على طريق حياتها من تجارب وخبرات، وهذا يوجب أن تعامل كل نفس بما يتفق وما هى عليه من حال وما تملكه من استعداد، ومن الناس من لا يقبل إلا ما يقوم على برهان وحجة ودليل، ومن الناس من يتقبل ما يساق له من معلومات ومعارف واتجاهات وقيم، فى صورة شعرية، ومنهم من يمكن أن يتقبل ما يراه بناء على مجرد التقليد .

ولعل هذا ربما ما يفسر ترتيب الإخوان لرسائلهم وموضوعاتها، حيث راعوا فى هذا ما تصوروه عن درجات المتعلمين ومراتب الطالبين المستفيدين، فكما أن العلم لا ينبغى أن يبذل لمن ليس من أهله، أو لمن لا يعرف فضله، فكذلك لا ينبغى أن يحجز عن مستحقيه. وكذلك، مفروض ألا يرتقى المتعلم إلى درجة إلا إذا تأكدنا من تمكنه من تلك التى قبلها (عمر فروخ، ص ١٤٧).

فإذا ما تمكن المتعلم من إحدى هذه الطرق، وجب عليه أن ينتقل إلى مجالس أهل العلم والفضل فى المساجد والصلوات والمشاهد والأعياد، وإلى الأسواق والصنائع والأسعار؛ ليشاهد هذا العالم بما فيه من الجبال والسهول والوديان والبرارى، وليخبر مختلف خلق الله، سواء منهم الحيوان أو النبات أو المعادن، حتى يمكن له أن يتعرف على أحوالها، فكأن الإخوان بهذا

يريدون من المتعلم أن تتوسع دائرة خبرته التعليمية، فلا تقتصر على ما هو مسطور على صفحات الورق، ولا على ما هو مسموع من شفاه العلماء والمعلمين، وإنما تتعلم كذلك من خلال السياق المجتمعى، ومن خلال البيئة الطبيعية، فبمثل هذا النهج تتنبه نفس الإنسان من نوم الغفلة وتستيقظ من رقدة الجهالة .

ولو تأملنا طريقة الإخوان فى التسويق لأفكارهم والدعوة إلى أفكارهم فسوف نجد طريقة مهمة لا بد منها فى بدايات طريق التعليم، ألا وهى استثارة الفضول والتشويق، فقد كان الداعية لجماعتهم أو المعلم يقوم بقراءة أجزاء من الرسائل على الوافد الجديد، بعد أن يكون قد خضع – ربما من حيث لا يدرى، وبطريقة غير مباشرة – لقدر من المراقبة والمعاينة حتى يكون هناك تقبل واستطاعة للسير على الطريق، فيقوم المعلم أو الداعية بمحاورته فى محتوى أجزاء من الرسائل، دون أن ينيله إجابة مرضية أو نهائية، مما يثير فضول الوافد الجديد ويدفعه إلى محاولة معرفة حقائق ما أثير أمامه من قضايا، أو يتوجه للبحث عن مزيد من التفصيلات، وقد جاءت صياغة الرسائل وتنظيمها وفقًا لهذا، ذلك أنهم ذكروا من كل علم فيها ما يقرب أن يكون مقدمات وممهدات، لعل هذا يدفع الأخ إلى أن يسعى للمزيد (نادية جمال الدين، ص ٣٥٠).

ومن طرق التعليم أيضًا : التدرج، وفقًا لنظريتهم فى المعرفة، وكيف أن العارف يبدأ من المحسوسات أولا، ثم يتدرج شيئًا فشيئًا إلى أن يصل إلى أعلى من المجردات أو المعقولات، ولعل ما دفع إخوان الصفا، إلى أن ينهجوا هذا النهج من التدرج جملة أمور نشير إليها فيما يلى (نادية جمال الدين، ص ٣٥٦):

١- الاقتداء بسنة الله – سبحانه – فى تنزيل كتبه، حيث بدأ بالسور القصار لعلمه – سبحانه – أن النفوس تعجز عن قبول الأمور الإلهية دفعة واحدة .

٢- سيرة العلماء والحكماء الذين يبدءون أولاً بتهذيب النفس بالرياضات، حتى إذا انتهوا من ذلك انتقلوا إلى الإلهيات .. وهكذا وفقًا لمنطق التدرج .

٣- ما دلت عليه التجربة التى مروا بها، حيث إن المتعلمين لا يستطيعون أن يتقبلوا ما يلقيه إليهم المعلم دفعة واحدة، وإنما وفقًا لعدد متدرج من الجرعات .

خصال لا بد منها لكل من المتعلم والمعلم :

وهذه قضية أيضًا مما اشترك في الاهتمام بها كثير من الفلاسفة والمربين المسلمين، حيث رأى الإخوان أن المتعلم ينبغى له أن يتصف بسبع خصال (الرسائل، ج١، ص ٣٤٧) : أولها، السؤال، بمعنى أن يكون متشوقًا دائمًا للكشف عما يجهله، وعدم الركون إلى حالة غموض يمكن أن تكتنف موقفًا ما يحيط به . وثانى الخصال، الاستماع بعد الصمت، ذلك أن ميزة الاستماع أن يستوعب الطالب ما يقوله المعلم أو غيره، حيث يقفز البعض على المناقشة أو إبداء الرأى قبل أن ينتهى – ربما – محدثه من كلامه، وهى ظاهرة نشكو منها شكوى مرة-، ثم التفكير، وأمره معروف، ثم العمل به، وهذا جانب يلح عليه دائمًا المربون المسلمون، لعلمهم أن المسألة ليست معلومات ومعارف يتم استيعابها وتخزن في العقل، فلا بد من أن تترجم إلى واقع سلوكى في حياة المتعلم، ثم طلب الصدق من نفسه، ثم كثرة الذكر أنه نعمة من الله – تعالى-، ثم ترك الإعجاب بما يحسنه .

وحتى تكتمل الصورة، فهناك خصال سلبية لا بد من التخلص منها، إذ إن الإقرار بفضل العلم، وفضل العلماء لا ينفى أن يتصف البعض ببعض السلبيات التي لا بد من بيانها حتى يسعى من يقعون في حبائلها إلى التخلص منها (الرسائل، ج١، ص ٣٤٨).

من ذلك على سبيل المثال الكِبْر والعُجْب والافتخار، وفى هذا رووا حديثًا نسبوه إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، أيضًا من غير تخريج: "من ازداد علمًا ولم يزدد لله تواضعًا، وللجهال رحمة، وللعلماء مودة، لم يزدد من الله إلا بعدًا" .

ومنها أيضًا كثرة الخلاف والمنازعة فيه، والتعصب والعداوة والبغضاء فيما بينهم، وفى ذلك رووا عن لقمان وهو يعظ ابنه : يا بنى، جالس العلماء وزاحمهم بركبتيك، فإن الله -تعالى-

يحيى القلوب بنور العلم، كما يحيى الأرض الميتة بوابل السماء. وإياك ومنازعة العلماء، فإن الحكمة نزلت من السماء صافية، فلما تعلمها الرجال صرفوها إلى هوى أنفسهم.

ولا بد أن يقف القارئ أمام مثل هذه النصيحة موقف التروى وإعمال العقل، فالاختلاف بين العلماء والمفكرين ليس شراً دائمًا، بل قد يكون علامة صحة ومظهر عافية في الفكر، لكن يمكن تقبل هذه النصيحة على أساس أنها قد تعنى ما قد يؤدى إليه الاختلاف من خصومات ومؤامرات ودسائس، فضلاً عما يعمده البعض من مكابرة وغل أسود تجاه من يخالف الرأى.

ومما قد يسىء إلى العالم أن يكون مفرطًا في التكالب على المغانم الدنيوية، على أساس أن التكالب على الدنيا يمكن أن يدفع العالم إلى عدد من الأخطاء والمساوئ، ونوعية العلماء الذين نقصدهم هنا هم في الحقيقة أطباء نفوس ومن ثم يصبح مثله مثل الطبيب المداوى غيره وهو مريض لا يرجى منه صلاح، فكيف يشفى المريض بعلاجه، وهنا يستعين الإخوان بقول منسوب إلى المسيح -عليه السلام-، وهو الأمر النادر في استشهادات العلماء المسلمين، أما هذا القول فهو موعظة وجهها المسيح إلى بنى إسرائيل: أيها العلماء، وأيها الفقهاء، قعدتم عن طريق الآخرة، فلا أنتم تسيرون إليها فتدخلون الجنة، ولا أنتم تتركون أحدًا يجوزكم فيصل إليها، وإن الجاهل أعذر من العالم وليس لواحد منهما عذر" (الرسائل، ج١، ص ٣٤٩) .

ثم إن العلم الصحيح هو الذى يؤدى على طلب الآخرة، فإذا لم يؤد إلى هذا يعتبر وبالاً على صاحبه، وحجة عليه يوم القيامة، ويبرهنون على ذلك بأن الملوك الجبابرة والفراعنة والقرون الماضية، قد كانت لهم عقول رضية وآداب بارعة، وفكر وفهم وتمييز وروية ورأى وتدبير ورياضة ورئاسة وسياسة وحكمة وصنائع عجيبة وهكذا أيضًا كان من يعاشرهم وينادمهم، ويقرب منهم من وزرائهم وكتابهم، وعمالهم وقوادهم وعلمائهم وأدبائهم، ولكنهم وجهوا تلك القوى لديهم في طلب شهوات الدنيا، والتمتع بلذاتها ونعيمها، وأهملوا أمر الآخرة، وتركوا ذكر المعاد، ولم يستعدوا له ولم يتزودوا من الدنيا، بل تركوها لغيرهم، فصارت تلك النعم وبالاً عليهم؛ وبذلك خسروا الدنيا والآخرة معًا .

وينبغى للمعلم أن يفحص أولاً مبلغ قدرات المتعلم في إدراك المعلومات والمحسوسات، وإلى أى مدى يمكن أن يصل إليه؟ ذلك أن بعضًا من الناس عندما عجزت عقولهم عن تصور حدوث العالم، وعجزوا عن معرفة العلة الموجبة لخروجه إلى حيز الوجود بعد أن لم يكن، أدى بهم هذا إلى القول بقدم العالم، وهى النتيجة التى تؤدى إلى الكفر، ذلك أنها تعنى أن العالم لم يحتج إلى خالق يوجده من عدم .

ومن أوجب ما يحسن للمتعلم التفكير فيه هو أن يقع الاختيار له على معلم ذكى، جيد الطبع، حسن الخلق، صافى الذهن، محب للعلم، طالب للحق، غير متعصب لرأى من المذاهب .

ومن أبدع ما توصل إليه الإخوان حقًّا في المسألة التعليمية هو تأكيدهم على بُعد الكسب والتعلم، وفكرتهم هنا يمكن القول بكل جرأة وعلانية أنهم سبقوا ما قال به الفيلسوف الإنجليزى الشهير (جون لوك)، حتى في استخدام التشبيه، أى تشبيه نفس الإنسان بالصفحة البيضاء، ومن خلال التعلم والخبرة، تنقش أمور على الصفحة، سيئة كانت أم جيدة، خيرة أم شريرة، لتصبح جزءًا من شخصية المتعلم.

وهنا يعلنون عبث السعى التعليمى والتربوى للشخصيات التي بلغت من العمر عتيًّا، وفقًا للمقولة العامة التي نرددها فى أيامنا الحالية من أن التعلم في الصغر كالنقش على الحجر، والتعلم في الكبر كالنقش على الماء، على أن يكون حد الكبر هنا هو ما يدخل في باب الشيخوخة، وليس في كبر السن هكذا مطلقًا .

ومن هنا قال إخوان الصفا : فإذا كان الأمر كما وصفت، فينبغى لك أيها الأخ أن لا تشغل بإصلاح المشايخ الهرمة الذين اعتقدوا من الصبا آراء فاسدة وعادات رديئة وأخلاقًا وحشية، فإنهم يتعبونك ثم لا ينصلحون، وإن صلحوا قليلا قليلا فلا يفلحون، ولكن عليك بالشباب السالمى الصدور، الراغبين في الآداب، المبتدئين بالنظر في العلوم، المريدين طريق الحق والدار الآخرة والمؤمنين بيوم الحساب، المستعملين شرائع الأنبياء عليهم السلام، والباحثين عن أسرار كتبهم، التاركين الهوى والجدل، غير متعصبين على المذاهب" .

تربية الطفل :

لأن العملية التربوية لا بد لها من مرحلة "تأسيس"، كان على إخوان الصفا أن يبذلوا قصارى جهدهم فى بيان كيفية تربية الإنسان منذ مرحلة الطفولة المبكرة، حيث تبدأ عملية التربية للإنسان منذ اللحظات الأولى للحمل به، فما قضى الله سبحانه- بأن يكون الحمل تسعة أشهر، إلا لاستكمال المقومات الأساسية للشخصية الإنسانية، التى يمكن لها، بعد أن تخرج إلى الدنيا أن تستقبل مايرد عليها من البيئة المحيطة بها: "إن مكث الجنين فى الرحم تسعة أشهر إنما هو لكى ما تتم البنية وتستكمل الصورة ..ولو أمكن تتميمها وتكميلها فى يوم واحد، لم تركت هناك يومين، ولو أمكن فى شهرين" (الرسائل، ج٢، ص ٤٢٢).

ومن هنا فإن من يشاء حظه العاثر أن يولد من غير أن تكتمل بنيته الأساسية فى الرحم، فإنه قلما ينتفع بما فى هذه الحياة الدنيا، بل يعيش عمره منغص العيش، والقياس نفسه بالنسبة إلى الدار الآخرة، فالدنيا كأنها هى الرحم، إذا عشناها وفقًا لما ينبغى أن يكون، انتقلنا إلى الآخرة آملين أن تفتح لنا أبوابها من النعيم، والعكس بالعكس .

ومما يؤكد الاهتمام الواضح لإخوان الصفا بالتربية قبل الولادة، هو تأكيدهم على ضرورة أن تخضع الحامل لرعاية الطبيب، أو على أقل تقدير أن تنتصح بما يقول به من حيث ظروف المأكل والمشرب والملبس (الرسائل، ج٢، ص٤٤٣) .

ولا تتوقف المسألة عند حد الجوانب الجسمية على أهميتها، وإنما تمتد كذلك إلى الجوانب النفسية والروحية التى يختص بها أطباء النفوس وهم الأنبياء، بما أوصوا به من سداد الطريق والتزام البعد عن المحرمات والشبهات، وهم يربطون بين الرعاية الجسمية والرعاية النفسية والروحية بقولهم : "وكما أن الأشخاص لو ساعدوا الطبيب فيما أمر وبيّن من جهة مأكولاتهم ومشروباتهم فى حالة الصحة والمرض، يستفيدون، وبمخالفتهم ذلك ينحرف مزاجهم، أما الصحيح فإلى المرض، وأما المريض فإلى طول المرض وإلى الهلاك، كذلك ها هنا الأنبياء هم أطباء النفوس وسبب الهدى وطريق المعاش، فمن مال عما أمروا به، وانحرف عما وضعوا

وبينوا، فقد ضل وأضل عن سواء السبيل" (ص٤٤٣).

وألمح الإخوان إلى أن الله لما خلق الإنسان الذى هو آدم أبو البشر، وفضله على كثير ممن خلق قبله تفضيلا، جعل إحدى فضائله قدرته على أن يصل إلى الكثير من العلوم وغرائب المعارف، ومن أجل ذلك زوده سبحانه بعدة سبل :

- منها سبيل الحواس الخمس التى يمكن أن يدرك بها ما يحيط به فى المكان والزمان.

- ومن تلك السبل أيضًا سبيل استماع الأخبار التى ينفرد بها الإنسان دون سائر الحيوانات، يفهم بها الأمور الغائبة عنه بالزمان والمكان جميعًا، كما ذكر - سبحانه وتعالى- فقال فى سورة الرحمن: ﴿الرَّحْمَنُ (١) عَلَّمَ الْقُرْآنَ (٢) خَلَقَ الْإِنْسَانَ (٣) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ (٤) ﴾ .

- ومنها طريق الكتابة والقراءة يفهم بها الإنسان معانى الكلام واللغات والأقاويل، بالنظر فيهما عمن لم يره من أبناء جنسه مع الزمان، أو من هو غائب عنه بالمكان، كما قال الله ومنّ به على الإنسان، فقال لنبيه محمد - صلى الله عليه وسلم- فى سورة اقرأ: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥ ﴾، وبهذه الفضيلة شارك الإنسان الملائكة الكرام، كما قال تعالى فى سورة الانفطار: ﴿ وَإِنَّ عَلَيۡكُمۡ لَحَٰفِظِينَ ۝١٠ كِرَامٗا كَٰتِبِينَ ۝١١ يَعۡلَمُونَ مَا تَفۡعَلُونَ ۝١٢ ﴾.

وميّز الإخوان بين ثلاث مراحل فى نمو الطفل وتربيته، حيث لاحظوا أن تعلم القراءة والكتابة إنما يكون فى مرحلة متأخرة نوعًا، نظرًا لأن نضج الطفل يبدأ بالجانب الحسى، ثم الشفاهى، وبعد ذلك يأتى دور القراءة والكتابة، وذلك أن الطفل إذا خرج من الرحم فإنه فى الوقت والساعة تدرك حواسه ما يحيط بها من محسوسات، فيحس بالقوة اللامسة للخشونة واللين، وبالقوة البصرية النور والضياء، وبالقوة الذائقة طعم اللبن، وبقوة الشم الروائح، وبقوة السمع الأصوات .. يتم كل هذا دون أن يفهم معانى الكلام والأصوات إلا بعد حين، فأول شىء يحس باللمس فيتألم؛ لأن حاسة اللمس أعم الحواس، ثم يحس بالطعم فيميز لبن أمه من غيره، ثم يميز بين الروائح فيعرف الشم . ثم يميز بين الصوت الشديد الجهير، وبين الصوت

الضعيف الخفيف . ثم يفرق بين الصور، ثم يميز على مر الأوقات بين نغمة أمه ونغمة الأب والإخوة والأخوات والأقرباء وغيرهم .

ثم شيئًا بعد شىء، على التدريج، وعلى هذا المثال فهمه ومعرفته بسائر الحواس ومحسوساتها، إلى أن تتم سن التربية ويغلق باب الرضاع، ويفتح الكلام والنطق، ثم بعد ذلك تأتى أيام الكتابة والقراءة، والآداب والصنائع والرياضيات، وسماع الأخبار والروايات، والفقه فى الدين، والنظر فى العلوم والمعارف، وطلب حقائق الموجودات، والبحث عن الكائنات والاستدلال بالحاضرات على الغائبات، والمحسوسات على المعقولات، وبالجسميات على الروحانيات، وبالرياضيات على الطبيعيات، وبالطبيعيات على الإلهيات التى هى الغاية القصوى فى العلوم والمعارف، والسعادة الأبدية (الرسائل، ج٣، ص٤١٥).

مناهج التعليم :

معظم فلاسفة الإسلام أولوا قضية تصنيف العلوم اهتمامًا بالغًا، حتى لاتكاد فلسفة فيلسوف وفكر مفكر يخلو من الحديث في هذه القضية .

ونحن إذ نقول هنا "بمناهج التعليم" لا نقصد ما كان يتم داخل مؤسسات التعليم، وإنما نبسط وجهة نظر إخوان الصفا فيما ينبغى أن يتعلمه المسلم . وسوف نرى أن القائمة تتضمن العديد من العلوم التي يصعب على الشخص الواحد أن يتعلمها، وإنما هى "مائدة ضخمة" للعلوم يقيمونها أمام المتعلم، وعليه أن يتعلم منها ما يستطيعه وما يميل إليه، ومن هنا نجدهم يكتبون: "فنريد أن نذكر أجناس العلوم، وأنواع تلك الأجناس، ليكون دليلا لطالبى العلم إلى أغراضهم، وليهتدوا إلى مطلوباتهم؛ لأن رغبة النفوس في العلوم المختلفة وفنون الآداب كشهوات الأجسام للأطعمة المختلفة الطعم واللون والرائحة" .

القائمة إذن بمثابة "دليل لطلاب العلم"، على كل منهم أن يختار .

وقد صنف الإخوان العلوم إلى ثلاثة أقسام رئيسية : العلوم الرياضية، والعلوم الشرعية،

ثم العلوم الفلسفية، وراحوا بعد ذلك يفرعون من كل قسم عددًا آخر من العلوم (الرسائل، ج١، ص٢٦٦) .

أولاً – العلوم الرياضية : وهى علم الآداب التي وضع أكثرها لطالب المعاش وصلاح أمر الحياة الدنيا، وهى تسعة أنواع : أولها : علم الكتابة والقراءة، ومنها علم اللغة والنحو، ومنها علم الحساب والمعاملات، ومنها علم الشعر والعروض، ومنها علم الزجر والفأل، وما يشاكله، ومنها علم السحر والعزائم والكيمياء والحيل، وما شاكلها، ومنها علم الحرف والمعاش، ومنها علم البيع والشراء والتجارات والحرث والنسل، ومنها علم السير والأخبار .

ولا شك أن القارئ لا بد أن تصيبه الدهشة مما حواه هذا القسم، صحيح أن مفهوم "الرياضيات" كما كان منذ عدة قرون لا يتطابق مؤكدًا مع مفهوم الرياضيات لدى قارئ اليوم ومربيه، لكن الأمر على أية حال لا يصل إلى حد أن تتضمن العلوم الرياضية علوم اللغة والنحو، مثلا، والشعر والعَروض، وعلم السير والأخبار، ولا ندرى حقًّا على أى أساس صنف الإخوان هذا التصنيف؟

ثانيًا – العلوم الشرعية : ويحددون مقصود هذه العلوم بأنها وضعت لطب النفس وطلب الآخرة، وهى ستة أنواع : أولها علم التنزيل، وثانيها علم التأويل، والثالث علم الروايات والأخبار، والرابع علم الفقه والسنن والأحكام، والخامس علم التذكار والمواعظ والزهد والتصوف، والسادس علم تأويل المنامات، فعلماء التنزيل هم القراء والحَفَظة، وعلماء التأويل هم الأئمة وخلفاء الأنبياء، وعلماء الروايات هم أصحاب الحديث، وعلماء الأحكام والسنن هم الفقهاء، وعلماء التذكار والمواعظ هم العباد والزهاد والرهبان ومن شاكلهم، وعلماء تأويل المنامات هم المعبِّرون .

ومعظم هذه العلوم تناسب بالفعل ما اندرجت تحته من علوم شرعية، لكن الإنسان لا بد أن يتساءل عن إدراج "علم تأويل المنامات" في مثل هذه الفئة ؟ وإذا كان قد جاء فى بعض مواضع القرآن الكريم إشارة عن قدرة نبى مثل يوسف–عليه السلام– على تأويل الأحلام، فهل يمكن أن يكون هذا مبررًا ؟

ثالثًا – العلوم الفلسفية : وهى أربعة أنواع، منها الرياضيات، ومنها المنطقيات، ومنها الطبيعيات، ومنها الإلهيات . والرياضيات أربعة أنواع : أولها الأرثماطيقى وهو معرفة ماهية العدد، وكمية أنواعه، وخواص تلك الأنواع، وكيفية نشئها من الواحد قبل الاثنين، وما يعرض فيها من المعانى إذا أضيف بعضها إلى بعض، والثانى "الجومطريا"، وهو الهندسة، وهى معرفة ماهية المقادير ذوات الأبعاد، وكمية أنواعها، وخواص تلك الأنواع، وما يعرض فيها من المعانى إذا أضيف بعضها على بعض، وكيفية مبدئها من النقطة التي هى رأس الخط، وهى في صناعة الهندسة كالواحد في صناعة العدد . والثالث: الأسطرنوميا، وهى النجوم، وهى معرفة كمية الأفلاك والكواكب والبروج، وكمية أبعادها ومقادير أجرامها، وكيفية تركيبها وسرعة حركاتها، وكيفية دورانها، وماهية طبائعها، الرابع : الموسيقى الذى هو علم التأليف، وهو معرفة ماهية النسب، وكيفية تأليف الأشياء المختلفة الجواهر، المتباينة الصور، المتضادة القوى، المتنافرة الطبائع، كيف تجمع وتؤلف بينها، كيما لا تتنافر وتأتلف وتتحد وتصير شيئًا واحدًا، وتفعل فعلاً واحدًا أو عدة أفعال (الرسائل، ج١، ص٢٦٧) .

أما المنطقيات فهى خمسة أنواع، نلاحظ فيها، كما لاحظنا في السوابق التأثر الواضح بتصنيف أرسطو، تأثرًا وصل إلى حد استخدام المصطلحات نفسها، وأول المنطقيات : أنولوطيقا، وهى معرفة صناعة الشعر (؟!)، والثانى ريطوريقا، وهى معرفة صناعة الخطب، والثالث طوبيقا، وهى معرفة صناعة الجدل، والرابع بولوطيقا، وهى معرفة صناعة البرهان، والخامس : سوفسطيقا، وهى معرفة صناعة المغالطين في المناظرة والجدل(الرسائل، ج١، ص ٢٦٨) .

وأما العلوم الطبيعية فهى سبعة أنواع (الرسائل، ج١، ٢٧٠) : أولها علم المبادئ الجسمانية، وهى معرفة خمسة أشياء : الهيولى والصورة والزمان والمكان والحركة وما يعرض فيها من المعانى إذا أضيف بعضها إلى بعض . والثانى علم السماء والعالم، وهو معرفة جواهر الأفلاك والكواكب وكميتها وكيفية تركيبها وعلة دورانها، وهل تقبل الكون والفساد، كما تقبل الأركان الأربعة التي هى دون فلك القمر أم لا، وما علة حركات الكواكب واختلافها

في السرعة والإبطاء، وما علة حركة الأفلاك، وما علة سكون الأرض في وسط الفلك في المركز، وهل خارج العالم جسم آخر أم لا، وهل في العالم موضع فارغ لا شيء فيه، وما شاكل ذلك من المباحث .

والثالث : علم الكون والفساد حيث يبحث في تحول كل عنصر من العناصر الأربعة : النار والهواء والماء والأرض (التراب) بعضها على بعض .

والرابع : علم حوادث الجو ..

والخامس : علم المعادن ..

والسادس: علم النبات ..

والســـابع: علم الحيوان ...

أما بالنسبة إلى العلوم الإلهية، فهى خمسة أنواع (الرسائل، ج١، ص٢٧٢):

أولها معرفة الله – سبحانه وتعالى- وصفة وحدانيته، وكيف هو علة الموجودات، وخالق المخلوقات، ومعطى الفضائل والخيرات ..

والثانى : علم الروحانيات، وهو معرفة الجواهر البسيطة العقلية، العلاَمة الفعالة التي هى ملائكة الله، وخالص عباده ..

والثالث، علم النفسيات، وهى معرفة النفوس والأرواح السارية في الأجسام الفلكية والطبيعية، وتربيتها للحيوان والنبات..

والرابع، علم السياسة، وهى خمسة أنواع : أولها السياسة النبوية، والثانى، السياسة الملوكية، والثالث :السياسة العامية، والرابع :السياسة الخاصية، والخامس : السياسة الذاتية، ويهمنا هنا هو النوعان الأخيران: فالسياسة الخاصية، هى معرفة كل إنسان كيفية تدبير منزله وأمر معيشته، ومراعاة أمر خدمه وغلمانه وأولاده ومماليكه وأقربائه، وعِشرته مع جيرانه، وصُحبته مع إخوانه، وقضاء حقوقهم، وتفقد أسبابهم، والنظر في مصالحهم من أمور دنياهم وآخرتهم .

obeikandl.com

أما السياسة الذاتية، فهى معرفة كل إنسان نفسه وأخلاقه، وتفقد أفعاله وأقاويله في حال شهواته، وغضبه ورضاه، والنظر في جميع أموره .

ففى هذين المجالين، تتجلى وثاقة الصلة بأمور التربية والتعليم، وإن كان أثر أرسطو أيضًا واضحًا بصورة لا بد أن تلفت النظر.

والخامس، علم المعاد، وهو ما يتصل بالبعث والعالم الآخر .

التربية الأخلاقية :

المبادئ العامة التى بنى عليها إخوان الصفا موقفهم من التربية الأخلاقية مقتبسة من الديانات المختلفة، سواء كانت أديانًا توحيدية أو مجوسية، ومن المؤكد أنهم جنحوا إلى الزهد والروحانية، فهم يرون أن نزول النفس فى الجسم أدى إلى ضياع كمالاتها، فهم يحاولون بالمعرفة والفضيلة إثارة شوقها إلى مصدرها السامى، وخير ما تتحلى به الحب القوى لعالمها الأول . وفى وسع الإنسان الوصول إلى مرتبة من التسامى تقارب مرتبة الملائكة، وذلك بأن يترك كل عمل قبيح وخلق مذموم ويكتسب أضدادها من الأخلاق الحميدة، ويتعلم علومًا حقيقية، ويعتقد آراء صحيحة، وعندئذ يصبح صالحًا فاضلاً، وتصير نفسه ملكًا بالقوة، فإذا فارقت الجسد عند الموت أصبحت ملكًا بالفعل (جبور عبد النور، ص ٤٧).

بيد أن اكتساب الخلق الطيب والابتعاد عن السيئ ليس بالأمر السهل على الإنسان لأنه يتجاوز فى معظم الأحيان إرادته واختياره، ويتقرر بعوامل وقوى تتعداه، ذلك أن أخلاق الناس وطبائعهم تتأثر بأربعة عومل مختلفة (الرسائل، ج١، ص ٢٩٩) :

أحدها: من جهة أخلاط أجساد الناس، ومزاج أخلاطها .

وثانيها: من جهة تربة بلدانهم واختلاف أهويتها .

وثالثها: من جهة نشوئهم على ديانات آبائهم ومعلميهم ومن يربيهم ويؤدبهم .

ورابعها: من جهة موجبات أحكام النجوم فىأصول مواليدهم ومساقط نطفهم.

ويعتبر الإخوان هذا العامل الرابع هو الأصل، والباقى إنما هو فروع له .

أما من حيث العامل الأول، فمن الشائع فى كتابات الفلاسفة القدماء أن الإنسان مؤلف من أربعة أخلاط: ماء، وتراب، ونفس، وروح، ويتأتىعنها أن يكون جسمه رطبًا أو يابسًا أو حارًّا أو باردًا، فالحار الطبع هو فى الأكثر شجاع القلب، وسخى، مغامر، قليل الثبات والتأنى، مستعجل الحركة، وشديدالغضب، وذكى، وجيد التصور . والبارد الطبع هو على الأغلب بليد الذهن، ثقيل الروح . والرطب الطبع هو عادة بليد، قليل الثبات، لين الجانب، سمح النفس، سريع النسيان، واليابس يغلب عليه الصبر فى الأعمال، والثبات فى الرأى والحقد والبخل (الرسائل، ج١، ص٢٩٩).

أما بالنسبة إلى العامل الثانى، فإن مواقع البلدان تختلف من حيث قربها من المناطق الحارة أو الباردة، وتتفاوت من حيث وقوعها فى أعالى الجبال أو فى السهول والأودية، وقرب الشواطئ أو فى الصحارى . ولكل نوع منها أثر خاص فىخلق الإنسان الذى يقطنه، وليس إشراق الكواكب عليها واحدًا فى جميع المناطق، فإن بعضها معرض لمطالع البروج أكثر من بعضها الآخر، وهذا كله يؤدى إلى اختلاف أمزجة الأخلاط، فيستتبع اختلاف أخلاق الناس وألوانهم ولغاتهم وعاداتهم ومذاهبهم، فالذين يولدون فى البلدان الحارة، ويستنشقون هواءها، تغلب على أجسامهم البرودة، والذين يولدون فى الأقاليم الباردة، وينشئون فيها تغلب عليهم الحرارة، ونتج عن هذا العامل أن أهل الجنوب من الحبشان والزنج وسكان الهند غلبت على بلادهم الحرارة، فاحترقت ظواهر أبدانهم، واسودت جلودهم، وبردت بواطن أبدانهم، ونلمس عكس هذا فى أهل البلدان الشمالية (الرسائل، ج١، ص٣٠٣).

فإذا ما انتقلنا إلى العامل الثالث، والذى يظهر فيه أثر التربية والبيئة الاجتماعية والدينية، فإننا نجد فعالية هذا العامل واضحة وجلية، فإذا نشأ الولد مع الشجعان والفرسان يتطبع بعاداتهم، أما إذا نشأ مع جماعة من ضعفاء الإرادة، أصحاب سيئات، لا يلبث أن يسير على خطاهم ويفعل فعلهم، فالآباء والأمهات والإخوة والأصدقاء، والمعلمون وأصحاب الأديان يكيفون شخصية

الإنسان، ويطبعونها بطابعهم الخاص، ويأتون على ذلك بأمثلة مؤيدة لرأيهم، منها مثال اليهودى والمجوسى، المترافقين (الرسائل، ج١، ص٣٠٨)، ذلك أن يهودياً من أهل أصفهان كان مسافرًا من بلد إلى آخر وليس معه دابة ولا زاد، فلقى فى طريقه مجوسياً من أهل كرمان راكبًا بغلة، وعليها ما يحتاج إليه المسافر من زاد ونفقة، فتحدثا عن الأديان، وذكر اليهودى أن دينه يأمره بالعطف على الذين يعتقدون اعتقاده، وإهلاك المخالف له . وذكر المجوسى أن دينه يعلمه فعل الخير لمن وافقه فى عقيدته ولجميع البشر على السواء، وأن من يسىء إليه يترك أمر معاقبته لله، فطلب اليهودى من المجوسى أن يطعمه، وأن يركبه البغلة ففعل. وما إن صار اليهودى على ظهرها حتى حركها وترك رفيقه وولى هاربًا، فدعا المجوسى ربه أن ينتقم له، فرمت البغلة راكبها أرضًا، ولحق بها صاحبها، ومع ذلك، فقد حمل اليهودى معه وتعهده بالخير رحمة به؛ وذلك لأنه نشأ على مذهب يعلمه مقابلة الإساءة بالإحسان .

أما بالنسبة إلى الأثر الأكبر حقًا فى نظرهم، فهو للنجوم والكواكب، وإليها مرد البواعث السابقة؛ لأنها تؤثر فىتركيب الأخلاط وتناسقها أو تغلب أحدها على الآخر. وفى رأى الإخوان أن الذين يولدون فى البروج النارية، أى فى الأوقات التى تكون فيها الأرض معرضة لتأثير الكواكب النارية مثل المريخ وقلب السد وما شاكلها، تغلب عليهم الحرارة وقوة الصفراء، والذين يولدون تحت تأثير الزهرة والشعرى اليمانية تغزر فى أبدانهم الرطوبة والبلغم، والذين يولدون تحت تأثير البروج الترابية، فى الأوقات التى يستولى عليها زحل، وما شاكله من الكواكب الثابتة، تغلب على أبدانهم اليبوسة والمرّة السوداء، والذين يولدون تحت تأثير المشترى يغلب على أبدانهم الدم والاعتدال. ويضيفون إلى ذلك أن هذا العلم لا يعرفه بدقة إلا من اطلع على علم التنجيم، وعرف مدى تأثير العالم الأعلى فى عالمنا الأرضى (الرسائل، ج١ ص ٣٠٤).

ويقسم إخوان الصفا الأخلاق قسمين: أحدهما يجعلونه مركوزًا فى النفس، أى مفطورًا فيها لا أثر فيه لكسب واختيار، وقسمًا يدعونه مكتسبًا هو الذى يكون محل التغيير والتطوير السلوكى. ولعل هذا يتسق مع رأيهم فى العوامل المؤثرة فى أخلاق الإنسان، فإذا كان

منها العناصر المادية المكونة للإنسان، وكذلك البيئة الفيزيقية، فضلاً عن حركة الأفلاك والكواكب، تصبح الأخلاق الإنسانية غير خاضعة كلية للتربية والتنشئة، ومن هنا يأتى قولهم "اعلم يا أخى .. أن الأخلاق المركوزة فى الجبلة هى تهيؤ ما فى كل عضو من أعضاء الجسد يسهل به على النفس إظهار فعل من الأفعال، أو عمل من الأعمال، أو صناعة من الصنائع، أو تعلم علم من العلوم، أو أدب من الآداب، أو سياسة من غير فكر ولا روية" (الرسائل، ج١، ص٣٠٥).

أما بالنسبة إلى الأخلاق المكتسبة، فهى تبدأ من بعد الولادة، وهى مستمرة حتى ممات الإنسان، ومنها يكون الإنسان قابلاً لأن يتعلم جميع الخصال والأخلاق، سواء المحمود منها أو المذموم، حيث خلق المولى- عز وجل- فى الإنسان "استطاعة لعمل الخير، وإن كان الإنسان يمكن له، بهذه الاستطاعة أيضًا أن يعمل الشر" .

وبينما نرى الأخلاق المركوزة على وجه العموم ثابتة فى طباع أصحابها، نجد الأخلاق المكتسبة تختلف بتقلب الأحوال على الناس، ذلك لأن أعمال الناس فى ظاهر أمورهم تكون بحسب أخلاقهم التى طبعوا عليها، وبحسب عاداتهم التى نشئوا عليها، وبحسب الآراء التى اعتقدوها، وبحسب نشأتهم على ديانات آبائهم ومعلميهم .. ومن يربيهم ويؤدبهم (عمر فروخ، ص ١٥٦) .

وإذا نشأت الأخلاق المكتسبة بعناصر البيئة الأولى فإنها لا تثبت على ما عليه أصلا؛ لأن الإنسان كثير التغير، لا يثبت على حال واحد، كما نرى فى أحوال بعض الناس من تحول من فقر إلى غنى أو العكس، ومن عزوبة إلى تزويج، أو من ذل إلى عز، أو من مذهب إلى مذهب، أو من شباب إلى شيخوخة، أو من صحة إلى مرض .

ومن هنا يمكن القول بإمكان أن ينتقل الإنسان من خلق إلى آخر، من خلق مذموم إلى خلق ممدوح، أو من خلق ممدوح إلى خلق مذموم .

وربما يشير كلام الإخوان فى هذا الشأن إلى أن الانتقال من خلق إلى آخر إنما يكون فى الأخلاق المكتسبة بالدرجة الأولى، لكنه يمكن أن يحدث (أحيانًا) فى الأخلاق المركوزة .

وفى الوقت نفسه، فـإن كلاً مما تتضمنه الأخلاق المكتسبة والمركوزة من أخلاق، إذا طال بها الأمد، فإن تغييره لا يكون سهلاً، وفقًا للمثل الشهير "من شب على شىء شاب عليه"، فإذا كان هذا مفهومًا بالنسبة إلى الأخلاق المركوزة، فإننا يمكن أن نتفهمه فى الأخلاق المكتسبة من ملاحظة أن دوام أخلاقيات بعينها وعادات محددة، سنوات طويلة، يرسخان فى الشخصية، بحيث تبدو لنا وكأنها تحولت إلى "طبع"، وهو الأمر الذى يمكن ملاحظته جيدًا لدى كبار السن (عمر فروخ، ص ١٥٧).

فإذا ما كانت هناك ضرورة ماسة لتغيير خلق طال عليه الأمد بحيث ثبتت أركانه، سواء من الأخلاق المركوزة أو المكتسبة، فلا بد هنا من قدر من القمع والقهر، بأن تُقَاوَم الأخلاق الرديئة والأفعال القبيحة بأضدادها من الأفعال الجميلة، ومثال ذلك أن نجد إنسانًا يتسم بالحدة، التى هى من قوى النفس الغضبية، فلا بد عندئذ من قهر هذه النزعة بضدها ألا وهو "الحلم"، وكذلك بالنسبة إلى "العجلة" التى تُقهر "بالأناة".

وأدرك الإخوان أن الإنسان لا يسهل عليه ترك خلق إلى غيره من غير أن يقتنع بصواب ما يعمل، ذلك لأن من العوائد غير الطيبة فى الإنسان قعود همته عن أن يترك حالاً طبع عليه فى الحاضر من أجل حال مستقبلى غائب، لكن الإقناع يمكن أن يبدل الأمر، فلا يمانع الإنسان فى التغيير.

مراجـــع :

١- ت.ج.دى بور : تاريخ الفلسفة فى الإسلام، ترجمة وتعليق: محمد عبد الهادى أبو ريده، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤م.

٢- جبور عبد النور : إخوان الصفاء، بيروت، دار المعارف، سلسلة نوابغ الفكر العربى، ١٩٥٤م.

٣- إخوان الصفا : الرسائل، القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ١٩٩٦م.

٤- عبد الكريم قاسم سعيد : إخوان الصفا وفلسفتهم فى الألوهية والوجود، د.م، اتحاد الأدباء اليمنيين، د.ت

٥- عمر فروخ : إخوان الصفا، بيروت، دار الكتاب العربى، ١٩٨١م، ط٣ .

٦- محمد جواد رضا: أئمة الفكر التربوى الإسلامى، الكويت، ذات السلاسل، ١٩٨٩م.

٧- محمد لطفى جمعة : تاريخ فلاسفة الإسلام، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٨م.

٨- محمود إسماعيل عبد الرازق : إخوان الصفا، رواد التنوير فى الفكر العربى، القاهرة، دار قباء، ١٩٩٨م.

٩- نادية جمال الدين : فلسفة التربية عند إخوان الصفا، القاهرة، المركز العربى للصحافة، ١٩٨٣م.

ابن سينا
(٣٧٠-٤٢٨هـ)

نشأته :

فى عهد السلطان نوح بن منصور السامانى، وفد أحد أهل "بلخ" على بخارى، عاصمة الدولة السامانية فى ذلك الوقت يقال له: "عبد الله بن سينا" (حمودة غرابة، ١٩٧٢، ص٣٥)، وبعد قليل استطاع عبد الله هذا أن يحصل على عمل له من السلطان بقرية يقال لها: "خرميْثــن"، ولم يلبث هذا الرجل طويلا حتى قصد إلى قرية يقال لها: "أشَنة" وتزوج منها، ومن هذا الرجل البلخى وتلك المرأة التى رضيها زوجًا له، ولد أبو على سنة ٣٧٠هـ/ ٩٨٠م، على أصح الروايات، وكان هذا الرجل البلخى كما يحدثنا أبو على نفسه محبًّا للفلسفة والفلاسفة، فكان يطالع رسائل إخوان الصفا، كما كان يستضيف الحكماء فى داره، وقد كان أيضًا على صلة بدعاة الشيعة الإسماعيلية من المصريين، وبعد فترة انتقلت الأسرة كلها من جديد إلى بخارى، وفى هذه البلدة نشأ مربينا وترعرع .

وذكر ابن سينا عن تهذيبه أنه فى العاشرة من عمره كان قد استظهر القرآن الكريم، وألمَّ بجزء صالح من العلوم الدينية، ومبادئ الشريعة، وعلم النحو، وكان الناس يعجبون بحفظه وبذكائه السابق لأوانه، وكان أبوه يضيف فى منزله عالمًا اسمه عبد الله الناتلى، فوكل إليه تهذيب ولده، ففاق التلميذ أستاذه وانقطع إلى الدرس بمفرده، فخاض غمار الرياضيات والطبيعيات والمنطق وما وراء الطبيعة، ثم أكب بعد ذلك على درس فن الطب على أستاذ مسيحى اسمه عيسى بن يحيى (محمد لطفى جمعة، ص ٥٣).

وكتب ابن سينا بنفسه طرفًا من سيرته الذاتية، فتحدث عن غرامه وولعه بالطب، والعلوم الأخرى فقال (فلسفة الشرق، ص ٣٧١) :

"وتوصلت إلى اكتشافات عديدة بالتجربة، واستنبطت قواعد جديدة، ومع هذا الاطلاع والدرس لم أغفل دراسة الفقه والمناقشة حوله، وكنت آنذاك فى السادسة عشرة من عمرى، ومنذ ذلك التاريخ فصاعدًا، وفى غضون سنة ونصف كنت قد اطلعت على جميع مباحث علوم الفلسفة، وطيلة هذه الفترة كنت أستيقظ فى أثناء الليل كثيرًا وأنا أفكر وأتدبر، فإذا أعيانى الاجتهاد فى حل القضايا، اتجهت إلى الله تضرعًا وأصلى للخالق وأتوسل إليه حتى يضىء النور الربانى كل مظلم لدى، وأن يفتح أمامى كل مغلق ومبهم ليسهل علىّ".

ولم يبلغ السادسة أو السابعة عشرة من عمره حتى طبقت شهرته الخافقين لحذقه فى الطب، وحتى دعاه نوح بن منصور أمير بخارى لعيادته فى مرض ألمَّ به، وأعيى حيل الأطباء، فعالجه إلى أن عوفى فانبسط له، وأسبغ عليه ذيل الرضى، وأسبل عليه ثوب النعمة، وفتح له خزانة كتبه فوجد بها الطبيب الحكيم خير مجال لرغبة الدرس وأرحب ميدان لطلب العلم، واستقى من تلك الينابيع العذبة ما شاء إقباله عليها .

ولم يعرفه المجتمع البخارى طبيبًا فحسب بل عرفه كذلك مؤلفًا فى الأدب والفلسفة، وقد استطاع بعد موت والده أن يظفر من السلطان بعمل من أعمال الدولة، وظل كذلك حتى اضطر إلى الارتحال من بخارى إلى كركانج سنة ٣٩٢هـ، وذلك بسبب اضطراب أمور الدولة السامانية وسقوطها بعد ذلك بين يدى سلطان غزنة محمود بن سبكتكين، الذى اشتهر بتعصبه ضد الفلسفة والفلاسفة . وقد خلف ابن سينا وراءه يوم أن رحل عن بخارى حياة الهدوء والدعة إلى الأبد، واستقبل بعد ذلك حياة مضطربة، ظلت كذلك حتى لفظ أنفاسه الأخيرة (غرابة، ص ٣٨).

وإذا ألقينا نظرة كلية على مسيرة حياة ابن سينا، فسوف نجد أنه عاش فى فترة تيسر له فيها الحصول على الكتب المترجمة عن اليونانية والمؤلفة من قبل فى الفلسفة وآداب اللغة . ومن المعروف أن ترجمة التراث اليونانى إلى اللغة العربية قد بدأت فى منتصف القرن الثانى من الهجرة على وجه التقريب، وقد وعى ابن سينا من غير شك معظم هذا التراث اليونانى، كما قرأ ما كتبه سابقوه من فلاسفة المسلمين وأفاد منها، وقد اعترف بنفسه بفضل كتاب

الفارابى الذى مكنه من فهم كتاب ما بعد الطبيعة لأرسطو، بعد أن عجز عن فهمه بنفسه (فتح الله خليف، ص ١١).

كذلك فقد عاصر ابن سينا كثيرًا من العلماء والفلاسفة واتصل بهم، وأهم عالم وفيلسوف اتصل به ابن سينا هو عالم الهند الكبير أبو الريحان البيرونى (٣٦٢-٤٤٠هـ)، وقد جرت بينه وبين ابن سينا مناظرات فى العلم والفلسفة. وكان مسكويه أو ابن مسكويه المتوفى حوالى عام ٤٢١هـ من معاصرى ابن سينا أيضًا، وكان مهتمًا بصفة خاصة بدراسة الأخلاق، إلى جانب الطب واللغة والتاريخ، وكان ابن سينا يستعلى عليه ويعيره بجهله فى الرياضيات . كما كان ابن سينا معاصرا لأبى العلاء المعرى (خليف، ص١٢) .

ومن ناحية أخرى فقد كان ابن سينا مشاركًا فى الحياة السياسية، وتقلب فى المناصب السلطانية حتى وصل إلى منصب الوزارة، ولوحظ ميله إلى اللهو والمنادمة، وهذه الناحية من حياة ابن سينا كانت موضع لوم ومؤاخذة من المؤرخين، فابن سينا أول فيلسوف إسلامى يتولى الوزارة، ويكاد يكون أول فيلسوف لم ينسلخ عن الحياة العامة ليتوفر كلية على الدرس والعلم (خليف، ص١٣).

ولابن سينا إنتاج علمى غزير، نذكر من ذلك (أبو ريان، ص ٤٠١) :

- كتاب (الشفاء)، وينقسم هذا الكتاب إلى أربعة أقسام : المنطق، الطبيعيات، الرياضيات، الإلهيات، وهو فى ثمانية عشر مجلدًا . .

- كتاب النجاة، وهو مختصر للشفاء .

- الإشارات والتنبيهات، وهو يلخص أبواب المنطق فى عشرة مناهج ومسائل الحكمة فى عشرة أنماط.

- كتاب القانون فى الطب، وهو ينقسم إلى خمسة أجزاء، وبه عدد كبير من المقالات والفصول، وظلت جامعات أوربا تتدارسه إلى أواخر القرن السابع عشر الميلادى .

الموقف الفلسفى :

لم يكن ابن سينا صاحب مذهب جديد كما توهم بعض المؤرخين، ولكنه كان خير معبر عن حركة "التلفيق"، التى يسميها البعض "التوفيق" الفلسفى التى اتسمت بها الفلسفة الإسلامية منذ نشأتها . وإذا جاز لنا أن نفرق بين مذهب رسمى لابن سينا ومذهب حقيقى له، فإن المذهب الرسمى هو المذهب المشائى القائم على الخلط بين أرسطو وأفلاطون، ولم يكن ابن سينا فى هذا المجال سوى المعلم الذى يعرض الآراء ويلخصها بطريقة أدعى للفهم وحسن الاستيعاب، وإذن فمجهوده ينصب على حسن الصياغة ولا يمتد أثره إلى المضمون (أبو ريان، ص ٤٠٣).

وإذا كان البعض يرى أن ابن سينا متأثر مباشرة بآراء المتكلمين، وأن موقفه فيما يختص بالألوهية وصفاتها وغير ذلك من مشكلات الفلسفة الدينية إنما يعد استمرارًا لمناقشة المواقف الكلامية، فإن ذلك لا يعنى انقطاع صلته بالفارابى من هذه الناحية، ذلك أن هذه المشكلات التى كانت تموج بها الحياة العقلية وجدت طريقها إلى فلسفة الفارابى أيضًا ويكون تواجدها عند ابن سينا عن طريق المعلم الثانى (أبو ريان، ص ٤٠٤).

وقد عرف ابن سينا الفلسفة بأنها: "صناعة نظر يستفيد منها الإنسان تحصيل ما عليه الوجود كله فى نفسه، وما الواجب عليه عمله مما ينبغى أن يكتسب فعله لتشرف بذلك نفسه وتستكمل وتصير عالمًا معقولاً مضاهيًا للعالم الموجود، وتستعد للسعادة القصوى فى الآخرة، وذلك بحسب الطاقة الإنسانية (محمد غلاب، ص ٢٣٨).

ويرى "خليف" أن ابن سينا اتبع طريقتين فى الكتابة، فكتب كتبًا للجمهور أو لعامة طلاب الحكمة، وكتبًا للخاصة أو لنفسه ولخاصته، فهل معنى هذا أن ابن سينا كتب فلسفتين مختلفتين ؟ بعبارة أخرى، هل يمكن أن يقال أن لابن سينا مذهبين فى الفلسفة ؟ الواقع أن ابن سينا لم يقل صراحة بذلك وإنما قال إنه بين الفلسفة فى بعض الكتب بيانًا يشفى فيه غلة الطالبين دون أن يشق عصا الطاعة على المشاركين. ومعنى هذا أنه لم يخرج عن الفلسفة المشائية الذائعة المشهورة المعروفة بين الناس فى هذه الكتب، وفى كتب أخرى يحدثنا

obeikandl.com

ابن سينا صراحة أنه ضمن هذه الكتب الفلسفة على ما هى فى الطبع دون أن يتحرج من مخالفة الفلسفة الذائعة بين الناس، ويوصى بستر هذه الحكمة عن عامة الناس وعدم إذاعتها للجمهور، وذلك ما أراد خليف أن يطلق عليه "المذهب المستور" (ص ٢٧).

التوفيق بين الفلسفة والدين :

كان شاغل المسلمين فى فجر الإسلام فهم ما جاء به كتاب الله فى المسائل ذات الصبغة الفلسفية، بعد أن آمنوا بها عن علم وبصيرة عن طريق البراهين التى تبدأ بالحس وتنتهى بالاقتناع. وبين الحس والاقتناع مجالات رحبة تتسع لحظوظ المفكرين من العقل وأساليب التناول ومعطيات المواهب .

والمعرفة الحقة يجب أن تبدأ بالمحسوس، وقدرة العقل على الاستكناه، وسلطانه المتزن هو الذى ييسر الانتقال فى هدوء وسكينة إلى غير المحسوس، وذلك ما اتخذه الإسلام منهجًا وسبيلاً للوصول إلى الغاية فكان المرفأ الآمن الذى اطمأن إليه ضمير المسلمين فى فجر الإسلام (مقدمة عبد الرحمن بيصار لكتاب حمودة غرابة).

وسرعان ما اتسع المد الإسلامى، وتطاولت الأيام نسبيًا، وتلاقت عقول المسلمين وثقافاتهم بتراث غيرهم من يونان ورومان وفرس وعقولهم وما تحمل من ثقافات فلسفية وغير فلسفية، فكان من أثر ذلك التلاقى تناول المسلمين لألوان العلوم والمعارف وصهرها فى بوتقة إسلامية، وأخذت الفلسفة نصيبها من الفكر الإسلامى وشغلت كثيرًا من المفكرين المسلمين، وحاول بعض رواد الفلسفة الإسلامية أن يوفقوا بين الدين والفلسفة، وممن تصدى لهذا العمل الرئيسى، ابن سينا .

وقد توفر "حمودة غرابة" لدراسة هذه القضية، وكان أبرز ما توصل إليه أن ابن سينا قد تورط فى بعض المفاهيم والأفكار التى تصور أنه بها يوفق بين الدين والفلسفة، فإذا به يخرج فى بعض الأحيان عن حدود الدين، بل ويفتح الباب لغيره ممن أتى بعده أن يحذو حذوه، أو يتكئوا على ما قال فيذهبوا إلى أبعد مما ذهب هو .

فابن سينا أمام اعتقاده العلمى والفلسفى بأبدية السماء على صورتها الراهنة، ورأيه فى سعادة الإنسان، وأنها تمام المعرفة، قد قال : إن الآيات التى وردت مخالفة لذلك إنما هى رموز وإشارات، وأخذ يشرح ما ترمى إليه الآيات من معانٍ خفية شرحًا يخيل إليك بعده أنك أمام أفكار فلسفية لا نصوص دينية. وابن سينا حينما انفتح أمامه هذا الباب لم يتورع أن يلج فيه إلى نهايته، فالتكاليف الشرعية كالصلاة إن هى إلا أشياء يقصد منها الشرع إلى تكميل النفس، ومتى حصلت الغاية فلا داعى إذن إلى الوسيلة. وأدى منطق ابن سينا فى "الفيض" إلى القول بأن كل ما يفيض عن الله يجب أن يكون خيرًا محضًا، أو شيئًا يغلب خيره على شره . ورأى أن الجن المتمردة والشياطين فى نظر الشرع كائنات شريرة، وقال محافظة على نظرته أنها عبارة عن الغرائز، وحين اصطدم بقصة آدم وإبليس لم يتورع عن أن يقول إن هذه قصة رمزية تشير من بعيد إلى قصة الصراع بين الروح والجسد (حمودة غرابة، ص ٢٠٢).

ومع الأسف الشديد لم يؤدِّ هذا الجهد لابن سينا إلى التوفيق المنشود، بل كان سببًا لحملة قادها كثير من الفقهاء على الفلسفة والمتفلسفين .

علم النفس السينوى :

كان ابن سينا أول فيلسوف مسلم درس علم النفس دراسة شاملة، وتعمق فيه تعمقًا عميقًا، وكتب فيه كثيرًا . ونحن لا ننكر أن الشيخ الرئيس قد اعتمد في دراسته لعلم النفس على آراء أرسطو، لكنه قد أفاد أيضًا من مصادر أخرى لم يعرفها أرسطو، ولا سيما من الدراسات الطبية والتشريحية لعلماء القرون التالية لعصر المعلم الأول، فجاءت كتابات أبو على فى هذا العلم أكمل من كتابات أرسطو. والحق يقال إن علم النفس السينوى هو المثال الوحيد الكامل لعلم النفس القديم على وجه العموم، وكان له نفوذ عظيم في العصور التالية بين المسلمين، وأثر تأثيرًا كبيرًا في أفكار الفلاسفة اللاتين طوال العصر الوسيط، ما يبدو في مؤلفات ألبرت الكبير، والقديس توما الإكوينى، ودون سكوت، وغيرهم من أساطين الفلسفة المدرسية (مجلة المقتطف، ١٩٥٢، ص ١٨).

وعلم النفس في نظر ابن سينا جزء من علم الطبيعة، وهو ينقسم إلى قسمين رئيسين: قسم يمكن أن نسميه علم النفس الميتافيزيقى، وهو يشمل البحث في وجود النفس، وماهيتها، وهل هى مادية أو غير مادية، وعلاقتها بالجسم وخلودها، وقسم يمكن أن نسميه علم النفس الطبيعى، وهو يشمل دراسة القوى النفسية المختلفة .

ولقد كانت أسئلة كثيرة تلح على ذهن ابن سينا، وهى أسئلة تمليها موضوعية البحث على المفكر، فهى : إن كنا نعلم أن النفس موجودة، وإذا كنا نسلم بذلك بداهة، فما الدليل على ذلك؟ هذا من جهة، ومن جهة أخرى يهيأ لنا أن الدافع وراء اهتمام مفكرنا بوجود النفس وجودًا مستقلاً وجود بعض المذاهب المغالية والمادية السابقة والمعاصرة له التى تؤدى إلى القول بفناء النفس، وهذا يتعارض مع عقيدة ابن سينا الإسلامية (جمال رجب، ص٥٠) .

ومن هنا فقد كان جل هم ابن سينا بعد أن بين حقيقة النفس، كجوهر روحى، أن يؤكد على وجود الحقيقة التى هو بصدد الحديث عنها بالأدلة والبراهين، فبعد أن تكلم عن طبيعة النفس وخصائصها، أراد أن يبرهن بالدليل العقلى المنطقى على وجود النفس، ويتضح لنا أن الدافع وراء ذلك عند فيلسوفنا حرصه على اللجوء لمنهج البرهان، وهو باعث منهجى، ويخيل إلينا أنه لم يعن أحد من قبل بإثبات وجود النفس عناية ابن سينا .

صحيح أن الأدلة التى ذهب إليها مفكرنا منها الضعيف، ومنها القوى، إلا أنها كلها تمثل إبداعًا، ولذا نستطيع القول إن هذه المحاولة من جانب ابن سينا تحسب له ولا تخلو من جدة وعمق (جمال رجب، ص ٥١).

وإذا كان ابن سينا حريصًا على إثبات وجود النفس أو الروح، فإن هذا يدلنا على أنه ساهم مساهمة فعالة فى مجال علم النفس الإسلامى، إذ إن علم النفس الإسلامى يقوم أساسًا على البرهنة على وجود نفس أو روح تختلف عن البدن (جمال رجب، ص ٥٢).

ويعرف ابن سينا النفس بأنها كمال أول لجسم طبيعى آلى ينمو ويتغذى . ويلاحظ على هذا التعريف أنه ينطبق تمامًا على تعريف أرسطو للنفس في كتابه المسمى بـ"النفس"، وتذكر

ما جاء عن العلم الطبيعى لا بد أن يوقفنا على أن جميع الأفعال النباتية والحيوانية والإنسانية إنما تصدر عن قوى زائدة على الطبيعة الحسية، وهذه القوى، هى التى يستكمل بها النبات والحيوان والإنسان وجوده، وتسمى هذه القوى "كمالات" بالنظر إلى أنها تكمل الجنس، فيصير بها نوعًا محصلاً، أى موجودًا بالفعل (أبو ريان، ص ٤١٨).

وأما تعريف النفس بأنها كمال أول فإن ذلك يعنى أنها التى يصير النوع بها نوعًا. أما الكمال الثانى فهو صفة متعلقة بالنوع، كالقطع بالنسبة إلى السيف، وكالإحساس بالنسبة إلى الإنسان . والنفس كمال أول للجسم، بمعنى أنها كمال لجنس الجسم لا لطبيعته المادية. أما وصف هذا الجسم بأنه جسم طبيعى، فذلك يراد به تمييزه عن الجسم الصناعى مثل السرير والكرسى، والحائط . وكذلك فإنه ليس أى جسم طبيعى بل هو جسم طبيعى تصدر عنه كمالاته الثانية بآلات يستعين بها فى أفعال الحياة، وأول مراتبها التغذى والنمو، ولهذا فإن ابن سينا يصف هذا الجسم الطبيعى بأنه جسم يتغذى وينمو، وهو يشير بذلك إلى النبات . أما الحيوان، فإن له نفسًا تزيد على نفس النبات؛ لأنها تدرك الجزئيات وتتحرك بالإرادة، وتأتى نفس الإنسان فى المرتبة الأخيرة فتنضاف إليها صفات أخرى تزيد على ما للنفس الحيوانية من صفات، ويعرفها ابن سينا بأنها: "كمال أول لجسم طبيعى آلى من جهة ما يفعل الأفعال الكائنة بالاختيار الفكرى والاستنباط بالرأى، ومن جهة ما يدرك الأمور الكلية" (أبو ريان، ص ٤١٩).

فكأن القوى النفسانية لا تعد نفسًا واحدة، بل إنها تنقسم قسمة أولية إلى أقسام ثلاثة، وإن كانت تجمعها فكرة الكمال الأول، بمعنى أن النفس النباتية هى الكمال الأول لجسم طبيعى آلى من جهة ما يتولد وينمو ويتغذى، والنفس الحيوانية هى الكمال الأول لجسم طبيعى آلى من جهة ما يدرك الجزئيات ويتحرك بالإرادة . والنفس الإنسانية هى كمال أول لجسم طبيعى آلى من جهة فعله الأفعال التي تكون بالاختيار والاستنباط وإدراك الأمور الكلية (عاطف العراقى، ١٩٧٥، ص ١٥٧).

ولكل نفس من هذه النفوس قوى متخيلة تتميز بها كل نفس عن الأخرى، ولكن ليس

معنى ذلك أن النفس الحيوانية مثلاً تخلو عن قوى النفس النباتية، أو النفس الإنسانية تخلو من قوى النفس الحيوانية، إذ إن فيلسوفنا – متابعًا في ذلك أرسطو – يبين تدرج القوى النفسانية تدرجًا يتجه من الأبسط على الأكمل، بمعنى أن توجد الوظائف الدنيا في الوظائف العليا وتكون كالخادمة لها، كما يتضمن وجود الوظائف العليا وجود الوظائف الدنيا، وتكون نسبة الأولى إلى الثانية كنسبة الرئيس للمرءوس أى للأول سلطة الرئاسة على من هى دونها.

وربما لا يتسع المجال لبيان قوى النفس النباتية، أما بالنسبة إلى قوى النفس الحيوانية التي توجد أيضًا في الإنسان، ففوق ما هو معروف فيما يتعلق بعمل الحواس الظاهرة المتمثلة في البصر، والسمع، والشم، والذوق، واللمس، فهناك الحواس الباطنة ووظائفها (العراقى، ١٩٧٥، ص ١٦٥):

أ-الحس المشترك، وينسب إليه ابن سينا ثلاث وظائف: فهو يعد الأساس لبقية الحواس، كما أنه يدرك موضوعات لا يمكن للحواس إدراكها كالمقدار، بالإضافة إلى أنه يجعل الإنسان يشعر بما تنقله إليه الحواس الخمس .

وهذه الوظيفة الأخيرة تعد وظيفة مهمة، بل هى أهم هذه الوظائف الثلاث، فعلى الرغم من أن ابن سينا حين بحث فى عمل الحواس الخمس يقول مثلاً عن البصر: إن آلته وهى العين وظيفتها أن ترى، إلا أن دراسته لوظائف الحس المشترك تثبت أنه نقطة التقاء هذه الحواس الخمس، بمعنى أنه المركز العام الذى تتلاقى فيه جميع الإحساسات، إذ إنه يجعل الفرد يدرك أنه يبصر ويدرك أنه يسمع .. إلى آخر موضوعات الحواس كلها .

ب- الخيال والمصورة، ووظيفتها الاحتفاظ بما قَبِلَه الحس المشترك من الحواس الخمس الجزئية، بحيث يبقى فيه بعد غيبة تلك المحسوسات .

ج- المتخيلة : يسميها ابن سينا بهذا الاسم بالنسبة إلى الحيوان، أما بالنسبة إلى الإنسان فيسميها بالمفكرة، ووظيفتها تركيب بعض ما يوجد فى الخيال أو تفصيله .

د- الوهمية، وتدرك هذه القوة المعانى غير المحسوسة الموجودة فى المحسوسات الجزئية.

هـ- الحافظة الذاكرة ويحدد ابن سينا عمل هذه القوة بالمقارنة بينها وبين القوة الوهمية، فيذهب إلى أنها تحفظ ما تدركه القوة الوهمية من المعانى غير المحسوسة فى المحسوسات الجزئية (عاطف العراقى، ١٩٧٥، ص١٦٧).

وتنقسم قوى النفس الناطقة (الإنسانية) إلى عاملة وعالمة، مع أن القوتين يطلق عليهما اسم عقل، فالقوة العاملة هى مبدأ محرك لبدن الإنسان إلى الأفاعيل الجزئية، وتنسب إما إلى القوة الحيوانية النزوعية، وإما إلى القوة الحيوانية المتخيلة والمتوهمة وإما إلى نفسها. فإذا نسبت إلى القوة الحيوانية النزوعية أحدثت للإنسان هيئات تختص به مثل الضحك والخجل وما أشبههما، وإذا نسبت إلى القوة الحيوانية المتخيلة والمتوهمة سببت للإنسان استنباط التدابير في الأمور الكائنة والفاسدة واختراع الصناعات، وإذا نسبت إلى ذاتها ولّدت الآراء الذائعة المشتركة بين العقلين النظرى والعملى، فتكون إذن القوة العاملة هى العقل العملى، والقوة العاملة هى العقل النظرى (المقتطف، ص ٢٢).

أما العقل النظرى، فهو قوة من شأنها أن تنطبع بالصور الكلية المجردة عن المادة، وهذه القوة النظرية لها إلى هذه الصور نسب، وذلك أن الشىء الذى من شأنه أن يقبل شيئًا قد يكون بالقوة قابلاً له، وقد يكون بالفعل. والقوة تقال على الاستعداد المطلق للقوة، وعلى الملكة، وعلى كمال القوة، فالقوة النظرية إذن تنسب على الصورة المجردة نسبة ما بالقوة المطلقة حتى تكون هذه القوة للنفس التي لم تقبل بعد شيئًا من الكمال الذى بحسبها، وحينئذ تسمى عقلاً هيولياًّ، وهذا يملكه كل شخص . وتنسب أيضًا إلى الصورة المجردة نسبة ما بالقوة الممكنة، وهى أن تكون القوة الهيولية قد حصل فيها من المعقولات الأولى (كالكل أعظم من الجزء) التي يتوصل منها وبها إلى المعقولات الثانية وتسمى عندئذ عقلاً بالملكة. وأخيرًا تنسب القوة النظرية إلى الصورة المجردة نسبة ما بالقوة الكمالية، وهذا أن يكون حصل فيها أيضًا الصورة المعقولة الأولية، إلا أنه ليس يطالعها ويرجع إليها بالفعل وعقل أنه عقلها، ويسمى عقلاً بالفعل لأنه عقل يعقل متى شاء بلا تكلف اكتساب، أما إذا نسبت

القوة النظرية إلى الصورة المجردة نسبة ما بالفعل المطلق فيكون حينئذٍ عقلاً مستفادًا، وهو عبارة عن عقل كامل تكون الصورة المعقولة حاضرة فيه، وهو يطالعها ويعقلها بالفعل، ويعقل أنه يعقلها بالفعل . فهذه مراتب النفوس التي تسمى عقولاً نظرية، وهى تنتهى عند العقل المستفاد الذى به يتم النوع الإنسانى . ولما كان لا يمكن الانتقال من القوة إلى الفعل إلا تحت تأثير علة موجودة بالفعل كان من الضرورى أن نقول بوجود عقل مفارق للعقل الإنسانى هو العقل الفعال الذى تشرق منه المعرفة على عقول الناس .

والحق أن ابن سينا كان أمامه تراث سيكولوجى ممتد، خلفه أفلاطون، وأرسطو، وجالينوس، وأفلوطين، فأفاد منه كثيرًا، وعول عليه التعويل كله، وكان لعلم النفس الأرسطى بوجه خاص تأثير عظيم عليه، ودخل كبير فى تكوين آرائه، بيد أن نظريته السيكولوجية تختلف فى تفاصيلها عن تلك التى قال بها أرسطو، سواء فى جانبها الطبيعى أو الميتافيزيقى، فعلم النفس الطبيعى عنده مشوب بنزعة تجريبية ومتأثر بالأفكار الطبية أكثر مما يلحظ لدى أرسطو، وفى علم النفس الميتافيزيقى عمق وتجديد يقربه من بعض الفلاسفة المحدثين (إبراهيم مدكور، ص ١٣٢) .

على أنه لا يصح أن نغلو فى نزعته التجريبية ومدى تطبيقه الطب على السيكولوجيا، فقد كنا نتوقع – وهو الطبيب والفيلسوف – أن يستخدم طبَّه استخدامًا واسعًا فى دراسة الظواهر النفسية، وأن يستعين بالملاحظة والتجربة على توضيحها، فينمى معلوماتنا، ويخطو بنا إلى الأمام خطوات فى سبيل البحث العلمى الدقيق، ولكنه قنع بترديد ما قاله الأطباء السابقون من ملاحظات فسيولوجية شتى، ومن تقسيم المخ إلى مناطق تقابل قوى النفس المختلفة .

ويظهر أنه كان يعتقد أن الفصل فى مشاكل علم النفس ليس من عمل الطبيب ولا يدخل فى دائرة اختصاصه، بدليل أنه يشير فى "القانون" إلى بعض نقط متصلة بالنفس وقواها اختلف فيها الأطباء والفلاسفة، ثم يصرح على الفور بأن الكلمة للأخيرين، وأن استيفاء هذه النقط إنما فى كتبهم! فهو سيكولوجى غلبت عليه النزعة الميتافيزيقية، لهذا لم يكن غريبًا أن يفتتن افتتانًا بالغًا فى البرهنة على وجود النفس وخلودها، فى حين لم يتوسع كثيرًا فى دراسة

المخ والظواهر النفسية دراسة تجريبية (إبراهيم مدكور، ص ١٣٣).

هذا إلى أنه لم يكن من السهل عليه – ووسائله على ما نعلم – أن يلاحظ ويجرب تجربة دقيقة فى دائرة المخ والظواهر النفسية، ففى البيئة الطبية التى يحظر فيها التشريح وتُحرَم من الأدوات الحديثة، لم يكن فى الإمكان دراسة المخ والجهاز العصبى دراسة تجريبية كاملة .

ومن الملاحظ أن ابن سينا يعتبر الوظائف البيولوجية الخاصة بالتغذية والنمو والتوليد وظائف نفسية، وذلك راجع إلى أن النفس في رأيه، وفى رأى جميع الفلاسفة الأقدمين على العموم هى علة الحياة، كما أنها علة الإدراك، وهم لذلك ينسبون إليها جميع الوظائف الحيوية، سواء كانت وظائف بيولوجية مثل التغذية والنمو والتوليد، أو وظائف نفسية مثل الإدراك، فابن سينا وعلماء النفس الأقدمون على العموم لم يميزوا بين علم النفس وعلم البيولوجيا (محمد عثمان نجاتى، ص ٣٨).

كذلك نرى ابن سينا يقول بقوى نفسية هى مصدر الوظائف النفسية المختلفة، والقول بالقوى النفسية شائع فىعلم النفس القديم عند الفلاسفة اليونانيين والمسلمين وفلاسفة القرون الوسطى اللاتين، ويكاد يكون ذلك ميزة رئيسية يتميز بها علم النفس القديم، وطابعًا خاصًّا يختلف به عن علم النفس التجريبى الحديث. ويظهر أن علماء النفس الأقدمين قد وجدوا في القول بالقوى النفسية ورد الوظائف النفسية إليها وسيلة سهلة لتفسير المشاكل العلمية التي تعترض تفكيرهم (نجاتى، ص ٣٩).

وقد أهمل ابن سينا فى دراسته النفسية دراسة الناحية الوجدانية من الحياة النفسية، وشأنه فى ذلك شأن معظم الفلاسفة الأقدمين على العموم، ولعل ذلك راجع إلى غموض هذه الناحية الوجدانية من الحياة النفسية، والتباسها عليهم، فقصروا اهتمامهم على دراسة الناحية الإدراكية والناحية النزوعية (نجاتى، ص ٤٤).

وسبب اقتصارهم على دراسة هاتين الناحيتين يرجع فى الأغلب إلى أن اهتمامهم أول الأمر كان متجهًا إلى دراسة العالم الخارجى أكثر من اتجاهه إلى دراسة العالم النفسى الداخلى، الذى حينما وجهوا إليه عنايتهم ظلوا متأثرين بالنزعة الأولى، فاهتموا بدراسة الظواهر الإدراكية

والظواهر النزوعية، وذلك لأن الإدراك والنزوع يعبران عن وجهين للحياة النفسية متجهين إلى العالم الخارجى، فبالإدراك نكون فى نفسنا صورة معقولة للعالم الخارجى، وبالنزوع أى الإرادة نؤثر فى العالم الخارجى ونقاومه ونغير من حوادثه .

أما الحالات الوجدانية فهى فى نظر ابن سينا حالات نفسية عرضية تتعلق أحيانًا بالإدراك، فتصاحب الإحساس أو التخيل أو التعقل، وتتعلق أحيانًا بالنزوع، ومن المعروف فى دراسة الإدراك الحسى عند ابن سينا أن يصاحب الإحساس شعور باللذة أو الألم، ويكاد يقتصر ابن سينا فى دراسة الناحية الوجدانية من الحياة النفسية على دراسة مختصرة للذة وللألم، وللشوق وهو وظيفة للقوة المحركة (نجاتى، ص ٤٤).

لكن "الإبراشى" يروى عن ابن سينا حكاية تشير إلى أنه إذا كان فى كتبه لم يشر إلى الجوانب الوجدانية، إلا أنه فى بعض ممارساته الطبية، لجأ إلى ما يشبه التحليل النفسى، لكن دون أن يشير إلى مصدره فى هذه الرواية (الإبراشى، ص ٢٣٦)، فقد روى أن رجلا أصيب "بالمناخوليا"، وقد استبد به المرض إلى درجة أنه أصبح يعتقد بأنه صار بقرة، وقد امتنع عن الطعام والشراب مع بنى الإنسان، ومن أجل ذلك أخذ الرجل يقلد الأبقار، فيصيح مثلها، ويذهب إلى حظائرها، ويتناول الأكل منها . واستمر الرجل على هذا النحو زمنًا حتى خارت قواه، وهزل جسمه، وشحب لونه .

فعرضه ذووه على الأطباء، ولكنهم عجزوا عن علاجه، وكان ابن سينا فى ذلك الوقت قد طار صيته فى الآفاق، وعرف بتطبيب مرضى العقول والأعصاب، فلما عرض عليه هذا الرجل، وفحص عن حاله، قال له: ما بالك أيها الرجل ؟ وما الذى حل بك ؟

فقال المريض : ليس بى شىء، إلا أننى أصبحت بقرة تخور (تصيح) آكل ما تأكل، وأفعل ما تفعل .

قال ابن سينا : إذا كنت حقًا كذلك، وأنت بقرة بالفعل، فإنى سأذبحك !

قال المريض : افعل ما تشاء .

فأمر ابن سينا بتقييد المريض بحبل متين، وألقاه على الأرض، وأمر بإحضار سكين حاد، ثم تقدم إليه ابن سينا، وأراد أن يهوى بالسكين على رقبته، ولكنه عندما قرب السكين من نحره، قال : ما بال هذه البقرة هزيلة ؟ إنها لا تصلح للذبح .

فقال المريض : لا، إنها تصلح للذبح فاذبح .

فقال ابن سينا : كلا، لن أذبحها حتى تمتلئ شحمًا ولحمًا .

فقال المريض : وماذا أفعل حتى أصير ممتلئ الشحم واللحم؟

فقال ابن سينا : تأكل كما يأكل الناس، وتشرب كما يشربون.

قال المريض : أو تذبحنى بعد ذلك؟

قال ابن سينا : نعم .

ثم أخذ الرجل المريض على نفسه عهدًا وميثاقًا ليفعلن ذلك، وأخذ يأكل ويشرب كما يفعل الناس، فعادت إليه صحته، وقوى جسمه، وبذلك ارتد إليه عقله، وزال عنه المرض، وشفى تمامًا؛ لأن ما يؤثر فى الجسم يؤثر فى العقل، والعقل السليم فى الجسم السليم كما هو مشهور.

ثم زار ابن سينا هذا المريض بعد شفائه، فلما رآه سليم الجسم والعقل، قال له مداعبًا : ما بال هذه البقرة قد سمنت؟

قال الرجل: نعم وقد أصبحت عاقلة !!

ومهما تكن المآخذ التى يمكن أن توجه إلى علم النفس السينوى، فإنه صادف نجاحًا ملحوظًا، فكان عماد الدراسات السيكولوجية فى العالم العربى منذ القرن العاشر الميلادى إلى أخريات القرن التاسع عشر، وخلّف آثارًا واضحة فى الفلسفة المدرسية اليهودية والمسيحية.

وما تناوله ابن سينا مما يتصل بالنفس، يؤسس لما يمكن تسميته بالتربية النفسية، ذلك؛ لأن تربية النفس إذا كانت تعنى إصلاحها وتقويمها، فقبل الشروع بالإصلاح والتدبير، على

obeikandl.com

المرء أن يعرف ما الذى يسوسه، فكيف يمكنه أن يشرع بإصلاح ما يجهله، ويدبر أمرًا لا يعرف طبيعته وفطرته، فعليه أن يكون على علم ومعرفة بالنفس، طبعها وماهيتها، وما تتطلبه من إصلاح وتدبير، وإلى الهدف الذى يصبو إليه من هذا الإصلاح والتدبير (عبد الأمير شمس الدين، ١٩٨٨، ص ٦٨). عليه أن يعرف أن النفس أمارة بالسوء، وأن انغماسها بالبدن وشهواته، يبعدها ويمعن فى إبعادها عن الكمال وعن طبيعتها الروحانية .

وإذا كان فيلسوف اليونان سقراط قد نادى "أيها الإنسان اعرف نفسك بنفسك"، فإن ابن سينا يرى أن الإنسان يحتاج إلى "معاونة الأخ اللبيب الوفى، الذى يكون بمنزلة المرآة، فيريه حسن أحواله حسنًا وسيئها سيئًا" .

ثم إن هناك جانبًا آخر يجعل النفس فى حد ذاتها غير موثوق بها، فهى بطبعها تميل عن مساوئها، وتحيد عن أخطائها، ورداءة خصالها، فترى، أحيانًا، المذموم فيها محمودًا ومشكورًا، وما فيها من خسة وشرف. إنها تلجأ عادة إلى ما يبعدها عن أمراضها، وبالتالى تنصرف عن معالجتها وإصلاح ذاتها، وليس هذا من أمراض النفس ونواقصها فقط، بل يرى ابن سينا أن العقل ذاته، عندما ينظر فى أحواله، يمازجه الهوى والانحراف عن الحقيقة، ويلجأ إلى التحيز والابتعاد عن الموضوعية والتجرد (عبد الأمير، ص ٦٩).

ومن هنا فالمرء يكون بحاجة مستمرة إلى غيره، حتى يدرك نفسه على ما هى عليه فى الحقيقة، فيكون هذا الآخر بمثابة المرآة لنفس المرء التى لا يشوبها ما يشوب هذه النفس إذا انعكست على ذاتها من مغالطات وتحيز وهوى، فيعرفها من خلال الآخرين، لأنهم هم المقياس والمعيار .

التربية الأخلاقية :

دار محور التربية الأخلاقية عند ابن سينا حول موقفه من "السعادة"، والتى هى مقصد معظم، إن لم يكن كل، البشر .

ينظر مفكرنا إلى الحياة نظرة المتفائل؛ لأن الخير شامل في الوجود، والشر جزئى، ولأن الإنسان أفضل معاون في جلب السعادة لأخيه الإنسان، وهو يفارق سائر الحيوانات؛ لأنه لا يحسن معيشته لو انفرد وحده، وهو لا بد أن يكون مكفيًا بآخر من نوعه ويكون ذلك الآخر أيضًا مكفيًا به وبنظيره، فيكون مثلا هذا ينقل إلى ذاك، وذاك يخبر عن هذا، ومن ثم اضطر الناس إلى تأسيس المدن والمجتمعات (المقتطف، ص ٤٧).

وبعد أن يؤمِّن الإنسان ضروريات حياته، يرنو إلى اللذة، إلا أن البشر متفاوتون في الاستمتاع بلذات الحياة كما خلقوا درجات بعقولهم ورتبهم . واللذة في المذهب السينوى تقوم في الفعل، وهى على أربعة أنواع : عقلية، وحسية، وخسيسة، وسامية، إنما يمكن جمعها في نوعين: عقلية وحسية، والفرق بين اللذتين يقوم في أن اللذة التي تجب لنا أن نتعقل ملائمًا، أو لا نسبة بينهما، والإنسان بعقله يسمو إلى اللذة العقلية، إنما بدنه يعوقه عن الوصول إليها ولا يستلذها، كما أن المريض لا يستلذ الحلو ويكرهه لعارض .

إن المبدأ السينوى الأساسى: أن لذة كل قوة حصول كمالها، فللحس المحسوسات الملائمة، وللغضب الانتقام، وللرجاء الظفر، ولكل شيء ما يخصه، وللنفس الناطقة مصيرها عالمًا عقليًا بالفعل . أما اللذة الخسيسة فهى أفعال البدن الواطئة، وهو دومًا يحن إلى ممارستها، واللذة السامية هى التي تلائم النفس، وتسوقها إلى إدراك الكمال؛ لأن كل من يحصل على كمال ما يجد في الحصول عليه لذة. إلا أن الكمال يختلف باختلاف مراتب القوى النفسانية، فالكمال الأتم يمد النفس بلذة أبلغ وهو الأصل .

وكما أنه توجد لذتان: عقلية وحسية، كذلك توجد سعادتان : وقتية، ودائمة، فالسعادة الوقتية تقوم في اللذة الخسيسة، والسعادة الدائمة تقوم في اللذة السامية، أما الإنسان فإنه في السعادة الخسيسة يشارك الحمير والبهائم التي لها "حالة طيبة ولذيذة"، على حد تعبير مفكرنا، وفى السعادة السامية يشارك الجواهر المفارقة، ويرتفع فوق وجوده (مجلة المقتطف، ص ٤٨).

صحيح أن الجسد يعيقنا عن بلوغ الكمال، والمادة تضع في وجهنا العراقيل لئلا تنتهى إلى

السعادة الدائمة، ولكننا إذا خلعنا ربقة الشهوة، والغضب، وأخواتهما من أعناقنا، وطالعنا شيئًا من تلك اللذة السامية، فحينئذٍ ربما تخيلنا منها خيالاً طفيفًا خفيفًا، فتكون اللذات الروحية في رأى مفكرنا أفضل من اللذات الجسدية. وبما أن النفس الناطقة هى روح، فيمكنها أن تحصل على السعادة السامية فى هذه الحياة، وذلك بالتحلى بالفضائل، والشغف بالجمال الحقيقى.

إن السعيد الذى لا يفتقر في سعادته إلى أحد هو واجب الوجود (الله)، والذى يتلوه في رابح السعادة، العقول المفارقة، التي كلما دنت منه تعالى، وبالغت في تأمله زادت لذة وكمالا مثل الأجسام الطبيعية التي كلما جاورت النار تزداد حرارة. ثم بعد العقول المفارقة يأتى عشاق الخير المطلق، وهم الذين قد وصلوا إلى أعلى درجة يمكن أن يبلغها الإنسان من الكمال. وهؤلاء السعداء في نظر ابن سينا هم العارفون الذين يمتازون عن غيرهم بانطلاق أرواحهم من القيود، وهو سر يجب الاحتفاظ به عن العامة، ويفضى به الفيلسوف إلى مريديه، أى الطالبين له. ثم يعقب العارفين أصحابُ النفوس المترددة، وهؤلاء ليسوا في قمة الكمال؛ لأنهم لم يتجردوا من ذواتهم بعد، وليسوا فى الحضيض لأنهم يملكون قسطًا من الكمال. أخيرًا، يتلو هذه المرتبة أصحابُ النفوس الخسيسة لأنهم بمرتبة النفوس "المغموسة" في عالم الطبيعة المخسوسة التي لا مناص لرقابها المنكوسة، وهؤلاء في عمق أعماق الشقاء (المقطف، ص ٤٩).

من هذا يظهر أن النفس في نظر ابن سينا، يمكنها أن تتمتع في السعادة السامية وهى مكبلة بأغلال البدن، وذلك متى تم لها اقتباس سائر العلوم النظرية والعملية والاتشاح بثوب العفة والشجاعة، والابتعاد عن شهوات الجسد الدنيئة، لأن هذه لا تولد في النفس اللذة الوقتية حتى تذيقها أفدح الأوجاع وأمرها، فتكون إذن شقاوة هذه الحياة في عدم المقدرة على التلذذ.

وإذا كان العوام قد يرون أن اللذات القوية هى اللذات الحسية، بحيث تكون ما عداها من لذات ضعيفة، أقرب إلى الخيال منها إلى الحقيقة، فإن ابن سينا يرد على هذا الزعم بأننا قد

نترك لذة حسية فى سبيل لذة أخرى غير حسية، ومن أمثلة ذلك (عاطف العراقى، ١٩٧٦، ص ٢٠٣):

١- لاعب الشطرنج مثلاً؛ قد يعرض له نوع من الطعام فيرفضه مفضلاً اللذة التى يجدها فى لعب الشطرنج .

٢- طالب العفة والرئاسة؛ قد يؤثر الحشمة على المنكوح والمطعوم .

٣- الكريم؛ قد يؤثر لذة إيثار الغير على نفسه فيما يحتاج إليه ضرورة، على لذة التمتع به.

٤- كبير النفس؛ ينظر باستخفاف إلى الجوع والعطش ويقاسى أهوال الموت والهلاك فى سبيل المحافظة على ماء الوجه. بل قد يهجم على العدو متعرضًا للخطر، نظرًا لما يتوقعه من لذة الحمد ولو بعد الموت، فهذه اللذة أفضل عنده من لذة الحياة .

ومن هذه الأمثلة وغيرها ينتهى ابن سينا إلى القول بأن اللذات الباطنة تعد أسمى وأعلى من اللذات الحسية . ويمكن اعتمادًا على شرح "نصير الدين الطوسى" فى شرحه لكتاب الإشارات والتنبيهات لابن سينا، لهذا الجانب، وضعه فى صورة قياسية كالآتى (العراقى، ص ٢٠٤) :

الفرد قد يؤثر لذة غير حسية على لذة حسية (مقدمة صغرى).

كل ما هو آثر عند شخص فهو ألذ بالقياس إليه؛ لأن اللذة مؤثرة والمؤثر لذيذ (مقدمة كبرى).

... اللذة غير الحسية (الباطنة) أعلى من اللذة الحسية (النتيجة).

ومن هنا رأى ابن سينا أن فى المعاناة ومحاولة قهر الشهوات، والتخلص من قبائح العادات، وسوء الشيم والأخلاق لا يكون إلا بالترويض والتكرار، حتى تتمكن النفس من كبت البدن وحراسته من ميله إلى الرذائل، لتمنعها من الظهور، وهذا مايؤدى إلى موتها، كما أنها فى الوقت نفسه، تنمى القيم الحميدة، والشيم الرفيعة، فيتسنى لها الانطلاق والظهور، حيث

إن "رذيلة النقصان، تتأذى بها النفس التواقة إلى الكمال، وذلك الشوق تابع لتنبه يفيده الاكتساب" (عبد الأمير شمس الدين، ص ٧١).

والترويض والاكتساب، يتبعه عادة محاسبة أو تقويم، والمحاسبة يترتب عليها ثواب وعقاب، ليكتسب المرء العادات الحميدة بطريقة أسرع وأسهل .

ومن هنا يصبح السؤال : كيف يكون عقاب النفس وإثابتها ذاتياً ؟ يقول ابن سينا: "ينبغى للإنسان أن يعد لنفسه ثوابًا أو عقابًا يسوسها به، فإذا أحسنت طاعتها وسلس انقيادها، لما يسومها من قبول الفضائل وترك الرذائل، وإذا أتت بخلق كريم أو منقبة شريفة"، وإثابتها تكون بالإكثار من حمدها، وجلب السرور إليها، وإظهار الرضى والقبول لها، وتمكينها من بعض لذاتها .

أما إذا آثرت الرذائل على الفضائل، وأصبحت تميل إلى الشر أكثر مما تميل إلى الخير، ويصدر عنها ما هو غير مرغوب فيه من الخلق اللئيم والفعل الذميم، فالعقاب يكون بالإكثار من لومها وذمها، وجلب شدة الندامة عليها، ومنعها من ملذاتها، وهذا أفضل أسلوب للتربية الذاتية (عبد الأمير شمس الدين، ص ٧٢).

ويرى ابن سينا "أن يكون الصبى فى مكتبه مع صِبْيَةٍ حسنةٍ آدابُهم، مرضيةٍ عاداتُهم، لأن الصبى عن الصبى ألقن، وهو عنه آخذ، وبه آنس" (الإبراشى، ص ٢٣٠).

فابن سينا يرى أثر القدوة الحسنة، والبيئة الطيبة، والعادات المرضية، وأثر التقليد فى تربية الطفل تربية خلقية؛ لأن الطفل يحاكى غيره من الصبيان فى أقوالهم وأفعالهم وسلوكهم، لأن نزعة المحاكاة نزعة فطرية فى الطفل، فهو يقلد غيره من تلقاء نفسه، فيما يسمع، وما يرى، وما يقع تحت حسه، ولهذا يجب أن نتخير البيئة التى يختلط بها الابن، ونسأل عن أصدقائه الذين يتصل بهم، ونحثه على حسن اختيارهم، وعدم الاختلاط بأى طفل شرس أو وقح، أو سيئ الخلق، أو منحرف، أو شاذ فى تصرفاته، لأن "الصبى عن الصبى ألقن، وهو عنه آخذ وبه آنس"، فهو سريع المحاكاة، شديد التأثر بزملائه وأقرانه وإخوانه الذين يتعلمون معه فى المدرسة، أو يلعبون معه فى الملعب، أو يتصلون به فى النادى والشارع والمجتمع.

وابن سينا يستخدم الميل الفطرى فى الطفل إلى الاجتماع بغيره من الأطفال، واتخاذه أداة فعالة من أدوات التربية الخلقية، ولكنه، كما أكدنا، لا يطلق العنان للطفل ليجتمع بأى نوع من الأطفال، بل يشترط أن يكون اجتماعه بأطفال طيبين .

ومن هنا نجد ابن سينا يقول عن محادثة الصبيان (الإبراشى، ص ٢٣١) :

"والمحادثة تفيد انشراح العقل، وتحل منعقد الفهم، لأن كل واحد من أولئك إنما يتحدث بأعذب ما رأى، وأغرب ما سمع، فتكون غرابة الحديث سببًا للتعجب منه، والتعجب منه سببًا لحفظه، وداعيًا إلى التحدث. ثم إنهم يترافعون، ويتعارضون، ويتقارضون الحقوق، وكل ذلك من أسباب المباراة والمباهاة والمساجلة والمحاكاة، وفى ذلك تهذيب لأخلاقهم، وتحريك لهممهم، وتمرين لعاداتهم" .

التربية العامة :

وهى هنا جملة أفكار وآراء لا تخص فئة بعينها ولا مرتبة أو مرحلة عمرية خاصة، وإنما هى تتعلق بعموم الناس، ومن هنا كان وصفنا لها بالتربية العامة .

وما جاء فى هذا الشأن يكشف عن المؤثر الأول للقول بمثل هذه الآراء والأفكار وهو أرسطو، فكما جاءت آراء أرسطو فى كتابه (السياسة)، كذلك الأمر بالنسبة إلى ابن سينا، وهو ما يبين لنا تأكيده على تلك العروة الوثقى بين السياسة والتربية، فكلاهما هو أمر "تدبير"، ففى السياسة يتم تدبير شأن كل الناس جماعة فى دولة، والتربية تدبير الإنسان شأنه، وتدبيره لشأن أهله، زوجة وأولادًا. والأمر الذى قد لا ينتبه إليه كثيرون هو أن هذه الفكرة هى نفسها التى يتضمنها الحديث النبوى الشهير: "كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته ..."، فابن سينا يشير إلى مراتب للناس وكيف أن كلاً منها بحاجة إلى "تدبير"، يقول: "فإن كل واحد من هؤلاء راعٍ لما يحوزه كنفه ويضمه رَحْله، ويصرفه أمره ونهيه، ومن تحت يده رعيته" (السياسة، صـ ٢٩).

من هنا يوجب ابن سينا بأن يبدأ الرجل بسياسة (تدبير، تربية) نفسه .. ابدأ بنفسك، ثم بمن تعول. ومن أوائل ما يلزم فى هذا الشأن أن يعى الإنسان أن الله – عز وجل– قد خلق له "عقلا" هو السائس .. القائد والموجه، كما خلق له نفسًا أمارة بالسوء، فى طبعها وأصل خلقتها، لا بد أن تكون هى المسوسة (السياسة، ص ٣٢).

كذلك على الرجل الذى يبغى إصلاح فاسد أن يعرف جميع فساد ذلك الفاسد، معرفة مستوفية متعمقة، ثم يأخذ فى إصلاحه .

كذلك الأمر بالنسبة إلى إصلاح النفس والذات، لا بد أن يعرف جميع مساوئ نفسه معرفة شاملة كلية، فإن أغفل بعض تلك المساوئ، وتوهم أنها قد صلحت، كان كمن يداوى ظاهر الجرح، بينما يستمر باطنه مشتملا للداء . وكما أن الداء إذا طال إهماله، عسر الشفاء، كذلك العيب الواحد من عيوب النفس، إذا أغفل عنه وظل كامنًا، تفاقم ونما، ثم إذا به يتحين فرص الظهور، وربما الانفجار .

كذلك يوجه ابن سينا الأنظار إلى أهمية التناصح وتبادل التربية، لكن، إذا كان غيرنا ممن عرفنا لديهم سوءًا شديدًا، فلا بد أن نتعامل معه كما نتعامل مع القرحة الدامية فى جسدنا، بمعنى "على ألين لما تمس، وأرفق القول وأخفض الصوت، وفى أخْلى المواطن وأستر الأحوال"، حيث إن التعريض هنا أبلغ من التصريح، وضرب الأمثال أحسن من المباشرة (السياسة، ص ٣٤).

ولا بد للإنسان الذى يهمه التعرف على محاسنه ومعايبه أن ينظر إلى أخلاق الآخرين، فإذا كانت بهم عيوب، فلديه مثلها، وإن كانت لديهم محاسن، فهو يشارك فى هذا أيضًا، فإذا تبين له عيب فى نفسه، فليقمعه وليقهره وليمته بقلة تركه فعالا، وإن رأى على العكس من ذلك أمرًا حسنًا، فليبرزه إذا كان خفيًّا، وليؤكد عليه ويثريه إن كان ظاهرًا، ويمده بأسباب البقاء والاستمرار(السياسة، ص ٣٥).

وإذا كان هذا هو شأن تربية الإنسان على وجه العموم، فإن الدائرة التى تضيق عن ذلك، هى دائرة الأسرة، فيما يسمى فى عصرنا الحاضر بالتربية الأسرية، والمبدأ الأول فى هذه

التربية، مبدأ لم يعد يحظى بالاهتمام الكافى فى عصرنا الحاضر، بل أحيانًا ما يسخر منه البعض ويضربون المثل فى ذلك بتلك الشخصية الشهيرة فى رواية نجيب محفوظ (بين القصرين) ألا وهى شخصية "سى السيد"، وما كانت توحى به من هيبة، فهذا هو أيضًا ما يطالب به ابن سينا، على ألا يقترن بهذه الهيبة ما اقترن بسى السيد من عبث أثناء السهرات الليلية الخاصة !

ولعل هذا يتضح لنا من تفسير ابن سينا للهيبة التى يقصدها، فهى تعنى أن يكرم الرجل نفسه، ويصون دينه، ويصدق وعده ووعيده، وهذا يعنى أن العلاقة بين المرأة وزوجها ينبغى أن تقوم على الهيبة التى قوامها احترام الرجل نفسه، فإذا حافظ على كرامة نفسه وشرفه، رأت زوجته فيه ما يبعث على الاحترام (عبد الأمير شمس الدين، ص ١٠٤).

كذلك يجب على الرجل أن يكرم زوجته، ولهذا الواجب آثار إيجابية، فالمرأة إذا شعرت أن زوجها يؤدى واجباته، تتمنى دوامها، فيدفعها ذلك إلى انتهاج سياسة وسلوك مقابل وموازٍ، وتصبح المرأة مساعدة على تعزيز دور الرجل فى القيادة والتدبير.

التربية فى بداية العمر :

عنى ابن سينا عناية واضحة بتنشئة الطفل منذ أيامه الأولى بما يتضمنه هذا من تفصيل عن العمليات الجسمية الضرورية من إرضاع واستحمام ونوم، فبالنسبة إلى النوم، لا بد أن يكون فى مكان يتسم بالاعتدال فى الهواء، مع تحاشى الضوء الطبيعى الباهر (عبد الرحمن النقيب، ص ١٢٦) .والاعتدال يجب أن يكون كذلك معيارًا للماء الذى نعرض الطفل له عند الاستحمام، من حيث الحرارة، مع جواز تعديد مرات الاستحمام .

ويحبذ ابن سينا إرضاع الطفل من لبن أمه، حيث هو الأقرب لنمط ونوع التغذية التى كان عليها عندما كان فى بطن أمه. وإذا كان من الضرورى الاعتماد على "مرضعة"، لعلة فى لبن الأم وصحتها، فإن ابن سينا يضع شروطًا دقيقة لا بد من توافرها فى المرضعة حتى نضمن

أصح بنية جسدية للطفل . ويصل الاهتمام بابن سينا ، إلى التدقيق فى عملية الرضاعة بأن يتطرق إلى تفاصيلها وعدد مراتها والجرعة المفروضة فى كل رضعة، وكيفية مص الطفل لثدى المرضعة، إلى غير هذا وذاك من تفاصيل، يبدو أنه فيها كان متأثرًا بأنه لم يكن فقط فيلسوفًا ومربيًا، بل كان – وهو الأعلى والأبرز فى ذلك – طبيبًا تعنيه مثل هذه الجوانب المتصلة بالتغذية .

وقد أدرك ابن سينا أن طبيعة العلاقة بين الوالدين لها تأثير كبير فى تنشئة الأطفال، ولفت الأنظار إلى أهمية الاستقرار العائلى فى تربية النشء تربية سليمة، فطالب بثبات الصلة بين الزوجين، وحذر من خطورة الطلاق؛ لأنه يؤدى إلى تمزيق الأسرة (عبد الفتاح أحمد فؤاد، ١٩٨٣، ص ٣٨٤).

وإذا كان للترابط بين الزوجين هذه الأهمية الكبرى، فكيف يتحقق هذا الترابط؟ أفلا توجد أية ضمانات أو شروط للعلاقة الزوجية المستقرة ؟ يرى ابن سينا أن من أهم أسباب دوام الصلة بين الزوجين، المحبة، "والمحبة لا تنعقد إلا بالألفة، والألفة لا تحصل إلا بالعادة، والعادة لا تحصل إلا بطول المخالطة" أى أن مرور الزمن يزيد العلاقة الزوجية ترابطًا واستقرارًا، ومن ثم لا ينبغى أن يسارع الزوجان إلى طلب الفرقة بينهما، وقطع ما بينهما من وشائج بغير روية، لما يترتب على ذلك من آثار سيئة على الأولاد (عبد الفتاح فؤاد، ص ٣٨٥).

فإذا ما تم فطام الطفل، وصار فى تلك المرحلة التى نقابلها اليوم بمرحلة رياض الأطفال على وجه التقريب، وجب أن تبدأ عملية التربية، وخاصة فى جوانبها الأخلاقية، ذلك أن ابن سينا كان من الذين يؤمنون بحيادية الطبيعة الإنسانية، بمعنى قابليتها أن تكون شريرة أو خيرة، بناء على ما تتعرض له من مؤثرات البيئة وعوامل التنشئة وقوى التربية المتاحة، وهو هنا يظهرنا مرة أخرى على كونه طبيبًا، فإذا به يعكس الوعى المتعمق بأن جملة الظروف النفسية يمكن أن تؤدى إلى نتائج سيئة بالنسبة إلى الأبدان، والعكس صحيح، وفى ذلك ينقل لنا النقيب (ص١٣٠) عن كتاب ابن سينا (القانون، ج١، ص١٥٧): "يجب أن يكون وكد العناية مصروفة إلى

مراعاة أخلاق الصبى فيعدل، وذلك بأن يحفظ كيلا يعرض له غضب شديد أو خوف شديد أو غم أو سهر، وذلك بأن يتأمل كل وقت ما الذى يشتهيه ويحن إليه فيقرب إليه؟ وما الذى يكرهه فينحى عن وجهه؟ وفى ذلك منفعتان: إحداهما فى نفسه بأن ينشأ من الطفولة حسن الأخلاق، ويصير ذلك ملكة لازمة، والثانية لبدنه، فكما أن الأخلاق الردية تابعة لأنواع سوء المزاج، فكذلك إذا حدثت عن العادة استتبعت سوء المزاج المناسب لها، فإن الغضب يسخن جداً والغم يجفف جداً، والتبليد يؤذى القوة النفسانية ويميل بالمزاج إلى البلغمية، ففى تعديل الأخلاق حفظ الصحة للنفس والبدن معًا" .

وتتواصل أهمية كون ابن سينا طبيبًا، فنجده يعطى عناية ملحوظة للتكوين البدنى، فى سنوات العمر الأولى، فينصح دائمًا بالاستحمام، وإفساح المجال للطفل كى يلعب ويرتاض، وألا يشرب على الأكل، حيث إن الماء قد يمنع هضم الطعام هضمًا جيدًا، فلا يستفيد الطفل مما يأكل الاستفادة المنشودة .

وتحريك الطفل وهزه وهو لم يزل فى المهد، صورة مبسطة لأولى خطوات العناية بالتربية البدنية، وهو يقرن هذا بذلك الجانب الجمالى المهم ألا وهو الجانب الموسيقى، وهى لفتة نادرة حقًا فى هذا الزمن بين من كتبوا فى التربية من المربين والفلاسفة المسلمين، ويكمل هذا الجانب الخاص بالتذوق الجمالى، التمهيد لتذوق الشعر مع استمرار نمو الطفل (النقيب، ص ١٣١).

أما الأساليب التربوية المفضل اتباعها، ففى المقدمة: "الترهيب والترغيب" و"الإيناس والإيحاش"، و "الإعراض والإقبال"، وبالحمد مرة وبالتوبيخ مرة أخرى، فإن لم تكن هذه الأساليب كافية لتحقيق الغرض، فقد يلجأ إلى الضرب فى تأديب الصبى، إذا دعت الحاجة إلى الاستعانة باليد (عبد الفتاح فؤاد، ص ٣٨٧)، لكن ابن سينا يحذر من سوء استخدام هذه الوسيلة، وإلا حدث عكس ما نريد من سلبية العملية التربوية: "وليكن أول الضرب قليلا ..."، بعد استنفاد وسائل الزجر القولى والرمزى، وإذا حدث أن جاءت الضربة الأولى موجعة، فسوف يسىء الصبى ظنه ويشتد منها خوفه، لكن على العكس من ذلك إذا

كانت خفيفة غير مؤلمة، حسن ظنه بالباقى، فلم يحفل به .

ومن هنا وجب أن نفكر فى كل تلميذ ونعاقبه بما يناسبه. وإذا كان الغرض من العقوبة الإصلاح، فلا بد من استعمال الحكمة فيها، بوزن الذنب، ومعرفة الحافز عليه، بعد أن ندرس غرائز الطفل وميوله وأخلاقه، فننبه الجاهل إلى خطئه، حتى يشعر بنتيجة فعله، وإذا شعر المخطئ بذنبه، وكان واثقًا بعطف المدرس نحوه، مد يده طالبًا تنفيذ العقوبة، شاعرًا بالعدالة، ملتمسًا الرحمة، مصممًا على التوبة، وعدم العودة إلى ما فعل، وبذلك نصلح الجميع، ونصل إلى الغرض الحقيقى من العقاب، وهو إصلاح المذنب، وتطهيره من ميله إلى الشر، وتوجيهه إلى الطريق المستقيم، وبذلك نبلغ الغاية التى نقصدها (الإبراشى، ص ٢٣٥).

التعليم فى مرحلته الأولى :

وهى تقابل ما نسميه حاليًّا التعليم الابتدائى، حيث يكون الطفل قد وصل إلى مرحلة من النضج من علاماتها بتعبير ابن سينا "حتى تشتد مفاصل الصبى ويستوى لسانه ويتهيأ للتلقين ويعى سمعه"، فهنا ينبغى البدء بتعلم القرآن الكريم، وفى الوقت نفسه نتيح الفرصة للطفل أن يتعلم حروف الهجاء، ويلقن معالم الدين، ثم يُرَوّى الصبى الشعر، مبتدئًا بالرجز، ثم بالقصيدة؛ لأن رواية الرجز وحفظه أيسر، إذ إن أبياته أقصر، ووزنه أخف، وكلماته أسهل فهمًا، على أن يختار من الشعر ما قيل فى فضل الأدب، ومدح العلم، وذم الجهل، وما حث منه على بر الوالدين، واصطناع المعروف وقرى الضيف. فإذا فرغ الصبى من حفظ القرآن، وألم بأصول اللغة، نُظر عند ذلك فى توجيهه إلى ما يلائم طبيعته واستعداده. (عطية الإبراشى، ص ٢١٩).

ومعنى هذا أن يعلَّم الطفل القرآن فى البدء بطريقة التلقين، فى الوقت الذى ينمو جسميًّا، ويستعد عقليًّا لتعلم القرآن بالتلقين، حيث كانت هى الطريقة الشائعة فى تعليم الكتاتيب، بما هى عليه من سلبيات.

وفى الوقت الذى يحفظ فيه بعض السور القصيرة بطريقة التلقين، يلقن أيضًا معالم

الدين، ويحكى له بعض القصص الدينية، كقصص الأنبياء، ثم يُرَوّى الصبى الشعر، أى يحمل على روايته، أى حفظه عن ظهر قلب بطريق السماع والتلقين والرواية حتى يقال إنه راوٍ للشعر (الإبراشى، ص ٢٢٠).

وقد تعجب حينما تسمع أن ابن سينا يرى حسن اختيار الشعر الذى يطالَبُ الطفل بحفظه، لأن حسن الاختيار يدل على حسن الذوق، فلا يُرَوّى الطفل أى شعر، بل يروى شعرًا خلقيًّا يذكر فيه فضل الأدب، ويُمدح العلم، ويُذم الجهل، ويُحث على بر الوالدين، وفعل الخير، واصطناع المعروف، وإكرام الضيف، حتى تبث فى نفسه الأخلاق الكريمة من الطفولة، والمثل الإسلامية من الصغر .

مرحلة التوجيه :

ويعنى ذلك، المرحلة التالية لما نعرفه اليوم بتعليم المرحلة الثانية، حيث يكون الطفل قد تبينت اتجاهاته واستعدادته وميوله، ومن ثم يكون من اليسير توجيهه إلى الطريق الذى يناسبه وفقًا لما سوف يسلكه من سبل كسب العيش، فضلاً عما هو ضرورى لذات العلم وقبل هذا وذاك ما يقرب الطفل من الله عز وجل .

وما يدلنا على انتقال الطفل إلى مرحلة أعلى من التعليم قول ابن سينا : "وإذا فرغ الصبى من تعلم القرآن، وحفظ أصول اللغة"، أى إذا أتم الطفل مرحلة التعليم الأساسى، مر بها مفكرنا نفسه، حيث أتمها فى حوالى العاشرة من عمره . ومن هنا فإذا كان الصبى سوف ينخرط فى سلك صناعة مثل صناعة الكتابة، فمن المهم أن نتيح له فرصة الاستمرار فى دراسة علوم اللغة التى هى القوام الرئيسى لهذه الصناعة، بل ومن الضرورى التعمق فيها، حتى يمكن أن نضيف إليها دراسة الرسائل والخطب، مع العناية بالخط، ودراسة مناقلات الناس ومحاوراتهم، وما سار على هذا النهج . فإذا لم يرد مثل هذه الصناعة واختار غيرها، وجب اختيار علوم تناسب الصناعة المختارة (عبد الفتاح فؤاد، ص٣٩٠).

إن الذى يتمعن جيدًا فى كتابات ابن سينا فى هذا الشأن ربما يدهشه ما أظهره من وعى بضرورة إقامة التعليم على ما يتوافر لدى الطالب من ميول واستعدادات، حيث إن ذلك هو القاعدة الأساسية لعمليتى التعليم والتعلم، فالتلاميذ، مثلهم مثل بنى البشر على وجه العموم يختلفون فى القدرات والاستعدادات والميول، مما يؤكد على خطورة عملية التوجيه التربوى والمهنى، وإن لم نجد هذا المصطلح بصياغته الحديثة، لكن مضمونه ومعناه واضح وضوح الشمس لدى ابن سينا، فهذا صبى يمكن أن نلاحظ سهولة بعض الآداب بالنسبة إليه، بينما نلاحظ صعوبته على غيره، وهذا من غير شك هو التفسير الأقرب للحقيقة لما نلمسه فى حياتنا من توافر البلاغة لدى بعض من الناس، وافتقاد بعض آخر لها، كما نلاحظ توافر النزعة الشعرية لدى فئة، ونفورًا أو فتورًا لدى آخرين ..وهكذا .

بيد أننا نجد أنفسنا أمام تساؤل مهم، ألا وهو : ما الأسس التى بناء عليها يمكن أن نحكم على هذا بأن ميوله كذا، وأن غيره ميوله كيت ؟

لا يمكن أن نظلم الرجل فنفكر فيما توصل إليه علم اليوم من مقاييس واختبارات، ومن هنا فقد أكد على أهمية الملاحظة المباشرة وتمعن الخبرة، من قبل من يتولون أمر الصبى، سواء من معلمين أو آباء، فمن خلال السلوك اليومى وما يظهره من مواقف فى خبرات حياته، يمكن معرفة ما يميل إليه فنساعده على تعلمه، وما ينفر منه، فلا نجبره عليه .

ويلفت النقيب إلى زاوية على درجة عالية من الأهمية والدقة، ألا وهى تلك الفئة التى يكون المولى – عز وجل– قد ابتلاها بالتأخر العقلى و "البله" (النقيب، ص ١٣٧)، وهم بهذه الصورة قد يكون من الصعب عليهم الانخراط فى سلك التعليم النظرى أو العملى، وفى ذلك قال ابن سينا: "وربما نافر طباع إنسان جميع الآداب والصنائع، فلم يعلق منها شىء، ومن الدليل على ذلك أناسًا من أهل العقل راموا تأديب أولادهم واجتهدوا فى ذلك وأنفقوا فيه الأموال، فلم يدركوا من ذلك ما حاولوا".

وقد يتساءل البعض عن العلة التى تفسر هذا التباين والاختلاف بين الناس، والحق أن ابن سينا أدرك صعوبة تفسير هذه الظاهرة فى القدرة على التحصيل الدراسى، والميل إلى

بعض العلوم والنفور من بعضها الآخر، وأكد أن وراء هذه الظاهرة دوافع لم يتوصل العلم فى عصره إلى الكشف عنها، إلا أنه بعد أن أعلن العجز عن تحديد جميع هذه الدوافع أو الأسباب المختلفة، حاول أن يكشف عن بعضها، فأدرك بوعى متعمق بعض ما توصل إليه العلماء من ضرورة توافر شروط معينة للنجاح الدراسى، وبدونها تفشل عملية التعليم (عبد الفتاح فؤاد، ص ٣٩٢)، فمن خلال تناوله مسألة الاختلاف بين الطلاب فى العلوم التى يختارونها، والتى تتسق مع ما لديهم من استعدادات، قال: "ولهذه الاختيارات، وهذه المناسبات والشاكلات أسباب غامضة، وعلل خفية، تدق عن أفهام البشر، وتلطف عن القياس والنظر، لا يعلمها إلا الله جل ذكره" .

وهذا ما دفع ابن سينا إلى أن ينصح مؤدب الصبى – إذا أراد اختيار الصناعة – "أن يزن أولاً طبع الصبى، ويسبر قريحته، ويختبر ذكاءه، فيختار له الصناعات بحسب ذلك، فإذا اختار له إحدى الصناعات، تعرف قدر ميله إليها، ورغبته فيها، ونظر : هل جرت منه على عرفان أم لا ؟ وهل أدواته وآلاته مساعدة له عليها أم خاذلة ؟ ثم يبت العزم، فإن ذلك أحزم فى التدبير، وأبعد أن تذهب أيام الصبى فيما لا يؤاتيه ضياعًا" .

لكن هذه القضية التى حار ابن سينا فى تفسيرها، نجد له هو نفسه تفسيرًا لها فى موضع آخر، وهو التفسير نفسه بشأن الاختلاف بين الناس الذى يتضمنه قول عز من قال فى سورة الحجرات: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَـٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَـٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴿١٣﴾ ﴾، فالاختلاف بين الأمم والشعوب، وأفراد الإنسان أدعى إلى تبادل المنافع .

أما ما يشير إليه من تفسير فهو ما كتبه فى كتاب السياسة من أن الله –عز وجل– منّ على خلقه من بنى البشر بأن جعلهم فى عقولهم وآرائهم متفاضلين، كما جعلهم فى أملاكهم ومنازلهم ورتبهم متفاوتين "لما فى استواء أحوالهم وتقارب أقدارهم من الفساد الداعى إلى فنائهم، لما يُلقى بينهم من التنافس والتحاسد ويثير بغى بعضهم على بعض،" فقد علم ذوو العقول أن الناس لو كانوا جميعًا ملوكًا لتفانوا عن آخرهم، ولو كانوا كلهم سوقة لهلكوا

عيانًا بأسرهم، كما أنهم لو استووا فى الغنى لما مَهَنَ (اتخذ مهنة له) أحد لأحد، ولا رفد حميم حميمًا، ولو استووا فى الفقر لماتوا ضرًّا وهلكوا بؤسًا، فلما كان التحاسد من أطباعهم، والتباهى من سوسهم، وفى أصل جوهرهم، كان اختلاف أقدارهم وتفاوت أحوالهم سبب بقائهم وعلوًا لقناعتهم" (السياسة، ٢٨).

مناهج التعليم :

إذا كان ابن سينا قد أعطى اعتبارًا خاصًّا لكل مرحلة من مراحل عمر الأبناء، بحيث يناسب كل مرحلة تعليم يصلح لها، فقد كان طبيعيًّا أن يكون العمود الفقرى لذلك هو ما يعرف فى زماننا المعاصر بمناهج التعليم، وإن لم تعرف هذه الصياغة فى العصور الإسلامية، هذا مع أن ولعًا شديدًا نلاحظه لدى الكثرة الغالبة من الفلاسفة والمفكرين بتصنيف العلوم، جريًا على ما تناوله أرسطو، مع إجراء عدد من التعديلات التى تتناسب مع الثقافة الإسلامية، حيث علوم الدين التى لم تقم لها قائمة زمن أرسطو بطبيعة الحال .

ولم يكن للمرحلة التعليمية الأولى، وخاصة قبل سن السادسة على وجه التقريب منهج محدد، ذلك أن حاجة الطفل فى هذه المرحلة هى التربية الجسمية والوجدانية بالدرجة الأولى، حيث أشرنا إلى ما نصح به ابن سينا من رعاية تغذية وإرضاع ولعب، مع التأكيد على المكانة المتميزة التى أعطاها ابن سينا للتربية الموسيقية، فى هذا العصر، نظرًا لما تحدثه الموسيقى فى نفس الطفل الصغير من اللذة والطرب، والطهر والسمو، بجوار تمرين الطفل على إدراك ما فى النغمة من اتفاق وتنافر وحدة وثقل، وأسباب ذلك (النقيب، ص ١٤٠).

أما فى المرحلة التالية التى تقابل المرحلة الابتدائية فى عصرنا الراهن، فالتعليم لا بد أن يركز على القرآن الكريم، وبالتبعية على اللغة العربية والتعرف على حروفها وجملها وعباراتها وقواعد كتابتها، وأيضًا ما يتصل بمبادئ الرياضيات . وكذلك رواية الشعر.

فإذا جئنا إلى مرحلة التخصص، فهنا نجد أنفسنا قد دخلنا فيما عرف بتقسيم العلوم

التى لا يعنى إيرادنا الغالب منها أنها كانت تدرس بالفعل كلها فى هذه المرحلة، إذ لا ينبغى ألا ننكر أن بعضها مما لا يتفق إلا مع كبار الفلاسفة والمفكرين، فضلاً عن فئات متخصصة مختلفة.

وقد قسم ابن سينا العلوم إلى ثلاثة أقسام (محمد لطفى جمعة، ص ٥٦) :

١- العلوم العالية، أى التى لا علاقة لها بالمادة، وهى الحكمة الأولى أو ما وراء الطبيعة.

٢- العلوم الدنيا، وهى الخاصة بالمادة، وهى الطبيعيات وما يتبعها، وهى العلوم الخاصة بكل ما كان له مادة ظاهرة وما ينشأ عنها .

٣- العلوم الوسطى، وهى التى تتعلق تارة بما وراء الطبيعة وطورًا بالمادة وهى الرياضيات.

وقد عدها كذلك؛ لأنها بين بين، فإن علم الحساب مثلا خاص بما لا علاقة له بالمادة بطبيعته، ولكنه يتصل بها بمقتضى الحال . وعلم الهندسة خاص بالموجودات التى يمكن تخيلها بدون اتصالها بالمادة، ومع أنها لا وجود لها فى الحس، فإنه لا قوام لها إلا بالأشياء المرئية.

أما الموسيقى وفنون الآلات والعلوم البصرية فإن علاقتها بالمادة قريبة إلا أن نسبة رفعة بعضها عن البعض راجعة إلى دنوها من الطبيعيات . وقد تكون العلوم فى بعض الأحوال مشتبكة، لا يمكن فصلها كما هى الحال فى علم الفلك، فإنه علم رياضى، ولكنه خاص بأرقى طبقة من طبقات العلم الطبيعى .

وفى هذا التقسيم دليل على مقدار ما استفاده ابن سينا من كتب أرسطو، ويرى الخبير من الإمعان في مؤلفات ابن سينا أن التلميذ فاق أستاذه فى فحص العلوم وتبيينها، فإن أرسطو قسم الفلسفة النظرية إلى ثلاثة أقسام : الرياضيات، والطبيعيات، وعلم اللاهوت، وبذا جعل الرياضيات نوعًا من الفلسفة ونسب إلى الرياضيات فنونًا تبحث فى غير المادة (فيما ليس متحركًا ومنفصلاً عن المادة)، ثم ذكر علومًا أخرى كالفلك وعلم المرئيات وفن الانسجام ونسبها إلى الطبيعيات، ولكنه لم يحط بتقسيم بلغ من الدقة والجلاء ما بلغه تقسيم ابن سينا للعلوم (محمد لطفى، ص ٥٧).

ما يجب أن يكون عليه المعلم :

ربما كانت هذه القضية من القواسم المشتركة عند الجمهرة الكبرى من المربين المسلمين، والمعلم فى نظر ابن سينا هو(عبد الأمير شمس الدين، ص١٤٧):

١- الذى يتناول الأبناء منذ طفولتهم الثانية – عمر المدرسة - أى بعد أن يكون الطفل قد أصبح قادرًا على تعلم الأدب مستقبلاً.

٢- الذى يتعهدهم حتى مرحلة متأخرة من العمر تنتهى بمرحلة تعلم الصناعة، والخروج إلى المجتمع .

فالمؤدب إذن فى التربية السيناوية قطب الرحا، والركيزة التى تصنع الأجيال، فتناوله كما تناوله غيره من المربين العرب والمسلمين، فالمؤدب هو الذى سيحل محل الآباء فى تربية وتنشئة الأجيال، فلا بد إذن من أن تتوافر فيه شروط ومواصفات، ومن هذه الشروط ما يتعلق بطبيعة المهنة، ومنها ما يتعلق بالشخص الذى ستوكل إليه هذه المهمة الصعبة والخطيرة.

والتشابه واضح للغاية بين ما قاله ابن سينا وما قال به غيره من علماء التربية المسلمين؛ لأن كل مربٍ وهو يتناول مثل هذه الصفات والخصائص المفروضة، إنما سيرنو ببصره إلى مقاصد الدين وأخلاقيات القرآن والسنة، مما لا بد أن يبرز البعد الأخلاقى والدينى بروزًا واضحًا، فمن ذلك :

ضرورة أن يكون مؤدب الصبى عاقلاً، ذا دين، بصيرًا برياضة الأخلاق، حاذقًا بتخريج الصبيان، وقورًا رزينًا، غير "كزّ" (الكز هو العابس المنقبض) ولا جامد، حلوًا، لبيبًا، ذا مروءة ونظافة ونزاهة .

كما لا بد أن يكون مؤدب الصبية بصيرًا برياضة الأطفال، لأن تربيتهم تحتاج إلى خبرة ودراسة وإعداد خاص، وأخلاق طاهرة، وتحتاج إلى أن يكون ملمًا بطرق وأساليب تهذيب الأطفال، فمثله مثل الطبيب، فهل يتصور أحد أن يقبل إنسان على معالجة مرضى الجسد من غير أن تكون له دراية نظرية وعملية فى هذا الشأن ؟ فما بالنا والمؤدب هنا يتناول "كامل

الشخصية"، وخاصة فى سنوات تكوينها الأولى التى ترسم ملامح ما سوف يلى من مراحل على طول عمر الطفل الممتد بإذن الله .

ونصح ابن سينا المعلم بأن يكون وقورًا رزينًا ..

فضلاً عن أهمية أن يكون نظيف الوجه، نظيف الملابس، حسن المظهر، خاليًا من الأمراض والعاهات الجسمية .

وإذا كان ابن سينا قد ابتدأ فى أول فصل من فصول كتاب (السياسة) طالبًا من الإنسان أن يحسن تدبير نفسه قبل أن ينتقل إلى تدبير الآخرين، فكيف بالمؤدب الذى يطلب من تلميذه ما لا يقدر عليه هو نفسه أن يعطيه له، وكثيرة هى الحكم والنصائح الواردة بهذا المعنى فى الكلام المأثور والأدب العربى (عبد الأمير شمس الدين، ص ١٤٩).

مراجـع:

١- إبراهيم بيومى مدكور : فى الفلسفة الإسلامية، منهج وتطبيقه، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٨م.

٢- جمال رجب سيد بى : نظرية النفس بين ابن سينا والغزالى، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٠م.

٣- حمودة غرابة : ابن سينا بين الدين والفلسفة، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية، ١٩٧٢م.

٤- عبد الأمير شمس الدين : المذهب التربوى عند ابن سينا، بيروت، الشركة العالمية للكتاب، ١٩٨٨م.

٥- عبد الرحمن النقيب : الفكر التربوى عند ابن سينا، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٢م.

٦- عبد الفتاح أحمد فؤاد : فى الأصول الفلسفية للتربية عند مفكرى الإسلام، الإسكندرية، منشأة المعارف، ١٩٨٣م.

٧- فتح الله خليف: فلاسفة الإسلام، الإسكندرية، دار الجامعات المصرية، د.ت.

٨- مجلة المقتطف، القاهرة، أبريل ١٩٥٢م، عدد خاص عن ابن سينا .

٩- محمدعاطف العراقى : مذاهب فلاسفة المشرق، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٥، ط٤.

١٠- محمد عاطف العراقى: ثورة العقل فى الفلسفة العربية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٦م، ط٣.

١١- محمد عثمان نجاتى: الإدراك الحسى عند ابن سينا، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦١م.

١٢- محمد عطية الإبراشى : التربية الإسلامية وفلاسفتها، القاهرة، عيسى البابى الحلبى، ١٩٦٩م، ط٢.

١٣- مهرداد مهريت : فلسفة الشرق، ترجمة محمود علاوى، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٣م.

١٤- هشام نشابة : التراث التربوى الإسلامى فى خمس مخطوطات، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٨م.

أبو حامد الغزالى
(٤٥٠هـ/١٠٥٨م-٥٠٥هـ/١١١١م)

هو قامة من القامات العالية فى الفكر الإسلامى، فى مجالات شتى، فإن أرخت لعلم الكلام، فلا بد أن تتوقف عنده، وإن أرخت للفلسفة الإسلامية، فهو علم من أعلامها، وإن أردت استقراء جهود المسلمين فى مجال التصوف، فسوف تجد ضرورة الانحناء لجهود الغزالى، وإن كنت من الباحثين فى أصول الفقه، فأنت بالضرورة مستقرئ لجهوده، أما التربية، فهو صاحب السهم الوافر .. وهكذا عملاق من عمالقة عصر الفكر الموسوعى، مع التعمق والإبداع والتفرد .

عصره يحدد مهمته :

إذا كان الغزالى قد ولد فى منتصف القرن الخامس الهجرى، فلا بد أن نلاحظ أن هذا العهد العباسى المتأخر اتسم بانحلال سياسى وعسكرى وأخلاقى، واستولت فيه العناصر التركية على الحكم فى بغداد، فأصبح السلاجقة أصحاب السلطة الفعلية فى بغداد وهددت الإسماعيلية والباطنية الخلافة، واستشرى خطر القرامطة فى الأحساء، وسقطت أنطاكية والقدس فى أيدى الصليبيين، وبينما كان السلاجقة ينشئون المدارس النظامية للدفاع عن المذهب السنى، كان الفاطميون فى مصر ينشطون فى الدعوة للمذهب الشيعى ويجعلون من الأزهر مركزًا لها (أبو ريان، ١٩٨٠، ص٤٦٥).

وبذلك اشتدت حدة الصراع المذهبى فى بلاد الإسلام، وكان جوهر العقيدة السمحة أن يحتجب وراء الخلافات الطائفية التى تجاهلت ما كان يحيق بالإسلام من خطر محدق نتيجة للغزو الصليبى ومحاولات التخريب العقائدى المعتمد من جانب الباطنية، فكان لا بد

إذن من مواجهة جذرية حاسمة تثبت دعائم الإيمان وتواجه تآمر الباطنية وغلوهم، وتحدد دور التصوف فى نطاق الموقف السنى، وتفند دعاوى المتفلسفة وأصحاب المناهج العقلية المعارضة بنفس أسلوبهم، بعد أن استنفدت وسائل الدفاع الكلامية أغراضها المحدودة وأدت دورها فى الحفاظ على العقيدة .

ولقد كانت شخصية أبى حامد الغزالى الأشعرى الفقيه الصوفى الفيلسوف المحيط بعلوم عصره هى التى هيأت لها الظروف السالفة الذكر أن تلعب هذا الدور الخطير فى القرن الخامس الهجرى فتكون عند مفترق طرق فى الحياة العقلية الإسلامية، إذ تواجه عوامل الانهيار والتبعثر مواجهة واعية صلبة تحفظ على الإسلام أصوله وتثبت دعائمه (أبو ريان، ص٤٦٦).

وقد ولد أبو حامد الغزالى فى عام ٤٥٠هـ(١٠٥٨م) فى طوس من أعمال خراسان، وكان والده رجلاً محباً للعلم وأهله، ولكن الظروف لم تساعده على أن يشتغل بالعلم، فكان يأمل أن تتاح الفرصة لولديه للاشتغال بالعلم الذى حرم منه، ولهذا ترك الأب – عند موته المبكر– ولديه : فيلسوفنا أبا حامد وأخاه أحمد فى رعاية صديق له، حيث أتيحت لهما الفرصة لتلقى التعليم الضرورى التقليدى حتى نفد ما تركه لهما والدهما من ميراث، فأوصاهما معلمهما أن يواصلا تعليمهما فى إحدى المدارس التى كانت قائمة حينذاك، حيث تتاح فرصة الحصول على التعليم المجانى والقوت (زقزوق، ١٩٨٣، ص ٧٣).

وبعد أن درس الغزالى الفقه فى طوس وجرجان انتقل إلى نيسابور، وهناك تتلمذ على إمام الحرمين الجوينى، وأظهر نبوغًا عظيمًا ودرس علوم الدين والفلسفة والمنطق وغيرها . وبعد موت أستاذه فى عام ٤٧٨هـ(١٠٥٨م) توجه الغزالى إلى مجلس الوزير الكبير نظام الملك، وقد كان هذا المجلس منتدى العلماء . وهناك تفوق الغزالى على كل من كانوا يرتادونه من العلماء، وظهر عليهم، وفى عام ٤٨٤هـ عينه الوزير نظام الملك أستاذًا فى المدرسة النظامية فى بغداد حيث تجمع حوله عدد كبير من الطلاب. وقد ظل الغزالى يمارس مهنة التدريس أربع سنوات، ثم ترك بغداد لكى يعتزل الحياة العامة، وظل عشر سنوات فى عزلة اختيارية، وفى

خلال هذه المدة أقام بصفة خاصة فى دمشق وسافر إلى كل من القدس ومكة والمدينة . وبعد هذه العزلة الطويلة عاد – بناء على أمر السلطان – إلى التدريس فى المدرسة النظامية فى نيسابور، ولكن لفترة قصيرة، ثم رجع أخيرًا إلى مسقط رأسه، وهناك بنى بجوار منزله مدرسة لطلبة العلم، وخانقاه للصوفية، وقد مات الغزالى فى طوس سنة ٥٠٥ هـالموافق عام ١١١١م (زقزوق، ١٩٨٣، ص٧٤).

ويمكن تقسيم حياة الغزالى إلى ثلاث فترات (سليمان دنيا، ١٩٦٥، ص٥٦) :

١- الفترة التى سبقت شكه .

٢- فترة الشك بقسميه .

٣- فترة الاهتداء والطمأنينة .

أما الفترة التى سبقت شكه، فيمكن التغاضى عنها كفترة إنتاج عقلى؛ لأن الغزالى فى هذه الفترة كان متعلمًا، لم يبلغ درجة النضوج الفكرى، حتى ينتج إنتاجًا عقليًا مستقلاً، وقد حدثنا الغزالى نفسه أن الشك قد أتاه مبكرًا على قرب عهد بسن الصبا .

أما الفترة الثانية، فترة الشك، فقد كانت طويلة المدى، لأنها ابتدأت منذ سن الصبا، إلى أن تصوف واهتدى، وهى فترة طويلة فى حياة الغزالى. وقد حدثنا الغزالى فى كتابه (المنقذ من الضلال) أنه فى هذه الفترة ألف فى علم الكلام، وألف فى نقد الفلسفة، وألف فى نقد مذهب التعليم، وكان يلقى دروسًا فى مدرسة بغداد فى علوم الشريعة .

وأما الفترة الثالثة، التى اهتدى فيها إلى نظرية الكشف الصوفية فلعلها التى يمكن استمداد تآليفه فيها لتصور الحقيقة عنده (سليمان دنيا، ١٩٦٥، ص٥٩).

رحلة الغزالى من الشك إلى اليقين :

من أمتع ما كتب فى الفلسفة الإسلامية تلك السيرة الذاتية التى كتبها الغزالى فى كتابه (المنقذ من الضلال)، من حيث الوصف التفصيلى لحاله سعيًا إلى طلب "الحقيقة" التى

هى مراد كل فيلسوف ...

فهو يشير إلى أنه لم يزل فى عنفوان شبابه منذ راهق البلوغ قبل العشرين إلى أن اقترب من الخمسين من العمر، يقتحم لجة هذا البحر العميق ويخوض غمراته، ويتهجم على كل مشكلة، ويتفحص عقيدة كل فرقة، ويستكشف أسرار مذهب كل طائفة ليميز بين محق ومبطل، لا يغادر فلسفة إلا وقصد الوقوف على كنهها، ولا متكلمًا إلا واجتهد فى الاطلاع على غاية كلامه ومجادلته، ولا صوفيًّا إلا وحرص على سر صوفيته، ولا زنديقًا معطلاً إلا واقتفى أثره، فقد كان التعطش إلى إدراك حقائق الأمور دأبه وديدنه من أول أمره، وفطرة وضعها الله فى جبلته (المنقذ من الضلال، ص ٥١) .

وقد دفع هذا التعطش إلى الحقيقة الغزالى إلى التفكير فى وسائلها وأدوات تحصيلها، فأحس بعامل التقليد القوى الفطرى يجذبه إلى ما وجد عليه آباءه وأجداده، فاندفع مع تياره القاهر (محمد غلاب، ١٩٦٦، ص ٣١٨).

بيد أن عقليته المتوثبة للتفكير المدقق لم تستسغ هذا التقليد، ووجد أن مبادئ الإسلام تصرح بأن إيمان المقلد غير منج، فلفظ وسيلة التقليد، ثم فكر فيما عسى أن يحل محلها، فرأى أن أكثر من حوله يكتفون – فى الإيمان والمعرفة – بوسيلة الحواس، فجعلته إلفته إياها يطمئن إلى ضعفها هى الأخرى فنفر منها واطمأن إلى العقل . غير أنه لم يلبث أن تبين أنه لا يصل إلى كل شىء وأنه لا يستطيع أن يقول الكلمة الحاسمة فى السمعيات، فتوهم ضعفه كذلك، فتخلى عن اتخاذه إياه طريقًا معصومًا للمعرفة. وهنا اضطرب تفكيره وتزلزل اليقين فى نظره، وسقط بين براثن الشك الذى جعل يعذبه بلا شفقة، ويضنيه دون رحمة حتى أرهق صحته، وأضعف جسمه .

وهو يصور شكه فى المحسوسات فيتساءل تساؤلاً استنكاريًّا: من أين الثقة بالمحسوسات وأقواها حاسة البصر، وهى تنظر إلى الظل فتراه واقفًا غير متحرك، وتحكم بنفى الحركة، ثم إذا بالتجربة والمشاهدة بعد ساعة تعرف أنه متحرك، وأنه لم يتحرك دفعة بغتة، بل على التدريج ذرة ذرة، حتى لم تكن له حالة وقوف .

وتنظر العين إلى الكوكب فتراه صغيرًا فى مقدار دينار بينما الأدلة الهندسية تدل على أنه أكبر من الأرض فى المقدار !!

هذا وأمثاله من المحسوسات يحكم فيها حاكم الحس بأحكامه، ويكذبه حاكم العقل تكذيبًا لا سبيل إلى مدافعته .

ثم حدث نفسه بأن الثقة بالمحسوسات إذ بطلت، فتبقى معلقة بالعقليات التى هى من الأوليات، كقولنا العشرة أكثر من الثلاثة، والنفى والإثبات لا يجتمعان فى الشىء الواحد، والشىء الواحد لا يكون حادثًا وقديمًا، موجودًا ومعدومًا، واجبًا ومحالاً .

فكأنه سمع المحسوسات تسأله : بم تأمن أن تكون ثقتك بالعقليات كثقتك بالمحسوسات، وقد كنت واثقًا بى فجاء حاكم العقل فكذبنى، ولولا حاكم العقل لكنت تستمر على تصديقى؟ فلعل وراء إدراك العقل حاكمًا آخر إذا تجلى كذب العقل فى حكمه، وعدم تجلى ذلك الإدراك لا يدل على استحالته .

هنا توقفت نفس الغزالى فى جواب ذلك قليلا، وأيدت إشكالها بالمنام وتساءلت بدورها : أما تراك تعتقد فى النوم أمورًا، وتتخيل أحوالاً، وتعتقد لها ثباتًا واستقرارًا، ولا شك فى تلك الحالة فيها ثم تستيقظ فتعلم أنه لم يكن لجميع متخيلاتك ومعتقداتك أصل وطائل ؟

وبرز تساؤل بالفعل أمام الغزالى، ففيم يأمن جميع ما يعتقده فى يقظته بحس أو عقل هو حق بالإضافة إلى حالته التى هو فيها، لكى يمكن أن يطرأ عليه حالة تكون نسبتها إلى يقظته كنسبة يقظته إلى منامه، وتكون يقظته نومًا بالإضافة إليها، فإذا وردت تلك الحال تيقن أن جميع ما توهمه بعقله خيالات لا حاصل لها، ولعل تلك الحال ما يدعيه الصوفية أنها حالتهم، إذ يزعمون أنهم يشاهدون فى أحوالهم التى لهم إذا غاصوا فى أنفسهم وغابوا عن حواسهم أحوالاً لا توافق هذه المعقولات .

ويقول الغزالى: إن هذه الخواطر، عندما خطرت له وانقدحت فى النفس، حاول لذلك علاجًا فلم يتيسر، إذ لم يكن دفعه إلا بدليل، ولم يكن نصب دليل إلا من تركيب العلوم

الأولية، فإذا لم تكن مسلمة لم يمكن ترتيب الدليل، فبرز الإشكال، ودام قريبًا من شهرين وجد نفسه فيهما على مذهب السفسطة بحكم الحال، لا بحكم النطق والمقال، حتى شفاه الله من ذلك المرض، وعادت النفس إلى الصحة والاعتدال، ورجعت الضرورات العقلية مقبولة موثوقًا بها على أمن ويقين، ولم يكن ذلك بنظم دليل وتركيب كلام، بل بنور قذفه الله تعالى فى الصدر، وذلك النور هو مفتاح أكثر المعارف، وانتهى إلى القضية الكبرى فى فلسفته وتربيته ألا وهى أن من ظن أن الكشف موقوف على الأدلة المحررة، فقد ضيق رحمة الله تعالى الواسعة .

والحق أن الشك قد لعب مع الغزالى دورين مهمين (سليمان دنيا، ٢٠٠٣م، ص ١٢):

أولهما : دور كان الشك فيه خفيفًا سمحًا من النوع الذى يعترى كثيرًا من الباحثين والمفكرين .

والآخر : دور كان الشك فيه عنيفًا هدامًا، من النوع الذى يعترى كبار الفلاسفة والمفكرين.

أما الدور الأول فحقيقته أن الغزالى رأى أمامه فرقًا متعددة، وآراء متنابذة متباينة، فلم يجنح لواحدة من هذه الفرق، ولا لواحد من هذه الآراء قبل أن يفحصها كلها فحصًا دقيقًا، ولكى يعرف المحق والمبطل، من هذه الفرق، والصواب والخطأ من آرائها، لا بد من استعمال موازين يصل عن طريقها إلى المعرفة المنشودة .

وقد كان فى عهده يعولون على العقل، وعلى الحواس، وعلى نصوص الكتاب والسنة، يتخذون منها موازين يزنون بها الآراء، ويفاضلون بها بينها .

والناس فى استعمال العقل والحواس، والنصوص، يتفاوتون، فهنالك من يقدر على أن يميز بين اليقين وغيره مما ليس منه ولكنه يلتبس به، وهناك من لا يقوى على بلوغ مثل هذه الدرجة .

وفيهم من ينخدع بالحواس، ومنهم من يفطن إلى تلبيساتها .

والنصوص هنالك من يجمد على ظواهرها، ومن يفطن إلى أهدافها ومراميها، فبالرغم مما توافقوا عليه من الرضى بهذه الموازين، فإنهم اختلفوا حول ما تأدوا إليه بها، وكان من نتيجة ذلك أن كان منهم من ضلوا وأضلوا.

وإذا كان الغزالى نفسه قد مر بمثل هذا بالفعل، فإنه قد عرف من خلال عثراته، كيف ينهض، فقد لاحظ أن علوم أولئك الذين :

لم يقدروا – أو لم يحرصوا – على أن يميزوا بين اليقين، وبين ما هو شبيه باليقين.

ولم يقدروا – أو لم يحرصوا – على أن يميزوا بين الحس الصادق، وبين الحس الخادع .

ولم يقدروا – أو لم يحرصوا – على أن يميزوا بين روح النص ومادته، إن صح هذا التعبير..

ليست جديرة بأن تسمى علومًا، فالعلم هو اليقين، لا ما يشبه اليقين . والعلم هو ما يهدى إليه الحس الصادق لا الحس الخادع فى المجال الذى لا سبيل إلى الاستغناء عن الحس فيه.

والعلم هو ما يهدى إليه النص، لا ما تدل عليه ظواهره، فى المجالات التى ينفع فيها استقاء العلم من النصوص (سليمان دنيا، ٢٠٠٣م، ص ١٣) .

وعلى هذه الحقيقة أفاق الغزالى وحدد مراده من العلم بأنه: "الذى ينكشف فيه المعلوم انكشافًا لا يبقى معه ريبة، ويقارنه إمكان الغلط، ولا يتسع القلب لتقدير ذلك، بل الأمان من الخطأ ينبغى أن يكون مقارنًا لليقين، مقارنة لو تحدى بإظهارها بطلانه مثلاً من : يقلب الحجر ذهبًا، والعصا ثعبانًا، لم يورث ذلك شكًّا وإنكارًا" .

ونتساءل مع "زكريا إمام" (١٩٩١، ص ٢٧١) : من أين للغزالى بهذه الشروط المسبقة والمعايير المتشددة فى تعريف العلم ؟ بل من أين أتى بهذه التصورات المسبقة للعلم ؟ بل لماذا ترتبط فكرة العلم بفكرة اليقين عنده، ولننظر إلى هذه الكلمات الرئيسية التى هى بمثابة مفاتيح لتفكيره فى هذه المسألة : "حقائق الأمور"، "تنكشف" .. "لا يبقى معه ريب"، "إمكان الغلط والوهم" .

إن الإنسان لا يملك إلا أن يقول إن تلك التصورات هى فى الواقع تصورات قرآنية أخذها الغزالى واقتبسها من القرآن الكريم :

– ففى القرآن نجد أن العلم إنما يتعلق "بحقائق الأمور" ولا يتعلق بظواهرها، فلقد عاب القرآن الكريم على الكفار قلة علمهم، فقال فى سورة الروم: ﴿يَعْلَمُونَ ظَٰهِرًا مِّنَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ ٱلْءَاخِرَةِ هُمْ غَٰفِلُونَ ۝٧﴾ .

– والعلم يفيد الكشف، يقول تعالى فى سورة ق: ﴿... فَكَشَفْنَا عَنكَ غِطَآءَكَ فَبَصَرُكَ ٱلْيَوْمَ حَدِيدٌ ۝٢٢﴾.

– والعلم فى القرآن لا يبقى معه إمكانية الريب، يقول فى سورة البقرة :﴿ الٓمٓ ۝١ ذَٰلِكَ ٱلْكِتَٰبُ لَا رَيْبَ ۛ فِيهِ ۛ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ ۝٢﴾.

– والعلم فى القرآن إنما هو نقيض الوهم، وقرين اليقين، يقول– تعالى– فى سورة الجاثية: ﴿... إِن نَّظُنُّ إِلَّا ظَنًّا وَمَا نَحْنُ بِمُسْتَيْقِنِينَ ۝٣٢﴾.

– والأنبياء جميعًا تلقوا علومهم من الله، وهذا هو القرآن الكريم يذكر الرسول العربى الأمى أن الله هو الذى علمه ما لم يكن يعلم، يقول فى سورة النساء: ﴿... وَأَنزَلَ ٱللَّهُ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ ۚ وَكَانَ فَضْلُ ٱللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا ۝١١٣﴾.

مكانة العقل فى فلسفة الغزالى :

من المشهور المتداول أن الإمام الغزالى يفضل التصوف على العقل، بل يقال إنه حقر العقل وغض من شأنه، ومن أبرز من قالوا بهذا الدكتور عاطف العراقى (ثورة العقل فى الفلسفة، ١٩٧٦، ص١٥٢)، استنادًا إلى أن من يتخذ من التصوف مذهبًا له بعد دراسته للفلسفة، يصبح عدوًّا للفلسفة إلى درجة كبيرة جدًّا، ويستند كذلك إلى أنه فى تقسيمه للعلوم الفلسفية يقسمها قسمة دينية، فقسم يجب التفكير به، وقسم يجب التبديع به، وقسم لا يجب إنكاره أصلاً (المنقذ من الضلال، ص١٠).

كذلك رأى العراقى أن الغزالى حين يعلن كفر الفلاسفة يعتمد إلى حد كبير على الأسلوب الخطابى الذى وجد فيه مبالغة كبيرة، من ذلك ما ذكره فى كتابه (تهافت الفلاسفة، ص٧٤): "وإنما مصدر كفرهم أسماء هائلة كسقراط وأبقراط وأفلاطون وأرسطوطاليس وأمثالهم ... وهم مع رزانة وغزارة فضلهم، منكرون للشرائع والنحل وجاحدون لتفاصيل الأديان والملل، ومعتقدون أنها نواميس مؤلفة وحيل مزخرفة، فلما قرع ذلك سمعهم ووافق ما حكى من عقائدهم وطبعهم، تجملوا باعتقاد الكفر تحيزًا إلى غمار الفضلاء بزعمهم وانخراطًا فى سلكهم، وترفعًا عن مسايرة الجماهير والدهماء واستنكافًا من القناعة بأديان الآباء".

لكن هذا الرأى ربما كان بحاجة إلى المراجعة، خاصة إذا تأملنا فى أن اسم الكتاب ينصب على "تهافت الفلاسفة" وليس "الفلسفة"، فهو يهاجم فئة بعينها أدت بها الثقة المطلقة فى العقل إلى اقتحام مناطق لا يملك العقل من الوسائل ما يعينه على استكشاف مجاهلها، ومعظمها مما نعرفه باسم "الميتافيزيقا"، خاصة وأن بعض ما سيق فى هذا المجال قد أدى بالبعض إلى آراء لا تتسق مع جوهر العقيدة الدينية، حتى هؤلاء الذين حاولوا التوفيق، مثل ابن سينا، وقعوا كما بينا فى سلبيات غير هينة .

كذلك فمن المهم عند إلصاق تهمة معاداة العقل لدى الغزالى أن نقرأ جيدًا فى مختلف كتبه لمعرفة موقفه النهائى من العقل والتصوف، ذلك أن من يفعل هذا فإنه ينتهى إلى هذه الفكرة التى عرضها الدكتور محمود قاسم فى محاضرة ألقيت بجامعة أم درمان الإسلامية فى ١١ فبراير ١٩٦٧، حيث تتلخص فكرته (ص٥، مطبعة مخيمر) فى أنه يجب أن ينظر إلى الغزالى فى جملة إنتاجه، وألا يضرب بعض كتبه ببعض، بمعنى أنه من حسن السياسة فى البحث أن نحدد العناصر الثابتة فى كتب الغزالى قبل العزلة الصوفية وبعدها، فإذا نحن فعلنا ذلك وجدنا أن الغزالى إنما سمى حجة الإسلام؛ لأنه يسير فى الاتجاه العام الواضح للروح الإسلامية، وهى ضرورة الجمع بين الدين والعقل، بحيث يتخذ العقل حكمًا فيما يقرره أهل التصوف، ويجعل العقل خاضعًا لطور النبوة .

والغزالى يقرن العقل بالعلم ويؤكد شرف الاثنين معًا، مستندًا فى ذلك إلى الشرع ودلالة

العقل نفسه، والحس، كما نرى فى كتابه ميزان العمل (سليمان دنيا، ٢٠٠٣، ص٣٣١)، فمن ناحية الشرع يستشهد بأحاديث نسبت لرسول الله صلى الله عليه وسلم، لكن بدون تخريج، مثل قوله ﷺ: "أول ما خلق الله العقل، فقال له: أقبل، فأقبل، ثم قال له : أدبر، فأدبر، ثم قال: وعزتى وجلالى .. ما خلقت خلقًا أكرم علىَّ منك. بك آخذ، وبك أعاقب".

وأما دلالة العقل على شرف العقل، فهو أن ما لا تنال سعادة الدنيا والآخرة إلا به، فكيف لا يكون أشرف الأشياء ؟ وبالعقل صار الإنسان خليفة الله، وبه تقرب إليه، وبه تم دينه، ولذلك قال صلى الله عليه وسلم، فيما ينقل الغزالى: "لا دين لمن لا عقل له"، ونقل عنه أيضًا: "لا يعجبكم إسلام امرئ حتى تعرفوا عقله".

وأما دليل الحس على شرف العقل (ميزان العمل، ص ٣٣٢)، فكافٍ فى إدراك شرف العقل والعلم، حتى إن أكبر الحيوانات شخصًا وأقواها بدنًا، إذا رأى الإنسان احتشمه بعض الاحتشام، واستشعر الخوف منه، لإحساسه بأنه مستولٍ عليه بجبلته.

فالغزالى يؤكد فى بعض كتبه أن العقل المنزه عن الخبث والأوهام والذى لا تشوبه عاطفة مريبة أو أوهام جاءته عن طريق تقليد الآباء والأجداد يشبه العين السليمة من العيوب، فى حين أن الشرع يشبه الشمس التى يغمر نورها الأشياء، فتجعل رؤيتها ممكنة، فلا العين وحدها تكفى، ولا وجود للألوان إلا إذا رأتها الأبصار . ومعنى ذلك عنده أن من يقبل على القرآن دون أن يستخدم عقله فى تدبره يشبه رجلاً يغمض عينيه حتى لا يرى هذا الضياء، أما من ينصرف عن الشرع، زاعمًا أنه يعتمد على العقل وحده، فهو شبيه برجل فسد طبعه، فلم يستخدم عينيه للرؤية فى ضياء النهار، بل أصر عبثًا على رؤية الأشياء فى ظلام دامس (محمود قاسم، ص ٦).

لقد كانت مشكلة معرفة الحقيقة المطلقة تمثل – كما رأينا – القضية المركزية فى فكر الغزالى، وقد استطاع التوصل إلى حل هذه المشكلة عن طريق معرفة الذات ومعرفة الله، ووجد فى هذه المعرفة الوضوح المطلق الذى كان يبحث عنه، وبذلك أصبح العقل – الذى أمكن الشك فيه فى بادئ الأمر بوصفه ملكة المعرفة، حاصلاً على التبرير الفلسفى كأداة

للمعرفة اليقينية، وكنور من نور الحقيقة (زقزوق، ص ١٦٨).

ومن هنا يمكن وصف العقل – بناء على المبدأ الفلسفى للغزالى – بأنه "الفطرة الغريزية والنور الأصلى الذى به يدرك الإنسان حقائق الأشياء" .

وبعد أن تأكدت بذلك شرعية العقل كملكة لمعرفة الحقيقة، يبرز هنا سؤال مهم عن مجال المعرفة العقلية وحدودها؟

وعندما يبدأ الغزالى فى بحث هذا الموضوع فإنه لا يلجأ إلى اتخاذ نظريات فلسفية قائمة أو غيرها من نظريات صوفية أو دينية منطلقًا لبحثه، وإنما المنطلق الذى يعتمده هنا هو المنطلق ذاته الذى اعتمده قبل التوصل إلى مبدئه الفلسفى، ونعنى بذلك الإنسان العارف والباحث عن المعرفة، أى العقل، فالأساس الوحيد لكل تفكيره وبحثه يتمثل الآن فى مبادئ العقل فقط . وقد أدى به ذلك فى النهاية إلى التوصل إلى أن لدى العقل إمكانات معرفية شاملة (زقزوق، ص ١٦٩).

وقد بحث الغزالى هذه القدرات والإمكانات فى كتابه (مشكاة الأنوار) (تحقيق أبو العلا عفيفى، ١٩٦٤)، ففى الفصل الأول يبدأ بمناقشة معنى "النور" فى عرف العامة وعرف الخاصة، ثم فى عرف خاصة الخاصة، وذلك تمهيدًا لبيان أن الله –تعالى– هو نور الأنوار أو النور الأعلى الأقصى، وأنه النور الحق والحقيقى الذى تنبعث منه سائر الأنوار التى لا تسمى أنوارًا إلا عن طريق المجاز، فكأن الغزالى بدأ بقضية اعتبرها بدهية أو مسلمة، وهى أن للعالم أصلاً مغايرًا له وأن هذا الأصل هو النور الحقيقى أو النور بالذات، ثم اتخذ خطوات تدريجية لا لإثبات وجود ذلك النور، بل لتقرير وجوده (أبو العلا عفيفى، ص ١٢).

والنور بالمعنى العامى هو ما يُبصَر بنفسه ويبصر به غيره كنور المشمس والقمر والسراج والنار المشتعلة، ولكن لما كان هذا النور لا يُبصَر، ولا يُدرَك إلا إذا وجدت عين تبصره، اعتُبر الروح الباصر ركنًا فى إدراكه، وكان أولى بأن يطلق عليه اسم النور من النور الظاهر .

هذه أول خطوة خطاها الغزالى فى الترقى فى معنى النور وفى تجريده، إذ انتقل من النور

الظاهر المحسوس إلى نور آخر غير ظاهر وغير محسوس، وهذا النور الآخر هو النور فى عرف الخاصة .

ثم نظر الغزالى فى "نور العين"، فإذا به موسوم بأنواع من النقصان، فهو يبصر غيره ولا يبصر نفسه، وهو لا يبصر من الأشياء إلا ظاهرها، ولا يبصر الأشياء المفرطة فى القرب والبعد، ولا يبصر إلا المتناهى، ويرى الصغير كبيرًا والكبير صغيرًا، والساكن متحركًا والمتحرك ساكنًا وهكذا .

ولكن فى الإنسان "عينًا" ليس فيها شىء من هذه النقائص وهى "العقل" أو الروح أو النفس الإنسانية، لذلك كانت أولى باسم النور من العين الباصرة . هذه هى الخطوة الثانية التى خطاها الغزالى فى تجريد النور حيث وصل إلى نور عقلى به يبصر الإنسان نفسه وغيره، ويدرك ما وراء الحجب، وينفذ إلى بواطن الأمور وأسرارها وحقائقها، والعالم أعلاه وأسفله، بل يدرك الخالق -جل شأنه- ويدرك نسبته إليه (أبو العلا عفيفى، ص ٦).

إلا أن العقل، على الرغم من كل هذه الكمالات التى من أجلها استحق اسم النور أكثر مما استحقه نور البصر، لا يدرك مدركاته على درجة واحدة، فمن الأشياء ما يدركه إدراكًا مباشرًا فى جلاء ووضوح، وبعضها ما لا يدركه إلا إذا نُبه إليه من مصدر حكيم، والقرآن منبه للعقل لأنه أعظم حكمة .

ومن هنا كان القرآن أولى باسم النور من العقل، وورد وصفه بالنور فى قوله تعالى: ﴿ وَٱلنُّورِ ٱلَّذِىٓ أَنزَلْنَا ۚ ﴾، وفى قوله: ﴿ وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكُمْ نُورًا مُّبِينًا ﴾.

الأبعاد التربوية للقدرة على المعرفة :

يؤكد الغزالى أن جوهر الإنسان الذى يتميز به هو قدرته على المعرفة (على عيسى عثمان، ص ١٣٠)، لكن لا يمكن للإنسان أن يحقق كمال جوهره إلا بنمو متكامل لجميع جوانب شخصيته، لا يستطيع الوصول إلى الكمال بتنمية ما يتميز به فقط، حتى ولو رغب فى ذلك،

ومع أن معرفته لطبيعة جوهره ستكون أكثر أهمية فى تحقيق غايته النهائية، فإن هذه المعرفة تفترض مسبقًا معرفة كل جانب من جوانب طبيعته، وتكون معرفته لكل هذه الجوانب مفاتيح لمعرفته للعالم، وبالتالى لله. ومع ضرورة معرفة هذه الجوانب يجب أن يوجه الإنسان كليته إلى غايته النهائية (على عثمان، ص ١٣١)، ولعل النص التالى من كتاب الإحياء (ج٤، ص٤٣٩) يلخص موقف الغزالى من هذه الناحية :

"فهذه نبذة من عجائب بدنك التى لا يمكن استقصاؤها، فهو أقرب مجال لفكرك وأجلى شاهد على عظمة خالقك وأنت غافل عن ذلك مشغول ببطنك وفرجك ولا تعرف من نفسك، إلا أن تجوع فتأكل وتشبع فتنام وتشتهى فتجامع، وتغضب فتقاتل، والبهائم كلها تشاركك فى معرفة ذلك، وإنما خاصية الإنسان التى حجبت البهائم عنها معرفة الله تعالى بالنظر فى ملكوت السماوات والأرض وعجائب الآفاق والأنفس، إذ بها يدخل العبد فى زمرة الملائكة المقربين ويحشر فى زمرة النبيين والصديقين مقربًا من حضرة رب العالمين . وليست هذه المنزلة للبهائم ولا لإنسان رضى من الدنيا بشهوات البهائم فإنه شر من البهائم بكثير، إذ لا قدرة للبهيمة على ذلك، وأما هو فقد خلق الله له القدرة ثم عطلها وكفر نعمة الله فيها، فأولئك كالأنعام، بل هم أضل سبيلا .

وإذا عرفت طريق الفكر فى نفسك، فتفكر فى الأرض التى هى مقرك، ثم فى أنهارها وجبالها ومعادنها، ثم ارتفع منها إلى ملكوت السماوات" .

وإذا كانت عظمة الإنسان التى فاق بها جملة أصناف الخلق تكمن فى استعداده لمعرفة الله -عز وجل-، فإن لهذه المعرفة تبعات ومسئوليات تقتضى أن يكون الإنسان مستقيم السلوك، طاهر القلب، صادق النية، مجانبًا للهوى، ومثل هذا وذاك بحاجة إلى "إرادة" تكتل كل ما فى الإنسان من النيات الحسنة والقدرات والمهارات لسلوك طريق الهداية، وهذه الإرادة أيضًا هى جزء آخر مما تميز به الإنسان عن سائر الخلق، فبها، مع المعرفة، يدرك عواقب الفعل والقول، فيقبل على هذا وينفر من ذاك.

وإذا كان الإنسان يتميز بكل من القدرة على المعرفة، والإرادة عن سائر الخلق، إلا أنه

أيضًا لا يستطيع تفعيل القوتين: المعرفة والإرادة، إلا بعد تجاوز مرحلة الطفولة، التى هى مرحلة ضعف واضح، ومن ثم فهناك ضرورة كى ينمو الإنسان قبل أن يُفَعّل قدرته على المعرفة وإراداته، وهنا تفرض عملية التربية والتنشئة نفسها كضرورة دينية وحتمية حياتية وبعد إنسانى .

والإنسان فى طريقه إلى إتمام عملية التنشئة والتربية والتكوين، يمر بمراحل، أولها تكون فى سنوات عمره المبكرة، حيث يجد الإنسان لديه معرفة تسمى بالمعرفة الضرورية، لا يدرى الإنسان أين حصلت، ولا كيف ؟ مثل علم الإنسان أن الشخص الواحد لا يكون فى مكانين، والشىء الواحد لا يكون حادثًا وقديمًا، موجودًا ومعدومًا معًا، فمثل هذه المعرفة يجد الإنسان نفسه مفطورًا عليه منذ الصبا (الإحياء، ج٣، ص ١٦) .

ثم تأتى إليه بعد ذلك ما يسمى بالعلوم المكتسبة التى تقتضى جهدًا فى التحصيل والعلم والمعرفة، ولكن هذه الدرجة لها مراتب شتى، تتفاوت الخلق فيها بكثرة المعلومات وقلتها وبشرف المعلومات وخستها وبطريق تحصيلها، إذ تحصل لبعض القلوب بإلهام إلهى على سبيل المبادأة والمكاشفة، ولبعضهم بتعلم واكتساب، وقد يكون سريع الحصول، وقد يكون بطىء الحصول، وفى هذا المقام تتباين منازل العلماء والحكماء، والأنبياء والأولياء، ويكون الإنسان فى المرحلة الأولى وكأنه قد عرف عناصر الكتابة، ولكنه ما زال عاجزًا عن جمع الكلمات إلى بعضها لتؤلف عبارات ذات معنى (على عثمان، ص ١٣٤).

والمقصد المهم للمعرفة هو تكوين "المؤمن الفاضل"، وهذا لا يعنى الاقتصار على تربية فضائل معينة فى الإنسان، إذ مجموع الفضائل التى تميز المؤمن الصادق، الغرض منها إيجاد حال فى الشخصية بها يتحرر القلب، فيستعد لمعرفة الحقيقة وينصرف للسعى وراءها، والوسواس هو أخطر العقبات التى تعترض هذه الحرية؛ وذلك لأنها تشغل قلب الإنسان وتكيف عقله بصورة متدرجة لخدمتها، ويكون التحرر من هذه النزعات بتثبيت الفضائل عن طريق الرياضة النفسية وهى وسيلة ضرورية لإنقاذ القلب من انشغالاته التى لا لزوم لها، وحصر انشغاله فى متابعة الحقيقة (على عثمان، ص ١٤٢).

ويناقش الغزالى المسألة الخاصة بقابلية الطبيعة الإنسانية للتغيير عن طريق التربية، ذلك أن هناك من ينكرون أثر التربية زعمًا منهم أن طبيعة الإنسان الأصلية تنمو طبقًا لسنن لا تستطيع الإرادة أن تتحكم فيها، ولا تخضع للتأثر عن طريق التربية، ويستند هؤلاء إلى ملاحظتين: أولاهما، تشبيه الشكل الباطنى بالشكل الظاهرى للإنسان، والأخرى: تجربتهم الخاصة. أما بالنسبة إلى الملاحظة الأولى فكانوا يرون أن من المستحيل على الإنسان أن يغير ظاهره الخارجى وفقًا لمشيئته، وكذلك يتعذر عليه تبديل طبيعته الباطنية وفقًا لإرادته. أما بالنسبة إلى الحجة الثانية، فهم يدعون أنه إذا صح ما يقال من أن الطبيعة الطيبة هى ثمرة عملية من التحولات الإرادية التى تهدف إلى استئصال الشهوات والعواطف، فإن جهودهم الفعلية وتجاربهم الشخصية تثبت استحالة تحقيق هذه الغاية، ويرى أصحاب هذه المدرسة الفكرية أن صلاح الطبائع أو فسادها أمور تمت إلى القضاء والقدر وتخرج عن سيطرة إرادة الإنسان .

وقد بذل الغزالى جهدًا فكريًّا متميزًا لدحض هاتين الحجتين، وهو بذلك إنما يزود التربية بطاقة عمل وشرعية وجود، وفاعلية حقيقية. أما دفاعه فقد قام على ما يمكن تسميته بحجة الذوق السليم، إذ يتساءل هنا ما فائدة العلم ومعرفته، سواء أكان وحيًا أو لم يكن، إذا ثبت أن الإنسان يعجز بمحض إرادته ووعيه عن التحول بنفسه نحو الأفضل ؟ (على عثمان، ص ١٤٤).

أما الحجة الثانية التى يعتمد عليها، فهى تقوم على مناقشة فلسفية متعمقة، فالمولى – عز وجل– قد خلق كل الأشياء إما كاملة أو ناقصة، بالنسبة إلى أدائها لوظائفها المقدرة لها فى حياة الخلق، ويسوق مثالاً للأشياء الكاملة بالسماوات والأرض والأجسام المادية، فوفقًا للمعطيات المعرفية التى توافرت للغزالى، رأى أن الإنسان لا يملك الوسائل لتحويل طبيعة هذه الأشياء، ولو عاش الرجل إلى اليوم لرأى أن المعرفة العلمية أصبحت تمكن الإنسان من إدخال تعديلات، مهما بدت طفيفة فى طبيعة بعض الأشياء، ولعل هذا لا ينقص من حجة الغزالى بل يعطيها قوة أكثر لأن الوضع المعاصر، يفتح مجالاً أوسع للتربية والتغيير .

أما الأشياء التى تخلق ناقصة، فيراد من خلقها على هذا النحو أن تتقبل الكمال، عندما

تتهيأ له الظروف المواتية، وفى مثل هذا المجال من الموجودات، تصبح الإرادة الإنسانية الحرة شرطًا فى استكمال هذه الأشياء، وإن كان دور الإرادة فيها محدودًا، فليس فى وسع الإنسان مثلاً أن يحيل بذرة تفاح إلى شجرة نخيل، كما أن ليس فى إمكانة أن يزيل بذرة التفاح من الوجود.

وإذا كان هذا القول ينطبق أيضًا على شهوات الإنسان، من حيث إنه لا يستطيع، مثلاً، أن يلغى شهوته الجنسية أو شهوته للطعام، أو يزيل ما يشعر به من غضب وانفعال، لكن بوسع الإنسان أن ينمى مثل هذه الجوانب بحيث تتسق وتتوازن بين بعضها البعض، وتتجه نحو الأفضل، وهذا هو الدور المنوط بمجاهدة الذات، دون استئصال، وإنما بكبح الجماح، وتعديل المسار، وهنا مرة أخرى، تأتى مهمة المعرفة والإرادة .

فضل العلم والتعليم والتعلم :

فى الجزء الأول من كتابه (إحياء علوم الدين) استهله بشرح مفصل يؤكد من خلاله أن العلم ذو قيمة عظمية، ومن ثم فإن السعى لتعلمه، والجهد المبذول لتعليمه هو من أجل الأعمال، ويحرص على أن يقرن ما يقول بشواهد من الشريعة ومن العقل، فمن ذلك قول المولى -عز وجل- فى سورة آل عمران: ﴿ شَهِدَ ٱللَّهُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةُ وَأُوْلُواْ ٱلْعِلْمِ قَآئِمَۢا بِٱلْقِسْطِ ۚ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴿١٨﴾ ﴾، فنحن نلاحظ هنا كيف بدأ - سبحانه وتعالى- بنفسه وثنى بالملائكة وثلث بأهل العلم، مما يعنى إضفاء قدر كبير من الشرف والفضل والجلاء والنبل . كذلك قال تعالى أيضًا فى سورة المجادلة: ﴿ ... يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ ۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴿١١﴾ ﴾، ويستند إلى ما قاله ابن عباس عنهما أن للعلماء درجات فوق المؤمنين بسبعمائة درجة ما بين الدرجتين مسيرة خمسمائة عام .

ومن الشواهد أيضًا قوله -تعالى- فى سورة الزمر: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِى ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٩﴾ ﴾، وقال فى سورة فاطر: ﴿ ... إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ

ٱلْعُلَمَٰٓؤُاْ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ﴿٢٨﴾ ﴾، وإذ يقول تعالى فى سورة النمل: ﴿ قَالَ ٱلَّذِى عِندَهُۥ عِلْمٌ مِّنَ ٱلْكِتَٰبِ أَنَا۠ ءَاتِيكَ بِهِۦ قَبْلَ أَن يَرْتَدَّ إِلَيْكَ طَرْفُكَ ﴾، ففى هذا تنبيه على أنه اقتدر بقوة العلم، وفى قوله كذلك فى سورة القصص: ﴿وَقَالَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ وَيْلَكُمْ ثَوَابُ ٱللَّهِ خَيْرٌ لِّمَنْ ءَامَنَ وَعَمِلَ صَٰلِحًا وَلَا يُلَقَّىٰهَآ إِلَّا ٱلصَّٰبِرُونَ ﴿٨٠﴾ ﴾، بمعنى أن عظم قدر الآخرة لا يعيه إلا ذوو العلم.

ووفقًا للمنهج الأصولى، فبعد أن يستشهد الغزالى بآيات القرآن الكريم، يتجه إلى أحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، فيجد من بينها قوله: "من يرد الله به خيرًا يفقهه فى العلم"، متفق عليه . وقال – صلى الله عليه وسلم- أيضا : "العلماء ورثة الأنبياء"، أخرجه أبو داود والترمذى وابن ماجه وابن حبان، ومعلوم أنه لا رتبة فوق النبوة ولا شرف فوق شرف الوراثة لتلك الرتبة . كذلك قال (صلى الله عليه وسلم) فى تفضيل التعلم على العبادة: "فضل العالم على العابد كفضلى على أدنى رجل من أصحابى".

وبعد أن يأتى بالشواهد القرآنية والنبوية، يلتفت إلى آراء العلماء، فينقل لنا ما قاله أبو الأسود : ليس أعز من العلم، الملوك حكام على الناس، والعلماء حكام على الملوك. ونقل عن ابن عباس : خير سليمان بن داود -عليهما السلام- بين العلم والمال والملك فاختار العلم، فأعطى المال والملك معه .

ويستند كذلك إلى المنطق العقلى بتأكيده على أن ما يميز به الإنسان عن الحيوان هو العلم، فالإنسان إنسان بما هو شريف لأجله، وليس ذلك بقوة شخصه، فإن الجمل أقوى منه، ولا بعظمه، فإن الفيل أعظم منه، ولا بشجاعته، فإن السبع أشجع منه، ولا بأكله فإن الثور أوسع بطنًا منه (الإحياء، ج١، ص ٧).

أما بالنسبة إلى قيمة عملية التعلم، فمما يدل عليها قول المولى -عز وجل- فى سورة التوبة: ﴿ فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُواْ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُواْ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓاْ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ ﴿١٢٢﴾ ﴾، وقوله فى سورة النحل: ﴿ فَسْـَٔلُوٓاْ أَهْلَ ٱلذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴿٤٣﴾ ﴾، وقال صلى الله عليه وسلم: "إن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضاء

بما يصنع"، أخرجه أحمد وابن حبان والحاكم، وقال: "من سلك طريقًا يطلب فيه علمًا سلك الله به طريقًا إلى الجنة"، أخرجه مسلم .

واستند إلى أقوال بعض الصحابة، فقال عمر رضى الله عنه : "موت ألف عابد قائم الليل صائم النهار، أهون من موت عالم بصير بحلال الله وحرامه"، وقال أبو الدرداء: "لأن أتعلم مسألة أحب إلىَّ من قيام ليلة". (الإحياء، ج١، ص ٨).

أمـا ضـرورة التعليم، فيسـتدل الغزالى عليها من قوله – سبحانه– فى سورة آل عمران ﴿ وَإِذْ أَخَذَ ٱللَّهُ مِيثَٰقَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْكِتَٰبَ لَتُبَيِّنُنَّهُۥ لِلنَّاسِ وَلَا تَكْتُمُونَهُۥ فَنَبَذُوهُ وَرَآءَ ظُهُورِهِمْ وَٱشْتَرَوْاْ بِهِۦ ثَمَنًا قَلِيلًا ۖ فَبِئْسَ مَا يَشْتَرُونَ ﴿١٨٧﴾ ﴾، فهـو إيجاب للتعليم، وقوله تعالى فى سورة البقرة: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَآ أَنزَلْنَا مِنَ ٱلْبَيِّنَٰتِ وَٱلْهُدَىٰ مِنۢ بَعْدِ مَا بَيَّنَّٰهُ لِلنَّاسِ فِى ٱلْكِتَٰبِ ۙ أُوْلَٰٓئِكَ يَلْعَنُهُمُ ٱللَّهُ وَيَلْعَنُهُمُ ٱللَّٰعِنُونَ ﴿١٥٩﴾ ﴾.

وفى هذا الصدد قال النبى صلى الله عليه وسلم: "ما آتى الله عالما علما إلا وأخذ عليه من الميثاق ما أخذ على النبيين أن يبينوه للناس ولا يكتموه". أخرجه أبو نعيم فى فضل العالم العفيف (الإحياء، ج١، ص٩).

ومن الناحية العقلية، يؤكد الغزالى أن العلم إذا كان على هذه الدرجة من علو الشأن، فإن تعليمه يكون إفادة إلى الأفضل، وهو يبرهن على هذا بتأكيده على أن مقاصد الخلق مجموعة فى الدين والدنيا، ولا نظام للدين إلا بنظام الدنيا، فإن الدنيا مزرعة الآخرة، وهى الآلة الموصلة إلى الله –عز وجل– لمن اتخذها آلة ومنزلاً، لا لمن يتخذها مستقراً وموطنًا، ولا ينتظم أمر الدنيا إلا بأعمال الإنسان .

وتنحصر أعمال البشر وحرفهم وصناعاتهم تنحصر فى ثلاثة أقسام (الإحياء، ج١، ص١٢) :

أحدها: أصول لا قوام للعالم دونها، وهى أربعة : الزراعة؛ وهى للمطعم، والحياكة؛ وهى للملبس، والبناء؛ وهو للمسكن، والسياسة؛ وهى للتأليف والاجتماع، والتعاون على أسباب

المعيشة وضبطها .

الثانى : ما هى مهيئة لكل واحدة من هذه الصناعات وخادمة لها كالحدادة فإنها تخدم الزراعة .

الثالث : ما هى متممة للأصول، ومزينة كالطحن والخبز للزراعة ..

وأشـرف هـذه الصنـاعات أصولها، وأشـرف أصولها السياسة بالتأليف والاستصلاح، ولذلك يستخدم لا محالة صاحب هذه الصناعة سائر الصناع، والسياسة فى استصلاح الخلق وإرشادهم إلى الطريق المستقيم المنجى فى الدنيا والآخرة، على أربع مراتب:

الأولى: وهى العليا، سياسة الأنبياء -عليهم السلام- وحكمهم على الخاصة والعامة جميعًا فى ظاهرهم وباطنهم .

والثانية: الخلفاء والملوك والسلاطين وحكمهم على الخاصة والعامة جميعًا، ولكن على ظاهرهم لا على باطنهم .

والثالثة: العلماء بالله -عز وجل- وبدينه الذين هم ورثة الأنبياء وحكمهم على باطن الخاصة فقط، ولا يرتفع فهم العامة على الاستفادة منهم ولا تنتهى قوتهم إلى التصرف فى ظواهرهم بالإلزام والمنع والشرع .

والرابعة : الوعاظ وحكمهم على بواطن العامة فقط .

وينتهى الغزالى من هذا كله إلى أن أشرف الصناعات الأربع بعد النبوة: إفادة العلم وتهذيب نفوس الناس عن الأخلاق المذمومة المهلكة، وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة، وهو المراد بالتعليم (الإحياء، ج١، ص١٣).

وفى كتابه (ميزان العمل، ص٣٣٤)، يسلك مسلكًا عقليًّا منطقيًّا مرة أخرى فى التأكيد على وجوب التعلم، وذلك لإظهار شرف العقل الذى هو ما يجعل الإنسان إنسانًا، وبه أصبح الإنسان سيد الكائنات، فماذا قال فى ذلك ؟

فإذا كان شرف العقل لكونه وسيلة العلم والحكمة والمستوعب لهما، فإن نفس الإنسان معدن للعلم والحكمة، ومنبع لها، وهى مركوزة فيها بالقوة، فى أول الفطرة، لا بالفعل، وهى فى ذلك، كالنار فى الحجر، والماء فى الأرض، والنخل فى النواة، ولا بد من سعى فى إبرازه بالفعل، كما لابد من سعى فى حفر الآبار لخروج الماء .

ولكن، كما أن من الماء ما يجرى من غير فعل بشرى ..

ومنه ما يحتاج فيه إلى تعب قليل ...

كذلك العلم فى النفس البشرية : منه ما يخرج إلى الفعل من القوة، من غير تعلم بشرى، كحال الأنبياء عليهم السلام، فإن علومهم تظهر من جهة الملأ الأعلى من غير واسطة بشرية، ومنه ما يطول الجهد فيه، كأحوال العامة من الناس، لا سيما ذوو البلادة الذين كبرت سنهم فى الغفلة والجهل، ولم يتعلموا زمن الصبا، ومنه ما يكفى فيه السعى القليل كحال الأذكياء من الصبيان .

مفهوم التربية ومقصدها :

كان من الطبيعى أن تلقى النزعة الصوفية لدى الغزالى ظلالها على مفهومه للتربية، وبالتالى على أهدافها ومقاصدها، فالتربية عند الغزالى "تهذيب لنفوس الناس من الأخلاق المذمومة المهلكة وإرشادهم إلى الأخلاق المحمودة المسعدة" (الإحياء، ج١، ص٢٣)، ويعطى مثالاً حسياً فيقول: "ومعنى التربية يشبه فعل الفلاح الذى يقلع الشوك، ويخرج النباتات الأجنبية من الزرع ليحسن نباته ويكمل ريعه"، واستقراء أحاديث متعددة لرسول الله -صلى الله عليه وسلم- تكشف عن تأكيد الإسلام على هذا الجانب، فقال: "ما نحل والد ولدًا أعظم من أدب حسن"، ومن ثم وجد الغزالى فى التربية الوسيلة الإسلامية التى تبلغ بالإنسان درجة الكمال، فقال: "الطريق : تقديم المجاهدة بمحو الصفات المذمومة، وقطع العلائق كلها والإقبال بكل الهمة على الله تعالى" (ميزان العمل، ص٢٢٢).

ويتجلى لنا هذا أيضًا من تأمل ما ذكره وهو بصدد بيان الوظيفة الثالثة من وظائف المعلم، فى كتابه الإحياء (ج١، ص ٥٦)، فالغرض من طلب العلوم "القرب إلى الله دون التطلع إلى المقاصد الدنيوية من طلب رياسة أو مباهاة أو منافسة، ومن ثم فواجب المعلم أن يُكَرّه تلميذه فى مثل هذه الأمور، وهو يسوق نموذجًا من بعض العلوم والمعارف التى كانت معروفة فى وقته مثل علم الخلاف فى الفقه والجدل فى الكلام والفتاوى فى الخصومات والأحكام، فكل هذا لا ينبغى أن يترك المعلم تلميذه فى هذا الاتجاه، ومبرره فى ذلك أن هذه العلوم ليست من علوم الآخرة، ولا من العلوم التى قيل فيها: "تعلمنا العلم لغير الله فأبى العلم أن يكون إلا لله"، بينما يشير إلى عدد من العلوم التى تقصد الآخرة مثل علم التفسير وعلم الحديث ومعرفة أخلاق النفس وكيفية تهذيبها .

فالغزالى يرى أن الدنيا كلها لا أصل لها؛ لأنها فانية ولا بقاء لها، وأن الموت يقطع نعيمها، وأنها دار ممر لا دار مقر، وأن الآخرة دار مقر لا دار ممر، وأن الموت منتظر فى كل ساعة، وأن الكَيّس العاقل من تزود من الدنيا للآخرة، حتى تعظم درجته عند الله ويتسع نعيمه فى الجنان.

ويؤمن الغزالى بقدرة التربية على تعديل السلوك وتنميته فى إطار الأخلاق الإسلامية القويمة، ويكذب الذين يقولون: "بأن الخُلُق كالخَلْق" ولا يقبل التغيير، مستدلاً بقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "حسنوا أخلاقكم"، مما يعنى إمكانية تغيير السلوك فى الاتجاه المرغوب عن طريق التربية (ميزان العمل، ص ٢٤٧).

ومع سمو وشمول الهدف الدينى للتربية عند الغزالى، فإنه لم يهمل الأهداف الأخرى لأنها تتسق وتؤدى فى عمومها إلى تحقيق الهدف الدينى، ومن هنا يأتى قوله: "وكما أن البدن فى الابتداء لا يخلق كاملا وإنما يكمل بالنشوء والتربية بالغذاء، فكذلك النفس تخلق ناقصة وإنما تكمل بالتزكية وتهذيب الأخلاق والتغذية بالعلم".

وحتى وهو يحصر نفسه فى إطار أخلاقى دينى، لا ينسى قيمة الأبعاد الأخرى ويدرجها جميعًا تحت بند الفضائل فيكتب تحت عنوان "بيان أنواع الخيرات والسعادات: الفضائل

النفسية (تنحصر) فى أربعة أمور: العقل وكماله العلم، والعفة وكمالها الورع، والشجاعة وكمالها المجاهدة، والعدالة وكمالها الإنصاف، وهى على التحقيق أصول الدين، وإنما تتكامل هذه الفضائل (بنوع آخر من الفضائل) البدنية المنحصرة فى أربعة أمور فى الصحة والقوة والجمال وطول العمر" (قمبر، ص ٢٣٠) .

وفى رسالته الشهيرة المعنونة بـ (أيها الولد)، يكثف الغزالى القول فى الهدف الدينى لعملية التعلم والتعليم، مبرزًا جملة مما أسماه "بالفوائد" التى تعود على المتعلم من تحصيل ما يوصل إلى هذا الهدف، وهى (عطار، ١٩٦٧، ص١٢٦) :

١- لكل واحد من الخلق محبوب ومعشوق يحبه ويعشقه، وبعض ذلك المحبوب يصاحبه إلى مرض الموت، وبعضه يصاحبه إلى شفير القبر، ثم يرجع كله، ويتركه فريدًا وحيدًا، ولا يدخل معه فى قبره منهم أحد، وهنا ينبه الغزالى إلى أن أفضل محبوب المرء، ما يدخل فى قبره ويؤنسه فيه، وهذا لا ينطبق إلا على الأعمال الصالحة، ومن ثم يأخذها محبوبًا له، لتكون سراجًا فى قبره، وتؤنسه فيه، ولا تتركه فريدًا .

٢- من الشائع أن نرى الخلق يقتدون أهواءهم، يركضون وراء رغبات أنفسهم، فتأمل قول الله -عز وجل- فى سورة النازعات: ﴿ فَأَمَّا مَن طَغَىٰ ﴿٣٧﴾ وَءَاثَرَ ٱلْحَيَوٰةَ ٱلدُّنْيَا ﴿٣٨﴾ فَإِنَّ ٱلْجَحِيمَ هِىَ ٱلْمَأْوَىٰ ﴿٣٩﴾ وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِۦ وَنَهَى ٱلنَّفْسَ عَنِ ٱلْهَوَىٰ ﴿٤٠﴾ فَإِنَّ ٱلْجَنَّةَ هِىَ ٱلْمَأْوَىٰ ﴿٤١﴾ ﴾، فأيقن أن القرآن حق صادق، مما يوجب أن يبادر المتعلم إلى مخالفة أهواء النفس، ويشمر عن ساعديه لمجاهدتها، حتى ترتاض لطاعة الله وتنقاد .

٣- إذا كانت الكثرة من الناس تسعى إلى جمع حطام الدنيا، ثم إذا بهم، عند الموت، تفرغ أيديهم مما كانوا يملكون، فلا بد من تأمل قوله -تعالى- النحل: ﴿ مَا عِندَكُمْ يَنفَدُ ۖ وَمَا عِندَ ٱللَّهِ بَاقٍ ۗ وَلَنَجْزِيَنَّ ٱلَّذِينَ صَبَرُوٓا۟ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴿٩٦﴾ ﴾.

٤- وهناك من الناس من يظن أن شرفه وعزه يكمن فى كثرة الأقوام والعشائر، فيغتر بهم، ويزعم آخرون أن علو الشرف والعزة إنما فى كثرة الأموال، وكثرة الأولاد، ومن هنا فقد وقع

البعض فى هوة غصب أموال الناس وظلمهم وسفك دمائهم . واعتقد البعض أن الشرف والعزة يكون فى إتلاف المال وتبذيره، لكن القول الحق فى هذا يكمن فى قوله عز وجل: ﴿ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ﴾، مما يوجب اختيار "التقوى"، فهذا هو الحق وفقًا لمعايير كتاب الله، أما هذا الذى أشرنا إليه من سعى البعض، فهو باطل وزائل .

٥- وهناك البعض من الناس يذم بعضهم بعضًا أو يغتاب بعضهم بعضًا، مما يورث الحسد فى المال، والجاه، والعلم، لكن إذا تأملنا قول المولى -عز وجل- فى سورة الزخرف: ﴿ أَهُمْ يَقْسِمُونَ رَحْمَتَ رَبِّكَ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُم مَّعِيشَتَهُمْ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَتَّخِذَ بَعْضُهُم بَعْضًا سُخْرِيًّا ۗ وَرَحْمَتُ رَبِّكَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ ﴿٣٢﴾ ﴾، ومن ثم فالقسمة كانت من الله فى الأزل، وبالتالى لا ينبغى حسد أحد، والرضا بقسمة الله .

٦- وكثير من الناس يعادى بعضهم بعضًا لغرض وسبب دنيوى، ولكى نشفى من مثل هذا فلنتأمل قوله تعالى فى سورة فاطر: ﴿ إِنَّ ٱلشَّيْطَٰنَ لَكُمْ عَدُوٌّ فَٱتَّخِذُوهُ عَدُوًّا ۚ إِنَّمَا يَدْعُوا۟ حِزْبَهُۥ لِيَكُونُوا۟ مِنْ أَصْحَٰبِ ٱلسَّعِيرِ ﴿٦﴾ ﴾.

٧- وهناك من الناس من يسعى بجد، ويجتهد بمبالغة لطلب القوت والمعاش بحيث يقع به شبه حرام، ويذل نفسه، وينقص قدره، ومن ثم وجب تأمل قوله -تعالى- فى سورة هود: ﴿ ۞ وَمَا مِن دَآبَّةٍ فِى ٱلْأَرْضِ إِلَّا عَلَى ٱللَّهِ رِزْقُهَا وَيَعْلَمُ مُسْتَقَرَّهَا وَمُسْتَوْدَعَهَا ۚ كُلٌّ فِى كِتَٰبٍ مُّبِينٍ ﴿٦﴾ ﴾. لكن الغزالى هنا يقدم تفسيرًا ربما يصرف المتعلم عن السعى لكسب الرزق، فهو يتبع الآية السابقة بقوله: "فعلمت أن رزقى على الله تعالى وقد ضمنته فاشتغلت بعبادته وقطعت طمعى عمن سواه" (عطار، ص ١٢٧).

٨- الكثرة الغالبة من الناس، كل واحد منهم يعتمد على شىء مخلوق، بعضهم على الدينار والدرهم، وبعضهم على المال والملك، وبعضهم على الحرفة والصناعة، وبعضهم على مخلوق مثله، لكن فلنتأمل قوله - تعالى- فى سورة الطلاق: ﴿ وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ ۚ وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُۥ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ بَٰلِغُ أَمْرِهِۦ ۚ قَدْ جَعَلَ ٱللَّهُ لِكُلِّ شَىْءٍ قَدْرًا ﴿٣﴾ ﴾.

من هنا يوجب الغزالى على الآباء تأديب الأبناء وتربيتهم وإرسالهم إلى المعلم فى وقت مبكر، إلى الدرجة التى نجده يفضل سن أربع سنوات وأربعة أيام، وهو كلام يثير الدهشة بالنسبة إلى عدد الأيام، فهو لم يقدم تبريرًا وتفسيرًا، فقط يكتب فى (منهاج المتعلم، ص٧٩): "فإن الأب إذا لم يؤدب ابنه، ولم يحسن أدبه، ولم يجلس بين يدى المعلم، ظهرت آثار الانحراف فى جميع أعضائه، خصوصًا فى لسانه، وذهب استعداده وقابليته، وحدث الجهل والطغيان وأنواع المعاصى فيه، فيحصل الأب حصته من سوء عمله، فيعَاقب عليه بمثل ما عوقب ابنه".

واستأثر الهدف الخلقى أيضًا باهتمام خاص من الغزالى، على الرغم من أن المنطق الدينى يقول بأن الهدف الدينى لابد أن يتضمنه .

ويعرف الغزالى الخلق بأنه: "هيئة فى النفس راسخة تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية"، فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلاً وشرعًا، سميت تلك الهيئة "خلقًا حسنًا" وإن كان الصادر عنها الأفعال القبيحة، سميت الهيئة التى هى المصدر "خلقًا سيئًا"، وهذا يعنى أن سلوك الإنسان هو مرآة لما فى النفس من حسن وقبيح (على عثمان، ص ١٤٩).

ولكن الخلق ليس مجرد الأفعال، إذ إن الحكم على الفضائل المعينة على ضوء أعمال أى إنسان فقط اتجاه خاطئ، "فمن يصدر عنه بذل المال على الندرة لحاجة عارضة، لا يقال خلقه السخاء"، كما أن من يسخو بدافع من المصلحة الذاتية لا يمكن أن يوصف بالسخاء . يضاف إلى هذا أن عدم وجود الفعل لا يعنى بحكم الضرورة والواقع عدم وجود الفضيلة . وهكذا فإن الشخص الذى لا يبذل لفقد المال والفقر فقد يكون سخيًا فى خلقه . والخلق ليس عبارة عن القوة البدنية، القادرة على الفعل، فمعظم الناس قادرون على أداء الأفعال الإنسانية الممكنة . أما إذا كانوا يؤدون هذه الأفعال أو لا يؤدونها، فهذا أمر يعتمد على فضائلهم أو عاداتهم المتأصلة فى نفوسهم . وليس الخلق أيضًا عبارة عن المعرفة وتمييز الحسن من القبيح بين الأفعال، إذ قد تضم المعرفة معرفة الحسن والقبيح، أما الأفعال فإما أن تكون حسنة أو

قبيحة (على عثمان، ١٥٠).

ولا يتم حسن الشخصية الإنسانية كلها نتيجة حسن جانب من جوانبها، فكما أن حسن الظاهرة لأعضاء الجسم كلها لا تكون إلا بوجود الانسجام بين جميع أجزائها، وبحسن كل جزء منها، فإن حسن الخلق لا يكون إلا بجمال جميع أجزائه . أما القوى التى تتفاعل لتولد حسن الشخصية فهى العلم والغضب والشهوة والعدل، ولكل قوة من هذه القوى فضيلتها الخاصة بها، فأمهات الأخلاق وأصولها أربعة هى : الحكمة، والشجاعة، والعفة، والعقل (على عثمان، ص ١٥٠)، مما يثير الانتباه إلى ما جاء به أفلاطون فى هذا الشأن، وهو الأمر الذى وجدناه لدى الكثرة الغالبة من فلاسفة الإسلام ومفكريه، وخاصة المشتغلين بالفلسفة، مع تعديل هنا وتعديل هناك .

لكن الغزالى فى (كيمياء السعادة، ص ٣٩)، يعلن صياغة خاصة به، فيكتب فصلا عن (الأخلاق الحسنة والأخلاق القبيحة)، معلنًا فيه أن فى جلد ابن آدم أربعة أشياء :

١- الكلب .

٢- الخنزير .

٣- الشيطان .

٤- الملك .

والكلب مذموم فى صفاته، وليس بمذموم فى صورته، وكذلك الشيطان والملائكة، ذمهم ومدحهم فى صفاتهم، وليس ذلك فى صورهم وخلقهم، وكذلك الخنزير مذموم فى صفاته، وليس بمذموم فى خلقته.

وقد أمر ابن آدم بأن يكشف ظلم الجهل بنور العقل، وخوفًا من الفتنة، كما قال النبى صلى الله عليه وسلم: "ما من أحد إلا وله شيطان، ولى شيطان، وإن الله قد أعاننى على شيطانى حتى أسلم"، مسلم، والترمذى، والدارمى، والنسائى .

وكذلك الشهوة والغضب، ينبغى أن يكونا تحت يد العقل، فلا يفعلان شيئًا إلا بأمره، فإن فعل ذلك صح له حسن الأخلاق، وهى صفات الملائكة، وهى بذر السعادة، وإن عمل بخلاف ذلك، فخدم الشهوة والغضب، صح له الأخلاق القبيحة، وهى صفات الشياطين، وهى بذر الشقاء، فيتبين له فى نومه كأنه قائم مشدود الوسط يخدم الكلب والخنزير، وكان مثله كمثل رجل مسلم يأخذ رجالاً مسلمين يحبسهم عند كافرين "فكيف حالك يوم القيامة إذا حبست الملك – وهو العقل – تحت يد الشهوة والغضب، وهى الكلب والخنازير" ؟ (كيمياء السعادة، ص ٤٠).

ومن هنا أيضًا يلح الغزالى على مسئولية الأبوين فى التنشئة "فإن الخلقة على الإسلام، والقابلية والاستعداد للعلم، وسائر السعادات الدينية والدنيوية وزوالها عن الأبناء إنما هو بسبب الأبوين"، ويستشهد فى ذلك بقوله صلى الله عليه وسلم: "كل مولود يولد على الفطرةَ فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه ..." . وكذلك كل مولود يولد على القابلية والاستعداد للعلم إلا أن أبواه يجهلانه، فإن الأبناء إذا اكتسبوا الأدب والعلم والمعرفة وأنواع السعادات الدنيوية والأخروية حصل من هذه الأوصاف الحميدة على ثواب كثير له ولأبويه، حيث يقول صلى الله عليه وسلم: "إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث : صدقة جارية، وعلم ينتفع به، وولد صالح يدعو له".

واجبات المتعلم :

هو موضوع مشترك بين الجمهرة الكبرى من المربين المسلمين، يأتى فى صورة "آداب" و "وظائف" يتحتم على طلاب العلم أن يتحلوا ويلتزموا بها، واستقراؤها يعكس غالبًا الرؤية الفكرية العامة للمربى، ومن ثم فالغزالى هنا يبث إلينا من وراء هذه الآداب والواجبات رؤيته العامة التى عرضنا لبعض ملامحها فى النقاط السابقة، وهذه الواجبات كما بسطها فى الجزء الأول من كتابه إحياء علوم الدين، تسير فى الخطوط العريضة التالية (ج١، ص ٤٨):

١- إعطاء الأولوية المطلقة لعملية التطهير النفسى الداخلى، عن رذائل الأخلاق والصفات المذمومة، ذلك أن العلم هنا، بمعناه الأخروى، هو شكل من أشكال العبادة للقلب، وصورة من صور الصلاة، وهو قربة الباطن إلى المولى -عز وجل-، وبناء على هذا يسوق الدليل المنطقى على صحة مبدئه هذا عن طريق القياس بعد أن قام بهذه العملية من المشابهة بين الأمرين؛ العلم والصلاة، وكما لا تصح الصلاة التى هى وظيفة الجوارح الظاهرة إلا بعد تطهير الظاهر عن الأحداث والأخباث، فكذلك لا تصح عبادة الباطن وعمارة القلب بالعلم إلا بعد طهارته عن خبائث الأخلاق وأنجاس الأوصاف، ويستند فى ذلك إلى ما ينقله عن رسول الله صلى الله عليه وسلم "بنى الإسلام على النظافة"، وإن كانت الرواية لا سند لها، وهو أمر يشيع مع الأسف الشديد فى عدد من صفحات الإحياء . أما قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا ٱلْمُشْرِكُونَ نَجَسٌ﴾ ففيه تنبيه للعقول على الطهارة والنجاسة بحيث لا تقتصر على الظواهر بالحس، فالمشرك قد يكون نظيف البدن مغسول الثوب، ولكنه نجس الجوهر، أى أن باطنه قد تلوث بالخبائث .

لكن البعض قد يتساءل عن نفر من طلاب العلم يتسمون برداءة الأخلاق، ولكنهم يحصلون العلم، بيد أن الغزالى ينفى أن يكون ما حصلوه هو العلم النافع المؤدى إلى رضا المولى -عز وجل-، على أساس أن هذا العلم النافع وظيفته الأساسية أن يطهر قلب الطالب من أدران المعاصى، وما غير ذلك فليس من العلم فى شىء، وينقل الغزالى هنا عن ابن مسعود قوله: "ليس العلم بكثرة الرواية إنما العلم نور يقذف فى القلب" . وذهب البعض إلى أن العلم خشية؛ حيث يقول - سبحانه وتعالى- فى سورة فاطر: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُا۟ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ﴿٢٨﴾﴾. فكأنه أشار إلى أخص خصائص العلم؛ ألا وهى زرع الخشية لله فى قلب العالم والمتعلم .

٢- كذلك من الضرورى لطالب العلم أن يقلل علائقه من الاشتغال بالدنيا، وتبلغ درجة الغلو بالغزالى أن يطلب من طالب العلم، زيادة على ذلك، أن يبعد عن الأهل والوطن "فإن العلائق شاغلة وصارفة"، ويستند فى ذلك إلى مقولة تقول بأن "العلم لا يعطيك بعضه إلا بأن تعطيه كلك" (ص٥٠) .

ولعمرى إن مجانبة هذه النصيحة الغزالية للأصول الواجبة واضح، فالمفروض على المسلم أن يعترك الحياة ليصحح ويوجه إلى الصواب، ويبذر بذور التخلق الإسلامى، والمعتزل لشواغل الحياة، كيف يمكن أن نثق فى قدرته على مقاومة الرذيلة ؟ وكيف يمكن أن ينهى عن المنكر ويأمر بالمعروف إلا بأن يغشى المحافل والمجتمعات، شريطة أن يكون نهج الدين هو حاكمه فى الدعوة بالمعروف والجدال بالتى هى أحسن .

٣- يؤكد الغزالى فى هذه الوظيفة على ضرورة التواضع بالنسبة إلى المتعلم تجاه معلمه والسمع والطاعة له، لكنه هنا أيضًا يبالغ ويغالى، حتى إنه يطلب الاستسلام المطلق من التلميذ للمعلم، قياسًا على موقف المريض من الطبيب، وهو قياس فيه تجاوز إلى حد ما، ففى موقف التلميذ لا بأس من المناقشة والحوار وإعطاء طالب العلم فرصة إبداء الرأى والمخالفة أحيانًا، بشرط أن يتم ذلك بأدب وتهذيب، ووفق قواعد المنطق والبرهان والدليل العلمى الحاسم، وعكس هذا يذهب مفكرنا الكبير "ومهما أشار عليه المعلم بطريق فى التعلم فليقلده وليدع رأيه فإن خطأ مرشده أنفع له من صوابه فى نفسه" (ص ٥٠).

ويبدو أن الغزالى قد حدس أن فى هذا غلوًّا، وأن المولى - سبحانه وتعالى- قد أمرنا بأن نسأل أهل الذكر فى حال عدم علمنا بالأمر المسئول عنه، لكنه يفسر هذا وفقًا لمنطقه، بمعنى ألا يسأل الطالب إلا فيما يأذن به المعلم نفسه، وهو يستند فى ذلك إلى ما رواه القرآن الكريم من قصة الخضر مع موسى - عليهما السلام- وكيف طلب منه أن يكف عن السؤال !

لكن الغزالى من ناحية أخرى يثبت أمرًا يستحق المؤازرة وخاصة فى أيامنا الحالية لغيابه إلى حد كبير، وهو يتعلق بالاحترام والتقدير المفروض بذلهما للعلماء عامة سواء من طالبى العلم أو من معلميه، ونقل فى ذلك ما رواه الشعبى من أن زيد بن ثابت صلى يومًا على جنازة، فقرب إليه بغلته ليركبها، فجاء ابن عباس فأخذ بركابه فقال زيد : خل عنه يا ابن عم رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال ابن عباس : هكذا أمرنا أن نفعل بالعلماء والكبراء، فقبل زيد بن ثابت يده وقال : هكذا أمرنا أن نفعل بأهل بيت نبينا صلى الله عليه وسلم، أخرجه الطبرانى والحاكم، وفى ذلك قال صلى الله عليه وسلم: "ليس من أخلاق المؤمن

التملق إلا فى طلب العلم" وهو ضعيف السند، وإن كان معناه يتسق والسياق النبوى خاصة والإسلامى عامة.

٤- فى كثير من العلوم؛ وخاصة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومنها كذلك العلوم الدينية، خلافات فى الرأى وتباين فى وجهات النظر من المهم الإحاطة بها، لكن، ليس للمبتدئ، لأن قدميه لم ترسخا بعد، فإن دخوله فى مثل هذه الاختلافات يشتت انتباهه ويوقعه فى البلبلة، ومن ثم يوصيه الغزالى بأن يلزم خطًّا واحدًا، هو الذى يرشده إليه معلمه (ص٥١).

لكن، ماذا لو لم يكن المعلم ذا خط واضح محدد ؟ هنا ينصح الغزالى التلميذ بأن يبتعد عنه، ووفقًا لتشبيهه : فلا يصح لأعمى أن ينقاد لأعمى . والأمر فى ذلك أيضًا مثله مثل الداخل حديثًا فى الإسلام، لا يصح له أن يخالط الكفار، فهو لم يصبح بعد ذا قدم راسخة، فلربما سهل على المعادين أن يردوه عن دينه أو يزيغوا قلبه بالشبه .

٥- أن يبذل طالب العلم أقصى ما يستطيع من جهد للاطلاع على العلوم المحمودة وفقًا لمعايير الغزالى، مع التركيز على غاية هذا العلم أو ذاك ومقصده، فإذا ساعده العمر تبحر فى هذا أو ذاك، مع التنبه إلى أن الإنسان عدو ما جهل، فلا ينصاع لهذه العداوة، وفى هذا قال شاعر :

ومن يك ذا فم مرض يجد مرًّا به الماء الزلالا

والعلوم على درجات ومراتب : إما سالكة بالمتعلم إلى الله تعالى، أو معينة على السلوك نوعًا من الإعانة .

٦- لكن طالب العلم وهو يسعى إلى الوقوف على العلوم المختلفة، لا ينبغى أن يخوض فيها دفعة واحدة، بل يراعى مبدأ الأولويات، فيبتدئ بالأهم، فإن العمر إذا كان لا يتسع لجميع العلوم غالبًا، فالحزم أن يأخذ من كل شىء أحسنه، وهو فى ذلك لا بد أن يعى أن أشرف العلوم وغايتها معرفة الله عز وجل (ص ٥٢).

٧-وإذا كان من المفروض أن يخوض طالب العلم فى العلوم المحمودة، وفقًا لسلم أولويات، فهذا لا بد أن يترافق معه قاعدة مهمة ألا وهى أن لا يخوض فى فن قبل أن يستوعب الفن الذى قبله، فالعلوم نفسها مرتبة ترتيبًا ضروريًّا، وهو بهذا المعنى يفهم قول المولى عز وجل فى سورة البقرة: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَاتَيْنَـٰهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ يَتْلُونَهُۥ حَقَّ تِلَاوَتِهِۦٓ ﴾، (الآية ١٢١) أى لا يجاوزون فنًّا حتى يحكموه علمًا وعملاً، وليكن قصده فى كل علم يتحراه الترقى إلى ما هو فوقه .

٨- أن يعى طالب العلم أبرز معايير تصنيف العلوم وترتيبها وفق سلم الأولويات، وهو المعيار الذى نفتقده إلى حد كبير فى تفكيرنا فى شئون عدة، ومنها التعليم، ويركز الغزالى هنا على معيارين أساسيين هما: شرف الثمرة، ووثاقة الدليل وقوته، ومثالنا هنا هما علم الدين وعلم الطب، فثمرة علم الدين الحياة الأبدية، وثمرة علم الطب الحياة الدنيوية، فيكون علم الدين أشرف من علم الطب.

أما بالنسبة إلى وثاقة الدليل، مثل علم الحساب وعلم النجوم، فإن علم الحساب أشرف من علم النجوم لوثاقة أدلة الحساب وفقًا لمستوى المعرفة فى عصر الغزالى، لكن لو قرن علم الحساب بعلم الطب، من حيث الثمرة اعتبر علم الطب أشرف؛ لأن ثماره أقرب من ثمار علم الحساب "وبهذا يتبين أن أشرف العلوم العلم بالله عز وجل وملائكته وكتبه ورسله والعلم بالطريق الموصل إلى هذه العلوم" (ص٥٣).

٩- أن يكون قصد المتعلم العاجل تحلية باطنه وتجميله بالفضيلة، أما قصده الآجل فيكون القرب من الله سبحانه والترقى إلى الملأ الأعلى من الملائكة والمقربين، ولا يقصد به الرياسة والمال والجاه ومماراة السفهاء ومباهاة الأقران .

وعلى الرغم من إلحاح الغزالى على الطالب بأن يبتغى علم الآخرة باعتباره هو الأعز والأفضل، إلا أنه حذر من تحقير سائر العلوم مثل علم الفتاوى وعلم النحو واللغة، فهما متعلقان بالكتاب والسنة وغيرهما من العلوم: "ولا تفهمن من غلونا فى الثناء على علم الآخرة تهجين هذه العلوم، فالمتكفلون بالعلوم كالمتكفلين بالثغور والمرابطين بها والغزاة المجاهدين فى سبيل الله، فمنهم المقاتل، ومنهم الذى يسقيهم الماء، ومنهم من يحفظون دوابهم ... "،

وفى كل خير. وهذا هو منطق القرآن نفسه، حيث قال عز وجل فى سورة المجادلة: ﴿ يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ ۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴿١١﴾ ﴾.

٩- أن يعى موقع كل علم بالنسبة إلى المقصد الأعلى من تحصيل المعرفة ألا وهو القرب من الله - سبحانه وتعالى-، وهو يضرب المثال بما يتصل بالحج، فمقصده معروف من حيث الانصياع إلى أوامر الشرع باعتباره فريضة لمن استطاع إليه سبيلاً، فالعلوم ثلاث مراتب وفقًا لهذا القياس : قسم يجرى مجرى إعداد الزاد ووسيلة الانتقال وما يتصل بها من مطالب، وهو علم الطب، وعلم الفقه وما يتعلق بمصالح البدن فى الدنيا. وقسم يجرى به مجرى سلوك البوادى وقطع العقبات، وهو تطهير الباطن، وهنا يبرز علم مثل علم الأخلاق . وقسم ثالث يجرى مجرى الحج نفسه بممارسته ومراسيمه، وهو العلم بالله تعالى وصفاته وملائكته وأفعاله، وكل ما يتصل بالطريق المؤدى إلى المكاشفة.

وظائف المعلم :

وإذا كان هذا هو فضل العلم، وإذا كان هذا هو مقام التعلم، وإذا كانت هذه هى قيمة التعليم، فإن هذا كله منوط إلى حد كبير بمن يقوم بأمر التعليم ألا وهو المعلم، مما كان لا بد معه أن نتوقف عند ما أشار إليه الغزالى فى (الإحياء، ج١، ص ٥٦)، حيث حصر وظائف المعلم فى الأدوار التالية :

١- الانطلاق فى عملية التربية والتعليم مع طلاب المعرفة، وخاصة فى معاهد التعليم من منطلق "الأبوة"، ومن هنا طالب الغزالى من المعلم أن يجريهم مجرى بنيه، مستندًا فى ذلك لما رواه عن رسول الله ﷺ : "أنا لكم مثل الوالد لولده"، أخرجه أبو داود والنسائى وابن ماجة وابن حبان، من حديث أبى هريرة. إن معاملة المعلم لتلاميذه معاملة بنيه يعنى أنه يعمل على نجاتهم من النار، كما نستدل على ذلك من قوله - سبحانه وتعالى- فى سورة التحريم: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَٰٓئِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لَّا يَعْصُونَ ٱللَّهَ مَآ أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ ﴿٦﴾ ﴾، فلا سبيل لأن ينجى الإنسان

أهله من نار جهنم إلا بأن يحرص على تنشئتهم وتربيتهم وتعليمهم بما يجعلهم مستقيمى الصراط .

ويركز الغزالى على استهداف الآخرة بالتعليم؛ لأن تركيز الوالد تعليم أولاده على الدنيا يزرع بينهم التحاسد والبغضاء، بينما لا وجود لمثل هذا فى الآخرة. لكننا فى الوقت نفسه، نذكر ما قاله الغزالى نفسه فى موضع سابق من أن الدنيا مزرعة الآخرة، أى ألا نفهم من تركيزه على علوم الآخرة الإهمال التام لعلوم الدنيا، كل ما هنالك أن تكون هذه الأخيرة منضبطة بميثاق أخلاقى يقى الإنسان من التدنى واستهلاك الجهد فى المعارك الدنيوية الصغيرة التى لا تتجاوز فائدتها المصالح الشخصية البحتة.

٢- أما الوظيفة الثانية، فقارئ اليوم لا بد أن يتوقف أمامها بالدهشة والاستغراب، لأن الإنسان بطبيعته، يقرأ دائمًا من خلال السياق المجتمعى والحضارى الذى يعيشه، فإذا كان الغزالى يؤكد على ضرورة أن يقتدى المعلم برسول الله ﷺ، وذلك بألا يتلقى من طالب العلم أجرًا على تعليمه إياه، لكننا هنا إذ نتحفظ على هذه النصيحة الغزالية، لكننا فى الوقت نفسه لا نلومه، وإنما نقرؤها فى سياقها الثقافى أيضًا، فالقدوة هنا نبى رسول، لا ينتظر من الناس أجرًا على تبليغهم وتعليمهم الدعوة الجديدة .

وفضلاً عن ذلك، فإن الكثير من علوم العصر الإسلامى فى قرونه الأولى كانت تتمحور حول القرآن الكريم والسنة النبوية، وكل مسلم مفروض أن يبلغ ما يعلمه منها إلى الآخرين، والإنسان عادة لا يتلقى أجرًا على قيامه "بفريضة"، لكن علوم العصر الذى نعيشه، بل ومنذ قرون، وفى القرون الأخيرة من الحضارة الإسلامية اتسعت لتشمل الكثير مما يمكن تسميته بعلوم الدنيا مثل الجغرافيا والتاريخ والرياضيات والعلوم التطبيقية وغيرها، وبالتالى فتعليمها هو جهد بشرى يستنفد طاقة بدنية وذهنية وقلبية يستحق على من يقوم بها أجرًا .

لكن ما يمكن الالتزام به، هو عدم المغالاة فى طلب الأجر، كما نرى فى عصرنا الحاضر من مدرسى الدروس الخصوصية، أو من معاهد التعليم الخاصة، وألا يتدنى طالب الأجر فى شكل طلبه ووسائله .

٣- بذل أقصى جهد فى تزويد المتعلم بكل ما يتاح للمعلم من معارف، ويحرص على أن يسير معه وفق مبدأ التدرج، بحيث لا ينتقل إلى علم إلا بعد أن يتقن مبادئه وقواعده وأصوله، ومن ثم تتوافر أهليته لتحصيله . وتتجلى سنة التدرج أيضًا فى الحرص على عدم الإقبال على ما هو مركب قبل الفراغ مما هو بسيط .

٤- أن يعمل على نهى الطالب عن سيئ الأخلاق، على أن يحرص على أن يجىء هذا بطريقة غير مباشرة، تجنح إلى التلميح لا التصريح، والغزالى فى هذا يبرهن على دقة نظر تربوى، حيث من المعروف أن فى النفس نزعة إلى المعاندة والمخالفة عندما يجىء الزجر والنصح بطريق مباشر فى مواجهة ما قد نراه من صور انحراف وسوء تصرف من الطلاب، وهو فى هذا يستند إلى ما نقله عن رسول الله ﷺ، دون سند يقويه "لو منع الناس عن فت البعر لفتوه وقالوا ما نهينا عنه إلا وفيه شىء"، وكذلك يذكرنا بما حدث لآدم وحواء، وكيف نهاهما الله عز وجل عن الاقتراب من شجرة بعينها فى الجنة، لكنهما خضعا لغواية الشيطان، فخالفا أوامر المولى سبحانه. وبالإضافة إلى ذلك، فإن اللوم والنصح بمجرد التلميح وبأسلوب غير مباشر يفسح المجال للمنصوح أن يستنبط بعقله المعنى المراد، فيكون حريصًا من ثم على الاتباع، وهو يتصور أن النصح والزجر إنما هو نتيجة لفهمه واستنباطه هو .

٥- أن يحرص المعلم على تعويد المتعلم ألا يستقبح غير ما قد تخصص فيه أو مال إليه، فمن العوائد الشائعة مع الأسف الشديد أن يتعصب أهل كل علم للعلم الذى عرفوه، وهذا فى حد ذاته لا غبار عليه، إنما يأتى الغبار عندما يتصورون أن غير ما يعرفونه، ضعيف الشأن قليل القيمة، وهذا يمكن أن نجده على سبيل المثال بين أهل الاختصاص التربوى، فقد تسمع ممن تخصص فى المناهج وطرق التدريس تهوينًا من شأن أصول التربية، وقد تسمع من أهل أصول التربية تقليلاً من شأن الصحة النفسية، والعكس بالعكس ... وهكذا .

٦- الوظيفة السادسة، أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه وقدراته واستعداداته، وهذا مما يتسق مع الشريعة الإسلامية، حيث نجد التنبيه دائمًا على أن الله - سبحانه وتعالى- ﴿لا يكلف نفسًا إلا وسعها﴾، و"الوسع"، بمعنى القدرة والاستطاعة، ترتبط دائمًا بالأعمال التى

يكلف بها الإنسان، ومن ثم كان من الضرورى ألا يكون الأمر فى التعليم على غير ذلك، وفى هذا قال ﷺ: "نحن معاشر الأنبياء أُمرنا أن نُنزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم"، حيث ذكر الحديث فى روايات أخرى بالقول "أنزلوا الناس منازلهم".

ويرتبط بهذا ألا يكتم العالم معرفة يسأله عنها طالب علم، وفى التحذير من ذلك يسوق الغزالى حديث رسول الله ﷺ: "من كتم علمًا نافعًا جاء يوم القيامة ملجمًا بلجام من نار"، أخرجه ابن ماجة، لكن فى الوقت نفسه ينصح الغزالى بألا يبذل المعلم معرفة لمن لا يستحقها، وفقًا لقاعدة تقول: "ليس الظلم فى إعطاء غير المستحق بأقل من الظلم فى منع المستحق".

٧- والوظيفة السابعة ترتبط بالسابقة، فإذا كان طالب العلم مبتدئًا، فى أول طريق المعرفة، وجب ألا ندخله فى دقائق المعرفة ودهاليزها المتعددة، وإلا أرسينا بينه وبينها سدًّا، فحسن التفطن يقتضى الاقتصار هنا على المبادئ والأوليات، وهو الرأى الذى سوف نجد مثله لدى ابن خلدون، بل وكثير من المربين المسلمين.

٨- أن يعمل المعلم بما يعلم، وهذه قاعدة ذهبية، قد لا تخلو منها أفكار مربٍّ، أو تغيب عن ذهن معلم، وفقًا للمبدأ الشهير:

لا تنه عن خلق وتأتى مثله عار عليك إذا فعلت عظيم

بل إن الممارسة العملية والتطبيق الفعلى لما يدعو إليه المربى من أكثر الوسائل فاعلية فى إقناع المتعلم بالامتثال والتصديق والإيمان بما يسمع ويقرأ، وفى ذلك قال - سبحانه وتعالى- فى سورة الصف: ﴿كَبُرَ مَقْتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفْعَلُونَ ۝٣﴾.

مناهج التعليم:

بما أن الغزالى رأى أن العلم الحقيقى هو العلم بالله وصفاته والأمور الأزلية التى لا تتغير،

فقد كان من الطبيعى وهو يصنف العلوم الواجب تعليمها وتعلمها أن نلمس ذلك من حيث التقدير والتقديم والأولوية والمكانة، وهو لذلك يقسم العلم إلى ثلاث فئات (الإحياء، ج١، ص ٣٨) :

أ- فئة يكون العلم فيها مذمومًا قليله وكثيره .

ب- وفئة يكون العلم فيها محمودًا قليله وكثيره .

جـ- وقسم يحمد منه مقدار الكفاية، ولا يحمد الفاضل عليه والاستقصاء فيه .

والفئة المذموم قليلها وكثيرها، تشمل من العلوم "ما لا فائدة فيه فى دين ولا دنيا، إذ فيه ضرر يغلب نفعه كعلم السحر والطلسمات والنجوم، فبعضه لا فائدة فيه أصلاً، وما فيه ضرر يزيد على ما يظن أنه يحصل به قضاء وطر فى الدنيا"، وإذا كان العمر هو أثمن ما يملك الإنسان، يصبح من السفه إنفاقه فى تحصيل مثل هذه العلوم .

وأما الفئة التى تضم المحمود من العلوم، قليله وكثيره، إلى أقصى غايات الاستقصاء، فهو العلم بالله تعالى وبصفاته وأفعاله وسنته فى خلقه، وحكمته فى ترتيب الآخرة على الدنيا، فإن هذا علم مطلوب لذاته وللتوصل به إلى سعادة الآخرة، وبذل المقدور فيه إلى أقصى الجهد قصور عن حد الواجب، وما خاض فيه إلا الأنبياء والراسخون فى العلم على اختلاف درجاتهم بحسب اختلاف قوتهم وتفاوت تقدير الله تعالى فى حقهم، وهذا هو العلم المكنون الذى لا يسطر فى الكتب، ويعين على التنبه له مشاهدة أحوال علماء الآخرة، هذا فى أول الأمر، ويعين عليه المجاهدة والرياضة وتصفية القلب وتفريغه من علائق الدنيا والتشبه فيه بالأنبياء والأولياء، ليتضح منه لكل ساع إلى طلبه بقدر الرزق لا بقدر الجهد، ولكن لا غنى فيه عن الاجتهاد، فالمجاهدة مفتاح البدايَة لا مفتاح سواها (الإحياء، ج١، ص ٣٩).

ويتضح من هذا أن الفئة الأولى يجب أن تنبذ، فلا يكون لها مكان فى أى منهج تعليم، وأن علوم الفئة الثانية، يستعان على تحصيلها بالتعلم والمطالعة ومشاهدة أحوال علماء الآخرة، ولكنها يجب أن تطلب بعد ذلك بالمجاهدة فيكون سلوك طريق التصوف فى آخر الأمر غاية من الغايات الأساسية التى يجب أن يؤدى إليها التعليم.

وأما الفئة الثالثة فتضم العلوم التى اعتبر تحصيلها من فروض الكفايات، على أن يراعى التدرج فى تحصيلها، فيتدرج من الأصول إلى الفروع إلى المقدمات فالمتممات (الإحياء، ج١، ص٤٠)، وهو من أجل هذا ينصح المتعلم بأن يبتدئ بكتاب الله تعالى، ثم بسنة نبيه ﷺ، ثم بعلم التفسير وسائر علوم القرآن من علم الناسخ والمنسوخ والمفصول والموصول والمحكم والمتشابه وكذلك فى السنة . ثم فليشتغل بالفروع وهو علم المذاهب من علم الفقه– بعيدًا عن الخلافات المذهبية – .. وهكذا إلى بقية العلوم، على ما يتسع له العمر ويساعد فيه الوقت.

ويبدو الغزالى هنا من دعاة المناهج الشاملة غير المتخصصة، فهو ينصح بأن لا يستغرق العمر فى فن واحد طلبًا للاستقصاء، ويذكر سببين لدعوته هذه (الإحياء، ج١، ص ٤٠):

الأول : أن العمر قصير والعلم كثير، ومعناه أن المرء الذى يطلب من أجل النجاة فى الآخرة يجب أن يسعى إلى تحصيل أكبر قدر من العلوم، وهذا لا يكون إلا على حساب التخصص والاستقصاء .

الثانى : أن العلوم الكفائية هى آلات ومقدمات وليست مطلوبة لعينها بل لغيرها، وكل ما يطلب لغيره فلا ينبغى أن ينسى فيه المطلوب ويستكثر منه .

ويظهر من هذين السببين أن دعوته للمناهج الشاملة غير المتخصصة إنما تنبع من اعتبار غاية التعلم تجاه المتعلم فى الآخرة، أى انطلاقًا مما يعود به التعلم من فائدة خاصة تتعلق بشخص المتعلم، فى حين تنبع نظرية المناهج المتخصصة من الحاجة إلى تطوير العلوم فى مجالات محددة استجابة لمتطلبات وحاجات المجتمع (حسن بزون، ١٩٩٧، ص ١٧٢) .

طرق التهذيب والتعليم :

تحتاج شخصية الإنسان إلى الاستناد إلى جملة من الطرق والأساليب الفعالة التى تعين على أن يجىء التكوين الشخصى بالصورة التى تتسق مع مقاصد الإسلام، وهو الأمر الذى

كان من الطبيعى لمفكر موسوعى مثل الغزالى أن يعنى به، ويودعه الجزء الثالث من موسوعته (إحياء علوم الدين)، والتى سارت وفق الخطوات التالية أو بالأحرى وفق الأساليب التالية (ص٦٣):

١- من المهم للغاية أن يحرص المعلم على بث روح الثقة بالنفس والتشجيع لدى المتعلم، وأبرز الوسائل لذلك أن الطفل إذا أتى سلوكًا جميلاً، وعملاً محمودًا، فلنبادر إلى إسماعه عبارات ثناء، وخاصة أمام الناس، فمن شأن هذا أن يعزز ما أتى من سلوك قويم، بل ويشجعه على أن يفعل ما هو أكثر طمعًا فى مزيد من الرضا والثناء . لكن، ماذا لو حدث العكس، بأن أتى الطفل سلوكًا غير محمود، مع حرص على ستره وإخفائه ؟ هنا من المفضل على المربى أن يتغافل عن ذلك ويتظاهر بأنه لا يعرف شيئًا مما فعل حتى لا يخجله، لكن الطفل إذا عاد إلى تكرار سيئ ما فعل، فمن الواجب هنا على المربى أن يبدأ بمعاتبته سرًّا، مع بيان وجه خطئه وآثار ذلك، وينبه إلى الصواب، ويُحَذر من العودة إلى مثل هذا الخطأ، خوفًا من أن يفتضح أمره بين الناس.

٢- التزام الاعتدال عند توجيه اللوم والتوبيخ : حيث نرى بعض المربين يكثر من توجيه اللوم والتوبيخ فى كل حين، وهذا من شأنه أن يقلل من قيمة هذا النهج ويضعف تأثيره، مما يوجب الحرص على المحافظة على هيبة الكلام الصادر من المربى، ومن سبل ذلك تقليل استعماله، بل وعدم استعماله إلا عند الضرورة القصوى. إن الطفل هنا بحاجة إلى حسن المعاملة، فالأوامر تنصب عليه من الأب ومن الأم، ومن المعلم، ومن الكبار على وجه العموم، وقد يتضارب بعضها مع بعض، أو يصعب تنفيذها، أو تصحب بتعبيرات وإشارات مقلقة، ومن ثم وجب التعامل مع الطفل بقدر معقول من اللين والسماحة والعفو فى بعض الأحيان، وفقًا للمرحلة العمرية.

٣- وفى كتاب (منهاج المتعلم) الذى نشره هشام نشابة ناسبًا إياه للغزالى، نجد الغزالى ينصح المعلم بأن طالب العلم إذا جىء به مبتدئًا، أن يداعبه ويكرمه ويعززه "لأن المبتدئ كالطير الوحشى، لا يأنس إلا بالتلطف، فإن العلم أشق عليه وأمر، فيجب إصلاحه على ما

يقتضيه طبعه" (التراث التربوى الإسلامى، ص ٧٤). ويرتبط بهذا ألا يتعبه حتى لا يسمع كلامه ولا يعمل بأمره .

٤- وإذا كنا نفرق فى عصرنا الحاضر بين التربية والتعليم، فإن الغزالى يقول بشىء من هذا ناصحًا المعلم بأن يبدأ "بالتأديب، ثم بالتعليم"، فالتهذيب والتأديب والتربية، تتعلق بإرساء أسس البنية الأساسية للشخصية من حيث القيم والأخلاقيات والآداب والقواعد الاجتماعية العامة، والتنشئة الدينية، ومن ثم فهذه البنية الأساسية لا بد منها أولاً قبل أن نمضى بالتلميذ نحو التحصيل المعرفى (ص ٧٤).

٥- كذلك من الحيوى للغاية أن يشخص المعلم طبيعة المبتدئ من حيث القدرات العقلية التى يسميها "الذكاوة والغباوة"، وبالتالى يكون تعليم المبتدئ على قدر وسعه، لأنه لو كلفه فوق ما يستطيع، فسوف يكون الفشل محتمًا على وجه التقريب. لذا فمن الخطأ في الرأى أن نقارن بين العمليات العقلية لدى كل من الإنسان البالغ والطفل، وأن نجعل الأول منهما مقياسًا للثانى، ومتى اقتنع المربى بخطأ هذه المقارنة فطن إلى عقم الطرق المدرسية العتيقة التي تعامل الطفل معاملة البالغ العاقل، وذلك بقهر التلاميذ الصغار على استيعاب مواد تشحن بها ذاكرتهم، ولا يسهمون، هم أنفسهم في محاولة فهمها، نظرًا لارتفاع هذه المعلومات عن مستواهم العقلى، مما يؤدى إلى تعطيل نموهم العقلى والخلقى، وهذا هو ما أشار إليه الغزالى عند حديثه عن اتباع طريق التدرج في التعليم كما سبق أن أشرنا، ونؤكد هنا أيضًا، عدم الإثقال على المبتدئين في العلم بالتفاصيل غير المجدية "فإن ذلك يدهش العقل ويحيّر الذهن، ويصرف المتعلم عن الإدراك والاطلاع ".كذلك نجده يوصى بالانتقال من البسيط إلى المركب "فإن العلوم مرتبة ترتيبًا طبيعيًّا، وبعضها طريق إلى بعض، والموفق من راعى ذلك الترتيب والتدريج" . ويفصح الغزالى عن عبث محاولة شحن الذاكرة بالعلوم، ويفضل أن يكون المرء لنفسه فكرة عامة عن العلوم، وله أن يشتغل بالأهم، فليست المسألة إذن مسألة كم، بل مسألة كيف (محمود قاسم، ١٩٦٧، ص ٢٠٠).

٦- وينبه الغزالى على أمر غاية فى الدقة، وهو ما يستقطب اهتمامات كثير من الباحثين والممارسين حتى الآن، وهو الأساس الذى ينبغى أن نقيم عليه عملية "جمع" التلاميذ

بعضهم مع بعض، فأغلب الآراء تميل إلى ضرورة توفير التجانس، وهو ما أكد عليه الغزالى بالتحذير من أن "يشرك الذكى مع الغبى"، ومنطقه فى ذلك أن هذه القاعدة إذا لم تراعَ، فسوف يكون هناك "تقصير فى الذكى وكُسلان فى الغبى".

٧- من المهم أن يحرص المعلم على أن تكون كرامته محفوظة لدى الطلاب، صحيح قد لا يبدو ذلك واضحًا من حيث طرق التعليم، لكن الصلة إذا كانت غير مباشرة إلا أنها مهمة، وحسب تعبير الغزالى "فإن العلم لا يحصل إلا بالتعظيم والتكريم، (و) من لا يبالى فى متعلم وصفه على ما ذُكر، ولم يلتفت حتى مر عليه الزمان، فقد خان فى حقه، لتضيع أيامه".

٨- ومن الواجب على المعلم أن يكون حسن العبارة عند التكلم، وتفصيل الكلام وإيضاحه بعد ظهوره، يعنى أن يعبر بما ينفع به المبتدئ بكلام بليغ فصيح الكلمات، وتفصيل لما أجمله فى الكلام، وإيضاح له على وجه يفهم منه المراد بسهولة .

وقد عقد الدكتور محمود قاسم مقارنة بين بعض آراء الغزالى بالنسبة إلى تربية الطفل وآراء المفكر المعروف "جان جاك روسو" ليلحظ بعض التشابه، وعلى سبيل المثال، فإن روسو يحتج ضد أساليب القهر في تربية الأطفال، سواء أكانت تربية جسمية أم عقلية، حيث يشير روسو إلى أن بعض القابلات يزعمن أنهن يشكلن رءوس الأطفال حديثى العهد بالولادة عندما يعركنها عركًا شديدًا ولا يجد الآباء والأمهات حرجًا في قبول ذلك، فكأن خالقنا – نستغفر الله – لم يحسن تصوير رءوسنا، فيجب أن تشكلها القابلات من الخارج، وأن يشكلها الفلاسفة من الداخل، ويريد بالتشكيل من الداخل هنا أسلوب شحن أذهان الأطفال بمعلومات لا تهمهم، ولا ترتبط بواقعهم وحواسهم، أو تشبع حاجاتهم، وذلك عندما يظن المربى أن من واجبه أن ما يصلح للبالغ هو ما يحتاج إليه الطفل، ومن قبل، قال الغزالى إن طعام الكبير لا يصلح للصغير، كما أن الكبير يشمئز، هو الآخر من الارتضاع بلبن الآدمى (محمود قاسم، ١٩٦٧، ص ١٩٩).

كذلك حرص روسو على تحديد القاعدة الأساسية في التربية، وهى تلك التي تتلخص في أننا متى أردنا أن ندفع شخصًا إلى عمل ما، فمن الواجب أن نضعه في الظروف الكفيلة بخلق الحاجة التي يكون العمل المرغوب فيه وسيلة إلى إشباعها، أى لا بد من إثارة اهتمام الطفل،

إذ إن مثل هذا الاهتمام هو الدافع الأكبر الذى يسدد خطاه ويقوده بعيدًا (محمود قاسم، ص ٢٠٢).

ومن قبل، استهجن الغزالى أسلوب هؤلاء الذين يتشدقون بالكلام ويتكلفون السجع والفصاحة، متبعين في ذلك ما جرت به عادة المتفاحصين المدعين للخطابة، ورأى أن ذلك كله من التصنع المذموم والتكلف الممقوت، مستشهدًا بقول رسول الله ﷺ: "أنا وأتقياء أمتى برآء من التكلف"، كما قال أيضًا ﷺ: "أبغضكم إلىَّ وأبعدكم عنى الثرثارون المتفيهقون". وهم المتشدقون في الكلام .

وفى النهاية لا يسع الإنسان حقًّا إلا أن يسجل الكثير من التقدير لهذا المفكر الموسوعى، وليس أدل على ذلك، فى مجال الفكر التربوى، أنه، ربما، حظى أكثر من غيره، بالعديد من الدراسات والبحوث، ولا توفيه هذه الصفحات التى كتبناها عن فكره حقه، لكن عذرنا، طوال الكتاب، أنه يغطى فكر كثيرين، مما يمكن أن تطيقه الأوراق والصفحات فى مثل هذا الحال .

مراجـع:

١- أبو حامد الغزالى :إحياء علوم الدين، القاهرة، المكتبة التجارية الكبرى، د.ت.

٢- _____: المنقذ من الضلال، القاهرة، المكتبة المحمودية، د.ت.

٣- _____: مشكاة الأنوار، حققه أبو العلا عفيفى، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، ١٩٦٤.

٤- _____: كيمياء السعادة، تحقيق محمد عبد العليم، القاهرة، مكتبة القرآن، الرياض، مكتبة الساعى، ١٩٨٧.

٥- _____: تهافت الفلاسفة، تحقيق سليمان دنيا، القاهرة، دار المعارف، ٢٠٠٠.

٦- _____: ميزان العمل، تحقيق سليمان دنيا، القاهرة، دار المعارف، ٢٠٠٣.

٧- أحمد عبد الغفور عطار : آداب المتعلمين ورسائل أخرى فى التربية الإسلامية، بيروت، ١٩٦٧، ط٢، د.ت.

٨- حسن بزون : المعرفة عند الغزالى، النظرية التربوية التعليمية، بيروت، مؤسسة الانتشار العربى، ١٩٧٧.

٩- سليمان دنيا : الحقيقة فى نظر الغزالى، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٥.

١٠- على عيسى عثمان : الإنسان عند الغزالى، تعريب خيرى حماد، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٤.

١١- فتح الله خليف : فلاسفة الإسلام، القاهرة، الإسكندرية، دار الجامعات المصرية، د.ت.

١٢- محمد عاطف العراقى : ثورة العقل فى الفلسفة العربية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٦، ط٣.

١٣- محمد غلاب : المعرفة عند مفكرى المسلمين، القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، ١٩٦٦.

١٤- محمود حمدى زقزوق : المنهج الفلسفى بين الغزالى وديكارت : الكويت، دار القلم، ١٩٨٣، ط٣.

١٥- محمود قاسم: دراسات في الفلسفة الإسلامية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٧، ط٢.

١٦- محمود قمبر : الفكر التربوى ومصادره عند الغزالى، فى (محمد كمال جعفر: الإمام الغزالى، بحوث ومقالات بأقلام نخبة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة)، الدوحة، جامعة قطر، ١٩٨٦.

١٧- هشام نشابة : التراث التربوى الإسلامى فى خمس مخطوطات، بيوت، دار العلم للملايين، ١٩٨٨.

obeikandl.com

ابن الجوزى
(٥١٠-٥٩٧هـ)

نشأته وتربيته :

هو أبو الفرج عبد الرحمن بن أبى الحسن الجوزى، الفقيه الحنبلى، الواعظ الملقب جمال الدين الحافظ والمكنى بأبى فرج (عبد البديع الخولى، ص ٣٠).

وقد لقب بالجوزى، نسبة إلى محلة الجوز بالبصرة، كما يرى البعض .ومن المفيد أن ننبه إلى أن ابن الجوزى هذا غير ابن قيم الجوزية صاحب شيخ الإسلام ابن تيمية وتلميذه، إذ لا صلة قربى بين العالمين الجليلين، ولكن حدث أن أصبح أصغر أبناء ابن الجوزى من أصحاب النفوذ فى بلاط الخليفة العباسى المستعصم، وقد أمر ذاك الابن ببناء مدرسة بدمشق عرفت بالمدرسة الجوزية، وإلى هذه المدرسة ينسب ابن قيم الجوزية لأن والده كان قيمًا عليها (عبد الرحمن صالح، ص ١١).

وقد وصف ابن الجوزى طرفًا من حياته الطفولية، حيث إنه كان صاحب همة عالية، ولما يزل بعد فى سن السادسة، حيث التحق بالكتاب ليتعلم كتاب الله، لكنه كان ذا نهج جدى يقربه من حياة الكبار لا الصغار، بل إنه استطاع، وهو فى سن السابعة أن يلتحق ببعض حلقات العلم فى المسجد، حيث كان ينصت جيدًا، حتى إذا عاد إلى البيت سارع إلى كتابة ما سمعه .

فلما أن شب عن الطوق، حملته عمته إلى مسجد أبى الفضل بن ناصر، وكان خالاً له، ومن ثم اهتم به وأسمعه الحديث وحفظ القرآن الكريم وقرأه بالروايات على جماعة من القراء، واهتم بطلب العلم فى كثير من الفنون (عبد البديع، ص ٣١).

وفى الوقت الذى كان أترابه ينشغلون بما يرفه عن النفس، وخاصة فى دور الطفولة

المتأخرة، إلا أنه لم يتعود المشاركة فى مثل هذا النهج من الحياة، وكأنه قد "شاخ" مبكرًا، فيأخذ نفسه بالزهد والصيام والسهر فى القيام والتحصيل العلمى، دون اكتفاء بمجال معرفى واحد، فكأنه أمام بستان تعددت أشجاره وأزهاره وألوانه، يطوف به، محاولاً أن يقتطع من كل نوع شيئًا .

ومع ولعه بعلوم وفنون شتى، لكنه مال أكثر إلى كل ما يتصل بالحديث النبوى.

وهو يحمد الله أن كان معظم الوقت، وفقًا لما نقوله حاليًّا "فى حاله" مما أبعد عنه الضغائن والحسد والنميمة والدساسين، وكان من نتيجة ذلك أن أسلم على يديه نحو مائتين، وتاب فى مجالسه أكثر من مائة ألف، كما يذكر هو بنفسه (عبد البديع، ص ٣٢).

ولا يحسبن أحد أنه يبالغ فى ذلك، فقد شهد بما هو أكثر منه، الرحالة الشهير ابن جبير، فقد وصف بعض مجالسه العلمية وصف رجل مبهور، وكأن اللغة لا تسعفه حتى يصف بدقة وصدق ما كان يشاهده، ويكفى أن مما قال: "ثم إنه بعد أن فرغ من خطبته برقائق من الوعظ وآيات بينات من الذكر، طارت لها القلوب اشتياقًا، وذابت بها الأنفس احترامًا، إلى أن علا الضجيج، وترددت بشهقاته النشيج، وأعلن التائبون بالصياح، وتساقطوا عليه تساقط الفراش على المصباح، كلٌّ يلقى ناصيته بيده فيجزّها، ويمسح على رأسه داعيًا له، ومنهم من يغشى عليه فيرفع فى الأذرع إليه، فشاهدنا هولاً يملأ النفوس إنابة وندامة، ويذكرها هول يوم القيامة، فلو لم نركب ثَبَجَ البحر، ونعتسف مفازات القفر إلا لمشاهدة مجلس من مجالس هذا الرجل، لكانت الصفقة الرابحة، والوجهة المفلحة الناجحة، والحمد لله على أن مَنَّ بلقاء من تشهد الجمادات بفضله ويضيق الوجود عن مثله" (رحلة ابن جبير، ص١٥٩) .

ومع ذلك فقد وجهت انتقادات حادة لابن الجوزى، على أساس أنه كان يستفيد أكثر علومه من الكتب التي لم يحكم ممارسة أهلها فيها، فكان ينقل من التصانيف من غير أن يكون متقنًا لذلك العلم من جهة الشيوخ، كما كان يصنف الكتاب، ولا يرجع إليه، بل ينشغل بغيره، وربما كتب في الوقت الواحد فى تصانيف عديدة، فمن هنا كثرة الغلط في بعض كتبه (منصور بانقا، ص ٥٠).

ورغم الشهرة العريضة التى استحقها ابن الجوزى بعلمه ووعظه وكثرة تصانيفه، فإن الحياة لم تصْفُ له، وابتلى بمحنتين (أعمار الأعيان، ص ٣٥) :

الأولى : أن بعض الرافضة وشى به إلى الخليفة الناصر، وكان الناصر يميل إلى الشيعة، ولم يكن له ميل إلى ابن الجوزى، فلما وشوا به إليه عن طريق هذا النموذج الشهير، الذى يبدو فى أشخاص، فى كل عهد "الوسواس الخناس"، أرسل من شتمه وأهانه وأخذه قبضًا باليد، وختم على داره، وشتت عياله، ثم حُمل إلى سفينة ونُفى إلى مدينة واسط، فحُبس بها فى بيت حرج ضيق، وكان أثناء ذلك الحبس يخدم نفسه، ويغسل ثوبه، ويطبخ، ويستقى الماء من البئر، وكانت هذه المحنة من سنة ٥٩٠ إلى سنة ٥٩٥هـ، فكانت غاشية من الغواشى أطبقت عليه وهو فى الثمانين من عمره، ولم يعش بعدها سوى عامين .

والمحنة الثانية : صدرت من واحد من أهل بيته، فقد كانت فى ولد له يسمى "عليًّا" أخذ مصنفات والده وباعها بيع العبيد، ولمن يريد، ولما نفى والده إلى واسط، تحيّل على الكتب بالليل، وأخذ منها ما أراد، وباعها بثمن بخس دراهم معدودات، وكان أبوه قد هجره منذ سنين، فلما امتُحن صار حربًا عليه .

توجهه الفكرى :

ظهر ابن الجوزى فى وقت كانت البدع فيه أقوى من أى وقت مضى، حيث ظهرت الفرق الضالة، وأصبح للبدعة أنصار ومؤيدون، فما كان منه إلا أن وقف فى وجه تلك الفرق داعيًا للرجوع إلى نهج السلف الصالح (منصور بانقا، ص ٥١).

وكان ابن الجوزى من العلماء الذين يرون أن السلامة فى البعد عن الحكام، ولو اقترب إليهم لنال من عطائهم، ولكنه استغنى مما فى أيديهم وآثر الكفاف، وصان نفسه عن التزلف حتى يحفظ إيمانه فيكون باستطاعته الإنكار عليهم كلما رأى منهم ما ينبغى إنكاره، وقد ألف ابن الجوزى كتابًا أسماه (الشفاء فى مواعظ الملوك والخلفاء)، حثهم فيه على العدل حيث قال: "عدل السلطان خير من خصب الزمان"، كما حذرهم من الظلم والجور، وقال: "إن

الظلم مسلبة للنعم" (منصور بانقا، ص ٦٠).

كذلك لا بد أن نتنبه إلى أن ابن الجوزى عاش فى عصر كان هجوم الأعداء على الدولة الإسلامية متكررًا، وقد احتل الصليبيون بيت المقدس، الأمر الذى ترك أثرًا فى نفوس المسلمين عامة وعلمائها خاصة، من هنا كان للجهاد فى فكر ابن الجوزى حيزًا، حيث دعا إلى الجهاد وحث عليه، وأورد العديد من الأحاديث التى تظهر فضل الجهاد والمجاهدين، مستعينًا بما رواه أبو هريرة عندما قال : سأل رجل رسول الله ﷺ : أى الأعمال أفضل ؟ قال "الإيمان بالله، قال : ثم ماذا ؟ قال: الجهاد فى سبيل الله" . كما أورد حديث عبد الله بن أبى أوفى عن النبى ﷺ أنه قال: "اعلموا أن الجنة تحت ظلال السيوف".

وابن الجوزى حنبلى المذهب، شديد التمسك به، كثير الثناء على الإمام أحمد بن حنبل، ويحدثنا عن سبب اختياره لمذهب الحنابلة على غيره، على أساس أننا إذا نظرنا في أدلة الشرع وأصول الفقه، وسير أحوال الأعلام المجتهدين، فسوف نرى هذا الرجل أوفرهم حظًا من تلك العلوم، وفضلاً عن علمه الغزير أنه كان أزهد الناس في الدنيا، و مع قوة الورع، ولم ينقل عن أحد من الأئمة أنه امتنع من إرفاق السلطان وهدايا الإخوان كامتناعه (منصور بانقا، ص ٣٩) .

ومع هذا الميل الشديد لمذهب ابن حنبل، فإنه كان يكره التعصب المذهبى، وينسب المتعصبين إلى قلة العلم، ولو كانوا علماء، فيقول إنه رأى جماعة من المنتسبين إلى العلم يعملون عمل العوام، فإذا صلى الحنبلى في مسجد شافعى، ولم يجهر "أى بالقنوت" غضبت الشافعية، وإذا صلى شافعى في مسجد حنبلى غضبت الحنابلة، ويصف هذا بأنه "مسألة اجتهادية والعصبية فيها مجرد الهوى"، بينما العلم يمنع من هذا .

الذكاء :

نحن نعلم أن (الذكاء) قد أصبح مبحثًا مهمًا في الدراسات النفسية منذ عدة عقود، ومن ثم فلا بد لنا أن نحمد لعالمنا ابن الجوزى أن يطرق هذا الموضوع، وإن كان يطرقه وفقًا لمعطيات

obeikandl.com

المعرفة التي كانت متوافرة في عهده بطبيعة الحال .

والذكاء في لغة العرب أصله "تمام الشيء .."، ومنه الذكاء في السن وهو تمام السن، ومنه الذكاء في الفهم، وهو أن يكون فهمًا تامًّا سريع القبول. وذكيت النار إذا أتممت إشعالها، ويقال أذكيتها، إذا أتممت وقودها (محمد خلف الله، ص ٢٩) .

لكن، لماذا ألف ابن الجوزى كتابًا عن "الأذكياء" ؟

هنا يشرح في مقدمته الأسباب التي دفعته إلى ذلك، حيث إن العقلاء يتفاوتون في موهبة العقل، ويتباينون في تحصيل ما يتقنه من التجارب والعلم، ومن ثم كان تأليف الكتاب ليجمع فيه أخبار الأذكياء الذين قويت فطنتهم وتوقد ذكاؤهم لقوة جوهرية عقولهم، ويحصر الأغراض التي يستهدفها من تأليف الكتاب في ثلاثة :

أحدها : معرفة أقدارهم بذكر أحوالهم.

والثانى : تلقيح ألباب السامعين إذا كان فيهم نوع استعد لنيل تلك المرتبة، وقد ثبت أن رؤية العاقل ومخالطته تفيد ذا اللب، فسماع أخباره يقوم مقام رؤيته.

والثالث : تأديب المعجب برأيه إذا سمع أخبار من تعسر عليه لحاقه .

ومن يتصفح الكتاب يجد أن ابن الجوزى، قد تناول قضايا مهمة في كل من علم النفس، والتربية، حيث تناول فضل العقل وماهيته، وحدد معنى الذهن والفهم والذكاء، وذكر العلامات التي يستدل بها على ذكاء الذكى، وأورد ما نقل عن السالفين مما يدل على قوة الفطنة، سواء أكانوا أنبياء أم صحابة أم خلفاء أم سلاطين ووزراء قضاة وزهادًا وفقهاء، كما أنه روى شيئًا من الحيل المأثورة من بعض الأذكياء، وطرفًا خاصة بالعوام وذكائهم، ثم تناول في تسعة أبواب ذكاء بعض الطوائف الخاصة، كالشعراء والمحاربين والمتطببين والصبيان والمجانين والنساء، وفى أواخر الكتاب تناول ذكاء الحيوان البهيم !! وكذلك تناول حالات تكشف عن غباء بعض الناس .

فإذا ما تنبهنا إلى أن ابن الجوزى كتب كل هذا في القرن الثانى عشر الميلادى، وأنه كان

مبرزًا في علم الحديث والوعظ، فضلاً عما أشرنا إليه من استغراق في مجالس وعظ تكالب عليه جمهور غفير، أدركنا أن هذا الرجل، بتناوله مثل هذه الموضوعات في تلك الفترة المبكرة إنما هو علامة عبقرية خاصة، حتى إن "خلف الله" كتب معقبًا على هذا: "أليس مما يطمئن له قلب الباحث العربى الحديث أن يجد من بين شيوخ الإسلام من اتجه إلى مثل هذا النوع من البحث والتأليف منذ أكثر من سبعة قرون ؟ ألا إنه لو عثر على مثل هذا الكتاب بين المؤلفات الأوربية القديمة لجعل له الباحثون مكانًا ظاهرًا في تاريخ علم النفس، ولاعتبروه من المراجع التي لا بد من دراستها لكل متخصص في هذا الفرع" (محمد خلف الله، ص ٣٠).

ومن أول ما يلفت النظر في عبارات ابن الجوزى، ذلك العنوان الذى يضعه، هو (الباب السابع) في سياق المنقول من ذلك عن نبينا ﷺ، كلمات تدل على قوة الفطنة الفطرية، وقوله في مستهل ذلك الباب "فأما ما حصل له بتلقى الوحى وتثقيفه، فذلك كثير، وليس هو مرادنا ههنا، إنما المراد القسم الأول".

هاتان العبارتان صريحتان في أن المؤلف قد اتجه بتفكيره إلى القوة الفطرية، وأنه حاول أن يتحاشى ما جاء عن طريق التلقين والتثقيف، وهاتان الناحيتان هما الخلاصة التي وصلت إليها جهود جمهرة كبيرة من العلماء المحدثين .

وللأذكياء علامات، فكيف يكشف عنها ابن الجوزى ؟

في وقتنا الحاضر هناك اختبارات ومقاييس وتجارب، لكن ابن الجوزى في زمنه لجأ إلى التجارب الإنسانية، فأورد العديد من الوقائع والأحداث، كل منها يشير إلى مظهر بعينه من الذكاء، لا يتسع المقام لبيانها، ونكتفى هنا بمثال موضوعه هو رسول الله ﷺ، فعن على – رضى الله عنه– قال : لما سار رسول الله ﷺ إلى بدر وجدنا عندها رجلين : رجلاً من قريش، ومولى لعتبة بن أبى معيط، فأما القرشى فأفلت، وأما مولى عتبة فأخذناه، فجعلنا نقول : كم القوم ؟ فيقول : هم والله كثير عددهم، شديد بأسهم، فجعل المسلمون إذا قال ذلك ضربوه، حتى انتهوا به إلى النبى ﷺ، فقال له: كم القوم ؟ فرد : هم والله كثير عددهم، شديد بأسهم، فجهد النبى ﷺ أن يخبره كم هم، فأبى . ثم إن النبى ﷺ سأله : كم ينحرون من

الجزر ؟ فقال : عشرًا لكل يوم، قال رسول الله ﷺ: "القوم ألف، كل جزور لمائة وتبعها" (خلف الله، ص ٣٥) .

فهذه واحدة من روايات المؤلف المتعددة عن رسول الله ﷺ، وهى تصور حالاً وجد فيها الرسول، أو معضلة واجهته، استلزمت منه بذل الجهد والتفكير، فأمامه رجل يأبى أن يخبره عدد القوم، والرسول حريص أن يصل إلى ذلك العدد، وقد هداه ذكاؤه المتقد إلى الوصول من طريق غير مباشر، وظاهر أن نجاحه في هذا قد اعتمد على أربع خطوات :

الأولى : أنه وضع أمامه غاية جدّ في الحصول عليها، وهى تحديد العدد .

الثانية : أنه ابتكر إلى هذه الغاية طريقًا موصلة خفيت معالمها على مولى عتبة .

الثالثة : أنه رجع إلى التجارب المكتسبة في كفاية الجزور مائة من الناس .

الرابعة : أنه وجد علاقة (١ : ١٠٠) بين شيئين، وأحد الطرفين (١٠) فاستنتج الطرف الثانى (١٠٠٠).

وهذه الخطوات، هى في الحقيقة صميم الذكاء كما يتصوره المحدثون .

ومن الأمثلة التي ساقها ابن الجوزى، ما عماده الاحتيال والمهارة العملية، كالذى روى أنه كان في بغداد في طرف الجسر سائلان أعميان، أحدهما يتوسل بعلى، والآخر بمعاوية، ويتعصب لهما الناس، ويجمعان القطع، فإذا انصرفا اقتسما القطع .

ومثال آخر : دخل عمران بن حطان يومًا على امرأته وكان قبيحًا دميمًا قصيرًا، وقد تزينت وكانت حسناء، فنظر إليها وأدام النظرة، ولما سألته عما يجعله يطيل النظر والتأمل فيها ؟ فقال لها : أنت والله جميلة، فقالت له : أبشر، فإنى وإياك في الجنة، وعندما سألها عن مصدر هذه البشرى أجابته : لأنك أعطيتَ مثلى فشكرتَ، وابتُليت بمثلك فصبرتُ، والصابر والشاكر في الجنة !!

العقل :

ولا شك أن الحديث عن الذكاء يستدعى بالضرورة تساؤلاً عما كان يعنيه ابن الجوزى بالعقل، والذى يكاد يتماهى مع الذكاء، فقد أشار إلى أربعة معانٍ تطلق على العقل (عبد الرحمن صالح، ص ٣١) :

١- الاستعداد الذى يمكن المرء من اكتساب العلوم، وهو ما قصده آخرون عندما قالوا بأنه نور يقذف في القلب يستعد به لإدراك الأشياء .

٢- العلم الذى وضع في الطباع بجواز الجائزات، واستحالة المستحيلات، ومثال ذلك أن يدرك المرء أن الاثنين أكثر من الواحد .

٣- العلوم التي تستفاد من التجارب والخبرات التي يمر بها المرء .

٤- معرفة عواقب الأمور التي تقود إلى قمع الشهوة الداعية إلى اللذة العاجلة .

ويصف ابن الجوزى الإنسان العاقل بقوله : "يستدل على عقل العاقل بسكوته وسكونه وخفض بصره وحركاته في أماكنها اللائقة بها ومراقبته للعواقب، فلا تستفزه شهوة عاجلة عقباها ضرر، وتراه ينظر في الفضاء فيتخير الأعلى والأحمد عاقبة من مطعم، ومشرب، وملبس، وقول، وفعل، ويترك ما يخاف ضرره ويستعد لما يجوز وقوعه" (عبد الرحمن صالح، ص٣٣).

فالأقوال والأفعال الصادرة عن المرء معايير صادقة للحكم على مدى رجحان عقله، فالذى يدرك العوامل الماثلة وراء المواقف والنتائج المترتبة عليها، ويتصرف وفقًا لذلك- إنسان عاقل، بخلاف من يغتر بظواهر الأمور، ولا يتريث عند اختيار الحل المناسب للمشكلة الراهنة.

وفى كتابه (صيد الخاطر، ١٩٧٩) عدد ضخم من الأفكار والآراء المتنوعة، خص منها العقل بعدد طيب منها :

فمن ذلك، على سبيل المثال، التأكيد على أهمية "النظر في العاقبة" (ص٢٨٩)، ونحن نعلم من كتابات فيلسوف التربية الأمريكى "جون دوى" أنه كاد يرادف بين العقل وبين

التحسب لعواقب الأمور .

وهنا يروى ابن الجوزى أن الغلاء كان قد اشتد ببغداد في أول خمس وسبعين، وكلما جاء الشعير، زاد السعر، فتدافع الناس على اشتراء الطعام، فاغتبط من يستعد كل سنة بزرع ما يقوته، وفرح من بادر في أول النيسان (أبريل) على اشتراء الطعام قبل أن يضاعف ثمنه، وأخرج الفقراء ما في بيوتهم فرموه في سوق الهوان، وبان ذل نفوس كانت عزيزة .

استلفت هذا نظر ابن الجوزى وخاطب نفسه: "يا نفس خذى من هذه الحال إشارة ليغبطن من له عمل صالح وقت الحاجة إليه، وليفرحن من له جواب عند إقبال المسألة . وكل الويل على المفرط الذى لا ينظر في عاقبته، فتنبهى" (ص ٢٩٠).

كذلك روى ابن الجوزى (ص٥٦٦) أن رجلا استأذن على قاضى القضاة ابن أبى دؤاد، قال : قولوا له أبو جعفر بالباب . فلما سمع هشّ لذلك وقال : ائذنوا له، فدخل، فقام، وتلقاه وأكرمه وأعطاه خمسة آلاف، وودعه !

فقيل له : رجل من العوام فعلت به هذا ؟

قال : إنى كنت فقيرًا، وكان هذا صديقًا، فجئته يومًا فقلت له : أنا جائع، فقال : اجلس، وخرج، فجاء بشواء وحلوى وخبز، فقال : كل .

فقلت : كل معى . قال : لا . قلت: والله لا آكل حتى تأكل معى، فأكل، فجعل الدم يجرى من فمه! فقلت: ما هذا ؟ قال : مرض ! فقلت : والله لا بد أن تخبرنى.

قال : إنك لما جئتنى لم أملك شيئًا وكانت أسنانى مضببة بشريط من ذهب، فنزعته واشتريت به، فهلا أكافئ مثل هذا ؟!!

وفى موضع آخر من "صيد الخاطر"، نجده يوجب على الإنسان أن يقدر في نفقته وإن رأى الدنيا مقبلة، لجواز أن تنقطع تلك الدنيا، وكذلك ينبغى للمعافى أن يُعِدّ للمرض، وللقوى أن يتهيأ للهرم "وفى الجملة، فالنظر في العواقب وفيما يجوز أن يقع شأن العقلاء، فأما النظر في الحالة الراهنة، فحالة الجهلة الحمقى، مثل أن يرى نفسه معافى وينسى المرض، أو غنيًّا

وينسى الفقر، أو يرى لذة عاجلة وينسى ما تجنى عواقبها، وليس للعقل شغل إلا النظر في العواقب .." (ص ٥٢٩).

وابن الجوزى بحكم توجهه الدينى، يسعى إلى استثمار ما منحه الله للإنسان من قوى عقلية لتثبيت الإيمان وترسيخه، ومن هنا فهو يقف متعجبًا من قوم يرفعون لافتة العقل، وفى الوقت نفسه يعترضون على حكمة الخالق، فمثل هؤلاء ينبغى أن يقال لهم : هذا الفهم الذى دلكم على رد حكمته، أليس هو من منحه ؟ أفأعطاكم الكمال ورضى لنفسه بالنقص؟ ولينتهى بأن هذا مع الأسف الشديد يدخل صاحبه دائرة الكفر (ص ٤٩٨) .

ومما يستحق النظر بعين التقدير حقًّا هو مناداة ابن الجوزى بهذا الشعار الشهير الذى يتم تداوله عبر قرون، حيث عنون به خاطرة من خواطره (ص ٥٣٦) بـ (العقل السليم في الجسم السليم)، فمع تحيزه للعقل، ومع تأكيده على الروح، يؤكد الرجل وعيه بالتلازم بين الجانبين، العضوى والعقلى، وكيف أن نوع الطعام ومقداره يؤثر على الحالة العقلية، سواء بالسلب أو الإيجاب، ومن ثم نبه إلى الاعتدال في الطعام، بغير تقليل عن الحد الضرورى، ولا إفراط في الزيادة، وينبه إلى أن من تأمل حال رسول الله ﷺ، وجدهم يأخذون بمقدار ولا يتركون حظوظ النفس التي تصلحها .

ودعا ابن الجوزى إلى الالتزام بطريق رسول الله ﷺ وصحابته، ولا يلتفت إلى غير ذلك، فيقال : فلان الزاهد قد أكل الطين، وفلان كان يمشى حافيًا، وفلان بقى شهرًا ما أكل "فإن المحققين من هؤلاء المخلصين لله تعالى على غير الجادة، لأن الجادة اتباع رسول الله ﷺ وأصحابه وما كانوا يفعلون" (ص ٥٣٩).

ومع كثرة ما كتب ابن الجوزى عن أهمية العقل، وتحيزه له، وإقراره بضرورته لاستقامة حياة الإنسان، وروايته لكثير من الآثار المؤكدة لأهمية العقل ودوره، إلا أنه يقر في الوقت نفسه، أن العقل له حدود، ومن هنا فقد انتقد بعض علماء الكلام وأصحاب مدرسة الرأى في الفكر الإسلامى، الذين أطلقوا لعقولهم العنان في مناقشة وتصور أمور تتصل بالله – سبحانه وتعالى، بينما حكمة المولى تفوق قدرة العقل، ومن قاس أفعاله سبحانه على أفعالنا فقد أخطأ خطأً

فاحشًا، فالله سبحانه قد أخفى بعض الأمور، لحكمة يراها هو، عن الإنسان، ومن ثم فلا ينبغى للإنسان أن يقتحم مثل هذه الموضوعات، لأنه أصلاً لا يملك وسائل معرفتها المعرفة الحقة التي توقفه على كنهها (عبد البديع، ص ٨٥).

وإذا كان ابن الجوزى قد وضع للعقل حدودًا في تفهم الحكمة الإلهية، فإنه وضع له تحفظات في التعامل مع المخلوقين، وهو أن يتدبر ويتأمل ولا يقلد، لأن إبليس دخل على هذه الأمة من طريقين، أحدهما، التقليد للآباء والأسلاف، والآخر، الخوض فيما لا يدرك غوره، ويعجز الخائض عن الوصول إلى عمقه، وعلى العقل أن يسلم الأمر لله فيما يعجز عن فهمه، وأن يوظف قواه فيما خلق له من تدبر وتأمل، وفى التقليد إبطال لمنفعة العقل، وقبيح بمن أعطى شمعة يستضىء بها أن يطفئها ويمشى في الظلمة .

لماذا الاهتمام بالحمقى والمغفلين ؟

لابن الجوزى كتاب طريف فى عنوانه (أخبار الحمقى والمغفلين)، ووجه الغرابة أن المربين عادة يهتمون بما ينبغى أن يكون، وليس الحمق مما ينبغى أن يكون بطبيعة الحال، ولا الحمقى فئة ينبغى أن تأخذ حظها من البحث والدراسة، لكنه آثر أن يقوم بهذه الدراسة وكأنها صورة من الصور التى ننادى بضرورة الاهتمام بها، ألا وهى ما يمكن تسميته "بالبثالوجيا التربوية"، أو "علم الأمراض التربوية"، ومن ثم لا نكتفى بتصور النموذج والمثال التربوى، وإنما نتناول بالبحث والتحليل أيضًا ما لا ينبغى أن يكون، وخاصة فى واقعنا المجتمعى والتربوى.

ولم يترك ابن الجوزى القارئ مندهشًا، وإنما بادر في مقدمة الكتاب إلى شرح الدوافع التى دفعته إلى تأليف مثل هذا الكتاب، فكتب معددًا هذه الأسباب فيما يلى (أخبار الحمقى، ص ١٥) :

١- أن العاقل إذا سمع أخبارهم عرف قدر ما وهب له مما حرموه، فحثه ذلك على الشكر.

٢- أن ذكر المغفلين يحث المتيقظ على اتقاء أسباب الغفلة، إذا كان داخلاً تحت الكسب

وعامله فيه الرياضة، وأما إذا كانت الغفلة مجبولة فى الطباع، فإنها لا تكاد تقبل التغيير .

٣- أن يروح الإنسان قلبه بالنظر فى أحوال مثل هذه الفئة "المبخوسين"، حيث إن الحياة إذا سارت مستمرة فى اتجاه الجد والدأب، تمل، فتحتاج إلى بعض اللهو المباح، وقد قال ﷺ لحنظلة: "ساعة وساعة" (أخبار الحمقى، ص ١٦). وفى هذا السبب بصفة خاصة أفاض ابن الجوزى فى رواية الروايات تأكيدًا على أهمية أن يخرج الإنسان أحيانًا عن مناخ الدأب والجدية، ليسمع أو يقرأ بعض ما يخفف عن النفس ويروح عن القلب بعد أجواء العمل والجدية، من ذلك ما جاء عن مالك بن دينار الذى قال : كان الرجل قبلكم إذا ثقل عليه الحديث قال : إن الأذن مجاجة، والقلب حمض، فهاتوا من طرف الأخبار .

لكن، ما معنى الحمق ؟

هنا يقول ابن الجوزى، نقلاً عن ابن الأعرابى : الحماقة مأخوذة من حمقت السوق، إذا كسدت، فكأنه كاسد العقل والرأى، فلا يشاور، ولا يلتفت إليه فى أمر حرب .

هذا من الناحية اللغوية، أما من حيث المعنى العام، فإن معنى الحمق والتغفيل هو الغلط فى الوسيلة والطريق إلى المطلوب، مع صحة المطلوب، بخلاف الجنون، فإنه عبارة عن الخلل فى الوسيلة والمقصود معًا، فالأحمق مقصوده صحيح، لكن سلوكه الطريق فاسد (أخبار الحمقى، ص ٢٢).

ويسوق ابن الجوزى مثالا في الحمق رواه عن الجاحظ، الذى مر بمعلم كتب على لوح أحد الطلاب : (وإذ قال لقمان لابنه وهو يعظه: يا بنى لا تقصص رؤياك على إخوتك فيكدوا لك كيدًا وأكيد كيدًا، فمهل الكافرين أمهلهم رويدًا)، وهو بذلك يخلط الشطر الأول من الآية ١٣ من سورة لقمان، بجزء من الآية الخامسة من سورة يوسف، وآخر آيتين من سورة الطارق .

فلما نبه المعلم إلى أنه أخطأ وأدخل سورة في سورة، قال "إذا كان أبوه يدخل شهرًا في شهر، فأنا أيضًا أدخل سورة في سورة، فلا آخذ شيئًا ولا ابنه يتعلم شيئًا".

فها هنا نجد المعلم يقصد أن يأخذ حقه في أجرة التعليم فى وقتها، لكنه أخطأ الوسيلة إلى ذلك، فوقع في هذا الخطأ الفاحش .

ويرى ابن الجوزى أن هناك علاقة بين قلة المعلومات وبين الحمق والغفلة، وهو يدلل على ذلك بمثال أورده يتصل برجل أحضر ابنه إلى القاضى كى يحجر عليه استنادًا إلى أنه لا يحسن قراءة آيتين من القرآن الكريم، فقال القاضى له : اقرأ يا فتى، فقرأ :

أضاعونى وأى فتى أضاعوا ليوم كريهة وسداد ثغر

فسارع الأب قائلاً: أصلح الله القاضى، لا تحجر عليه لأنه قرأ آية أخرى عدا هاتين، فكانت النتيجة أن حجر القاضى على الأب وابنه (أخبار الحمقى والمغفلين، ص ٧٥).

والإنسان المتسم بالحمق يتصور أن ما يقع في موقف لا بد بالضرورة أن ينطبق على مواقف أخرى، على الرغم مما قد لا يكون بينها من تشابه حقيقى، بمعنى أن يضع الشىء فى غير محله، فمن ذلك ما فعله أعرابى يدعى مجرمًا، إذ صلى هذا الأعرابى خلف إمام وكان قد وقف في الصف الأول، فقرأ الإمام في سورة المرسلات ﴿ وَٱلْمُرْسَلَٰتِ عُرْفًا ۝١ ﴾، حتى وصل إلى قوله تعالى: ﴿ أَلَمْ نُهْلِكِ ٱلْأَوَّلِينَ ۝١٦ ثُمَّ نُتْبِعُهُمُ ٱلْءَاخِرِينَ ۝١٧ ﴾، تراجع صفًا آخر. وعندما قرأ الإمام ﴿ كَذَٰلِكَ نَفْعَلُ بِٱلْمُجْرِمِينَ ۝١٨ ﴾، ولى هاربًا، وهو يقول: ما أرى المطلوب غيرى (أخبار الحمقى، ص ١١٧).

وكان من الطبيعى أن ينبه ابن الجوزى على مجانبة صحبة الأحمق، وفقًا للقاعدة الشهيرة: المرء بقرينه يقرن .لكن من الملاحظ أن ابن الجوزى وهو يتناول هذه القضية لا يحلل ويصنف ويعلل ويستنبط، ولكن يقف عند حد سرد أقوال ومواقف مختلفة تدور كلها حول آثار سلبية تصيب من يصاحب الحمقى، مما لا بد أن يؤكد للمرء على ضرورة تجنب مثل هذه الصحبة.

وهو من هنا يبدأ الباب السادس من أخبار الحمقى والمغفلين المعنون بـ (فى التحذير من صحبة الأحمق) بقوله: "قال عليه السلام، دون إيضاح أى الأنبياء يقصد ؟ صحيح أن الغالب عند استشهاد المربين الإسلاميين بنبى أن يكون هو رسول الله محمد ﷺ، لكن نص

الحديث المشار إليه لا يعبر عن لغة رسول الله، فضلا عن أنه لم يسند القول إلى سند معين، لكن النص على أية حال يقول (أخبار الحمقى، ص ٣٦) : لا تؤاخِ الأحمق فإنه يشير عليك ويجهد نفسه فيخطئ، وربما يريد أن ينفعك فيضرك، وسكوته خيرٌ من نطقه، وبعده خير من قربه، وموته خير من حياته".

كذلك يروى ابن الجوزى، ما سبق أن أوردناه فى موضع سابق، عن الخليل بن أحمد قوله: الناس أربعة، رجـل يدرى ويدرى أنه يدرى، فذاك عالم فخذوا عنه، ورجل يدرى وهو لا يدرى أنه يدرى، فذاك ناسٍ فذكروه، ورجل لا يدرى وهو يدرى أنه لا يدرى، فذاك طالب فعلموه، ورجل لا يدرى ولا يدرى أنه لا يدرى، فذاك أحمق فارفضوه (أخبار الحمقى، ص٣٦).

لكن، ما الفرق بين العقل والذكاء ؟

يبدو أن ابن الجوزى فى بعض المواضع لا يفرق بين الاثنين، فالمستقرئ للباب الرابع من كتاب الأذكياء يجده قد كُرس لبيان الصفات الجسمية المشيرة إلى عقل العاقل وذكاء الذكى، وقد أشار فيه إلى عدد من الصفات من غير أن يخص أيًّا منها العقل أو الذكاء (الأذكياء، ص١٣)، وينطبق هذا الكلام على السمات التي تمثل عددًا من الأقوال والأفعال، مثل مراقبة نتائج الممارسات والاستعداد لما يجوز وقوعه.

بيد أن التمييز بين مفهوم كل من العقل والذكاء يظهر أكثر جلاء عندما نقارن بين المفهومين، فالعقل يشير إلى الطاقة التي تكون لدى الإنسان، وأيضًا المعارف التي يتحصلها بحيث تدخل في نسيج شخصيته، ومعنى هذا أن تتالى الخبرات على الإنسان يسهم في تنمية عقله، وعندما يتعامل العقل مع موقف جديد فإنه يؤثر الطريقة التي يستجيب بها صاحبه، وقد يستجيب عقل شخص بعينه بطريقتين مختلفتين، إحداهما تتصف بالدقة وسرعة الفهم، بينما تتسم الثانية بالغموض أو عدم الإدراك (عبد الرحمن صالح، ص ٤٢).

وإذا صح هذا، فإن العقل يدل على القوة الكامنة التي تمكن المرء من إدراك الحقائق والأشياء، وأما الذكاء، فيشير إلى الطريقة التي يتعامل بها العقل مع تلك الحقائق، فالإنسان،

في الغالب، لا يكون صاحب عقل ومفتقرًا إليه في وقت واحد، لكن يمكن وصف تعامله مع الأشياء بأنه ذكى أو أحمق، وهذا لا يعنى أنه لا يوجد ارتباط قوى بين وجود عقل راجح وصدور سلوك ذكى، بل يعنى أن كلاً من العقل والذكاء لا يتطابقان (عبد الرحمن صالح، ص ٤٣).

استقامة النظر إلى العلم :

لم يكن لابن الجوزى، وهو الذى تعدد في الكتابة وفى تأليف الكتب والموضوعات، أن يفوته ذلك الموضوع الأثير عند كافة علماء الإسلام، ألا وهو تقدير العلم وتحديد المقصود منه وكيف السبيل إليه، إلى غير هذا وذاك من موضوعات. وهو إذ نراه مبثوثًا في كثير من كتاباته إلا أننا سوف نقتصر هنا على ما جاء في كتابه (صيد الخاطر).

وأول ما تناوله ابن الجوزى في هذا الباب : تحبيب الناس في التعليم، فعرض إلى أن نفسه كانت تحدثه في بعض الأحيان إلى الانقطاع عن مجالس التعليم والتفرغ إلى الزهد والانقطاع عن الدنيا (صيد الخاطر، ص ٣٤)، لكن ضميره كان يرده في مثل هذا الحال إلى جادة الصواب، داعيًا إياه أن يسأل نفسه: "فإن طاب لى الزهد، وتمكنت من العزلة، فنفد ما بيدى أو احتاج بعض عائلتى، ألست أعود القهقرى ؟" والرد على ذلك واضح ومقنع "فدعنى أجمع ما يسد خلتى ويصوننى عن مسألة الناس، فإن مُد عمرى، كان نعم السبب، وإلا كان للعائلة، وألا أكون كراكب أراق ماءه لرؤية سراب، فلما ندم وقت الفوات، لم ينتفع بالندم" (ص ٣٥).

ويكرر ابن الجوزى تلك المقولة المعروفة في الفكر التربوى الإسلامى ألا وهى أن "لا خصيصة أشرف من العلم" (صيد الخاطر، ص ١٨٧)، وآية ذلك أن بزيادته صار آدم مسجودًا له، وبنقصانه صارت الملائكة ساجدة .

وفى مقابل ذلك، انتقد بعض العلماء الذين آثروا التنفل بالصلاة والصوم، عن تصنيف كتاب أو تعليم علم ينفع، بينما مثل هذا "بذر يكثر ريعه، ويمتد زمان نفعه" .

ويلفت ابن الجوزى النظر إلى العبادة بمعناها الضيق حيث لا يتعدى نفعها ممارسيها، بينما يتعدى نفع العلماء، وهم ورثة الأنبياء، وخلفاء الله الحقيقيون في الأرض، وهم الذين عليهم المعول، على أن يكون العلم مقترنًا بالعمل به، ومن هنا فقد قالت أم الدرداء لرجل : هل عملت بما علمت؟ قال : لا، قالت : فلِم تستكثر من حجج الله عليك ؟

وفى هذا السياق نفسه، قال أبو الدرداء : ويل لمن لم يعلم ولم يعمل مرة واحدة، وويل لمن علم ولم يعمل سبعين مرة .

وإذا كان أفضل الأشياء عند ابن الجوزى هو التزيد من العلم إلا أن من سوء التصرف الاقتصار على ما تم تحصيله لأن مثل هذا يوقع صاحبه في جُبّ الغرور، ويغلق على نفسه أبواب الاستفادة مما يجد من العلم (صيد الخاطر، ص ١٣٥).

لكننا نجد نظر ابن الجوزى معلقًا بمرتبة من المعرفة تعد هى أعلى المراتب، ألا وهى "التعلق بالله عز وجل" حيث يصف هذه المرتبة بأنها مرتبة "العرفان"، والواصل إليها هو "العارف"، وصاحب مثل هذه المرتبة "ليس في الدنيا ولا في الآخرة أطيب عيشًا من العارفين بالله عز وجل، فإن العارف به مستأنس به في خلوته" (ص ١٦١).

القائم بأمر التعليم :

لا نقصد بذلك "مسئولية تنفيذية إدارية"، وإنما نقصد به هذا الذى نصفه دائمًا بأنه قطب الرحى والعمود الفقرى، ألا وهو المعلم .

وحتى يتبين لنا موقف ابن الجوزى من هذه القضية، نجد أن الأمر يتناول – مرة أخرى - أولاً مدى ما أحله ابن الجوزى من تقدير "للعلم"، فشرف العلم وقيمته وضرورته، تعكس نفسها بالضرورة على من يكون عمله، نقل هذا العلم وتنميته، وهو المعلم .

وفى هذا نجد ابن الجوزى يقول : "ليس فى الوجود أشرف من العلم، كيف لا وهو الدليل، فإذا عدم وقع الضلال"، ويقول فى وصيته لولده "واعلم أن العلم يرفع الأرذال، فقد كان

خلق كثير من العلماء لا نسب لهم يذكر، ولا صورة تستحسن، وإنما شرفوا بالعلم" (لفتة الكبد فى نصيحة الولد، ص ٥٨) .

أما من حيث عملية التعليم نفسها، حيث نشر المعرفة وإذاعة العلم بين طالبيه ومستحقيه، فقد قال فى ذلك مربينا: "أما تعليم الطالبين وهداية المريدين، فإنه عبادة العالم" (صيد الخاطر، ص ٢٩) .

وحتى يعرف المعلم قيمة ما يعمل فى نقل المعرفة، عليه أن يثق أن ما يفعله يجاوز فائدة الطالب، ذلك لأن الطالب إذا كان صالحًا بصفة خاصة يمكن أن يسلك مع الآخرين وفق ما تعلم واستفاد، ومن هنا كان علماء السلف الناصحون لله تعالى ودينه يلقون شبك الاجتهاد لصيد طالب ينتفع الناس به فى حياتهم ومن بعدهم، ولو لم يكن للعالم إلا طالب واحد ينفع الله بعلمه وهديه لكفاه ذلك الطالب عند الله، فإنه لا يصل شىء من علمه إلى أحد، فينتفع به إلا كان له نصيب من الأجر (منصور بانقا حجر، ص ١٦١).

ولأن عيون الطلاب معقودة بمعلمهم، استلزم هذا أن يكون "قدوة" لهم فى قوله وفى سلوكه، مما دفع ابن الجوزى، مثل كثيرين، إلى الإلحاح على مسألة "العمل بالعلم"، ولذلك قال: "إنما فضل العلماء بالعمل، ولولا العمل به ما كان له معنى، وإذا لم أعمل به كنت كمن لا يفهم المقصود به، ويصير مثلى كمثل رجل جمع طعامًا وأطعم الجائع، ولم يأكل، فلم ينفعه ذلك من جوعه" (تلبيس إبليس، ص ١٥٧).

ومما يجب أن يتسم به المعلم عند ابن الجوزى، بذل أقصى ما تحتمله طاقته من العمل المطلوب منه، وهو ما تجمعه قيمة "الإخلاص"، ومن هنا قال ابن الجوزى: "إن فقدان الإخلاص يمنع قبول الأعمال" (صيد الخاطر، ص٢٤٨)، وهو فى ذلك يمتثل لما روى عن النبى ﷺ: "من طلب العلم ليجارى به العلماء ويمارى به السفهاء، ويصرف به وجوه الناس إليه، أدخله الله النار"، حيث يعنى هذا أيضًا أن يكون المقصد الأساسى للمعلم فى عمله ابتغاء مرضاة الله عز وجل، ولعل هذا يكون امتثالاً أيضًا لقول المولى عز وجل فى سورة آل عمران: ﴿ وَلَٰكِن كُونُواْ رَبَّٰنِيِّـۧنَ بِمَا كُنتُمۡ تُعَلِّمُونَ ٱلۡكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمۡ تَدۡرُسُونَ ﴿٧٩﴾ ﴾،

فالربانى هنا هو من يكون الله مقصده فى كل ما يفكر فيه ويعمل له، وما أعظمها صفة أن يكون المعلم بصفة خاصة ربانيًّا !

والصدق سمة أخرى، نعبر عنها فى عصرنا الحاضر "بالأمانة العلمية"، حيث كانت تتجلى فى زمن ابن الجوزى أن يكون المعلم أمينًا مع المتعلم، فإذا سئل عن مسألة وشعر أنه لا يعرف الجواب، فعليه أن يصارح السائل بأنه لا يعلم، وتلك سمة، نراها أيضًا مترددة لدى كثير من علماء التربية المسلمين، وهى أيضًا معروفة فى عالم الفقه، حيث يعبرون عن ذلك بقولهم "من قال لا أدرى فقد أفتى"، أما ابن الجوزى فقد قال فى هذا "فإن كثيرًا من العلماء يأنفون من قول لا أدرى، فيحفظون بالفتوى جاههم عند الناس، لئلا يقال جهلوا الجواب، وإن كانوا على غير يقين مما قالوا، وهذا نهاية الخذلان" (صيد الخاطر، ص١٦٢).

ولعل تعرض المعلم لموقف يضطر فيه أن يعترف بأنه لا يدرى دافعًا له إلى مزيد من التحصيل المعرفى، ومن هنا أكد ابن الجوزى على أنه "من اقتصر على ما يعلمه، فظنه كافيًا، استبد برأيه وصار تعظيمه لنفسه مانعًا من الاستفادة، والمذاكرة تبين له خطأه وربما كان معظمًا فى النفوس فلم يتجاسر على الرد عليه" (صيد الخاطر، ص ١٣٤)، ومن هنا أيضًا كان قوله - سبحانه وتعالى- ﴿ وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴿٨٥﴾﴾، ومما لا بد أن يدعو الإنسان ربه ﴿ وَقُل رَّبِّ زِدْنِى عِلْمًا ﴿١١٤﴾ ﴾.

وبعض المعلمين، يفهم خطأ أن بناء جسور ود مع المتعلمين وسائر الناس تعنى رفع الحواجز بينه وبينهم، ودون أن يقصد العكس بالتعالى على الناس والتكبر على المتعلمين، فإن المقصد الأساسى هو أن يحفظ هيبته أمام الناس، بتلك الموازنة الدقيقة بين أن يكون الإنسان بسيطًا ودودًا رفيقًا، وبين أن يكون مبتذلاً، ومن هنا قال ابن الجوزى: "فلا ينبغى للعالم أن ينبسط عند العوام حفظًا له، ومن أراد مباحًا فليستتر به عنهم" (صيد الخاطر، ١٨٥) .

وكان من الطبيعى أن يكون "حسن الخلق" مطلبًا أساسيًّا في تكوين المعلم وفى سلوكه، سواء مع تلاميذه أو مع غيره من الناس، فإذا كان هذا أمرًا مطلوبًا من كل مسلم على وجه العموم، فما بالنا بالمعلم الذى يحمل على عاتقه مهمة تنشئة الأبناء على منظومة من القيم

الأخلاقية التي شدد عليها الشرع، لدورها في بناء الأمة بناء يمكن أن يصمد أمام تحديات الزمان والأقوام، ومن هنا كتب ابن الجوزى (لفتة الكبد في نصيحة الولد، ص ٦٦): "فإذا اضطررت إلى مخالطة الناس فخالطهم بالحلم عنهم".

ويؤكد لنا ابن الجوزى وعيه بما قد يشوب العلاقة بين العالم وبين السلطة من شبهات، وهو الأمر الذى نراه ونلمسه بوضوح شديد في عصرنا الراهن، حيث أصبح الاعتماد كثيرًا على ما يعرف الآن "بالقوة الناعمة"، وهى قوة العلماء والمثقفين، وما يتصل بهما من هيئات وتنظيمات ووكالات، فحذر ابن الجوزى من القرب من أصحاب السلطة، وهو يبنى رأيه في هذا على مقولة يؤكد من خلالها على أنه "بقدر صعود الإنسان في الدنيا تنزل مرتبته في الآخرة" (صيد الخاطر، ص٣٤٤)، والاختلاط بأصحاب السلطة من شأنه أن يغمس العالم والمثقف في الكثير من هموم الدنيا وملذاتها: "فأما الصعود الذى سببه مخالطة السلاطين، فبعيد أن يسلم معه الدين، فإن وقعت سلامته ظاهرًا، فالعاقبة خطرة".

وهو يقارن بين حال المتفرغ لدنيا العلم والمعرفة والعرفان، وحال صاحب السلطة الذى يعيش أوقاتًا كثيرة قلقًا: "فإن أكل السلطان شيئًا خاف أن يكون قد طرح له فيه سم، وإن نام خاف أن يغتال، وهو وراء المغاليق لا يمكنه أن يخرج لفرجة، فإن خرج كان منزعجًا من أقرب الخلق إليه، واللذة التي ينالها تبرد عنده ولا تبقى له لذة مطعم ولا منكح" (صيد الخاطر، ص ٣٤٥).

ومع الأسف الشديد، فإن بعض هذا الذى أشار إليه ابن الجوزى من منغصات الحياة التي كانت تواجه السلطان، لم يعد لها وجود، فقد أصبحت هناك وسائل علمية دقيقة للكشف على مأكل الحاكم ومشربه قبل أن يتناوله، وأصبحت هناك أجهزة غاية في العلمية والدقة تكشف من بعد أى خطر يمكن أن يهب على صاحب السلطة !!

تقدير قيمة الحفظ والحث عليه :

ربما لا يتقبل تربويو اليوم هذا الأمر، لكن لا بد ألا ننسى أن لكل عصر قيمه وسياقاته،

وأن ما قد لا نقبله اليوم، ربما كان منشودًا ومتقبلاً بالأمس، وهذا ما يتعلق بالقضية الحالية، فما من كتاب فى التربية وطرائقها إلا ويندد بالحفظ، ناسين أنه كان يقوم بوظيفة جوهرية فى عملية التعليم والتعلم، فكما أننا اليوم ونحن نكتب على الحاسب الآلى، نقوم دائمًا بالدق على علامة "save"، أى "احفظ"، حيث إننا إذا لم نفعل ذلك فسوف نفقد المادة التى كتبناها، كذلك كان الأمر بالأمس، لكن كانت ذاكرة الإنسان هى التى يملكها مباشرة .

ونضيف إلى ذلك، ما سبق أن أشرنا إليه ربما أكثر من مرة، أن حفظ الأمس كان عوضًا عن "طباعة" الكتب والمعارف، حيث لم يكن معروفًا إلا النسخ، وهو الأمر الذى كانت دائرته محدودة للغاية قد لا تزيد مساحة انتشاره بالنسبة للكتاب الواحد عن عدد أصابع اليد، حتى إن الجاحظ احتال كى يتقبله صاحب حانوت كتب، حارسًا ليليًّا لينتهز الفرصة، فيحفظ بعض الكتب التى كان يتوق إلى قراءتها، لأنه لم يكن يملك من المال ما يتيح له أن يشترى نسخة من كل منها .

من هنا نفهم لماذا ألف ابن الجوزى رسالة صغيرة خصصها للحفظ من حيث الحث عليه وبيان أفضل الطرق إليه، وكذلك الإشارة إلى أبرز الحفاظ باعتبارهم "قدوة"، إذا عرفهم القارئ أو المتعلم، فلربما دفعه هذا إلى أن يفعل مثلما فعلوا .

بل لقد وصل الأمر بابن الجوزى إلى أن يرادف بين العلم وبين الحفظ، ففى الباب الأول من رسالته إذ يعنونه بـ "فى الحث على حفظ العلم"، نجد الحديث منصبًّا على تقدير قيمة العلم وليس الحفظ، مما يتكرر فى كتابات كثيرين، ومن ثم فلا داعى لتكراره، لكنه "حدس" ما دار أو سيدور فى خاطرنا فبادر، عقب ما أورد بعض النصوص الحاثة والمقدرة للعلم، كاتبًا: "وعلى هذا فليس العلم إلا ما حصل بالحفظ"، واستشهد بقول ينسب إلى محدث يمنى كبير "عبد الرزاق بن همام" الذى قال : "كل علم لا يدخل مع صاحبه الحمام، فلا تعده" (الحث على حفظ العلم، ص ٢٥).

ومما أنشده فى ذلك (ص ٢٦) :

وليس بعلم ما حوى القمطر ما العلم إلا ما حواه الصدر

ومن العجيب حقًّا، وابن الجوزى يعنون الباب الثانى بقوله "فى صفة من هو أهل الحفظ من حيث الصورة والحلية ومن ليس أهل" (ص ٢٧)، فهو يعتمد على توصيفات لشكل الرأس، بحيث تشير الأنف الغليظ الممتلئ، إلى قلة الفهم، والحدقة السوداء إلى كسل بطال. أما من حيث الهيئة الجسمية العامة، فإن الغباوة والغفلة فى الطول أكثر، ومتى تناسبت الأعضاء، واعتدل القوام كان العقل تامًّا .

وبطبيعة الحال، فليس هناك قرائن تجريبية تسند ابن الجوزى فى آرائه هذه، إلا بعض الخبرات الحياتية، التى هى محدودة بطبيعة الحال، لكن، على أية حال، فإن اعتدال المزاج وتكامل العقل مما يساعد على الحفظ، وخاصة فى الصغر، وقلة الانشغال بالدنيا.

وربما يكون غريبًا أن نقرأ للرجل نصحه بأن يبدأ الحفظ فى سن الخامسة، وهو غالبًا يقيس ذلك بما كان يحدث من بدء كثيرين من الأطفال بحفظ القرآن وهم فى الخامسة من العمر، لكن ذلك ما كان يجب أن نقيس عليه، فنحن نشجع الأطفال على حفظ القرآن ابتداء من هذا السن المبكر، حيث إن حفظه بعد هذا قد يكون عسيرًا، ولا نطلب أن يكون المتعلم فاهمًا لما يحفظ، مرجئين ذلك إلى مرحلة تالية، وكأننا نريد أن نضمن أولا خلو بال الصبى، قبل أن تتزاحم عليه الهموم، لكن ليس هذا مطلوبًا بالمنطق نفسه فى غير القرآن.

ووصل الأمر بابن الجوزى أن يكتب عن أنواع معينة من المأكولات تعين على الحفظ أو العكس، وكذلك بعض الأدوية (ص٣١)، وهى كلها أمور، مرة أخرى، ليست مبنية على تجارب علمية بقدر ما تستند إلى خبرات حياتية، وكأنها مما ينتمى إلى ما نسميه الآن "بالطب الشعبى" !

أما من حيث الطرق التربوية، فلعل أبرزها هو "التكرار" (ص ٣٥) "ومنهم من لا يحفظ القرآن إلا بعد التكرار الكثير، فينبغى للإنسان أن يعيد بعد الحفظ، ليثبت معه المحفوظ، وقد قال النبى ﷺ: "تعاهدوا القرآن فإنه أشد تفصيًا من صدور الرجال من النعم من عقلها" (مسند الإمام أحمد، ورواه مسلم، والبخارى).

لكننا لا ينبغى أن نتصور وكأن ابن الجوزى يريد تحويل المتعلم إلى مجرد آلة تحفظ وتستظهر،

فهو يركز على ضرورة "الفقه"، والذى لا يقصد به "علم الفقه"، بقدر ما يقصد الفقه "كعملية"، وهى ما يعنى الفهم والتدبر والوعى، فهو يكتب قائلا (ص ٣٩) : "وإن أقوامًا أذهبوا أعمارهم فى حفظ طرق الحديث، ولعمرى أن ذلك حسن، إلا أن تقديم غير ذلك أهم، فنرى أكثر هؤلاء المذكورين لا يعرفون أن الفقه هو ألزم من ذلك" .

نقد العلماء والمفكرين :

الوظيفة الأساسية للمفكر هى "النقد"، لأنه دائمًا يريد أن يتجاوز الواقع الذى يعيشه إلى ما هو أفضل، والخطوة الأولى حتى يتحقق ذلك هى أن يعرى ما هو واقع كاشفًا ما به من سلبيات وعورات .

ولا يعنى هذا بطبيعة الحال أن المفكر الناقد لا يقول إلا الحقيقة، وإنما هو دائمًا نقد من وجهة نظره، لكنه على أية حال يستحق التقدير لأنه يقوم بمسئوليته في المواجهة والمكاشفة، مهما كان هذا النقد وتلك المواجهة تعتمد على الرؤية الشخصية .

والفئات التي توجه إليها ابن الجوزى بالنقد كثيرة حقًّا، ضمنها كتابًا له باسم (تلبيس إبليس)، وكأن هذه الآراء والمواقف المستحقة للنقد إنما هى وساوس إبليس، ومن ثم يجب التخلص منها في الحال.

ومن الفئات التي وجه ابن الجوزى سهام النقد إليها هى فئة الفلاسفة، فكما نشاهد في أيامنا الحالية فئات قد "تغربت" و"تأمركت"، فقد حدث شىء مماثل في العصور الإسلامية، حيث اطلع نفر من المفكرين المسلمين على فلسفة اليونان فتأثروا بها تأثرًا شديدًا، نظرًا لانبهارهم بالهالة الضخمة التي أحاطت بها، فضلاً عما تميز به فلاسفة اليونان من ذكاء وفطنة، وانقلبوا يرددون بعض أفكارها التي تتصادم مع العقيدة الإسلامية، وبعضهم الآخر حاول أن يعيد تأويل النصوص الإسلامية حتى يوفق بينها وبين ما اعتقد في صحته من أفكار سقراط وأرسطو وأفلاطون وغيرهم، قال ابن الجوزى: "وقد لبّس إبليس على أقوام من أهل ملتنا فدخل عليهم من باب قوة ذكائهم وفطنتهم، فأراهم أن الصواب اتباع الفلاسفة

لكونهم حكماء قد صدرت منهم أفعال وأقوال دلت على نهاية الذكاء وكمال الفطنة" (تلبيس إبليس، ص ٥٢) .

وكان مدخل التأثر بفكر اليونان الفلسفى أن فلاسفتهم كانت لهم جهود في الهندسة والمنطق والفيزياء والطب، استطاعوا من خلالها أن يصلوا إلى معارف متميزة، لكنهم عندما تكلموا في "الإلهيات" وقعوا في التخليط، حتى إنهم أنكروا أن يكون للعالم صانع.

كذلك دخل إبليس على هذه الأمة فى عقائدها من طريقين، أحدهما التقليد للآباء والأسلاف، والآخر الخوض فيما لا يدرك غوره ويعجز الخائض عن طريق الوصول إلى عمقه، فأوقع أفراد هذه الفئة في صور من التخليط، علمًا بأن الله عز وجل ندد بالذين يستسلمون للتقليد، فقال في سورة البقرة: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلۡ نَتَّبِعُ مَآ أَلۡفَيۡنَا عَلَيۡهِ ءَابَآءَنَآۚ أَوَلَوۡ كَانَ ءَابَآؤُهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ شَيۡـٔٗا وَلَا يَهۡتَدُونَ ١٧٠﴾، وفى سورة المائدة: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمۡ تَعَالَوۡاْ إِلَىٰ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ وَإِلَى ٱلرَّسُولِ قَالُواْ حَسۡبُنَا مَا وَجَدۡنَا عَلَيۡهِ ءَابَآءَنَآۚ أَوَلَوۡ كَانَ ءَابَآؤُهُمۡ لَا يَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَلَا يَهۡتَدُونَ ١٠٤﴾.

وينتهز ابن الجوزى الفرصة لينبه إلى أن التقليد والتمادى فيه بغير تفكير في العلل والسياقات فيه تعطيل للعقل "اعلم أن المقلد على غير ثقة فيما قلد وفى التقليد إبطال منفعة العقل لأنه إنما خلق للتأمل والتدبر"، ويستعين في مزيد من التوضيح بمثال رائع، فالعقل أشبه بالشمعة يضىء للإنسان طريقه في الظلام، فكيف يتأتى له أن يهمل ما مُنح لمنفعته وهدايته؟ "وقبيح بمن أعطى شمعة يستضىء بها أن يطفئها ويمشى في الظلمة" (تلبيس إبليس، ص٨٦).

فضلاً عن ذلك فابن الجوزى يؤكد على أن الانبهار ينبغى أن ينصرف إلى القول والعمل لا إلى الشخص، لأن الانبهار بالشخص كثيرًا ما يجر صاحبه إلى اتباع صاحب القول من غير أن يخضعه للتمحيص والنقد والتأمل والتفكير، ومن هنا شاع هذا القول الذى أصبح قاعدة فكرية وهو "الحق لا يعرف بالرجال . اعرف الحق تعرف أهله" .

وأما الطريق الثانى، فإن إبليس لما تمكن من الأغبياء فورطهم في التقليد، التفت إلى بعض

من فيهم ذكاء وفطنة "فاستغواهم على قدر تمكنه منهم، فمنهم من قبح عنده المحمود على التقليد وأمره بالنظر ثم استغوى كلاً من هؤلاء بفن، فمنهم من أراه أن الوقوف مع ظواهر الشرائع عجز فساقهم إلى مذهب الفلاسفة، ولم يزل بهؤلاء حتى أخرجهم عن الإسلام" (تلبيس إبليس، ص ٨٧).

ولم يقف نقد ابن الجوزى على تلك الفرق التي عرفت بتجرُّئها على العقيدة، مثل الرافضة، والباطنية، والخوارج، وإنما وجه سهام نقده أيضًا إلى نفر من العلماء الذين نذروا أنفسهم لتقصى الحديث النبوى من حيث إسناده، وحفظه، وهذا أمر منشود بطبيعة الحال، لكن ابن الجوزى أكد أن مما يزيد من فائدة هذا أن يخطو العالم نحو "الفقه بالدين"، مما يقتضى تناول الحديث بقدر متعمق من التفكير حتى يمكن أن يعى معانيه ومراميه، وعدم الالتفات إلى فقه الأحاديث أتاح الفرصة للبعض أن يقع في أحاديث غير متفقهة، ومن أمثلة ذلك أن بعض المشايخ يروى حديث رسول الله نهى فيه عن الحلق قبل صلاة الجمعة، بإسكان اللام، قيل إن واحدًا سمع ذلك فظل أربعين سنة لا يحلق رأسه قبل الصلاة إلى أن بين له من فقه الأمر إنما هو الحلق جمع حلقة، وإنما كره الاجتماع قبل الصلاة للعلم والمذاكرة وأمر أن يشتغل بالصلاة وينصت للخطبة (تلبيس إبليس، ص ١٢٢) .

كذلك فقد وجه سهام نقده إلى الفقهاء، وهؤلاء كانوا في أوائل العصر الإسلامى هم أهل القرآن والحديث، لكن الأمر اختلف إلى حد ما في عهود الضعف والتفكك، فإذا بالبعض يقول: يكفينا أن نعرف آيات الأحكام من القرآن، وأن نعتمد على الكتب المشهورة في الحديث كسنن أبى داود ونحوها، ثم زاد الطين بلة، وصار أحدهم يحتج بآية لا يعرف معناها، وبحديث لا يدرى أصحيح هو أم لا ؟ وربما حديث صحيح دون أن يعلم لضعف درايته بأدلة النقل وأصوله، وأن الفقه هو استنباط من القرآن الكريم والسنة الشريفة، فكيف يتأتى لمثل هؤلاء الذين لا يعرفون القرآن ولا السنة ؟!

ويعرض ابن الجوزى لأمراض "الجدل" التي شاعت عند بعض الفقهاء فجهلت أن هذا السلاح الجيد يمكن أن يكون مصدر سوء وجهالة. إن المجادلة وضعت لإظهار الحق وبيان أمر

الصواب، لذلك كان الفقيه قديمًا ينتقل من دليل إلى دليل، وإذا خفى على أحدهم شىء نبهه الآخر ما دام المقصود هو الحق وحده . أما المتأخرون فقد صار الفقيه إذا قاس على أصل بعلة يظنها، فقيل له : ما الدليل على أن الحكم في الأصل معلل بهذه العلة ؟ فإنه يقول : هذا الذى يظهر لى، فإن ظهر لكم ما هو أولى من ذلك فاذكروه، فإن المعترض لا يلزمنى ذكر ذلك (تلبيس إبليس، ص ١٢٧).

ولنقارن هذا بما قاله الإمام الشافعى: "ما ناظرت أحدًا فأنكر الحجة إلا سقط من عينى، ولا قبلها إلا وهبته، وما ناظرت أحدًا فباليت مع من كانت الحجة إن كانت معه صرت إليه" (تلبيس إبليس، ص ١٢٨).

ولعل من أبرز السلبيات التي أخذت على بعض الفقهاء، هو ما شاب علاقتهم بالأمراء والسلاطين من شبه ليس من العسير إيراد الأدلة المؤدية لصحتها سواء من حيث مداهنتهم، والوقوف موقفًا سلبيًّا ممن يرتكبونه أحيانًا من سوء العمل أو القول، والأدهى والأمر من ذلك تزيين ذلك لهم بإعطائهم المسوغات والمبررات، كل ذلك ابتغاء عرض الحياة الدنيا من مال أو مركز، ولو حصرنا النتائج السيئة التي يمكن أن تترتب على ذلك لوجدنا :

أ- الأمير يقول: إنه لولا أن يكون على صواب لأنكر عليه الفقيه .

ب- والعامى يقول: إنه لا بأس بهذا الأمير ولا بماله، ولا بأفعاله حيث إن فلانًا الفقيه يلازمه.

جـ- الفقيه، فإنه يفسد دينه .

ويوهم بعض الفقهاء أنفسهم ويوهمون الناس بأنهم إنما يخالطون الأمراء والحكام من أجل السعى في مصالح المسلمين وعامة الناس ممن يصعب عليهم أن تتاح لهم فرصة مقابلة الحاكم، بينما نرى جمهرة غير قليلة من هؤلاء يحرصون على ألا يعرف غيرهم الطريق إلى الحاكم استئثارًا به وخوفًا من مزاحمة الآخرين لهم . وإذا كان البعض يقول بأن المال الذى يأخذونه من السلاطين لهم فيه حق، فإنه من المعلوم أنها إن كانت من حرام لم يحل له منها شىء، وإن

كانت من شبهة، فتركها أولى، وإن كانت من مباح، جاز له الأخذ بمقدار مكانه من الدين.

ولأن علاقة العلماء بالسلطة مثار جدل ونقاش دائمَيْنِ، احتلت هذه القضية مساحة أوسع في حديث ابن الجوزى، وحكمه واضح في قوله: "وفى الجملة فالدخول على السلاطين خطر عظيم" (تلبيس إبليس، ١٢٩)، أما منطقه في ذلك فقوله إن البعض قد يكون حسن النية في بداية علاقته بصاحب السلطة، لكن كثرة العطايا لهم واستمرار إكرامهم، تجعلهم يلينون تدريجيًا حتى يصلوا إلى المرحلة التي عليها غيرهم من المداهنة والنفاق، وقد كان سفيان الثورى يقول: ما أخاف من إهانتهم لى إنما أخاف من إكرامهم فيميل قلبى إليهم !!

وقد كان علماء السلف يبعدون عن الأمراء، لما أظهر جورهم وظلمهم، فتطلبهم الأمراء لحاجتهم إليهم في الفتاوى وغير ذلك من شئون الملك والسلطة، فنشأ قوم سال لعابهم للدنيا فتعلموا العلوم التي تصلح للأمراء وحملوها إليهم لينالوا من دنياهم، ويدلك على أنهم إنما قصدوا بالعلوم الأمراء، أن الأمراء كانوا قديمًا يميلون إلى سماع الحجج في الأصول، فأظهر الناس علم الكلام، ثم مال بعض الأمراء إلى المناظرة في الفقه، فمال الناس إلى الجدل، ثم مال بعض الأمراء إلى المواعظ فمال خلق كثير من المعلمين إليها . ولما كان جمهور العوام يميلون إلى القصص، كثُر القصاص، وقل الفقهاء.

كذلك انتقد ابن الجوزى نفرًا من أهل اللغة والأدب، ويقصد بهم هؤلاء الذين شغلتهم علوم النحو واللغة عن المهمات اللازمة التى هى فرض عين عن معرفة ما يلزمهم من العبادات وما هو أولى بهم من آداب النفوس وصلاح القلوب، وبما هو أفضل من علوم التفسير والفقه، وهو يستند فى نقده هذا إلى أن علوم اللغة والأدب غير مرادة لذاتها، بل هى وسائل لغيرها، ومن ثم يصبح الانشغال بها فى حد ذاتها مضيعة للوقت وصرف للجهد عما ينبغى أن يتجه إليه، وعلى سبيل المثال، فإن مثل هذه العلوم المفروض أن تعين فى تفسير القرآن الكريم، كذلك ما يتصل بالفقه والحديث (تلبيس إبليس، ص ١٣٤).

ومن أعجب ما ساقه ابن الجوزى، ما ذكره عن نفر ممن تبحروا فى العلم، فى علوم الشرع من القرآن والحديث والفقه والأدب وغير ذلك، فإذا بإبليس يدخل فى روعهم أنهم قد أصبحوا

على قدر عالٍ من العظمة، فإذا كان قد كثف جهده فى طلب العلم، فهذا يعنى أن جوارحه بحاجة إلى الراحة من كلف التكاليف وليفتح لنفسه فى مشتهاها، وهو إن وقع فى زلة، فإن رصيده من العلم يدفع عنه العقوبة (تلبيس إبليس، ص ١٣٧)!

وهو يدحض هذا التفسير بأن العلماء إنما فضلوا بالعمل والعلم، ولولا العمل به لما كان له معنى "وإن لم أعمل به كنت كمن لم يفهم المقصود به ويصير مثلى كمثل رجل جمع الطعام ولم يأكل، فلم ينفعه ذلك من جوعه" (تلبيس إبليس، ص ١٣٨). وفضلاً عن ذلك فهناك ما ورد فى ذم من لم يعمل بالعلم، لقوله ﷺ: "أشد الناس عذابًا عالم لم ينفعه الله بعلمه"، وحكايته ﷺ عن رجل يلقى فى النار، فتندلق أقتابه فيقول: كنت آمر بالمعروف ولا آتيه وأنهى عن المنكر وآتيه. وأيضًا أن يذكر له عقاب من هلك من العلماء التاركين للعمل بالعلم، ويكفى فى ذم العالم إذا لم يعمل قوله تعالى: (كمثل الحمار يحمل أسفارًا).

ومما يلبس إبليس على المتبحرين فى العلم، الذين يصلون ليلهم بنهارهم كدًّا وجهدًا واجتهادًا بأن يلقى فى قلوبهم حب انتشار الشهرة وعلو الصيت والرياسة، والذى يكشف عن ذلك أن الواقع فى قبضة وسوسة إبليس إذا رأى من هو أعلم منه شعر بغيظ وغصة، وهذا ليس إخلاصًا فى التعليم لأن المخلص فى علمه مثله مثل الأطباء الذين يداوون المرضى لله – سبحانه وتعالى–، فإذا شفى بعض المرضى على يد طبيب منهم فرح الآخر، وفى ذلك قال أحد علماء السلف : أدركت عشرين ومائة من أصحاب النبى ﷺ من الأنصار وما منهم رجل يسأل عن شىء إلا ود أن أخاه كفاه ولا يحدث بحديث إلا ودّ أن أخاه كفاه (تلبيس إبليس، ص ١٣٩).

ومن اللمحات المتعمقة مناقشة القضية الخاصة بالزهد، حيث ذهب عدد غير قليل من علماء المسلمين ومربيهم إلى الغلو فى الزهد فى الدنيا، ويشير ابن الجوزى إلى ما يحدث بالنسبة إلى الشخص العادى عندما يسمع ذم الدنيا فى القرآن المجيد والأحاديث، فيرى أن النجاة تكمن فى تركها والإعراض عنها، دون وعى حقيقى بما هو مذموم فى الدنيا، ومن هنا يجنح البعض إلى العزلة التامة، حتى ليترك أسرته وأولاده، ولو علم هؤلاء أن الدنيا لا تذم

لذاتها، وكيف يذم ما منّ الله تعالى به وما هو ضرورة فى بقاء الآدمى وسبب فى إعانته على تحصيل العلم من مطعم ومشرب وملبس ومسجد يصلى فيه، وإنما المذموم أخذ الشىء من غير حله أو تناوله على وجه السرف لا على مقدار الحاجة .

ومن ساروا على طريق الزهد فئات وأنواع، وقف ابن الجوزى أمام كثير منها داحضًا دعاويها، كاشفًا عما يلبسه إبليس عليها، ومن ذلك على سبيل المثال هؤلاء الذين أعرضوا عن العلم بحجة انشغالهم بالزهد، وهم فى الحقيقة بسلوكهم هذا قد استبدلوا الذى هو أدنى بالذى هو خير، وأقوى الأدلة على ذلك أن نفع الزاهد لا يتعدى بابه، بينما نفع العالم هو بطبيعته متعدٍّ إلى الآخرين.

ومن أغرب الفئات التى عرض لها، صنف آثر ألا يزيد على خبز الشعير، ومنهم من لم يذق الفاكهة، ومنهم من قلل المطعم حتى يبس بدنه وأخذ يعذب نفسه بلبس الخشن من الثياب، ويمنع نفسه من الماء البارد، ولم يكن رسول الله ﷺ يسلك هذا المسلك، ولا كان أصحابه هكذا، فلقد كان يأكل اللحم ويحبه ويأكل الدجاج ويحب الحلوى، ويستعذب الماء، وكان سفيان الثورى إذا سافر حمل فى سفرته اللحم المشوى، ويعقب ابن الجوزى على كل هذا بقوله: "وينبغى للإنسان أن يعلم أن نفسه مطيته ولا بد من الرفق بها ليصل بها إلى المقصود، فليأخذ ما يصلحها وليترك ما يؤذيها من الشبع والإفراط فى تناول الشهوات، فإن ذلك يؤذى البدن والدين" (تلبيس إبليس، ص ١٦٠).

وكان من الضرورى أن يتناول ابن الجوزى الصوفية، باعتبارهم من جملة الزهاد، لكنهم انفردوا عن الزهاد بصفات وأحوال وتوسموا بسمات خاصة بهم، وكان التصوف فى بدء أمره يقوم على الزهد الكلى، لكن عددًا غير قليل من المنتسبين إليه بعد ذلك ابتذلوا طريقه وأدخلوا الكثير مما هو سيئ مما لصق بالطرق الصوفية، فضلا عن بعض شطحات فى التصوف النظرى أدخلت أفرادًا منهم دائرة الكفر .

وقد تناول ابن الجوزى عددًا من مشاهير الصوفية مثل المحاسبى، والحلاج، وذى النون، وسهل التسترى، والبسطامى، ناقدًا توجهاتهم إلى درجة التحذير من القراءة لهم، فضلا عن

تفصيلات كثيرة، وصلت إلى الحديث عن طعامهم وشرابهم وملابسهم وشاراتهم وأقوالهم، وأساليبهم فى ممارسة العبادات، وما يتصل بالسماع والغناء، وحكايات عنهم فى صحبة الأحداث، والتوكل، وقطع الأسباب، ودعوة بعضهم لترك التداوى، وترك طلب الأولاد، وأفعالهم المخالفة للشرع فى أسفارهم، وتركهم العلم، بل وقيام البعض منهم بإحراق كتب علم، ودعوة بعضهم إلى ترك النكاح، وما يزعمونه من كرامات .

وإذا كان البعض يدهش لكل هذه التفصيلات، فلا بد أن يعى أن الصراع كان شديدًا بين الفقهاء وأصحاب التصوف، وأن كثرة غالبة من العوام كانوا يتأثرون أكثر بتصرفات الصوفية، حتى إنهم تركوا آثارًا عملية وعقلية لدى جماهير من المسلمين، ومن ثم فإن مناقشة الكثير من هذا يعد نهجًا مهمًّا لنقد التربية الخاصة بعوام الناس، والسعى لتصحيحها لردها إلى صحيح الدين .

في سياسة الأبناء :

حيث نعنى بـ"السياسة" هنا الأساليب والمفاهيم الواجب اتباعها في معاملة الأبناء وتنشئتهم وتربيتهم وقد تناولت الدكتورة آمنة نصر في كتابها عن ابن الجوزى (١٩٨٧، ص ٢٧٠)، في رؤية عامة، هذه القضية، فنجد ابن الجوزى ينصح الأب أن يبدأ في تقويم ولده منذ الصغر خشية أن ينمو على اتباع الهوى، فيصير ذلك عنده طبعًا يكون رده عنه فيما بعد صعبًا. وامتلك ابن الجوزى بصرًا ثاقبًا في وعيه بالتفرقة بين النجباء من الصغار وغيرهم، ومن ثم يلح على الاهتمام بالنابغين، وهو الأمر الذى رأيناه في بعض النظم والفلسفات التربوية الحديثة .

ونلمس أيضًا عمق وعى ابن الجوزى بما لا بد أن يعامل به الآباء أبناءهم من حيث الرفق والتلطف، حيث إن القسوة يمكن أن تفسد الأخلاق بغرس الكراهية والحقد. وقد شاع بيننا أن نضرب أولادنا على الصلاة، ناسين أن "آخر الدواء الكى"، وخير ما استشهد به في هذا الشأن قولاً نسبه إلى سفيان الثورى، حيث سأله رجل: نضرب أولادنا على الصلاة ؟ فرد

بقوله : بل بشرهم. وفى هذا السياق كان زبيد اليافى يقول للصبيان : من صلى منكم فله خمس جوزات، إلى غير هذا وذاك من أساليب الرفق والتشجيع .

أما من حيث السن التى عندها يمكن للطفل أن يبدأ في التعلم، فقد رجح ابن الجوزى أن يكون هذا في سن الخامسة، خاصة وأن محور التعلم والتعليم كان هو القرآن الكريم والحديث الشريف، وهذه السن المبكرة هى التي تكون فيها استعدادات الطفل في أعلى مستوياتها وأزهى قدراتها (آمنة نصر، ص ٢٧١).

ولأن مجموعة الأصدقاء التي يرتبط بها الطفل يكون لها أبلغ الآثار على سلوكه ومفاهيمه، نجد ابن الجوزى يشدد على ضرورة مراقبة الآباء لهؤلاء، حتى لا يقع الأولاد في المحظور ويخالطوا قرناء سوء .

ولعل ما يصل بعملية التنشئة والتربية إلى أعلى ما يمكن تصوره من مراتب، هو ما ينبه ابن الجوزى به الآباء على أن الأبناء أودعهم الله عز وجل "أمانة" في أيديهم، وليس هناك ما هو أفضل من أن يكون الإنسان محافظًا على ما استودع من أمانة، وليس هناك ما هو أسوأ من أن يضيع الإنسان الأمانة، بمعنى ألا يحرص على صيانتها، ويتركها تتلف وتتبدد، وقد قال - سبحانه وتعالى- في سورة النساء: ﴿ ۞ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تُؤَدُّواْ ٱلۡأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهۡلِهَا ﴿٥٨﴾ ﴾، ويقول في سورة الأنفال: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَخُونُواْ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَ وَتَخُونُوٓاْ أَمَٰنَٰتِكُمۡ وَأَنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ﴿٢٧﴾ ﴾.

مراجـــع:

١- أبو الفرج ابن الجوزى : أخبار الحمقى والمغفلين، بيروت، المكتب التجارى للطباعة والنشر، د.ت .

٢- _____: تلبيس إبليس، عنى بنشره محمد أمين المخزنجى ومحمد منير الدمشقى، القاهرة، مطبعة السعادة، ١٣٤٠هـ.

٣- _____: الحث على حفظ العلم وذكر كبار الحفاظ، تحقيق فؤاد عبد المنعم أحمد، الإسكندرية، دار الدعوة، ١٩٨٣.

٤- _____: صيد الخاطر، تحقيق عبد القادر أحمد عطا، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٩٢، ط٢.

٥- _____: لفتة الكبد فى نصيحة الولد، بيروت، دار ابن حزم، ١٩٩٣.

٦- آمنة محمد نصر : أبو الفرج ابن الجوزى؛ آراؤه الكلامية والأخلاقية، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٧.

٧- عبد البديع عبد العزيز الخولى : التربية والتعليم عند ابن الجوزى ، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩١.

٨- عبد الرحمن صالح عبد الله : ابن الجوزى وتربية العقل، مكة المكرمة، شركة مكة للطباعة والنشر، ١٩٨٦.

٩- أحمد أحمد خلف الله : الذكاء عند ابن الجوزى، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، عالم الكتب، يونية ١٩٨٧.

١٠- منصور بانقا حجر محمد : الفكر التربوى عند الإمام ابن الجوزى البغدادى، الخرطوم، معهد إسلام المعرفة، ٢٠٠٤.

obeikandl.com

برهان الإسلام الزرنوجى
حوالى (٥٣٩/٦٢٠هـ)

غموض حياة :

على الرغم من التقدير البالغ الذى حظى به كتاب مؤلفنا المعروف باسم (تعليم المتعلم طريق التعلم)، وما سوف نلمسه من آراء وأفكار على قدر عالٍ من التقدم والعمق، إلا أن صاحبنا، ولا ندرى كيف ولماذا ؟ من أكثر من صادفنا غموضًا فى النشأة والوفاة، حيث لم تهتم به كتب الطبقات والتاريخ به مثلما اهتمت بأمثاله .

وإذا كنا استخدمنا اسم "برهان الإسلام"، فهناك من يستخدمون "برهان الدين"، وعلى أية حال فاسم "برهان الإسلام" من الأسماء المألوفة فى أفغانستان وإيران وخراسان، حيث نجد شمس الإسلام، شمس الرحمن، و شمس الضحى، وضحى الإسلام، وسميع الله ... إلخ، وكلها ألقاب دينية يقصد بها إظهار صاحبها بمظهر المتدين والمجاهد فى سبيل الإسلام وإعلاء الإسلام (محمد عبد القادر، ص ١٠).

وصاحبنا ينسب إلى "زرنوج" وهى من بلاد الترك، وهى بلد من بلاد ما وراء النهر، من أعمال تركستان. وبلاد ما وراء النهر التى تقع فيها زرنوج بلدة مفكرنا هى البلاد التى أطلقها العرب على المنطقة الواقعة فى حوض نهرى جيحون وسيحون، ولم تكن هذه المنطقة وفقًا لمفهوم الجغرافيين المسلمين تدخل ضمن تركستان، ذلك أن هذا الاسم الأخير إنما كان يقصد به بلاد الترك عامة؛ أى الأصقاع المترامية الأطراف التى تمتد بين بلاد الإسلام والصين والتى كان الرحّل من الترك والمغول يقطنونها (محمد عبد القادر، ص ١٢).

وفترة حياة الزرنوجى المشار إليها فى العنوان إنما هى احتمال، حيث لا نجد بين أيدينا من يرجح فترة معينة محددة البداية والنهاية، الميلاد والوفاة .

وأغلب الظن أن نشأة برهان الإسلام أو برهان الدين كانت فى بلده زرنوج، ولا نعلم شيئًا عن نشأته الأولى، ومراحل حياته، فلم يكن الزرنوجى أديبًا كبيرًا، أو شاعرًا مشهورًا حتى نستخلص من كتبه وشعره شيئًا عن نشأته، وتدرجه فى مراحل حياته، كما أن الكتب القليلة التى أوردت ذكر اسمه وقفت عند ذلك ولم تزد بما يلقى الضوء على بعض مراحل حياته، ولم تتحدث عن تنقلاته، وعلاقته بالمجتمع الذى حوله .

وقد أخذ الزرنوجى العلم على عدد من مشايخ وعلماء عصره المشهورين والمكثرين من التصنيف فى الفقه والأدب، يجمعهم قاسم مشترك وهو كونهم من الأحناف، ولا شك أن دراسة المرء العلم على رجال من مدرسة فكرية ومذهبية واحدة، وخصوصًا المدارس التى تكونت لها جذور علمية عميقة ولعبت دورًا مجتمعيًّا مهمًّا، إن هذه الدراسة تترك عليهم بصماتها واضحة ثابتة على منهجهم العلمى الذى لن يحمل سوى متابعة ذات التوجه الفكرى ولا يحيد عن طريقه، وذلك مما يمكن أن يدرك بسهولة تامة (مروان قبانى، ص ٢١٢).

ومرجعنا الرئيسى فى التعرف على مشايخه هو كتابه نفسه، حيث ذكر فيه عددًا منهم وأورد أقوالاً تنسب إليهم .

وقد ألم الزرنوجى أيضًا بالثقافة الفارسية والهندية، فقد كان يجيد اللغة الفارسية، وفى بعض العبارات فى كتابه (تعليم المتعلم ...) والثقافات الفارسية والهندية فى عصره من الأسس التى قامت عليها الحياة العقلية فى المنطقة التى عاش فيها (اعتدال حجازى، ص٩)، شأنه فى ذلك شأن كل سكان المنطقة، ويتضح ذلك من خلال ما أورده من شعر باللغة الفارسية.

أما أشهر من أكثر النقل عنه فى مواضع عديدة من الكتاب فهو برهان الدين على بن أبى بكر المرغيتانى المتوفى عام٥٩٣هـ/١١٩٧م، وصاحب كتاب الهداية فى الفقه وكثير من التصانيف، وهو من كبار فقهاء الأحناف فى عصره .

وقد عرف برهان الإسلام الزرنوجى بأنه مؤلف كتاب (تعليم المتعلم)، ولم يشتهر كتابه

بنسبته إليه، عكس كثير من المصنفين، فقد ترجم له غير واحد بأنه "... مصنف كتاب تعليم المتعلم"، وهذا دليل على شهرة أمر الكتاب لأهميته مع قلة المعلومات حول صاحبه (مروان قبانى، ص ٢٢).

كما أننا يمكن أن نستنتج فائدة أخرى وهى أن هذا الكتاب هو المصنف الوحيد الذى كتبه الزرنوجى، ولم يكن له إنتاج علمى آخر، لا فى التربية ولا فى الفقه أو فى غيره، طالما أن جميع من حكى عنه اكتفى بذكر كتابه هذا .

لكننا من ناحية أخرى يمكن أن نتساءل : ألا يكون من المحتمل أن تكون للرجل مؤلفات أخرى، لكنها اندثرت، وضاعت، بفعل العوامل المتعددة التى ابتليت بها منتجات الحضارة الإسلامية، غارات وغزوات من خارج، كان من أبرز أعمالها حرق الكتب وإغراقها فى مياه الأنهار ؟

ونحن نعرف من مبادئ التأريخ وأصوله أن المفكر هو ابن عصره، وإذ عاش الزرنوجى غالبًا بين القرنين السادس والسابع الهجريين، فلا بد وأن نعلم أن هذين القرنين قد حملا الكثير من ملامح القرون السابقة التى شهدت انفصالاً حقيقياً بين الأوضاع السياسية وبين ازدهار المدنية الإسلامية، ففى الوقت الذى نرى فيه الصراع السياسى وتفكك الدولة الكبرى إلى إمارات ومناطق نفوذ، ندهش لما أنتجته تلك المدنية من أفكار وعلوم، وعلماء وأدباء فى شتى نواحى المعرفة (مروان قبانى، ص ٢٦) .

بيد أن مزيدًا من التأمل فى هذه القضية التى أثيرت عدة مرات، يمكن أن يفسر لنا الأمر، فإلى جانب ما سبق أن أشرنا إليه من أن النتاج الفكرى الحضارى عادة ما يتأخر ظهوره، ومن ثم فقد نجد إنتاجًا لا يتسق مع الحالة السياسية القائمة، نقول، إلى جانب ذلك، فلربما كان هناك – فى حالة التجزئة – طاقة نور، تمثلت فى تنافس قام بين الحكام، كل يريد أن يظهر تفوق نظامه بأن يحتضن عددًا من العلماء والمفكرين ويجزل لهم العطاء، فتظهر أعمال، ويظهر نمو فى الحركة الفكرية إلى حدٍّ ما .

وفى خلال هذه الفترة ظهر على سطح الحياة الإسلامية حدثان كبيران كان لهما أثر كبير فى

حضارة العرب والإسلام، الحدث الأول : الغزو المغولى، والحدث الثانى: الحملات الصليبية، وقد جاءت هذه الفترة بين العصرين، العصر العباسى الرابع (عصر النفوذ السلجوقى)، والعصر العباسى الخامس (عصر النفوذ المغولى)، وقد اعتبر المسلمون والعرب هذين الحدثين خطرًا يهدد كيان الأمة الإسلامية تطلب حدوث صحوة ليست عسكرية فقط، وإنما امتدت لتشمل العلم والفن والاقتصاد والزراعة، كما تطلبت الكشف عن أصالة الجذور القديمة للأمة الإسلامية (محمد عبد القادر، ص ٢٥).

وهكذا، فعندما تتعرض شجرة حضارة الأمة إلى إعصار كله ظلمات من تحتها حقد متأجج، ومن ورائها دمار ماحق، عندئذٍ يهرع ذو الحس السليم والعقل الراجح والإرادة الواثقة والنظرة الممتدة إلى غيب المستقبل، يهرع إلى الأصول، إلى الجذور يريد أن يتأكد من سلامتها وتماسكها، فعند تهديد الأركان نعود إلى أسس البنيان (سيد عثمان، ١٩٨٩، ص ٨٥)، وكانت فترات الحروب الصليبية فى المشرق المسلم تهديدًا للحضارة الإسلامية، وكان رد الفعل الثقافى هو الرجوع إلى القرآن والسنة، وكان هذا دليلاً على سلامة الفكر الإسلامى وغناه بعناصر القوة والثبات أمام التهديد الخارجى، وكان مما عزز رد الفعل هذا تعدد المذاهب الكلامية والفلسفية، وتفرق الشيع والإيغال فى البعد عن الأصول والمغالاة فى التباعد بين الفرق والمذاهب والاتجاهات، فكانت العودة إلى أصل الأصول، القرآن والسنة، رد فعل ثقافى لتهديد التفرق الممزق من الداخل، كما كانت رد فعل لتهديد الغزو المدمر من الخارج (سيد عثمان، ١٩٨٩، ص٨٦).

من أخطأ الطريق ضل :

هى نفس عبارة مفكرنا، صدر بها كتابه، كاشفًا عما دفعه إلى كتابته، فهو قد لاحظ أن الإقبال على طلب العلم والحمد لله كان قائمًا على قدم وساق، لكن المشكلة أن طلبة العلم لم يدركوا أن طلبه ليس عملاً عشوائيًّا، بل هو عمل علمى فنى، يقوم على طرق وأساليب ومنهج ومبادئ لا بد من العلم بها، وهو ما قصد به من كلمة "الطريق"، فالطريق هنا هو منهج

التفكير والعمل . ولعمرى، إنها لنظرة تسبق زمنها، تؤكد على أن التعلم يحتاج إلى أن يكون "مهنة"، بمعنى أن يقوم على أصول فنية وقواعد علمية، فضلا عن ممارسات صادقة متقنة .

وينفى سيد عثمان أن يكون قصد الزرنوجى من عنونة كتابه بـ "تعليم المتعلم طريق التعلم" هو السجع الذى كان سمة شائعة، ذلك أن قراءة موضوعات الكتاب تؤكد أن الرجل بالفعل لم يخرج عن موضوع واحد حدده ألا وهو بيان "طريق التعلم" بمعنى كيفية أن يتعلم المتعلم، وهو ما نعنيه فى أيامنا المعاصرة من أن أهم ما ينبغى بالنسبة إلى طالب العلم أن يعرف كيف يتعلم بأكثر مما يجب أن يعرف ماذا يتعلم (سيد عثمان، ١٩٨٨، ص ١٨٤).

وقد عبر الزرنوجى عن هذا بقوله (نسخة محمد عبد القادر، ص ٨١): "...فلما رأيت كثيرًا من طلاب العلم فى زماننا يجدّون إلى العلم ولا يصلون، ومن منافعه وثمراته يُحرمون، لما أنهم أخطئوا طرائقه وتركوا شرائطه، وكل من أخطأ الطريق ضل، فلا ينال المقصود، قلّ أو جلّ، أردت وأحببت أن أبين لهم طريق التعليم على ما رأيت فى الكتب، وسمعت من أساتيذى أولى العلم والحِكَم، رجاء الدعاء لى من الراغبين فيه المخلصين، وبالفوز والخلاص فى يوم الدين" .

ويبرز لنا هذا النص، أيضًا أن المؤلف إنما هرع إلى كتابة الكتاب لا لحاجة عقلية شعر بها، وإنما نتيجة حاجة عملية لمسها لدى بعض طلاب العلم، ولعل هذا الدافع "العملى" هو الذى يميز الكتابات التربوية التى كتبها علماء يغلب على ثقافتهم وتخصصهم، العلم الدينى بالمعنى المتخصص، حيث يتعرضون دائمًا إلى ما يتوجه إليه الناس بالأسئلة عما يفيدهم فى الدين والدنيا.

والقارئ إذ يتتبع موضوعات الكتاب، يمكن أن يلمس مقدار "الحس التربوى"، فى اختيار الموضوعات، ثم "المنطقية" فى تتابع هذه الموضوعات، ومن هنا فهو يبدأ بتحليل وبيان ماهية العلم والفقه وفائدته، ثم ينتقل إلى "النية فى حال التعلم"، وبعد أن ينوى المتعلم السعى لطلب العلم، فلا بد أن ينتقل إلى اختيار العلم والمعلم والزميل ... وهكذا، إلى أن يصل إلى الخطوة الأخيرة التى هى ما يجلب الرزق ...

لماذا يجب طلب العلم ؟

هى قضية لا يكاد يخلو منها كتاب مرب من علماء التربية القدامى، ألا وهى البدء دائمًا ببيان مفهوم العلم وشرفه وفضل طلبه ورواية الأحاديث والآثار التي تحض على طلبه وتشريف أهله وإنزالهم منزلة عالية .

وربما يتساءل المرء عن جدوى تكرار الحديث عن هذه القضية ما دامت معظم كتب التربية التي دونها أسلافنا تبدأ بها الحديث دائمًا ؟

الحق أنها نقطة بداية منطقية، وخاصة في هذه الأزمنة، فنحن الآن على سبيل المثال لسنا في حاجة إلى إقناع أحد بأهمية العلم وفضله وضرورته، فآثاره على حياتنا تحيط بنا من كل جانب، تتحدث بنفسها عن قيمته وفضله، وأننا لا نستطيع الاستغناء عنه، لكن في هذه الأزمنة السابقة، لم يكن العلم التطبيقى هو السائد، بحيث يصبح من المهم بالنسبة إلى طلاب العلم أن يقف العالم وقفة ولو بسيطة "يؤسس" لما هو مطلوب من جهد وكد ومكابدة، ويكون المدار هنا عن قيمة المعرفة وأهمية طلب العلم.

فإذا كان الزرنوجى قد بدأ بالاستشهاد بحديث رسول الله ﷺ: "طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة"، فيما رواه ابن ماجة، فماذا فهم مفكرنا من العلم المقصود هنا ؟ قال الزرنوجى: "اعلم أنه لا يفترض على كل مسلم طلب كل علم، وإنما يفترض عليه طلب علم الحال" (طبعة محمـد عبد القادر، ص ٨٣)، المقصود بعلم الحال هنا، علم أصول الدين وعلم الفقه، والمراد من الحال هنا الأمر العارض للإنسان في حياته؛ كالإيمان ومعرفة أحكام العبادات والمعاملات الضرورية، وطرائق السعى إلى الرزق والعمل لاكتساب ما يحفظ الرمق، فلأجل أن يكون مؤمنًا يجب أن يتعلم ما يصل به إلى الإيمان من علم أصول الدين . ولأجل أن يعرف ما فرضه الله عليه من واجبات يجب أن ينظر في علم الفقه ليعرف حدود ذلك، ولأجل أن يتعرف سبل السعى إلى الرزق والحصول على المعاش يجب أن يتعلم من علوم الحياة ما يستطيع تعلمه .

ولعل ما يجعل العلم مقصدًا لا بد أن يتطلع إليه الإنسان وتعز به الأمة، أنه من أبرز

العلامات التي تختص بإنسانية الإنسان، ذلك أننا لو تأملنا جيدًا الكائنات الحية المختلفة، فسوف نجد أن الإنسان يتفق مع كثير منها في معظم الخصائص والأحوال، ما عدا "العلم"، مثل الشجاعة والجرأة والقوة والجود والشفقة وغيرها، فبالعلم أظهر الله تعالى فضل آدم على الملائكة وأمرهم بالسجود له، كما في قوله تعالى في سورة البقرة: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَـٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَـٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَـٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُوا۟ سُبْحَـٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾ قَالَ يَـٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئْهُم بِأَسْمَآئِهِمْ ۖ فَلَمَّآ أَنۢبَأَهُم بِأَسْمَآئِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ إِنِّىٓ أَعْلَمُ غَيْبَ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ ﴿٣٣﴾ وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَـٰٓئِكَةِ ٱسْجُدُوا۟ لِـَٔادَمَ فَسَجَدُوٓا۟ إِلَّآ إِبْلِيسَ أَبَىٰ وَٱسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ ٱلْكَـٰفِرِينَ ﴿٣٤﴾ ﴾.

وإذا كان "العلم" من مظاهر إنسية الإنسان، ربما يظل التساؤل مستمرًا عن جدوى هذا العلم للإنسان، وخاصة في هذا الزمان الذى لم يكن العلم التطبيقى شائعًا بمنتجاته وآثاره ؟ هنا يقول الزرنوجى أن العلم يستمد شرفه من "التقوى"، وهذه القيمة المركزية هى التي يمكن أن يكتسب بها الإنسان الكرامة عند المولى – سبحانه وتعالى– وإنما صار العلم وسيلة إلى التقوى، لأن الاتقاء عما نهى الله عنه موقوف على العلم به، فلو لم يكن معلومًا، فكيف يتقى عنه؟ وإذا حصل التقوى عن محارم الله تعالى فاز بالسعادة الأبدية والوصول إلى أعلى مراتب الجنان، وهذا استدلال على كون العلم وسيلة للتقوى (محمد عبد القادر، هامش ص ٨٦).

ومن هنا رأى الزرنوجى أهمية الاستشهاد بقول القائل شعرًا :

تعلم فإن العلم زيْن لأهلـــه وفضل وعنــوان لكـل المحامـــد

وكن مستفيدًا كل يوم زيادة من العلم واسبح في بحور الفـوائد

فإن فقيهًا واحــدًا متورعـًـا أشد على الشيطان من ألف عابد

والأمر نفسه في سائر الأخلاق، نحو : الجود، والبخل، والجبن، والجرأة، والتكبر، والتواضع،

والعفة، والإسراف، والتقتير وغيرها، فإن الكِبْر والبخل والجُبن، والإسراف حرام، ولا يمكن التحرز عنها إلا بعلمها وعلم ما يضادها، فيفترض على كل إنسان علمها .

التهيؤ للتعلم :

لحديث رسول الله ﷺ: "إنما الأعمال بالنيات"، الذى رواه البخارى، أثر بعيد في كل الكتابات التربوية الإسلامية، ولهذا مغزاه العميق، لأنه يتعلق بأمر داخلى من الصعب على الآخرين أن يتيقنوا منه، فما يجيء من حديث النفس، وتوجه القلب، سر من الأسرار الإنسانية، لا قدرة لأحد على معرفتها إلا الله – سبحانه وتعالى، مما يلقى بمسئولية ضخمة على كاهل المتعلم، فهل هو يطلب العلم للمباهاة؟ أو للتعالى؟ أو لمجرد كسب العيش؟ أو للتنافس؟ إلى غير هذا وذاك من مقاصد، فذلك ما تحدده "النية"، مما يوجب أن تكون الخطوة الأولى على طريق التعلم هى "الصدق مع الذات".

ومن هنا يجيء مغزى ما روى عن رسول الله ﷺ : "كم من عمل يتصور بصورة أعمال الدنيا ويصير بحسن النية من أعمال الآخرة (مثل الأكل والشرب والنوم، فإن صورتها صورة أعمال الدنيا، ويصير كل منها بمقارنة حسن النية من أعمال الآخرة، فإذا قصد بالأكل التقوى للعبادة يصير من أعمال الآخرة، وكذا الشرب والنوم وغيرها)، وكم من عمل يتصور بصورة أعمال الآخرة، ثم يصير من أعمال الدنيا بسوء النية (مثل الأعمال التي تفعل على سبيل الرياء)".

ويرى سيد عثمان (١٩٨٩، ص ١٠٣) أن للنية عند الزرنوجى جانبين : جانب إيجاب، وجانب سلب، أما جانب الإيجاب، فهو تركيزه على أن تكون النية لدى المتعلم لطلب العلم:

- رضاء الله تعالى .
- الدار الآخرة .

- إزالة الجهل عن النفس .

- إزالة الجهل عن سائر الجهال .

- إحياء الدين .

- إبقاء الإسلام .

- الشكر على نعمة العقل وصحة البدن .

أما جانب السلب فهو أن يتجنب أن تخالط نيته في طلب العلم شوائب، منها (ص١٠٤):

- إقبال الناس إليه .

- استجلاب حطام الدنيا .

- الكرامة عند السلطان .

ويدخل فى عملية التهيؤ أن يحمل المتعلم فى قلبه وفى عقله تقديرًا للعلم وأهله، إذ كيف يقبل إنسان على طريق من غير أن يكون مؤمنًا، عقلاً وقلبًا بجدوى وقيمة هذا الطريق ؟ فمن المعروف أن من أول شروط الإتقان أن يحب الإنسان ما هو مقبل عليه، لا جبرًا واضطرارًا وإنما اقتناعًا ورغبة، "اعلم أن طالب العلم لا ينال العلم، ولا ينتفع به إلا بتعظيم العلم وأهله.." (ص ١٠٦).

ولا يقتصر التقدير على "العلم" نفسه، وإنما لمن يقدم العلم وينتجه وينقله، ألا وهو "المعلم" "ومن تعظيم العلم تعظيم المعلم" .

وللبرهنة على أهمية هذا الجانب، ساق الزرنوجى عدة مواقف لسابقين تخلقوا بهذا الخلق الحميد ألا وهو حسن التقدير والاحترام لمن سبق أن علّمنا – أو لا يزال – حيث حكى أن واحدًا من كبار أئمة بخارى كان يجلس مجلس الدرس، وكان يقوم فى خلال الدرس أحيانًا، فسألوه عن ذلك، فقال : إن ابن أستاذى يلعب مع الصبيان فى السكة، ويجىء أحيانًا إلى

obeikandl.com

باب المسجد، فإذا رأيته أقوم له تعظيمًا لأستاذى (ص ١٠٨).

بل لقد وصل الأمر بالخليفة هارون الرشيد أنه بعث ابنه إلى الأصمعى ليعلمه العلم والأدب فرآه يومًا يتوضأ ويغسل رجله وابن الخليفة يصب الماء على رجله، فعاتب الأصمعى فى ذلك بقوله : إنما بعثته إليك لتعلمه وتؤدبه، فلماذا لم تأمره بأن يصب الماء بإحدى يديه، ويغسل بالأخرى رجلك ؟ (ص١١٠).

وصية الإمام أبى حنيفة :

في الصفحات الأولى لكتاب الزرنوجى، ينصح طالب العلم بأن يستوعب جيدًا وصية نسبت للإمام أبى حنيفة، واهتمام الزرنوجى بهذه الوصية، يدفعنا إلى أن نثبتها هنا، إذ إن تبنى الزرنوجى لها، يعنى تبنيه لما حوته من أفكار وآراء، ونحن هنا ننقلها عن (محمد عبد القادر، هامش ص ٩٦، ٩٧):

"اعلم أنك متى أسأت عِشرة الناس، صاروا لك أعداء، ولو كانوا لك أمهات وآباء، وأنك متى أحسنت عِشرة قوم ليسوا لك بأقرباء صاروا لك أمهات وآباء، كأنى بك وقد دخلت البصرة، وأقبلت على المخالفة بها، ورفعت نفسك عليهم، وتطاولت بعلمك لديهم، وانقبضت عن معاشرتهم ومخالطتهم، وهجرتهم وهجروك، وشتمتهم وشتموك، وضللتهم وضللوك وبدَّعتهم (أى نسبتهم للبدعة) وبدَّعوك، واتصل ذلك للشين بنا وبك، واحتجت إلى الهرب والانتقال عنهم، وليس هذا برأى، إنه ليس بعاقل من لم يدار من ليس لمداراته بد حتى يجعل الله له مخرجًا ..

إذا دخلت البصرة واستقبلك الناس وزاروك وعرفوا حقك، فأنزل كل رجل منزلته، وأكرم أهل الشرف، وعَظّم أهل العلم، ووقر الشيوخ، ولاطف الأحداث، وتقرب من العامة، ودار الفجار، وأصحب الأخيار ولا تتهاون بسلطان، ولا تحقرن أحدًا ولا تقصرن في مروءتك، ولا تخرجن سرك إلى أحد، ولا تثق بصحبة أحد حتى تمتحنه، ولا تخادن خسيسًا، ولا

وضيعًا، ولا تألفن ما ينكر عليك في ظاهره، وإياك والانبساط إلى السفهاء ... واعمل في زيارة من يزورك، والإحسان إلى من يحسن إليك أو يسيء، وخذ العفو، وأمر بالعرف ، وتغافل عما لا يعنيك، واترك كل ما يؤذيك، وبادر في إقامة الحقوق، ومن مرض من إخوانك فعده بنفسك، وتعاهده برسلك، ومن غاب منهم افتقدت أحواله، ومن قعد عنك منهم فلا تقعد أنت عنه...

وأظهِر تودداً للناس ما استطعت، وافشِ السلام ولو على قوم لئام، ومتى جمع بينك وبين غيرك مجلس، أو ضمك وإياهم مسجد وجرت المسائل، وخاضوا فيها بخلاف ما عندك، لم تبدَ لهم، فإن سئلت عنها أخبرت بما يعرفه القوم، ثم تقول : فيها قول آخر، هو كذا وكذا ولحجة كذا وكذا، فإن سمعوه منك عرفوا مقدار ذلك ومقدارك، فإن قالوا : هذا قول من ؟ قل : بعض الفقهاء . وإذا استمروا على ذلك وألفوك عرفوا مقدارك وعظموا محلك .

وأعط كل من يختلف إليك نوعًا من العلم ينظرون فيه، ويأخذ كل واحد منهم بحفظ شيء منه، وخذهم بجلى العلم دون دقيقه، وآنسهم ومازحهم أحيانًا، وحادثهم فإن المودة تستديم مواظبة العلم، وأطعمهم أحيانًا، واقض حوائجهم، واعرف مقدارهم، وتنازل عن زلاتهم، وارفق بهم وسامحهم، ولا تبدِ لأحد منهم ضيق صدر أو ضجرًا، وكن كواحد منهم واستعن عن نفسك بالصيانة لها، والمراقبة لأحوالها .

ولا تكلف الناس ما لا يطيقونه، وارض لهم ما رضوا لأنفسهم، وقدم إليهم حسن النية، واستعمل الصدق، واطرح الكِبر جانبًا، وإياك والغدر وإن غدروا بك، وأدِّ الأمانة وإن خانوك، وتمسك بالوفاء، واعتصم بالتقوى، وعاشر أهل الأديان وأحسن معاشرتهم".

حسن الاختيار ضمان لجودة التعلم :

مما تميز به الإنسان على سائر خلق الله، قدرته على الاختيار، حتى أنه ليقع موقعًا متميزًا فى بعض الفلسفات المعاصرة، فبناء على اختيارات الإنسان يتحدد كثير من توجهاته ومن ثم مصير كل منها، ومدى حظه من التوفيق أو الفشل .

ومجالات الاختيار هنا تشمل ثلاثة مجالات : التخصص، والمعلم، والزميل، وعلى الرغم من نفورنا من التمجيد المستمر الذى يسرف فيه بعض من يؤرخون للتربية الإسلامية، حيث نميل إلى عدم التغافل عن أوجه السلب، وضرورة الالتزام بالحيادية بقدر الإمكان، وأننا لسنا من الملائكة، لا نفعل إلا كل ما هو حسن، بل المسلمون بشر يصيبون ويخطئون مثل غيرهم، نقول على الرغم من نهجنا هذا، لكننا حقًا لا نستطيع أن نكتم مدى "تقدمية" الزرنوجى فى هذه القضية، والتى قد لا يستطيعها عدد غير قليل من طلاب العلم فى عالمنا المعاصر الذى يتسم بكذا وكذا من سمات العدل والديمقراطية !!

وبالنسبة إلى المجال الأول، التخصص، فيؤكد الزرنوجى على طالب العلم "أن يختار من كل علم أحسنه"، والمعيار فى الاختيار هو "ما يحتاج إليه فى أمر دينه فى الحال"، ثم "ما يحتاج إليه فى المآل"، فهو هنا يسفر عن تكاملية النظرة إلى الدين والدنيا، فضلاً عما يظهره من "عقلانية" إسلامية رشيدة، حيث ينصح المتعلم بـأن يكون طريق معرفته بالله – سبحانه وتعالى- "بالدليل"، وهو إقراره بصحة إيمان المقلد "لكن يكون آثمًا بترك الاستدلال" (طبعة محمد عبد القادر، ص ٩٩).

وقد صنف الزرنوجى العلوم إلى: ضارة، ونافعة، والمسلم مطالب بالاستزادة من العلوم النافعة، والعلوم النافعة منها علم الحديث والتفسير والتوحيد والفقه . لكن الزرنوجى طالب المتعلم أن يقدم التوحيد والفقه فى بداية طلبه لأى نوع من العلوم والمعارف، ثم يتزود بالعلوم المباحة؟ كالتجارة والزراعة والصناعة والطب. ومع الأسف الشديد، فقد حذر الزرنوجى من الاشتغال بالفلسفة، ولربما كان الدافع وراء ذلك ما روَّجه بعض المشتغلين بالفلسفة من آراء وأفكار تمس أساسيات الدين، فضلا عن التنافس والصراع الذى قام بين المتفلسفة والفقهاء (اعتدال حجازى، ص ٥٠).

أما بالنسبة إلى المجال الثانى، وهو المعلم، فيكون الاختيار وفقًا لما يلى :

١- العلم، حيث يجب أن يكون المعلم ذا علم كثير، خاصة فى المجال الذى يقوم بالتعليم فيه .

٢- الورع، حيث يجب أن يكون مترفعًا عن سفاسف الأمور، وأن لا يحمل فى نفسه الأحقاد على الغير، وأن يكون خاليًا من الحسد، وهذه الصفات لا تجتمع إلا مع الورع.

٣- السن، فهو ضرورى لتوفر الخبرة لدى المعلم، لأنه كلما كان المعلم ذا خبرة علمية طويلة، فإنه يكون أكثر فائدة للمتعلم ، ويستشهد بذلك بما فعله أبو حنيفة حين اختار معلمه "حماد ابن سليمان الأشعرى"، حيث قال عنه: "وجدته شيخًا وقورًا حليمًا صبورًا" (ص١٠٠)، وهو فى ذلك ينصح بالاعتماد على "المشاورة"، فإن الله تعالى أمر رسوله ﷺ بالمشاورة فى كل الأمور، ولم يكن أحد أفطن منه، ومع ذلك أُمر بالمشاورة فى كل الأمور، وكان يشاور أصحابه فى جميع الأمور حتى حوائج البيت.

وأهمية اختيار المعلم لا تقف فقط عند ضمان أن يجد المتعلم لديه الزاد المعرفى الجيد المتعمق، ولكن، يضاف إلى ذلك أن يكون المتعلم "مستقرًّا" لدى هذا المعلم أو ذاك، فعدم التدقيق فى الاختيار قد ينتج عنه أن المتعلم ربما يكتشف ضعفًا أو مللا، فيضطر إلى ترك المعلم، باحثًا عن آخر، وفى هذا التنقل إضعاف لفرص الاستفادة المستقرة المتخصصة، حيث إن لكل معلم نهجه وطريقته فى التعليم .

فإذا جئنا إلى المجال الثالث ألا وهو "الشريك" أو "الزميل" وفق تسمياتنا المعاصرة، فنحن نعلم ما يحمله المثل القائل "اختر الرفيق قبل الطريق"، وكذلك: "المرء بقرينه يقرن"، وغير هذا وذاك من أقوال وأمثال، ويكون المعيار هنا فى الاختيار أن يختار المُجد والوَرِع وصاحب الطبع المستقيم، ويفر من الكسلان والمُعَطّل والمكثار والمفسد، ويستشهد بقول الشاعر (ص ١٠٥) :

إن كنت تبغى العلم من أهله أو شاهدًا يُخبِر عـن غـــائب
فـاعتبـــر الأرض بأسمـــائـها واعتبر الصاحب بالصـاحب

وهكذا نجدأن نظرة الزرنوجى إلى الاختيار – سواء اختيار العلم أو المعلم أو الشريك فى العلم– نظرة شاملة لذات المتعلم، مستقلة بحريته ومسئوليته، وهذا يتسق مع عقيدة الإسلام

التى كرمت الإنسان بعقله وقلبه وعبوديته لله، وجعلته مسئولا عن ذاته ودوره وبالتالى مجتمعه (اعتدال حجازى، ص ٥٣).

المجاهدة العلمية :

طلب العلم ليس عملاً يسيرًا، وإنما هو صورة من صور المجاهدة التى تتطلب تضحية، وتحتاج أن يترك لها المتعلم نفسه ووقته وهمته، ويتحمل إنفاق الوقت والجهد والمال بغير ملل ولا فتور، وهذا ما جعل الزرنوجى يفرد فصلاً فى كتابه عنونه بقول (فى الجد والمواظبة والهمة)، مؤكدًا أن هذا المعنى هو نفسه على وجه التقريب ما أراده المولى عز وجل فى قرآنه المجيد بقوله فى سورة العنكبوت: ﴿ وَٱلَّذِينَ جَٰهَدُواْ فِينَا لَنَهۡدِيَنَّهُمۡ سُبُلَنَاۚ وَإِنَّ ٱللَّهَ لَمَعَ ٱلۡمُحۡسِنِينَ ٦٩ ﴾، وقوله فى سورة مريم ﴿ يَٰيَحۡيَىٰ خُذِ ٱلۡكِتَٰبَ بِقُوَّةٖۖ وَءَاتَيۡنَٰهُ ٱلۡحُكۡمَ صَبِيّٗا ١٢ ﴾، فمن جدّ فى طلب العلم وأخلص له الطريق، وواظب على الطلب بهمة وفاعلية فهو يحشر ضمن المجاهدين الذين وعد – سبحانه وتعالى– بأن يهديهم سواء السبيل . والأمر ليحيى –عليه السلام– بأن يأخذ الكتاب بقوة يعنى به أيضًا الجدية والمواظبة والهمة (طبعة محمد عبد القادر، ص ١١٧)، وهوفى ذلك يستشهد بقول شاعر :

يا طالب العلم باشر الورعا وجنّب النوم واترك الشبعا

داوم على الدرس لا تفارقه فالعلم بالدرس قام وارتفعا

وحتى لا ينصرف ذهن القارئ لتصور أن يكون القصد من ذلك، الانقطاع عن الدنيا ووصل الليل بالنهار والغلو فى العمل والمذاكرة والمواظبة، يسرع الزرنوجى ليحذر من ذلك، فكتب يقول: "ولا يجهد نفسه جهدًا، ولا يضعف النفس حتى ينقطع عن العمل، بل يستعمل الرفق فى ذلك". وهو فى نصيحته بالرفق إنما يمتثل لفلسفة الإسلام فى الاعتماد على الرفق، حيث جاء فى حديث رسول الله ﷺ : "ألا إن هذا الدين متين فأوغلوا فيه برفق، ولا تُبَغّض على نفسك عبادة الله تعالى، فإن المنبت لا أرضًا قطع ولا ظهرًا أبقى" (ص١٢١).

والهمة باعثة على الحركة، بل هى فى ذاتها حركة داخلية تؤدى إلى حركة خارجية أو سلوك يتميز بالإقبال والحماسة . ونلاحظ مع سيد عثمان (١٩٨٩، ص١٠٥) أن الزرنوجى فى كلامه عن الهمة قد ربط بينها وبين العمل، أى أنه لم يقف عند كونها حالة استعداد أو باعثًا داخليًا للعمل، بل أكد ضرورة أن تقترن الهمة العالية بالجد والمواظبة، كما ترتبط بالاهتمام وعدم التهاون فى الأمور.

بل إنه يخطو خطوة أبعد تتضمن نفاذًا وبصيرة نفسية تلفت نظر النفسانى المعاصر عندما يبين أمرين : الأول، أن المواظبة، أو العمل أو السلوك يؤدى إلى تحريك الهمة، أى أن العلاقة بين الهمة والعمل، أو الانفعال والسلوك علاقة تبادلية، بحيث تؤدى الهمة إلى جد ومواظبة، بينما يؤدى الجد والمواظبة إلى الهمة .

ومن سبل المجاهدة العلمية أن يعدد المتعلم من المصادر التي يتلقى العلم منها، وخاصة العلماء "ويكون مستفيدًا في جميع الأحوال والأوقات من جميع الأشخاص" (ص ١٤٢)، والسند الشرعى لذلك هو قول رسول الله ﷺ: "الحكمة ضالة المؤمن أينما وجدها أخذها"، ولهذا قال أبو يوسف : ما استنكفت من الاستفادة من كل أحد، وما بخلت من الإفادة .

أصول للتعلم :

كتاب الزرنوجى كله، كما قدمنا يكاد يكون مركزًا على عملية التعلم بصفة خاصة، وعملية التعليم بصفة عامة، وفى كل ما عرضنا له حتى الآن يتناول جوانب من عملية التعلم، لكنا آثرنا إفراد عنوان خاص بمبدأين وجدنا الرجل يركز عليهما بشدة، فضلاً عما نلمسه ونعرفه في زمننا المعاصر من أهمية بالغة لهما، هذان المبدآن هما : التدرج، والفهم، وإن بدا أحيانًا لا يفصل بينهما، فهو يتكلم عن تدرج ما، يقرنه أيضًا بالفهم، حيث لا نجد الفهم خطوة أو عملية تختص بفترة معينة أو بمنهج بالذات أو بمرحلة خاصة، وإنما هو أقرب إلى أن يكون "نهجًا" له صفة الاستمرار .

فهو إذ يتحدث عما أسماه "قدر السبق"، فهو يقصد مقدار التعلم وخاصة في الابتداء، وتحديده ينبنى على ما يستطيعه المتعلم في مبتدأ أمره على طريق التعلم، ويلفت نظرنا نصه على أن يكون ذلك "بالرفق"، على أن يشهد كل يوم قدرًا من التقدم، فضلا عن ضرورة التكرار، فيما يسميه بالإعادة (سيد عثمان، ص ١٣٥).

وإذا كان معيار اختيار "قدر السبق" هو ما يستطيعه المتعلم، فإن الزرنوجى يضيف إلى ذلك "أن يكون أقرب إلى فهمه، ولعل هذا هو المقياس العملى لما يستطيعه المتعلم، ألا وهو قدرته على استيعاب موضوع التعلم وفهمه. مع ملاحظة أن هذا القدر أيضًا لا بد أن يكون متسمًا بما تتسم به البدايات وأوائل الطريق، من حيث "البساطة"، حيث إن هذا من شأنه أن يجنب المتعلم "الملل".

ولعل ما يمكن تسجيله من وعى تربوى للزرنوجى هو هذا الإلحاح على "الفهم"، حيث ينصح: "ولا يكتب المتعلم شيئًا لا يفهمه، فإنه يورث كلالة الطبع ويُذهب الفطنة، ويضيع أوقاته" (ص ١٣٦).

ومن جميل ما نقرأ في كتاب الزرنوجى، ترجمة بعض مبادئ التعلم في أبيات من الشعر، فالشعر كما هو معروف يضفى زينة وجمالا بما يحمله غالبًا من التشبيهات وتقريب المعانى وحلو الألفاظ، فمن حيث الفهم والتأمل والتكرار والمداومة :

اخدم العلم خدمة المستفيد ... وأدم درسه بفعل حميد
وإذا كنت حفظت شيئًا أعده ... ثم أكده غاية التأكيد
ثم علقه كى تعود إليه ... وإلى درسه على التأييد
وإذا ما أمنت منه فواتًا ... فانتدب بعده لشىء جديد
مع تكرار ما تقدم منه ... اعتناء بشأن هذا المزيد
ذاكر الناس بالعلوم لتحيا ... لا تكن من أولى النُّهى ببعيد
إن كتمت العلوم أنسيت حتى ... لا تُرى غير جاهل وبليد

ثم ألجمــت في القيامــة نـارًا وتلهبت في العذاب الشديـد

فمن المبادئ التربوية التي حملتها هذه الأبيات الشعرية :

- طلب العلم لا بد أن يكون قائمًا على النفع .

- الحفظ يستلزم مداومة التكرار .

- إذا تأكد المتعلم من موضوع وتمكن منه، يمكن له أن ينتقل إلى غيره .

- لا تكن من ذوى العقول ببعيد لأن صحبتهم تفيد منافع الدنيا والآخرة .

- لا ينبغى كتمان ما نعلم عن الغير، فهذا يمكن أن ينسينا إياه، فضلا عما توعد به رسول الله ﷺ من عذاب أليم سيصيب كاتمى العلم، وهذا من شأنه أن يساعد على إذاعة العلم ونشره .

ومما يرسخ ما يتعلمه المتعلم دوام المذاكرة والمطارحة والمناظرة، على أن تخلو المناظرة من الرغبة في التغلب على الآخر، فهى صورة من صور "التشاور"، والتشاور جوهره إظهار الحق، وهذا يتطلب أيضًا التأنى والتأمل والإنصاف، ولا تنال الفائدة منه بالغضب والتوتر والشغب (ص ١٣٩).

وإذا كان الزرنوجى قد أكد على التكرار، إلا أنه إذ يقارنه بالمطارحة والمناظرة، يؤكد فائدة النهج الثانى، لأن فيه مزيدًا من الفهم وبيان أوجه مختلفة للموضوع، بشرط أن يكون المناظر من ذوى الطبيعة غير المعاندة بغير حق .

وحديث الزرنوجى عن المناظرة والمشاورة والمطارحة، هو حديث عن عمليات تقوم على مزيد من الفهم، حيث يضيف إليها عملية "التأمل"، فالتأمل هو مزيد من التفكير، وتقليب المسألة على أوجه مختلفة، وسعى لفهم زوايا الموضوع المتعددة، واحتمالاته المختلفة، وتوقف عن إصدار الحكم قبل التأكد والبحث، ومن هنا فقد أطلق شعاره العظيم "تأمل، تدرك"، ولا بد من التأمل قبل الكلام حتى يكون صوابًا، وقالوا في أصول الفقه: "هذا أصل كبير"، وهو أن يكون الكلام بالتثبت والتأمل .

أخلاقيات التعلم :

لكل منشط إنسانى منظومة من القيم الأخلاقية تضبط الحركة فيه، وما قد يقوم فيه من علاقات، وما يستهدفه من غايات، ومن هذه الأنشطة التعلم والتعليم، ومن هنا فقد اهتم الزرنوجى، مثله مثل الكثرة الغالبة من المربين المسلمين بهذه القضية بحكم مرجعية كل منهم الدينية، حيث الدين معاملة وسلوك .

من ذلك على سبيل المثال ألا يطمع المتعلم فيما أيدى الناس، حيث قال ﷺ : "إياك والطمع فإنه فقر حاضر" . رواه الطبرانى .

ويرتبط بهذا ألا يبخل طالب العلم بما قد يكون متوافرًا في يديه من مال، سواء على نفسه أو على غيره، ولهذا حرص بعض علماء السلف أن يتعلموا حرفة أولاً قبل طلب العلم، حتى يغنيهم العمل عن السؤال، وحتى لا يطمعوا فيما أيدى غيرهم، وهنا يلفت الزرنوجى نظرنا إلى حكمة بالغة العمق، ألا وهى أن العالم إذا طمع فيما أيدى الناس، أفقد العلم حرمته، لأنه في الغالب سوف يترخص في سلوكه، وسوف يجنح في بعض الأحيان إلى مجانبة قول الحق، طمعًا في المال .

لكن حديث الزرنوجى عن قيمة مهمة في أخلاقيات التعلم، ألا وهى "التوكل" يضع علامات استفهام حول ما قد يبدو من تناقض فيما قاله، من حرص بعض العلماء على تعلم حرفة قبل طلب العلم حتى لا يطمعوا في مال الغير، فهو يعود ليؤكد على ضرورة التوكل في طلب العلم "ولا يهتم لأمر الرزق، ولا يشتغل قلبه بذلك" (ص١٥٠)، فبماذا يمكن أن نفسر هذا الموقف ؟ ربما قصد الرجل أولوية في المهام والأعمال، بحيث لا يكون طلب الرزق أهم من طلب العلم، أو يصل الغلو في التكالب على لقمة العيش أن يخضع الإنسان لسلوكيات تُخرجه عن سواء السبيل، أو يجعل ما يتعلم "مطية" لما يعمل من كسب الرزق، وليس العكس، كما هو مفروض.

ويبدو أن ما كتبه الزرنوجى عن التوكل قد استفز الدكتور أحمد فؤاد الأهوانى حيث وجه نقدًا حادًّا له (الأهوانى، ص ٢٣٩) "فإنه بعد أن نصح لطالب العلم بالمذاكرة والمناظرة

والمطارحة والتأنى والتأمل عاد فذكر أشياء لا توصل إلى العلم، وإنما تصلح لغايات أخرى، قال أبو حنيفة: "إنما أدركت العلم بالحمد والشكر"، ويعلق الأهوانى على هذا بأن الحمد والشكر يأتيان بعد تحصيل العلم وليس الحمد والشكر من أسباب تحصيله، وفضلاً عن ذلك فقد أشار الأهوانى إلى قول الزرنوجى: "ولا يعتمد على نفسه وعقله بل يتوكل على الله ويطلب الحق منه". وعلق الأهوانى على ذلك (ص٢٤٠) "وهذه النصائح وأمثالها هى التى بثت فى المسلمين روح التواكل والكسل وعدم الاعتماد على النفس".

لكن الدكتور سيد عثمان (١٩٨٩، ص ١٨٦) ناقش هذه الاتهامات بقدر عالٍ من الموضوعية، وانتهى إلى فهم مغاير، مستندًا إلى خطوات منطقية من خلال عدة وجوه :

أولها، أن التوكل عنصر من عناصر التأهب فيما استخلصه الدكتور سيد من نسق التعلم عند الزرنوجى، ذلك لأن التوكل أصل خلوص النية وعلو الهمة فى التعلم، لهذا جعل ثلاثتها مكونات عنصر التأهب فى نسق التعلم عند الزرنوجى، ذلك لأن فى صدق التوكل تحررًا من العلائق الدنيوية مما يساعد على خلوص النية للتعلم، وأن يكون العلم همّ المتعلم واهتمامه، كما أن صدق التوكل يؤدى إلى توفير الجهد الانفعالى والعقلى والبدنى المبذول فى الاشتغال بالعلائق الدنيوية وتركيزه فى أنشطة التعلم، فالتوكل عند الزرنوجى له دور تأهبى إعدادى تركيزى دافعى فى التعلم.

أما الوجه الثانى، فهو أن الزرنوجى يؤكد فى كثير من مواقع حديثه عن التعلم تأكيدًا قاطعًا متكررًا إيجابية المتعلم، نجد هذا فى تأكيده السفر فى طلب العلم، وتحمل النصَب فى سبيله، وضرورة المطارحة والمناظرة والمذاكرة مع آخرين، وأن يكون هذا بنشاط وقوة وحماسة. كما نجد تأكيده إيجابية المتعلم فى اختيار الأستاذ والزملاء، وفى تسجيل وكتابة ما يسمع، والاهتمام بأمور صحة البدن وعافيته .

أما الوجه الثالث، فهو نصح الزرنوجى المتكرر بتجنب الكسل وكل ما يؤدى إليه، وبضرورة علو الهمة وتسامى المتعلم بها ارتفاعًا كارتفاع الطير بجناحيه .

بعد هذا يتساءل سيد عثمان مستنكرًا : كيف يقال بعد هذا أن فى كلام الزرنوجى دعوة

إلى التواكل والكسل وعدم الاعتماد على النفس (ص ١٨٦)؟

أما رابع الوجوه وآخرها فهو نفى الأهوانى أن يكون الحمد والشكر من أسباب التحصيل، لأنهما يأتيان بعد تحصيل العلم. والواقع أن الأمر هنا متصل بدافعية المتعلم، وبدائرية عملية التعلم من حيث تأثير نواتجها وارتداد هذه النواتج وآثارها على دافعية المتعلم واتجاهه نحو التعلم.

وهذا بالضبط هو المغزى الحقيقى لحديث أبى حنيفة كاملاً، حيث يشير بما لا يدع مجالاً للشك إلى دافعية التغذية المرتدة، من غير أن يستخدم الرجل مثل هذه المصطلحات الحديثة، حيث قال (سيد عثمان، ص ١٨٧) : "إنما أدركت العلم بالحمد والشكر، فكلما فهمت شيئًا من العلوم ووقفت على فقه وحكمة قلت: الحمد لله تعالى فازداد علمى"!!

ومن أخلاقيات التعلم أن يكون صاحب العلم "مشفقًا ناصحًا غير حاسد، فالحسد يضر ولا ينفع" (ص ١٥٦).

والزرنوجى يميل إلى أخلاقيات التسامح، ولذلك ينصح المتعلم بألا ينازع أحدًا ولا يخاصمه؛ لأن إنفاق الوقت في الخصومات الشخصية والمعارك الانتقامية، تبدد الوقت والجهد، وتهدر الطاقة، وتصرف عن الجهد والوقت اللذين ينبغى أن يحظى بهما طلب العلم نفسه .والزرنوجى ينبه إلى مسألة مهمة ألا وهى أن انشغال طالب العلم بأمر نفسه (في هذا المجال)، وقلة الاكتراث بقهر العدو، هو نفسه يتضمن قهرًا لهذا المتصور عدواً !

والسعى الدائم لتحصيل ما يفيد المتعلم، خلق عظيم ينبغى أن يتحلى به، فهو هنا سوف يكون كجامع الفاكهة، ووفقًا للظروف التي كانت قائمة زمن مفكرنا، نصح المتعلم بأن يحمل معه دائمًا "محبرة"، باعتبارها وسيلة "تدوين" و "تسجيل" لما يسمع من الآخرين مما يمكن أن يفيده على طريق التعلم (ص ١٦١)، فهذا أشبه بأن يحمل المتعلم في زمننا المعاصر "جهاز تسجيل" أو "حاسبًا آليًا شخصيًا محمولاً" "لاب" !! وكما قال الرجل: إن العلم كثير بينما العمر قصير، مما يوجب ألا يضيعٍ المتعلم دقيقة أو فرصة ما في التزود بالمزيد من المعرفة دومًا.

وفى تنبيه الزرنوجى لقيمة "الورع" كقيمة أخلاقية لازمة للمتعلم تنم عن وعى بالعروة الوثقى بين الحالة الوجدانية والحالة العقلية، فمن شأن الورع أن يكسب الإنسان طمأنينة قلب وهدوء بال ﴿أَلَا بِذِكْرِ ٱللَّهِ تَطْمَئِنُّ ٱلْقُلُوبُ ﴿٢٨﴾﴾، فمثل هذه الحالة من الطمأنينة الناتجة عادة عن الورع أن تهيئ المتعلم لتعلم أيسر وأثبت وأكمل .

ومن سبل الورع أن يحترز المتعلم عن الشبع وكثرة النوم، وكثرة الكلام فيما لا ينفع، وكذلك من الورع تجنب الغيبة، ومخالطة كثيرى الكلام، والبعد عن أهل الفساد والمعاصى، وبالعكس بالنسبة إلى الصالحين، حيث تجب مخالطتهم "فإن المجاورة مؤثرة لا محالة" .

أما الحرص على أداء الصلاة، بتمعن وتفرغ بال، وهى صلاة الخاشعين، فهى أفعل السبل لمزيد من الورع .

obeikandl.com

مراجـع

١- أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الإسلام أو التعليم فى رأى القابسى، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، ١٩٥٥.

٢- اعتدال بنت عبد الرحمن بن على حجازى : آداب العالم والمتعلم عند الإمام الزرنوجى وجهوده فى التربية، مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق (مصر)، العدد ٦٥، أكتوبر ٢٠٠٩، ج٢.

٣- سيد أحمد عثمان : برهان الإسلام الزرنوجى وكتابه : تعليم المتعلم طريق التعلم، فى (من أعلام التربية العربية الإسلامية) الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٨٨.

٤- _____: التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجى، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٩، ط٢ .

٥- محمد عبد القادر أحمد : كتاب تعليم المتعلم طريق التعلم، تحقيق ودراسة، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٨٦.

٦- مروان قبانى :كتاب تعليم المتعلم طريق التعلم، بيروت، المكتب الإسلامى، ١٩٨١.

ابن جماعــة
(٦٣٩- ٧٣٣هـ)

نشأته وشخصيته :

فى الفترة التى ولد فيها ابن جماعة فى القرن السابع الهجرى، كان العالم الإسلامى يمر بفترة تاريخية تشهد تحولاً تاريخياً نحو الضعف والتشرذم، فقد كانت الخلافة العباسية القوية فى بغداد، والتى كانت تخضع العالم الإسلامى لحكمها قد بدأت قبضتها تضعف شيئًا فشيئًا، حتى تقلص ظلها وتلاشت سلطتها، وأخذت أجزاء الدولة تستقل الواحدة بعد الأخرى، وتكون دويلات وإمارات مستقلة تتعدد فيها الأسر الحاكمة، تتصارع وتتقاتل فيما بينها فى حروب لا تكاد تنتهى حتى تشب مرة أخرى (جرجى زيدان، ج٣، ص١٢١).

أما مصر والشام فقد كانتا تخضعان لحكم الأيوبيين الذين كانوا هم أيضًا قد بدأ عهدهم فى الضعف التدريجى، لتحل محل دولتهم دولة المماليك .

ومفكرنا هو أبو عبد الله محمد بن إبراهيم بن سعد بن جماعة. ولد بحماة بسوريا، وقد ترعرع فى أسرة عرفت بحب المعرفة والميل إلى الزهد، وكان والده من كبار الصالحين. وقد تلقى العلم صغيرًا فى حماة، ثم قدم إلى دمشق، وكانت فى عصره محج العلماء وطلبة العلم، ثم ارتحل إلى مصر، وأخذ أكثر علومه بالقاهرة، وكانت له مشاركة قوية في علم الحديث، والفقه والأصول والتفسير، وتولى الخطابة في القدس، كما تولى قضاء مصر، بعد ابن دقيق العيد (حسن عبد العال، ص ٢٧٥) .

واشتغل ابن جماعة بالتدريس، فدرس بالقيمرية بدمشق، وحدّث ودرّس بالكاملية، كما درّس بالعادلية وغيرها، ودرّس بالصالحية والناصرية، وجامع ابن طولون، والزاوية المنسوبة للشافعى .. وغيرها . وقد أكد بعض شهود عصره من العلماء بأنه كان يتقن عملية التدريس، ويجيد التعليم

ويقف على مهاراته، حيث متعه المولى – عز وجل– بجملة من السمات التى تعين ممارس عملية التعليم على أن يكون الطريق مفتوحًا بينه وبين طلابه .

فمن ذلك، تميزه بلين الجانب، فى غير ضعف، وحسن الأخلاق، وإحسان المحاضرة، وحسن التربية من غير عنف، كما كان تام الشكل، حسن الهدى، متين الديانة، له وقع فى القلوب وجلالة فى الصدور، وكان مليح الهيئة، تقى الشيبة، جميل البزة، رقيق الصوت، ساكنًا وقورًا، ومكتحلاً بالعفاف (حسن عبد العال، ص ٢٧٦).

ويعتبر كتابه الشهير (تذكرة السامع والمتكلم، في أدب العلم والمتعلم) من أوفى الكتابات التربوية الإسلامية المتخصصة، حيث طرق مختلف الموضوعات التي كانت تشغل العقل التربوى الإسلامى حتى وقته، وتكاد الأفكار المتداولة لدى عدد من المربين الإسلاميين لا تخرج عما ورد في هذا الكتاب، وقد اعتمد كثيرون على النسخة التي نشرها "عطار" عن نسخة دار الكتب المصرية، والتى طبعت تحت إدارة جمعية دائرة المعارف العثمانية القائمة بعاصمة الدولة الآصفية، حيدر آباد الدكن، والكتاب مهدى إلى السلطان مير عثمان على خان بهادر، ويقول الناشر إنه أخذه من الخزانة الرامفورية – بالهند –(أحمد عبد الغفور عطار، ١٩٦٧، ص ١٦٥).

وواضح من عنوان الكتاب، وكما أكد هو في مقدمته أنه وضعه خصيصًا لكل من طالب العلم، والعالم، لكن، ما مصادر ابن جماعة في تأليف هذا الكتاب ؟

يقول هو نفسه في مقدمته "وجمعت ذلك مما اتفق في المسموعات، أو سمعته من المشايخ السادات، أو مررت به في المطالعات أو استعدته في المذاكرات، " ومن باب الأمانة وصدق القول اعترافه بأنه كتب كل هذا : محذوف الأسانيد والأدلة كيلا يطول على مطالعه أو يمله"!!

فضل العلم والعلماء :

وهو باب تقليدى معتاد، يستهل به كثيرون ما يكتبون في التربية من علماء المسلمين، مما

يدفعنا إلى عدم التكرار، فهو يورد آيات قرآنية مختلفة يستشهد بها على تقدير القرآن للعلم والعلماء، كما يورد عددًا من أحاديث رسول الله ﷺ، وكذلك جمع بعضًا من أقوال علماء السلف، ومن ذلك قول الإمام الشافعى: إن لم يكن الفقهاء العاملون أولياء الله، فليس لله ولى (عطار، ص ١٧٣). أيضًا روى عن أبى ذر وأبى هريرة رضى الله عنهما، قالا : باب نتعلمه أحب إلينا من مائة ركعة تطوعًا، وباب من العلم نعلمه عمل به أو لم يعمل أحب إلينا من مائة ركعة تطوعًا .

وهو يستنبط من كل الروايات والشهادات أن الاشتغال بالعلم لله أفضل من نوافل العبادات البدنية من صلاة وصيام وتسبيح ودعاء ونحو ذلك، لأن نفع العلم يعم صاحبه والناس، والنوافل البدنية مقصورة على صاحبها، ولأن العلم مصحح لغيره من العبادات فهى تفتقر إليه، وتتوقف عليه ولا يتوقف هو عليها، ولأن العلماء ورثة الأنبياء عليهم الصلاة والسلام، 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.

وابن جماعة ينبه إلى أن ما ذكره هو وغيره من فضل العلم والعلماء، ليس مطلق العلم، ولا كافة العلماء، وإنما هو العلم الذى يبتغى به وجه الله، والعالم الذى يسير على مثل هذا النهج، وهو في سبيل ذلك يستشهد أيضًا ببعض الأحاديث النبوية التي تؤكد على هذا المعنى.

ومن الملاحظ أنه افتتح كتابه بالحديث عن "آداب المعلم"، بما نعنيه اليوم من "واجبات" و "مهام" و "مسئوليات"، لأنه كان يعى تمام الوعى بأن المعلم هو قطب الرحى فى عمليتى التعليم والتعلم، فبغير المعلم لا تتم عملية التعليم فى غالب الأحوال، صحيح أن هناك من يستطيعون القيام بما نسميه "التعلم الذاتى"، ولكن مثل هذه الفئة "نادرة"، ومن هنا فنحن نحكم بما هو عام وشائع .

ولكى يبرهن ابن جماعة على المكانة العليا للمعلم فى التعليم يستشهد ببعض أقوال

السلف، وفى مقدمتهم أبو حنيفة، الذى قيل له : فى المسجد حلقة ينظرون فى الفقه، فسأل بدوره "ألهم رأس ؟"، يريد بذلك "مشيخة" و"رئاسة" التى كانت تتمثل فى ذلك الزمان بالمعلم أو العالم، فلما أجابوه قائلين بالنفى، إذا به يعقب "لا يفقه هؤلاء أبدًا" (حسن عبد العال، ص ٢٧٩)، وبالتالى كان من الطبيعى أن يكتب الكثير مما يتصل بالمعلم، وما يجب أن يتصف به حتى أنه كتب "وينبغى للطالب أن يقدم النظر ويستخير الله فيمن يأخذ العلم عنه، ويكتسب حسن الأخلاق والآداب منه، وليكن إن أمكن ممن كلف أهليته، وتحققت شفقته، وظهرت مروءته، وعرفت عفته، واشتهرت صيانته، وكان أحسن تعليمًا، وأجود تفهيمًا".

ويزيد ابن جماعة على ما سبق قوله: إن تحقيق مقاصد التعليم موقوف على حسن اختيار المعلم، ومن هنا كان قوله: "إذا سبرت أحوال السلف والخلف، لم تجد النفع يحصل غالبًا، والفلاح يدرك طالبًا، إلا إذا كان للشيخ (أى المعلم) من التقوى نصيب وافر، وعلى الشفقة ونصحه للطلبة دليل ظاهر" . والنتيجة المنطقية لهذا وذاك أن طالب العلم نفسه يستحيل عليه تحقيق غايته إلا بالقدر الذى يحسن فيه اختيار من يتعلم على يديه، بحيث "يعتمد فى كل فن من هو أحسن تعليمًا له، وأكثر تحقيقًا فيه وتحصيلاً منه، وأخبرهم ... وذلك بعد مراعاة الصفات المقدمة من الدين والصلاح والشفقة وغيرهما".

ماذا يجب على المعلم تجاه تكوينه كمربٍّ ؟

لأن المقصد دينى بالدرجة الأولى، كان من الطبيعى أن نلاحظ هذه النزعة في عملية اختيار مجموعة الآداب والمسئوليات والواجبات التي لا بد منها للعالم تجاه نفسه أولا، وتلك خطوة ذكية من ابن جماعة، فالمعلم والعالم خلقه "العطاء"، ومحور عمله ومسئوليته، ومن هنا كان لا بد من الحرص أولا على توافر البنية الأساسية لصورة الشخصية المسلمة المتكاملة لدى المعلم نفسه، حتى يمكن له أن يبذل ما يمكن من جهد وما يتوافر من طاقة أن يسهم في تنشئة المتعلم بالصورة التي تتسق وأساسيات العقيدة الإسلامية .

وعلى هذا، نجد هذه المسئوليات أو الواجبات تنحصر في النقاط التالية (عطار، ص ١٧٥):

١- تقوى الله : والتى تجمع جوهر ما صاغه ابن جماعة بعبارات أخرى، مثل "دوام مراقبة الله تعالى في السر والعلن"، وما يترتب على هذا من الخوف من المولى عز وجل، في كل كلمة، وكل فعل، وكل حركة يأتيها المعلم أن تكون على غير ما يجب من حيث مرضاة الله عز وجل، وهذا يعكس ثقل ما حُمّل المعلم من الأمانة، فطالب العلم بالنسبة إليه "أمانة" استودعها، لا ليردها كما تسلمها، بل وقد زادت ونمت وربت بفعل ما يقدم له من علم وتربية وتنشئة، حيث قال تعالى في سورة الأنفال: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَخُونُواْ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَ وَتَخُونُوٓاْ أَمَـٰنَـٰتِكُمْ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴿٢٧﴾ ﴾، وقوله في سورة المائدة ﴿ فَلَا تَخْشَوُاْ ٱلنَّاسَ وَٱخْشَوْنِ وَلَا تَشْتَرُواْ بِـَٔايَـٰتِى ثَمَنًا قَلِيلًا ۚ وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ فَأُوْلَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلْكَـٰفِرُونَ ﴿٤٤﴾ ﴾.

٢- صيانة العلم : والمقصود بالصيانة هنا "المحافظة عليه"، بحيث يحرص على ما هو مفروض من عزة العلم وشرفه، ومن ثم الحرص على عدم إحاطة العلم بأى مظهر من مظاهر المذلة، وذلك عندما يذهب المعلم بعلمه إلى من لا يستحقون من هؤلاء الذين تدور قيمهم وأقواله وأفعالهم حول محور الدنيا ومطالبها، مهما كان من هؤلاء من هم في مقام سلطة عالية، وهو في هذا يستشهد بقول أبى شجاع الجرجانى :

ولم أبتذل في خدمة العلم مهجتى ... لأخدم من لاقيت لـكن لأخدما

أأشقى بـه غرسًا وأجنيـه ذلـة ... إذن فاتبـاع الجهل قد كان أحزما

ولو أن أهل العـلم صانوه صانهم ... ولـو عظمـوه في النفـوس لعظمـا

٣- الزهد بالدنيا : وهى نغمة تسود كتابات كثير من المربين الإسلاميين في عصور الحضارة الإسلامية، لكن ابن جماعة يربط هذا الزهد بشرط مهم، ألا وهو ألّا يضر الزهد بنفسه أو بعياله، ذلك لأن هناك احتياجات أساسية لا بد منها، والسعى لسدها "ليس يعد من الدنيا". وعلى الرغم من هذا الوعى فهناك صفات حادة يصف بها الدنيا من حيث "خستها وفتنتها وسرعة

زوالها، وكثرة تعبها ونصبها"، ولتدعيم رأيه يستعين ببعض أقوال السلف، وعلى سبيل المثال ينقل عن يحيى بن معاذ قوله: "إن الدنيا لو كانت تبرًا يفنى، والآخرة خزفًا يبقى لكان ينبغي للعاقل إيثار الخزف الباقي على التبر الفاني، فكيف والدنيا خزف فانٍ، والآخرة تبر باقٍ"؟! (ابن جماعة، ص ١٧٦).

٤- المقصد الأخروي لطلب العلم : وتلك نتيجة طبيعية لما سبق، وهذا يعني أن ينزه طالب العلم نفسه من أن يتخذ مما يصل إليه من علم سلمًا يتوصل به إلى الأغراض الدنيوية من جاه أو مال أو سمعة أو شهرة أو خدمة، ومن هنا فقد استنتج ابن جماعة في "النوع الخامس" ضرورة أن يتنزه الإنسان عن دنيء المكاسب ورذيلها، فإذا ما تساءلنا عن مثل هذه المكاسب، ساق لنا أمثلة من الحجامة، والدباغة، والصرف، والصباغة، ونحوها .

٥- الحرص على القيام بشعائر الإسلام: وكذلك ظواهر الأحكام، كإقامة الصلاة في المساجد للجماعات، وإفشاء السلام للخواص والعوام، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والصبر على الأذى بسبب ذلك، صادعًا بالحق عن أصحاب السلطة، لا يخاف في ذلك لومة لائم، متنبهًا لقوله عز وجل: ﴿وَٱصۡبِرۡ عَلَىٰ مَآ أَصَابَكَۖ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنۡ عَزۡمِ ٱلۡأُمُورِ ١٧﴾، وللعالم في رسول الله، وأنبياء الله أسوة حسنة، من حيث ما لاقوه من صعاب ومشقة في سبيل الله . ومن المهم هنا أن يكون نهج العالم هو "التحوط"، فهناك من الأمور ما يكون الحكم فيها بالجواز، وهنا يحسن بالعالم أن يحرص فقط على الأحسن والأكمل، حيث إن العلماء قدوة الناس، وإليهم المرجع في الأحكام، وهم حجة الله على عامة الناس (ابن جماعة، ص ١٧٨).

٦- المحافظة على المندوبات الشرعية: سواء القولي منها أو الفعلي، مما يتطلب منه ملازمة تلاوة القرآن وذكر الله تعالى بالقلب واللسان، وكذلك ما ورد من الدعوات والأذكار في آناء الليل والنهار، ومن نوافل العبادات من الصلاة والصيام وحج البيت الحرام والصلاة على النبي ﷺ. وتلاوة القرآن لا تكون هدفًا في حد ذاته، حيث يكون المطلب الأساسي هو العمل بما فيه، مما يستوجب تدبر معانيه وأوامره ونواهيه ووعده ووعيده والوقوف عند حدوده، والحرص على ألا يتفلت القرآن منه مما يوجب دوام مذاكرته.

٧- **التحلى بمكارم الأخلاق :** مما يوجب الالتزام بطلاقة الوجه، وإفشاء السلام وإطعام الطعام، وكظم الغيظ، وكف الأذى عن الناس، وتحمله عندما يقع منهم، والميل إلى جانب الإيثار لا الاستئثار، والسعى في قضاء الحاجات، والتلطف بالفقراء، والتحبب إلى الجيران والأقرباء، فإذا ما رأى أحدًا لا يقوم بالواجبات الدينية، كان من الضرورى إرشاده إلى أدائها، لكن بلطف ورفق (ابن جماعة، ص ١٨٠). ويمكن ضم ما سماه "النوع التاسع" إلى هذه القضية، حيث يستمر في التركيز على جوانب أخلاقية في السلوك المنشود، ومن هنا نجده يشدد على أهمية تطهير الباطن من الأخلاق الرديئة، مثل الغل والحسد والبغى والغضب لغير الله والغش والكبر والرياء والعُجب، والخبث والبطر والطمع والفخر والخيلاء والمداهنة والتزين للناس وحب المدح والبخل والغيبة والنميمة، وما سار في هذا الاتجاه. وعكس ذلك، هناك بعض السمات المرضية التي تحتاج إلى اكتسابها والتحلى بها، مثل دوام التوبة، والإخلاص، واليقين والتقوى، والصبر والرضا والقناعة، والزهد والتوكل والتفويض، وسلامة البطن، وحسن الظن وحسن الخلق، وشكر النعمة، والحياء من الله تعالى ومن الناس، ومحبة الله - عز وجل- هى السمة الجامعة لكل ما يمكن تصوره من محاسن السلوك ومكارم الأخلاق.

٨- **الالتزام بالجد والاجتهاد :** وابن جماعة هنا يغلب الجدية والتفرغ التام للتحصيل المعرفى، مع الالتزام كذلك بالنزعة الدينية التي توجب دوام العبادة بمعناها المباشر. والجدية هنا تستلزم عدم التزيد عن ذلك الحد الأدنى من العمل المعيشى الذى يستلزمه الحد الأدنى من الشرب والمأكل والنوم وبعض الاستراحة خشية الملل، أو أداء حق الزوجة أو أحد الزوار. وكأن ابن جماعة يستشعر تساؤلاً مكتومًا لدى البعض عن هذه الصرامة والجدية والمثابرة على العلم والعبادة، فيفسر تشديده على كل هذا وما سار مسراه بأن درجة العلم درجة وراثة الأنبياء، ولا تنال المعالى إلا بشق الأنفس، ويستشهد ببيت شعر يقول فيه القائل :

لا تحسب المجد تمرًا أنت آكله لا تبلغ المجد حتى تلعق الصبرا

ومع ذلك فابن جماعة يدرك أن لكل أمر حدودًا، ومن هنا يعترف بألا يحمل نفسه فوق طاقتها كيلا تسأم وتمل "فربما نفرت نفرة لا يمكن تداركها، بل يكون أمره في ذلك

قصدًا، وكل إنسان أبصر بنفسه". والقصد المنشود هنا بمعنى الاقتصاد وعدم الإفراط، وليست هناك قاعدة موحدة يمكن للجميع أن يلتزموا بها، فالناس قدرات واستعدادات، مما نلمس الوعى به لدى مربينا من حيث إقراره بأن تترك الحدود والمعايير لتقدير كل إنسان، حيث هو أدرى بطاقته.

٩- الحكمة ضالة المؤمن : مما يعنى أن لا يستنكف العالم أن يستفيد ما لا يعلمه ممن هو دونه منصبًا أو نسبًا أو سنًّا، بل يحرص بكل ما أوتى من جهد على تحصيل الفائدة العلمية حيث كانت، وكعادته في الاستشهاد بأقوال السلف، ينقل عن سعيد بن جبير قوله : "لا يزال الرجل عالمًا ما تعلم، فإذا ترك العلم وظن أنه قد استغنى واكتفى بما عنده فهو أجهل ما يكون"، وكذلك ما أنشده بعض العرب (ص ١٨٣):

وليس العمى طول السؤال وإنما تمام العمى طول السكوت على الجهل

ولعلنا هنا يمكن أن نفهم حرص ابن جماعة على إبراز أهمية الثقافة العامة للمعلم، فى الوقت الذى لا بد منه من المعرفة التخصصية. صحيح أن ابن جماعة لا يستخدم المصطلح المعاصر ألا وهو "الثقافة"، ولكنه يعنيه بالفعل عندما ينبه المعلم بضرورة أن "يحفظ من كل فن مختصرًا". وإذا اعترض أحد نظرًا لمطلب الحفظ، فلا بد أن نأخذ بعين الاعتبار أن الطباعة لم تكن قائمة، وأن النسخ لم يكن متاحًا ومتيسرًا دائمًا، وأن "الحفظ" من ثم كان بديلاً عن الطباعة، فضلاً عما نلمسه فى سائر كتابات الرجل من وعى بأهمية الفهم والاستيعاب.

ولعل ما يؤكد على هذا تلك النصيحة التى يوجهها ابن جماعة للمعلم والعالم، ألا وهى مناقشة المتخصصين فى كل فن ومناقشة علمائه، حيث يفيد ذلك فى مزيد من الإيضاح للمفاهيم والمصطلحات . بل إن الرجل ليعلو قيمة ومكانة عندما يحذر من الاعتماد فى ذلك على الاطلاع "الورقى"، ذلك أن المواجهة بين العلماء والحوار والمناقشة أكثر فائدة وأقرب إلى تحقيق المقصود .

ويمكن أن ندرك قيمة الثقافة العامة أكثر عندما نستعيد ما كان للمعلم فى زمن ابن جماعة من مكانة تجعله مقصد جماهير الناس، يسترشدون به لا فى العلم الذى تخصص فيه فحسب،

بل أحيانًا ما يتعاملون معه باعتباره "موجهًا عامًّا"، ليس ملكًا لطلابه وحدهم، بل هو ملك للجماعة التى هو عضو فيها .

وقد يعترض البعض على اهتمام شيخنا ابن جماعة ببعد الثقافة العامة وأهميتها للمعلم إلى الحد الذى جعله يقترح برنامجًا خاصًّا للتثقيف العام، ووجه اعتراضهم أن المعلم بحاجة إلى إتقان مواد تخصصه أكثر من حاجته إلى ثقافة عامة، وهو يستطيع بتعمقه فى تخصصه أن يؤدى عمله بصورة مرضية تجعلنا نسمه بالنجاح فى تعليمه، غير أن ذلك مردود عليه بأن التخصص العلمى الدقيق يشتمل فى أوائله ونهاياته على ثقافة عامة تفوح منه وتزينه، بل إن التخصص المقرون بثقافة عامة يرتقى بالمعلم من معرفة الظواهر الخاصة التى يدرسها إلى آفاق عالية يطل منها على الميادين الأخرى . فإذا أضفنا إلى ذلك أنه ليس للمعلمين من سبيل للإحاطة بجميع العلوم فإن حاجة المعلمين إلى الثقافة العامة لا تقل عن حاجتهم إلى التبحر فى موضوعات علومهم؛ لأنهم جميعًا مكلفون بتعليم فريق واحد من الطلاب، فإذا لم تجمع بينهم ثقافة عامة واحدة لم يكن إلى تعاونهم فى تربية هؤلاء الطلاب سبيل (حسن عبد العال، ١٩٨٣، ص ١٣٣).

١٠- الاشتغال بالتأليف: ولا يكون ذلك جزافًا، بل لا بد من توافر الأهلية لذلك، فضلاً عن توافر أساسيات الفضيلة، فالمسألة ليست مجرد تأليف وتصنيف كتب، بل لا بد من الاستناد إلى منظومة القيم الأخلاقية التي هى المميز الأساسى للتربية الإسلامية باعتبار مرجعيتها الدينية، وما هو معروف من أخلاقيتها. وميزة الاشتغال بالتأليف، أنه يدفع المؤلف إلى استمرار القراءة والاطلاع، مع ضرورة أن يحرص المؤلف على أن يقتحم ما لم يسبقه إليه أحد في التأليف بقدر الإمكان، وهو الأمر الذى نبحث عن توافره ونحن نعد رسائل الماجستير والدكتوراه، وسائر البحوث والدراسات التي يبقوم بها الباحثون، حيث يكون التساؤل المهم: ما الإضافة العلمية التي يتضمنها البحث المنشود؟ ومن هنا فإن لنا أن نتساءل بالنسبة إلى هؤلاء الذين لا ينتصحون بمثل هذه النصيحة : ما جدوى ما يكتبونه، إذا لم يكن يضيف جديدًا إلى بنية المعرفة ؟ والجديد المنشود هنا لا يكون فى أى مجال وبالنسبة إلى أية قضية، إذ لا بد من مراعاة القيمة النفعية، لا بالمعنى المادى الشخصى المباشر، وإنما باسترجاع الهدف

الدينى الذى يلح عليه ابن جماعة بصفة مستمرة.كذلك من نصائح ابن جماعة الاحتراز من أمرين كلاهما مضر: أولهما التطويل الممل، وثانيهما الإيجاز المخل. وما لا يقل عن ذلك دقة وأهمية ألا يخرج البحث أو الكتاب من يد المؤلف إلا بعد مراجعات ونظرات تدقيق وفحص.

ولعل هذه الواجبات الأخيرة تشير إلى جملة ما هو موضوع بحث ودراسة فى الدراسات التربوية، فى كل زمان ومكان، ألا وهو التكوين العلمى للمعلم، بحيث يكون متمكنًا مما عرف بالتخصص فيه بين الناس، مما يوجب عليه أن يكون غزير المعرفة، يعرف ما يعلمه أتم معرفة وأعمقها، يتحقق فيه "تمام الاطلاع، وله مع من يوثق به من مشايخ (علماء) عصره كثرة بحث وطول اجتماع" . ومن أهم النتائج التى تترتب على ذلك ضرورة التزام المعلم بتجنب التصدى لتعليم تخصص لم يعد له الإعداد الكافى، ويكتفى بما تعمقه وأحاط به معرفة واطلاعًا وإتقانًا .

ولأن المعرفة متطورة دائمًا، تنمو مثل الكائن الحى وترقى، فهذا يلزم المعلم بأن يكون هو كذلك، بحيث لا يكف عن متابعة إنتاج المعرفة، والبحث والتفكر والتعليق والاجتهاد، والتصنيف والتأليف .

وإذا كان لفظ "المعلم" يفيد أنه مصدر تصدر عنه المعرفة وينقلها إلى المتعلمين، إلا أن هذا لا ينبغى أن يلغى احتمال أن يستفيد المعلم من تلاميذه، سواء بتعليقاتهم أو بإضافاتهم، أو حتى باستغلاق بعض ما يقول على أفهامهم، إذ إن هذا من شأنه أن يدفعه إلى مراجعة ما يقول أو يكتب، ليكون أكثر وضوحًا وبساطة، ومن هنا قيل إن المعلم لا بد أن يكون فى الوقت نفسه "متعلمًا" !!

وابن جماعة بهذه اللفتات الفكرية، وما ماثلها، مما يصب فى تنبيه المتعلم على استمرار التعلم والبحث، فهو بهذا يؤكد التفاعل بين عمليتى التعليم والتعلم، حيث إن كلاً منهما بحاجة إلى الطرف الآخر، وفى الوقت نفسه هو عطّاء لهذا الطرف الآخر، أى أن كلاً منهما يأخذ من الطرف الآخر ويعطيه.

ما يجب على العالم في دروسه التعليمية :

وقبل بيان المهام التي يجب على العالم أن يقوم بها نكرر هنا التنبيه على ندرة التفرقة بين "العالم" و"المعلم"، فقد كان العالم كثيرًا ما يقوم بواجب التعليم، وكان المعلم في كثير من الأحيان عالمًا، وخاصة في العهود الأولى من الحضارة الإسلامية، وقبل أن تتكاثر المعارف والعلوم، وتتعدد المهام والمسئوليات مما يدفع إلى تقسيم العمل، فيكون هناك عالم متفرغ للبحث والقراءة والتأليف، ومعلم يتلقى ما يصل إليه العلماء من معارف ونتائج ويقوم هو بنقله على طلاب المعرفة الجدد .

أما هذه المهام، فهى تتحدد بما يجب عليه في دروسه التي يلقيها على المتعلمين، وهى كما يلى (ابن جماعة، ص ١٨٥):

١- ألف باء العمل المهنى عامة والتعليمى خاصة أن يكون المعلم قد تمكن مما سوف يقوم بتعليمه للآخرين، وفقًا للقاعدة الشهيرة "فاقد الشيء لا يعطيه"، فكيف بنا إذا كان الأمر أمر إفتاء علمى، ونقل للمعرفة، وشرح وتطوير وربط واستنتاج ومقارنة ؟ ومن هنا كان قول ابن جماعة: "أن لا ينتصب للتدريس إذا لم يكن أهلاً له، ولا يذكر الدرس من علم لا يعرفه" (ابن جماعة، ص ١٩٣)، وفى هذا يذكر أثرًا منسوبًا لرسول الله "المتشبع بما لم يعط كلابس ثوبى زور"، ونقل عن العارف بالله "أبى بكر الشبلى" المتوفى عام (٣٣٤هـ) "من تصدر قبل أوانه فقد تصدى لهوانه".

٢- التطهر : فها هنا يبرز لنا التقدير الذى يفوق كل التوقعات في قيمة وأهمية عملية التعليم إلى الدرجة التي يوجب عندها ابن جماعة أن يكون القائم متطهرًا، وكأنه يقوم بواجب مقدس، يفرض عليه أن يقف في محراب العلم كما يقف المصلى أمام الخالق - سبحانه وتعالى، ويعبر ابن جماعة عن ذلك بإيجابه التطهر من الحدث والخبث، ويتحلى بالنظافة، ولبس أحسن الثياب "قاصدًا بذلك" تعظيم العلم وتبجيل الشريعة. ويستشهد ابن جماعة بالإمام مالك، الذى كان إذا جاءه الناس لطلب الحديث اغتسل وتطيب ولبس ثيابًا جددًا ووضع رداءه على رأسه، ثم يجلس على منصته ولا يزال يبخر بالعود حتى يفرغ، ثم يصلى ركعتى

استخارة، ويعقد النية على نشر العلم وتعليمه .

٣- التهيوء للتعليم : ولأن عملية التعليم تتناول موضوعات تقع في دائرة العلوم الدينية، فهو يؤكد على بعض الإجراءات، مثل استقبال القبلة، والقيام ببعض الأدعية. لكن من الناحية العامة للتعليم، فهناك بعض القواعد الأساسية التي قد تبدو شكلية لكن لها قيمتها في تصفية العمل التربوى من بعض الأكدار، وعلى سبيل المثال، فعلى المعلم أن يتجنب "تفريق النظر" من غير حاجة، وأن يتقى المزاح فى غير الضرورة، وكذلك كثرة الضحك، فعدم الالتزام بهذا وذاك يقلل الهيبة ويسقط الحشمة، وقيمة هذا أنه يفتح الطريق سالكًا بين ما يصدر عن المعلم وبين قلوب الطلاب وعقولهم، فقلما يحفل الطلاب بالإنصات إلى من لا يحترمونه، فضلاً عن أن يستوعبوا دروسه. كذلك على المعلم ألا يدرس في وقت جوعه أو عطشه أو غضبه أو نعاسه أو قلقه، ولا في حالة البرد الشديد أو الحر القائظ، فإن من شأن عدم الاحتراز لهذا وذاك أن يجىء قول المعلم في غير محله (ص ١٨٦).

٤- تعبيد الطريق بين المعلم وطلابه: وحتى يعبد المعلم الطريق بينه وبين طلابه، عليه أن يكرمهم بحسن السلام وطلاقة الوجه ومزيد الاحترام، ويظهر انتباهه للحضور، ويخص من يكلمه أو يسأله أو يبحث معه بمزيد من الانتباه إليه والإقبال، مهما كان صغيرًا أو قليل الشأن والمرتبة .

٥- وينبغى على المعلم عندما يشرع في درس أن يصل بين موضوع الدرس الحاضر وموضوع الأمس، حتى يحدث تواصل معرفى، مع الحرص على الابتعاد عن مواضع الشبهات، فإذا ما وجد ضرورة لتناول إحداها أو بعضها، وجب ألا يتقيد بمذهب بعينه. وسواء كان الدرس في هذا أو في غيره، فيحذر ابن جماعة المعلم من المغالاة في التطويل أو في الاختصار، ويكون المعيار في ذا وذاك هو مقدار ما يتوقع من حصول فائدة للتلاميذ .

٦- ومن الآداب أيضًا ما يتعلق بدرجة الصوت التي يجب أن يلتزم بها المعلم، إذ لا يجب أن تتجاوز القاعة أو المساحة التي يوجد بها التلاميذ، ولا أن تقل عنها مما قد يفوت على البعض سماع الدرس. فإذا ما كان هناك بعض طلاب ممن عرفوا بثقل السمع، فلا بأس من أن يحرص

على جلوسهم في المقدمة، فضلا عن رفع الصوت أحيانًا حتى يضمن سماعهم الدرس .

٧- تجنب اللغط: واللغط هنا مقصود به تداخل الأصوات، وكذلك كثرة التفريع والخروج عن الموضوع موضع الدرس، والتطرق إلى غيره قبل الانتهاء من الأول، وما لا يقل عن ذلك أن تسود الرغبة في "المماراة"، وتنبيه الجميع أن المقصود الأفضل دائمًا هو "ظهور الحق، وصفاء القلوب، وطلب الفائدة"، ومن ثم فلا يليق بأهل العلم الوقوع في براثن المنافسة البغيضة التي تكتسى بالشحناء والعداوة والبغضاء (ص ١٩٠).

٨- وإذا كان المطلوب أن يكون رفيقًا بالمتعلمين، هاشًّا باشًّا لهم، إلا أن الحزم من مقتضيات التدريس، ومن ثم يصرح ابن جماعة للمعلم أن يزجر من تعدى في بحثه أو ظهر منه لدد في بحثه أو سوء أدب أو جنح للظلم أو أكثر الصياح بغير داع أو أساء أدبه على غيره من الحاضرين أو الغائبين، أو نام أو تحدث مع غيره، أو ضحك أو استهزأ بأحد من الحاضرين أو فعل ما يخل بأدب الطالب في الحلقة .

٩- والعدل في تصرفات المعلم مبدأ حيوى، سواء في بحثه أو خطابه، فيظهر، في غير تكلف، الاهتمام بما يقال في الدرس من أسئلة، مهما كان مقام السائل، حيث كان مجلس التعليم في هذه العهود يمكن أن يجمع طلابًا متفاوتى السن والمنزلة والمعرفة، لا كما ألفنا في أيامنا المعاصرة من مظاهر تجانس في طلاب القاعة الواحدة في الصف الواحد. ومن الضرورى شدة التيقظ من قبل المعلم لأن بعض التلاميذ قد لا يتمكنون من حسن التعبير عما يريدون، فيشوب سؤالهم أو أجوبتهم بعض الغموض، فلا بأس أن يسارع المعلم إلى مزيد من التوضيح، من غير أن يظهر تجريحًا للسائل أو المجيب. فإذا حدث وسئل المعلم فيما لا يعرف أو يتقن الإجابة، فلا بد أن يعترف في الحال بأنه لا يدرى، وهذا ما اتفق عليه كثيرون من علماء المسلمين، حتى لقد شاعت المقولة القائلة: "من قال لا أدرى فقد أفتى".

أصول التعليم :

ونقصد بها جملة من القواعد والمبادئ التي لا بد أن يلتزم بها المعلم مع طلابه، ويحصرها

ابن جماعة في الخطوط العريضة التالية (ابن جماعة، ص ١٩٤):

١-المقصد الربانى: وتتوالى المظاهر المختلفة التي تكشف عن النزعة الدينية لآراء ابن جماعة، فالمعلم هنا، حتى ولو قصد أن يعد المتعلم لمهنة أو حرفة معينة، أو أن يعده كعضو في مجتمع، أو يؤهله للتعامل مع عناصر متعددة من الحياة، فهو في هذا وذاك يقصد بتعليمهم وتهذيبهم وجه الله تعالى ونشر العلم، وإحياء الشرع، ودوام ظهور الحق وخمول الباطل، ودوام خير الأمة .

٢- وصحيح أن من الشروط التي أكد ابن جماعة على المعلم أن يلتزم بها، أن يخلص النية لله في أولى خطوات التعلم والتعليم، مما يجعلنا نتوقع أن يشترط ذلك على من سوف يقوم بتعليمه من الطلاب، إلا أنه يميل إلى ألا يجىء ذلك جبرًا وإكراهًا، ومن ثم فعلى المعلم ألا يمتنع عن تعليم الطالب لعدم خلوص نيته، وإنما يسعى إلى أن يكون ذلك بالرفق والتدرج والاقتناع والميل والتحبيب، بأن يبين له أنه ببركة حسن النية ينال الرتبة العلية من العلم والعمل وفيض اللطائف وأنواع الحلم وتنوير القلب وانشراح الصدر وتوفيق العزم وإصابة الحق (ابن جماعة، ص ١٩٥).

٣- وعلى هذا فإن التعلم والتعليم لا بد أن يرتبطا بالميل والرغبة، ولعلنا قرأنا الكثير في بعض فلسفات التربية الحديثة وخاصة كما تتبدى في كتابات رائد البرجماتية التربوية، جون ديوى، من حيث ضرورة ربط التعلم بميول المتعلم، مع ملاحظة الفرق هنا في توجه الميول، فليست هى الميول الفردية الشخصية البحتة، صحيح أن الميل بطبيعته فردى، لكن هنا يأتى دور المعلم من حيث توجيه هذه الطاقة الوجدانية المؤثرة، وُجهة ترتبط بالمقاصد العليا، ومن هنا يجىء قول ابن جماعة: "أن يرغبه في العلم وطلبه في أكثر الأوقات؛ بذكر ما أعد الله تعالى للعلماء من منازل الكرامات وأنهم ورثة الأنبياء وعلى منابر من نور يغبطهم الأنبياء والشهداء، أو نحو ذلك مما ورد في فضل العلم والعلماء من الآيات والآثار والأخبار والأشعار" (ابن جماعة، ص ١٩٥).

ويرى ابن جماعة أن المتعلم فى بدء تعلمه يكون أشد حاجة إلى الترغيب والتشجيع وإثارة

دوافعه، وقد عبر عن ذلك بالتحريض فقال: "الشيخ يحرض المبتدئ على حسن النية (فى طلب العلم) بتدريج قولاً وفعلاً، ويعلمه أنه بعد أنسه به ببركة حسن النية (صدق الدافع) ينال الرتبة العلية من العلم والعمل وفيض اللطائف وأنواع الحكم وتنوير القلب وانشراح الصدر وتوفيق العزم، وإصابة الحق، وحسن الحال، والتسديد فى المقال، وعلو الدرجات يوم القيامة"، وتلك كلها مرغبات تحفز طلاب العلم وخاصة المبتدئين منهم على التعلم، وهى قوية التأثير فيهم (حسن عبد العال، ص ٢٩٩).

وقد حفظت لنا المصادر اهتمام المعلمين بتحفيز تلاميذهم وإثارة دوافعهم للتعلم "قال الأعمش: قال لى إبراهيم وأنا غلام فى فريضة: احفظ هذه لعلك تسأل عنها"، "وعن عروة ابن الزبير أنه كان يقول لبنيه: يا بنى إنى أزهد الناس فى عالم أهله، فهلموا إلىَّ فتعلموا منى، فإنكم توشكون أن تكونوا كبار قوم".

٤- وكما سبق للغزالى أن قال قولته الشهيرة من حيث وجوب أن يجرى المعلم تلاميذه مجرى بنيه، نجد هذا التوجه متكررًا، وخاصة عند ابن جماعة، ومظهر ذلك أن يحب المعلم لتلميذه ما يحبه لنفسه، وينقل ابن جماعة قولاً لابن عباس يتسم بعمق الحب والتقدير إلى الدرجة التي دفعته إلى القول: "لو استطعت ألا يقع عليه الذباب لفعل"!!

ومن مظاهر حب المعلم لتلميذه أن يعتنى بمصالحه وأن يصبر على ما قد يصدر منه من جفاء، وأن يعالج مثل هذا وما سار مثله بقدر كبير من اللين والرفق "ويوقفه مع ذلك على ما صدر منه بنصح وتلطف، لا بتعنيف وتعسف"، وحبذا أن يصبر المعلم بحيث تتاح الفرصة للتلميذ أن يشعر بنوع ومقدار خطئه، فإذا لم يكن الطالب على قدر من الذكاء بحيث يصل إلى الأمر بنفسه، سعى المعلم إلى التدريج في التلطف "ويؤدبه بالآداب السنية ويحرضه على الأخلاق المرضية، ويوصيه بالأمور العرفية على الأوضاع الشرعية" (ص ١٩٦).

٥- ولأن للتلاميذ استعدادات وقدرات، كان من الضرورى على المعلم ألا يلقى على المتعلم "ما لم يتأهل له"، حيث إن هذا يبدد تفكيره ويشتته، أما إذا سأله الطالب شيئًا من هذا، فلا ينبغى للمعلم أن يستجيب، وإنما يُفهم الطالب بضرر هذا بالنسبة إليه، وأنه إنما يمنعه

من هذا شفقة عليه ورحمة به .وقد رأى ابن جماعة أن الذكاء من أقوى عوامل التأثير فى التعلم، ودلل على ذلك بأن الطالب الذكى تكفيه من معلمه الإشارة دون العبارة، فالذكى إن ألمح معلمه بشىء فى شرحه للدرس "عرف ذلك لذكائه بالإشارة فلا حاجة إلى صريح العبارة" . أما الأقل ذكاء، فإنه "لم يفهم ذلك إلا بصريحها"، ولهذا أوجب ابن جماعة على المعلم أن يفرق فى طريقة تعليم كل منهما (حسن عبد العال، ص ٣٠١).

٦- والطالب يكون بحاجة إلى أن يحرص المعلم على حسن تفهيمه وتقريب المعنى له من غير استغراق في تفاصيل وجزئيات ومعميات قد تغمض الرؤية أمامه، وأن يعدد من طرق التفهيم حتى يمكن أن يستغرق مختلف المستويات، وهنا لا بد من الاستعانة بالأمثلة المحسوسة والمعاشة، فضلاً عن أهمية قرن ذلك بالأدلة والبراهين، وإذا كانت هناك أحكام، فلا بد من تفهيم الطالب دليلها ومعانى الأحكام وعللها، على أن يكون ذلك بالعبارة الحسنة، مع الحرص على عدم التعريض بأحد من العلماء. ومن أهم ما ينبه إليه ابن جماعة ألا يجىء التعليم في صورة تسجيلية وصفية فقط، فلا بد أن يقترن ما يعلمه المعلم بعقد المقارنات وأوجه التشابه والاختلاف بين هذا وذاك .

وإذا كان الطلاب من ذوى الاستعدادات الخاصة أو النابهين يحتاجون إلى رعاية خاصة من معلميهم وإلى مناهج فى التعليم تلائم ما يملكون من استعدادت ومواهب، فإن ابن جماعة يرجو من العلم أن يعنى بهؤلاء التلاميذ، فإذا وقف على استعداد طالبه ونبوغه فإن عليه أن يحرضه على طلب الفوائد وحفظ القواعد، ولا يدخر عنه من أنواع العلوم ما يسأله عنه وهو أهل له لأن ذلك ربما يوحش صدره وينفر القلب ويورث الوحشة، وطالما رأى ذهنه قابلا، وفهمه جيدًا، نقله إلى كتاب يليق بذهنه.. ذلك لأن نقل الطالب إلى ما يدل نقله إليه على جودة ذهنه يزيد انبساطه (حسن عبد العال، ص ٣٠٢).

٧- والتقويم خطوة مهمة في نهاية الدرس، على ألا يقع المعلم في وهم السؤال الساذج المعروف بأن يسأل الطالب: هل فهمت؟ فكثيرًا ما يجيب الطالب بالإيجاب دون أن يعنى ذلك الحقيقة بالفعل، فبدلاً من أن يحرجه ويكشف كذبه، عليه أن يطرح المسائل والمشكلات،

ويسأل عن رأى الطالب، فإذا كان قد فهم ما تم تعليمه بالفعل، فسوف يظهر هذا بطريقة سوية جيدة .

٨- والثواب والعقاب لهما دور فعال في عملية التعليم والتعلم، لكن استخدامهما يقتضى دقة وحكمة وحرصًا، ومهارة في الوزن والتقدير والحكم، ومن ثم نصح ابن جماعة المعلم بألا يبخل في إبداء الإعجاب والثناء لمن يلمس إخلاصه في التعلم وخاصة بين أصحابه، فذلك أدعى لإشعاره بالفخر، وأحفز للبعض بالمنافسة فيما يستحق الإعجاب والإثناء، وعلى العكس من ذلك بالنسبة إلى المقصر، فلا بد من تعنيفه جراء ما قصر فيه، بعد استقصاء أسباب التقصير، وما إذا كان لأسباب عارضة أم هو أمر متكرر وإهمال .

٩- وتنبه ابن جماعة إلى فئة من الطلاب تغلو في بذل الجهد إلى درجة يسببون فيها لأنفسهم إجهادًا وتعبًا شديدًا، ومثل هؤلاء لا بد للمعلم من أن يرشدهم إلى كيفية الرفق بأنفسهم، مذكرا قوله ﷺ: "إن المنبت لا أرضًا قطع، ولا ظهرًا أبقى" . وهؤلاء الذين يبذلون جهدًا فوق طاقتهم، ويواصلون الليل بالنهار تحصيلاً وحفظًا، لا مفر من أن يعانوا أحيانًا من الملل، وهؤلاء لا بد من الحرص على دفعهم إلى إعطاء أنفسهم ما هم في حاجة إليه من الراحة. وإذا كان الإنسان يتعلم نتيجة نشاط يتصل بجهازه العصبى، ومن أمثلة هذا النشاط السمع والشم والإحساس والتفكير والنشاط الحركى أو غير ذلك من ألوان النشاط (حسن عبد العال، ص ٣٠١)، فإن من الخطأ فى رأى ابن جماعة أن يرهق الإنسان فى تعلمه حواسه وذهنه ويصل بها إلى حد التعب والكلال والإعياء . وفى هذا الشأن لعل من الأوفق من البداية أن يختبر المعلم حال الطالب من حيث قدرته على الفهم والاستيعاب والحفظ، ومن ثم يختار له من الكتب ما يوفق حاله، متدرجًا به من الأسهل إلى السهل، ثم إلى المتوسط وهكذا، فمن شأن هذا أن يريح النفس لدى الطالب .

١٠- ويحرص ابن جماعة على إحاطة عملية التعليم بمناخ تسوده الرقة والمودة وما نسميه الآن بالعلاقات الإنسانية، فضلاً عن تكافوء الفرص والعدل في المعاملة، ومما يوجبه هذا وذاك ألا يظهر تفضيله لطالب على آخر، إلا إذا كان الطالب المفضل ذا جهد بارز وفهم واضح ودأب

في التحصيل، ففى هذه الحالة لا بأس من تخصيصه بعلامات الرضا. لكن، بصفة عامة، فلا بد من إظهار المودة لمن حضر، والسؤال عمن غاب وذكره بالخير، وإذا طال غيابه سأل عنه وعن أحواله، ومن الممكن أن يرسل إليه أحد زملائه أو يقوم هو بزيارته، فإذا عرف به مرضًا عاده، وإذا عرف أنه مسافر، سأل عن أهله وتفقدهم.

وفضلاً عن ذلك، فمن المهم أن يسعى المعلم إلى أن يكون على دراية ببعض أحوال طلابه من الناحية العائلية، مثل معرفة أنسابهم ومواطنهم وأحوالهم المعيشية (ابن جماعة، ص ٢٠١).

ويرتبط بالمناخ الودى الإنسانى أن إذا صدر فعل غير طيب من أحد من الطلاب، شجب المعلم الفعل نفسه أمام الجميع من غير أن يكشف عن صاحبه، فإذا لم ينتهِ عما فعل، عرفه سرًّا، فإن استمر في فعله الخاطئ، وجب التوبيخ والتقريع والعقاب علانية وأمام الجميع، حتى ينزجر المخطئ ويتأدب من يسمع ويحذر .

ومن الخطأ فى التعليم عند ابن جماعة أن يقوم المعلم ببذل كل الجهد فى الإلقاء والشرح من بداية الدرس حتى نهايته، ولا يسمح للتلاميذ بعمل شىء سوى الإنصات والنظر إليه، ذلك لأن التعليم عملية تفاعل وأخذ وعطاء متبادلين بين المعلم والمتعلم، وليست الفائدة مصدرها الوحيد هو المعلم، بل تحقيق الفائدة عمل مشترك بين المعلم وتلاميذه، وقد أكد ابن جماعة على هذا بإشارته إلى أن جماعة من أهل السلف كانوا يستفيدون من طلابهم ما ليس لديهم (حسن عبد العال، ص ٣٠٠).

ولا بد من مراقبة تعامل الطلاب مع بعضهم البعض، لا مراقبة أمن وتجسس، وإنما مراقبة رعاية وحرص على مصلحة هؤلاء الأبناء، و تكون المراقبة خاصة من حيث ضرورة إفشاء السلام وحسن التخاطب في الكلام والتحابب والتعاون على البر والتقوى، لا على الإثم والعدوان .

١١- وصحيح أن المعلم في الغالب أكبر سنًّا من الطلاب، وهو بالضرورة أعلم منهم، لكن هذا وذاك لا ينبغى أن يكون مبررًا لتعالى المعلم على طلابه، وقال تعالى لرسوله الأمين:

﴿وَٱخۡفِضۡ جَنَاحَكَ لِمَنِ ٱتَّبَعَكَ مِنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ ﴿٢١٥﴾﴾، وصح عن رسول الله : أن الله أوحى إلى أن تواضعوا وما تواضع أحد لله إلا رفعه، هذا بالنسبة إلى ما يجب على عموم الناس، فما بالنا بمن تقع على عاتقه مسئولية التنشئة والتربية والتكوين ؟ ونقل ما نسب للنبى ﷺ : "لينوا لمن تعلّمون، ولمن تتعلمون منه" . ويتصل بهذا أن يكون المعلم بشوش الوجه، يسأل الطلاب عن أحوالهم، ويظهر الانفعال بما يسمع إن سرورًا أو تألمًا، وبالجملة، الالتزام بوصية رسول الله ﷺ، فيما رواه أبو سعيد الخدرى قول رسولنا العظيم: "إن الناس لكم تبع، وإن رجالاً يأتونكم من أقطار الأرض يتفقهون في الدين، فإذا أتوكم المتجبرين المتكبرين، فاستوصوا بهم خيرًا" .

١٢- وهناك فن مهم من فنون التعليم ألا وهو "فن السؤال" ، سواء من حيث ما يطرحه المعلم من أسئلة أو من حيث ما يطرح المتعلمون، فلا بد أن يتيح المعلم الفرصة فى درسه ليوجه الطلاب أسئلتهم إليه ويشجعهم على ذلك. ويرى ابن جماعة أن خير وسيلة لتشجيع الطلاب على المناقشة وتوجيه الأسئلة هى تواضع المعلمين لهم وحسن معاملتهم، فإن الطالب إذا استشعر حب معلمه وشفقته عليه كان ذلك أشرح لصدره وأطلق لوجهه وأبسط لسؤاله (حسن عبد العال ١٩٨٣، ص ٢٦٧).

كما أن على المعلم أن يسمع السؤال من أى أحد من متعلميه دون أن يفرق بينهم فى ذلك، ولا يمنع أحدًا منهم من مناقشته، كما أن على المعلم أن يخص من يكلمه أو يسأله أو يبحث معه بمزيد من الالتفات إليه وإقبال عليه وإن كان صغيرًا، فإن ترك ذلك يصفه ابن جماعة بأنه عمل من أعمال سوء التعليم .

كذلك فمن المهم للغاية أن يتنبه المعلم للأسئلة المفيدة ذات الجدوى، لأن بعض الطلاب أحيانًا ما يسألون عن أمور تخرج عن موضوع الدرس، أو فى أشياء تافهة، وربما يسأل بعض الطلاب فى أمور لم يتهيئوا بعد للحديث فيها، على أن يكون أسلوب المعلم فى صرف من يسأل فى هذا الاتجاه بلطف، ومحاولة إقناع الطالب بأن الحديث فى هذا الموضوع لا يفيده، وربما يضيع الوقت عليه وعلى زملائه .

آداب المتعلم مع نفسه :

القاعدة الذهبية دائمًا في التغيير الإنسانى أن تكون نقطة البداية من الذات، سواء على المستوى الفردى أو على المستوى الجماعى، سواء أكان الأمر بالنسبة إلى المعلم أم المتعلم، لأى فرد، في أى مجال، فالله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم، ومن هذه الزاوية يحدد ابن جماعة الآداب التالية :

١- مثل زرع العلم في نفس المتعلم وقلبه وعقله، مثل غرس النبات السليم في أرض صالحة، لا يستقيم الغرس إلا بعد تطهير الأرض مما قد يفسد عملية الزرع من ديدان وحشرات وطفيليات، ومن ثم فالمتعلم في حاجة ماسة إلى تطهير نفسه مما قد يكون قد ران عليها من غش وغل وحسد وسوء عقيدة وخلق، فإن من شأن هذا أن يهيئ المتعلم لحسن التعلم وجودة التلقى، كما يشبه العلم في ذلك أيضًا بالصلاة، فكما لا تصح الصلاة التي هى عبادة الجوارح الظاهرة إلا بطهارة الظاهر من الحدث والخبث، فكذلك لا يصح العلم الذى هو عبادة القلب إلا بطهارة عن خبث الصفات وحدث مساوئ الأخلاق ورديئها . فإذا تطهرت النفس، وطهر الجسد، وعمر القلب بصدق الإيمان، لا بد أن يسبق تحصيل العلم عقد النية على طلبه لا لغرض دنيوى كالعادة، وإنما لوجه الله عز وجل .

٢- ولأن العلم يقتضى الخلوص له والتفرغ، أسرف ابن جماعة، مثل كثيرين، بضرورة قطع العلائق بين المتعلم وبين ما يمكن أن يشغله عن الطلب من شواغل الدنيا، وهو الأمر نفسه الذى رأيناه في آداب العالم والمعلم، فالنهج إذن هنا واحد، لا فرق بين معلم ومتعلم، وبالتالى فلا بد للمتعلم هو أيضًا أن يقنع من القوت بما يقيم الأود، ومن اللبس بما يستر، ووصل الغلو إلى درجة ترجيح عدم التزوج، حيث إن الحياة الزوجية تشغل الإنسان بالمطالب الحياتية، والعلم يحتاج إلى فراغ بال وعكوف على الطلب دون قلق .

٣- ويحتاج طالب العلم أن يحسن استثمار الوقت في التحصيل والمذاكرة والحفظ، بحيث يتحتم تقسيم الوقت كى يختار لكل فترة ما يناسبها من التعامل مع العلم، وعلى سبيل المثال فإن أجود أوقات الحفظ :الأسحار، أما البحث، فوقت البكور، وبالنسبة إلى الكتابة فيناسبها

وسط النهار، ووقت الليل يناسب المطالعة والمذاكرة . وقد يكون غريبًا أن نجد ابن جماعة، من حيث الأماكن لا يحبذ طلب العلم وسط المزارع والبساتين وعلى ضفاف الأنهار، على عكس ما نتصوره من أن مثل هذه الأماكن أنسب، ويبدو أن الرجل يخشى على المتعلم أن يدفعه مثل هذا "الجو" الجميل، إلى الانشغال بأمور أخرى دنيوية. لكنه في الوقت نفسه ينصح بالبعد عن أماكن الضوضاء والتلوث السمعى. ويرتبط بهذا أيضًا أن يكون المتعلم غير ممتلئ المعدة بالطعام، مستعينًا بقوله ﷺ: "ما ملأ ابن آدم وعاء شرًّا من بطنه، بحسب ابن آدم لقيمات يقمن صلبه، فإن كان لا محالة فثلث لطعامه، وثلث لشرابه، وثلث لنفسه"، كما رواه الترمذى (ابن جماعة، ص ٢٠٨).

٤- بل وتبلغ الدقة بابن جماعة أن يحرص على تمام الجوانب البدنية، فيشير إلى حديث مفصل عن أنواع بعينها من الطعام رأى أنها تساعد على صفاء الذهن، والبعد عن أخرى ذات تأثير مغاير . ويتصل بهذا التقليل من النوم على عكس ما يتم النصح به في أيامنا الحاضرة من حيث وجوب أن يحصل الجسم على حاجته من النوم، وإن كان الرجل قد تحفظ في نصحه قائلا: "ما لم يلحقه ضرر في بدنه وذهنه". والراحة الجسمية مهمة، فإن عدم راحة الجسم تقلل من فاعلية وظائف الأجهزة الجسمية والحسية .وفضلا عن ذلك يتنبه الرجل إلى أهمية ممارسة رياضة المشى، وأن يخرج إلى المتنزهات بحثًا عن الترويح المناسب بحيث تتجدد طاقته فتعاود التحصيل بهمة ونشاط .

آداب المتعلم مع معلمه :

فالمتعلم هنا يجد نفسه أمام والده الثانى، إذا صح هذا التعبير، فوالداه يكسبانه الوجود المادى الجسدى وينميانه، والمعلم يكسبه الوجود المعنوى والمعرفى، وينميه ويطوره، ومن ثم وجب على المتعلم أن يراعى الواجبات التالية (ابن جماعة، ص ٢١٢):

١- كان نظام التعليم في هذه العصور الزاهرة يتيح الفرصة للطالب أن "يختار" معلمه، على العكس مما هو غالب في نظامنا التعليمى المعاصر، وإن كان ما يسمى بنظام الساعات المعتمدة يتيح

شيئًا من بعض الاختيار . ومن هنا نصح ابن جماعة الطالب أن يدقق بأقصى ما يستطيع فى اختيار من يتلقى منه العلم، بحيث يكون ممن عرف بحسن الخلق ويكون ممن كملت أهليته وتحققت شفقته وظهرت مروءته، وكان أحسن تعليمًا وأجود تفهيمًا، واستشهد في ذلك بقول بعض أهل السلف: "هذا العلم دين فانظروا عمن تأخذون دينكم". لكن في الوقت نفسه يحذر مما قد يقع فيه من شهرة البعض، فقد يكون هناك من العلماء من لم يبلغوا درجة عالية في الشهرة، لكن ما لديهم من علم، يكون أعمق وأنسب، وفى كل الأحوال، يكرر الإلحاح على ضرورة مراعاة ما يكون عليه المعلم من ورع. ويجب ألا ندهش من هذا الإلحاح، فشدة الورع وصدقه هما مهمازا بروز كثير مما نتمنى في العالم والمتعلم في وقت واحد، وأظهر ما يمكن أن يذكر في هذا أن الورع يتطلب الصدق، وصدق المعلم مع المتعلم يلزمه بأمانة الأهلية والإخلاص في التعليم والرفق في المعاملة... وهكذا.

٢- وربما يقبل قارئ اليوم بقدر من الغرابة، وربما عدم الارتياح على ما ينصح به ابن جماعة الطالب من الانقياد التام لمعلمه "ولا يخرج عن رأيه وتدبيره"، وهو الأمر الذى يشيع بصفة خاصة في التربية الصوفية، لكن، كما هو متفق عليه، يجب أن ننظر إلى الأمر في سياقه الحضارى، فقد كان المعلم – أو هكذا المفروض– وكأنه "كامل الأوصاف"، بعد ما أكد على ضرورة توافر جملة من الآداب والخصائص، من حيث الطهارة وصدق النية والخلوص لله وحده، وشدة التقوى، وعمق الصدق، وفضائل الأخلاق، فأمام معلم بمثل هذه المواصفات، قد يصبح الانقياد له مفهومًا إلى حد كبير. وفضلاً عن ذلك فمكانة العالم كانت على درجة من السمو والرفعة إلى الدرجة التي نجد فيها بعض أولاد الخليفة المهدى يحضر عند "شريك"، فاستند إلى الحائط وسأله عن حديث، فلم يلتفت إليه شريك، ثم عاد، فعاد شريك بمثل ذلك، قال : تستخف بأولاد الخلفاء ؟ قال : لا، ولكن العلم أجل عند الله من أن أضيعه !!

٣- وإذا كان مطلوبًا من المعلم أن يكون رفيقًا بالمتعلمين، فإن المتعلمين أنفسهم يجب أن يكونوا كذلك بالنسبة إلى معلميهم، فلربما صدر من المعلم ما ليس طيبًا، ولربما أظهر جفوة في يوم أو معاملة، فها هنا ينبغى على الطالب أن يصبر على ذلك، خاصة إذا كان العهد بذلك المعلم غير ذلك، في غالب أحواله، "فلكل عالم هفوة"، و"لكل جواد كبوة"، كما يقولون ! وإذا ما وبخ المعلم تلميذه على ما فيه من نقيصة، فلا ينبغى أن يغضب التلميذ لذلك، بل على العكس، يفضل أن يشكره،

بالضبط مثلما يجب أن يشكره على إرشاده له إلى فضيلة من الفضائل. وإذا تصادف أن كان الطالب عارفًا بتوجيه وجهه إياه المعلم، فلا يصح أن يظهر معرفته بذلك، بل يتيح الفرصة لإشباع نفس المعلم باعتباره يبذل ما يستطيع لنصح الطالب وإرشاده وتعليمه. وكذلك إذا سمع الشيخ يذكر حكمًا في مسألة أو حكاية أو ينشد شعرًا، وتصادف أن كان الطالب عارفًا، فمن المفضل ألا يظهر معرفته، ويظهر اهتمامه بالاستماع إلى ما يقوله المعلم.

٤- أما بالنسبة إلى مجلس التعليم نفسه، فلا بد للطالب من الاستئذان أولا قبل دخوله على أستاذه . كذلك لا بد من دخول الطالب على شيخه كامل الهيئة، متطهر البدن والثياب، نظيفها، وطيب رائحة .وتتعدد الواجبات بعد ذلك، ، فلا بد من حسن الاستماع والإصغاء، ولا يلتفت إلى يمينه أو يساره، ولا يبعث بجزء من بدنه بغير داع، ولا يضحك دون سبب، ولا يكثر التنحنح، ولا الكلام، ويحرص على استخدام المنديل، إذا اضطر إلى البصق أو التنخم، وهما مكروهان أصلا في مجلس العلم ..إلى غير هذا وذاك من تفاصيل دقيقة تتعلق بالسلوك اليومى الشخصى .

٥- كذلك، فمن أدب المتعلم مع معلمه ألا يوجه الخطاب معه بصورة يُشم منها تجاوز حدود الأدب، بحيث يبدى تشككه فيما يقوله المعلم، أو يطلب منه أن يكشف عن مصدر حديثه، أو يبادر بذكر أقوال آخرين مغايرين لما يقوله المعلم، ولا يبادر بالرد على المعلم إذا قال له : أنت قلت كذا، فيبادر الطالب بالرد بأن هذا لم يحصل، ويلجأ إلى طرق غير مباشرة ولا جارحة، إذا كانت ثمة ضرورة للرد من أجل التوضيح، حيث إننا لا نكون هنا إزاء مبارزة أو مصارعة .ويسوق ابن جماعة مثالا على درجة عالية من اللياقة والكياسة، فإذا سأل المعلم الطالب عن حفظ شعر، والطالب يعرفه، فلا يبادر بالتسميع، ففى ذلك استغناء عن المعلم، ولا يجيب بالنفى، ففى ذلك كذب، وإنما يقول إنه يحب أن يسمعه من معلمه !!(ابن جماعة، ص ٢٢٢).

٦- كذلك يتناول ابن جماعة تفاصيل جزئية ودقيقة للغاية تظهر كم كانت عالية علواً فوق التصور، مكانة المعلم بالنسبة إلى تلاميذه، أو هكذا كان يجب أن تكون، إلى الدرجة التي يرصد فيها احتمالات التصرف من قبل التلميذ عند مناولة المعلم شيئًا أو تناوله منه، وكذلك إذا خرج معه، كيف يكون السلوك ليلاً، وكيف يكون نهارًا، حيث من الطريف أن نقرأ، على

سبيل المثال "ويؤثره بجهة الظل في الصيف ،وبجهة الشمس في الشتاء، وبجهة الجدار في الرصفانات ونحوها، وبالجهة التي لا تقرع الشمس فيها وجهه إذا التفت إليه، ولا يمشى بين الشيخ وبين من يحدثه ..."، وكأننا أمام "بروتوكول" خاص لابد من الالتزام به، كما هو الأمر في الأوساط السياسية والدبلوماسية من حيث التعامل مع الملوك والأمراء والقادة الكبار والرؤساء والقيادات الكبرى في الدولة !!

شروط التعلم بالنسبة إلى المتعلم :

في كل المحاور التي تناول ابن جماعة من خلالها مسائل وقضايا تربوية، كان المصطلح المفضل لديه دائمًا هو "آداب"، وهو من المصطلحات الدالة، لكننا نعمد أحيانًا إلى اختيار مصطلح آخر، قد يختلف صياغة، لكنه يتفق مدلولا ومعنى، ومن هنا فالجزء الحالى يتعلق بمجموعة من الشروط التي يجب على المتعلم أن يلتزم بها أثناء طلبه العلم (عطار، ص٢٢٥):

أولاً– كتاب الله هو الأصل بالنسبة إلى كل الدراسات الإسلامية، ومن ثم يصبح محتمًا على المتعلم أن يبدأ به حفظًا وفهمًا وإتقانًا، ومعرفة بتفسيره، وما يتفرع عنه من علوم ودراسات، فضلا عما يوجبه هذا من الأخذ بطرف من العلوم المتصلة به مثل الحديث والنحو والصرف. ومما لا بد منه للمتعلم أن يتيقن أولاً، قبل حفظ آيات القرآن الكريم، أنه ينطقها بطريقة سليمة، وهذا يعنى أن تكون هناك مراجعة على يد شيخ، مع الحرص على التكرار، حتى يكون هناك اطمئنان على صحة النطق وسلامة الفهم.

ثانيًا – يلى دراسة كتاب الله، دراسة أحاديث رسول الله ﷺ، لا معرفة النصوص فقط، بل معرفة الإسناد ورجاله ومعانيه وأحكامه وفوائده ولغته وتواريخه، ويفضل العناية أولا بصحيحى البخارى ومسلم، ثم لا بأس بعد ذلك بالاطلاع على موطأ مالك، وسنن أبى داود، والنسائى، وابن ماجة، وجامع الترمذى، ومسند الشافعى. وينبه ابن جماعة هنا إلى أن الدراسة لا ينبغى أن تقوم على مجرد "الرواية"، بل لا بد من الاستناد على نهج "الدراية"،

والنهج الأول يعنى الاقتصار على السرد والوصف والتسجيل، ومن ثم فجهد المتعلم قليل، أما النهج الثانى فيعنى الفهم والوعى والتفسير والربط والاستنباط والمقارنة، وهذا وذاك من علامات النجابة والنباهة فى المتعلم .

ثالثًا – هناك من الأمور التي يمكن التأكيد على ضرورتها في مرحلة عمرية وتعليمية، لكن، يُحَذّر منها في مرحلة أخرى، ومثال ذلك، ما يكون عادة في العلوم الإنسانية، ومنها العلوم الدينية، من اجتهادات واختلافات في وجهات النظر، فذلك أمر يحمد الوقوف عليه، لكن في مرحلة متأخرة من التعليم، حيث يكون المتعلم قد نضج وأتقن الأصول والمبادئ الأساسية، ومن هنا نفهم نهى ابن جماعة، مثلما نهى الغزالى من قبل، أن نغرق المبتدئ في خلافات أصحاب الرؤى المتباينة ووجهات النظر المختلفة، ثم نعكس التوجه بعد أن يمضوا فترة معقولة في طلب العلم .

رابعًا – ويؤكد ابن جماعة على نهج أصبحنا نفتقده كثيرًا وخاصة في الدراسات العليا، مرحلتى الماجستير والدكتوراه، حيث توقفت العلاقات بين الباحث والأستاذ عند حد العلاقة الورقية، إذ يشدد ابن جماعة على أهمية "الملازمة" من جانب المتعلم للمعلم وذلك بأن يلزم حلقة شيخه في التدريس والإقراء، بل وجميع مجالسه إذا أمكن، فإنه لا يزيده إلا خيرًا وتحصيلاً وأدبًا وتفضيلاً . ومما يزيد من قيمة التعلم، أن يسعى الجمع من الطلاب أن يتذاكروا سويًّا الأفكار الأساسية التي سمعوها من الأستاذ، ويصحح بعضهم لبعض، سواء في الفهم أو النطق أو المكتوب.

خامسًا – يقتضى مجلس التعليم صرف الأذهان عن الشواغل المختلفة كى تصفو العقول لما يقوله المعلم، حتى ولو شعر المتعلم بأن آخر من زملائه أتى ما لا يجب، قولاً أو فعلاً، فلا ينهاه عن ذلك، بل يترك الأمر للمعلم نفسه، وإن كانت ضرورة، لا يكون النهى عن سيئ الفعل أو القول إلا بالإشارة والتلميح . لكن لا بد للجماعة من أن تتكاتف لتضرب بيدها على من يجرؤ على إساءة الأدب على الشيخ.

سادسًا – إذا عنّ للمتعلم تساؤل، نظرا لأمر مر عليه فاستغلق عليه فهمه، فلا ينبغى أن

يتردد لحظة في طرح ما غمض عليه على المعلم، لكن بالعبارة المهذبة الرقيقة، أما هؤلاء الذين يستحيون من طرح الأسئلة من أجل مزيد من الفهم، فهؤلاء يتسببون في أن تكون معرفتهم منقوصة أو مشوشة أو غامضة، ولعل هذا هو مغزى قول عمر رضى الله عنه: "من رق وجهه رق علمه"، أى من استحيا من التساؤل عما يفهم، فسوف يقل علمه، ولهذا أيضًا قالت السيدة عائشة رضى الله عنها: "رحم الله نساء الأنصار، لم يكن الحياء يمنعهن أن يتفقهن في الدين" (ابن جماعة، ص ٢٣٢).

ومن آداب التساؤل الواجب الالتفات إليها بيقظة ووعى ألا يسأل المتعلم في موضوع ليس مطروحًا للنقاش. وإذا كان من المهم ألا يستحيى المتعلم من السؤال، فعليه أيضًا ألا يستحيى إذا لم تكن الإجابة موضحة لما كان يسأل عنه، في مصارحة المعلم بأنه ما زال بحاجة إلى مزيد إيضاح، أو معلومات .

كيفية التعامل الرشيد مع مصادر العلم ؟

لم يكن هناك من مصادر للمعرفة في زمن ابن جماعة إلا المعلم، والكتب، وإذا كان أغلب المربين قد حرصوا على تناول ما يتصل بالمعلم والعلاقة بينه وبين المتعلم، فلعلها من المرات النادرة حقًا أن يهتم مربٍ مثل ابن جماعة بأن يجعل "الكتاب" موضوعًا للبحث والنقاش، باعتباره المصدر الأساسى للمعرفى في ذلك الوقت، ومن هنا فقد وضع مجموعة من الآداب التي فضّل أن يلتزم بها المتعلم، فيما يتصل بالكتاب الدراسى بصفة خاصة (ابن جماعة، ص ٢٣٥):

- ما دامت الكتب هى "وعاء المعرفة" الأساسى، كان من المحتم على من نذر نفسه للتعلم أن يحرص على تحصيل الكتب، إذا أمكنه ذلك، فإن لم يمكنه، فهناك سبل أخرى كانت متداولة مثل الإعارة أو الإجارة، شريطة ألا تكون المسألة مجرد جمع للكتب وإلا أصبحت شبيهة بالذين يكنزون الذهب والفضة، لا يستخدمونها في تيسير حياتهم، ومن هنا جاء قول القائل :

إذا لم تكن حافظًا واعيًا فجمعك للكتب لا ينفع

– وبطبيعة الحال، فإذا تمكن من شراء هذا الكتاب أو ذاك، فمن العبث أن يشغل نفسه بنسخه، إلا إذا كان استعارة أو استئجارًا .

– ولأن المعرفة ينبغى أن تتاح لأكبر عدد ممكن، وهناك من لا يستطيعون تكاليفها، فمن المفضل لمن يملك كتبًا أن يتيح استعارتها لغيره من الطلاب، وهؤلاء لا بد أن يكونوا أهل ثقة، فإذا كان هناك من استأمنهم على الكتاب، فإن أقل ما يجب هو إعادة الكتاب سليمًا من كل عبث، بعد الاستفادة منه إلى صاحبه.

– ويهتم ابن جماعة بتفصيل بعض الواجبات التي لا بد منها في التعامل مع وضع الكتب في خزانتها، وفى ترتيبها، وفى نسخها، وفى تصفحها، وفى المحافظة عليها، وكيفية وضع الكتاب بطريقة تسهل على صاحبه العثور عليه بسرعة، خاصة إذا كان كثير الكتب، وكيف يكون الحرص على تعامل صحى معين مع صفحات الكتاب حتى يتلافى صاحبه أن يكون مقصدًا لبعض الحشرات .

– وإذا ما اشترى المتعلم كتابًا فلا بد له من تصفحه وتقليب أوراقه ليتأكد من ترتيبها وسلامتها، وهكذا ينبغى أن يكون الشأن كذلك عند الاستعارة أو رد الكتاب.

– وعند نسخ كتاب، فليحذر المتعلم الناسخ أن يجىء خطه صغيرًا دقيقًا، إذ لا بد من أن يكون واضحًا جليًّا، حتى يشجع على حسن قراءته، وبالتالى الاستفادة منه، وهذا يقتضى مراعاة مناسبة وصلاحية القلم الذى ينسخ به، كذلك بالنسبة إلى المداد.

– ونسخ كتاب يوجب أن يراجع بالمقابلة بين النسخة المستنسخة وبين الأصل، ويفضل أن يكون المراجع شخصًا آخر، فإلف المتعلم للكلام قد يفوت عليه الانتباه إلى بعض الأخطاء .

والحق أن ابن جماعة لا تكاد صغيرة ولا كبيرة فيما كان متداولاً في أمور التربية والتعليم إلا وأرشد إليها تفصيلاً وتبيانًا وتوضيحًا في صورة جعلت من الكتاب من أوفى ما كتب خصيصًا في التربية الإسلامية، ولا يقلل أبدًا من القيمة العلمية والتربوية للكتاب ما قد

يتصوره البعض من بساطة وتوقف طويلا عند بعض الجزئيات، فتلك كانت أصول التعليم في ذلك الوقت، بل إن كثرة التفصيل والإلحاح في بعض المسائل لمؤشر يؤكد شمول تفكير الرجل ودقة فهمه وحرصه على أن يحيط بالمسألة من جوانبها المختلفة .

مراجـــع

١- أحمد عبد الغفور عطار : آداب المتعلمين ورسائل أخرى في التربية الإسلامية، بيروت، ١٩٦٧، د.ت.

٢- جرجى زيدان : تاريخ آداب اللغة العربية، القاهرة، دار الهلال، ١٩١٢.

٣- حسن عبد العال : فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة، د.ت، د.م، ١٩٨٣.

٤- _____: الفكر التربوى عند بدر الدين بن جماعة، فى (من أعلام التربية العربية الإسلامية، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج)، ج٣، ١٩٨٨.

obeikandl.com

ابن خلدون

(٧٣٢- ٨٠٨)

مكانة الرجل :

غلب على الجهود التى سبقت ابن خلدون فى التعامل مع المسألة التربوية على أنها شأن فردى، هيئ للمشتغل بها أن يكتسب مجموعة من الصفات والمهارات التى تزيد من كفاءته فى التعامل مع الناس . وفى الكثرة الغالبة من الكتابات كان ينظر إلى التربية وكأنها أمر مطلق أو مستقل بذاته، وإن كانت هناك علاقات تأثير وتأثر، فهى فى الغالب تأثير من الجانب التربوى فى الآخرين من الناس، أو على البيئة نفسها .

صحيح أن مفكرًا مثل أفلاطون رأى أن ما كان يعانيه مجتمع أثينا - الذى كان يستظل بظله- من صور فساد وأوجه خلل إنما يرجع إلى خلل فى نظام التعليم مما جعله يكتب كتابه التاريخى المهم (الجمهورية)، إلا أن نقطة الارتكاز فى مسار تفكيره فى النظام المقترح، هى أنه يكفى أن يغير النظام التربوى، حتى يمكن إصلاح المجتمع وتطويره .

لكن نهجًا آخر عرفناه فى الفكر التربوى الحديث، بتأثيرات الفكر الاشتراكى، وكذلك نظرية التطور، برز ليؤكد على أمر آخر هو أن العكس هو الصحيح، أى لا بد من تطوير المجتمع وإصلاحه حتى يمكن إصلاح التعليم.

وكانت الخطوة التقدمية الكبرى التى تمت على يد ابن خلدون تتمثل فى النظر الاجتماعى إلى الشأن التربوى، فهى دائمًا داخل شبكة من العلاقات، سواء بين عناصرها، أو بينها وبين ما يحيط بها من عناصر السياق الحضارى، تتأثر به وتؤثر فيه، فهى علاقة ذات اتجاهين .

ولعل هذا النظر كان تأسيسًا فعليًّا لما عرف بعد ذلك بعلم اجتماع المعرفة، فالفكرة لا تنشأ هكذا من فراغ، ولا تفهم إلا إذا وضعت فى سياقها الثقافى .

وقد عرفت العلوم التربوية نفسها منذ عدة عقود علمين مهمين يعكسان هذا النظر

الاجتماعى، أولهما ما اصطلح على تسميته بالأصول الاجتماعية للتربية، حيث يكون المدار فيه على البحث عن المؤثرات والقوى المجتمعية التى لها دورها المؤثر والفاعل على العمل التربوى، كأن نبحث فى المسألة الثقافية، وكذلك النظام السياسى القائم، وغيره من النظم المجتمعية الأخرى مثل النظام الاقتصادى .

أما الفرع الثانى فهو علم اجتماع التربية، حيث يتم خلط مؤسف بينه وبين الأول، فهنا يكون موضوع البحث والتفكير والدراسة، الظاهرة التربوية الخالصة، كما نرى – مثلاً فى المدرسة – وما تتضمنه من سياقات وتفاعلات وعناصر لما يسمى بالمجتمع المدرسى، فيتم بحث هذه الجوانب، من منظور اجتماعى، فإذا كان النسقان (الأصول الاجتماعية للتربية)، و(علم اجتماع التربية) يعبران عن العروة الوثقى بين الاجتماع البشرى والتربية، فإن الأول يدرس هذه العلاقة فى منظورها "الماكرو" – الواسع الكبير –، بينما الثانى يدرسها من خلال منظورها "الميكرو" – الصغير.

والجهد الذى أسس له ابن خلدون هو فى المجال الأول ...

ومن هنا يجىء الجزء الحالى لإبراز "الأصول الاجتماعية "للتربية، كما رآها مفكر مثل ابن خلدون .

ومن أبرز صور التقدير لشخصية ابن خلدون، من حيث ما كتبه أنه قد سبق زمانه بقرون عدة، ومن ثم فإن من شرحوا أفكاره وتناولوها ربما لم يقفوا على دلالات كثير منها أو حتى بعضها، لكن الكشوف الفكرية المتجددة، والنظرات الفلسفية المستمرة، وصور التحليل المستحدثة، تتيح لنا فرصة اكتشاف جوانب لم تأخذ حقها من التركيز، أو تكشف لنا عن مضامين لها زواياها الجديدة .

إن قيمة معاودة التوقف أمام فكر ابن خلدون الاجتماعى التربوى تكشف لنا عن حقيقة مؤسفة، وهى أننا نملك بعض الكنوز الفكرية التى لم نبذل الجهد الكافى للإفادة منها، ووجه الإفادة الذى نقصده هو أن نواصل مسيرة التفكير التربوى من حيث انتهى الرجل، بدلاً من أن ندير له ظهورنا ونبحث فى قضايا سبق أن بحثها، ونبدأ من نقطة الصفر؟ إن هذا المفكر

الرائد قد انتهى بالفعل إلى نظرات تسبق عصره بعدة قرون كما سوف نبين، فماذا لو كنا قد فعلنا هذا الذى يجب بالفعل بأن بدأنا منذ سنوات طويلة ندرسه تربوياً؟ وإذا كان بعض ما كتبه قد قال به مفكرون محدثون، فلماذا لا نستعين بآرائه هو فيكون لفكرنا أصوله الضاربة فى تربة الهوية العربية الإسلامية ؟

خبرة ابن خلدون التعليمية :

لعل من المنطقى، قبل أن نتناول أبرز الشواهد العلمية والفكرية التى تكشف عن النزعة الاجتماعية لما جاء به ابن خلدون مما يمكن أن يقع تحت المظلة التربوية، أن نمد البصر إلى المفكر نفسه، فالمفكر، بل وكل إنسان على وجه التقدير، وهو ما أكده ابن خلدون نفسه فى الكثير من آرائه، إنما هو نتاج سياق حضارى بعينه أحاط به وتشربه وتمثله وانعكس على فكره ووجدانه وسلوكه . لكن هذا لا يعنى أن الإنسان فى كل الأحوال "مفعول به"، يقف سلبياً مما يحيط به من سياقات، فهو يقبل بعضها ويرفض بعضها الآخر، ويغير أحياناً ويطور كثيرًا، ويحذف ويضيف . ومع ذلك، فالمقولة العامة تظل صحيحة ألا وهى أن فكر المفكر وثيق الصلة بسياقاته الحضارية، سواء على المستوى الفردى أو الاجتماعى، وهذا يستوجب التوقف فى البداية عند المسار التعليمى لابن خلدون، متعلمًا ومعلمًا، دون أن نستغرق فى أى تفصيل من تفاصيل مسار حياته، وإنما نتتبعه فقط لنلتقط بعض "المحطات" المهمة المؤثرة.

فعلى الرغم من أننا نعرف ابن خلدون مفكرًا منتسبًا إلى "تونس"، حيث ولد فيها فى غرة رمضان سنة ٧٣٢ هـ (٢٧ مايو سنة ١٣٣٢ م)، (التعريف بابن خلدون، ص ١٥)، لكن من التعسف حقاً أن نركن إلى ذلك بالنسبة إلى مفكرى العصور الإسلامية، ذلك أن الجمع الغفير منهم كان يتنقل فى أمصار شتى، متعلمًا ومعلمًا، وعلى أية حال فيهمنا أن نبرز أن أسرة ابن خلدون ترجع إلى أصل يمنى حضرمى، وأن نسبها فى الإسلام يرجع إلى وائل ابن حُجر، وهو صحابى معروف روى عن رسول الله ﷺ نحو سبعين حديثًا، وبعثه عليه السلام، ومعه

معاوية بن أبى سفيان إلى أهل اليمن يعلمهم القرآن والإسلام، وإن كان هناك من يشكك فى النسب إلى وائل (وافى : ابن خلدون، ص ١٧) .

ونشأ بنو خلدون بمدينة "قرمونة" بالأندلس فى القرن الثالث الهجرى، ودفعتهم الظروف إلى الانغماس فى أوقات مختلفة فى الشأن السياسى، أما أبو عبد الرحمن نفسه فقد عزف عن السياسة وآثر الدرس والعلم، و"نزع عن طريقة السيف والخدمة إلى طريقة العلم والرباط (التصوف) ... فقرأ وتفقه، وكان مقدمًا فى صناعة العربية، وله بصر بالشعر وفنونه" (المرجع السابق، ص ٢٢) .

ولم يكن والد عبد الرحمن وحده الذى عرف بالعلم، فقد ضمت العائلة كذلك عددًا غير قليل كان لهم باع طويل على هذا الطريق .

وكان أبوه هو معلمه الأول كجرى العادة لدى بعض أهل المشرق، لكن ابن خلدون لم يقل لنا شيئًا عن العلوم التى تلقاها عن أبيه . على أنه من المحتمل، بالقياس إلى ما علم عن عدة مؤلفين درسوا على آبائهم، أن محمد بن خلدون علم ولده القراءة والكتابة ومبادئ النحو والأدب والفقه (طه حسين، ص ١٩) .

كذلك يمكن القول بأن ابن خلدون لم يقتصر على ذكر أساتذته منذ استطاع الذهاب إلى المدرسة، بل قدم لنا لمحة مختصرة عن حياتهم وأعمالهم ومبلغ تبحرهم فى المواد التى درسوها.

وكانت تونس حينئذٍ مركز العلماء والأدباء فى بلاد المغرب، ومنزل رهط من علماء الأندلس الذين رحلوا إليها بعد أن شتتتهم الحوادث، فكان من هؤلاء وأولئك أساتذة ابن خلدون ومعلموه مع والده من بعده. قرأ عليهم القرآن وجوّده بالقراءات السبع، وبقراءة يعقوب (إحدى القراءات الثلاث الزائدة على السبع – وافى، ابن خلدون، ص ٢٥)، ودرس عليهم العلوم الشرعية من تفسير وحديث وفقه على المذهب المالكى (الذى كان، ولا يزال، المذهب السائد فى المغرب) وأصول وتوحيد، ودرس عليهم العلوم اللسانية من لغة ونحو وصرف وبلاغة وأدب، ثم درس المنطق والفلسفة والعلوم الطبيعية والرياضية فيما بعد، وحظى فى

جميع دراساته بإعجاب أساتذته ونال إجازاتهم فى مختلف هذه البحوث .

ويظهر من حديثه أن اثنين من أساتذته كان لهما أكبر أثر فى ثقافته الشرعية واللغوية والحكمية : أحدهما محمد بن عبد المهيمن بن عبد المهيمن الحضرمى إمام المحدثين والنحاة بالمغرب، وقد أخذ عنه الحديث ومصطلح الحديث والسيرة وعلوم اللغة، والآخر أبو عبد الله محمد بن إبراهيم الآبلى، شيخ العلوم العقلية (وكانت تسمى كذلك "العلوم الفلسفية")، و(العلوم الحكمية)، وكانت تشمل المنطق وما وراء الطبيعة والعلوم الرياضية والعلوم الطبيعية والفلكية والموسيقى ، وقد أخذ عنه الأصلين والمنطق وسائر الفنون الحكمية والتعليمية (وافى، ص ٢٧) .

وكما عنى ابن خلدون بذكر أساتذته الذين تلقى عليهم علومه فى صباه، عنى كذلك بذكر أهم الكتب التى درسها عليهم .

وتعتبر الفترة من عام ٧٥١ هـ إلى عام ٧٧٦ هـ (١٣٥١ – ١٣٧٤ م) فترة انغماس فى العمل العام، وخاصة لدى السلطة، فى المغرب، والأندلس، صعدت به السياسة أحيانًا إلى أعلى، لكنها أيضًا عصفت به أحيانًا أخرى فأطاحت به إلى القاع، لكن المؤكد أن هذه السنوات الخمس والعشرين كان لها أثر عميق فى تكوين شخصيته وفى تطوير فكره، خاصة وأنها فرضت عليه فى بعض الأحوال أن "يلعب" ببعض أوراقها المشهورة غير الطيبة أملا فى أن يحتكر موقعًا أو يحصل على آخر، وكان طبيعيًّا كذلك أن تطوله النار، فيذوق فترات مؤلمة، مما دفعه دفعًا إلى أن يطلق السياسة ويهرب مختفيًا مدة أربع سنوات كسبنا فيها مؤلفه الرائع، وهو كتاب (العبر...)، وأهم أجزائه؛ وهو المقدمة .

وكان ذهنه المتوقد، وتفكيره الخصب، وملاحظاته السديدة، كان كل ذلك يؤدى به إلى التعمق فى تأمل هذه الظاهرات، ورد الأمور المتشابهة منها بعضها إلى بعض، والبحث عن أسبابها، والتمييز بين ما ينجم عنها عرضًا، وما يترتب عليها عن طريق اللزوم، وردها إلى قوانينها العامة، فجاءت مقدمته هذه فتحًا كبيرًا فى عالم البحوث الاجتماعية والتربوية (المرجع السابق، ص ٨٠) .

وعمل ابن خلدون بوسائل مختلفة للتحايل على الخروج من المغرب، وتحقق له هذا وجاء إلى مصر، حيث قابل المجتمع المصرى الرجل بكل ترحاب، وذلك لما كان له من شهرة كعالم وباحث وكاتب، ولما امتازت به شخصيته من قوة، ولما كان له من طلاقة فى الكلام، ودقة فى التفكير، وبراعة فى التعبير، ووجد ابن خلدون فى الجامع الأزهر مجالا لنشر أفكاره، فالتف حوله الطلاب والمريدون فى حماسة شديدة. ومن الذين درسوا عليه أو استمعوا لمحاضراته المؤرخ المعروف "تقى الدين المقريزى" الذى يقول عن ابن خلدون فى كتابه (السلوك): "فى هذا الشهر، قدم شيخنا أبو زيد عبد الرحمن بن خلدون من بلاد المغرب واتصل بالأمير الطنبغا الجوبانى، وتصدى للاشتغال بالجامع الأزهر، فأقبل الناس عليه وأعجبوا به" (عن: أسماء فهمى، ص ١٤) .

وقال أبو المحاسن بن تغردى بردى فى ترجمته لابن خلدون: "واستوطن القاهرة، وتصدر للإقراء بالجامع الأزهر مدة، واشتغل وأفاد" .

أما السخاوى فقد كتب يقول "وتلقاه أهلها (يقصد أهل القاهرة) وأكرموه وأكثروا ملازمته والتردد عليه، بل تصدر للإقراء بالجامع الأزهر مدة ..."

وقال ابن حجر فى كتابه (رفع الإصر): "أن ابن خلدون كان لسنًا فصيحًا حسن الترسل.. مع معرفة تامة بالأمور، وخصوصًا متعلقات المملكة" (عن وافى، ص ٩٣).

ولعل ما دفع ابن خلدون إلى أن يجعل القاهرة مقصده للتعليم والعمل هو ما انفردت به عن الكثرة الغالبة من العواصم الإسلامية، بدءًا من القرن السابع بخاصة.

فإذا كان ابن خلدون قد عاش القرن الثامن الهجرى، فهو عصر المماليك فى مصر، حيث كانت بغداد قد سقطت فى أيدى التتار عام ٦٥٦ هـ، وكان سقوطها كارثة منيت بها اللغة والأدب والحضارة العربية، ثم أخذت الدولة العربية تنهار فى الأندلس، فتسقط المدن فى أيدى القوط واحدة بعد أخرى، فلم يجد علماء بغداد وأدباؤها ملجأ يلجئون إليه غير مصر، فرارًا من عسف التتار بدار الإسلام وحاضرة الإسلام، ورغبة عن الإقامة بها بعد ما خرب

التتار معظمها، وأغرقوا فى نهر دجلة كتبها، وفر علماء الأندلس إلى مصر جزعًا مما يصبه الفرنجة على المسلمين من ويلات التنكيل والتعصب المقيت (الحوفى، ص ٩) .

وحبب مصر إليهم ما يسمعونه عن خيراتها وكرم أهلها، وأنها صارت عاصمة الخلافة الإسلامية، فعجت بهم مصر والقاهرة، وكانوا أخلاطًا شتى، فيهم الفارسى، والعراقى، والحجازى، والشامى، والإفريقى، والأندلسى . وقد حقق المماليك ظنهم، فأكرموا وفادتهم، ورحبوا بهم، وأغدقوا عليهم الهبات والمنح، فاطمأنت نفوسهم بعد قلق وأمنت بعد هلع، فشرعوا يبدعون الإنتاج العلمى والأدبى، مدفوعين بالرغبة النفسية فى التأليف، ومدفوعين بتنافس علمى منتج، ثم هم يريدون أيضًا، أن يعيدوا إلى المجد الإسلامى رواءه الذى طمس التتار معالمه، ويريدون أن يعوضوا المكتبة العربية مما فقدته فى نكبة بغداد والأندلس .

وخَبرَ ابن خلدون التدريس كذلك مدرسًا للفقه المالكى بمدرسة القمحية، وهى المدرسة التى أنشأها صلاح الدين الأيوبى، ووقفها على المالكية، وكان الغرض من إنشائها تدريس الفقه على المذهب المالكى، ووقفت على هذه المدرسة أراضٍ كان يزرع بها القمح، ولذا سميت بالقمحية (فتحية سليمان، ص ١٥) .

كذلك عينه السلطان أستاذًا للفقه المالكى فى المدرسة "الظاهرية البرقوقية" سنة ٧٨٦هـ، وهى مدرسة عظيمة تحمل اسم السلطان نفسه، حيث كان قد شرع فى إنشائها فى حى (بين القصرين) سنة ٧٨٦ هـ، وتم بناؤها وإعدادها للدراسة سنة ٧٨٨ هـ، وجعلها مدرسة عالية وبنى فيها مدافن لأهله، واختار لتدريس الفقه بها أئمة من أعلام المذاهب الأربعة، وقد ألقى ابن خلدون فى مفتتح تدريسه بها خطبة طويلة على غرار خطبة ألقاها من قبل فى مفتتح تدريسه بالمدرسة القمحية (وافى، ص ١٠٥).

وفى المحرم من سنة ٧٩١هـ ولاه السلطان منصب كرسى الحديث بمدرسة "صرغتمش"، بجوار مسجد أحمد بن طولون بالقاهرة، فقرر لمنهج دراسته كتاب "الموطأ" للإمام مالك بن أنس، وبدأ أول درس بخطبة طويلة افتتحها بمدح الملك الظاهر وتعداد مآثره والدعاء له، ثم ترجم للإمام مالك، فتكلم عن نشأته وحياته وعلمه وفضله وشيوخه، وما ألف فى مناقبه،

والأسباب التى دعته إلى تأليف "الموطأ"، وعما يشتمل عليه هذا الكتاب وأسانيده، وعن مختلف الطرق التى روى بها عن مالك، وعن الشيوخ الذين درس عليهم ابن خلدون هذا الكتاب وعمن أخذوه (المرجع السابق، ص ١٠٦) .

ونستطيع فى نهاية هذا الجزء أن نلاحظ أنه أثرت فى ابن خلدون مؤثرات شتى، أهمها استعدادات فطرية نامية، فكان دقيق الملاحظة فيما يقرأ ويرى، ويقلب الأخبار على وجوهها ويكشف عن زيفها، ويتتبع الظواهر الإنسانية المختلفة ويستنتج منها ما يستنتج من أحكام، وكان ذا شغف كبير بالقراءة والاطلاع فى ذاكرة قوية وحافظة واعية، مما مكنه من تحصيل شتى العلوم المعروفة لعهده، وأضحى موسوعيًّا على غرار بعض معاصريه، كالنويرى، صاحب (نهاية الأرب)، والعمرى صاحب (مسالك الأبصار). ونعم فوق هذا بقسط وافر من الجرأة وحرية الرأى، فكان يعارض فى غير خوف، وينقد فى غير تردد، ويواجه الصعاب فى غير مبالاة، ولم تخل حياته من مغامرات قد لا يجرؤ عليها كثيرون (إبراهيم مدكور، فى مهرجان ابن خلدون، ص ٥٧١) .

وتوافر له – إلى جانب استعداداته الفطرية– بيئة خاصة حفزته إلى البحث والدرس، وأخرى عامة واجهته بالمشاكل ومكنته من حل بعضها، فكان كما قدمنا من أسرة عرفت بالعلم والسيادة، الأمر الذى دفعه إلى أن يكون فى مستوى أهله وذويه، ووفر له مكتبة حافلة تزود منها بخير زاد، وتبدو قراءته الواسعة على طرف قلمه وفى ثنايا ما كتب. أما عالمه المحيط به فكان عالم تنافس فى الحكم والسياسة، وكم أملى عليه هذا التنافس من دروس. وقد تنقل فى هذا العالم ما وسعه ووقف على مشاكله، واتصل بعلمائه وأدبائه، وكان له معهم أخذ ورد . ولإقامته فى القاهرة شأن خاص فى هذا الاتصال الفكرى، فقد كانت مركز الثقافة الإسلامية الأولى كما أشرنا، وكان لكل هذا أثره فيما أصدره من مؤلفات يشعر قارئها بسعة أفق المؤلف وعمق تفكيره، وأن الرجل لا يقف أمام الجزئيات والتفاصيل إلا بقدر ما تدل على توجه عام وفكرة رئيسية (بدوى : مؤلفات ابن خلدون).

وهو على موسوعيته الفكرية والكتابية، نستطيع أن نقول إنه قد برز فى مجالين بصفة خاصة: مجال التاريخ، ومجال علم الاجتماع، ومن خلال هذين المجالين، تأتى نظراته وتحليلاته التربوية من عمليات استقراء وتحليل للظواهر التاريخية والاجتماعية.

النهج العلمى :

مؤرخ التربية وعالم اجتماع التربية يتشابه عمل أحدهما مع الآخر فى ناحية معينة، فعالم اجتماع التربية يدرس الأبعاد الاجتماعية للقضية التربوية فى وقتنا الراهن، وعالم تاريخ التربية يدرس هذه القضية كما كانت بالأمس، وكلاهما لا بد أن ينهج نهجًا علميًّا فى دراسته حتى يمكن أن يصل إلى أقرب نقطة من حقيقة الموضوع، وبالتالى يتيح للإنسان فرصة الإفادة من الدراسة إن حاضرًا أو مستقبلاً، إن مباشرة كما فى الدراسات الاجتماعية، أو غير مباشرة كما فى الدراسات التاريخية .

وإذا كانت الحياة الثقافية والتعليمية قد شهدت عددًا من عظماء المؤرخين قبل ابن خلدون؛ مثل الطبرى، والمسعودى وغيرهما، إلا أننا نلاحظ تشابهًا فى طريقة تفكيرهم، وفى منهجهم العلمى الذى تعرض له ابن خلدون بالنقد، وهو النقد الذى ينصرف بالتبعية إلى الكتابات التى أرخت للطبقات مما يفيد فى التأريخ التربوى، فهم ينقلون من كتب من ألف قبلهم، ويروون عن أناس وضعوا فيهم ثقتهم، ويسجلون مشاهداتهم، ويراعون فى ذلك أمانة النقل والرواية، وصدق التسجيل، وهذه شروط أساسية فى البحث العلمى، ولكن الدعامة الأساسية التى ترتكز عليها هذه الشروط، هى أن تكون الأخبار أو الحقائق قد وقعت بالفعل، أو كان لها وجود أصلا، ولكن هذا أمر لم يفطن إليه الطبرى والمسعودى وأيضًا المقريزى، رغم أنه عاصر بعض الوقت مفكرنا ابن خلدون فى مصر . (حسن الساعاتى، مهرجان ابن خلدون، ص ٢٠٨) .

وهذا الذى فات على كثير من المؤرخين الإسلاميين، لم يفت على ابن خلدون، بل إنه نبه عليه، وألف فيه مقدمته، والتى اهتدى فيها إلى معيار الحقيقة فى الأخبار والروايات، ألا

وهو العمران البشرى، وهو ما نسميه نحن بالمنظور الحضارى، وما له من طبائع فى أحواله، فبه يمكن تنقية الأخبار والروايات من الباطل الخادع، وزخرف القول المصطنع، الذى موه به المرجفون صفحات التاريخ .

ومن هنا فقد أكد باحث من أهل المغرب (شريط، ص ٣٨) على رغم المآخذ التى يمكن توجيهها إلى ابن خلدون فى دراسته للفكر الأخلاقى، وهى التى تكاد تنحصر فى الالتزام المتطرف بالواقع وحده والاكتفاء بتحليله، فإننا نجد فى هذا الالتزام نفسه عنصرين أساسيين لإدخال الفكر العلمى فى الشئون الإنسانية والاجتماعية عندنا اليوم، وهما : أولاً، أنه قد قطع لنا نصف الطريق، وهو النصف الأصعب نحو الدراسة العلمية لفكرنا الأخلاقى والاجتماعى والثقافى، أى مرحلة تحليل الواقع وعقلنته لأول مرة على وجه التقريب، وتبقى المرحلة التالية وهى التى نغير فيها هذا الواقع بعد فهمه والسيطرة عليه سيطرة عقلية لا يبقى فيها مجال للصدفة والفوضى والاتكال على الفكر الخرافى، كما نسيطر على الجراثيم بعد تحليلها فى المعمل.

والعنصر الثانى أن عمل التحليل هذا الذى قام به ابن خلدون قد استمده من واقعنا نحن، ولم يستورده، كما يفعل البعض اليوم، عن عجز عقلى، من محيط عالم آخر وبيئة اجتماعية وأخلاقية أخرى، نتبناها على علاتها دون تمحيص، ونريد تطبيقها على شئون مجتمعنا الأخلاقية والسياسية والفكرية التى لم تبلغ بعد من التهيوء والنضج إلى الدرجة التى نستفيد بها من أساليب الآخرين (المرجع السابق، ص ٣٩) .

فإذا ما أردنا أن نتبين بعض القواعد العلمية التى يجب الالتزام بها فى التأريخ للتربية ودراسة الأبعاد المجتمعية للقضايا التربوية، يمكن أن نشير إلى ما يلى :

أولاً– التأسيس المعرفى : فالتزود بالمعرفة المتخصصة بالذات قاعدة أساسية فى البحث العلمى فى أى فرع من فروع المعرفة، ومن هنا فإن الباحث التربوى بناء على قاعدة ابن خلدون "محتاج إلى مآخذ متعددة، ومعارف متنوعة، وحسن نظر وتثبت، يفضيان بصاحبهما إلى الحق، وينكبان به عن المزلات والمغالط"، ويوضح ابن خلدون ما يقصده بالمآخذ والمعارف

فى موضع آخر من المقدمة فيقول :

"فإذًا يحتاج صاحب هذا الفن إلى العلم بقواعد السياسة، وطبائع الموجودات، واختلاف الأمم والبقاع والأعصار، فى السير والأخلاق، والعوائد والنحل، والمذاهب وسائر الأحوال، والإحاطة بالحاضر من ذلك، ومماثلة ما بينه وبين الغائب من الوفاق، أو ما بينهما من الخلاف، وتعليل المتفق منها والمختلف، والقيام على أصول الدول والملل، ومبادئ ظهورها وأسباب حدوثها، ودواعى كونها، وأحوال القائمين بها وأخبارهم حتى يكون مستوعبًا لأسباب كل خبره ..." (المقدمة، ص ٣٢٠) .

ثانيًا – معرفة طبائع العمران (المقدمة، ص ٢٨٣)، وهو ما أكدنا عليه مرارًا فى الجزء الحالى من أن الفهم الحقيقى لأى ظاهرة ندرسها فى التاريخ التربوى، لا يتم إلا من خلال ما يكون من سياقات حضارية، والشىء نفسه بالنسبة إلى أى قضية تعليمية معاصرة، ما لم نربط بينها وبين البنية المجتمعية وجملة المتغيرات المحلية والإقليمية والعالمية فسوف يكون نظرنا إليها نظرًا ناقصًا (الساعاتى : علم الاجتماع الخلدونى، ص ١٤٧) .

ومن طبائع العمران التى يؤكد عليها ابن خلدون ما نشهده من تبدل الأحوال فى الأمم والأجيال، بمرور الأعوام والحقب، هذا التبدل قد لا يلحظه كثيرون، لأنه يجىء متلبسًا بأشياء أخرى، وبطيئًا . وربما اختلف الأمر فى عصرنا الحاضر عما كان زمن ابن خلدون، فسرعة إيقاع التغير أصبحت تلحظ بسهولة، لكن هذا لا يسقط مبدأه، بل يلزمنا أكثر بأخذه بعين الاعتبار ما دامت ملاحظته ممكنة .

ثالثًا – النظر النقدى : فصفحات المقدمة فى فصولها الأولى مليئة بأمثلة كثيرة لبعض الروايات التاريخية، مسلطًا عليها سيف النقد والتشكيك، كاشفًا عما وقع فيه كاتبوها من ميل شديد إلى مجرد التقليد والمحاكاة، دون أن يكلفوا أنفسهم مشقة عرض ما سمعوا وقرءوا على محك العقل لتقليبه على وجوهه المختلفة للنظر فيما إذا ما كان معقولاً ومنطقيًا أم لا؟ ولذلك كان إلحاحه على ما يمكن أن نسميه بالنظر النقدى، والذى لا بد له من التصدى بكل حزم لمجموعة من الأوهام شبيهة بتلك التى قال بها بعد ذلك الفيلسوف الإنجليزى المعروف

"فرنسيس بيكون"، وكانت هذه الأوهام التى كشف عنها ابن خلدون وألح على التنبه لها، هى (الساعاتى، ص ٢١٥) :

١- التأسى بالقوم .

٢- ولوع النفس بالغرائب .

٣- سهولة التجاوز على اللسان .

٤- القياس والمحاكاة .

٥- التشيعات للآراء والمذاهب .

٦- الثقة بالناقلين .

٧- الذهول عن المقاصد .

٨- الجهل بتطبيق الأحوال على الوقائع .

٩- تقرب الناس لأصحاب التجلة والمراتب .

١٠- الجهل بطبائع الأحوال والعمران .

رابعًا :- الاهتمام بإقامة الأحكام على شواهد الخبرة (المرجع السابق، ص ٢٢٣)، ومما يشير إلى ذلك، مجموعة من العبارات المهمة التى وردت فى المقدمة، فهو فى حديثه الجغرافى يطلب من الباحث : "واعتبر ذلك فى الحاضر المشاهد، والقريب المعروف تجد زعمهم باطلاً ونقلهم كاذبًا". وهو يشير إلى عدد من مشاهداته فيقول : "ولقد شاهدنا من يصبر على الجوع أربعين يومًا وصالاً وأكثر ... ورأينا كثيرًا من أصحابنا أيضًا من يقتصر على حليب شاة من المعز .. واستدام على ذلك خمس عشرة سنة" .

وقال ما يماثل ذلك فى موضع آخر : "اعلم، أرشدنا الله وإياك أنا نشاهد هذا العالم بما فيه من المخلوقات كلها على هيئة من الترتيب والإحكام وربط الأسباب بالمسببات ... وابدأ ذلك بالعالم المحسوس الجثمانى وأولاً عالم العناصر المشاهدة" . ويقول أيضًا : "وقد شاهدنا كثيرا

obeikandl.com

من المعلمين لذلك العهد الذى أدركنا يجهلون طرق التعلم وإفاداته ...“، ويسخر ابن خلدون من هؤلاء الذين يكتفون بمجرد السماع إلى ما يكون غريبًا من الأخبار: ”ولا يستريبون فى تصديقها ... فإذا سئلوا عن تحقيق ذلك بالمعاينة أنكروه وقالوا: إنما سمعنا ولم نره. هكذا شأنهم فى كل عصر وجيل“.

ولكن أضخم دليل يسوقه ابن خلدون على مقولته بأن العقل لا يتكون تكوينًا حقيقيًّا إلا بفضل ما يحصل عليه من المجتمع (شريط، ص ٧٠)، هو أمر المثقفين النظريين الذين يتركون القوة العقلية تتغذى من تأملات ذاتية خالصة، دون أن تعتمد على المجتمع أو المحيط الإنسانى فى غذائها، وإنما كل ممارساتهم العقلية داخلية لا تتفاعل مع الخارج. صحيح أنهم فى نشاط عقلى مستمر، لكنه نشاط نظرى يستهلك قوته الذاتية ولا يعوضها بالاحتكاك بالمحيط، فاعتادوا النظر الفكرى فى تجريد المحسوسات فى الذهن والحكم عليها بأمر العموم لا بخصوص مادة ولا جيل ولا أمة ولا صنف من الناس، ويطبقون من بعد ذلك الكلى على الخارجيات ويقيسون الأمور بما اعتادوه من القياس، ويتفرع عندهم ما فى الخارج عن الذهن بدل أن يكون ما فى الذهن انعكاسًا لما هو فى الخارج، ويؤكد على أن الأنظار فى العلوم العقلية تطلب فى صحتها مطابقتها لما فى الخارج، أما هم فإنهم يريدون أن ينطبق ما فى الخارج على ما فى أذهانهم، فهم معتادون فى سائر أنظارهم الأمور الذهنية والأنظار الفكرية لا يعرفون سواها مما هو فى واقع الحياة الاجتماعية من تعقيدات بعيدة عن التجريدات الذهنية والعموميات البسيطة .

والواقع أن منهجه وفقًا لهذا وذاك، يمكن القول أنه استقرائى وقياسى معًا، فهو من ناحية يستملى الواقع، ويعنى بالتجربة، ويجمع الظواهر ليستخلص منها حكمًا عامًّا. وكثير من أحكامه لا يزال مسلمًا به حتى اليوم، ويعول من ناحية أخرى على طائفة من المبادئ يصدر عنها، ويقيس عليها، فيستمسك، مثلا، بمبدأين مهمين بنى عليهما فلسفة التاريخ وعلم الاجتماع وهما : مبدأ السببية، ومبدأ التطور، فيرى – على عكس الغزالى – أن الحوادث، يرتبط بعضها ببعض ارتباط علة بمعلول، وأن العلية ليست مقصورة على عالم الطبيعة، بل

تمتد إلى عالم الإنسان، فظواهر المجتمع البشرى تخضع لقوانين ثابتة، ويمكن أن يعين حاضرها على تفسير ماضيها، وما التاريخ الإنسانى إلا بحث "فى باطنه نظر وتحقيق، وتعليل للكائنات ومبادئها دقيق ..." (مدكور، مهرجان ابن خلدون، ص ١٢٦) .

ولم يقف ابن خلدون عند حد الدراسة الوصفية، بل جاوزها إلى استنباط الاستقراء، وله قدرة فائقة على التعميم واستخلاص القضايا الكلية، ومن أقواله المشهورة : أهل البدو أقرب إلى الشجاعة والخير. الأمم الوحشية أقدر على التغلب من سواها. المغلوب مولع بالاقتداء بالغالب. للدولة أعمار طبيعية كالأشخاص. الظلم مؤذن بخراب العمران. لا بد للعمران البشرى من سياسة ينتظم بها أمره. تخرب الأمصار التى هى كراسى الملك بخراب الدولة. الفلاحة من معاش المستضعفين وأهل الخير.الشدة على المتعلمين مضرة بهم. الرحلة ولقاء المشيخة مفيدة فى التعلم.

وما هذه إلا عناوين لفصول فى "المقدمة"، يشرحها ويحللها ويبرهن عليها. ولقد سارت قوانينه وقضاياه هذه بين كثير من الباحثين والمفكرين مسار الأمثال، واستشهد بها الباحثون من بعده وعولوا عليها، وربما لا تكون كلها صادقة، ولكنها تشهد على مدى تعمقه فى السياسة والاجتماع (مدكور، ص ٥٧٧) .

المنظور الحضارى :

على الرغم من أن ابن خلدون فى كثير من سنوات حياته كان يعمل قاضيًا، فقد كان من المتوقع منه أن تغلب على نظراته وتحليلاته كلمة الحلال والحرام، والجائز والممنوع، والخير والشر، والسعادة والشقاء ...

وعلى الرغم من أن الرجل كان يعيش وسطًا لا يعرف إلا الوعظ والإرشاد طريقًا لتقويم الأخلاق، نجده يهتم غاية ما يكون الاهتمام بمسألة "الوسط المحيط"، أو ما نسميه اليوم "بالسياق الثقافى" أو الحضارى، أو المجتمعى، موليًا ظهره للفلسفات النظرية والمبادئ المسبقة، بل وأحيانًا، بعض التوجيهات الدينية، موليًا جهده نحو تحليل هذه الشبكة المعقدة

من العلاقات بين كثير من أطراف وعناصر المجتمع والحياة البشرية، وعلاقتها بنفسية الإنسان وسلوكه وتطوره (شريط، ص ١٦٦) .

ولا شك فى أن الحديث المستفيض من جانب ابن خلدون عن السياق الثقافى أو الحضارى يصب فى جانب العمل التربوى، سواء إذا كان أصولاً اجتماعية للتربية، أو فلسفة لها، أو تأريخًا، أو تربية مقارنة، ففى كل هذه المجالات يجىء النظر الحضارى والبعد المجتمعى والثقافى ليزيد موضوع التفكير وضوحًا، ويصحح الفهم، ويصوب المسار، فما كانت التربية فى يوم من الأيام عملا فرديًا بأى حال من الأحوال، وما كان يمكن لأحد أن "يتربى" بمعزل عن هذا السياق الثقافى والوسط الحضارى، حتى ولو كان داخل زنزانة فى سجن انفرادى طوال الحياة، فسوف تحكمه قواعد السجن ولوائح العمل التى هى منتج اجتماعى .

وفى الوقت الذى نجد ابن خلدون حريصًا على هذا المنظور الحضارى والتحليل الشبكى المجتمعى، نجد عملاقًا من عمالقة الفلسفة، وهو الفيلسوف الألمانى "كانط" (ولد فى ١٧٢٤) يغلب على نظراته الطابع التجريدى البحت، فيهتم بكل ما ينبغى أن يكون، مغمضًا عينيه عن كل ما يمكن أن يتصل بالظروف المحيطة والمتغيرات الفاعلة، والسياقات المجتمعية، فالواجب واجب مهما يكن، والضمير كذا وكذا مهما كان ... إنه الإنسان "المثالى" المجرد .

إن كانط يرى أن الإنسان يجد فى نفسه قانونًا أخلاقيًا لم يكتسبه من الخبرة ولا نتيجة تعليم، ولكن بالفطرة، وما يجىء به السلوك مخالفًا لما يجب أن يكون هو الذى يجىء اكتسابًا عن طريق التربية (قصة الفلسفة الحديثة، ج١، ص ٢٩٩) .

والحق أن هذا الاختلاف بين موقف ابن خلدون وكانط راجع إلى أن المحيط الذى اضطرب فيه ابن خلدون والتجارب القاسية التى احتك بها فى الحياة، كان غير تلك الحياة الوديعة المطمئنة الآمنة التى قضاها كانط فى بيته لا يبرحه. لقد استمد هذا فلسفته التأملية من حياة التأمل التى عاشها، واستمد ابن خلدون فلسفته "المحيطية" من حياته الصاخبة التى لم يعرف فيها تأملاً ولا هدوءًا، وإنما هو يصارع هذا المحيط فى عقله ومطامحه وعيشه ومشاعره باستمرار وبدون انقطاع .

ولعل هذا ما يفسر لماذا حرص ابن خلدون أن يكتب فى الكتاب الأول من الباب الأول من المقدمة واضعًا هذه القاعدة الكلية التى قامت عليها العلوم الاجتماعية والإنسانية، ألا وهى أن "الاجتماع الإنسانى ضرورى"، وهو ما يعبر عنه بأن الإنسان "مدنى بطبعه"، أى هو لا يأنس إلا فى حياة تقوم على التواصل والاجتماع وتبادل المنافع، وهكذا كان على التربية أن تقوم بوظيفتها الرئيسية التى هى نقل ما سبق للكبار أن توصلوا إليه من عناصر ثقافية ومعرفية حتى يكون هناك تواصل بين الأجيال، وتتاح الفرصة لكل جيل جديد، بعد أن يقف على ما توصل إليه الجيل السابق، أن يسعى إلى أن يضيف إلى ما سبق فيكون تطور، ويحدث رقى وتراكم .

ولكى يبرهن ابن خلدون على "حتمية الوجود الاجتماعى"، يسوق مثلاً بصناعة الخبز، وما تتضمنه من عمليات متعددة من طحن وعجن وطبخ، وكل واحد من هذه الأعمال الثلاثة "يحتاج إلى مواعين وآلات لا تتم إلا بصناعات متعددة من حداد ونجار وفاخورى" (المقدمة، ص ٣٤٠) .

بل ويفترض أن هناك من يمكن له أن يأكل "الحنطة" "حَبًّا" من غير صناعة، "فهو أيضًا يحتاج فى تحصيله إلى أعمال أخرى أكثر من هذه من الزراعة والحصاد والدراس الذى يخرج الحب من غلاف السنبل، ويحتاج كل واحد من هذه إلى آلات متعددة وصنائع كثيرة أكثر من الأولى بكثير"، ولما كان من المستحيل على فرد أن يقوم بحاجته من هذا كله "فلا بد من اجتماع القدر الكثيرة من أبناء جنسه ليحصل القوت له ولهم، فيحصل بالتعاون منهم أيضًا فى الدفاع عن نفسه إلى الاستعانة بأبناء جنسه" .

ويعالج ابن خلدون ما نسميه الآن "الظاهرات الاجتماعية"، وما يسميه هو "واقعات العمران البشرى" أو "أحوال الاجتماع الإنسانى" (سامية الساعاتى، ابن خلدون مبدعًا، ص ٧٩) .

ولم يحاول الرجل أن يُعَرِّف هذه الظاهرات أو يبين خصائصها ويميزها عما عداها من الظواهر على النحو الذى نجده عند بعض علماء الاجتماع المحدثين، مثل "إميل دوركايم"

(١٨٥٥-١٩١٧)، فى كتابه الشهير (قواعد المنهج الاجتماعى)، وإنما اكتفى بالتمثيل لها فى فاتحة مقدمته، حيث يقول : "إنه لما كانت طبيعة التاريخ أنه خبر عن الاجتماع الإنسانى الذى هو عمران العالم، وما يعرض لطبيعة ذلك العمران من التوحش والتأنس والعصبيات وأصناف التغلبات للبشر بعضهم على بعض، وما ينشأ عن ذلك كله من الملوك والدول ومراتبها، وما ينتحله البشر بأعمالهم ومعاشهم من الكسب والمعاش والعلوم والصنائع وسائر ما يحدث فى ذلك العمران بطبيعته من الأحوال ..." (المقدمة ص ٣٢٩) . ويقول : "ونحن الآن نبين فى هذا الكتاب ما يعرض للبشر فى اجتماعهم من أحوال العمران فى الملك والكسب والعلوم والصنائع" (ص ٣٣٦).

والظواهر الاجتماعية فى تعريفها المجمل عبارة عن القواعد والاتجاهات العامة التى يتخذها أفراد مجتمع ما أساسًا لتنظيم شئونهم الجمعية وتنسيق العلاقات التى تربطهم بعضهم ببعض والتى تربطهم بغيرهم (على عبد الواحد، تعليقه فى المقدمة، ص ١٨٠) .

وتنقسم هذه الظواهر أقسامًا متعددة وفقًا لاعتبارات مختلفة :

فإذا نظرنا إليها من ناحية وظائفها، أى الأغراض التى ترمى إليها والنواحى التى تقوم بتنظيمها، وجدناها أنواعًا مختلفة، فمنها النظم العائلية والتى تتعلق بشئون الأسرة وتنسيق العلاقات التى تربط أفرادها بعضهم ببعض وتربطهم بغيرهم. ومنها النظم السياسية التى تتعلق بشئون الحكم فى الدولة وتنسيق سلطاتها وتحديد اختصاصات كل سلطة منها وحقوقها وواجباتها وصلتها بالسلطات الأخرى .. ومنها النظم الاقتصادية التى تتجه إلى شئون الثروة فى المجتمع، وتحدد طرائق إنتاجها وتداولها وتوزيعها واستهلاكها وما يتصل بذلك ... إلخ.

وإذا نظرنا إلى الظواهر الاجتماعية من ناحية علاقتها بالتفكير والعمل ظهر لنا أنها تنقسم قسمين: أحدهما يتمثل فى قواعد تشرف على التفكير الإنسانى، أى فى قوالب يوجب المجتمع على الأفراد أن يصبوا فيها تفكيرهم وفهمهم لبعض ظواهر الطبيعة وما وراء الطبيعة كالقاعدة الخلقية التى توجب على الفرد أن يعتقد الصدق فضيلة وأن الكذب رذيلة. والقسم الآخر يتمثل فى قواعد تشرف على العمل الإنسانى، كالقاعدة التى توجب على من يريد

الزواج أن يتعاقد فى صورة خاصة مع الطرف الآخر الذى يريد الاقتران به (المرجع السابق، ص ١٨١) .

ويمكننا أن ننظر إلى الظواهر الاجتماعية من زوايا غير هذه الزوايا فنقسمها أقسامًا أخرى كثيرة متعددة ..

هذا ويبدو مما كتبه ابن خلدون فى المقدمة أنه كانت لديه فكرة واضحة عن اتساع نطاق الظواهر الاجتماعية وشمولها لجميع أنواع الظواهر، وأنه لم يغادر أى قسم من أقسامها إلا عرض له بالدراسة .

ومن أهم الخواص التى تمتاز بها ظواهر الاجتماع الإنسانى أنها لا تجمد على حال واحدة، بل تختلف أوضاعها باختلاف المجتمعات والأمم والشعوب، وتختلف فى المجتمع الواحد باختلاف العصور، فمن المستحيل أن نجد مجتمعين يتفقان تمام الاتفاق فى نظام اجتماعى ما وفى طرائق تطبيقه، كما أنه من المستحيل أن نجد نظامًا اجتماعيًّا قد ظل على حال واحدة فى مجتمع ما فى مختلف مراحل حياته (المرجع السابق، ص ١٩٧) .

وتصدق هذه الحقيقة على شئون السياسة والاقتصاد والأسرة والقضاء وسائر أنواع الظواهر الاجتماعية، حتى ما يتعلق منها بشئون الأخلاق ومقاييس الخير والشر والفضيلة والرذيلة، فما يكون خيرًا فى مجتمع قد يكون شرًّا فى مجتمع آخر، وما تعده أمة ما فضيلة قد تعده أمة أخرى رذيلة، وما يراه شعب مباحًا قد يراه شعب غيره محظورًا . وكثيرًا ما يختلف الحكم من الوجهة الخلقية على الشىء الواحد فى أمة باختلاف عصورها .

وقد تنبه ابن خلدون لهذه الحقيقة، مما جعلها ركيزة أساسية فى بحوثه ودراساته التى تضمنتها المقدمة، فكان من ذلك قوله : "اعلم أن الدولة تنتقل فى أطوار مختلفة وحالات متجددة، ويكتسب القائمون بها فى كل طور خلقًا من أحوال ذلك لا يكون مثله فى الطور الآخر، لأن الخلق تابع بالطبع لمزاج الحال الذى هو فيه ..." (المقدمة، ص ٥٤٣) .

ومن هنا كتب فصلا (رقم ١٤) بعنوان: (فصل فى أن الدولة لها أعمار طبيعية كما للأشخاص)، وكذلك فصلا (رقم ١٥) بعنوان: (فصل فى انتقال الدولة من البداوة إلى

الحضارة) .

ولعل هذا يلقى مسئولية جسيمة على عاتق كل من باحث التاريخ التربوى، وكذلك عالم الاجتماع التربوى، فبالنسبة إلى الأول سوف نفصل فيه فيما بعد، وبالنسبة إلى الثانى فإن المهمة التى تقع على كاهله قد لا يقع مثلها على كاهل كثيرين من الباحثين فى العلوم الأخرى، وذلك أن دراسة الظواهر المتقلبة المتغيرة أشق من دراسة الظواهر الثابتة المستقرة. هذا إلى أن عالم اجتماع التربية لا يقتصر بحثه على وصف الظواهر التربوية الاجتماعية وعرض ما يعرض لها من تقلب وتغير، بل هو مكلف فوق ذلك أن يبحث عن الأسباب والعوامل التى تؤدى إلى تطورها واختلافها باختلاف الأمم والعصور، ويكشف عن القوانين والقواعد التى يخضع لها هذا التطور وهذا الاختلاف .

ومن ثم فمن الضرورى أن يتخذ باحث علم اجتماع التربية أقصى ما يمكن اتخاذه من حيطة وحذر عندما يقارن بين نظم التعليم فى بلدان مختلفة، وهذا ربما ما عناه ابن خلدون فى قوله: "والقياس والمحاكاة للإنسان طبيعة معروفة، ومن الغلط غير مأمونة، تخرجه من الذهول والغفلة عن قصده وتعوج به عن مرامه، فربما سمع السامع كثيرًا من أخبار الماضين، ولا يفطن لما وقع من تغير الأحوال وانقلابها فيجريها لأول وهلة على ما عرف ويقيسها بما شهد، وقد يكون الفرق بينهما كبيرًا فيقع فى مهواة الغلط" (المقدمة، ص ٣٢٢) .

ولكن هذا يفرض تساؤلاً : هل طرق ابن خلدون موضوع التطور؟ وهو يدرك كل أبعاده ؟ أم أنه جاء فى فلسفته فى شكل إشارات عابرة أثناء بحثه لموضوعات أخرى ؟

قد يكون من التعسف أن نزعم أن ابن خلدون اتخذ من موضوع التطور – كما فعل الفلاسفة المحدثون – بحثًا مقصودًا لذاته، أو تفطن إلى أنه ظاهرة تستحق النظر لذاتها . ولكن من الظلم أيضًا لثقافته الواسعة، وحدة ملاحظته الشخصية وعمق تجربته الفكرية، أن نهمل نصيبه الخصب الذى أتى فيه بشىء جديد ومنتج أحيانًا، وأضافه لهذه الفكرة التى ترجع فى أساسها إلى ما قبله فى الفلسفة الإسلامية، ومن قبلها إلى الفلسفة اليونانية وإلى أرسطو بالذات (شريط، ص ٣٨٩) .

لقد كانت فكرة التطور فى الفلسفة الإسلامية، كما تمثلت فى كتابات إخوان الصفا، ومسكويه، وابن طفيل، والقزوينى فى كتابه (عجائب المخلوقات) لا تعد تطورا حقيقياً، وإنما هى مراتب متفاوتة فى سلم الكائنات، وهى لم تتحول إلى فكرة تطور حقيقى إلا عند ابن خلدون، أى أن الكائنات لا تكتفى عنده فقط باحتلال هذه المراتب المتفاوتة وتبقى ساكنة فيها مستقرة عليها، وإنما هى قد "تستحيل"، كما يقول، من مرتبة إلى مرتبة أخرى أعلى منها. وهنا نجد فكرة التطور تنطوى على ثلاثة عناصر أساسية بالنسبة إلى الأخلاق: الأول هو عنصر الحركية الذى يشعرنا بأننا لا نعيش فى عالم جامد، وإنما نعيش فى عالم روحه هى الحركة التى نجدها عامة فى الموجودات الكونية، وخاصة فى عالم الإنسان، وهذا هو ما يهمنا تربوياً . العنصر الثانى، وهو أكثر أخلاقية من الأول، هو أن هذه الحركة لا تسير حيثما اتفق ولا تسير بالخصوص إلى الوراء وإنما الكائنات عندما تنتقل فى حركتها تنتقل إلى ما هو أرقى. والعنصر الثالث، له أهمية فكرية كبيرة وهو أن هذه الاستحالة والتطور تتم بأسباب تتكون عنها مسببات، كما أنها تتبع نظامًا محكمًا من الترتيب فى هذا التطور، وبذلك تكون متهيئة للعقل لكى يدركها ويتبع آثارها (المرجع السابق، ص ٣٩١) .

وإذا كان الضبط الاجتماعى أو الرقابة الاجتماعية، كما يطلق عليها أحيانًا يعرف بأنها كافة الجهود والإجراءات التى يتخذها المجتمع أو جزء من هذا المجتمع (كالدولة أو الأسرة أو القيم الدينية) لحمل الأفراد على السير على المستوى العادى المألوف المصطلح عليه فى الجماعة دون انحراف أو اعتداء، فلقد فطن ابن خلدون فى المقدمة لأهمية الضبط الاجتماعى وأنه أساس لحياة الجماعة وأمنها واستمرارها، وقد أشار إلى ذلك فى أكثر من موضوع فى مقدمته، وإن لم يذكر هذا المصطلح صراحة (محمد عبد المنعم نور، فى المرجع السابق، ص١٠٠) .

ويبدو من عبارات المقدمة إدراك ابن خلدون لأنواع الضبط المختلفة وفق التعيينات المستحدثة كالضبط الخارجى الذى يأتى عن طريق القانون، والضبط الداخلى الذى يأتى عن طريق الدين، والضبط الاجتماعى الذى يأتى عن طريق الضمير، وكذلك إدراكه للضبط الوقائى، فإن إشارته إلى الأعمال والمهن فى معرض الكلام عن التطرف، كما نسميه الآن،

يدل على ما للعمل من أثر فى الوقاية من الانحراف عن مصطلحات الجماعة وأساليبها العادية.

كذلك فإن ما سبق أن أشرنا إليه عن حديث ابن خلدون عن الاجتماع البشرى يؤكد أن أساس هذا الاجتماع مستمد من ضعف الإنسان واستحالة معيشته منفردًا، غير أن اجتماع البشر يستلزم وجود سلطة هى عبارة عن وازع يزع اعتداء الناس بعضهم على بعض ويحول دون اعتداء المعتدين . وقد تعرض ابن خلدون للعوامل المختلفة التى تؤثر فى حمل الأفراد على الانسجام مع قواعد الجماعة دون انحراف، بالإضافة إلى تأثير القوة القاهرة التى تمارسها السلطة، وكأننا به يتحدث عن الرقابة الداخلية فى صورة الدين وتأثيره على النفوس.

والاستقرار فى نظر ابن خلدون عامل مهم لتوفير الأمن والضبط، فإن الحياة الاجتماعية المستقرة تجلب معها تفاعلات من نوع مختلف كل الاختلاف عن حياة أهل البداوة، الذين تضطرهم ظروف الحياة إلى التنقل من مكان إلى آخر، فالتوحش، والنزوع إلى الغزو والسلب والاعتداء، سمة من سمات المجتمعات غير المستقرة، بينما سكان المدن، لطبيعة الاستقرار فى حياتهم يألفون الخضوع للقوانين والسير على معايير الجماعة بعيدًا عن الخشونة والغلظة (المرجع السابق، ص ١٠١) .

فلسفة التربية :

على الرغم من أن ابن خلدون قد وضع فصلا مستقلا نفهم من عنوانه أن لا يقر الفلسفة، وبالتالى لا يرى قيمة وفائدة فى تعليمها وتعلمها (ص ١٠٨)، مما قد يبعث على الدهشة من بحثنا عن "فلسفة التربية" لديه، إلا أننا ننبه إلى أن موقفه المعادى – شكلا – للفلسفة يشبه موقف الغزالى، فهو يعادى "نوعًا" معينًا من الفلسفة، لكن يستحيل منطقًا أن يعاديها كلية، ذلك لأن نظرات كل منهما تمتلئ بالنظرات الفلسفية المتعمقة، فهما قد عاديا الفلسفة "الميتافيزيقية"، تلك التى تقحم نفسها فيما وراء الطبيعة، فى عالم الغيب، بينما يستحيل على الإنسان أن يصل إلى حقائقه إلا من خلال ما سمح المولى – سبحانه وتعالى– فى كتابه

الكريم، لكن عددًا غير قليل من الفلاسفة اندفعوا إلى اقتحام قضايا الغيب ومسائله، وهم خاليو الوفاض من وسائل معرفة هذا العالم، مما جعلهم يتخبطون، ويتناقضون، ويجىء واحد برأى لينهض ثانٍ بدحض ما قال، ويتوالى هذا النهج إلى ما شاء الله، دون أن تتوافر لدى أحد قدرة على الحسمٍ، فى أى هؤلاء أصاب وأيهم أخطأ ؟

وفى كثير مما نتناوله فى الجزء الحالى هو بوجه من الوجوه "فلسفة" .. فلسفة اجتماعية ... فلسفة للتاريخ ... فلسفة السياسة ... فلسفة حضارة ... وكذلك فلسفة فى التربية .

لكن ابن خلدون كان حريصًا على أن يوجه من حين إلى آخر نقدًا لآخرين، وكان محور نقده أنهم يتوقفون عند التفاصيل والجزئيات، من غير أن يبصروا التوجهات العامة والمسارات الرئيسة، وإن لم يكن هذا تفكيرًا فلسفيًّا، فماذا يكون؟

وهو نفسه قرأ عددًا من الكتابات الفلسفية ودرسها، وكان لهذه الدراسات أثرها فى تفكيره ومنهجه، وهو يصرح بأن الفلسفة على ما فيها تشحذ الذهن، وتعين على سلامة البرهنة والاستدلال (مدكور، مهرجان ابن خلدون، ص ١٢٦) . وقد أفاد منها دقة التفكير، وعمق البحث، وصدق التعليل، وأحكام النقد، وصحة الملاحظة، والحرص على أن يكون واقعيًّا موضوعيًّا، فهو ينكر العرافة، والتنجيم، وإن سلم بالسحر والطلسمات متأثرًا فى الغالب بما ساد شمال إفريقية فى عصره من إيمان بها . ويقول بإبطال صناعة الكيمياء التى تزعم أن فى الإمكان تحويل المعادن الخسيسة إلى معادن نفيسة، وفى تبويبه "للمقدمة" يحرص على التزام تدرج منطقى سليم، فهو فى دراسته للمجتمع الإنسانى يبدأ بالمؤثرات الجغرافية، ثم ينتقل منها إلى المؤثرات الدينية، والسياسية، والاقتصادية، ويختم بمظاهر الحضارة السامية من علم وفلسفة، وأدب وفن، وكأنما رسم بهذا الخطوط الكبرى لأبواب علم الاجتماع الحديث.

وليس التوحيد – الذى هو محور البحث فى علم الكلام – فى نظر ابن خلدون من الأمور التى يصل إليها العقل بالنظر والدليل، وإنما هو عقيدة تتلقى بالأمر الإلهى الوارد كما فى الآية الكريمة قال تعالى: ﴿ قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ ۝١ ٱللَّهُ ٱلصَّمَدُ ۝٢ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ۝٣ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ ۝٤ ﴾، وهو ليس مجرد قول باللسان واعتقاد وتصديق بالقلب

فحسب، بل معنى يرسخ فى النفس ويستولى عليها بحيث يصبح صفة لازمة لها تصدر عنه جميع أفعالها . إن الإيمان الذى لا يتجاوز اللسان ولا يستتبع العمل ليس إيمانًا إلا فى الصورة، والإيمان الذى لا يتبعه عمل إيمان معطل، والمؤمن الذى يقترف المعاصى مؤمن متناقض مع نفسه، يقول صلى الله عليه وسلم : "لا يزنى الزانى حين يزنى وهو مؤمن، ولا يسرق حين يسرق وهو مؤمن" .

ويعقب أبو العلا عفيفى (مهرجان ابن خلدون، ص ١٤٠) بأن ابن خلدون يتحدث هنا بلسان الصوفى لا بلسان الفيلسوف أو المتكلم؛ إذ يفرق بين مجرد الإيمان وبين الحال التى يكون عليها المؤمن نتيجة لإيمانه الصادق، كما يفرق بين العلم بالعبادات والقيام بها، وبين حصول ملكة الطاعة والانقياد، وتفريغ القلب عن شواغل ما سوى المعبود . إنه لا يقنع بالعقائد حتى تصير ملكة وصفة فى نفس المعتقد، ولا يقنع بالعبادات حتى تصير صفة فى نفس العابد، وهذا هو ما ذهب إليه أئمة الصوفية .

أما نحن –التربويين–، فإننا نسعد بكلام ابن خلدون هذا لأنه يقع فى قلب العمل التربوى، فليس ذلك العمل وقفًا على تحصيل النظريات والمذاهب التربوية، ولا هو مجرد العلم بالمبادئ والطرق والقواعد، وإنما هو "سلوك" ينبض بالحياة، ويسعى على الأرض، ويستهدف تغييرًا، ولا يقبع بين بطون الورق .

ويلفت زكى نجيب محمود (المرجع السابق، ص ١٥١) نظرنا إلى وجه من الوجوه التى أبطل ابن خلدون بناء عليها الفلسفة، وهو وجه يفيدنا نحن أبلغ الفائدة فى التربية . أما هذا الوجه فهو بطلان الفلسفة لما تذهب إليه من أن السعادة مرهونة بالعلم علمًا عقليًّا بحقيقة الوجود، ومن رأيه أنها متوقفة على "امتثال ما أمر به من الأعمال والأخلاق"، وإلا لما كان للشرع مسوغ . ولابن خلدون فى تحليل مصدر السعادة شرح طويل، لكن الذى يلفت النظر فيه هو محاولته البرهنة على أنها لا تنبنى على مجرد الإدراك العقلى، إذ الإدراك العقلى معتمد أساسًا على الإدراكات الحسية، وهذه بدورها نتيجة لحياة البدن، فكيف تكون السعادة صادرة عن نشاط جسمى، مع أن شرطها مقاومة الجسم ونشاطه ؟ فالغريب أن هذا

كلام قد لا يتسق مع عالم يجعل من منهجه المشاهدة مصدرًا وتطبيقًا !

وقد عنى ابن خلدون بالتصوف منذ سن مبكرة، اختصر فى شبابه رسائل ابن عربى، وإن لم نقف على مختصراته، وعقد له فى مقدمته فصلاً طويلاً لخص فيه تاريخه واستعرض أبوابه، وعالج خاصة مشكلة الوحدة والحلول والاتحاد، مبينًا رأى أهل السنة والشيعة والفلاسفة، ولعله يقف موقفًا وسطًا بين هؤلاء جميعًا، فهو يسلم بالمجاهدات والمقامات، كما يسلم بالكرامات والإخبار بالمغيبات، أما الكشف والشطحات فأمور غامضة لا يوضحها لفظ أو عبارة، والأولى أن نتركها . وما دام الصوفية فى شطحهم وغيبتهم فلا لوم (مدكور، ص ١٢٨) .

كذلك كان لابن خلدون نزعة صريحة نحو التصوف ظهرت فى الجزء الأخير من حياته كما ظهرت فى صديقه ومثيله لسان الدين بن الخطيب بعد ما جرب كل من الرجلين الحياة السياسية وشقى بها . انقطع ابن خلدون فى أخريات حياته فى مصر إلى القراءة والتدريس والتأليف والعبادة، وخالط الصوفية وكان عظيم التقدير لهم جم الإعجاب بهم . والظاهر أنه – مثل الغزالى – عندما يئس من الفلسفة الإلهية وأدرك تهافتها وقصورها، اعتقد أن طريق الكشف والذوق هو وحده الموصل إلى العلم اليقينى بالحقائق الإلهية والروحانية، ولكنه – مثل الغزالى أيضًا – لا يرضى عن الصوفية رضا مطلقًا من غير قيد ولا شرط، لأنه ينعى على الغلاة المتأخرين منهم خلطهم بين التصوف والفلسفة وعلم الكلام، وجعلهم هذه الفنون الثلاثة فنًّا واحدًا فى كلامهم فى الاتحاد والحلول والتوحيد، وغير ذلك، وهو يرى أن مدارك هذه الفنون متغايرة مختلفة، وأن علم التصوف مباين كل المباينة للفلسفة وعلم الكلام، لأنه قائم على الوجدان، والفلسفة والكلام قائمان على الدليل، ولا مجال للدليل العقلى فى التجارب الشخصية التى يعالجها الصوفى، فهو لا يقر من التصوف إلا النوع السنى الوجدانى الخالص الذى يتمثل فى كتابات الرعيل الأول من كبار الصوفية أمثال الحارث المحاسبى، وأبى القاسم الجنيد، وأبى طالب المكى وغيرهم (أبو العلا عفيفى، ص١٤٢) .

وبالفعل، فإن النزعة "العملية" لدى ابن خلدون جعلته محبذًا للتصوف فى جوانبه العملية السلوكية، وهو بهذا يعين التربية من حيث تقويمه للأخلاق بالميل إلى الزهد والتقشف،

والنزعة الواضحة فى التقوى، وكثرة العبادة، بينما لا تفيدها تلك الشطحات التى خرج بها بعض الصوفية نتيجة تطرف وغلو، كما وجدنا عند ابن عربى والحلاج .

ولعمر فروخ ملاحظة مهمة، تتعلق بنزعة ابن خلدون الإيمانية، فيما سماه "بالفواصل الإيمانية"، التى تأتى فى ختام فصول المقدمة فى الأكثر أو فى مواقع الفصل والوصل من ثنايا تلك الفصول فى الأقل، كما تأتى أحيانًا فى الفصول على غير نظام ملحوظ، من هذه الفواصل مثلا : والله أعلم، والله المرشد للصواب، والله يضل من يشاء ويهدى من يشاء (مهرجان ابن خلدون، ص ٣٥٩) .

وإذا صح تعداد فروخ لهذه الفواصل، فإنها تبلغ نحو مائتى وسبعين فاصلة، منها ثلاث وثمانون فاصلة ترد فيها الصيغة "والله أعلم"؛ مجردة أو فى ثنايا تراكيب أخر من مثل قوله:

- والله أعلم .
- والله - سبحانه وتعالى- أعلم .
- والله - سبحانه وتعالى- أعلم، وبه التوفيق .
- وإذا أراد الله بقوم سوءا فلا مرد له، والله تعالى أعلم .. إلخ.

وهنالك اثنتان وعشرون فاصلة تتعلق بعلم الله فى غير صيغة التفضيل، مثل:

- سبحان العليم الحكيم .
- وقد استأثر الله بعلمه، والله يعلم وأنتم لا تعلمون .
- وفوق كل ذى علم عليم .
- والله - سبحانه وتعالى- يعلم ما تكن الصدور .

لكنَّ هناك باحثًا آخريؤكد على القول بأن كل المناهج السابقة سواء كانت فلسفية يونانية محضة أو ممزوجة بالدين الإسلامى قليلاً أو كثيرًا، لا علاقة لها قوية بما نجده عند ابن خلدون، فهو لم يتخذ الدين مادة لفلسفته الاجتماعية، ومنها الأخلاقية، وكذلك لم يلجأ إلى الفلسفة

اليونانية سواء كانت اجتماعية أو أخلاقية ليستخرج منها مادته الأخلاقية، وإنما كانت مادته الوحيدة حياة الإنسان وبخاصة حياة الإنسان العربى، كما وقعت فى مراحل مختلفة من تطورها، أى أن مادته كانت هى التاريخ والمجتمع، مما يشير إلى أن ابن خلدون نظر إلى التاريخ على أنه قبل كل شىء مدرسة نحلل فيها طبيعة الإنسان ومشاكله المادية والنفسية والأخلاقية (شريط، ص ١٣٨).

والحق أن من الصعب تصور انفصال التفكير الدينى تمامًا عن كتابات ابن خلدون، الذى نذكر بأنه عمل "قاضيًا" فترات غير قليلة من عمره، لكن ما يمكن قوله أنه عرف – ربما – أكثر من غيره كيف يفصل بين المنطق الدينى والمنطق العلمى فى مناطق التفكير أو بمعنى آخر فإنه كان حريصًا على ألا يفسر حركة الحضارة وحركة المجتمع بتفسيرات "ميتافيزيقية" .

وكما بينا فى القضية الخاصة بالمنظور الحضارى، وكذلك ما سوف نبينه فى القضية الخاصة "بالحتمية الجغرافية" لا نجد عند ابن خلدون إنسانًا حرًّا يتصرف فى مصيره، وإنما سنجد فقط إنسانًا تخلقه الظروف الموضوعية التى يضطرب فيها، كما نجد أخلاقه تتأثر بهذه الظروف ولا يؤثر فيها، والطريقة الوحيدة التى يترك لنا ابن خلدون مجال استخدامها للتأثير على أخلاقية الفرد والمجتمع هى طريقة التأثير على ظروفه، تاركين الأمر بعد ذلك لهذه الظروف نفسها لكى تملى تأثيرها على أخلاقياتنا . إن الإنسان الخلدونى لا يختلف عن الشجرة والنبات، إنه جزء من الكون، فإذا أردنا أن نغيره، يجب أن نغير محيطه، أما إهمال ظروفه والعناية به منقطعًا عن ظروفه فهو عبث لا طائل وراءه (شريط، ص ١٦٩).

وأبرز ما ميز فلسفة ابن خلدون التربوية كذلك هو تأكيده على جوهرية "العمل" فى الحياة البشرية، إذ إن هذا يفرض "تأهيلا" للعمل يتفق مع درجة التطور الحضارى القائمة، ويفتح المجال واسعًا أمام التقدم العلمى توسيعًا لمجالات العمل، وترقية لها وتطويرًا، فضلاً عما يرتبط بالعمل من تقنيات واستحداث مجالات أخرى للعمل تتكاثر بمزيد من التطور والتقدم، حتى ليصبح "الاقتصاد" بمرور الحقب والعصور عصب الحياة الإنسانية .

وهو يشير إلى ذلك فى باب عنونه بـ (فى المعاش ووجوهه من الكسب والصنائع وما يعرض فى ذلك كله من الأحوال ...) (ص ٨٣١) .

وقد بنى دراسته فى هذا الجزء على أن الإنسان بطبيعته مفتقر إلى القوت الذى يقيم به حياته، من أجل هذا سخر المولى عز وجل الكثير مما فى الكون لخدمة الإنسان، كما تبين آيات مثل قوله تعالى :

﴿ ۞ ٱللَّهُ ٱلَّذِى سَخَّرَ لَكُمُ ٱلْبَحْرَ لِتَجْرِىَ ٱلْفُلْكُ فِيهِ بِأَمْرِهِۦ وَلِتَبْتَغُوا۟ مِن فَضْلِهِۦ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿١٢﴾ ﴾ سورة الجاثية .

وقوله سبحانه: ﴿ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَأَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَخْرَجَ بِهِۦ مِنَ ٱلثَّمَرَٰتِ رِزْقًا لَّكُمْ ۖ وَسَخَّرَ لَكُمُ ٱلْفُلْكَ لِتَجْرِىَ فِى ٱلْبَحْرِ بِأَمْرِهِۦ ۖ وَسَخَّرَ لَكُمُ ٱلْأَنْهَٰرَ ﴿٣٢﴾ ﴾ سورة إبراهيم .

وقوله سبحانه: ﴿ وَٱلْأَنْعَٰمَ خَلَقَهَا ۗ لَكُمْ فِيهَا دِفْءٌ وَمَنَٰفِعُ وَمِنْهَا تَأْكُلُونَ ﴿٥﴾ وَلَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ تَسْرَحُونَ ﴿٦﴾ وَتَحْمِلُ أَثْقَالَكُمْ إِلَىٰ بَلَدٍ لَّمْ تَكُونُوا۟ بَٰلِغِيهِ إِلَّا بِشِقِّ ٱلْأَنفُسِ ۚ إِنَّ رَبَّكُمْ لَرَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴿٧﴾ وَٱلْخَيْلَ وَٱلْبِغَالَ وَٱلْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً ۚ وَيَخْلُقُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٨﴾ ﴾ سورة النحل .

وهو يعقب على مثل هذه الآيات بقوله: إن يد الإنسان مبسوطة على العالم وما فيه، بما جعل الله له من الاستخلاف، فأيدى البشر منتشرة وهى مشتركة فى ذلك، ولكن لا يحصل لهم شىء منه بغير سعى، أما المطر المصلح للزراعة وأمثاله فإنما يكون معينًا فقط ولا بد من سعى الإنسان. والكسب يكون بالسعى فى الاقتناء والقصد إلى التحصيل وكل رزق لا بد فيه من سعى وعمل ...“ (المقدمة، ص ٨٣٢) .

ومن هذا التسخير بدأت الطبيعة تهيئ للإنسان تربية يكتشف بها التفاعل بين عناصرها لتنتج له ما هو فى حاجة إليه، لا للعيش فقط بل وللحياة والسيادة أيضًا. وتتمثل هذه التربية فى تفاعل تقوم به الطبيعة من تلقاء نفسها فتنزل الأمطار من السماء إلى الأرض، ومن هذا

اللقاء يخرج الزرع، ولكن عمل الطبيعة يقف عند هذا الحد، لأنه مجرد تربية للإنسان يجب أن يتولى بنفسه إتمامها وتطويرها تطويرًا لا يعرف الحدود على يده (شريط، ص ٤٢٥) .

وعرض ابن خلدون فى مقدمته للنفس الإنسانية وطريق إدراكها للمحسوسات والمعنويات، وصلتها بالجسد، ومظاهرها الإدراكية والوجدانية والنزوعية، وتصرفاتها فى حالتى اليقظة والنوم، وبعض التصرفات السيكلوجية الغريبة عند بعض طوائف من الناس، وطبيعة الفكر الإنسانى، والعقول التجريبية وكيفية حدوثها، وطريقة كسب المعلومات الحديثة، وعرض لهذه الأمور التى تتصل بعلم النفس العام وعلم النفس التربوى والتعليمى فى عدة فصول من مقدمته، وخاصة فى الفصول التى وضع لها العناوين الآتية : (فى أصناف المدركين للغيب من البشر بالفطرة أو بالرياضة) – المقدمة السادسة فى الباب الأول – (فى الفكر الإنسانى)، (عالم الحوادث الفعلية إنما يتم بالفكر)، (فى العقل التجريبى وكيفية حدوثه)، (فى علوم البشر وعلوم الملائكة)، (فى علوم الأنبياء عليهم السلام)، (فى أن الإنسان جاهل بالذات عالم بالكسب)، وهذه الفصول الستة الأولى من الباب السادس، وهى كانت ساقطة فى الطبعات القديمة من مقدمة ابن خلدون (وافى، ص ٢٥٢) .

الحتم الجغرافى وأثره على شخصية الإنسان :

كذلك فقد أفسح ابن خلدون المجال لتأكيد التأثير الفعال للمعطيات البيئية على الشخصية الإنسانية، وهو ما أكده فى المقدمة الخامسة من الباب الأول. ويظهر ابن خلدون من أنصار ما يسمى بالحتم الجغرافى، بحيث يكون للمعطيات البيئية الدور الأكثر تأثيرًا، وهذا قد يعنى أنه لا يعطى ثقة كبيرة فى العمل التربوى، وهذا استنتاج غير صحيح كما سوف نرى فى جزء تالٍ. ويبدو أن الظروف فى ذلك الزمن كانت تعطيه المبرر لما يقول، فلم يكن الإنسان قد وصل بعدُ إلى ما وصل إليه فى عصرنا الحاضر من تطويع كبير للمتغيرات البيئية، فاتسعت مساحة الفعل الإنسانى على الفعل الطبيعى، بينما كان الأمر عكس هذا منذ عدة قرون. وهذا الذى عرضه ابن خلدون يمكن أن يشابه تلك البحوث التى أصبحت معروفة باسم "الإيكولوجيا

الإنسانية" التى ينظر إليها على أنها تركيب بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، مع ميل إلى الجغرافيا (السيد بدوى، فى مهرجان ابن خلدون، ص ١٨٢) ويحدد "ماكنزى" Mac Kenzie أحد زعماء المدرسة الإيكولوجية موضوع هذه الدراسة بقوله: إن "الإيكولوجيا الإنسانية تدرس الظواهر المكانية التى تنتج عن العلاقات المتبادلة والاختلاط بين الناس، وغرضها الكشف عن العوامل التى تفسر الاختلاف فى طريقة استغلال الإنسان للبيئة، وفى توزيع السكان فى البقاع المختلفة، وفى النظم التى يخضعون لها علاقاتهم".

وحقًا يؤكد بدوى على أن الاهتمام بدراسة ظواهر البيئة وصفاتها الجغرافية والمناخية وتوضيح أثر ذلك على نشاط السكان ونظمهم الاجتماعية لم يكن وليد المنهج الحديث فى علم الاجتماع، فلم تقبل المدرسة الاجتماعية فى فرنسا، ولا المدرسة "الإيكولوجية" فى أمريكا أكثر من تعيين اسم علمى يدل على هذا النوع من البحوث، ويصنف جزءًا من الدراسة الاجتماعية تحت عنوان معين، فمن الحقائق المعترف بها منذ أمد طويل أن العوامل المادية والجغرافية تؤثر على السكان، وأنها تدفعهم إلى أنواع خاصة من النشاط، وتحدد جزءًا كبيرًا من تصرفاتهم . وكما أننا لا نستطيع أن نفهم طبيعة أى نوع من أنواع الأسماك وتكوينه إلا إذا درسنا الوسط المائى الذى يعيش فيه هذا النوع، فكذلك لا يمكن تفسير المميزات الخاصة بحياة المجتمعات ونشاطها وعقائدها وتقاليدها، إلا بوضعها داخل إطار الوسط المكانى، ودراسة التفاعل الذى ينشأ عن اتصال الإنسان بالوسط الطبيعى الذى يعيش فيه (المرجع السابق، ص ١٨٣) .

وقد نقل ابن خلدون تقسيم الأقاليم عن الشريف الإدريسى، من كتابه الذى ألفه لملك صقلية روجار الثانى فى منتصف القرن السادس الهجرى، فقال: إن نصف الأرض الشمالى سبعة أقاليم، وهو النصف المعمور، أما النصف الجنوبى فإن حرارته الشديدة وماءه الغامر يجعلان العمران فيه نادرًا.

وكان الإدريسى نفسه يعتقد أن النصف الجنوبى قطر خال من البشر، لشدة حرارته وانعدام مائه، ولكن ابن رشد رأى غير هذا الرأى، إذ قرر أن النصف الجنوبى كالشمالى فى

طبيعته وسكانه وهبوط الحرارة فى بعض أنحائه، لأنها تهبط ما ابتعدنا عن خط الاستواء وما وراءه، لكنه عمران قليل (الحوفى، ص ٦٦) .

ثم قال ابن خلدون (ص ٣٥٤): إن ابن رشد زعم أن خط الاستواء معتدل وأن ما وراءه فى الجنوب بمثابة ما وراءه من الشمال، فيعمر منه ما عمر من هذا، وأكد أن ما قاله ابن رشد غير ممتنع من جهة فساد التكوين، وإنما امتنع فيما وراء خط الاستواء فى الجنوب، لأن العنصر المائى غمر وجه الأرض هنالك إلى الحد الذى كان مقابله من الجهة الشمالية قابلاً للتكوين، ولما امتنع المعتدل لغلبة الماء تبعه ما سواه .

وإذا ما توجهنا إلى رأى الإدريسى – عمدة ابن خلدون فى الجغرافيا – وجدناه يحدد هذه الأقاليم فى خريطته التى نشرها الأستاذ "كونراد ميلر" الألمانى، والتى نشرت فى شتوتجارت ما بين عامى ١٩٢٦، ١٩٣١، فالإقليم الأول يبدأ من خط الاستواء إلى درجة ٢٣ شمالاً، والثانى من ٢٤ إلى ٢٩، والثالث من ٣٠ إلى ٣٥، والرابع من ٣٦ إلى ٤١، والخامس من ٤٢ إلى ٤٧، والسادس من ٤٨ إلى ٥٣، والسابع من ٥٤ إلى ٥٩ (محمد عبد الغنى حسن، ص٨٥) .

وإذا كانت نظرية الإدريسى أن المعمور من نصف الكرة الشمالى ينتهى إلى درجة ٦٣، لأن ما بعدها شديد البرودة، مغمور بالثلج، غير صالح للحياة والعمران، إذا كانت نظريته كذلك، فقد أضاف إلى الإقليم السابع أربع درجات أخر، وبهذا ينتهى نصف الأرض المعمور بدرجة ٦٣ شمالاً .

وقد جارى ابن خلدون هذا التقسيم، ورأى أن الإقليم الرابع من ٢٦ إلى ٤١ درجة شمالا، أكثر الأقاليم اعتدالاً، وما على حافته من الثالث والخامس أقرب إلى الاعتدال، ورأى أن الإقليم الثانى والسادس بعيد عن الاعتدال، وأن الأول والسابع أكثر بعدًا، فالأقاليم المعتدلة هى الثالث والرابع والخامس (٣٠ – ٤٧ شمالاً)، على تفاوتها فى مقدار الاعتدال .

ولا نريد أن نتوقف أكثر من ذلك أمام مثل هذه التفاصيل الجغرافية، لكن ما يهمنا حقًّا هو ما استدله ابن خلدون من الوضع الجغرافى على الأخلاق البشرية، والحضارة والعمران،

فسكان الأقاليم المعتدلة "أعدل أجسامًا وألوانًا وأخلاقًا وأديانًا، حتى النبوات، فإنما توجد فى الأكثر فيها، ولم نقف على خبر بعثة فى الأقاليم الجنوبية ولا الشمالية، وذلك أن الأنبياء والرسل إنما يختص بهم أكمل النوع فى خلقهم وأخلاقهم" (المقدمة، ص ٣٩٢) .

ويزيد ابن خلدون على ذلك بتأكيده فى الصفحة نفسها على أن أهل هذه الأقاليم المعتدلة أكمل سلوكًا وتفكيرًا لوجود الاعتدال فيهم "فتجدهم على غاية التوسط فى مساكنهم وملابسهم وأقواتهم وصنائعهم ..." .

ولما عرض لسكان الأقاليم الأخرى، رأى فيهم توحشًا وبدائية وغفلة، بمقدار قربهم أو بعدهم من الأقاليم المتوسطة، وعلى سبيل المثال، فقد رأى أن الصقالبة "لبعدهم عن الاعتدال يقرب عرضُ أمزجتهم وأخلاقهم فى عرض الحيوانات العُجم، ويبعدون عن الإنسانية بمقدار ذلك، وكذلك أحوالهم فى الديانة أيضًا ..." (ص ٣٩٣) .

وهو يرى أن أهل الأقاليم المعتدلة معتدلون "فى خُلقهم وخلقهم وسيرهم وكافة الأحوال الطبيعية للاعتمار لديهم من المعاش والمسكن والصنائع والعلوم والرياسات والملك، فكانت فيهم النبوات والملك والدول والشرائع والعلوم والبلدان والأمصار والفراسة والصنائع الفائقة وسائر الأحوال المعتدلة"، ومثّل لهؤلاء بالعرب والروم والفرس وبنى إسرائيل والإغريق وأهل السند والهند والصين (ص ٣٩٦) .

أما هؤلاء الذين يسكنون المناطق شديدة الحرارة، حيث يسميهم "السودان"، ولا يقصد بهذا دولة السودان، فقد رأى فيهم "الخفة والطيش، وكثرة الطرب ... موصوفين بالحمق فى كل قطر" (ص ٣٩٧) .

ولو قدر لابن خلدون أن يعيش عصرنا الحالى لوجد أن عكس ما ذهب إليه قد صار عليه الحال اليوم، فالحضارة والعلوم والفنون والتكنولوجيا، والأدب، وكل صور التقدم، إنما هى لدى أهل الشمال، وأن أصحاب المناطق المعتدلة، وفى مقدمتهم العرب، هم الآن فى ذيل الأمم، موصوفون بالتخلف !!

أما تأثير الجو فى تلوين البشرة، فلا ريب فى ذلك، وقديمًا فرق الجو بين ألوان الناس، فكان منهم الأبيض والأسود والأحمر والأصفر، وأن الأبيض ليسودّ إذا ما أقام بإقليم حار وتعرض لشدة حرارة، وإن الأسود قد تخف فحمته قليلاً جدًّا إذا ما أقام بإقليم معتدل أو بارد، ولا شك فإن الأثر يظهر ويقوى كلما مرت السنون، وتتابع الأبناء، فتنتقل الألوان على البنين بالوراثة، ، فالسواد والبياض، والحمرة والصفرة، لم تكن ألوانًا طبيعية فى الأصول الأولية التى انحدرت منهم البشرية، وإنما اكتسبوها من البيئة الطبيعية، وصارت بتقادم الزمن صفة وراثية تنحدر من الأصول إلى الفروع (الحوفى، ص ٦٩) .

وما ذهب إليه ابن خلدون يشبهه فى العصر الحديث ما رآه "منتسكيو" (١٦٨٩-١٧٥٥) فى كتابه الشهير (روح القوانين) L،Espri des Lois، فهو أكد على تأثير المناخ على شخصية الإنسان، فالحرارة تؤثر عن طريق تأثيرها على الجسم البشرى، وعلى العقل والانفعالات، ففى المناخ الحار يكون الناس أكثر تأثرًا باللذات والآلام، وبالتالى أكثر إحساسًا وأكثر حياء وخجلا، وأكثر بلادة . أما المناخ البارد، فله آثار عكس ذلك، عندما تكون المنطقة المعتدلة غير محددة، وهكذا تستيقظ ميول وحاجات غير متشابهة وإمكانات أخلاقية مختلفة، بينما تتنوع الفضائل نفسها بصورة جذرية مثل الشجاعة والعفة والعدالة بتنوع المناخ فى إمكانية القيام بعمل ما، وإمكان الرغبة (شتراوس، ج٢، ص ٩٠) .

ونستطيع أن نؤكد أن ما ذهب إليه ابن خلدون وكذلك منتسكيو ومن ذهب مذهبهما من تغليب للحتم الجغرافى على السلوك البشرى، إن لم يكن خاطئًا من الأصل، فهو على أقل تقدير أصبح خاطئًا فى عصرنا هذا، وما سنستقبل من أيام، ونضيف إلى ذلك ما أكده وافى فى تعليقه بالمقدمة (ص ٤٠٤) :

١- أن البيئة الجغرافية ليست إلا عاملاً واحدًا من عشرات العوامل التى تؤثر فى حياة الإنسان والجماعات، فالوراثة، ونظم التربية، وشئون الاقتصاد، والتراث الاجتماعى، والبيئة الاجتماعية العامة، كل أولئك وما إليه لا يقل أثرًا عن البيئة الجغرافية فى شئون الفرد والمجتمع .

٢- هذا إلى أن البيئة الجغرافية نفسها لا تتحقق آثارها إلا بفضل ما يحدث بينها وبين العوامل الأخرى من تفاعل وتضافر، فإن لم يتم هذا التفاعل والتضافر لم تستطع هذه البيئة سبيلاً إلى إحداث أثر ما فى حياة الأفراد ولا فى حياة الجماعات.

٣- وكما تؤثر البيئة فى الإنسان، يؤثر الإنسان فى بيئته، فكثيرًا ما استطاع الأفراد والمجتمعات وكثيرًا ما يستطيعون – بما أوتوا من علوم وفنون وحذق ومهارة وتجارب ومخترعات – أن يغيروا طبيعة البيئة الجغرافية، ويذللوها لرغباتهم ونقضوا كثيرًا مما أبرمته ويحولوا بينها وبين تحقيق كثير مما تقتضيه، ويجعلوها طوع مشيئتهم ويشكلوها كما يشاءون وتشاؤه لهم غاياتهم، فلقد استطاع الإنسان أن يجعل الجبال وديانًا، ويشق فيها طرقًا، ويبتغى فيها أنفاقًا، ويجفف البحيرات والمستنقعات، ويغير مجارى الأنهار واتجاهات الرياح، وينزل المطر وفق مشيئته، ويجعل من الصحارى مزارع ومن الغابات مدنًا، واستطاع بما استنبطه من وسائل النقل السريعة، وما اهتدى إليه من أساليب الاستبدال أن ينثر المواد الأولية ويجعلها موفورة فى كل مكان، وبالجملة، قد تجلت إرادته وسيطرته على بيئته فى كل ما نرى من مظاهر الحضارة الحديثة .

٤- ولا أدل على ذلك من أن الشعوب قد تتفق فى البيئة الجغرافية، ولكنها تختلف اختلافًا كبيرًا فى شتى مظاهر الحضارة ومختلف شئون الحياة، فسكان المناطق الاستوائية بإفريقية من الشعوب النامية، على حين أن سكان هذه المناطق نفسها بأمريكا يعدون من أرقى هذه الشعوب، والدنيا الجديدة كانت موطنًا لشعوب بدائية ساذجة، وهى نفسها الآن موطن لأمم وصلت إلى درجة كبيرة فى سلم الحضارة.

٥- وفيما كتبه ابن خلدون فى جزء آخر خاص بمعاش الإنسان، وكيف أن الكسب جزء من طبيعته وأن العمل ضرورة حياة، وهو ما بيناه بتفصيل أكثر فى جزء آخر، لهو برهان آخر على "فاعلية" الإنسان تجاه الظروف البيئية، حيث أشار إلى آيات قرآنية متعددة تؤكد على أن الله -عز وجل- قد سخر كل ما فى هذه الدنيا لمصلحة الإنسان، ولا يتسنى للإنسان أن يقوم بواجب التكليف إلا قام بمهمة الإفادة مما سخر له، مما يبرز الدور المهم للإرادة الإنسانية،

التى تأبى أن يكون الإنسان مجرد ريشة فى مهب الريح!

التأريخ الاجتماعى للتربية :

تاريخ التربية، هو فرع من فروع التاريخ بوجه عام، وهو يخضع لكل ما يخضع له هذا التاريخ العام، ذلك أن الفارق الأساسى بينهما يكمن فى أن تاريخ التربية، كما هو معروف يختص فقط بالتأريخ لحركة التعليم من حيث : المؤسسات، والنظم والقوانين، والأفكار . ومن هنا فإننا نعتبر أن كل ما أتى به ابن خلدون من حيث طبيعة التاريخ، وفائدته والهدف من دراسته والقواعد التى ينبغى للباحث فيه أن يتبعها إنما هى كذلك بالنسبة إلى التأريخ التربوى، وخاصة هذا النهج الذى انتهجه ابن خلدون فى تفسير الظاهرة التاريخية فى ضوء سياقاتها الثقافية والحضارية والمجتمعية .

إن ابن خلدون ينقد النظرة التى كانت شائعة قبله والتى كان كثيرون يتصورون فيها البحث التاريخى مجرد رواية، وتصوير، وتسجيل لما حدث من وقائع، سواء فى مجال التعليم أو فى السياسة أو فى غيرهما، بينما هذا مجرد "ظاهر" العمل التاريخى، والذى يجعله "علمًا" حقيقيًا هو أن يقوم الباحث بالتفسير والتحليل والخروج بمبادئ وتعميمات وقواعد ومسارات واتجاهات تكشف عن سنن الأيام، وقوانين التحول الحضارى، وفى هذا يقول مفكرنا :

"... هو فى ظاهره لا يزيد على إخبار عن الأيام والدول، والسوابق من القرون الأول تنمو فيها الأقوال، وتضرب فيها الأمثال وتُطرف بها الأندية إذا غصها الاحتفال، وتؤدى إلينا شأن الخليقة كيف تقلبت بهم الأحوال، وحان منهم الزوال. وفى باطنه نظر وتحقيق، وتعليل للكائنات ومباديها دقيق، وعلم بكيفيات الوقائع وأسبابها عميق، فهو لذلك أصيل فى الحكمة عريق، وجدير بأن يعد فى علومها وخليق" (المقدمة، ص ٢٨٢) .

وشبيه بهذا فى التأريخ التربوى ما يجرى لدى البعض من تصور أن هذا التأريخ يمكن أن يتم عن طريق بيان عدد المدارس التى أنشئت فى فترة من الفترات، والمناهج والمقررات

التى كان يتم تدريسها، وميزانية التعليم، إلى غير هذا وذاك من "وقائع" و "أحوال" . إن استقراء هذه الوقائع والأحوال أمر جيد، وهو لا بد منه، لكن التوقف عنده لا يعد تأريخًا حقيقيًّا، ولكن التأريخ الحقيقى هو فى البحث عما أدى إلى هذا وذاك من هذه الوقائع، وما تداعياتها وآثارها الثقافية والاجتماعية ؟ وما الأفكار التى وجهتها، وما الأهداف التى كانت تسعى إليها ؟ وإلى أى حد تأثرت بما سبقها وأثرت فيما تلاها ؟

ويصل ابن خلدون إلى الذروة حقًّا وهو يشير إلى بعض جهود التأريخ المختل لدى بعض من سبقه، حيث وقفوا عند حد الرواية، ولم يفحصوا وينقدوا ويتبصروا، بل غلب عليهم التقليد، مما جعل ما عملوه لا يقدم ولا يؤخر، لا يسمن ولا يغنى من جوع، كتب قائلاً: "... وإن فحول المؤرخين فى الإسلام قد استوعبوا أخبار الأيام وجمعوها، وسطروها فى صفحات الدفاتر وأودعوها، وخلطها المتطفلون بدسائس من الباطل وَهِموا فيها أو ابتدعوها... واقتفى تلك الآثار الكثيرُ من بعدهم واتبعوها، وأدوها إلينا كما سمعوها، ولم يلاحظوا أسباب الوقائع والأحوال ولم يراعوها، ولا رفضوا ترهات الأحاديث ولا دفعوها، فالتحقيق قليل، وطرف التنقيح فى الغالب كليل، والغلط والوهم نسيب للأخبار وخليل، والتقليد عريق فى الآدميين وسليل..." (ص ٢٨٢) .

وأما ما جاء صريحًا فى المقدمة عن ضرورة ما نسميه بالتأريخ الحضارى، الذى يعبر عن أن الفهم التاريخى لا يتحقق إلا فى ضوء ما يمر به الحدث من سياقات مجتمعية، فهو، بعد ما ينقد الميل لدى البعض إلى مجرد السرد والرواية، يرى أن هذا خطأ جسيم، ويفسر حكمه بقوله : "لأن الأخبار إذا اعتمد فيها على مجرد النقل، ولم تحكم أصول العادة وقواعد السياسة وطبيعة العمران والأحوال فى الاجتماع الإنسانى، ولا قيس الغائب منها بالشاهد، والحاضر بالذاهب، فربما لم يؤمن فيها من العثور، ومزلة القدم، والحيد عن جادة الصدق" (ص ٢٩١) .

وإذ ينبه ابن خلدون على خطأ الاكتفاء بمجرد النقل والسرد، يشير للتدليل على ذلك إلى أخطاء وقع فيها البعض من حيث اعتمادهم على النقل دون تمحيص "وكثيرًا ما وقع

للمؤرخين والمفسرين وأئمة النقل المغالط فى الحكايات والوقائع، لاعتمادهم فيها على مجرد النقل غثًّا أو سمينًا، لم يعرضوها على أصولها، ولا قاسوها بأشباهها، ولا سبروها بمعيار الحكمة والوقوف على طبائع الكائنات، وتحكيم النظر والبصيرة فى الأخبار، فضلوا عن الحق، وتاهوا فى بيداء الوهم والغلط ..“ (ص ٢٩١) .

فعملية التأريخ إذن تحتاج إلى العديد من المهارات الفكرية حتى تصبح عملية علمية ذات فائدة، مثل عرض الواقعة على أصولها، فإنه يريد بتلك الأصول : الجذور والدوافع والقوى المؤثرة والمتغيرات الفاعلة، ثم لا يقف الأمر عند هذا الحد، بل لا بد من استعمال أدوات وأساليب منطقية غاية فى الدقة، مثل قياس الغائب على الشاهد، و ”السبر“ الذى يتعمق ويحلل حتى يصل إلى لب الحقيقة، فضلا عن ”النظر الفلسفى“ الذى يستكنه ”الطبائع“ ويتفهم الخصائص، فهى مؤثرة من غير شك، وإهمال هذا كله يؤدى بالباحث على الوقوع فى جُبّ الوهم والخطأ .

ولا يقف ابن خلدون عند حد ”التنظير“، فهو يسوق أمثلة لبعض أمور لا يصدقها العقل مما ورد فى بعض الروايات التاريخية، وذلك نتيجة لغياب هذا الذى نصح به، وشبيه به ما نقرؤه فى كتاب أحمد شلبى عن تاريخ التربية الإسلامية (ص ٥٣) نقلاً عن ياقوت فى معجم الأدباء (٤، ٢٧٢) عن كتاب أبى القاسم البلخى من أنه كان يتعلم به ثلاثة آلاف تلميذ، إذ هو عدد ضخم لم نر له مثيلاً فى أى عصر !

تصنيف العلوم :

نحن فى أيامنا الحالية، عندما نفكر ونخطط لعدد من المقررات التى نرى أنها ضرورية فى تعليم الطلاب، نقوم بعملية تصنيف، وفقًا لأسس مختلفة، منها على سبيل المثال : مرحلة التعليم، فهذه مقررات تدرس للابتدائى، وتلك للإعدادى، وتلك للثانوى .

ومنها حسب ”نوع“ التعليم، فهذه مقررات للتعليم العام، وتلك للتعليم الفنى...

وداخل كل فئة، نصنف إلى ما يتسق مع الصفوف، وفى التعليم الفنى، نصنف أولاً حسب نوع آخر من التعليم، فهذا تجارى، وذاك صناعى، وهذا زراعى .

وعملية التصنيف هذه كانت موضع اهتمام من الكثرة الغالبة من مفكرى التربية الإسلامية، مثل الغزالى وابن سينا وابن رشد وغيرهم .

وكان ابن خلدون، سائرًا على الطريق نفسه، فماذا كان موقفه من تصنيف العلوم؟

من الملاحظ أن أحد المعايير المهمة فى تصنيف العلوم عند ابن خلدون، بل ومعظم، إن لم يكن كل مفكرى التربية الإسلامية، هو "المعيار الدينى"، بمعنى درجة هذه العلوم من حيث الحل والحرمة .

وثانى هذه المعايير، هو مقدار "الفائدة" للمتعلم .

ومن الملاحظ كذلك أن ابن خلدون حرص وهو بصدد التصنيف أن "يؤرخ" للتطور العلمى لكل نسق معرفى، بالطريقة نفسها، وبالنهج نفسه الذى حرص عليه فى كل ما يكتب ألا وهو "النهج الحضارى"، بمعنى الرؤية "الشبكية" للتطـور المعرفى، فالمسألة ليست تغيرًا فى موضوعات تضمنها النسـق المعرفى، وإنما هى "سـياقات" حضـارية، وظروف وأحوال..

وهكذا نجده، وهو يعيش فى قلب الثقافة العربية الإسلامية، يحافظ على ذلك التصنيف الشهير بالقول بأن هناك علومًا نقلية، تعتمد على الوحى، أو بمعنى أصح علوم تقوم على ما نزل به الوحى، وعلوم "عقلية" تميز تلك العلوم التى هى إنتاج بشرى خالص .

وهذه العلوم التى يصنفها ابن خلدون، لا نستطيع أن ندعى أنها "تدرس" كلها فى مراحل التعليم التى كانت قائمة فى زمنه، لأن التنظيم المعاصر لمراحل التعليم لم يكن موجودًا، لكن "المدارس" هى التى يمكن أن نقول أنها ضمت عددًا مهمًّا من هذه العلوم، وإن كان الغالب فيها مما يقع فى دائرة العلوم النقلية .

وهكذا قد نجد مدرسة تتخصص فى علوم نقلية من وجهة نظر مذهب فقهى بعينه، وقد نجد معلمًا يعلم فرعًا دون غيره، أو كتابًا متخصصًا .

وقد يكون التعلم – وهذا كان غالبًا – "حرًّا"، أى يقوم على التعلم الذاتى من جانب المتعلم، بحسب ظروفه وإمكاناته، وما أمكنه التتلمذ عليهم من شيوخ العلوم.

وفيما يلى بعض تفصيل لذلك (أسماء فهمى، ص ٣٠) :

أولا : العلوم النقلية :

وهى علوم ينقلها الإنسان عمن وضعها أو أسسها، وتتوارثها الأجيال، وكل هذه العلوم مستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعى، ولا مجال فيها للعقل إلا فى إلحاق الفروع من مسائلها بالأصول . وتسعى هذه العلوم إلى شرح العقيدة وتنظيم فرائض الدين، وسن القوانين الشرعية، أى أن العلوم النقلية هى علوم الدين بأنواعها، وما يرتبط بها من علوم مساعدة لها، ومهيئة لدراستها، مثل علم اللغة والنحو وغيرهما، وفى ذلك يقول ابن خلدون: "وأصل هذه العلوم (أى العلوم النقلية) كلها هو الشرعيات من الكتاب والسنة التى هى سنة مشروعة لنا من الله ورسوله، وما يتعلق بذلك من العلوم التى تهيئها للإفادة" (المقدمة، ج٣، ص ٩٣١) .

وتضم العلوم النقلية :

كتاب الله والسنة : ومنهما يعرف الإنسان أحكام الله تعالى المفروضة عليه وعلى أبناء جنسه، وهذه الأحكام مأخوذة من الكتاب والسنة بالنص أو الإجماع أو بالإلحاق .

وعلم التفسير : وهو النظر فى الكتاب ببيان ألفاظه أولاً، ثم بإسناد نقله وروايته إلى النبى ﷺ الذى جاء به من عند الله . ويشرح ابن خلدون العوامل التى أدت إلى ظهور علم التفسير بأن القرآن نزل بلغة العرب وعلى أساليب بلاغتهم فكانوا كلهم يفهمونه ويعلمون

معانيه فى مفرداته وتراكيبه . وكان ينزل جملاً جملاً، وآيات آيات، لبيان التوحيد والفروض الدينية بحسب الوقائع . ولم يزل كذلك متناقلا بين الصدر الأول والسلف حتى صارت المعارف علومًا، ودونت الكتب، فكتب الكثير من ذلك، ونقلت الآثار الواردة فيه عن الصحابة والتابعين وانتهى ذلك إلى الطبرى والواقدى والثعالبى وأمثال هؤلاء من المفسرين، فكتبوا فيه ما شاء الله أن يكتبوه من الآثار، ثم صارت علوم اللسان صناعية من الكلام فى موضوعات اللغة وأحكام الإعراب والبلاغة فى التراكيب فوضعت الدواوين فى ذلك بعد أن كانت ملكات للعرب لا يرجع فيها إلى نقل ولا كتاب، فتنوسى ذلك وصارت تتلقى من كتب أهل اللسان، فاحتيج إلى ذلك فى تفسير القرآن لأنه بلسان العرب وعلى منهاج بلاغتهم (المقدمة، ج٣، ص ٩٣٤) .

وعلم القراءات الذى يبين اختلاف روايات القراء فى قراءة القرآن، فإذا كان القرآن هو كتاب الله المنزل على نبيه المكتوب بين دفتى المصحف، وهو متواتر بين الأمة إلا أن الصحابة رووه عن رسول الله ﷺ على طرق مختلفة فى بعض ألفاظه وكيفيات الحروف فى أدائها، وتنوقل ذلك واشتهر إلى أن استقرت منها سبع طرق معينة تواتر نقلها أيضًا بأدائها، واختصت بالانتساب إلى من اشتهر بروايتها من الجم الغفير، فصارت هذه القراءات السبع أصولاً للقراءة لا تقوى قوتها فى النقل، وهذه القراءات السبع معروفة فى كتبها .

كذلك تشمل العلوم النقلية :

علوم الحديث : التى تعنى بإسناد السنة إلى صاحبها، والكلام فى الرواة الناقلين لها ومعرفة أحوالهم وعدالتهم ليقع الوثوق بأخبارهم بعلم ما يجب العمل بمقتضاه من ذلك. وأشار ابن خلدون إلى أن الأحاديث قد تميزت مراتبها لهذا العهد بين صحيح وحسن وضعيف ومعلول، وغيرها ميزها أئمة الحديث وجهابذته وعرفوها، ولم يبق طريق فى تصحيح ما يصح من قبل (ج٣، ص ٩٤٥) .

وعلم أصول الفقه : الذى يعنى باستنباط الأحكام المأخوذة من كتاب الله وسنة رسول الله ﷺ، من أصولها من وجه قانونى يفيد العلم بكيفية هذا الاستنباط . وأول هذه

الأصول هو كتاب الله، ثم سنة نبيه، ثم ينزل الإجماع منزلتهما لإجماع الصحابة على النكير على مخالفيهم، ولا يكون ذلك إلا عن مستند، لأن مثلهم لا يتفقون من غير دليل ثابت. ثم نظروا فى طرق استدلال الصحابة والسلف بالكتاب والسنة، فإذا هم يقيسون الأشباه بالأشباه منهما، ويناظرون الأمثال بالأمثال بإجماع منهم، فكان القياس هو رابع الأصول.

وعلم الفقه : الذى هو معرفة أحكام الله تعالى فى أفعال المكلفين بالوجوب والحذر والندب والكراهة والإباحة، وهى متلقاة من الكتاب والسنة وما نصبه الشارع لمعرفتها من الأدلة (المرجع السابق، الصفحة نفسها). وقد فصل ابن خلدون فى ظروف نشأة هذا العلم وتطوره، وكان أبرز ما أشار إليه ما يتصل بالقاعدة القائلة بأن النصوص متناهية، والوقائع متجددة، فكان لا بد من الاعتماد على الاجتهاد والاستنباط، خاصة وقد زادت رقعة انتشار الإسلام. وانقسم الفقه إلى طريقتين : طريقة أهل الرأى والقياس، وهم أهل العراق، وطريقة أهل الحديث، وهم أهل الحجاز، وكان الحديث قليلا فى أهل العراق، فاستكثروا من القياس ومهروا فيه، وإمام الطريقة، أبو حنيفة، وإمام أهل الحجاز مالك بن أنس .

ومنها **علم الفرائض :** وهو معرفة فروض الوراثة، وهو فن شريف لجمعه بين المعقول والمنقول، والوصول به إلى الحقوق فى الوراثات بوجوه يقينية عندما تجهل الحظوظ وتشكل على القاسمين (ص ٩٥٨) .

وضمت العلوم النقلية أيضًا **علم الكلام :** وهو علم يقوم على الدفاع عن العقائد الدينية بالأدلة العقلية والبراهين المنطقية، والرد على المبتدعة المنحرفين فى الاعتقادات عن مذاهب السلف وأهل السنة، وقوام هذه العقائد الدينية هو التوحيد. وأصل هذا العلم أن الشارع لما أمرنا بالإيمان بهذا الخالق الذى رد الأفعال كلها إليه وأفرده به يعرفنا بكنه حقيقة هذا الخالق المعبود، حيث كان هذا متعذرًا على إدراكنا، فكلفنا أولاً اعتقاد تنزيهه فى ذاته عن مشابهة المخلوقين، وإلا لما صح أنه خالق لهم، ثم تنزيهه عن صفات النقص، وإلا لشابه المخلوقين، ثم توحيده بالإيجاد وإلا لم يتم الخلق "للتمانع" .

فلما راح العلماء والمفكرون يفصلون ويشرحون، اختلفوا، حيث لم يعد الأمر أمر "نقل"، بل "عقل"، وظهر علم الكلام .

ويضم ابن خلدون **علم التصوف**، إلى العلوم الشرعية، ويرى أنه من العلوم "الحادثة فى الملة"، وأن علم التصوف قد نتج عن انقطاع بعض الصحابة والأئمة للعبادة وإعراضهم عن زينة الحياة الدنيا وترفها ... وزهدهم فى الدنيويات، ولذا فمنهم من كتب فى الورع ومحاسبة النفس، ومنهم من كتب فى أصول العبادات، وما إلى ذلك .

وهناك **علم تعبير الرؤيا**، هو من العلوم الشرعية، حيث يرى أنه "علم حادث فى الملة عندما صارت العلوم صنائع وكتب الناس فيها" (المقدمة، ص ١٠٠٣)، كما يقول إن تعبير الرؤيا وتفسير الأحلام معروف من القدم، واستشهد بكيفية تفسير يوسف – عليه السلام– الرؤيا حيث قال – سبحانه وتعالى: ﴿ وَقَالَ ٱلْمَلِكُ إِنِّيٓ أَرَىٰ سَبْعَ بَقَرَٰتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعَ سُنۢبُلَٰتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٍ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْمَلَأُ أَفْتُونِى فِى رُءْيَٰىَ إِن كُنتُمْ لِلرُّءْيَا تَعْبُرُونَ ﴿٤٣﴾ قَالُوٓاْ أَضْغَٰثُ أَحْلَٰمٍ وَمَا نَحْنُ بِتَأْوِيلِ ٱلْأَحْلَٰمِ بِعَٰلِمِينَ ﴿٤٤﴾ وَقَالَ ٱلَّذِى نَجَا مِنْهُمَا وَٱدَّكَرَ بَعْدَ أُمَّةٍ أَنَا۠ أُنَبِّئُكُم بِتَأْوِيلِهِۦ فَأَرْسِلُونِ ﴿٤٥﴾ يُوسُفُ أَيُّهَا ٱلصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِى سَبْعِ بَقَرَٰتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعِ سُنۢبُلَٰتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٍ لَّعَلِّىٓ أَرْجِعُ إِلَى ٱلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَعْلَمُونَ ﴿٤٦﴾ قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدتُّمْ فَذَرُوهُ فِى سُنۢبُلِهِۦٓ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تَأْكُلُونَ ﴿٤٧﴾ ثُمَّ يَأْتِى مِنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ سَبْعٌ شِدَادٌ يَأْكُلْنَ مَا قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلًا مِّمَّا تُحْصِنُونَ ﴿٤٨﴾ ثُمَّ يَأْتِى مِنۢ بَعْدِ ذَٰلِكَ عَامٌ فِيهِ يُغَاثُ ٱلنَّاسُ وَفِيهِ يَعْصِرُونَ ﴿٤٩﴾ ﴾ سورة يوسف .

وأكد ابن خلدون أن العلوم النقلية كلها "مختصة بالملة الإسلامية وأهلها"؛ فدراستها واجبة على كل مسلم وضرورية لحياته لارتباطها بالدين الذى يساعد الفرد على أن يحيا حياة طيبة فاضلة، معصومة من الأخطاء . أما العلوم الدينية غير الإسلامية، والتى تقترن بالديانات التى أنزلت قبل ظهور الإسلام، فإنه ينبغى تجنب دراستها: "فقد نهى الشرع عن النظر فى الكتب المنزلة غير القرآن" (ص ٩٣٢) .

وهذا الذى ذهب إليه ابن خلدون فيه نظر. فقد كان المسلمون فى زمن الرسول ﷺ ما زالوا بعد فى أول عهدهم بالقرآن الكريم، والمستوى الثقافى والمعرفى كان لا يزال كذلك على بساطته وأوليته، فخيف إن انشغلوا بغير القرآن حدوث تشوش، فنُهى عن التعامل مع كتب الأديان الأخرى، خاصة وقد أشار القرآن إلى تحريفات وقعت فيها. وإذا تنبهنا إلى أن الأمر وصل إلى حد ما يرويه البعض من تحذير رسول الله بعض الصحابة أن يدونوا حديثه، وهو الكلام الشريف الذى أصبح المصدر الثانى للمسلمين بعد القرآن، للخوف أيضًا من أن يختلط بالقرآن، فيحدث للمسلمين وكتابهم مثل ما حدث للكتب السابقة، لوضعنا هذا النهى عن التعامل مع هذه الكتب فى وضعه الصحيح . ذلك أن المسلم مطلوب منه أن يحاور غيره ويناقشهم، وهو لا يستطيع ذلك إلا إذا اطلع على كتبهم الدينية، فالتعامل معها بهدف البحث والدراسة، يصعب تصور أنه مما لا يجب .

ثانيًا : العلوم العقلية :

وهى ثمرة نشاط الفكر البشرى وتأملاته، وهى "طبيعية للإنسان من حيث إنه ذو فكر، فهى غير مختصة بملة، بل يوجد النظر فيها لأهل الملل كلهم ويستوون فى مداركها ومباحثها، وهى موجودة فى النوع الإنسانى منذ كان عمران الخليقة، وتسمى هذه العلوم علوم الفلسفة والحكمة "(ص ١٠٠٦) .

فهذه العلوم إذن لا صلة لها بالدين الإسلامى ولا بغيره من الأديان، وهى علوم تعرف عليها الإنسان بالتدريج منذ نشأته، بفضل نشاط فكره، على ذلك فلا بد لكثير من الناس من دراستها ومعرفتها لأنها علوم ناضجة وضرورية لحياة المجتمعات المتحضرة وللرقى بالفكر، وهو يرى أن هذه العلوم تنقسم إلى أربعة :

١- **علم الطبيعيات :** "وهو علم يبحث عن الجسم من جهة ما يلحقه من الحركة والسكون، فينظر فى الأجسام السماوية والعنصرية وما يتولد عنها من حيوان وإنسان ونبات ومعدن، وما يتكون فى الأرض من العيون والزلازل، وفى الجو من السحاب والبخار

والرعد والبرق والصواعق، وغير ذلك فى مبدأ الحركة للأجسام، وهو النفس على تنوعها فى الإنسان والحيوان والنبات" (ص ١٠٢٥) . وأشار ابن خلدون إلى بعض من الخبرة العلمية الإسلامية، مثل ما قام به ابن سينا، وابن رشد، حيث ترجموا الكثير مما توصل إليه الإغريق وخاصة أرسطو، مما وفر فرصة الاطلاع على نتائج هذه الموضوعات التى يحفل بها علم الطبيعيات . وهذا العلم يشبه ما نسميه اليوم بالعلوم الطبيعية والحيوية، ويزيد عليها بعض العلوم التطبيقية، مثل الطب والفلاحة.

٢- علم الإلهيات : والأثر اليونانى هنا، وخاصة من جانب أرسطو، واضح، ويعنى ابن خلدون بهذا العلم النظر "فى الوجود المطلق، فأولا فى الأمور العامة للجسمانيات، والروحانيات من الماهيات والوحدة والكثرة والوجوب والإمكان وغير ذلك. ثم ينظر فى مبادى الموجودات وأنها روحانيات، ثم فى كيفية صدور الموجودات عنها ومراتبها، ثم فى أحوال النفس بعد مفارقة الأجسام وعودها إلى المبدأ. وهو عندهم علم شريف، يزعمون أنه يوقفهم على معرفة الوجود على ما هو عليه" (ص ١٠٢٨). ويسمى هذا العلم "علم ما وراء الطبيعة" أو "الميتافيزيقا"، وقد أدلى كثير من فلاسفة المسلمين بدلوهم فيه، مثل ابن سينا وابن رشد، حيث لخصا كثيرًا من موضوعاته التى فصل فيها أرسطو بصفة خاصة، وإن كان بعض الناس خلطوا بين الميتافيزيقا، وبين علم الكلام، مما كان له آثاره السلبية على علم الكلام.

٣- علم الرياضيات: وهو العلم الذى ينظر فى المقادير، ويشمل أربعة علوم، لكل منها فروع، وهى (ص ١٠١٢) :

أ- العلوم الهندسية : وتبحث فى "المقادير، إما المتصلة كالخط والسطح والجسم، وإما المنفصلة كالأعداد، وفيما يعرض لها من العوارض الذاتية" (ص ١٠١٦)، ومن فروع الهندسة، الهندسة المخصوصة بالأشكال الكروية والمخروطات، كذلك علم المساحة، وهو "فن يحتاج إليه فى مسح الأرض"، و"علم المناظر من فروع الهندسة"، وهو علم تتبين به "أسباب الغلط فى الإدراك البصرى بمعرفة كيفية وقوعها بناء على إدراك البصر"، وهو علم

يكاد يشبه ما نسميه الآن بـ "علم البصريات" . وتحظى العلوم الهندسية بمديح ابن خلدون، فبين فوائدها للمتعلم ولعموم الناس، فهى "تفيد صاحبها إضاءة فى عقله واستقامة فى فكره، لأن براهينها كلها بينة الانتظام، جلية الترتيب، لا يكاد الغلط يدخل أقيستها بترتيبها وانتظامها، فيبعد الفكر بممارستها عن الخطأ، وينشأ لصاحبها عقل على ذلك (النهج)" (ص ١٠١٧).

ب- علوم العدد : وبه بدوره عدة علوم ما يسمى بالأرتماطيقى، وهو معرفة خواص الأعداد من حيث التأليف إما على التوالى أو التضعيف. ومن فروع علم العدد كذلك: صناعة الحساب، وهى صناعة عملية فى حساب الأعداد بالضم والتفريق، ويشمل الجمع والطرح والضرب وحساب الكسور والنسبة والتناسب وما إلى ذلك. كذلك من فروع علم العدد، علم الجبر والمقابلة، وهى صناعة يستخرج بها العدد المجهول من قبل العدد المفروض إذا كان بينهما نسبة تقتضى ذلك. كما أن من فروعه: علم المعاملات، وهو تصريف الحساب فى معاملات المدن فى البياعات والمساحات والزكوات وسائر ما يعرض فيه العدد من المعاملات. وعلم الفرائض، وهى صناعة حسابية فى تصحيح السهام لذوى الفروض المواريث إذ تعددت وهلك بعض الوارثين ووزع نصيبه على ورثته ... ومن هنا نجد أن علوم العدد تشمل علم الحساب بشكله الحالى، وفروعه، كما تشمل علم الجبر . ويستوقفنا حقًا تسمية كل فرع "بالصناعة"، وفلربما يقصد بذلك أن تلك "فنون" عملية، تقتضى "مهارات" بعينها، فهل معنى هذا أنه يدخلها فيما يسمى الآن بالرياضة التطبيقية ؟

جـ- الموسيقى : وقد يدهشنا أن يدخل هذا العلم فى علوم الرياضة، إنما يبدو هنا التأثر بتصنيف أرسطو، فضلا عما كانوا يهتمون به من بيان أهمية استخدام العدد والمقادير فى نسب الأصوات والنغم بعضها من بعض وتقديرها بالعدد وثمرته : "تلاحين الغناء" .

د- علم الهيئة : وهو علم "ينظر فى حركات الكواكب الثابتة والمتحركة والمتحيزة، ويستدل بكيفيات تلك الحركات على أشكال وأوضاع للأفلاك لزمت عنها هذه الحركات المحسوسة بطرق هندسية، كما يبين على أن مركز الأرض مباين لمركز فلك الشمس بوجود

حركة الإقبال والإدبار ... إلخ (ص ١٠١٩)، وعلم الهيئة هو المقصود اليوم بعلم الفلك، أو علوم الفلك .

٤- علم المنطق : فهو رابع العلوم العقلية، وهو علم "يعصم الذهن من الخطأ"، وهو عبارة عن قوانين "يعرف بها الصحيح من الفاسد فى حدود المعرفة للماهيات والحجج المفيدة للتصديقات، وذلك أن الأصل فى الإدراك إنما هو للمحسوسات بالحواس الخمس، وجميع الحيوانات مشتركة فى الإدراك من الناطق وغيره، وإنما تميز الإنسان عنها بإدراك الكليات وهى مجردة عن المحسوسات" (ص ١٠٢١)، وهذه القوانين المنطقية الناشئة من تكوين العقل للمدركات الكلية تساعد فى حكمه على مختلف الشئون. ومثلما اعتبر ابن خلدون علوم اللغة والنحو الأدب والبيان علومًا مساعدة للعلوم العقلية، فقد اعتبر علم المنطق من العلوم المساعدة للعلوم العقلية الأخرى .

وهكذا ينتهى تصنيف ابن خلدون العلوم المختلفة إلى فئات أربع :

١- العلوم الشرعية بأنواعها .

٢- العلوم الفلسفية (أو العقلية) كالطبيعيات والإلهيات .

٣- العلوم الآلية المساعدة لعلوم الدين كاللغة والنحو وغيرهما .

٤- العلوم الآلية المساعدة للعلوم الفلسفية مثل المنطق .

وهذا الترتيب يشير إلى ترتيب أفضلية عند ابن خلدون، وإن كان وضع العلوم الشرعية والعلوم الفلسفية فى فئة واحدة من حيث إنها مما يسميه بالعلوم "المقصودة بالذات"، على عكس العلوم الثالثة والرابعة، لكنه بين الأولى والثانية، يفضل الأولى، الخاصة بالعلوم الشرعية.

وعلى أية حال فقد أشار ابن خلدون إلى نص من النصوص التراثية التى يبدو أنه يوافق على الخطة الدراسية التى تتضمنه رسالة الرشيد لمعلم ولده محمد الأمين، حيث وصفها بقوله: "ومن أحسن مذاهب التعليم ..." ص ١١٩، أما هذه الرسالة فقد قال الرشيد فيها

موجهًا القول للمعلم:

"يا أحمر، إن أمير المؤمنين قد دفع إليك بمهجة نفسه، وثمرة قلبه، فصيّر يدك عليه مبسوطة، وطاعته لك واجبة، فكن بحيث وضعك أمير المؤمنين :

أقرئه القرآن، وعرّفه الأخبار، وروه الشعر، وعلمه السنن، وبصره بمواقع الكلام وبدئه". أما ما يتصل بالطريقة وسبل التعامل، فكتب يقول :

"وامنعه من الضحك إلا فى أوقاته،

وخذه بتعظيم مشايخ بنى هاشم إذا دخلوا عليه، ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجلسه،

ولا تمرن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها، من غير أن تحزنه فتميت ذهنه،

ولا تمعن فى مسامحته فيستحلى الفراغ ويألفه،

وقوِّمه ما استطعت بالقرب والملاينة، فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة".

علم التاريخ . . أين هو ؟

منذ الصفحة الأولى من مقدمته تجد اهتمامًا غير عادى بالتاريخ وسعيه من خلال كتابه أن يصحح مفاهيمه ومناهج البحث فيه ومقاصده، ويرسى أسسًا جديدة أقرب إلى العلمية، ومع ذلك، فإننا عندما نتأمل التصنيف الذى قام به، لا نجد مكانًا للتاريخ، فى العلوم النقلية، ولا فى العلوم العقلية، ولا فى علوم الوسائل، سواء بالنسبة إلى النقلية، أو بالنسبة إلى العقلية، لكن هذا لا ينبغى أن يدفعنا عن أن نحله مكانه المرموق، والذى يعتبر ما تناوله ابن خلدون عنه، تجديدًا حقيقيًا لم يسبق الرجل إليه .

فها هو يكتب فى صفحات المقدمة الأولى :

"اعلم أن فن التاريخ فن عزيز المذهب، جم الفوائد، شريف الغاية، إذ هو يوقفنا على أحوال الماضى من الأمم فى أخلاقهم، والأنبياء فى سيرهم، والملوك فى دولهم وسياساتهم، حتى تتم فائدة الاقتداء فى ذلك لمن يرومه فى أحوال الدين والدنيا" (ج١، ص ٢٩١) .

فإذا كانت الفائدة الأساسية لتعلم التاريخ هى "الاقتداء" بما حسن من السلوك والأحوال، فإن هذا يقتضى نظرًا صحيحًا إلى كيفية تناول التاريخ : "فهو محتاج إلى مآخذ متعددة، ومعارف متنوعة، وحسن نظر وتثبت يفضيان بصاحبهما إلى الحق وينكبان به عن المزلات والمغالط"، وهو يبرر هذا بقوله : "لأن الأخبار إذا اعتمد فيها على مجرد النقل، ولم تحكم أصول العادة وقواعد السياسة وطبيعة العمران والأحوال فى الاجتماع الإنسانى، ولا قيس الغائب منها بالشاهد، والحاضر بالذاهب، فربما لم يؤمن فيها من العثور وزلة القدم والحيد عن جادة الصدق" .

ونظرًا لهذه القيمة الكبرى التى أسبغها ابن خلدون على التاريخ، وجدناه يقول ما سبق أن أشرنا إليه من أن "فن التاريخ من الفنون التى تتداولها الأمم والأجيال وتشد إليه الركائب والرجال، وتسمو إلى معرفته السوقة والأغفال، وتتنافس فيه الملوك والأقيال، ويتساوى فى فهمه العلماء والجهال ..." .

قواعد التربية وتوجيهاتها :

وإذا كان العنوان يشير إلى أن ما سوف نتناوله من قواعد التربية وتوجيهاتها يجىء بطريق "الحصر"، من حيث استخدام "الألف واللام"، فإن القارئ، إذا تأمل فى جملة هذه القواعد التربوية وتوجيهاتها سوف يرى أن ابن خلدون لم يذكر إلاعددًا قليلا منها، مما قد يقدح فى صحة اكتمال ما رآه، لكننا يجب أن نقرأ قواعده وتوجيهاته فى ضوء عصره، كما نؤكد دائمًا، ففى ضوء هذا، يكون الرجل قد أجمل أبرزها وأهمها، وهى :

١-العروة الوثقى بين التقدم المعرفى والتطور الحضارى :

وإذا كان المشهور بين الكثيرين أن العلوم هى رافعة أساسية فى النهوض الحضارى، فإن العكس أيضًا يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار، بمعنى أن النهوض الحضارى نفسه من العوامل المهمة فى التبحر فى العلوم . وابن خلدون لا يكتفى بتناول هذه القضية تناولاً نظريًّا، وإنما يحرص على الاستشهاد بأمثلة عملية مما جرى ويجرى فى التقدم الحضارى لمناطق الحضارة الإسلامية فى الأقاليم المختلفة .

إن ابن خلدون إذ يؤكد فى مقدمته أن الحياة المعرفية مرتبطة بدرجة تطور الحياة الاجتماعية، فإنه يركز على مبدأ سعى سعيًا حثيثًا على تأكيده، ألا وهو أن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران (ص ٩٢٩). هذا مبدأ عام يجعله ابن خلدون عنوانًا لفصل كامل، ثم بعد ذلك يجعل الحياة المعرفية وتطور العلوم نفسها نتيجة لتطور الحياة الاقتصادية والاجتماعية ومترتبة عليها "فمتى فضلت أعمال أهل العمران عن معاشهم، انصرفت إلى ما وراء المعاش من التصرف فى خاصية الإنسان، وهى العلوم والصنائع" .

ولكنه مع ذلك يحرص على إثبات مبدأ آخر فيما يتعلق بتطور الحياة العقلية، وهو الفصل بين صنف طبيعى للإنسان يهتدى إليه بفكره، وصنف نقلى يأخذه عمن وضعه، كما سبق أن قدمنا، الأول هو العلوم الحكمية الفلسفية، والثانى هو العلوم النقلية المستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعى، وليس فيها مجال للعقل إلا فى إلحاق الفروع من مسائلها بالأصول، لأن الجزئيات المتعاقبة لا تندرج تحت النقل الكلى بمجرد وضعه فتحتاج إلى الإلحاق بوجه قياسى.

٢- تمهين التعليم :

فهنا تتجلى عبقرية ابن خلدون بالفعل، فى هذا الذى أكد عليه من أن "التعليم"، هو من "جملة الصنائع"، إذ إن معنى هذا أن مهمة التعليم لا تقوم على مجرد الخبرة، ولا هى تعتمد على الفطرة، وإنما تعتمد هى نفسها على "علم"، مثلما تعتمد على "فن"، وهو بذلك

يحسم تلك المناقشة الشهيرة التى تنشب فى بعض المجالات : هل التدريس علم أم فن؟ فالتعليم "ملكة"، بتعبير ابن خلدون، أو "مهارة فنية" وفق التعبيرات المستخدمة فى عصرنا الحاضر، مما يستوجب اعتماد تعلمها على العلم بما تقوم عليه من قواعد .

والقارئ لنصوص ابن خلدون قد يتحير، حيث توحى بعض تعبيراته بأنه يرى أن التربية "علم"، وتوحى عبارات أخرى بأنه يرى أنها "فن" .

لكن مزيدًا من التأمل فى كلامه يكشف لنا عن أن الرجل يقصد الأمرين معًا، فهو إذ يرى أن "التعليم صناعة"، فإن هذه الصناعة تحتاج إلى "دُربة" ومجموعة دراسات ومعارف، فهو يقول فى فصل بعنوان (فصل فى أن التعليم للعلم من جملة الصنائع) :

"وذلك أن الحذق فى العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة فى الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق فى ذلك المتناول حاصلا" (المقدمة، ص ٩٢٥) .

لكن لا يكفى أن يكون العلم وحده سلاح المعلم، بل لا بد له من دراسة نفسية للأطفال، ومعرفة درجة استعداداتهم ومواهبهم العقلية، حتى ينزل إلى مستواهم الفكرى، وبذلك يتم الاتصال بينه وبين الناشئين، يقول ابن خلدون (المرجع السابق، الصفحة نفسها) : "ومما يدل على أن تعليم العلم صناعة، اختلاف الاصطلاحات فيه، فلكل إمام من الأئمة المشهورين اصطلاح فى التعليم يختص به شأن الصناعات كلها، فدل على أن ذلك الاصطلاح ليس من العلم، وإلا لكان واحدًا عند جميعهم"، إلى أن يقول: "وملازمة المجالس العلمية، وكثرة الحفظ، والعناية بتحصيل العلم ليست جميعها بمانحة ملكة التصرف فى العلم وتعليمه"، ثم يقول: إن من أهم ما يلزم المعلم لتيسير طرق هذه الملكة "فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة فى المسائل العلمية، فهو الذى يقرب شأنها ويحصل مرامها" (ص ٩٢٧).

٣- وظيفة التعليم فى التواصل الحضارى :

فمن الأفكار المتميزة حقًا التى أبرزها المفكر التربوى الأمريكى ذائع الصيت، جون ديوى

ما أكد عليه من أن الجماعة البشرية تكون فى حاجة ماسة إلى العملية التربوية، إذ بواسطة هذه العملية يتم نقل ما قد تم التوصل إليه من معارف ومعلومات ومهارات وقيم، فيكون هناك تواصل فى بنية المجتمع الكلية نتيجة ما يتم من تواصل ثقافى وحضارى، وضرورة التربية هنا تعنى معنى آخر ... أنها "طبيعية" فى الفطرة البشرية، صحيح أنها قديمًا كانت تتم بتقليد ومحاكاة، ووفق مستويات بسيطة من المعرفة، لكن هذا لا يقدح المبدأ والقاعدة، عندما نلمس الآن تعقدًا فى المعرفة بحيث تحتاج إلى "تعليم" .

ونحن إذ نؤكد أن ابن خلدون قد توصل إلى شىء من هذا، فلا نقصد بهذا تسجيل "سبق" و "مقارنة" بين قديم عربى، وحديث غربى، فالتماثل بين الرأيين ليس كاملا، وإن ما نستطيع تسجيله هو أن ابن خلدون اقترب كثيرًا جدًّا من الفكرة بدرجة مدهشة حقًّا، يقول (ص ٩٢٤): إن الإنسان إذ تميز عن سائر الحيوانات بما وهبه المولى عز وجل من "فكر"، فإنه، عن طريق هذا الفكر يصل إلى الكثير من المعارف والعلوم والصنائع، "ثم لأجل هذا الفكر وما جبل عليه الإنسان، بل الحيوان من تحصيل ما تستدعيه الطبائع فيكون الفكر راغبًا فى تحصيل ما ليس عنده من الإدراكات أو أخذه ممن تقدمه من الأنبياء الذين يبلغونه لمن تلقاه، فيلقن ذلك عنهم ويحرص على أخذه وعلمه . ثم إن فكره ونظره يتوجه إلى واحد من الحقائق وينظر ما يعرض له لذاته واحدا بعد آخر، ويتمرن على ذلك حتى يصير إلحاق العوارض بتلك الحقائق ملكة له فيكون حينئذٍ علمه بما يعرض لتلك الحقيقة علمًا مخصوصًا، وتتشوف نفوس أهل الجيل الناشئ على تحصيل ذلك فيفزعون إلى أهل معرفته ويجىء التعليم من هذا... " .

وواضح من كلام ابن خلدون أن دراسة التربية وطرق التدريس من أهم ما يعنى به المربون، ثم يلوم المدرسين الذين لا يعنون إلا بتربية الحافظة وحشو أذهان التلاميذ بمعلومات لا تترك أثرًا فى عقولهم (الإبراشى، ص ٢٨٩)، ومن هنا يقول: إن مدة الدراسة فى بلاد المغرب تصل إلى ست عشرة سنة، ومع ذلك لم يحصل الناشئون على المهارة فى العلم وكسب الملكة فيه، بسبب عناية مدارسهم بالحفظ دون سواه، وهذا على عكس النظام التربوى فى المدارس التونسية، فمدة الدراسة لا تزيد على خمس سنوات، ومع ذلك يحصل الناشئون على الملكة

والعلم، بسبب اهتمام المدرسين بالبحث والمناظرة، وحمل التلاميذ على التفكير، مع مراعاة استعداداتهم (ص ٩٢٧) .

٤- الدور الاجتماعى للتعليم :

وربما يكون عسيرًا الزعم بأن ابن خلدون قد ذهب إلى الحد الذى ذهب إليه "ديوى" فى المفهوم الاجتماعى لدور التعليم، أو أنه كان يشعر بهذا المفهوم شعورًا واضحًا، ولكننا نقول فقط: إن ابن خلدون قد تفطن للعلاقة الوثيقة بين الحياة الاجتماعية والتعليم، وحلل بدقة أكثر من "ديوى"، ولكن بأسلوبه وطريقته الخاصة، الترابط الذى لا ينفك بين مستوى المجتمع ومستوى التعليم . ولو أن رجال التربية عندنا تابعوا من بعده أو تفطنوا من قبله لهذه العلاقة بين مجتمع الكبار ومجتمع الصغار، وتوسعوا فى تحليل هذه العلاقة واكتشاف جوانبها المختلفة لتوصلوا قبل الفكر الحديث إلى ضبط الرسالة الأخلاقية الإيجابية التى يجب أن تضطلع بها المدرسة فى حياة المجتمع، ورقيه الفكرى والحضارى (شريط، ص ٥٦٠) .

لقد ربط ابن خلدون بين الخطوة الأولى من خطوات التعليم وبين ظروف المجتمع الحضارية، وهى خطوة الكتابة، وظل وفيًّا لهذا الربط بينهما حتى آخر خطوات التعليم، وهى الإنتاج الفكرى وإشاعة الثقافة فى أوسع نطاق من المجتمع، وفى أرقى ما يمكن أن تصل إليه الحياة الثقافية فيه .

وإذا كان "ول ديورانت"، صاحب (قصة الحضارة)، يعتبر الكتابة والدولة هما المؤسستان اللتان تميزان المجتمع المتأخر عن المجتمع المتمدن، فإن ابن خلدون يذهب إلى أبعد من هذا فيرى الكتابة من المميزات النادرة التى يتميز بها الإنسان عن الحيوان، لأنها من أرقى الوسائل التى تطلع على ما فى الضمائر، ويطلع بها على العلوم والمعارف وصحف الأولين، وما كتبوه من علومهم وأخبارهم، فهى شريفة بهذه الوجوه والمنافع، ولكن إذا كانت الكتابة من "خواص الإنسان"، فليس معنى هذا أنه يعرفها بالغريزة كما يعرف الرضاعة، وإنما تخرج فى الإنسان من القوة إلى الفعل بالتعليم، والتعليم، الكتابة أو أى تعليم، ليس ميزة فردية تكون عند هذا

دون ذاك من الناس، وإنما هى مظهر رقى المجتمع، "فعلى قدر الاجتماع والعمران والتناغى فى الكمالات تكون جودة الخط فى المدينة، ولهذا نجد أكثر البدو أميين لا يكتبون، ولا يقرءون لأنهم لا يتعلمون، ومن قرأ منهم أو كتب يكون خطه قاصرًا وقراءته غير نافذة، بينما نجد تعليم الكتابة والخط فى الأمصار الخارج عمرانها عن الحد أبلغ وأحسن وأسهل طريقًا لاستحكام الصنعة فيها" (المقدمة، ص ٨٧٩) .

وتعليم الخط ليس فنًّا يدويًّا، أو زينة، وإنما هو وسيلة العلم والرقى الذهنى والاجتماعى والاقتصادى، وهو ما يميز اليوم عالم المتخلفين عن عالم المتحضرين .

٥- التدرج والتكرار، والإجمال فى البدء ثم التفصيل :

قاعدتان متكاملتان فى طريقة التعليم، فمن الضرورى أن يكون تعليم الناشئين قائمًا على أساس إجمال المعلومات فى البداية، وعلى أن يكون التفصيل بعد ذلك بالتدريج، فتلقى على الناشئ أولاً مسائل من كل باب من الفن، ثم يقربها المعلم من أذهان التلاميذ بالشرح الواضح، مراعيًا فى ذلك درجة نموهم العقلى، وقدرة استعداداتهم لقبول ما يلقى عليهم، حتى ينتهى إلى آخر الفن على هذا النحو .

وقد أكدت الدراسات النفسية الحديثة، بالدليل المنهجى التجريبى، أهمية ذلك، مما طبق فى تعليم اللغة وهو ما سمى بـ"الطريقة الكلية" وفقًا لعلم نفس الجشطالت، على أساس أن النهج الطبيعى للإنسان هو أن أول ما يرى شيئًا يراه فى كليته العامة دون انتباه للتفاصيل، فإذا نهجت الطريقة التربوية ما يتسق مع هذه السنة البشرية، أنجزت الكثير، ووفق أسس سليمة، فلا يبدأ المعلم بالتفصيل، وإنما بإعطاء فكرة عامة عن الموضوع، مع توضيحها توضيحًا جيدًا، وبعد ذلك ينتقل إلى التفصيل، حيث يكون التلاميذ قد توافر لديهم "الخيط الجامع"، الذى يفهمون فى ضوئه كل "تفصيلة" وكل "جزئية" (ص ١١١٠)

ووفق هذه السنة فى التدرج، لا ينبغى للمعلم أن يبدأ بالموضوعات العسيرة على الفهم، بل يأخذهم برفق وهدوء من الأسهل، فالسهل، فالمتوسط فى فهمه، ثم المغلق والعسير، حيث

نحقق هنا أمرين : أولهما ألا "نصد" التلميذ فى البداية فيصيبه اليأس والقنوط بسرعة، بينما إذا بدأ بما يفهم، سنغرس ثقته بنفسه، وينشرح صدره لما يلى، ثم إن هذا الذى فهمه يمكن أن يعينه فى فهم ما يصعب .

ومما يتصل بهذا أيضًا ألا يقدم المعلم إلى التلميذ الناشئ التعريفات والقوانين الكلية فى أول عهده بالتعلم، بل الواجب الابتداء بالأمثلة الكافية التى تساعد فى فهم القواعد والتعريفات، لأن مواجهة الناشئ بهذه القواعد الكلية، وإلقاء مسائل الفن عليه دفعة واحدة، وهو غير مستعد لفهم ما يلقى عليه فى هذه الفترة من عمره العقلى، يصيب عقله الكلال أو الإرهاق والكسل، ويقتل نشاطه الفكرى، ويجعله ينصرف عن العلم ويكرهه، وليس للعلم ذنب فى ذلك، وإنما العيب يرجع إلى الطريقة السيئة التى لا تراعى ميول الناشئين (الإبراشى، ص ٢٩٤)، وفى ذلك كتب ابن خلدون :

"اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدًا إذا كان على التدريج شيئًا فشيئًا وقليلاً قليلاً، يلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هى أصول ذلك الباب، ويقرب له فى شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى فى ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتى ينتهى إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة فى ذلك العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله، ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه فى التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفى الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهى إلى آخر الفن فتجود ملكته، ثم يرجع به وقد شدا، فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا مغلقا إلا وضحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته . هذا وجه التعليم المفيد" (ص ١١١٠).

٦-تعليم القرآن الكريم :

فى كل بلدان العالم الإسلامى، وفى كافة العصور، تعود طلاب المعرفة أن يبدءوهم بتعليمهم القرآن الكريم، ثم ينتقلوا بعد ذلك إلى تعلم علوم أخرى، وفقًا لما يريدون، أو وفقًا لما

كانت تقضى به بعض المؤسسات التعليمية، فى المساجد، والمدارس.

لكن ابن خلدون يفاجئنا بعرض وجهة نظر مغايرة تقوم على أن القرآن الكريم عميق المعانى، يعسر على المبتدئين فهم ما يحفظونه منه، ومن ثم يحبذ أن نبدأ المتعلم بتعلم اللغة العربية والقراءة والكتابة، وأطراف أخرى من العلوم، وبعد ذلك يمكن أن نعلم هذا المتعلم كتاب الله، القرآن الكريم .

وابن خلدون إذ يعرض علينا هذه الوجهة من النظر، يؤكد تأييده لها، لكنه يعقب فى النهاية أن العادات لا تساعد عليه، يقول فى فصل عنونه بـ (تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية فى طرقه)، ص ١١١٥، بعد أن ذكر مختلف الطرق التى تسير عليها الأمصار الإسلامية فى المشرق والمغرب والأندلس :

"ولقد ذهب القاضى أبو بكر بن العربى فى كتاب رحلته إلى طريقة غريبة فى وجه التعليم، وأعاد فى ذلك وأبدى، وقدم تعليم العربية والشعر على سائر العلوم، كما هو مذهب أهل الأندلس . قال : "لأن الشعر ديوان العرب، ويدعو إلى تقديمه وتقديم العربية فى التعليم ضرورة فساد اللغة، ثم ينتقل منه إلى الحساب فيتمرن فيه حتى يرى القوانين، ثم ينتقل إلى درس القرآن، فإنه يتيسر عليه بهذه المقدمة" . ثم قال : "ويا غفلة أهل بلادنا فى أن يؤخذ الصبى بكتاب الله فى أول أمره، يقرأ ما لا يفهم، وينتصب فى أمر غيره أهم عليه . ثم قال : ينظر فى أصول الدين، ثم أصول الفقه ثم الجدل، ثم الحديث وعلومه" .

وعلى الرغم من أن ابن خلدون قال: إن مذهب أبى بكر لا تساعد العوائد عليه رغم منطقيته، يعود مرة أخرى فيظهر وعيه بسبب يرجع إلى علم النفس، وهو أن الطفل فى سنى تعليمه الأولى تكون ذاكرته أقدر على الحفظ، لكنه عند الكبر لا يقدر على ذلك، ومن ثم فإذا حفظ بغير فهم، فإنه يستطيع أن يفهم عند الكبر، لكنه إذا لم يحفظ أولا وانتظر حتى يكبر فإنه لن يحفظ، "ووجه ما اختصت به العوائد من تقديم دراسة القرآن إيثار التبرك والثواب وخشية ما يعرض للولد فى جنون الصبا من الآفات والقواطع عن العلم فيفوته القرآن، لأنه ما دام فى الحجر منقاد للحكم، فإذا تجاوز البلوغ، وانحل من ربقة القهر، فربما عصفت به رياح

الشبيبة فألقته بساحل البطالة، فيغتنمون فى زمان الحجر وربقة الحكم تحصيل القرآن لئلا يذهب خلواً منه" (ص ١١١٦) .

فالمسألة إذن ليست مسألة عادات وتقاليد، وإنما هى أصول نفسية وقواعد تربوية، قد تبدو فى البداية غريبة أن نحبذ الحفظ أولا ولو بغير فهم، ولكن، إلى حين !

٧- التعليم اللغوى :

أكد ابن خلدون على أن لغة الناس فى عصره نابية عن قواعد العربية وأوضاعها، خارجة عن حدودها، مغايرة لصحيحها، ورأى أن اللغة ملكة (المقدمة، ص ١١٤٠)، فمن الميسور بناء على ذلك تعلمها، والطريق إلى ذلك (الحوفى، ص ٣٦) :

أ- أن يبدأ المتعلم باللغة الفصحى، لينطبع عليها لسانه وفكره، فلا يحرف ولا يصحف ولا يلحن، ومن هنا نجد أن سكان الأمصار أشد إغراقًا فى اللحن من سكان البوادى، ويشتد الإغراق ما بعد المصر عن البادية، ذلك أن أهل الأمصار لقنوا أول الأمر لغة ملحونة، أى غير صحيحة بالتمام، مغايرة لقواعد اللغة العربية، منافية لملكتها، فاعوجت ألسنتهم وفسدت لغتهم .

ب- ولن يجدى المتعلمين تعلم النحو وحده كما يتوهم النحاة والمعلمون، فيعجلون بتعليم الأحداث قواعد النحو، ويحسبون أنها الوسيلة إلى صحة العبارة، وهم يخطئون لأن اللغة الفصحى لا تدرك إلا بمخالطة العرب الفصحاء، والدربة على التحدث بأساليبهم، إذ اللغة مَلَكة، والملكات لا تكتسب إلا بالتكرار، والارتياض والمران، فلقد كان العربى يحاكى أهله فى نطقهم وتعبيرهم كما يحاكى الطفل أهله فى النطق بالمفردات، ثم بالتراكيب، وبتكرار ذلك يحصل على ملكة اللغة (المرجع السابق، ص ٣٧) .

جـ- أن يحفظ من القرآن والحديث ومما خلف العرب من شعر ونثر قدرًا يقوم لسانه ويكسبه الملكة، حتى يصير لكثرة حفظه كأنه قد نشأ فيهم (المقدمة، ١١٤٧) .

د- أن يأخذ نفسه بالتعبير عما يريد، على أنماط الأساليب العربية، لأنه كلما أكثر من الحفظ والاستعمال كثر جيد كلامه، وجاد كثيره .

هـ- ثم لا بد له مع ذلك كله من سلامة الطبع، وفهم منازع العرب وأساليبهم، وطرق تراكيبهم، ولا بد له من ذوق راقٍ يميز جيد الكلام من رديئه، وبليغه من فاتره وبارده .

و- وهو يشترط فى تعليم النحو أن يصحب بتطبيق، لأن تعلمه من غير تطبيق عبث، وشتان بين الملكة اللغوية والصناعة اللغوية، فعلوم اللغة (علوم بكيفية)، وليست (نفس الكيفية فليست نفس الملكة)، (المقدمة، ص ١١٤٧)، وقد تستغنى الملكة عن علوم اللغة، ويمثل لذلك بمن يعرف صناعة يدوية معرفة نظرية لكنه لا يجيدها عملا، ولذلك نجد كثيرًا من جهابذة النحاة، والمهرة فى صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين إذا سئل كتابة سطرين لأخيه أو ذى مودة أو شكوى من ظلم، أو غرض من أغراضه، أخطأ فيها عن المقصود على أساليب اللسان العربى . ولذا نجد كثيرًا ممن يحسن هذه الملكة، ويجيد المنظوم والمنثور وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول ولا المرفوع من المجرور، ولا شيئًا من قوانين صناعة العربية، وقليل من الناس يجيد الصناعة والملكة، وهو يعزو ذلك إلى أنهم درسوا كتاب سيبويه لأنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة . وقرر ابن خلدون أن الذين يدرسون النحو مجردًا من شعر العرب ونثرهم يحصلون على العلم صناعة لا ملكة، وهذا هو الذى حدث فى بلاد المغرب فى عصره، أما فى الأندلس فغير ذلك .

٨- كثرة العلوم وتلخيصها :

فهو يحذر من "كثرة التآليف فى العلوم"، حيث إنها "عائقة عن التحصيل"، إلا أن هذا لا يقصد به التأليف العام، فبطبيعة الحال، كثرة التأليف مطلوبة، إذ تثرى الساحة الفكرية، ومن المعروف أن أحد مقاييس التنمية البشرية فى أى مجتمع هو كم ونوع الكتب المؤلفة فيه والمنشورة على مدار عام، فكلما كثرت، كان هذا أحد الأدلة على تقدم المجتمع، ومن

ثم فابن خلدون يقصد ما نسميه الآن بـ"ازدحام المنهج المدرسى" بكثرة وتعدد المقررات الدراسية، نتيجة المبالغة فى التأكيد على ضرورة أن يعرف التلميذ كذا وكذا من المعارف والدوائر العلمية والفنية المختلفة، فمثل هذا الازدحام يشتت عقول الطلاب، ويصعب عليهم مهمة التحصيل والفهم والاستيعاب .

وفى المقابل فإن كثرة التلخيص، بمعنى الاكتفاء بالخطوط الرئيسية، ربما تكسب العلم شيئًا من التجريد، وهذا فى حد ذاته لا يفيد الطلاب من حيث الفهم والتحصيل، وخاصة فى المراحل المبكرة من التعليم . والتلخيص غالبا ما يتم التركيز فيه على "النهايات" و"النتائج"، ومثل هذه الأمور قد تغمض على الطالب الصغير، وهى إن أفادت فلربما تفيد "بعد" أن يدرس التلميذ الأصول والتفاصيل . وكثرة الاختصار، تضع الطالب أمام مجموعة من المصطلحات التى تحتاج إلى شرح وتفصيل .

لكن مفكرنا يأتى بمبدأ أو قاعدة من الصعب قبولها، على الرغم من تحمسه لها وتقريظه نهجها، فهو يقول فى المقدمة (ص ١١١١): "ومن المذاهب الجميلة والطرق الواجبة فى التعليم أن لا يخلط على المتعلم علمان معًا، فإنه حينئذٍ قل أن يظفر بواحد منهما، لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما بالخيبة . وإذا تفرغ الفكر لتعليم ما هو بسبيله مقتصرًا عليه، فلربما كان ذلك أجدر بتحصيله" .

إن مفكرنا ينتقل من موقف متطرف نؤيده فيه وهو البعد عن "إزحام" المنهج المدرسى بالعديد من المقررات، وموقف متطرف مناقض تماما يرى فيه الاقتصار على كتاب واحد، حيث إن الدراسة قديمًا كانت تركز لا على المنهج، وإنما على الكتاب الذى قد يكون متخصصًا فى علم بذاته، وقد يكون جامعًا لمسائل وتخصصات شتى، كما نرى – مثلا – فى كتاب (إحياء علوم الدين) للغزالى .

فها هى مناهج التعليم فى كل بلاد الدنيا، ومنذ عدة قرون، يتعلم فيها الطلاب، فى كل مرحلة، وفى كل صف، عدة علوم، من خلال عدة كتب، ولا يكون في ذلك إخلال بقواعد التربية ومبادئ التعليم، بل إننا يمكن أن نقول إن الانكباب على علم واحد فترة طويلة ربما

تبعث على الملل، مما يؤثر سلبًا على جودة التحصيل وكمه .

٩- لا استقامة لتربية تقوم على القهر :

فقد وجه ابن خلدون سهام نقد شديد لهؤلاء الذين يتعمدون أن يقوم نهجهم فى تربية الأطفال على الشدة والقسوة، على الرغم من امتداح الله - سبحانه وتعالى- لرسوله الكريم على ما يقوم عليه تعامله مع الناس من "لين" فى غير ضعف ﴿ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ ... ﴿١٥٩﴾ ﴾ سورة آل عمران، ومن هنا يؤكد مفكرنا على أن استخدام الشدة والغلظة فيها مجاوزة لما ينبغى أن يكون، وهى مضرة بالمتعلم ومفسدة لأخلاقه، فإذا أخذ التلميذ بالقسوة والغلظة ضاعت نفسه، وذهب نشاطه، وكان إلى الكسل والكذب والخبث أميل، وعندئذٍ يتظاهر بما ليس فيه فيفسد من الصغر، وفى ذلك يقول (المقدمة، ص١١١٩) :

"إن إرهاف الحد فى التعليم مضر بالمتعلم سيما فى أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر، وضيق على النفس فى انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل، وحُمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما فى ضميره خوفًا من انبساط الأيدى بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له عادة وخلقًا، وفسدت معانى الإنسانية التى له من حيث الاجتماع والتمرن ... وصار عيالا على غيره فى ذلك، بل وكسلت نفسه عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس وعاد فى أسفل السافلين" .

والرائع عند ابن خلدون أنه لم يتوقف بالحديث عن القهر عند الحدود الفردية، وإنما امتد بناظريه إلى ما يتصل بالمجتمع وبالأمة، ووضع القاعدة الأساسية "وهكذا وقع لكل أمة حصلت فى قبضة القهر ونال منها العسف، واعتبره فى كل من يُملك أمره عليه"، وضرب مثلا باليهود فقد اشتهروا بالتخابث والمكر والخديعة والجبن "وسببه ما قلناه"، أى أن وقوع قهر عليهم فى عدة مجتمعات، كانت نتيجته هذه الأخلاق السيئة التى عرفت عنهم .

ولعمرى فإن هذا المبدأ هو أكثر ما تفتقده التربية المعاصرة فى الكثرة الغالبة من الدول الإسلامية، مما يؤكد لنا أن هذا التخلف الفاضح الذى تعيشه هذه الشعوب، أيامنا هذا، يرجع فى جزء كبير منه إلى أن أبناءها يتربون تربية مقهورين لا تربية أحرار، ومن العسير على شخصية نُشئت على العبودية أن تبدع وتبتكر .

١٠- الارتحال سعيًا وراء المعرفة :

فلقد كانت ساحة العالم الإسلامى واسعة تمتد عبر قارتى آسيا وإفريقيا، بل وامتدت إلى أطراف من أوربا، ونظرًا لاختلاف البلدان والظروف والبيئات، فلا بد أن يترتب على ذلك تنوع فى الجهود واختلاف فى الاجتهادات، وثراء فى الثقافات، ومن ثم فإن التنقل المستمر عبر مناطق العالم الإسلامى يتيح للإنسان أن يتزود "من كل بستان زهرة" كما يقولون، وتتكاثر فرصه فى التزود المعرفى من مجالات متعددة، خاصة والعالم فى ذلك الوقت لم يكن حاصلا على ما هو متاح اليوم من تدفق "آلى" للمعرفة، عبر وسائلها وقنواتها المعروفة، فما بالنا وأبسط الأمور الخاصة بطباعة الكتب لم تكن قد توافرت بعد ؟

من هنا كان إلحاح ابن خلدون على "أن الرحلة فى طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال فى التعلم" (ص ١١٢٠)، وفى إبرازه لفضل الاتصال المباشر بالمعلم دلالة تربوية على قدر عالٍ من الأهمية، حتى لقد شاع فى الأدب التربوى الإسلامى أن من أسوأ الأمور "تشييخ الصحيفة"، بمعنى الاعتماد على ما هو مسطور على صفحات الورق فى التزود بالمعرفة، ذلك لأن الأفضل هو التفاعل المباشر بين التلميذ والمعلم، فهو يكسب المعرفة حيوية، ويتيح للتلميذ أن يستوضح ما قد يغمض عليه، ويتيح للمعلم أن يرى علامات الرضا أو العكس على وجه تلميذه، فيعدل من طريقة تعليمه وفقًا للأحوال.

وهكذا تجىء كلمات ابن خلدون المتعمقة : "والسبب فى ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علما وتعليما وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقينًا بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات غير المباشرة والتلقين أشد استحكامًا وأقوى

رسوخًا، فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها، والاصطلاحات أيضًا فى تعليم العلوم مخلطة على المتعلم، حتى لقد يظن كثير منهم أنها جزء من العلم، ولا يدفع عنه ذلك إلا مباشرته لاختلاف الطرق فيها من المعلمين. فلقاء أهل العلوم وتعدد المشايخ يفيده تمييز الاصطلاحات بما يراه من اختلاف طرقهم فيها ..." (المقدمة، ص ١١٢٠) .

وتتبدى حكمة ما قاله ابن خلدون فيما يحدث بالنسبة إلى الدولة الآخذة فى النمو من حيث اعتمادها على إرسال بعثات للتخصص فى العلوم والفنون والآداب المختلفة التى تعج بمظاهر النهضة الحضارية لينقلوا إلى بلادهم ما تعلموه، وهو النهج نفسه الذى نهجه محمد على فى أوائل القرن التاسع عشر عندما أراد تحديث مصر، بعدما جمدت الحياة الثقافية فيها عدة قرون، وكان للعائدين من البعثات بالفعل دور كبير فى نهضة مصر .

وبعد ...

صحيح أننا حرصنا أحيانًا على تسجيل مواقف ربما تحمل بعض صور النقد إزاء بعض ما رويناه عن فكر ابن خلدون فيما يتصل بموضوع الدراسة، لكننا نرى أهمية الخلوص بنظرة كلية على ما تناولناه :

فلقد تبين لنا أن ابن خلدون فى فكره التربوى قد أقامه على نظرة للإنسان، والتعامل التربوى معه بالتالى، تنبع من رؤية إسلامية واضحة، تضع هذا الكائن المتفرد فى مكانه الحق من العالم، وهو يؤكد ويعيد تأكيده المرة تلو المرة، على تمييز الإنسان بالفكر الذى وهبه الله إياه، متجاوزًا النظرة التجزيئية للإنسان، متعاملاً معه بمكوناته كافة : العقل والروح والوجدان والحس والغرائز والجسد، دونما عزل أو نفى أو فصل أو تقطيع، الإنسان كما خلقه الله سبحانه وكما أراد له أن يكون .

ومع ذلك فمن الملاحظ على فكر ابن خلدون هو نهجه نهجًا وسطيًّا، فلم يتمادَ فى الاتجاه بالفكر التربوى نحو الدين بمعناه الذى يتصوره البعض، مركزًا فقط فى الروحانيات، مع إهمال القيم الدنيوية، بل إنه كان متزنًا فى تفكيره فى هذه الناحية،، فقد رأى أن تعليم العلوم الدينية

واجب وضرورى لأنها تساعد الفرد على أن يحيا حياة "معصومة" من الأخطاء، ولأن الدين منبع الشرائع والقوانين، لكنه رأى أيضًا أن للعلوم الأخرى أهمية لا تقل عن أهمية العلوم الدينية، وأنها لازمة للفرد، لكى يحيا حياة طيبة، ولكى ينهض بمجتمعه فيزداد المجتمع رقيًّا وحضارة .

وقد حمل التعليم قيمته الأساسية فى مقدمة ابن خلدون من حيث هو ضرورة من ضرورات الاجتماع البشرى، وأداة لا بد منها لتمكين الجماعة من التحقيق بالعيش والرفاهية من خلال الخبرات والصنائع التى تنالها بالتعليم . بل إن الأمر ليتجاوز هذه كله، فيغدو التعليم ضرورة لقبول ما جاء به الأنبياء عليهم الصلاة والسلام .

إن القيمة الأساسية لدراسة فكر ابن خلدون بخصوص قضية الدراسة الخاصة بالأصول الاجتماعية للتربية، كما سبق أن أشرنا لم نقصد بها مجرد التغنى بصورة من صور المجد الفكرى العربى الإسلامى، وإنما هى قد تكون دافعة لنا على أن نؤصل لبحوثنا ودراساتنا، فيما قد نجده لدى الأوائل من جهود ونظرات فكرية متعمقة، يمكن أن نقف منها موقفًا نقديًّا، سواء بقبول بعضها أو بتنقية بعضها الآخر مما قد يكون العلم الحديث قد كشف عن أمور أخرى أكثر صحة وصوابًا .

إن ربط فكرنا التربوى ببعض موروثاتنا إنما هو عملية "تجذير" لهذا الفكر، لا بمعنى الانحصار فيه وإنما بمعنى التواصل، حتى ولو بالنقد والمراجعة والتعديل والتطوير.

مراجـــع :

١- أحمد أمين، زكى نجيب محمود : قصة الفلسفة الحديثة، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٩، الجزء الأول.

٢- أحمد شلبى : تاريخ التربية الإسلامية، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٦٦.

٣- أحمد محمد الحوفى : أصول التربية والتعليم عند ابن خلدون، القاهرة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، سلسلة دراسات فى الإسلام (٣٠)، ١٩٦٣.

٤- حسن الساعاتى : علم الاجتماع الخلدونى، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٦م.

٥- ابن خلدون : المقدمة، تحقيق على عبد الواحد، الهيئة العامة للكتاب، ٢٠٠٦م.

٦- ـــــــ : التعريف بابن خلدون ورحلته غربًا وشرقًا، القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ٢٠٠٦م.

٧- سامية حسن الساعاتى : ابن خلدون مبدعًا، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٦م.

٨- طه حسين : فلسفة ابن خلدون الاجتماعية، ترجمة محمد عبد الله عنان، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ٢٠٠٦م.

٩- عبد الرحمن بدوى : مؤلفات ابن خلدون، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٦م.

١٠- عبد الله شريط : الفكر الأخلاقى عند ابن خلدون، د.م، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٥م.

obeikandi.com

١١- على عبد الواحد وافى : عبد الرحمن بن خلدون، القاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومى، سلسلة أعلام العرب (٤)، ١٩٦٢م.

١٢- عماد الدين خليل : ابن خلدون، فى (أعلام التربية العربية الإسلامية) الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٨٩م.

١٣- فتحية حسن سليمان : مذاهب فى التربية، بحث فى المذهب التربوى عند ابن خلدون، القاهرة، مكتبة نهضة مصر، د.ت.

١٤- ليو شتراوس، جوزيف كروبسى : تاريخ الفلسفة السياسية، ترجمة محمود سيد أحمد، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ج٢، ٢٠٠٥م.

١٥- محمد عبد الغنى حسن : الشريف الإدريسى، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، سلسلة أعلام العرب (٩٧)، ١٩٧١م.

١٦- محمد عطية الإبراشى : التربية الإسلامية وفلاسفتها، القاهرة، عيسى البابى الحلبى، ١٩٦٩م ، ط٢ .

١٧- المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية : أعمال مهرجان ابن خلدون، المنعقد فى القاهرة من ٢-٦ يناير ١٩٦٢م.

obeikandi.com

للمؤلـــف :

١. الفلسفة، للصف الثالث الثانوى، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٦٨م.

٢. المجتمع المصرى فى عهد الاحتلال البريطانى، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٢م.

٣. دراسات فى التربية والفلسفة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢م.

٤. تدريس المواد الفلسفية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢م.

٥. التربية اليهودية الصهيونية، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٧٤م.

٦. قضايا التعليم فى عهد الاحتلال، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤م.

٧. الأزهر على مسرح السياسة المصرية، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٧٤م.، وصدر فى طبعة أخرى فى سلسلة كتاب الهلال، دار الهلال، ١٩٨٦م. بعنوان : (دور الأزهر فى السياسة المصرية)، مع بعض التعديلات .

٨. أصول التربية الإسلامية، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٧٦م.، وأعيد طبعه، مع بعض التغييرات، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٣م.

٩. التصور النبوى للشخصية السوية، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٧٩م.

١٠. أوضاع المربين العرب، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٧٩م.

١١. التعليم الثانوى: الواقع والمستقبل، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٧٩م.

١٢. نشأة التربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٩م.

١٣. دراسات عن التعليم فى المملكة العربية السعودية (بالاشتراك)، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٨٠م.

١٤. دراسات فى اجتماعيات التربية، (بالاشتراك مع د. زينب حسن)، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٨٠م، وكان قد صدر (بالاشتراك مع آخرين) بعنوان : التربية ومشكلات المجتمع عام ١٩٧٣، الأنجلو المصرية .

obeikandl.com

١٥. دراسات فى فلسفة التربية (بالاشتراك)، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١م.

١٦. المدخل إلى العلوم التربوية (بالاشتراك)، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١م.

١٧. ديموقراطية التربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٢ (وكانت الطبعة الأولى منه قد صدرت عام ١٩٧٤، عن دار نشر الثقافة، القاهرة).

١٨. دراسات فى التربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٢م.

١٩. تجربة ثورة يوليو ١٩٥٢ (بالاشتراك مع د. زينب حسن)، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٨٣م.

٢٠. الأصول السياسية للتربية (بالاشتراك مع د. فاروق اللقانى)، منشأة المعارف بالإسكندرية، ١٩٨٣، ثم صدرت طبعة منفردة مع تغييرات جذرية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٧م.

٢١. النبات والفلاحة والرى عند العرب، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٨٣، ثم صدرت طبعة ثانية، مزيدة ومنقحة، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٦م.

٢٢. تطور إعداد معلم المرحلة الأولى فى مصر (بالاشتراك مع د. زينب حسن)، دار نشر الثقافة، القاهرة، ١٩٨٣م.

٢٣. محنة التعليم فى مصر، حزب التجمع، سلسلة كتاب الأهالى، القاهرة، ١٩٨٤م.

٢٤. معاهد التربية الإسلامية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٥م، وكانت قد صدرت منه طبعة مختصرة عام ١٩٧٨، عن دار نشر الثقافة بالقاهرة .

٢٥. إنهم يخربون التعليم، حزب التجمع، سلسلة كتاب الأهالى، القاهرة، ١٩٨٦م.

٢٦. الفكر التربوى العربى الحديث، المجلس الوطنى للثقافة والعلوم والفنون، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٨٧م، ثم صدرت طبعة ثانية مزيدة، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٦م.

٢٧. بحوث فى التربية الإسلامية، مركز تنمية الموارد البشرية، القاهرة، ١٩٨٧م.

٢٨. تاريخ الفكر التربوى فى مصر الحديثة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة تاريخ المصريين، القاهرة، ١٩٨٩م.

٢٩. الأمن التربوى العربى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٩م.

٣٠. هموم التعليم المصرى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٩م.

٣١. هوامش فى السياسة المصرية، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، ١٩٩٠م.

٣٢. اتجاهات الفكر التربوى الإسلامى، دار الفكر العربى، القاهرة ١٩٩١م.

٣٣. تعميم التعليم الابتدائى فى الوطن العربى (تحرير)، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية، عمان، ١٩٩١م.

٣٤. محو الأمية وتعليم الكبار فى الوطن العربى (تحرير)، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية، عمان، ١٩٩١م.

٣٥. الأصول الإسلامية للتربية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٢م.

٣٦. دراسات فلسفية (بالاشتراك)، للصف الثالث الثانوى (المستوى الرفيع)، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩٢م.

٣٧. نظرات فى الفكر التربوى، دار سعاد الصباح، القاهرة، ١٩٩٢م.

٣٨. رؤية إسلامية لقضايا تربوية ، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٣م.

٣٩. التربية والحضارة فى بلاد الشرق القديم، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٤م، ثم صدرت طبعة أخرى منه موسعة، الناشر نفسه، ١٩٩٩م.

٤٠. مقدمة فى التأريخ للتربية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٥م، ثم أعيد طبعه موسعًا عام ١٩٩٩م، الناشر نفسه.

obeikandl.com

٤١. التربية فى الحضارة اليونانية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٥م.

٤٢. سقوط تربية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٥م.

٤٣. فلسفات تربوية معاصرة، المجلس الوطنى للثقافة والعلوم والفنون، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٩٥م.

٤٤. التربية علم له أصول، دار أخبار اليوم، سلسلة كتاب اليوم الطبى، القاهرة، ١٩٩٥م.

٤٥. التعليم فى مصر (العنوان الأصلى : قصة تطوير التعليم فى مصر)، دار الهلال، سلسلة كتاب الهلال، نوفمبر ١٩٩٥م.

٤٦. التربية فى الحضارة المصرية القديمة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦م.

٤٧. سياسة التعليم فى مصر، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦م.

٤٨. التربية العربية فى العصر الجاهلى، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦م، كانت الطبعة الأولى منه بعنوان (تمهيد لتاريخ التربية الإسلامية)، الناشر نفسه، ١٩٧٩م.

٤٩. التعليم والخصخصة، كتاب الأهرام الاقتصادى، الأهرام، القاهرة، ١٩٩٦م.

٥٠. – التربية عند بنى إسرائيل، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٧م.

٥١. التربية التحليلية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٧م.

٥٢. البناء القيمى فى مجتمع الكويت (تحرير)، الديوان الأميرى، مكتب الإنماء الاجتماعى، الكويت، ١٩٩٧م.

٥٣. التعليم على أبواب القرن الحادى والعشرين ، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨م.

٥٤. التربية (بالاشتراك)، لمعلمى التعليم الفنى، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩٨م.

٥٥. عرب فى قاع الزمن ، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٩م.

٥٦. شجون جامعية ، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٩م.

٥٧. رؤية سياسية للتعليم ، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٩م.

٥٨. نظرات فى التربية الإسلامية، مكتبة وهبة، القاهرة، ١٩٩٩م.

٥٩. دفتر أحوال التعليم، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٩م.

٦٠. مستقبل التعليم قبل الجامعى فى مصر، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية، الأهرام، سلسلة كراسات إستراتيجية (٨٣)، القاهرة، ١٩٩٩م.

٦١. الأصول الفلسفية للتربية، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٠م.

٦٢. القرآن الكريم، رؤية تربوية، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠٠م.

٦٣. فقه التربية، دار الفكر العربى، القاهرة، ٢٠٠١م.

٦٤. السنة النبوية، رؤية تربوية، دار الفكر العربى ، القاهرة، ٢٠٠٢م.

٦٥. تراث طه حسين فى التعليم (دراسة وتحرير)، دار الكتب، القاهرة، ٢٠٠٢م.

٦٦. نشأة الفكر التربوى وتطوره، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٢م.

٦٧. ثقافة البعد الواحد، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٣م.

٦٨. التعليم والتنشئة السياسية، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٣م.

٦٩. مماليك هذا الزمان، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٣م.

٧.. تجريف العقول، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٤م.

٧١. التربية الإسلامية (بالاشتراك)، الرياض، مكتبة الرشد، ٢٠٠٤م.

٧٢. التعليم فى ظلال ثورة يوليو ١٩٥٢، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

obeikandl.com

٧٣. التعليم والهوية، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

٧٤. الخطاب التربوى الإسلامى، الدوحة سلسلة كتاب الأمة (١٠٠)، ٢٠٠٥م.

٧٥. تجديد العقل التربوى، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

٧٦. العدل التربوى وتعليم الكبار، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

٧٧. تعليمنا بين الأمس والغد، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

٧٨. الحركة الفكرية فى التربية الحديثة (ج. نيللر)، مترجم، بالاشتراك مع د. بدر جويعد العتيبى، الرياض، مكتبة الرشد، ٢٠٠٥م.

٧٩. أصول التربية الإسلامية، القاهرة، المعهد العالمى للفكر الإسلامى، ودار السلام، ٢٠٠٥م.

٨٠. هاؤم اقرءوا كتابيه (قصة حياة أستاذ جامعى)، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٦م.

٨١. أصول التربية العامة، عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٦م.

٨٢. أصول التربية الإسلامية، عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٦م.

٨٣. التربية الوالدية، رؤية إسلامية، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، ٢٠٠٦م.

٨٤. التطور الحضارى للتربية، الرياض، مكتبة الرشد، ٢٠٠٦م.

٨٥. التربية الإسلامية وتحديات المستقبل، القاهرة، دار السلام، ٢٠٠٦م.

٨٦. النزعة العقلية فى الفكر التربوى الإسلامى، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٦م.

٨٧. نحو إستراتيجية لتطوير التعليم الجامعى، القاهرة، الأهرام، كتاب الأهرام الاقتصادى، ٢٠٠٧م.

٨٨. عسكرة التعليم، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٧م.

obeikandi.com

٨٩. ثقافة الإصلاح التربوى، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٧م.

٩٠. التخطيط للكتب المدرسية (دوجلاس بيرس) ترجمة بالاشتراك مع محمد الألفى، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٧م.

٩١. الإسلام والغرب، تعايش أم صراع ؟ القاهرة، عالم الكتب، دار الفكر العربى ٢٠٠٧م(حصل على جائزة مبارك للدراسات الإسلامية، وزارة الأوقاف).

٩٢. اجتماعية المعرفة في الفكر التربوى الإسلامى، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٧م.

٩٣. الحوار، ثقافة ومنهجًا، القاهرة، دار السلام، ٢٠٠٧م.

٩٤. التربية السياسية للأطفال، القاهرة، دار السلام، ٢٠٠٧م.

٩٥. كيف نربى أبناءنا، سلسلة كتاب اليوم الطبى، أخبار اليوم، ٢٠٠٧م القاهرة.

٩٦. اختراق العقل الإسلامى، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٨م.

٩٧. الفساد في التعليم، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٨م.

٩٨. جامعات تحت الحصار، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٨م.

٩٩. واتعليماه، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٨م.

١٠٠. التربية الإسلامية والنهوض بالأمة، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٨م.

١٠١. ثقافة المقهورين، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٨م.

١٠٢. ثقافة المقاومة، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٨م.

١٠٣. غروب الضمير، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٨م.

١٠٤. أعلام تربية فى الحضارة الإسلامية، القاهرة، دار السلام، ٢٠٠٨م.

١٠٥. من هنا يبدأ تطوير التعليم، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٩م.

obeikandl.com

١٠٦. ما الذى جرى للتعليم فى مصر ؟ القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٩م.

١٠٧. فلسفة التربية، رؤية تحليلية ومنظور إسلامى (بالاشتراك مع الدكتور هانى عبد الستار)، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٩م.

١٠٨. مستقبل تعليم الأمة العربية، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٩م.

١٠٩. هموم أمة، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٩م.

١١٠. التربية الإسلامية فى العصر الحاضر، القاهرة، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ٢٠٠٩م.

١١١. تعليم الدرجة الثالثة، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٩م.

١١٢. مدخل إلى التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربى، ٢٠٠٩م.

١١٣. شروخ فى جدار التعليم، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠١٠م.

obeikandl.com