

الفصل الرابع:

مدارس التراث التربوي الإسلامي

مقدمة:

اعتنى الإسلام بالعلم والتعلم والتعليم عناية فائقة، فأكثر القرآن الكريم من التنويه بالعلم والعلماء، من مثل قوله سبحانه: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الزمر: ٩] وأعلى النبي ﷺ من شأن العلماء، فقال: "العلماء ورثة الأنبياء".^(١) وقال: "إنما بُعثت معلماً".^(٢) وقال: "من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له طريقاً إلى الجنة".^(٣) لذلك نشأت الأجيال الأولى في المجتمع الإسلامي على حب العلم والرغبة فيه، وكان همُّ الأسرة المسلمة أن توفر لأبنائها فرص اكتساب العلم والنبوغ فيه، حتى يشتهر الواحد منهم بعلم من العلوم، ويُقبل عليه من يأخذ عنه علمه.

توزَّع اهتمام طلبة العلم على العلوم المختلفة، حتى ظهر علماء كبار في هذه العلوم كلها، فكان منهم من برع في علوم الحديث، أو علوم القرآن، أو علوم الفقه، ومنهم من أصبح مؤرخاً، أو تعمَّق في علوم الكلام والفلسفة، ومنهم المتصوفة

(١) رواه أبو داود والترمذي. انظر:

- السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث. سنن أبي داود، بيروت: دار الجيل، ط ١، ١٩٩٢م، كتاب: العلم، باب: الحث على طلب العلم، ج ٣، ص ٣١٦، حديث رقم (٣٦٤١).

- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة. جامع الترمذي، تحقيق: بشار معروف عواد، بيروت: دار الجيل، ط ٢، ١٩٩٨م، كتاب: العلم، باب: فضل الفقه على العبادة، ج ٤، ص ٤١٤، حديث رقم (٢٦٨٢).

(٢) القزويني، أبو عبد الله محمد بن يزيد بن ماجه. سنن ابن ماجه، تحقيق: بشار معروف عواد، بيروت: دار الجيل، ط ١، ١٩٩٨م، كتاب: العلم، باب: فضل العلماء والحث على طلب العلم، ج ١، ص ٢١٨، حديث رقم: (٢٢٩).

(٣) القشيري، مسلم بن الحجاج النيسابوري. صحيح مسلم، إعداد: أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية ط ١، ١٩٩٨م، كتاب: الذكر والدعاء، باب: فضل الاجتماع على قراءة القرآن وعلى الذكر، ص ١٠٨٢، حديث رقم: (٢٦٩٩).

الذين عُنُوا بعلوم تزكية النفوس والقلوب، ثم كان منهم من أصبح عالماً في اللغة والأدب، أو في الفلك والرياضيات، أو الطب، أو العلوم الطبيعية الأخرى. وكثير من العلماء من هذه التخصصات من كتب عن فضل العلم والتعليم، وآداب العالم والمتعلم، ومناهج التعليم وطرقه ... فتركوا لنا في هذه الموضوعات تراثاً غنياً أسمىناه: التراث التربوي الإسلامي. ونظراً لأن لكل علم من العلوم المشار إليها مناهج وأدواته، التي سوف تنعكس على الطريقة التي يكتُبُ فيها العالمُ ما يكتبه عن التعليم والتربية، أو على الاتجاه الذي يأخذه في الكتابة، فقد اخترنا أن نطلق هذه الطريقة أو الاتجاه اسم المدرسة، فثمة مدرسة فقهية في الكتابة عن التربية، ومدرسة حديثة، ومدرسة تاريخية (أو حضارية)، ومدرسة فلسفية (أو كلامية)، ومدرسة صوفية (عرفانية) وهكذا.

ويتضمن هذا الفصل بياناً لمفهوم المدرسة التربوية كما يمكن تمييزها في التراث التربوي الإسلامي، وحديثاً عن عدد من هذه المدارس، وأهم ما يميز كل مدرسة عن غيرها، وأبرز ما يمثل كلاً منها من العلماء والمصنفات.

أولاً: مفهوم المدرسة التربوية

المدرسة في اللغة: هي المكان الذي يتم فيه التدريس أو التعليم، وتطلق كذلك على "الطريقة"، أو المنهج، أو المنحى، أو المذهب، أو الاتجاه، أو التيار، ... الذي يعتمده عالم أو مفكر، أو مجموعة من العلماء والمفكرين في واحد من التخصصات. وقد ورد لفظ الدراسة في القرآن الكريم في عدة مواقع: (دَرَسْتُ)، و(دَرَسُوا)، (تَدْرُسُونَ)، (يَدْرُسُونَهَا)، بمعنى اكتساب العلم نتيجة الاطلاع عليه، وقد وردت بعض الآيات التي تربط الدراسة بقراءة ما في الكتب تحديداً، وذلك في قوله سبحانه: ﴿أَلَمْ يُؤْخَذْ عَلَيْهِمْ مِيثَاقُ الْكِتَابِ أَنْ لَا يَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ وَدَرَسُوا مَا فِيهِ﴾ [الأعراف: ١٦٩]، وفي قوله: ﴿وَلَكِنْ كُونُوا رَبَّكُمْ عَلِيمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنْتُمْ تَدْرُسُونَ﴾ [آل عمران: ٧٩]، وفي قوله تعالى: ﴿وَمَا آتَيْنَهُمْ مِنْ كِتَابٍ يَدْرُسُونَهَا﴾ [سبأ: ٤٤].

وفي اللغة: "دَرَسَ الْكِتَابَ أَوْ الدَّرْسَ: أَحَاطَ بِمَا فِيهِ مِنْ عُلُومٍ أَوْ مَعَارِفَ لِيَفْهَمَهَا وَيَتَعَرَّفَهَا، دَرَسَ الْمُؤْضُوعَ: تَقَّصَّاهُ وَبَحَثَ فِيهِ"، ويتطلب ذلك الرغبة وبذل الجهد والتكرار مع الزمن، ولا تكون الدراسة بالاطلاع العابر وحسب. ولذلك جاء في معنى الدراسة: حصول التلف بسبب كثرة الاستعمال، أو مرور الزمن، "درس الثوب: يَلِي، ودرس الثوب: صَيَّرَهُ بَالِيًّا، ودرس الأثر، تقادم عهده." (١)

وتتميز المدرسة "الطريقة" بخصائص تختلف عن خصائص مدرسة أخرى، وقد يُطلق على المدرسة اسم مكان: (مدرسة البصرة في النحو، مدرسة شيكاغو في الاقتصاد...)، أو اسم عالم: (مدرسة أبي حنيفة في الفقه، مدرسة منتسوري في التعليم...)، أو عنوان نظرية: (مدرسة إسلامية المعرفة في الإصلاح التعليمي، المدرسة السلوكية في علم النفس...) .

وقد عرف الأدب التربوي المعاصر مصطلحات متعددة تعبر عما نسميه في هذا الفصل "المدارس" التربوية، فكتاب "الفكر التربوي العربي الإسلامي (الأصول والمبادئ)" ضمن مشروع "موسوعة التربية العربية الإسلامية" المشار إليه في الفصل الأول،^(٢) كان الباب الرابع منه بعنوان "التيارات" الكبرى في الفكر التربوي العربي الإسلامي، وحدد التيارات التي عرفها التراث التربوي الإسلامي في أربعة تيارات، هي: النقلية، والعقلية، والوظيفية، والصوفية.^(٣)

وجاء المجلد الخامس من "موسوعة التطور الحضاري للتربية الإسلامية" للدكتور سعيد إسماعيل علي بعنوان "اتجاهات" الفكر التربوي الإسلامي، وكان

(١) انظر الرابط:

- <http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%AF%D8%B1%D8%B3>

(٢) المشروع الذي أسهمت في إنجازه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) في تونس، والمجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية في الأردن، ومكتب التربية لدول الخليج في الرياض.

(٣) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الفكر التربوي العربي الإسلامي (الأصول والمبادئ)، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧ م، ص ٥٨٢-٧١٦.

فيها يتحدث عما نتحدث عنه في هذا الكتاب، وهو التراث التربوي الإسلامي، وحصر المؤلف هذه الاتجاهات بخمسة اتجاهات هي: الفقهي، والكلامي، والفلسفي، والصوفي، والعلمي.^(١)

وعندما تحدث المؤلف نفسه عن التربية المعاصرة عبّر عن هذه الاتجاهات بمصطلح فلسفات: على أساس أن الفلسفة التربوية هي "بوصلة التوجه أو خريطته الفكرية، وفي يقيننا أن فلسفة التربية هي الخريطة الفكرية التي تحدد لنا خصائص، ونوع، ووجهة، ومسار البناء.. بناء الإنسان!!"^(٢) وربط المؤلف بين الاتجاه، والموقف، والفلسفة بقوله: "إذا كنا بإزاء مناقشة (مواقف) لمربين وفلاسفة و(اتجاهات) فنحن أمام (فلسفات للتربية)."^(٣) وقد تحدث المؤلف في الكتاب عن أربع فلسفات، سمى الأول منها "الفلسفة" البراجماتية، والثانية عدل فيها عن استخدام مصطلح الفلسفة واختار مصطلح "اتجاه" فكان عنوان الفلسفة الثانية: "الاتجاه النقدي". أما الفلسفة الثالثة فلم يستخدم فيها أي مصطلح ليصفها، بل اكتفى بعنوان: "تربية للتحرير"، وكذلك فعل في الفلسفة الرابعة؛ إذ جعل العنوان: "اللامدرسية". وأكد في خاتمة الكتاب أنه إنما كان يتحدث عن "عدد من فلسفات التربية المعاصرة."^(٤)

وعند سؤاله عن "التوجيه الواجب منحه للتربية" في "مرحلة عصرية متسارعة" نعيشها اليوم، عبّر "موريس شربل" عن هذا التوجيه بمصطلح النظرية التربوية، لكنه اختار لكتابه عنواناً: التيارات الفكرية للتربية العصرية.^(٥) وقد

(١) علي، سعيد إسماعيل. اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي، الجزء الخامس من موسوعة التطور الحضاري للتربية الإسلامية، القاهرة: دار السلام، ٢٠١٠م.

(٢) علي، سعيد إسماعيل. فلسفات تربوية معاصرة. سلسلة عالم المعرفة (١٩٨)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٥م، ص ١٢.

(٣) المرجع السابق، ص ٢٦.

(٤) المرجع السابق، ص ٢٥٨.

(٥) شربل، موريس. التيارات الفكرية للتربية المعاصرة حتى مطلع القرن الحادي والعشرين، بيروت: دار الفكر العربي، ٢٠٠٦م.

أوضح المؤلف أنه يقصد بالتيار التربوي، المنحى الذي يتخذه النشاط التعليمي، ويتمثل عادة في نظرية لها فلسفتها وأهدافها وبرامجها.

وقد عدد المؤلف نحو (٣٠) نظرية من نظريات التربية التي كانت معروفة مع مطلع القرن العشرين. ثم تناول المؤلف ما سماه "التيارات" التربوية التي نشأت في القرن العشرين، وعرفت بأسماء الشخصيات التي أنشأتها، مثل منتسوري، وديوي، وبياجيه وغيرهم. وأخيراً قدم المؤلف النظريات الكبرى للتربية المعاصرة التي سوف يكون على القطاع التربوي في مطلع القرن الحادي والعشرين أن يستفيد منها، وحصرها في سبع نظريات، هي: الروحانية، والشخصانية، والسيكو- معرفية، والتكنولوجية، والاجتماعية - المعرفية، والاجتماعية، والأكاديمية.^(١) وقد عرض المؤلف الفكر الفلسفي لكل تيار، ومن ثم عرض التطبيقات العملية لكل منها فيما تحده من أهداف ومبادئ واستراتيجيات.

وكذلك صنف عبد الأمير شمس الدين في دراسته لنصوص التراث التربوي هذه النصوص ضمن عدد من القطاعات: قطاع الفقهاء، وقطاع الفلاسفة، وقطاع الأدباء، وقطاع الصوفية.

وهكذا فإن مصطلح المدرسة في التراث التربوي قد عبرت عنه كتابات المعاصرين بمصطلحات متعددة كان منها: التيار، والاتجاه، والفلسفة، والنظرية، والقطاع. وقد عرف التراث الإسلامي في تاريخه مدارس متنوعة في العلوم الفقهية والأصولية واللغوية. وبطبيعة الحال فكل مدرسة من هذه المدارس استغرقت بعض الوقت حتى تميزت بخصائصها، وترسخت مناهجها، وعرفت بشيوخها، وارتبط اسمها أحياناً باسم شيخها الذي اكتملت على يديه عناصر المذهب، أو المكان الذي ظهرت فيه، أو المنهج الذي اعتمدته المدرسة.

(١) المرجع السابق، ص ١٩٥-١٩٨.

فالمذاهب الفقهية مثلاً، هي في حقيقتها مدارس فكرية، عرفها التاريخ الإسلامي من عهد الصحابة رضوان الله عليهم؛ فبعد وفاة النبي ﷺ، كان في المدينة عدد كبير من الصحابة الذين تميَّزوا عن غيرهم بما اجتمع إلى الواحد منهم من الصحبة والعلم والفقه. وكان لكل منهم اجتهادات في الفقه أخذها من تعلَّم عِلْمَهُم من التابعين، فكانت اجتهادات التابعين امتداداً لاجتهادات الصحابة، ومع الوقت عرفت هذه الاجتهادات بالمذاهب الفقهية. وكان من هذه المذاهب أو "المدارس" ما اعتمد على فقه الصحابيَّين عبد الله بن عمر، وعبد الله بن عباس رَضِيَ اللهُ عَنْهُمَا، وشكَّل أساساً لمدرسة الحجاز في المدينة المنورة، ولمدرسة الكوفة. وتواصل أخذ هذا الفقه حتى وصل إلى أبي حنيفة، فكانت نشأة المذهب الحنفي. وفي مكة المكرمة اشتهر فقه الصحابي عبد الله بن عباس رَضِيَ اللهُ عَنْهُ، وهو من دعا له النبي ﷺ فقال: "اللهم فقهه في الدين وعلمه التأويل"، وتواصل علمه حتى وصل إلى الإمام مالك، فأصبح علمه مذهباً عرف باسمه.

وتواصل علم الصحابة والتابعين حتى جاء الإمام الشافعي فتتلمذ على الإمام مالك وعلى أصحاب أبي حنيفة، وعلى غيرهم من فقهاء مكة والمدينة، ووضع قواعد للاستنباط الفقهي، وأصبحت هذه القواعد علماً متميزاً هو علم أصول الفقه. وأصبح علم الشافعي مذهباً عُرف باسمه. ثم جاء أحمد بن حنبل فأخذ العلم عن الشافعي والثوري وغيرهما، وصاغ مدرسة فقهية بالاعتماد على الحديث النبوي، وأسس مدرسة فقهية عُرفت باسمه، وثمة مدارس فقهية أخرى منها المدرسة الجعفرية، والزيدية، والظاهرية، والإباضية، ولكل منها أتباع حتى يومنا هذا.

والمدارس النحوية مثال آخر كذلك، فقد بدأت بمدرسة البصرة جنوب العراق، مع جهود أبي الأسود الدؤلي (توفي: ٦٩هـ) وهو من التابعين، ثم الخليل بن أحمد (توفي: ١٧٥هـ)، ثم سيبويه. واشتهرت باعتمادها على ما يُروى بثقة كاملة في صدقه، من لغة عرب البادية. وثم نشأت مدرسة الكوفة بعد مدرسة البصرة

بحوالي مائة عام، والكوفة أبعد من البصرة عن البادية، فاشتهر علمائها بأنهم يترخصون في الاستشهاد، فيعتمدون السماع من أهل البادية وأهل الحضر، وشارك في تأسيسها الفراء، والكسائي، والأخفش، ويمكن أن يقال ذلك في المدارس الأدبية: النقدية والشعرية.

وثمة مراجع متعددة كتبت عن مدارس التراث التربوي الإسلامي، نشير بإيجاز إلى بعضها.

من هذه المراجع ما كتبه محمد جواد رضا في كتاب "الفكر التربوي العربي الإسلامي (الأصول والمبادئ) الذي أشرفت على إعداده المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وهي مادة الباب الرابع من الكتاب بعنوان "التيارات الكبرى في الفكر التربوي العربي الإسلامي".^(١) وقد جاءت هذه المادّة في مقدمة وستة فصول. أوضح الفصل الأول التحولات الحضارية في المجتمع الإسلامي التي أفرزت الفكر التربوي العربي الإسلامي. وتحدث الفصل الثاني عن ميلاد الفكر التربوي العربي الإسلامي في زمن التحولات. ثم جاءت الفصول الأربعة الباقية عرضاً لما سماه المؤلف التيارات الكبرى في الفكر التربوي العربي الإسلامي، فكان الفصل الثالث عرضاً لإسهام التيار النقلي والتربوي في رؤيته للإنسان، وفريضة التعليم، وعلاقة المعلم بالمتعلم، عن طريق جهود عدد من ممثلي هذا التيار الذي جمع المؤلف فيه من كتب عن العلم والتعليم، من الفقهاء من أمثال ابن سحنون والقاسبي، والمحدثين من أمثال ابن جماعة وابن حجر الهيتمي، والصوفية من أمثال الغزالي، وصبغهم بلون النقل واستخدم التقسيم الثلاثي للنظم المعرفية: البيان والعرفان والبرهان، الذي طوره محمد عابد الجابري، ورأى أن من ساهم النقليين إنما يعتمدون النظامين البياني والعرفاني، في نزاع وتجريح متبادل مع من ساهم المؤلف

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الفكر التربوي العربي الإسلامي (الأصول والمبادئ)، مرجع سابق، ص ١٩٥-١٩٨.

العقلانيين. ويبيّن الفصل الرابع إسهامات ممثلي التيار العقلاني من المفكرين المسلمين في الفكر التربوي، ومنهم فريقان: الأول من أهل العرفان، ومنهم المتصوفة والمتأولة والإسماعيلية والشيعة الإمامية، والثاني من أهل البرهان ومنهم أهل المنطق والرياضيات والطبيعات والإلهيات والميتافيزيقا، ونقل نصوصاً من ممثلي التيار العقلاني الذي ضم الفارابي والكندي وإخوان الصفا، وابن رشد، ومسكويه، وبقدر ما خفض المؤلف من مقام تيار النقل أعلى من شأن تيار العقل، وتخصص الفصل الخامس في الحديث عن التيار الوظيفي في الفكر التربوي العربي الإسلامي، وعدّ ابن خلدون الممثل الرئيس لهذا التيار. وأخيراً عرض الفصل السادس إسهامات التيار الصوفي في الفكر التربوي الذي تمثل في أفكار الجنيد، والحلاج، وابن عربي، والغزالي.

والتدقيق في طريقة عرض المؤلف لهذه التيارات الأربعة: النقلية والعقلية والوظيفية والصوفية، واختياره للنصوص التي يستشهد بها، ربما يكشف عن إسقاط الرؤية المادية والجدلية في تفسير التاريخ، ويظهر ذلك واضحاً من استشهاده المتكررة بغيره من المؤلفين الذي يحملون تلك الرؤية. وحقيقة الأمر أننا لا نجد التباين الكامل بين هذه التيارات إلا نادراً، فمعظم علماء المسلمين الذين كتبوا في التربية وغير التربية كانوا يُعلّون من شأن العقل، وأن ما دار من خلاف حول العقل والنقل، لم يكن ليُجعل من العالم نقلياً وحسب، أو عقلياً وحسب. بل إن فكرة تقديم العقل على النقل أو العكس هي فكرة زائفة، لأن النقل والعقل عنصران أساسيان في النظام المعرفي الإسلامي، والفرق بينهما ليس في الرتبة وإنما في الوظيفة، فالنقل مصدر يستمد منه الجميع، والعقل أداة الاستمداد يمارسها الجميع. ومهما كان الأساس الذي يعتمد عليه في تصنيف المدارس أو التيارات الفكرية في التراث الإسلامي، فإن النقل والعقل حاضران بقوة. وهذا لا يمنع القول بأن حضور أحدهما عند عالم من العلماء كان أكثر من حضوره عند آخر. أما الفقه والحديث والكلام والفلسفة والتصوف والأدب والطب، إلخ؛ فكثير من

العلماء كان يجمع بين عدد من هذه المجالات المعرفية. وهذا الجمع كان ظاهرة معروفة في تاريخ العلوم عند المسلمين وعند غيرهم، وإن غلب على الواحد منهم تميّز في مجال واحد أكثر من غيره من هذه المجالات. فغلب عليه لقب الفقيه، أو المحدث، أو المتكلم، أو الطبيب، إلخ.

أما الدكتور سعيد إسماعيل علي؛ فقد تحدث عن اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي. وكان حديثه عن هذه الاتجاهات التي عرفها تاريخ التربية في العالم الإسلامي، وهو بهذا المعنى كان يتكلم على التراث في حدود ما كنا نقصده بالتراث في هذا الكتاب، وحصر المؤلف هذه الاتجاهات بخمسة اتجاهات هي: الفقهي، والكلامي، والفلسفي، والصوفي، والعلمي.^(١) وقد اختار المؤلف للتمثيل على الاتجاه الفقهي كلاً من ابن سحنون، والقابسي، وابن عبد البر، والسمعاني، والزرنجوبي، وابن جماعة.

أما في الاتجاه الكلامي؛ فلم يتحدث المؤلف عن كتب متخصصة في التراث التربوي عند علماء الكلام، وإنما تحدث عن علماء الكلام - والمعتزلة منهم على وجه الخصوص - فيما يختص "بعدد من المفاهيم الفلسفية ذات التأثير الكبير على العمل التربوي".^(٢) ومن هذه المفاهيم طبيعة الإنسان، وحقيقة العقل والنفس، وعلاقة العقل والعلم، وحرية الإرادة، والعدل، إلخ. وكان أهم مصدر اعتمده المؤلف في الاستشهاد على مواقف المعتزلة هو "رسالة المعاش والمعاد"، و"رسالة المعلمين"، لعمر بن بحر الجاحظ، مع استشهادات أخرى من أقوال القاضي عبد الجبار.

وفي الاتجاه الفلسفي، تحدث المؤلف عن رسائل إخوان الصفا، وبعض مباحث ابن سينا لا سيما مبحث عن القوى النفسانية، وعن الفارابي في "إحصاء

(١) علي، اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي، الجزء الخامس من موسوعة التطور الحضاري للتربية الإسلامية، مرجع سابق.

(٢) المرجع السابق، ص ١٢٠.

العلوم." وإن كان معظم ما يستشهد به المؤلف عن الاتجاه الفلسفي في التربية، كان مراجع ثانوية أَلَفَها المعاصرون عن فلاسفة الإسلام. وفي الاتجاه الصوفي استشهد المؤلف ببعض نصوص القشيري في الرسالة القشيرية، والسهروردي في "عوارف المعارف"، وفي "آداب المريدين"، والغزالي في "الرسالة اللدنية"، وابن عطاء الله السكندري في "التنوير في إسقاط التدبير".

وأخيراً تحدث المؤلف عن الاتجاه الخامس وهو الاتجاه العلمي. وهنا ركز المؤلف على جهود طائفة من العلماء المسلمين الذين اهتموا بدراسة الموضوعات العلمية من طب وفلك ونبات وحيوان وكيمياء، وغيرها، والحسن ابن الهيثم، والشريف الإدريسي، والرازي الطبيب، وغيرهم. لكن حديثه عنهم لم يتضمن الاستشهاد بنصوص من كتاباتهم، وإن وجدت بعض النصوص فهي نصوص مأخوذة من كتب عنهم.

وأسهـم عبد الأمير شمس الدين في دراسة ما سماه الفكر التربوي لدى عدد من العلماء المسلمين. وسَمَّى عمله الكبير "موسوعة التربية والتعليم الإسلامية". وقسَّم مواد هذه الموسوعة إلى مجموعات سَمَّى كُلَّ مجموعة قطاعاً. وعلى هذا الأساس ميَّز بين قطاع الفقهاء ويمثلهم ابن سحنون، والزرنوجي، والقابسي، والغزالي، وابن جماعة، والعاملي؛ وقطاع الفلاسفة، ويمثلهم الكندي، وابن سينا، وإخوان الصفا، وابن طفيل؛ وقطاع كتاب الأدب أو الأدابيون، ويمثلهم الجاحظ، وابن المقفع؛ وقطاع الصوفية، ومنهم الكلاباذي، والقشيري، والسراج الطوسي، والسهروردي، وأبو نعيم الأصفهاني، وأبو طالب المكي. وكل كتاب من هذه الكتب هو دراسة تحليلية تفصيلية لنص التراث التربوي، وما تضمنه من أفكار ومبادئ في التربية والتعليم، ضمن خمسة عناصر هي: وظيفة التربية وأهدافها وهو ما كان يطلق عليه علماء التراث فضل العلم وشرفه ووظيفته، والمعلم وشروطه وآدابه، والمتعلم وشروطه وآدابه، وطرق التدريس وأساليبه، وأخيراً تقسيم العلوم

أو مواد المنهاج التعليمي. وكان المؤلف في كل دراسة يقوم بها لعلم من هؤلاء الأعلام يضيف نص الكتاب موضوع الدراسة، مع التحقيق الكامل للنص.^(١)

وسوف نكتفي في هذا الفصل بالحديث عن ست مدارس تربوية، هي: مدرسة الفقه، ومدرسة الحديث، ومدرسة الكلام، ومدرسة الفلسفة، ومدرسة التصوف والتربية الروحية، ومدرسة التاريخ والحضارة. وسيكون الحديث عن المدرسة في مواصفاتها العامة، على الرغم من وجود تنوع في داخل المدرسة، أو مدارس فرعية ضمن كل مدرسة منها.

ومن الجدير بالذكر أن هذه المدارس تلتقي في كثير من المواصفات، فكلها تتحدث عن أخلاقيات مهنة التعليم في تراثنا التربوي الإسلامي، وتهتم بالصفات الأخلاقية للمعلم والمتعلم الظاهرة منها والباطنة، وكلها ينطلق من مرجعية القرآن الكريم، ومن سنة النبي عليه الصلاة والسلام وشيئله وأخلاقه. وسوف يتضمن حديثنا عن كل مدرسة: أهدافها، وأهم مؤسساتها، ونماذج من برامجها ومناهجها، وأمثلة على كتبها وأعلامها.

لكن الفارق الأساس في الفكر التربوي لدى المدارس المختلفة يختص بالطريقة لا بالموضوعات. فهو يكشف عن قدر من الاختلاف في طريقة العلماء في التفكير في المسائل التربوية وما يرتبط بهذه الطريقة من ضوابط، وقواعد، وخطوات.

ثانياً: المدرسة الفقهية

١ - الجمع بين مدرسة الفقه ومدرسة الحديث أو التفريق بين المدرستين:

يُمكن التمييز في التراث التربوي بين مدرسة الفقه ومدرسة الحديث، ذلك أن نوعاً من هذا التمايز ظهر منذ وقت مبكر في التاريخ الإسلامي، اختلفت فيه طرق

(١) شمس الدين، عبد الأمير. الفكر التربوي عند زين الدين بن أحمد العاملي، موسوعة التربية والتعليم الإسلامية (قطاع الفقهاء)، بيروت: الشركة العالمية للكتاب، ١٩٩٠م، ص ٧-٨ من مقدمة المؤلف.

العلماء في استنباط الأحكام الفقهية، على أساس ما وصلهم من علم، وعلى أساس نوعية المشكلات والمؤثرات التي يُعْمَلون علمهم لاستخراج هذه الأحكام فيها. وأكثر ما ظهر هذا التمايز بين ما سمي مدرسة الرأي في العراق ومدرسة الحديث في الحجاز. فقد كثرت رواية الحديث في المدينة المنورة، لأنّ كثيراً من الصحابة الذين سمعوا من رسول الله ﷺ، كانوا فيها. وأخذ عنهم كثير من التابعين، حتى وصل علم الحديث إلى الإمام مالك بن أنس (توفي: ١٧٩هـ). بينما كان العلم بالحديث النبوي في العراق أقل مما هو عليه في المدينة، فغالب علماء العراق يلجأون إلى النظر العقلي في المسائل وبيان الرأي فيها، على أساس ما وجدوه في القرآن الكريم وما وصلهم من الحديث النبوي، ونبغوا في استخدام القياس وتخريج الفروع على الأصول، واشتهر في هذا المجال الإمام أبو حنيفة النعمان بن ثابت (توفي: ١٥٠هـ) وعدد من تلاميذه وغيرهم.

صحيح أن هذا التمايز أثار معارك فكرية بين المدرستين، ومع ذلك فلا ينكر أن مدرسة الرأي كانت تعلم أن هذا الرأي إنما يستند إلى الحديث، لكنهم يضيفون قولهم إنّ دلالة الحديث لا تعرف إلا بالرأي. والفرق الأساسي هو أن العلماء في مدرسة الرأي يبادرون بالإفتاء فيما يسألون عنه، والعلماء في مدرسة الحديث يبحثون عن الحديث المناسب للسؤال، فإن لم يجدوا لا يفتون، وقد خفف من التمايز بين المدرستين والجمع بينهما ظهور الإمام الشافعي (توفي: ٢٠٤هـ)، الذي أخذ الحديث في صباه على علماء المدينة ولا سيما الإمام مالك، حتى شهد له الإمام مالك بالنبوغ فيه. ثم انتقل إلى العراق واطلع على طرق الاستنباط التي يمارسها علماء مدرسة الرأي، وجلس إلى محمد بن الحسن الشيباني صاحب أبي حنيفة، وخليفته في المذهب، وكاتب علمه، حتى تعمّق في فهم أصول تلك المدرسة وبيان ما لها وما عليها، واستخرج من كل ذلك ما تعلّمه في مدرسة الحديث ومدرسة الرأي، مدرسة تقرّب بينهما، وقعد قواعد لضبط رتبة الحديث والاستدلال به، وقواعد

لضبط منهج القياس، ودَوَّن علماً جديداً هو "علم أصول الفقه" ضمَّنه كتابه المعروف "الرسالة".

وعند النظر في تصنيف مدارس التراث التربوي رأينا أنه يمكن الجمع بين الفقه والحديث في مدرسة واحدة، لما بينهما من تداخل وتلازم كبيرين، إلى درجة تجعل من الصعوبة بمكان فصل إحداهما عن الأخرى. من هنا نجد أن كثيراً من كتب التراث التربوي الإسلامي التي تندرج تحت نمط مدرسة الحديث قد نُظمت على أساس الأحكام الفقهية، وبيان ما يجوز، وما ينبغي، وما هو ممنوع. ونحن نعلم أن الأحكام الفقهية تقوم على استنباط الدليل، والاستشهاد على الأحكام بما ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية والآثار اللاحقة. كما يمكن الفصل بينهما، لما نجده من بعض صور التمايز في الأهداف والأساليب التعليمية. وهو الأمر نفسه الذي سوف نجده بين المدرسة الفلسفية ومدرسة أهل الكلام.

ولا شك في أنَّ معظم التراث الإسلامي لا سيما ما يختص بالتعليم، كان في مجال الفقه، فكان للفقه مدارس أو مذاهب، لكل منها قواعده في الاستنباط. لذلك فإنَّ كتب التراث التربوي الإسلامي في هذه المدرسة تقوم على بيان الأحكام الشرعية مما يخص المعلم والمتعلم، وما ينبغي في حق أولياء الأمور في تعليم أبنائهم، فتكثر في هذه الكتب عبارات مثل: ما يجوز، وما لا يجوز، ما ينبغي، ما يحرم، وما يكره، والأوَّلَى، وليس له، وليس عليه، وعليه أن، وله أن... إلخ.

ولا تثير على من يجمع بينهما ويجعلها مدرسة واحدة هي مدرسة الفقه والحديث.

٢- الأهداف التربوية في المدرسة الفقهية:

الفقه هو العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسبة من أدلتها التفصيلية. ولذلك فإنَّ المدرسة الفقهية في التراث التربوي الإسلامي تهدف إلى بيان الأحكام الشرعية فيما يلزم المسلم المكلف القيام به؛ فعلاً، أو تحييراً، أو تركاً. معلماً كان أو

متعلماً، ومصدر هذه الأحكام هو الأدلة الشرعية، القرآن الكريم، والسنة النبوية، والاجتهاد إجماعاً أو قياساً. وقد ألحق العلماء مستوى آخر من الأدلة الفرعية الأخرى منها: الاستحسان، والاستصحاب، وسد الذرائع، والمصالح المرسلة، وغيرها، ومن أهم أهداف هذه المدرسة: ضبط معتقدات المسلم وسلوكه ومشاعره، ليكون في كل ذلك وفق مقتضى الشريعة، فالعبادات والمعاملات والأخلاق وكافة العادات، ينبغي أن يقوم بها المسلم وفق فقهه لما ورد فيها من كتاب الله سبحانه، وما أثر عن النبي ﷺ من قول أو فعل أو تقرير. وفقهها، وتعليمها للناس ليسيروا على هدى ونور في عباداتهم وأحكامهم.

تشمل الأحكام الفقهية كل ما يحتاج إليه المسلم، وتكاد تتفق تقسيات العلماء في كتب الفقه لتشمل كافة جوانب الحياة: الإيمان، والطهارة، والعبادات، والبيوع، والنكاح والطلاق، وأحكام الغزو الجهاد، والموارث، والحدود، وغير ذلك من الأحكام. ولعلّ الهدف المباشر من أهداف مدرسة أهل الفقه هو تعريف الناس بأحكام دينهم، فهم يهتمون بكل طبقات الناس، المتعلمين منهم وغير المتعلمين؛ إذ إنّ أحكام الشريعة يحتاج إليها كل أحد، التاجر في سوقه، والعامل في معمله، والعابد في مسجده. ومن هنا فإن دور الفقهاء في عملية التعليم يشمل جميع جوانب الحياة، فأحكام الدين تشمل علاقات الإنسان مع ربه، ومع نفسه، ومع الناس بأصنافهم، وليس هناك فرع من فروع الدين إلا وهو جزء من اهتمام الفقهاء، فهم يهتمون بتربية الفرد ليكون ربانياً، ويولون العناية التامة بأخلاقه وسلوكه، ويهتمون بمسألة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ويقومون بإعداد المربين وتعليمهم ليقوموا بدورهم في تثقيف الناس وتعليمهم، وإعداد القضاة ليقوموا بدورهم تجاه معالجة مشاكل الناس وقضاياهم، ويهتمون بتعليم الناس العقائد الصحيحة، وهم يدافعون عن الكتاب والسنة، فأعمالهم تشمل كل فروع الدين، وأهدافهم تنوزع على كل ذلك.

كان عمل الفقهاء في القرون الأولى يدور مع القرآن الكريم والسنة النبوية، وكاد اهتمامهم في حلقاتهم التعليمية أن ينحصر في أحد نمطين؛ الأول هو ما يُعنى بالأحكام الفقهية بين التحريم والتحليل، وما يندرج بينهما، كفرض العين، وفرض الكفاية، والواجب، والمندوب، والمباح، والمكروه، وأمثال ذلك، وهي الأحكام التي تستنبط من الأدلة الشرعية ومصادرها. بينما يتمثل النمط الثاني فيما يُعرف بعلم أصول الفقه، ومع مرور الزمن تداخلت فروع هذا النمط مع غيرها من العلوم كعلم المنطق والفلسفة، وعلم الكلام، وانقسم رأي الفقهاء في ذلك إلى قسمين، بين مؤيد ومعارض، ومن هنا فقد تعددت اتجاهات التعليم في بعض المدارس الفقهية وحلقات العلم أو في مؤلفات بعض الفقهاء ومصنفاتهم لتخرج عن حدودها الفقهية. فقد تولّى بعض الفقهاء الرد على الفلاسفة وأهل المنطق، حتى إن ابن الصلاح أفتى بتحريم المنطق واعتبره باباً من أبواب الشر.^(١) وتولّى بعضهم الرد على شطحات الصوفية، وعلى بعض علماء الكلام، كما فعل الغزالي وابن تيمية وغيرهما، وأفتى بعضهم بضلال بعض الفرق وبعض الأفراد، وحكموا على بعضهم بالزندقة، كما قالوا عن ابن سينا وعن إخوان الصفا.

٣- أهم المؤسسات والمراكز التعليمية عند الفقهاء:

لا تختلف مراكز التعليم عند الفقهاء عنها عند غيرهم، وتبقى المساجد أهم مركز من مراكزهم، ومع ذلك فقد عرفت الزوايا، والخوانق، والمكتبات، وحوانيت الوراقين، وبيوت العلماء، وبعض قصور الأمراء والأغنياء، ثم وجدت المدارس،

(١) ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن. فتاوى ومسائل ابن الصلاح، تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي، بيروت: دار المعرفة، ط ١، ١٩٨٦م، ج ١، ص ٢١٠.

ونص عبارته: "وأما المنطق فهو مدخل الفلسفة، ومدخل الشرّ شرّاً، وليس الاشتغال بتعليمه وتعلمه مما أباحه الشارع، ولا استباحه أحد من الصحابة والتابعين والأئمة المجتهدين والسلف الصالحين وسائر من يقتدي به من أعلام الأئمة وساداتها، وأركان الأمة وقادتها، قد برأ الله الجميع من معرّة ذلك وأدناسه، وطهرهم من أوضاره".

وانشرت بأنواعها وأشكالها في القرن الرابع والخامس الهجري، وارتبطت كثير منها بمذهب فقهي محدد فهناك مدارس للفقهاء الشافعي، ومدارس للفقهاء الحنفي، ومدارس للفقهاء المالكي، وهناك مدارس للشيعة، وأخرى للسنة، وأخرى للإباضية، وهكذا. فكانت المدارس النظامية أول تأسيسها مدارس للفقهاء الشافعي، ثم بنيت المدرسة المستنصرية لتعلم فقه المذاهب السنية الأربعة.

تعد حلقات الفقهاء هي الأقرب إلى روح الشريعة، يجد العامة فيها مقصدهم، فمن دأب الفقهاء أن يسهلوا للناس العلوم التي يعلمونها إياها، فهم أقرب الناس إلى قلوب العامة، وغالباً ما تكون حلقاتهم ومراكزهم مليئة بطلاب العلم، يهتمون بالصغير والكبير، والغني والفقير، المتعلم وغير المتعلم، وكان الجميع يقصد هذه الحلقات لمعرفة ما يجب عليهم تجاه دينهم، وكانت حلقات بعض أهل الفقه بمثابة دورات تدريبية على الفتوى، وكيفية استنباط الأحكام، وكان في حلقة كل فقيه عددٌ من أخصّ تلاميذه، يرافقونه في كلّ جلساته، فيأخذون عنه علمه، ويخلفونه في التعليم من بعده.

وكانت المساجد والجوامع التي يتم فيها التعلم والتعليم، تتضمن في أروقتها بيوتاً للطلبة الذين يؤمنونها للدراسة، ويأتون إليها من أماكن قاصية. وقد تعهّد أهل الخير في المجتمع المسلم بحبس الأوقاف التي تموّل هذه الأماكن وتوفّر حاجات المتعلمين، من سكن وطعام ولباس. ومع ذلك فقد بُنيت مؤسسات أخرى لأغراض التعليم وحسب، يتعلم فيها الطلبة ويسكنون فيها وفق أنظمة وآداب محددة. وقد جعل ابن جماعة الفصل الخامس من كتابه "تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم" بعنوان: "في آداب سُكْنَى المدارس للمتهني والطالب"، تحدث فيه عن الآداب اللازمة لإقامة المتعلمين والأساتذة في هذه المدارس.

يُعد جامع الزيتونة في تونس، الذي بدأ بناؤه عام ٧٩ للهجرة، أول مؤسسة تعليمية استمر وجودها حتى الآن في العالم الإسلامي، ذلك أنّ البناء منذ بدايته لم

يكن مكاناً للصلاة فحسب، وإنما جاء تصميمه على أنه مؤسسة للتعليم، وقد تخرج فيه أعلام من العلماء على مدى تاريخه.

وكان من هذه المدارس المدرسة النظامية التي أمر ببنائها الوزير نظام الملك في زمن الخليفة العباسي أبو جعفر عبد الله القائم بأمر الله، وهذه المدرسة شهرة عظيمة وكانت في جانب الرصافة من بغداد، وتم بنائها عام ٤٥٩ هجرية (١٠٦٦م) وكانت تقتصر على التعليم على مذهب الإمام الشافعي. ومنها المدرسة المستنصرية التي أنشئت سنة ٦٢٥ هجرية (١٢٢٧م)، على يد الخليفة العباسي المستنصر بالله، لتعلم روادها الفقه على المذاهب الأربعة. ثم كثر بناء المدارس على يد الأمراء في حواضر الدولة الإسلامية وأطرافها. ولا سيما السلاجقة والأتابك والأيوبيون والمماليك والأتراك.

وقد تحدث النعيمي (توفي: ٩٧٨هـ) عن مدارس دمشق وحدها، في زمانه فعَدَّ منها ٥٩ مدرسة للشافعية، و٥٣ مدرسة للحنفية، و٤ مدارس للمالكية، و١١ مدرسة للحنابلة. وقد بين نشأة كل مدرسة وأسماء الفقهاء الذين علموا فيها، والأوقاف المحبوسة للإنفاق عليها.^(١)

٤ - نماذج من مناهج وأساليب تخص المدارس الفقهية، وأهم مصنفاتهم

ظهر اهتمام الفقهاء مبكراً بموضوع التربية لا سيما فيما يختص بأداب العالم والمتعلم، بل جعلوا ذلك من لب رسالتهم، وكان هذا يظهر في حلقاتهم، وكانت مؤلفاتهم في هذا الشأن من أوائل ما وصل إلينا، فقد كتب الإمام أبو حنيفة (توفي: ١٥٠هـ) كتابه العالم والمتعلم، وكتب محمد بن سحنون (٢٥٦هـ) آداب المعلمين، ثم تابعت المؤلفات بعد ذلك، فكتب ابن حبان البستي (توفي: ٣٥٤هـ) العالم والمتعلم، وكتب الآجري (توفي: ٣٦٠هـ) أخلاق العلماء، وكتب القابسي (توفي: ٤٠٣هـ) الرسالة

(١) النعيمي، عبد القادر محمد الدمشقي. الدارس في تاريخ المدارس، فهرسة: إبراهيم شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ١، ١٩٩٠م، جزءان.

المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين، وكانت كتاباتهم في هذا الشأن غزيرة ومتكاملة، ولم تبدأ مرحلة التباين بين المحدثين والفقهاء إلا بعد القرن الرابع الهجري، حين ازداد اعتداد فقهاء أهل العراق بالرأي، وبدأ التركيز على مقاصد الشريعة وتعليل الأحكام الفقهية، بينما ظل تركيز علماء الحديث على النقل، وطرق التحمل والأداء، واهتموا بلفظ الحديث وتدوينه، وظهرت مسألة رواية الحديث بالمعنى، والعناية بأحوال الرواة من خلال علم الجرح والتعديل، وغيره من فروع علم الحديث.^(١)

لعل من أشهر النماذج التربوية الذين تندرج أسماء أصحابها تحت قائمة المدارس الفقهية، واشتهروا بكونهم من العلماء المعروفين بفكرهم التربوي الناضج، كالفقيه ابن سحنون المغربي، والقاسبي، والماوردي، والزرنجي، وابن تيمية، والشاطبي، والعاملي، والمغراوي، والشوكاني، وغيرهم، فقد ارتبطت أسماءهم بالتربية، وأصبحوا من رواد هذا الاتجاه التربوي.

يعد كتاب "آداب المعلمين" لمحمد ابن سحنون (توفي: ٢٥٦هـ)^(٢) من أشهر كتب الفقهاء في اهتماماته بالنواحي التربوية وأساليب التعليم ومناهجه. وقد قسمه محققه إلى بابين: الأول: في ثلاثة فصول تعرف: بحياته، وإنتاجه الفكري والتربية في المغرب، وبكتابه آداب المعلمين، أما الباب الثاني: فهو متن الكتاب، تحت عنوان (المذهب التربوي عند ابن سحنون) ويتوزع على العناوين التالية: ما جاء في تعليم القرآن، والعدل بين الصبيان، وما يكره محوه من ذكر الله تعالى وما ينبغي من ذلك، وما جاء في الأدب، وما جاء في الختم، وما ينبغي أن يخلى الصبيان فيه، وما يجب على المعلم من لزوم الصبيان، وما جاء في إجارة المعلم، وما جاء في إجارة المصحف، ويشتمل هذا الباب على أربعة فصول، الفصل الأول: المنهاج

(١) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. الكفاية في علم الرواية، تحقيق: أبو عبد الله السورقي وإبراهيم حمدي المدني، المدينة المنورة: المكتبة العلمية، (د. ت. د.)، ص ١٣، فما بعدها.

(٢) حجازي، المذهب التربوي عند ابن سحنون: رائد التأليف التربوي الإسلامي، مرجع سابق، والكتاب: تحقيق ودراسة لكتاب "آداب المعلمين" لابن سحنون.

الدراسي وطريقة التدريس، والثاني: دور المعلم، والثالث: طريقة التأديب في منهاج ابن سحنون، والرابع: الإدارة المدرسية، وفيه تحدث عن مكان التعليم، والعريف، والعطلة المدرسية، والهدية، ولوازم المكتبة، وإيجارة الكتب.

وهناك من الكتب الأخرى ما هو أقرب إلى الوصايا والمواعظ، مثل كتاب برهان الدين الزرنوجي "تعليم المتعلم طريق التعلم" فمعظم فصوله وفقرات كل فصل تبدأ بعبارة "ينبغي لطالب العلم"، أو "ينبغي أن لا يكون"، أو "لا بد" أو "لا" يفعل كذا وكذا... ثم يأتي بأقوال فقهاء وعلماء بأسمائهم، وكثيراً ما تكون الأقوال والأخبار في صيغة "قيل" أو "حكى أن" دون ذكر اسم القائل. ويكثر من ذكر الشعر، من شعره هو أو من شعر غيره، ولا يخلو أي فصل من عدد من مقاطع الشعر. وأحياناً قليلة يأتي بالأحاديث النبوية، لكنها ليست بالضرورة في موضوع الفصل مباشرة، وإنما تأتي في سياق التفاصيل والنقول التي يذكرها.

اهتم القابسي (توفي: ٤٠٣هـ) في كتابه "الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين" بما اهتم به ابن سحنون قبله، وركز فيها على كيفية تعامل المعلم مع الصبي، وكيف ينظم له أوقات الدراسة والاستراحة، وقسمت الرسالة إلى ثلاثة أبواب، تحدث في الباب الثالث عن بعض المبادئ التربوية الطريفة والمفيدة، تتعلق بالعقوبة في الكتابات. ومن جملة مما تضمنته رسالة القابسي حول أخلاق مهنة التعليم: أن يجتهد في تعليمه بقدر ما يستحق به أجر التعليم، ولا يقصر عن ذلك، وأن يكون مع أداء ذلك طيب النفس في أداء عمله، وأن يكون متزناً في تعامله معهم، وأن يعدل بين طلابه، ولا يجابي أحداً منهم على أحد، وأن لا يتشاغل عن تدريسهم فيما يضيع الوقت عليهم؛ فهو مؤتمن على هذا الوقت يأخذ عليه أجراً، وأن لا يكلف طلابه بإحضار شيء من طعام أو غيره، وأن لا يكون المعلم جافياً قاسياً يتعدى في ضربه لطلابه الضوابط الشرعية.^(١)

(١) القابسي، أبو الحسن علي بن خلف. الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، دراسة وتحقيق: أحمد خالد، قرطاج: الشركة التونسية للتوزيع، ط ١، ١٩٨٦م، ص ١٢٦ فما بعدها.

ومن الفقهاء أبو الحسن الماوردي (توفي: ٤٥٠هـ) وهو من وجوه فقهاء الشافعية، كان حافظاً للمذهب، وهو صاحب كتاب "أدب الدنيا والدين"، وفيه تحدث عن بواعث تعليم الكبار، وما ينبغي لطالب العلم أن يتعد عنه، وعن أخلاق العلماء وما يجب أن يميزهم، وعن العلوم الواجب تعلمها، وغيرها من العناوين المهمة.^(١)

وأدرج عبد الأمير شمس الدين اسمَ العاملي (توفي: ٩٦٦هـ) ضمن قطاع الفقهاء، في موسوعته (موسوعة التربية والتعليم الإسلامية) والعاملي هو زين الدين بن أحمد العاملي الشامي، له كتاب اسمه "منية المريد في آداب المفيد والمستفيد".^(٢) ويشتمل متن الكتاب على مقدمة في فضل العلم والشواهد النقلية والعقلية في ذلك، ثم على أربعة أبواب، الأول: في آداب المعلم والمتعلم، في أنفسهما وفي درسهما واشتغالهما، الآداب المختصة بالتعلم، والباب الثاني: في آداب الفتوى والمفتي والمستفتي، والثالث: في المناظرة وشروطها وآدابها وآفاتهما، والرابع: في آداب الكتابة والكتب التي هي آلة العلم.

ومن الفقهاء المغراوي (٩٢٩هـ): وهو محمد بن أحمد بن أبي جمعة المغراوي الملقب بشقرون، له كتاب "جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض بين المعلمين وآباء الصبيان".^(٣) وتحدث الكتاب عن الأخلاق الضرورية لمهنة التعليم، والعدل بين الطلاب، والرفق بهم والصبر عليهم، وعن حكم الإجارة على تعليم القرآن والأصل فيها، وهل يقضي بما يعطى للمعلم في المواسم، وحكم آداب الصبيان وتعليمهم وتسريحهم وقبول هديتهم، ثم تحدث عن صفات معلم

(١) الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري. أدب الدنيا والدين، تحقيق: ياسين محمد النواس، دمشق: دار ابن كثير، ط٤، ٢٠٠٥م، (٦٦٨) صفحة.

(٢) شمس الدين، الفكر التربوي عند زين الدين بن أحمد العاملي، مرجع سابق.

(٣) التازي، عبد الهادي. المغراوي وفكره التربوي من خلال كتابه جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض بين المعلمين وآباء الصبيان، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط١، ١٩٨٦م.

الصبيان، وأنه ينبغي أن يكون حافظاً لهم، مستيقظاً غير غافل عنهم^(١).

وفي حين اهتم أهل الحديث بمسألة الرحلة في طلب العلم واعتبرها بعضهم شرطاً من شروط طلب الحديث، فضّل بعضُ الفقهاء ضرورة اقتصار الطالب على فقيه واحد، حتى يأخذ عنه ما يمكنه من علم وفقه، وهو ما ساعد على ظهور المذاهب الفقهية، التي حاول البعض أن يحصرها في أربعة مذاهب، بينما رفض آخرون مبدأ هذا الحصر، وقالوا: إن مثل هذا يُعدُّ من التضيق، فقد كان هناك أئمة عظماء كالأوزاعي (توفي: ١٥٧هـ) والثوري (توفي: ١٦١هـ) والطبري (توفي: ٣١٠هـ) وغيرهم، ممن تركوا فقهاً عظيماً يستحق أن يُدرس، وأن يُتابع عليه، وأن يأخذ الناس فيه بآرائهم، ولكن تلاميذهم قصروا في نشر أقوالهم، فلم يقوموا بما قام به غيرهم من تلاميذ الأئمة الآخرين.

ثالثاً: مدرسة الحديث التربوية

١ - أهداف أهل الحديث في حلقاتهم التعليمية:

أفضل ما يتطلع إليه المسلم في حياته هو أن يقتدي برسول الله ﷺ، ويستنّ بسنته، ويتحرّى في ذلك ما صحَّ من هذا المأثور. ومن هنا كانت مهمة العلماء منذ وقت مبكر في التاريخ الإسلامي ضبط هذا المأثور المروي عن النبي ﷺ، وهذا ما ندب المحدثون أنفسهم له؛ استقصاء ما ورد من الروايات وضبطها.

يرى المحدثون والمختصون بعلم الحديث، أنّ الحديث النبوي هو صمام الأمان لضبط الفقه في سائر أمور الدين، لا سيما حين يكون الحديث هو الدليل على الحكم الفقهي، فلا مناص من العلم بقوة الحديث وحجيته ورتبته من الصحة والضعف، انطلاقاً من هدي النبي ﷺ: "يحمل هذا العلم من كل خلفٍ عدوله ينفون عنه تحريف الغالين، وتأويل الجاهلين، وانتحال المبطلين."^(٢)

(١) المرجع السابق، ص ٦٤، ٧٢، ١٠٧ بتصرف.

(٢) البزار، أبو بكر أحمد بن عمرو بن عبد الخالق. مسند البزار، تحقيق: عادل بن سعد، المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، ط ١، ٢٠٠٩م، ج ١٦، ص ٢٤٧، رقم الحديث: (٩٤٢٣).

لكن علماء الحديث كان لهم غرض آخر أكثر تخصصاً، تجاوزوا فيه فقه الحديث والعمل بمضمونه إلى التخصص في بناء أصول وقواعد ومنظومات معرفية متخصصة بالحديث النبوي، فنشأ من هذه الجهود مجموعة من العلوم المتخصصة، منها: علم أصول الحديث، وعلم مصطلح الحديث، وعلم الجرح والتعديل، وعلم الرجال، وعلم العلل... إلخ، كل ذلك من أجل الدراسة التفصيلية لحال الراوي والمروي من حيث القبول والرد؛ وبهذا الجهد العظيم حفظ الحديث النبوي من التحريف والتبديل، أو الخلط فيه، أو الدس والافتراء عليه. ولذلك كان من طلبة العلم من يجلس إلى هؤلاء المحدثين يتعلمون منهم هذه الأصول والقواعد، وهم بذلك كأنهم يتعلمون ما يقابل التخصصات الدقيقة في برامج الدراسات الجامعية العليا في هذه الأيام.

ومع ذلك فإنَّ المحدثين اهتموا بجوانب عامة تتوجه إلى عامة من يطلب علم الحديث، أو يطلب أيَّ علم آخر، ومن ذلك مثلاً الاهتمام بآداب طلب الحديث، والتلقي عن المحدثين والكتابة عنهم، وضرورة إصلاح النية في طلب الحديث، والآداب أثناء الدرس، وضرورة التثبت في الروايات، وما ينبغي أن يتحلَّى به المحدث من الصفات، وآدابه في مجلس الحديث، وواجبه تجاه طلابه، ووسائل التعلم.

تحدث نيكلسون^(١) عن الرحلة في طلب العلم في التراث الإسلامي، فقال: "وكان جلة الباحثين وطلاب العلم يرحلون في حماسة ظاهرة عبر القارات الثلاث، ثم يعودون إلى بلادهم كما يعود النحل محملاً بالعسل الشهي، ثم يجلس هؤلاء الباحثون في بلادهم ليرووا شغف الجماهير التي كانت تنتظر عودتهم لتلتف حولهم، فينالوا من علومهم ومعارفهم زاداً وخيراً عمياً. كما كان هؤلاء الباحثون

(١) نيكلسون، رينولد ألين (توفي: ١٩٤٥م). مستشرق إنجليزي. درس الأدب الفارسي وترجم كثيراً من أعمال جلال الدين الرومي إلى الإنجليزية، وأعد عدداً من المداخل في دائرة معارف الدين والأخلاق، ودائرة معارف الإسلام.

يَعْكُفُونَ أحياناً على تدوين ما جمعوا وما سمعوا، ثم يُخرجون للناس كتباً هي بدوائر المعارف أشبه مع نظام رائع وبلاغة عذبة.^(١)

وقد ورد في كتب التراث، المتخصصة في تعلم الحديث وتعليمه، مسائل عامة في تعلم سائر العلوم الأخرى، كالآداب الواجب مراعاتها في طرق الكتابة، والأدوات المستخدمة في ذلك، وقد كتب القاضي عياض كتابه "الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع"^(٢) بين فيه الكثير من وسائل الكتابة، والطرق المتبعة فيها، والإشارات المتفق عليها بين النساخ والوراقين أثناء كتابة المخطوطات، وكيف يُضَبَّبُ^(٣) إذا وجد مشكلة أو تكراراً أثناء الكتابة، وكيف يستدرك إذا وجد نقصاً.

واعتنى علماء الحديث بأدوات الكتابة، فكانت لهم آداب تراعى في تدوين الحديث، وما يستخدم في هذا التدوين من أدوات، وما يراعى في ذلك من هيئات، ومن أهم وسائل الكتابة المعروفة عندهم: القلم، والحبر والمحربرة، والورق والكاغد، وكان على الكاتب أن يعتني بقلمه، قال الخطيب البغدادي: "ينبغي ألا يكون قلم صاحب الحديث أصمّ صلباً، فإن هذه الصفة تمنع سرعة الجري، ولا يكون رخواً فيسرع إليه الحفاء، وأن يتخذة أملس العود، حتى لا يتأذى، مزال العقود، توسع فتحته... إلخ ما قال."^(٤) وهناك مجالس خاصة عند أهل الحديث لإملاء الحديث، وهي أعلى مراتب الرواية، لأنها تقصد لغرض التحمُّل والرواية،

(١) شلي، أحمد. تاريخ التربية الإسلامية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦م، ص ٣١٨.

(٢) القاضي عياض، عياض بن موسى اليحصبي. الإلماع إلى معرفة أصول الرواية وتقييد السماع، تحقيق: السيد أحمد صقر، القاهرة وتونس: دار التراث والمكتبة العتيقة، ط ١، ١٩٧٠م.

(٣) التضييب أو التمريض: هو وضع إشارة إزاء النص الذي تظهر فيه مشكلة في رسم الكلمة أو لفظها ومعناها، والهدف هو التعبير عن أمانة النقل وتأكيد صحة الرواية، ثم توضيح وجه الإشكال في الهامش، وبيان ما يراه الناسخ صواباً.

(٤) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تحقيق: محمود الطحان، الرياض: مكتبة المعارف، ط ١، ١٩٨٩م، ج ١، ص ٢٥٥.

وهناك مجالس أخرى للمذاكرة، وكان علماء الحديث يفرقون بين المجلسين، فربما قالوا: حدثناه في المذاكرة.^(١)

٢- نماذج من مناهج وأساليب مدرسة الحديث التربوية وأهم مصنفاتها:

قدّم أهل الحديث نصّ الحديث حتى لو كان آحاداً على آراء العلماء المعارضة له، وهو ما رفضه بعض الفقهاء، وقدموا عليه القياس وغيره، وظهر اهتمام الفقهاء بمصادر أخرى من أدلة الأحكام غير القرآن والسنة، كالإجماع والاستحسان، والمصالح المرسلة، وشرع ما قبلنا، وغيره مما هو متفق أو مختلف فيه، وازداد اهتمامهم بمسألة ما تعم به البلوى وغيرها من المسائل.

لا غرابة في أن تبرز مدرسة الحديث في التراث الإسلامي بصورة واضحة، لأنّ الحديث النبوي الشريف هو أكثر ما اهتم به المسلمون بعد القرآن الكريم. فالقرآن الكريم كان قد حُفظ في الصدور، وكُتِب ونسخت منه النسخ التي أرسلت إلى الأمصار لتكون هي المرجعية الموحدة، وقد كان الصحابة رضوان الله عليهم يتذكرون سيرة النبي ﷺ وما حدّث به في المناسبات المختلفة، وما كان له من ممارسات وشمائل. ثم أصبح التابعون يجلسون إلى الصحابة ليسمعوا منهم روايات عن النبي ﷺ. ثم أصبحت الرواية علماً له شروطه، وأصبح الرواي موضوعاً للجرح والتعديل، لضمان أن لا يُروى عن النبي ﷺ إلا الحق، وتطورت مباحث أصول الحديث ومصطلحه وعلله، وغير ذلك مما عرف بعلوم الحديث (رواية) أو علوم السنة النبوية. وكانت الروايات تُنقل وتُحفظ مشافهةً، حتى جدّت ظروفٌ

(١) المرجع السابق، ج ٢، ص ٣٧.

وذلك للتفريق بينهما، لأن مجالس الإملاء والتحديث كانت تروى فيها الأحاديث بالأسانيد، أما مجالس المذاكرة فليس فيها كثير تدقيق في شأن الإسناد. انظر:

- السمعاني، أبو سعيد عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي. أدب الإملاء والاستملاء، تحقيق: سعيد محمد اللحام، بيروت: مكتبة الهلال، ط ١، ١٩٨٩م، ص ١١٠.

وكانوا يتخذون من هو فصيح اللسان رفيع الصوت للتبليغ عند الإملاء عند ازدحام المجلس.

استدعت تدوين الحديث، فنهض بهذه المهمة علماء من التابعين وتابعيهم، وظهرت كتب الحديث بأنواعها، وتوالت طبقات المحدثين.

وكان العالم المتخصص يجلس لرواية الحديث، وتجلس إليه جموع المتعلمين يستمعون أو يكتبون ما يُلقى عليهم. وكتب بعض المحدثين كتباً عن شروط العالم والمتعلم، فالعالم هنا هو المعلم وهو المحدث، أو الراوي، أو المملي؛ والمتعلم هنا هو السامع، أو المستملي، أو المتلقي. وهكذا عرفت لغة مجالس الحديث مصطلحات خاصة، عرفت في هذه المجالس، أكثر مما عرفت في مجالس غيرهم من العلماء. وكان المحدثون هم أصحاب هذا الاتجاه الذين يهتمون بالأحاديث النبوية، وآثار الصحابة والتابعين، ويُعنون بعلوم الحديث دراية ورواية، وإليهم ينسب أصحاب الصحاح والسنن والمسانيد والمعاجم، وغيرهم.

وقد عرفت المساجد حلقات المحدثين، وكان روادها من جميع الطبقات؛ الصغار والكبار، ومن كل طوائف المجتمع، وقد عرفت مجالس الحديث النبوي نوعين من الاهتمام؛ النوع الأول: علمٌ يهتمُّ بالراوي، أو سلسلة الرواة ودرجة كل منهم من الجرح أو التعديل، والشروط التي تُعطي للحديث صفةً أو درجة أو رتبة، ضمن تصنيفات الحديث النبوي المعروفة. والنوع الثاني: علم يهتمُّ بمتن الحديث أو نصّه وشرحه، من أجل التوصل إلى ما فيه من أحكام فقهية، تشكل أساساً للسلوك العملي للإنسان المسلم.

إنَّ الأحاديث المروية عن النبي ﷺ هي مواقف من سيرته عليه الصلاة والسلام مع أصحابه، وقد كانت حياته أسوة يتأسَّون بها، لذلك كانوا حريصين على رواية الحديث وتحري الدقة والصحة في مروياتهم، حتى كانوا لا ينسون ذكر حالة النبي ﷺ وهو يتلفظ بالحديث، حالات القعود أو الاتكاء، أو السرور أو الغضب، والطريقة التي يحرك فيها يديه أو أصابعه، وكأن الحالة الجسمية جزء من الحديث. فقد وردت في الحديث نصوص من هذا الوصف من قبيل: "وكان متكئاً

فجلس"، "مَثَلِي وَمَثَلُ السَّاعَةِ كَهَاتَيْنِ وَفَرَّقَ بَيْنَ أَصْبَعِيهِ السَّبَابَةِ وَالْوَسْطَى"،
"فغضب رسول الله ﷺ حتى احمرت وجنتاه"، "يرفع يديه حتى يُرى بياض إبطيه"،
"خط رسول الله ﷺ خطأ وقال"، إلخ.

هناك بعض الكتابات التربوية تكتفي بإثبات النصوص الحديثية لبيان ما
يتضمنه العنوان من أحكام، ويمكن اعتبارها من مدرسة الحديث دون الفقه، ومن
العلماء الذي يحسب إنتاجهم على مدرسة أهل الحديث الإمام السمعاني (توفي:
٥٦٢هـ) عبد الكريم بن محمد، في كتابه "أدب الإملاء والاستملاء"^(١) الذي بدأ
الفصل الأول منه بربط التأدب والتعلم بعلم الحديث وروايته، وأهمية السماع
والإجازة والإملاء، والكتابة ومجالس الإملاء.^(٢) وتضمن الفصل الثاني ما ينبغي
للمحدث أن يصلح هيئته ويأخذ لرواية الحديث أهبته، ويستحب أن يكون المملي
في حال الإملاء على أكمل هيئة وأفضل زينة، ويتعاهد نفسه قبل ذلك بإصلاح
أموره التي تجمله عند الحاضرين من الموافقين والمخالفين، وذكر تفاصيل في النظافة
والثياب والطيب والمشى والتحية والتخاطب والجلوس ومواعيد المجلس
والدرس... وينبغي للمملي أن يعين لأصحابه يوم المجلس لئلا ينقطعوا عن
أشغالهم، وجاء في الفصل الثالث كلامه عن المستملي ومكان جلوسه، وصوته،
وصفاته، وتفاصيل في طريقة الاستملاء. وفي الفصل الرابع تحدث الكتاب عن
آداب كتابة الحديث، وما يلزم طالب الحديث في نفسه ومجلسه وأدبه من المحدث.
أما الفصل الخامس والأخير فتحدث عن أدوات النسخ وشروط الخط، وإعارة
الكتب.^(٣) والكتاب من أوله إلى آخره هي روايات حديثية، نقل في كل منها سلسلة

(١) السمعاني، أبو سعيد عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي. أدب الإملاء والاستملاء، دراسة
وتحليل: علي زيعور، بيروت، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، ط١، ١٩٩٣م، ص ٧١.

(٢) المرجع السابق، ص ٧١.

(٣) المرجع السابق، ص ٢٠٩. الفصول الخمسة وعناوين محتوياتها في الصفحات الآتية حسب الترتيب: ٧١،
٨٣، ١٤٦، ١٨٩، ٢٠٩.

الرواية بدءاً من "حدثنا" أو "أخبرنا" صاعداً بالرواية إلى النبي ﷺ.

ومن المصنفات التي ينطبق عليها مثل هذا الوصف كتاب (تحرير المقال في أدب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال)^(١) لابن حجر الهيتمي (توفي: ٩٧٣هـ)، الذي يتحدث فيه عن: الأحاديث الواردة في شرف أهل القرآن، والأحاديث الواردة في فضائل معلمي القرآن، والأحاديث الدالة على جواز أخذ الأجرة على تعليم القرآن، والأحاديث الدالة على امتناع أخذ الأجرة على تعليم القرآن، وبيان اختلاف العلماء في الأخذ بالأحاديث السابقة، وتحذير المعلم من النظر إلى السُّرْد الذين يعلمهم، وغيرها.

وهناك أعمال علمية مهمة تجمع بين الفقه والحديث في مناهجها وأساليبها، لعل من الملع الأسماء التي ارتبطت بالتراث التربوي من المحدثين الإمام بدر الدين ابن جماعة^(٢) وكتابه «تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم»^(٣) يجمع بين الفقه والحديث، وهو مقسم في أبواب وفصول. وفي كل فصل أقسام عديدة لا تقل عن عشرة أقسام في الأدب سمّاها المؤلف أنواعاً من الأدب. الباب الأول: أدب العالم في نفسه ومراعاة طالبه ودرسه. والثاني: أدب العالم في درسه، والثالث: عن آداب المتعلم. والرابع: في الأدب مع الكتب التي هي آلة العلم، والخامس: في آداب سكنى المدارس. وهو يمتاز عن كتاب الزرنوجي والقاسبي بكثرة ما يذكره من

(١) الهيتمي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن محمد بن حجر المكي. تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال، تحقيق: علي أحمد الكندي المرر، أبو ظبي: مؤسسة بينونة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م. يقع في (١٢٦ صفحة).

(٢) هو محمد بن إبراهيم بن سعد الله بن جماعة ابن علي بن حازم الكناي الحموي، (توفي: ٧٣٣هـ) من أئمة الحديث، مفسر، فقيه، أصولي، متكلم، مؤرخ، أديب، ناثر، ناظم، مشارك في غير ذلك.

(٣) شمس الدين، عبد الأمير المذهب التربوي عند ابن جماعة، دراسة وتحقيق لكتاب تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، بيروت: دار اقرأ، بيروت، ط ٢، ١٩٨٦م. ثم صدر مرة أخرى في بيروت: الشركة العالمية للكتاب، ط ١، ١٩٩٠م.

الأحاديث النبوية، ويبدأ بعبارات الأدب المطلوب ثم يعقب عليه بما ييسر له من آي القرآن الكريم، وعدد ليس قليلاً من الأحاديث النبوية الشريفة، ثم يتبع ذلك بأقوال العلماء بدءاً بالإمام الشافعي رحمه الله. وغيره. ويكثر من ذكر عبارات مثل: "وينبغي..."، و"والأوّل له..." أو "أعلم أن"، "فقد روي عن النبي ﷺ" و"أن" يفعل كذا وكذا، أو "أن لا" يفعل... ثم يذكر آية أو أكثر من القرآن الكريم، ثم حديثاً أو أكثر عن النبي ﷺ.

ومن العلماء الذين يجمعون بين الفقه والحديث في كتاباتهم، الإمام ابن عبد البر، وتدرج أعماله التربوية تحت هذه المدرسة، حيث إن له إشاراتٍ تربويةً قيّمة، نبه فيها إلى أخلاق مهمة ينبغي للعالم والمعلم أن يتصفا بها؛ وعقد في كتابه "جامع بيان العلم وفضله" باباً بعنوان: باب جامع في آداب العالم والمتعلم، اعتمد في بيانه لهذه الآداب على نصوص شرعية من الأحاديث والآثار، منها: قول عمر بن الخطاب: "تعلّموا العلم وعلمّوه الناس، وتعلّموا له الوقار والسكينة، وتواضعوا لمن تعلمتم منه ولن علمتموه، ولا تكونوا جبابة العلماء فلا يقوم جهلكم بعلمكم." وقول عبد الله بن مسعود: "كونوا يناييع العلم، مصابيح الهدى، أحلاس البيوت، سرج الليل، جدد القلوب، خلقان الثياب، تُعرّفون في السماء وتُخفون على الأرض." وقول الخليل بن أحمد: "اجعل تعليمك دراسة لك، واجعل مناظرة العلم تنبيهاً بما ليس عندك، وأكثر من العلم لتعلم، وأقلّل منه لتحفظ."^(١)

٣- أهم المراكز التربوية لأهل الحديث:

بعد أن وجدت المدارس بعد القرن الخامس؛ اشتهرت مدارس المحدثين التي كان يقوم عليها إمام من أئمتهم، كدار الحديث بالأشرفية بدمشق، وكان يقوم

(١) ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله النمري القرطبي. جامع بيان العلم وفضله، تحقيق: فواز أحمد زمرلي، بيروت: مؤسسة الريان ودار ابن حزم، ط١، ٢٠٠٣م، في الصفحات: (١: ٢٤٦، ٢٤٩، ٢٥٦، ٢٧١).

عليها في وقته الإمام أبو عمرو بن الصلاح؛ ومدرسة الجوزية، التي كان ابن القيم في يوم من الأيام إماماً من أئمتها؛ وهناك دار الحديث الكاملية، والظاهرية القديمة، والفاضلية، وجامع ابن طولون في القاهرة، والمدرسة الناصرية بالقدس، والمدرسة الرواحية بدمشق، وغيرها من المدارس.

وللوقوف على سعة نشاط وانتشار هذه المدارس ننقل ما ذكره الحافظ ابن رجب في مقدمته لشرح علل الترمذي، تحت عنوان (معرفة المدارس الحديثية، نشأتها، ورجالها، ومذاهبها العقدية والفقهية، وأثرها وتأثيرها في غيرها، وما تميزت به عن غيرها) حيث يقول: "فقد نشأت للحديث مدارس في المدينة ومكة والكوفة والبصرة، وفي الشام ومصر واليمن، وقد كان في دمشق وحدها ثلاثمائة وخمسون مدرسة، منها ثمان عشرة داراً للحديث، وإلى جانب هذا العدد من المدارس وُجد الكثير من الخوانق والربط والمساجد وكلها تساهم في نشر الثقافة والعلم".^(١) وهذه المدارس لم تكن مؤسسات مادية مبنية من حجر أو طوب، ولكنها كانت رجالاً كأبي حنيفة والشافعي في الفقه، والبخاري ومسلم في الحديث. وكل رجل منهم كان مؤسسة لها قواعدها ومناهجها وطلابها.

وانتشرت مدارس أهل الحديث بكثرة في معظم الأمصار الإسلامية، فالمسلم في كل مكان متعطش لسماع حديث رسول الله ﷺ، والرحلة في طلبه. وكان العلماء يهتمون كثيراً بطرق تحمل الحديث وأدائه، وهو ما كان يعجب الصغار، ويجعلهم يفتخرون أنهم بدأوا يحفظون ويتعلمون الأحاديث.

وقد ارتبطت أسماء بعض هذه المدارس بأحد الأئمة -ابن الجوزي مثلاً- وربما تعددت المدارس التي يدرس فيها عالم واحد، وتعد الأماكن التي حدث فيها العالم جزءاً من سيرته العلمية، فابن الجوزي مثلاً حدث في حياته في دار الحديث

(١) ابن رجب الحنبلي، زين الدين عبد الرحمن بن أحمد بن عبد الرحمن بن الحسن. شرح علل الترمذي، تحقيق: همام عبد الرحيم سعيد، الرياض: مكتبة الرشد، ط٢، ٢٠٠١م، ج١، ص١٢٨، ٣٣٨.

العادلية بدمشق، ومشیخة دار الحديث الأشرفية بدمشق، ومشیخة تربة أم الصالح بدمشق، ودار القرآن بدمشق، وعدد من المشیخات والجوامع في القاهرة والإسكندرية منها جامع التوتة ببرقوق، في مصر، والمشیخة الصلاحية في بيت المقدس، وقبة المسجد برصافا، والجامع الكبير بسمرقند، ما وراء النهر، ودار القضاء والجامع الأكبر بشيراز في بلاد الفرس، والمسجد النبوي بالمدينة، والمسجد الحرام بمكة، وفي عددٍ من مساجد ومجالس بغداد.^(١)

ومما هو معلوم أن علم الحديث قد انتشر في معظم أمصار العالم الإسلامي، وأصبح لكل منطقة منها طابعه الخاص به، فهناك مدرسة الحديث في الكوفة، ومدرسة الحديث في البصرة، ومدرسة الحديث في مصر، وغيرها، ونذكر هنا بعض المصنّفات التي تتحدث عن مثل تلك المدارس الحديثية في تاريخ السُّنة النبوية وعلومها، وسعة انتشارها في الأمصار الإسلامية، والتي جعلت أسماء بعض البلدان ترتبط بمدارسها الحديثية ارتباطاً وثيقاً، ومنها:

- مدرسة الحديث في مصر منذ سقوط بغداد إلى نهاية القرن العاشر الهجري.^(٢)
- مدرسة الحديث في القيروان من الفتح الإسلامي إلى القرن الخامس الهجري.^(٣)
- مدرسة الحديث في البصرة حتى القرن الثالث الهجري.^(٤)

(١) انظر حول هذا: ابن الجوزي محدثاً، للباحث مشهور بن مرزوق الحارزي (١: ٢٢) انظر موقع:

- <http://islamic-books.org/cached-version.aspx?id=4641-1-1>.

(٢) خليفه، محمد رشاد. مدرسة الحديث في مصر منذ سقوط بغداد إلى نهاية القرن العاشر الهجري، القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ١٤٠٣هـ.

(٣) شواط، حسين بن محمد. مدرسة الحديث في القيروان من الفتح الإسلامي إلى القرن الخامس الهجري، الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ط ١، ١٤١١هـ، مجلدان، (١٠٧٢) صفحة.

(٤) القضاء، أمين. مدرسة الحديث في البصرة حتى القرن الثالث الهجري، بيروت: دار ابن حزم، ط ١، ١٤١٩هـ، في (٦٧٢) صفحة.

- علم الحديث في مكة خلال العصر المملوكي.^(١)

- الحديث والمحدثون في اليمن في عصر الصحابة.^(٢)

- مدرسة الحديث في بلاد الشام خلال القرن الثامن الهجري.^(٣)

وارتبطت أسماء بعض العلماء بالبلدان التي أقاموا للتحدث فيها، فكان سفيان ابن عيينة محدث مكة المكرمة، وكان الأوزاعي محدث الشام، وكان الليث بن سعد محدث أهل مصر، وكان أبو عمر بن عبد البر النمري حافظ المغرب، وهكذا.

رابعاً: المدرسة التربوية الصوفية

١ - نشأة التصوف:

يَتَّصِلُ التَّوَجُّهُ الصُّوفِيُّ فِي حَيَاةِ الْبَشَرِ بِصُورَةٍ عَامَةٍ بِاسْمِ "التَّربِيَةِ الرُّوحِيَّةِ" الَّتِي عُرِفَتْ فِي مَخْتَلَفِ الْحَضَارَاتِ الْإِنْسَانِيَّةِ عِبْرَ الْقُرُونِ، وَلَا سِيَّامَا فِي الشَّرْقِ الْقَدِيمِ. لَكِنَّ الْإِسْلَامَ جَاءَ نِظَامًا لِلْحَيَاةِ فِي جَوَانِبِهَا الرُّوحِيَّةِ وَالْمَادِيَّةِ، وَقَامَ عَلَى التَّوَازَنِ وَالْإِعْتِدَالِ بَيْنَ مَتَطَلِبَاتِ كُلِّ مِنْهُمَا، وَلَمْ يَقْبَلِ النَّبِيُّ ﷺ الْغُلُوَّ فِي أَيِّ أَمْرٍ مِنَ الْأُمُورِ حَتَّى فِي الْعِبَادَةِ. وَعَلَى هَذَا كَانَتْ حَيَاةُ الصَّحَابَةِ وَالتَّابِعِينَ. ثُمَّ بَدَأَ النَّاسُ يَتَفَاوَتُونَ فِي دَرَجَةِ الْإِلْتِمَازِ بِالتَّوَازَنِ وَالْإِعْتِدَالِ، فَمَالَ بَعْضُهُمْ إِلَى الْجَوَانِبِ الشَّكْلِيَّةِ فِي التَّدِينِ، وَضَعُفَ لَدَيْهِمُ الْإِهْتِمَامُ بِأَعْمَالِ الْقُلُوبِ، وَمَالَ آخَرُونَ إِلَى إِثَارِ الزَّهْدِ وَالتَّنَسُّكِ، وَالْإِقْبَالِ عَلَى الْآخِرَةِ. وَتَطَوَّرَ هَذَا الْمِيلُ فِيهَا بَعْدَ إِلَى التَّصَوُّفِ، بِأَنْوَاعِهِ وَطُرُقِهِ.

(١) معتوق، صالح يوسف. علم الحديث في مكة خلال العصر المملوكي، بيروت: مؤسسة الريان، ١٤٢١هـ، في (٦٤٣) صفحة.

(٢) الحميري، عبد الله. الحديث والمحدثون في اليمن في عصر الصحابة، الرياض: مكتبة الرشد، ط١، ١٤٢١هـ، ٣ أجزاء في (٢٠٣٦) صفحة.

(٣) ابن عزوز، محمد. مدرسة الحديث في بلاد الشام خلال القرن الثامن الهجري، بيروت: دار البشائر الإسلامية، ط١، ١٤٢١هـ، في (٦٩٦) صفحة.

وقد كان الزهد في الدنيا والانقطاع للعبادة أمراً معروفاً منذ وقت مبكر في تاريخ الإسلام، فأصل التصوف كما يقول ابن خلدون: هو "طريقة ... سلف الأمة وكبارها من الصحابة والتابعين ومن بعدهم، طريقة الحق والهداية، وأصلها العكوف على العبادة والانقطاع إلى الله تعالى، والإعراض عن زخرف الحياة وزينتها، والزهد فيما يقبل عليه الجمهور من لذة ومال وجاه، والانفراد على الخلق في الخلوة والعبادة. وكان ذلك عاماً عند الصحابة والسلف. فلما فشا الإقبال على الدنيا في القرن الثاني وما بعده، وجنح الناس إلى مخالطة الدنيا، اختص المقبلون على العبادة باسم الصوفية والمتصوفة." (١)

ومما يشير إلى شيوع الزهد والانقطاع إلى العبادة، لدى بعض الخواص، قصة شقيق البلخي (توفي: ١٩٤هـ) وإبراهيم بن أدهم (توفي: ١٦٢هـ) حيث اختار البلخي الانقطاع للعبادة وترك التكسب والتجارة، إيماناً منه بأن الله يزرقه وهو في بيته. (٢) أما الفضيل بن عياض (توفي: ١٨٧هـ) فقد كان "شاطراً" قاطع طريق، ثم تاب وجاورَ في الحرم يتعبّد. فبعث إليه عبد الله بن المبارك (توفي: ١٨١هـ) الذي كان مجاهداً في الثغور، أبياتاً من الشعر تُبين اختيارَ ابن المبارك لقيمة الجهاد في الميدان، على قيمة الزهد والانقطاع للعبادة التي اختارها الفضيل، ومما جاء فيها قول عبد الله بن المبارك: (٣)

يا عابد الحرمين لو أبصرتنا علمت أنك بالعبادة تلعبُ
من كان يَحْضِبُ خَدَّهُ بدموعه فنحورُنَا بدمائنا تتَخَضَّبُ

ولسنا معنيين في هذا المقام بالحديث عن تاريخ التصوف ومصطلحاته وفِرَقه،

(١) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ج ٣، ص ٩٨٩.

(٢) الدينوري، أبو بكر أحمد بن مروان المالكي. المجالسة وجواهر العلم، تحقيق: مشهور بن حسن آل سلمان، أم الحصم (البحرين) وبيروت: جمعية التربية الإسلامية ودار ابن حزم، (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م)، ج ٨، ص ٤١-٤٢.

(٣) الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان، سير أعلام النبلاء، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط ١١، (١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م)، ج ٨، ص ٤١٢.

وإنما يعيننا الحديث عن البعد التربوي في مدرسة التصوف وحضور هذا البعد في التراث الإسلامي. وسوف نشير بقدر كبير من الإيجاز إلى بعض كتابات التصوف وأهداف التربية الصوفية وأساليبها، وبعض رجالها ومؤسساتها.

وقد بدأت الكتابة فيه مع بداية تدوين العلوم، فكتب بعض رجال التصوف كتباً متنوعة، تحدث عنها ابن خلدون فقال: "كتب رجال من أهل هذه الطريقة في طريقهم، فمنهم من كتب في أحكام الورع ومحاسبة النفس على الاقتداء في الأخذ والترك كما فعله المحاسبي (توفي: ٢٤٣هـ) في كتاب "الرعاية" له، ومنهم من كتب في أدب الطريقة وأذواق أهلها ومواجههم في الأحوال كما فعل القشيري (توفي: ٤٦٥هـ) في كتاب "الرسالة"، والسهروردي (توفي: ٦٣٢هـ) في كتاب "عوارف المعارف" وأمثالهم. وجمع الغزالي (توفي: ٥٠٥هـ) رَحِمَهُ اللهُ بين الأمرين في كتاب "الإحياء" فدوّن فيه أحكام الورع والاقتداء، ثم بيّن آداب القوم وسننهم وشرح مصطلحاتهم في عباراتهم، وصار علم التصوف في الملة علماً مدوّناً، بعد أن كانت الطريقة عبادة فقط. وكانت أحكامها إنما تُتلقّى من صدور الرجال." (١)

ولم يخل قرن من القرون من وجود علماء اتجهوا الاتجاه الصوفي في تربية مريديهم، وكل منهم يأخذ عمن كان قبله، ويزيد أو ينقص، ومن هؤلاء: المحاسبي (توفي: ٢٤٣هـ)، والجنيد (توفي: ٢٩٧هـ)، وأبو طالب المكي (توفي: ٣٨٦هـ) والقشيري (توفي: ٤٦٥هـ)، والغزالي (توفي: ٥٠٥هـ)، والجيلاني (توفي: ٥٦١هـ)، والرفاعي (٥٧٨هـ)، وأبو مدين (توفي: ٥٩٤هـ)، وابن عربي (٦٣٨هـ)، وابن عطاء الله السكندري (توفي: ٧٠٩هـ)، والنقشبندی (توفي: ٧٩١هـ)، وابن عروس (توفي: ٨٦٩هـ)، والخلوتي (توفي: ٩٨٦هـ)، وجاء بعدهم كثير ممن لا تزال كثير من الطرق الصوفية المعاصرة تعرف بأسمائهم.

(١) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ج ٣، ص ٩٩١.

لكن هذا التوجه الصوفي كان نمطاً من أنماط التفكير التي عرفها المجتمع المسلم بعد عهد النبوة، فكان فيه الفقهاء الذي أخذوا يُعملون الرأي في استنباط الأحكام فيما لا نص فيه، على طريقة الإمام أبي حنيفة، وتمسك آخرون بنصوص الحديث على ظاهرها ومنعوا التأويل، على طريقة الحنابلة، ثم على طريقة الظاهرية. وانكفاً آخرون إلى الباطن، اعتماداً على تأويلات كلامية في فهم العقيدة فكان منهم التجسيم والتشبيه، ووصل بعضهم إلى الحلول الصوفي، ومنهم من وضع قواعد للسلوك الصوفي، ومقامات يترقي فيه السالك من مرتبة إلى أخرى عن طريق المجاهدة.

وقد ارتبط التصوف بالكلام منذ بداية تشكل المدارس الصوفية، ولا سيما عند طوائف الشيعة، وحتى عند أوائل المتصوفة مثل المحاسبي، الذي يقال إنَّ مأخذ الإمام أحمد عليه كان بسبب نظره في الكلام. وبقيت طوائف من المتصوفة أقرب إلى الجمع بين الاعتدال في اعتماد الشرع والعقل، ورفض الشطحات والأوهام التي عرفت عن متصوفة الحلول والاتحاد.

ويميز طاش كبرى زاده بين الاتجاه الفلسفي في التصوف الذي يبحث في "العلم الإلهي الباحث عن أحوال الوجود المطلق، باعتبار "الغاية"، وذلك "على مقتضى العقول"، والاتجاه الكلامي الذي يكون الباحث في الكلام معتمداً على قواعد الشرع".^(١)

وواصلت فئات من المتصوفة اعتماد الفلسفة في فهم طبيعة النفس، ومسائل الاعتقاد، واصطناع مناهج عرفانية غريبة، منها منهج الإشراق الذي يعتمد الكشف والذوق والبصيرة التي ترى بواطن الأشياء فتكون مورد الإلهام وموطن الإشراق ومصدر الكشف والذوق وأسهم في تطوير هذا المنهج ابن سينا (توفي: ٤٢٧هـ)، والسهروردي المقتول (٥٨٦هـ).

(١) زاده، طاشكبري (أحمد بن مصطفى بن خليل). مفتاح السعادة ومصباح السيادة في موضوعات العلوم، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٥م، ج ٢، ص ١٣٢.

٢- مناهج التربية الصوفية وأساليبها:

العملية التربوية تفاعلٌ بين المربي والمتربي للوصول إلى الهدف التربوي، وغاية التربية مساعدة الفرد في الوصول إلى أفضل ما يمكن، من تحسين سلوكه وتربيته، تربية فردية واجتماعية، ليصبح إنساناً صالحاً في علاقته بربه، نافعاً في مجتمعه. والتصوف في الأساس هو تربية تقوم على علاقة المتربي (المريد) بالمربي (الشيخ). والتربية هنا هي ضبط السلوك الإنساني وتهذيب الروح وطبائعها، وتزكية النفس ونوازعها، وفق ما اختط هذا الفكر من مدارج تربوية للترقي النفسي والروحي والتعلق بحب الله سبحانه، أملاً في الوصول إلى مرتبة: ﴿يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ﴾، في قوله تعالى: ﴿يَتَّخِذُ الَّذِينَ ءَامَنُوا مِنَّ يَدِّكَ مِنْكُمْ عَن دِينِهِ فَسَوْفَ يَأْتِي اللَّهُ بِقَوِّ يُحِبُّهُمْ وَيُحِبُّونَهُ أَذِلَّةٌ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ أَعِزَّةٌ عَلَى الْكَافِرِينَ يُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلَا يَخَافُونَ لَوْمَةَ لَائِمٍ ذَلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾ [المائدة: ٥٤].

يقوم المنهج التربوي عند معظم فرق الصوفية على مبدأ التقشف والزهد، وأداة ذلك في مجمله هو عمل القلب، ومن هنا تكاد تنحصر أهدافهم التربوية في مسألة تربية المريدن وإحسان التحكم في غرائزهم، وتدريبهم على الصبر وتحمل المشاق، والانعزال عن الناس، ومحاولة الانقطاع إلى الذكر، ويعتقدون بالكرامات والخوارق. يعوّل الصوفية على حاسة الكشف والذوق أكثر من تعويلهم على النص، ويميزون بين علم الظاهر وعلم الباطن، بين علم المشاهدة بالبصر، وعلم المشاهدة بالبصيرة، فعلم الباطن عندهم هو المعارف الإلهية والعلوم الإلهامية، وهي من وجهة نظرهم تزيد من معرفة المريد بالله تعالى، وتعلقه بالآخرة، أكثر مما تفعله بقية العلوم الأخرى، وهذا من شأنه أن ينعكس على مناهجهم وأساليبهم التربوية.

ولا شك في أن تهذيب السلوك، والتحكم بالغرائز والشهوات هو نتيجة طيبة وثمرّة ناضجة يكون قد حققها المريد بمثابرة الالتزام، والسير على توجيهات شيخه، والرضا والقناعة التامة بأهليته وقدراته، والقبول بكل الأوامر التي من

شأنها أن توصله إلى مبتغاه، فالتعلم الذاتي الفردي يكاد يكون معدوماً في المنهجية الصوفية، أو في الفكر التربوي الصوفي.

وحلقات الصوفية ليست حلقات علمية مفتوحة، وتبتعد على الأجواء العامة، لأن أقوالهم ليست مقبولة عند عامة الناس، ويصعب على صغار السن أن يفهموا مقاصد أقوالهم، من هنا كان تركيزهم على المريدين الراغبين في الطريقة، ويعتمدون منهج الذكر والأوراد للوصول إلى مرحلة الكشف، وترقى العملية التربوية بترقي المريد بين المقامات، ولا يتم لهم هذا إلا بضرورة الالتزام مع شيخ يتعلم عليه ويأخذ بيده ويهتدي من خلاله إلى ما يريد من التأدّب.

وقد تميّزت المدرسة الصوفية بالتربية الروحية، على أصول ومناهج تختلف عن مدارس أهل الفقه والحديث وغيرهم. وربما كانت طريقة تصوّف بعض الأوائل مثل المحاسبي والجنيد طريقة معتدلة لا تتعارض كثيراً مع الفقهاء والمحدثين في زمانهم، رغم أن الفقهاء والمحدثين لم يكونوا يرتاحون لهذا التوجه الطارئ.

وقصة الإمام أحمد بن حنبل مع الحارث المحاسبي مثال واضح على ذلك.^(١) لكن بعض الطرق الصوفية أخذت تتطرف وتبتعد شيئاً فشيئاً عن مناهج المحدثين والفقهاء، ولا سيما فيما كانت تتطلبه الطريقة من الإعلاء من مقام الشيخ، والثقة المطلقة به، والطاعة العمياء له. وعرف عن بعض شيوخ الصوفية شطحات في ألفاظهم وعباراتهم وسلوكهم. وأسهم هذا التطرف في التربية الصوفية إلى التحذير من ملذات الحياة الدنيا إلى درجة إهمال الكسب والعمل المنتج. ومع ذلك فإن من

(١) انظر القصة بتامها من كلام المحقق في:

- المحاسبي، الحارث بن أسد. رسالة المسترشدين تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، حلب والقاهرة: دار السلام ومكتب المطبوعات الإسلامية، ط ١٠، ٢٠٠٠ م، ص ٢٣.

وفي نهايتها يقول الإمام أحمد: بعد أن شهد ليلة قضاها يرقب المحاسبي وتلاميذه، دون علمهم: ما أعلم أي رأيتم مثل هؤلاء القوم، ولا سمعت في علم الحقائق مثل كلام هذا الرجل، وعلى ما وقفت من أحوالهم فإني لا أرى لك صحبتهم."

الإِنصاف أن نشير إلى أن بعض الطرق الصوفية كان لها أعمال جليلة في نشر الإسلام والجهاد في سبيل الله.

يعتني شيخ الطريقة بتأديب المريدين من خلال المعاشية والمخالطة، "وأما التأديب فإنما نعني به أن يروّض غيره وهو حال شيخ الصوفية معهم، فإنه لا يقدر على تهذيبهم إلا بمخالطتهم، وحاله معهم حال المعلم وحكمه... فينبغي أن يقيس ما تيسر له من الخلوة بما تيسر له من المخالطة وتهذيب القوم، وليقابل أحدهما بالآخر وليؤثر الأفضل، وذلك يدرك بدقيق الاجتهاد ويختلف بالأحوال والأشخاص، فلا يمكن الحكم عليه مطلقاً بنقي ولا إثبات." ^(١) لكن هذه المخالطة لا تقتصر على الحلقة الصوفية العامة، وإنما تتعداها إلى التعامل مع كل مريد بمفرده، ذلك أن التربية الصوفية تعتمد مبدأ مراعاة الفروق الفردية في التعامل مع المريدين؛ إذ تختلف حاجة كل منهم إلى نوع العلاج التربوي: "وكما أن الطبيب لو عالج كل المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم، فكذلك الشيخ... ينبغي أن ينظر في مرض المريد وفي حاله وسنّه ومزاجه وما تحمله بنيته من الرياضة،..." ^(٢)

وفي المجال نفسه يقول ابن خلدون: "الطريق إلى الله تعالى عدد أنفاس الخلائق، وإن كان واحداً في نفسه، فكل سالك يليق به من التربية ما لا يليق بغيره، والأحوال والمواجد والواردات، والمواهب والعلوم والإلقاءات، والعوارض في السلوك، تختلف بحسب الأشخاص والأحوال، والبداية والنهاية، والقوة والضعف، وسبيل سلوكهم غير متفق، فقد يكون الرجلان على وزن واحد في العلم والعمل وترتيب الرياضة... وترد على كل منهما الأحوال والمواجد والإلقاءات متفقة ومختلفة، فيفرق الشيخ بين مؤتلفها، ويجمع بين مختلفها، بحسب ما أراه الله." ^(٣)

(١) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. إحياء علوم الدين، بيروت: دار المعرفة، (د. ت.)، ج ٢، ص ٢٣٩.

(٢) الغزالي، إحياء علوم الدين، المرجع السابق، ج ٣، ص ٦١.

(٣) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد الحضرمي. شفاء السائل وتهذيب المسائل، تحقيق: محمد مطيع الحافظ، دمشق وبيروت: دار الفكر ودار الفكر المعاصر، ط ١، ١٩٩٦م، ص ١٤١.

ويستنكر ابن الجوزي ما يرويه بعض شيوخ الصوفية عن طرق تأديب المريد بما يخالف الشرع، ويذكر أمثلة كثيرة من هذه الطرق، ومن ذلك ما يرويه عن أبي حامد الغزالي قوله: "ينبغي للشيخ أن ينظر في حالة المبتدئ فإن رأى معه مالا فاضلاً عن قدر حاجته أخذه وصرفه في الخير، وفرغ قلبه منه حتى لا يلتفت إليه، وإن رأى الكبرياء قد غلب عليه أمره أن يخرج إلى السوق للكد ويكلفه السؤال والمواظبة على ذلك، وإن رأى الغالب عليه البطالة استخدمه في بيت الماء وتنظيفه وكنس المواضع القذرة وملازمة المطبخ ومواضع الدخان." (١) ويروي ابن الجوزي عن أبي يزيد البسطامي أن رجلاً من المريدين شكاه له قسوة قلبه، فقال له: "اذهب الساعة إلى الحجام واحلق رأسك ولحيتك وانزع عنك هذا اللباس، وبرز بعباءة وعلّق في عنقك مخلاة، واملأها جوزاً، واجمع حولك صبياناً وقل بأعلى صوتك: يا صبيان! من يصفعني صفعاً أعطيته جوزة وادخل إلى سوقك التي تُعظّم فيه..." (٢)

وأكثر المريدين في حلقات الصوفية هم من العوام، الذين تلبس عليهم الأمور، فإذا سبق إلى الواحد منهم من يأخذ بأيديهم إلى طريق التصوف فذاك حظّه. يقول ابن الجوزي: "قد يسمع العامي ذمّ الدنيا في القرآن المجيد والأحاديث فيرى أنّ النجاة تركّها، ولا يدري ما الدنيا المذمومة فيلبس عليه إبليس بأنك لا تنجو من الآخرة إلا بترك الدنيا، فيخرج إلى الجبال فيبعد عن الجمعة والجماعة والعلم، ويصير كالوحش، ويخيل إليه أن هذا هو الزهد الحقيقي.. وإنما يتمكن إبليس من التلبس على هذا لقلّة علمه، ومن جهله رضاه بنفسه بما يعلم. ولو أنه وفق لصحبة فقيه يفهم الحقائق لعرفه أنّ الدنيا لا تُدّم لذاتها، وكيف يُدّم ما من الله تعالى به: وما هو ضرورة في بقاء الآدمي وسبب في إعاقته على تحصيل العلوم والعبادة." (٣)

(١) ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. تلبس إبليس، بيروت: دار القلم، ١٤٠٣هـ، ص ٣٤١.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٤٢.

(٣) المرجع السابق، ص ١٤٥.

٣- أهم المراكز والمؤسسات التربوية عند أهل التصوف:

يوجد عند الصوفية مراكز هامة معروفة للتربية والتعليم، وتكاد تنحصر في ثلاثة أشكال، وهي: الزوايا، والخوانق، والربط. أما الخوانق فهي عبارة عن أماكن مخصصة للتعبد، يشرف عليها علماءهم وشيوخهم، ويتم التفرغ فيها للذكر والعبادة، وللعلم والتعلم. وكان الشاطبي وغيره ينتقدون مثل هذه الاجتماعات، حيث يقول: "وقد جاء عن السلف أيضاً النهي عن الاجتماع على الذكر والدعاء بالهيئة التي يجتمع عليها هؤلاء المبتدعون، وجاء عنهم النهي عن المساجد المتخذة لذلك، وهي الربط التي يسمونها بالصُفَّة".^(١)

وقد ازدهرت هذه الخوانق في التراث الإسلامي، وانتشرت في معظم الأمصار، وقد تتلاقى بعض مسمياتها مع بعض الزوايا أو الربط، ويمكن أن يطلق على بعضها اسم التكايا، وقد تسمى في بعض الحالات بالخللوي، أي الأماكن التي يخلو بها الذاكرون لذكرهم أو أهل العبادة لعبادتهم. أما الربط فهي جمع رباط، وأصله مأخوذ من المراقبة، أي حصر النفس في ثغر من ثغور الجهاد، والثغور في أصلها عبارة عن ثكنات عسكرية لمواجهة الأعداء من أي هجوم قد يقومون به. يقوم المربطون في أماكن رباطهم في الأوقات التي لا يكون فيها قتال أو مواجهة مع الأعداء بالعبادة أو التعليم. لكن رباط التصوف أصبح مقصوراً على العزلة للذكر والعبادة.

يهتم الصوفيون بالخوانق والزوايا اهتماماً كبيراً، وفيها يخضعون لمنهج متكامل من الأوراد والأذكار، في الصباح وفي الليل، فالأذكار عندهم ممارسة وتطبيق، ويركزون على تنمية الإرادة، ومنه اشتقت كلمة (مريد)، وذلك بأن يتنزه عما سوى الله تعالى، وأن يكثر من الذكر حتى تقترب نفسه من أن تكون مطمئنة، ثم محاولة الترقى بين المقامات، فكلما ارتقى المريد في مقامات التصوف، من مرحلة إلى

(١) الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد. الاعتصام، تحقيق: السيد محمد رشيد رضا، القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، (د. ت.)، ج ١، ص ٢٦٩.

أخرى، أصبح قادراً على أن يتحكم في شهواته، وأخلى قلبه للحق سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى، وانصرف من التعلق بالناس إلى رب الناس.

أما عن تمويل هذه المراكز فكما هو معلوم أن التربية الصوفية تقوم على الزهد والتقشف، بل إن المريد تزداد درجته عند الله تعالى وعند شيوخه بمقدار انسلاخه من الدنيا ولذاتها، فالأصل أن لا يكون المريد ولا الشيخ يهتمون كثيراً بالمال أو بالأجر المادي، ومن هنا فإن هذه المراكز لا تحتاج إلى كثير من النفقات والأموال. ورغم كل هذا فلا بد لهذه المراكز من بعض النفقات والتكاليف، وهي في غالبها تعتمد على التمويل الذاتي المتمثل في الهبات والعطايا، وكلما ازدادت أعداد الوافدين على هذه المراكز ازدادت حاجتهم إلى النفقات، وقد كان بعض الحكام يدفعون لهم عبر التاريخ، أما في غالب الحالات فتقوم نفقاتهم على دعم الأغنياء والمتصدقين، أو على بعض أموال الوقف والنذور والعطايا.

٤ - من أعلام المدرسة التربوية الصوفية ومصنفاتهم:

ثُمَّ نوعان من التصوف، أحدهما: يقع ضمن دائرة أهل السنة والجماعة، والثاني: غالى في بعض الأقوال والأفكار حتى شطّ وخرج بعيداً واقترب بأقواله من دوائر أهل الضلال، وتشابه مع الشيعة في بعض الآراء، ومع الفرق الضالة في آراء أخرى، وليس المقام مقام الحكم أو التوصيف، إنما نكتفي هنا بذكر بعض هذه النماذج المحسوبة على الصوفية، ولكنهم أظهروا اتفاقاً كبيراً مع أهل السنة والجماعة، ولهم آثارهم الواضحة في الفكر التربوي الإسلامي، ولا يوجد من أقوالهم أو أفعالهم ما يخرجهم عن دائرة أهل الحق.

أ- المحاسبي (توفي: ٢٤٣هـ):

هو أبو عبد الله الحارث بن أسد،^(١) ويعد من أوائل العلماء الذين كتبوا في

(١) انظر تمام ترجمته في:

- الذهبي، سير أعلام النبلاء، مرجع سابق، ج ١٢، ص ١١٠.

تحليل النفس من وجهة نظر صوفية، وحاول فهم النفس، والضوابط التي توجه الشهوات. وقد شهد المجتمع الإسلامي في عصره بعض الصراعات السياسية والفكرية والمذهبية، مما جعله يفتش في كل تلك الطوائف التي كانت موجودة، حتى وجد ضالته عند الصوفية، وقد صَوَّرَ بنفسه ذلك المشهد الديني والاجتماعي الذي كان سائداً في عصره فقال: "ورأيت كل صنف منهم يزعم أن النجاة لمن تبعه، وأن المهالك لمن خالفه، ثم رأيت الناس أصنافاً فمنهم العالم بأمر الآخرة، لقاؤه عسير ووجوده عزيز، ومنهم الجاهل، فالبعد منه غُنْيَةٌ..."^(١)

له مصنفات عدة، منها: الرعاية لحقوق الله تعالى، والتوهم، رسالة المسترشدين، وآداب النفوس، والوصايا، والعقل وفهم القرآن، إلخ. وقد ترك المحاسبي آثاراً واضحة في تركية النفس، وتربية الروح، تتمثل في مصنفاته وأقواله. ومن هذه الأقوال: "أول ما يلزمك في صلاح نفسك الذي لا صلاح لها في غيره، وهو أول الرعاية، أن تعلم أنها مربوبة متعبدة، ثم أن تبدأ الطاعة لمولائك، فالطاعة سبيل النجاة، والعلم هو الدليل على السبيل، فأصل الطاعة الورع، وأصل الورع التقوى، وأصل التقوى محاسبة النفس، وأصل محاسبة النفس الخوف والرجاء."^(٢)

تحدث المحاسبي عن شيوخ الصوفية ووصفهم بأنهم أرباب القلوب وأطباء النفوس، قال: "ولمثل هؤلاء فاضحَبْ ولاثارهم فائِبْ وبأخلاقهم فتأدبْ، فهؤلاء الكنز المأمون، بائعهم بالدنيا مغبون وهم العدة في البلاء، والثقات من الأخلاء، إن افتقرت أغنوك وإن دعوا الرب لم ينسوك ﴿أُولَئِكَ حِزْبُ اللَّهِ أَلَا إِنَّ حِزْبَ اللَّهِ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ [المجادلة: ٢٢]".^(٣) وتحدث عن آداب التعليم والشروط الواجب توافرها في المعلم،

(١) المحاسبي، أبو عبد الله الحارث بن أسد. الوصايا، تحقيق وتعليق: عبد القادر أحمد عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ١، ١٩٨٦م، ص ٢٩.

(٢) المحاسبي، أبو عبد الله الحارث بن أسد. الرعاية لحقوق الله، تحقيق: الإمام عبد الحليم محمود، القاهرة: دار المعارف، ط ٣، ٢٠٠٣م، ص ٤٧.

(٣) المحاسبي، رسالة المسترشدين، مرجع سابق، ص ٤٧.

وأَسَالِيبُ التَّعَامُلِ بَيْنَ الشَّيْخِ وَالْمُرِيدِ، وَمَا يَجِبُ أَنْ يُلْزِمَهُ الْمُرِيدُ لِنَفْسِهِ فِي السَّرِّ وَالْعَلَنِ، قَالَ: "فَحَقُّ عَلَى الْمُرِيدِ الْخَائِفِ مِنَ اللَّهِ عَزَّجَلَّ أَلَّا يَأْمَنَ بَعْتَةَ الْمَوْتِ عَلَى كُلِّ حَالٍ، وَفِي مَنَامِهِ حِينَ يَنَامُ، فَيَخَافُ أَنْ يَمُوتَ فِي مَنَامِهِ، وَأَلَّا يَقُومَ مِنْهُ، فَإِذَا أُلْزِمَ قَلْبُهُ الْخَوْفُ لَذَلِكَ فَحَقُّ عَلَيْهِ أَنْ يَحْقِقهَ بِالْحَذَرِ أَنْ يَقْبِضَ اللَّهُ عَزَّجَلَّ رُوحَهُ فِي نَوْمِهِ، وَهُوَ مُصَرٌّ عَلَى بَعْضِ مَا كَرِهَ اللَّهُ عَزَّجَلَّ..."^(١)

تَنَوَّعتْ طَرَائِقُ التَّرْبِيَةِ الَّتِي كَانَ الْمَحَاسِبِيُّ يَهْرِسُهَا، فَمِنْهَا مَا كَانَ تَرْبِيَةً فَرْدِيَّةً يَخْتَارُ فِيهَا أَحَدُ تَلَامِيذِهِ لِيَبْدَأَ مَعَهُ جُلُوسَةَ سُؤَالٍ وَجَوَابٍ تَنْتَهِي بِمَادَّةٍ مَكْتُوبَةٍ، تَفِيدُ كُلَّ مَنْ يَقْرَأُ: "أَخْبَرَنَا أَبُو نُعَيْمٍ الْحَافِظُ، قَالَ: أَخْبَرَنِي جَعْفَرُ الْخُلْدِيِّ فِي كِتَابِهِ، قَالَ: سَمِعْتُ الْجَنِيدَ بْنَ مُحَمَّدٍ يَقُولُ: كَانَ الْحَارِثُ الْمَحَاسِبِيُّ يَجِيءُ إِلَى مَنْزِلِنَا فَيَقُولُ: أَخْرَجْ مَعِيَ نُصْحَرُ، (أَيُّ نَذْهَبُ إِلَى الصَّحْرَاءِ)، فَأَقُولُ لَهُ: تُخْرِجُنِي مِنْ عُزْلَتِي وَأَمْنِي عَلَى نَفْسِي إِلَى الطَّرِيقَاتِ وَالْآفَاتِ وَرُؤْيَةِ الشَّهَوَاتِ؟ فَيَقُولُ: أَخْرَجْ مَعِيَ وَلَا خَوْفَ عَلَيْكَ، فَأَخْرَجَ مَعَهُ، فَكَأَنَّ الطَّرِيقَ فَارِغًا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ لَا نَرَى شَيْئًا نَكْرَهُهُ، فَإِذَا حَصَلَتْ مَعَهُ فِي الْمَكَانِ الَّذِي يَجْلِسُ فِيهِ، قَالَ لِي: سَلْنِي، فَأَقُولُ لَهُ: مَا عِنْدِي سُؤَالٌ أَسْأَلُكَ، فَيَقُولُ لِي: سَلْنِي عَمَّا يَقَعُ فِي نَفْسِكَ، فَتَنْثَالُ عَلَيَّ السُّؤَالَاتُ فَأَسْأَلُهُ عَنْهَا، فَيَجِيبُنِي عَنْهَا لِلْوَقْتِ، ثُمَّ يَمْضِي إِلَى مَنْزِلِهِ فَيَعْمَلُهَا كُتُبًا."^(٢)

وَيَبْدُو أَنَّ الْمَحَاسِبِيَّ كَانَ يَسْتَعْمِلُ طَرِيقَةَ السُّؤَالِ حَتَّى مَعَ الْجَمَاعَةِ الْكَبِيرَةِ. فَقَدْ رَوَى الْخَطِيبُ الْبَغْدَادِيُّ قِصَّةَ حُضُورِ أَحْمَدَ بْنِ حَنْبَلٍ جُلُوسَةَ الْمَحَاسِبِيِّ دُونَ عِلْمِهِ، وَفِي الرِّوَايَةِ: "... وَحَضَرَ الْحَارِثُ وَأَصْحَابُهُ فَأَكَلُوا، ثُمَّ قَامُوا لَصَلَاةِ الْعَتَمَةِ، وَلَمْ يَصَلُّوا بَعْدَهَا، وَقَعَدُوا بَيْنَ يَدَيِ الْحَارِثِ، وَهُمْ سَكَوَتْ لَا يَنْطِقُ وَاحِدٌ مِنْهُمْ إِلَى قَرِيبٍ مِنْ نِصْفِ اللَّيْلِ، فَابْتَدَأَ وَاحِدٌ مِنْهُمْ وَسَأَلَ الْحَارِثَ عَنْ مَسْأَلَةٍ، فَأَخَذَ فِي الْكَلَامِ وَأَصْحَابُهُ يَسْتَمْعُونَ، وَكَأَنَّ عَلَى رُؤُوسِهِمُ الطَّيْرَ، فَمِنْهُمْ مَنْ يَبْكِي، وَمِنْهُمْ

(١) المحاسبي، الرعاية لحقوق الله، مرجع سابق، ص ٤١٤.

(٢) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. تاريخ بغداد (مدينة السلام)، بيروت: دار الكتاب العربي، (د. ت.)، ج ٨، ص ٢١٣.

من يزَعَق، وهو في كلامه... ولم تزل تلك حالهم حتى أصبحوا فقاموا وتفرقوا." (١)

وطريقة السؤال هي الظاهرة في كثير من كتب المحاسبي فيبدأ الحديث في كل مسألة بعد سؤال. وكتاب الرعاية على سبيل المثال يبدأ بقوله: وأما ما سألت عنه من الرعاية لحقوق الله عَزَّجَلَّ والقيام بها، فإنك سألت عن أمر عظيم... ثم يتخيل راوياً يروي فيسأل قلت: فما التقوى؟ فيأتي جواب الحارث، ثم يأتي سؤال آخر، قلت: فما الورع؟ قال:... ويأتي جواب الحارث. (٢) وهكذا في سائر فقرات الكتاب. ثم إن كتبه هي إرشادات وتعليمات من قبيل: "اعلم أن..."، و"افعل، ولا تفعل".

ب- القشيري (توفي: ٤٦٥هـ):

هو أبو القاسم عبد الكريم بن هوازن بن عبد الملك بن طلحة القشيري، الشافعي، صاحب "الرسالة القشيرية" (٣) صنفها في الكلام على رجال الطريقة وأحوالهم وأخلاقهم، وأصبحت واحداً من المراجع المهمة لمن جاء بعده من شيوخ الصوفية. ومثل غيره من أقطاب التصوف يذهب المؤلف إلى عرض فهمه لطبيعة النفس الإنسانية وما تحتاج إليه من تخلية من مذموم الأخلاق، وتحليلية بمحمودها. والرسالة في ستة وخمسين باباً، وردت فيها، تتضمن كثيراً من اللفظات التربوية. ومع ذلك فقد ختمها بالباب الأخير بعنوان "الوصية للمريدين"، ضمَّنه مجموعة من المبادئ التربوية ذات الصلة المباشرة بعلاقة المريد بالشيخ. بدأها بالتأكيد على الناس: "ويقبح بالمريد أن ينتسب إلى مذهب من مذاهب من ليس من هذه الطريقة،... والناس إما أصحاب النقل والأثر، وإما أرباب العقل والفكر. وشيوخ هذه الطائفة ارتقوا عن هذه الجملة؛ فالذي للناس غيب، فهو لهم ظهور

(١) المرجع السابق، ج ٨، ص ٢١٤-٢١٥.

(٢) المحاسبي، الرعاية لحقوق الله، مرجع سابق، ص ٣٧.

(٣) القشيري، أبو القاسم عبد الكريم بن هوازن. الرسالة القشيرية، تحقيق: عبد الحليم محمود ومحمود بن الشريف، القاهرة: مؤسسة دار الشعب للطباعة والنشر، ١٩٨٩م.

والذي للخلق من المعارف مقصود، فلهم من الحق سبحانه موجود.^(١)

وتحدث عن أهمية الشيخ المري، وأن على المريد أن يتأدب بشيخ فقال: "ثم يجب على المريد أن يتأدب بشيخ؛ فإن لم يكن له أستاذ لا يفلح أبداً... الشجرة إذا نبتت بنفسها من غير غارس فإنها تورق ولكن لا تثمر، كذلك المريد إذا لم يكن له أستاذ يأخذ منه طريقته نفساً نفساً فهو عابد هواه، لا يجد نفاذاً."^(٢)

ويرى القشيري أن على الشيخ أن يختبر المريد ويعرف حاله وما يصلح له، فيعلمه الذكر باللسان أولاً ثم بأن يستوى قلبه مع لسانه، ويرشده إلى التقليل من النوم، ومن الغداء بالتدرج، وبإثارة الخلوة والعزلة. ويتفرس فيه فإن رأى فيه كياسة أحاله إلى الحجج العقلية، وأن وجد فيه القوة والثبات في الطريقة أمره بالصبر والذكر. "هذا إذا كان المريد يصلح للوصول، فأما إذا كان شاباً طريقته الخدمة في الظاهر بالنفس للفقراء، وهو دونهم في هذه الطريقة رتبة، فهو وأمثاله يكتفون بالرسم في الظاهر، فهؤلاء الواجب لهم دوام السفر، حتى لا تؤديهم الدعة إلى ارتكاب محظور."^(٣)

ت- الغزالي (توفي: ٥٠٥هـ):

هو الشيخ الإمام أبو حامد، محمد بن محمد بن أحمد الطوسي الشافعي، الغزالي، لازم إمام الحرمين، فبرع في الفقه في مدة قريبة، ومهر في الكلام والجدل، ثم اتجه في آخر حياته إلى التصوف. له اهتمامه الواضح في التربية من خلال كتابه منهاج المتعلم، وأيها الولد، ومعيار العالم، وغيرها، وأفرد باباً طويلاً في كتاب إحياء علوم الدين عن آداب المتعلم والمعلم.^(٤)

(١) المرجع السابق ص ٦١٨.

(٢) المرجع السابق، ص ٦٢١.

(٣) المرجع السابق، ص ٦٢٣-٦٢٤.

(٤) الغزالي، إحياء علوم الدين، مرجع سابق، ج ١، ص ٤٨.

يتوجه خطابه التربوي في جوهره إلى كل مسلم يتوق إلى تحقيق ما بلغه العارفون من رقي روحي، ويرى أن المريد لا يمكنه أن يربي نفسه بنفسه، ولا أن يزيل أمراض قلبه، إلا إذا استعان بشيخ عارف بأمراض القلوب، وهذا يعني بالضرورة أن يراعي الشيخ الفروق الفردية بين المريدين وحاجات كل منهم، في المجال النفسي، والعلمي والصحي والحالة القلبية. وعند ذلك سيكون التوجيه التربوي لكل مريد مختلفاً عن التوجيه اللازم لغيره.^(١)

من أساليب التعليم التي يكثر الغزالي من ذكرها ضرب المثل، من خلال تصوير المواقف بصورة نفسية أو علمية. فحين يوضح أهمية العمل وعدم جدوى العلم بلا عمل، يأتي بالكثير من الأمثلة منها قوله: "العلم المجرد لا يأخذ باليد. مثاله لو كان على رجل في برية عشرة أسياف هندية مع أسلحة أخرى، وكان الرجل شجاعاً وأهل حرب فحمل عليه أسد عظيم مهيب، فما ظنك؟ هل تدفع الأسلحة شره عنه بلا استعمالها وضربها؟! ... فكذا لو قرأ رجل مائة ألف مسألة علمية وتعلمها، ولم يعمل بها، لا تفيده إلا بالعمل. ومثاله أيضاً: لو كان لرجل حرارة ومرض صفراوي يكون علاجه بالسكنجين والكشكاب، فلا يحصل البرء إلا باستعمالهما."^(٢)

ومن ذلك أن الغزالي يصنع لتلميذه حالة نفسيه بأمثلة متعددة، منها: "لو علمت أن عمرك ما يبقى غير أسبوع، فبالضرورة لا تشتغل فيها بعلم الفقه والخلاف والأصول والكلام وأمثالها... بل تشتغل بمراقبة القلب ومعرفة صفات النفس والإعراض عن علائق الدنيا... لو أنك أُخْبِرْتَ أن السلطان بعد أسبوع يبيئك زائراً، أَعْلَمُ أنك في تلك المدة لا تشتغل إلا بإصلاح ما علمت أن نظر السلطان سيقع عليه من الثياب والبدن والدار والفُرُش وغيرها."^(٣)

(١) المرجع السابق، ج ٣، ص ٦١.

(٢) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. رسالة أيها الولد، تحقيق: علي محيي الدين القره داغي. بيروت: دار البشائر، ط ٤، ٢٠١٠م، ص ٩٨-٩٩.

(٣) المرجع السابق، ص ١٤٦-١٤٧.

ولا يفوته حين يكتب باختصار أن يحيل القارئ على مادة تفصيلية في كتاباته الأخرى. "وإن أردت علم أحوال القلب فانظر إلى الإحياء." (١)

والتربية الصوفية عن الغزالي لا تعدد بشطحات الصوفية وترهاتهم؛ بل سبيلها هو موافقة الشرع، يقول الغزالي: "ينبغي لك أن يكون قولك وفعلك موافقاً للشرع، إذ العلم والعمل بلا اقتداء الشرع ضلالة، وينبغي لك ألا تغتر بشطح الصوفية وطاماتهم، لأن سلوك هذا الطريق يكون بالمجاهدة وقطع شهوة النفس وقتل هواها بسيف الرياضة، لا بالطامات والترهات." (٢)

والخلاصة أن المدرسة الصوفية في التربية تهتم بالكبار البالغين وليس صغار المتعلمين، وأن منهجها يتضمن العلوم المعروفة في المدارس الأخرى، لكنها تركز على تزكية النفس والقلب من التعلق بالدنيا، والزهد فيها، وإيثار حب الله ورسوله والآخرة. وأن طريقة التربية تعتمد على الصلة الوثيقة بين الشيخ والمريد، وترديد أدعية وأوراد معينة بكيفيات محددة، هي من خصائص الطريقة التي يرسمها شيخها. أما أماكن التربية الصوفية فهي في الغالب أماكن خاصة تبعد عن أماكن تجمع الناس في المساجد والجوامع، لذلك فضلوا الزوايا والربط والخوانق، وإن كان لبعضهم مساجد خصصوا لأنفسهم فيها زوايا لحلقات الدرس والذكر.

خامساً: المدرسة الكلامية في التربية

تلقى الصحابة رَحِمَهُمُ اللَّهُ الْإِيمَانَ وَالْإِسْلَامَ مِنَ النَّبِيِّ ﷺ، باليقين والتسليم لما يعرفونه عنه من الأمانة والصدق، ولما كان فيما يبلغهم به عن الله سبحانه من معاني الحق والخير والفضيلة. وبعد موت النبي ﷺ وقعت في حياة المسلمين أحداث وعرضت قضايا، اختلفوا في شأنها، فكان للخلاف السياسي دوره في تأويل النص

(١) المرجع السابق، ص ١٤٨.

(٢) المرجع السابق، ص ١١٧-١١٨.

الديني لصالح ما يميل إليه كل طرف في الخلاف. ودخل في الإسلام بعض أهل الأديان الأخرى، الذين بقيت مسائل أديانهم السابقة موضوعات للتساؤل، وجاءت ترجمة أعمال الأمم السابقة من اليونان والفرس والهند، لتُقدّم خبرةً بشرية تستحق النظر، عند بعض أهل العلم؛ مما استدعى طرقاً في التفكير مختلفة عما ساد في القرن الأول والثاني، ربما كان حافظها الأساس هو دفع الشك عن الدين وحمايته والدفاع عنه، بأساليب جديدة دخل فيها النظر العقلي والكلام المنطقي، والمناظرة والجدل.

وقد تبلورت طرق التفكير هذه لدى عدد من الفئات كان منها الخوارج، والجبرية، والقدرية، والمعتزلة، والأشاعرة، وغيرهم. واستخدم بعض الفقهاء أساليب من أعمال الرأي في فهم النص وتطبيقه على الواقع، بينما تمسك آخرون بنصوص الحديث.

ومع منتصف القرن الثالث الهجري، بدأت تظهر مصطلحات وتصنيفات للعلوم التي أخذت بالتشكُّل والتدوين، فكان منها ما سمي علم الكلام. وفي تحديد موضوع هذا العلم، يقول الفارابي:

"وصناعة الكلام يقتدر بها الإنسان على نصره الآراء والأفعال المحدودة التي صرح بها واضع الملة، وتزييف كل ما خالفها بالأقوال، ... وهي غير الفقه؛ لأن الفقه يأخذ الآراء والأفعال التي صرح بها واضع الملة مسلّمة، يجعلها أصولاً فيستنبط منها الأشياء اللازمة عنها. والمتكلم ينصر الأشياء التي يستعملها الفقيه أصولاً من غير أن يستنبط منها أشياءً أخرى. فإذا اتفق أن يكون لإنسان قدرة على الأمرين جميعاً فهو فقيه متكلم، فيكون نصرته لها بما هو متكلم، واستنباطه عنها بما هو فقيه." (١)

(١) الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان. إحصاء العلوم، تحقيق: علي بو ملح، بيروت: دار ومكتبة الهلال، ط١، ١٩٩٦م، ص٨٦.

والتكلمون مثلهم مثل معظم العلماء المتخصصين في علم من العلوم يرون علمهم أشرف العلوم. وعند عضد الدين الإيجي أنَّ الكلام: "علم يقتدر معه على إثبات العقائد الدينية بإيراد الحجج ودفع الشبه، علم الكلام "أشرف العلوم"، ... و "هو رئيس العلوم على الإطلاق". ... "وإنَّما سمي كلاماً إمَّا لأنَّه بإزاء المنطق للفلاسفة، أو لأنَّ أبوابه عنونت أولاً بالكلام في كذا، أو لأنَّ مسألة الكلام أشهر أجزائه... أو لأنَّه يورث قدرة على الكلام في الشرعيات ومع الخصم."^(١)

تلتقي المدرسة الكلامية في كثير من منطلقاتها مع المدرسة الفلسفية، ولا سيما أن المتكلمين يهتمون بفلسفة التعليم أكثر مما يهتمون بالتعليم نفسه. وفلسفة التعليم تتصل بفهم الإنسان المتعلم، وهو ما يحيل إلى علم النفس والطبيعة البشرية، ثم عن التعليم بما يحيل إلى نظرية المعرفة. وعلى الرغم من أن كثيراً من المتكلمين هم في الأساس علماء في الفقه، لكن كلامهم يهدف إلى نصرة الدين، في حين يهتم الفقهاء باستنباط الأحكام العملية.

وقد وقف الفقهاء في وجه الكلام موقفاً متشدداً، فمن ذلك ما أوردنا سابقاً من رأي الإمام أحمد مما نقل عن المحاسبي من الكلام، ومنه كذلك ما أخرجه، السيوطي عن الإمام الشافعي: "حكمي في أهل الكلام أن يضربوا بالجريد، ويحملوا على الإبل يطاف بهم في العشائر والقبائل وينادى عليهم، هذا جزء من ترك الكتاب والسنة وأقبل على الكلام."^(٢)

سوف نكتفي في الحديث عن هذه المدرسة بجملة نصوص مباشرة حول التعليم من مصدرين؛ الأول: هو الجاحظ ونأخذ من رسالة المعلمين ومن رسالة

(١) الإيجي، عضد الدين عبد الرحمن بن أحمد. المواقف في علم الكلام، بيروت: عالم الكتب، (د. ت.)، ج ١، ص ٧.

(٢) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. صون المنطق عن الكلام في فني المنطق والكلام، تحقيق: على سامي النشار وسعاد علي عبد الرازق، القاهرة: مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر، سلسلة إحياء التراث، ط ٢، ١٩٧٠ م، ص ٦٥.

المعاش والمعاد، والمصدر الثاني: من القاضي عبد الجبار كتاب المغني نأخذ منه نصوصاً تختص بطبيعة الإنسان، والعقل، والعلم، والتكليف، والإرادة، والحرية، والتوكل والتواكل، وإمكانية تعلم العلم لذلك فالتعلم واجب، وتركه موجب للعقاب، والتعلم بالترتيب ليرسخ في القلب ويكون أدأؤه سهلاً ميسوراً سواء كان كلاماً أو صناعة.

١ - عمرو بن بحر الجاحظ (توفي: ٢٥٥هـ):

هو أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب، الشهير بالجاحظ لجحوظ في عينيه، ولد في البصرة عام ١٦٣هـ، وتوفي فيها. من أئمة البلاغة والأدب، وكان معتزلياً، عُرف أتباعه بالفرقة الجاحظية، وقعت عليه الكتب فمات، عاصر اثني عشر خليفة من خلفاء العباسيين، وذلك في حقبة اختلطت فيها الثقافة العربية والفارسية واليونانية والهندية، فاتصل الجاحظ بهذه الثقافات بقراءة الكتب المترجمة أو بمجالسة المترجمين.

مؤلفاته كثيرة منها: البيان والتبيين، والحيوان، والبخلاء، وغيرها، وله مجموعة الرسائل (٤٤) رسالة، وجدنا ما يخص التربية والتعليم في رسالة المعاد والمعاش، ورسالة المعلمين. حيث تحدث في رسالة المعلمين عن أمور تخص العلم والتعليم، مثل: الكتاب ودوره في توارث الخبرة والحفاظ عليها، وتفضيل الورق على الجلد، وعن ممارسة الكتب، وعن الكتاتيب في عصره وأنواع العلوم ومواد التعليم، وأصناف المعلمين ومنزلة معلم الأحداث، وما ينبغي أن يكون عليه المعلم من حسن الخلق والأمانة ورعاية حقوق المهنة، وعن أهداف التعليم: الإصلاح الأخلاقي، والعلم لذات العلم، وتحقيق المركز والرزق، وعن حرية الرأي، وتعليم اللغات، والترجمة، وعن النقل والعقل، وضرورة الاهتمام بالطفل ورياضته، وكيفية توجيهه، وأن إسلامه يكون تلقيناً لا اختياراً، والاعتراف بالفروقات الفردية بين الأطفال، واختلاف طبائعهم، وسياسة الرضيع عند بكائه، وعن دور الإثابة في

سياسة التعليم، وعن الحفظ والاستنباط، والفرق بين الحفظ والفهم، وتحدث عن المعرفة، ووسائل اكتسابها.

من أقواله التربوية: قال في رسالة "المعلمين":

"ولولا الكتاب لا خلت أخبار الماضين، وانقطعت آثار الغائبين، وإنما اللسان للشاهد لك، والقلم للغائب عنك، وللماضي قبلك، والغابر بعدك، صار نفعه أعم، والدواوين إليه أفقر... ولولا الكتاب ما تم تدبير، ولا استقامت الأمور، وقد رأينا عمود صلاح الدين والدنيا إنما يعتدل في نصابه، ويقوم على أساسه بالكتاب والحساب."^(١)

وقال عن اعترافه بفضل المعلمين عليه وعلى طلبة العلم: "وليس علينا لأحد في ذلك من المنة بعد الله الذي اخترع ذلك لنا ودلنا عليه، وأخذ بنواصينا إليه، ما للمعلمين الذين سخّروهم لنا، ووصل حاجتهم إلى ما في أيدينا، هؤلاء هم الذين هجوتهم وشكوتهم وحاججتهم وفحشت عليهم، وألزمت الأكابر ذنب الأصاغر، وحكمت على المجتهدين بتفريط المقصرين، ورثيت لآباء الصبيان من إبطاء المعلمين على تحذيقهم، ولم ترث للمعلمين من إبطاء الصبيان عما يرادهم، وبعدهم عن صرف القلوب لما يحفظونه ويدرسونه، والمعلمون أشقى بالصبيان من رعاة الضأن ورواض المهارة، ولو نظرت من جهة النظر علمت أن النعمة فيهم عظيمة سابغة، والشكر عليها لازم واجب."^(٢)

وتحدث عن ضرر طريقة الحفظ، وقال عن كراهة الحكماء للحفظ: "الحفظ عذقُ الذهن، ولأن مستعمل الحفظ لا يكون إلا مقلداً، والاستنباط هو الذي يفضي بصاحبه إلى برد اليقين، وعز الثقة. والقضية الصحيحة والحكم المحمود: أنه متى

(١) الجاحظ، رسائل الجاحظ، مرجع سابق، مج ٢، ج ٣، ص ٢٧.

(٢) المرجع السابق، مج ٢، ج ٣، ص ٢٧.

أدام الحفظ أضرَّ ذلك بالاستنباط، ومتى أدام الاستنباط أضرَّ ذلك بالحفظ، وإن كان الحفظ أشرف منزلة منه، ومتى أهمل النظر لم تُسرَّع إليه المعاني، ومتى أهمل الحفظ لم تعلق بقلبه وقلَّ مكثها في صدره. وطبيعة الحفظ غير طبيعة الاستنباط، والذي يعالجان به ويستعينان متفق عليه ألا وهو فراغ القلب للشيء، والشهوة له، وبهما يكون التمام، وتظهر الفضيلة. ولصاحب الحفظ سببٌ آخر يتفقان عليه، وهو الموضع والوقت، فأما الموضع فأيهما يختاران إذا أرادا ذلك الفوق دون السفلى. وأما الساعات فالأسحر دون سائر الأوقات، لأن ذلك الوقت قبل وقت الاشتغال وبعقب تمام الراحة والجها، لأن للجها مقداراً هو المصلحة كما أن للكمد مقداراً هو المصلحة.^(١)

وتحدث عن أثر المعلم ودوره: فقال: "قال المعلم: وجدنا لكل صنف من جميع ما بالناس إلى تعلمه حاجة، معلمين كمعلمي الكتاب والحساب، والفرائض والقرآن، والنحو والعروض والأشعار، والأخبار والآثار، ووجدنا الأوائل كانوا يتخذون لأبنائهم من يعلمهم الكتابة والحساب، ثم لعب الصوالة والرمي في التنبؤ، والمجثمة والطير الخاطف ورمي البنجكاز، وقبل ذلك الدبوق، والنفخ في السبطانة، وبعد ذلك الفروسية، واللعب بالرماح والسيوف والمشاولة، والمنازلة والمطاردة، ثم النجوم واللعون، والطب والهندسة."^(٢)

وقال: "ووجدنا للأشياء كلها معلمين. وإنما قيل للإنسان العالم الصغير سليل العالم الكبير لأن في الإنسان من جميع طبائع الحيوان أشكالاً، من ختل الذئب، وروغان الثعلب، ووثوب الأسد، وحقد البعير، وهداية القطاة، وهذا كثير وهذا بابه."^(٣)

وتحدث عن ضرورة التخصص فقال: "وقد يكون الرجل يُحسن الصنف والصنفين من العلم، فيظن بنفسه عند ذلك أنه لا يحمل عقله على شيء إلا نفذ به

(١) المرجع السابق، مج ٢، ج ٣، ص ٣٠.

(٢) المرجع السابق، مج ٢، ج ٣، ص ٣٣.

(٣) المرجع السابق، مج ٢، ج ٣، ص ٣٣ - ٣٤.

فيه، كالذي اعترى الخليل بن أحمد بعد إحسانه في النحو والعروض أن ادعى العلم بالكلام وبأوزان الأغاني، فخرج من الجهل إلى مقدار لا يبلغه أحدٌ إلا بخذلان الله تعالى، فلا حرمنّا الله تعالى من عصمته، ولا ابتلانا بخذلانه." (١)

وقال في رسالة "المعاش والمعاد":

"وقد أجمعت الحكماء أن العقل المطبوع والكرم الغريزي لا يبلغان غاية الكمال إلا بمعاونة العقل المكتسب، ومثلوا ذلك بالنار والخطب، والمصباح والدهن، وذلك أن العقل الغريزي آلة والمكتسب مادة، وإنما الأدب عقل غيرك تزيده في عقلك." (٢)

وقال: "واعلم أن الآداب إنما هي آلات تصلح أن تستعمل في الدين وتستعمل في الدنيا، وإنما وضعت الآداب على أصول الطباع، وإنما أصول أمور التدبير في الدين والدنيا واحدة، فما فسدت فيه المعاملة في الدين فسدت فيه المعاملة في الدنيا، وكل أمر لا يصح في معاملات الدنيا لم يصح في الدين." (٣)

وتحدث عن العدل والنصفة فقال: "فاجعل العدل والنصفة في الثواب والعقاب حاكماً بينك وبين إخوانك، فمن قدّمتَ منهم فقدّمته على الاستحقاق، وبصحة النية في مودته، وخلوص نصيحته لك مما قد بلوت من أخلاقه وشيمه، وعلمت بتجربتك له أنه يعلم أن صلاحه موصول بصلاحك، وعطبه كائن في عطبك، ففوض الأمر إليه وأشركه في خواص أمورك وخفي أسرارك، ثم اعرف له قدره في مجلسك..." (٤)

(١) المرجع السابق، مج ٢، ج ٣، ص ٤٤.

(٢) المرجع السابق، مج ١، ج ١، ص ٩٦.

(٣) المرجع السابق، مج ١، ج ١، ص ٩٩.

(٤) المرجع السابق، مج ١، ج ١، ص ١٠٧-١٠٨.

وقال في الأخلاق: "واعلم أنه ليس من الأخلاق التي ذمها الحكماء خلقٌ إلا وقد ينفع في بعض الحالات، ويرد به شكله، ويقام بإزاء مثله، ويدافع به نظيره"^(١)

وقال: "ولكنني أوصيك برياضة نفسك حتى تذللها على الأمور المحموده؛ فإنَّ كل أمر ممدوح هو مما يستثقل النفوس، ومما تسر به وتنقلب إليه الأخلاق المذمومة، فإن أهملتها وإياها غلبت عليك، لأنَّها فيك مركبة، وجبلة مفطورة."^(٢)

٢- القاضي عبد الجبار (توفي: ٤١٥ هـ):

هو عبد الجبار بن أحمد بن عبد الجبار الهمداني الأسدي، أبو الحسين المعتزلي: قاض، أصولي. كان يلقب بقاضي القضاة، ولي القضاء بالري، ومات فيها. له العديد من المؤلفات، منها: شرح الأصول الخمسة، والمغني في أبواب التوحيد والعدل، وغيرها. ونجد في كتاب المغني مجموعة من النصوص ذات الصلة بالعلم وشروطه ومسائل النظر والمعارف، لا سيما في المجلد الثاني عشر والمجلد العشرين.^(٣) ونجد نصوصاً أخرى في كتاب المحيط بالتكليف.^(٤)

قال في كتابه المغني، بهدف بيان حقيقة العلم والمعرفة: "اعلم أنَّ العلم هو المعنى الذي يقتضي سكون نفس العالم إلى ما تناوله، وبذلك ينفصل من غيره، وإن كان ذلك المعنى لا يختص بهذا الحكم إلا إذا كان اعتقاداً معتقده على ما هو به واقعاً على وجه مخصوص"^(٥)

(١) المرجع السابق، مج ١، ج ١، ص ١٣٢.

(٢) المرجع السابق، مج ١، ج ١، ص ١٣٣.

(٣) القاضي عبد الجبار، أبو الحسن عبد الجبار بن أحمد الأسدي. المغني في أبواب التوحيد والعدل، تحقيق: إبراهيم مدكور، بإشراف: طه حسين، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط ١، (د. ت.).

(٤) القاضي عبد الجبار، أبو الحسن عبد الجبار بن أحمد الأسدي. المجموع في المحيط بالتكليف، جمع: أبو محمد الحسن بن أحمد بن متوية، تحقيق ونشر: يان بترس، بيروت: دار المشرق، توزيع: المكتبة الشرقية، ط ١، ١٩٩٩ م، ج ٣، ص ١٩٩.

(٥) القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل، مرجع سابق، ج ١٢، ص ١٣.

وقال: "ولا يأمن إذا نظر أن لا يؤديه ذلك إلى التخلص، لأن عندكم أن النظر في باب الدنيا لا يوجب العلم، وإنما يحصل عنده غالب الظن، ويجوز عند ورود الخوف من كون السبع في الطريق أن لا يكون له أصل، ويجوز أن يتحمل المشقة في السؤال والنظر فيزيده ذلك سوءاً إلى غير ذلك، فكيف يجوز فيما هذا حاله أن يجب عليه..."^(١)

وقال: "وبعد، فإن هذا العلم على ما بيناه وإن كان مكتسباً فلا بد من وقوعه، لأن الدواعي تقوى في فعله، فتحل محل الضروري، أو الفعل الواقع من الملجأ في هذا الباب... فإن قيل: لا بد من أن تجوزوا من العاقل في هذا العلم أن لا يختاره على بعض الوجوه، لأن كونه مكتسباً يوجب ذلك فيه، وإذا صح منه أن لا يختاره فلو لم يختره أكان التكليف يثبت أم يسقط، فإن قلتم يثبت حكمتكم بثبوته مع زوال شرطه، وإن قلتم لا يثبت حكمتكم بزوال التكليف..."^(٢)

وتحدث في إبطال القول بأن حقيقة كل شيء ما يعتقده المعتقد، وأن ما يدرك بالحواس هو بمنزلة ما يظنه النائم مما يراه في نومه، وأن ذلك مختلف فيه كما اختلفوا في العقليات، قال: "وبعد فإن الحواس لا تتناول كون الشيء صحيحاً أو فاسداً، وإنما يدرك بها الشيء على ما هو عليه لذاته ويعلم عند ذلك كونه موجوداً، لأن صحة الشيء لا ترجع إلى نفسه، ولا لصفة النفس به تعلق..."^(٣)

وتحدث عن طرق العلوم الضرورية والمكتسبة، وأن العلم بالمشاهدات ضروري، وإنما ينتفي بالسهو، أو ما يجري مجراه، فقال: "وقد يعلم العاقل متى علم الشيء الذي يدرسه حالاً بعد حال، ترتيبه ونظامه على وجه يكون العلم به حفظاً يمكنه معه أن يؤديه مرتباً، إن كان علم الكلام قادراً، وكذلك قد يعلم الصنائع عند علمه بتعاطي

(١) المرجع السابق، ج ١٢، ص ٣٥٩-٣٦٠.

(٢) المرجع السابق، ج ١٢، ص ١٣٧.

(٣) المرجع السابق، ج ١٢، ص ٥٥.

الصناع لها وممارستهم ذلك، فيصير ذلك العلم ثابتاً في قلبه وعلى وجه يمكنه فعل مثل ما فعلوه، ويجري ذلك مجرى الحفظ على ما قدمناه، فكل ذلك ضروري"^(١)

وتحدث عن اختلاف مراحل التعليم عند المعتزلة، ومميزات كل مرحلة، ومما قاله في ذلك: "واعلم أن البليد والمبتدئ لو ساوى المتبحر في العلم، لوجب أن يتفقا لا محالة في المعرفة، وكذلك في سائر ما سأل عنه، وإنما يختلفان لأنها يفترقان فيما نحتاج إليه في النظر، كما أن المتبحر في التجارة والسياسة، يصح منه ما لا يصح من المبتدئ لفضل عليه، والذكي فيه يفارق البليد؛ لأن هذه الأمور يحتاج فيها إلى استعمال الآلات، والواحد منا يحتاج إلى بصيرة وتكرير كثير لاستعمال الآلة..."^(٢)

وتحدث عن أن جميع العلوم يجب أن تكون موجودة في مجموع أبناء الأمة مجال، ولعلّ هذا ما يعني عنده فرض الكفاية في العلم، قال: "إن جملة العلوم يجب أن تكون محفوظة في الأمة، وإن تفرقت في العلم، ليصح أن يظفر بها من يطلبها من أهل العلم، فأما وجوب حصول ذلك في واحد معين فغير واجب، لأنه لا فرق بين أن يوجد مفترقاً في صحة التوصل إليه أو مجتمعاً عند واحد، وإنما يجب أن لا يفوت الأمة جميع علوم الشرائع..."^(٣)

وقال في كتاب "المجموع في المحيط بالتكليف": في إثبات النظر وبيان أحكامه: "اعلم أن النظر الذي نريد إثباته ها هنا إنما هو الفكر، والكلام في إثباته معنى مبني على ما يجده أحدنا من الفصل بين أن يكون مفكراً وبين أن لا يكون كذلك، ولا عاقل إلا ويفصل بين حالته في كونه مفكراً أو لا يكون كذلك، بل يكون عالماً أو مريداً، أو معتقداً..."^(٤)

(١) المرجع السابق، ج ١٢، ص ٦٥.

(٢) المرجع السابق، ج ١٢، ص ٣٧٨.

(٣) المرجع السابق، ج ٢٠، ص ٢١٢.

(٤) القاضي عبد الجبار، المجموع في المحيط بالتكليف، مرجع سابق، ج ٣، ص ١٩٩.

وقال في بيان حقيقة العلم: "اعلم أن الذي يثبت من أحكام العلم يرجع إلى أوصاف كثيرة، نحو كونه اعتقاداً وحادثاً وحالاً، إلى ما أشبه ذلك، وكذلك فيجب أن يكون معتقده على ما هو به، إذا كان مما له معتقد، لأنه قد يجوز في العلم أن لا يكون له معلوم بأن لا ثاني لله تعالى، ولكنه إذا كان معتقده فسيبيله أن يكون معتقده على ما هو به، ولا بد من أن تسكن النفس إليه لينفصل عن التقليد..."^(١)

وقال في بيان طرق العلم: "اعلم أننا لَمَّا بَيَّنَّا إثبات العلم علماً والفصل بينه وبين ما عداه، والوجه الذي منه يصير العلم كذلك، وكان قد تقرر أن هاهنا طريقاً للعلوم بها يتوصل إليها، وجب أن نبين القول فيها، لتتم معرفتنا بأحكام العلم، وربما كان الطريق إلى العلم أمراً منفصلاً عنه، وربما كان العلم طريقاً لعلم آخر، على ما سبق ذكره في العلم بقبح الظلم، والعلم في شيء بعينه أنه ظلم، والمقصد بالباب هو العلوم التي لها طرق وأسباب من غير قبيل العلوم..."^(٢)

وتحدث عن صفة النظر المؤدي إلى العلم وحكمه، فقال: "اعلم أن الذي يحتاج النظر ليصح وجوده أصلاً هو ما تقدم ذكره في التجويز والشك، وهذا الباب هو في الشرط الذي معه يولّد النظر العلم، وكان الذي أوجب أن يتكلم في تمييز هذا الشرط من غيره أن النظر قد تكون له حالة لا يولّد فيها العلم، بأن يقع في شبهة أو في دليل لم يعلمه الناظر على الوجه الذي يدل. وله حالة أخرى يولد العلم، وذلك لا يكون إلا بأن يقع في دليل قد علمه الناظر على الوجه الذي يدل، مثل أن يعلم صحة الفعل من زيد وتعذره على عمرو، مع تساويهما في سائر الأوصاف، لأن ذلك هو العلم بالدليل على الوجه الذي يدل، فإذا نظر في ذلك أمكنه أن يعرف مفارقتة له بصفة من الصفات..."^(٣)

(١) المرجع السابق، ج ٣، ص ٢٠٥.

(٢) المرجع السابق، ج ٣، ص ٢١٣.

(٣) المرجع السابق، ج ٣، ص ٢١٧.

وتحدث عن كيفية توصل المكلف إلى العلوم، فقال: "اعلم أن العلوم على ضربين: أحدهما يدخل تحت التكليف والآخر لا يدخل تحت التكليف، وهذا الثاني هو الذي يعبر عنه بالضرورات، وكمال العقل داخل فيها، ولا يتم تكليف الله تعالى لما يكلفنا من المعارف إلا عند تقدم بعض الضروري الذي هو العقل، فما لم ترح علة المكلف بذلك لم يجز تكليف العلم، كما لا يجوز تكليف العمل، فإذا صار العاقل عاقلاً أمكنه أن يتوصل إلى تحصيل المعارف بوجهين: أحدهما على طريق التوليد وإيجاب الأسباب لمسبباتها، وليس ذلك إلا بأن تمكن من النظر، ويعرف ما يختص به من الوجوب والحسن، على ما سبق ذكره، والثاني أن تتقدم له علوم مخصوصة يتمكن معها من اكتساب المعارف، وذلك يكون على جهة الابتداء فيصير ما تقدم داعياً له، نحو ما يفعله المنتبه من رقدته عند ذكره للنظر والاستدلال فيصير هذا الذكر داعياً، ونحو علمه بأن الظلم قبيح فيعلم أن هذا بعينه قبيح لكونه ظملاً إلى أشبه ذلك، وفي كل واحد من هذين الوجهين كلام نُبِّئُهُ..."^(١)

سادساً: المدرسة الفلسفية في التربية

بدأ ظهور التفكير الفلسفي في التاريخ الإسلامي مبكراً في استخدام علماء الكلام للنظر العقلي، في تأويل بعض النصوص الشرعية، ولا سيما فيما يختص بقضايا العقيدة، ثم لمواجهة الشبهات والقضايا التي يثيرها أهل الكتاب وغيرهم من أهل الديانات الأخرى. ثم تعمق البحث الفلسفي عندما بدأ بعض العلماء يطلعون على ترجمات الفلسفات القديمة، خاصة اليونانية منها. فتمايز الفلاسفة عن علماء الكلام.

وتبنى نفرٌ من الأعلام في التاريخ الإسلامي طريق النظر العقلي أو الفلسفة أو الحكمة، في مستويات مختلفة من الاعتماد على نصوص الشريعة، والاعتماد على كتابات الفلسفة اليونانية أو الهندية أو الفارسية بعد الاطلاع على ترجماتها. وتوزعت آثار

(١) المرجع السابق، ج ٣، ص ٢٣٦.

النظر العقلي الفلسفي بدرجات متفاوتة بين علماء الكلام، وأقطاب التصوف، وأتباع الفلسفة الأرسطية، والأفلاطونية، وغيرها. وجمع بعضهم بين الفلسفة من جهة، والطب أو الفقه أو الأصول، أو علم الكلام، أو التصوف، من جهة أخرى.

وقد تحدث السيوطي بإسهاب عن دخول المنطق والفلسفة إلى العالم الإسلامي، فذكر أن ذلك تم عن طريق ترجمة كتب اليونان، وقد بدأ في عهد الأمويين على يد خالد بن يزيد بن معاوية (توفي: ٩٠هـ) الذي عرف باشتغاله بالكيمياء، ثم توسعت جهود الترجمة في زمن هارون الرشيد (١٩٣هـ)، عن طريق يحيى البرمكي (توفي: ١٨٧هـ)، ثم في زمن المأمون (٢١٨هـ).^(١)

وقد فصل السيوطي في رد فعل العلماء على دخول الكلام والمنطق والفلسفة، فأخذوا يكتبون في نقد هذه العلوم الدخيلة وتحريمها، مركزاً على أقوال عدد منهم ابتداءً بالشافعي وانتهاءً بابن تيمية. ولخص الكلام بقوله:

"فالحاصل من هذا كله أن علوم الأوائل دخلت إلى المسلمين في القرن الأول، لَمَّا فتحو بلاد الأعاجم، ولكنها لم تكثر فيهم، ولم تشتهر بينهم لما كان السلف يمتنعون من الخوض فيها، ثم اشتهرت في زمن البرمكي، ثم قوي انتشارها في زمن المأمون، لما أثاره من البدع وحث عليه من الاشتغال بعلوم الأوائل وإخماد السنة."^(٢)

وكان أبرز ما لفت انتباه القراء المسلمين لترجمات الفلسفة اليونانية، هو منطق أرسطو الذي كان يسمى (الأورجانون) أو الآلة؛ أي آلة العقل، فبنى بعضهم عملهم الفلسفي اعتماداً على هذا المنطق، فكانوا شراحاً للفلسفة اليونانية ولمنطق أرسطو تحديداً، واعتبروه قانون العقل. ولعل أبرز هؤلاء هو أبو نصر الفارابي الذي شرح منطق أرسطو ولقب بالمعلم الثاني، نسبة إلى أرسطو المعلم الأول، لكن

(١) السيوطي، صون المنطق عن الكلام في فتي المنطق والكلام، مرجع سابق، ص ٣٩-٤٥.

(٢) المرجع السابق، ص ٤٤-٤٥.

علماء آخرين قرأوا منطق أرسطو، فناقشوه وأصلحوه، وابتدعوا طرقاً بديلة في النظر العقلي، وكان من هؤلاء أكثر علماء الكلام المسلمين، ولا نعدم وجود فريق آخر من العلماء المسلمين، الذين وقفوا من المنطق عموماً موقف العداء حتى قبل أن تظهر ترجمات أرسطو موقف العداء، وحكموا على أهل الكلام ممن يستخدمون المنطق، بالزيغ والضلال. لكن الجدل في الحكم على الفلسفة لم يتوقف، فأبو حامد الغزالي (توفي: ٥٠٥هـ) هاجم الفلاسفة ووصف أقوالهم بالتهافت، ورد عليه ابن رشد (توفي: ٥٩٥هـ) في كتابه "تهافت التهافت"، ثم جاء المولى خواجه زاده (توفي: ٨٩٣هـ) فرد على ابن رشد في كتاب "تهافت تهافت التهافت".

وقد اعتمد الفلاسفة على عمل العقل البشري. وهم يعتقدون أنّ للعقل قوانين تقوّم عمله وتسدد هدفه، وهذه القوانين هي المنطق: "فصناعة المنطق تعطي جمل القوانين التي شأنها أن تقوّم العقل وتسدد الإنسان نحو طريق الصواب، ونحو الحق في كل ما يمكن أن يغلط فيه من المعقولات." وفائدة هذا العلم: "أنه إذا كانت عندنا تلك القوانين، والتمسنا استنباطاً مطلوباً وتصحيحه عند أنفسنا لم نطلق أذهاننا في تطلّب ما نصحّحه مهملةً تسح في أشياء غير محمودة، وتروم المصير إليه من حيث اتفق، ومن جهات عسى أن تغلطنا فتوهمنا فيما ليس بحق أنه حق، ... ونكون مع ذلك قد عرفنا جميع الأشياء المغلطة لنا والملبسة علينا فنتحرز عنها عند سلوكنا... وتلك تكون منازلنا فيما نلتمس تصحيحه عند غيرنا."^(١)

وما يهمننا في هذا المقام أن كثيراً من كتابات الفلاسفة المسلمين، كانت كتابات تعليمية، وبعضها يحتوي على نصوص خاصة بالتربية والتعليم. اشتركت بعضها مع ما كتب غيرهم من ممثلي المدرسة الفقهية أو الصوفية، أو الكلامية، أو الطبية أو الأدبية. فظهر منهم روادٌ أصبحوا مشهورين عند المسلمين وعند غيرهم، ومنهم: أبو يوسف يعقوب الكندي (٢٥٦هـ)، وإخوان الصفا (القرن الرابع الهجري)،

(١) الفارابي، إحصاء العلوم، مرجع سابق، ص ٢٧-٣٠.

وأبو نصر الفارابي (٣٣٩هـ)، وأبو علي ابن سينا (توفي: ٤٢٧هـ)، وأبو الوليد ابن رشد الحفيد (٥٩٥هـ)، وصدر الدين الشيرازي (١٠٥٠هـ)، وغيرهم. وكان لكل من هؤلاء الرواد رأيه ونظريته التي قد تقترب وقد تبتعد عما هو معروف من مبادئ الإسلام وأحكامه عند جمهور المسلمين. وقد حفل التاريخ الإسلامي بمناقشات وردود بين علماء المسلمين حول القضايا التي تعرضت لها الفلسفة، وكان كل منهم يحاول أن يدل على صدق رؤيته، وملاءمة خطابه لفئة من الناس.

يتميز الفلاسفة عن غيرهم من علماء بأن خطابهم لا يتوجه إلى العامة من أبناء المجتمع، وإنما يتوجه إلى الخاصة منهم، وهم العلماء، فهم القادرون على تأويل النصوص لاستنباط المعاني الكامنة فيها. ومنطقهم في ذلك أن النص الشرعي موجه إلى جميع الناس، لكن الناس يتعلمون بطرق مختلفة، ولذلك لا بد من تيسير سبل تعلم مقاصد الشرع لفئة من الناس، الذين لا يصلح لهم إلا طريق النظر العقلي والفلسفة، وطريق التعلم هذا ليس بدعة مستحدثة، وإنما هي واجب بالشرع أو مندوب إليه، واستشهد في ذلك بنصوص من القرآن الكريم.

ولذلك يكفي أن نأخذ من موقع الفلسفة في التعليم، بعض أقوال ابن رشد من كتاب فصل المقال، فقد عُرف ابن رشد بكونه فقيهاً وأصولياً وقاضياً. لكنه أخذ موقعاً متميزاً في مجال الفلسفة، ذلك أنه هضم أعمال أرسطو وشرحها، وربما كانت شروحه هذه المادة الأساسية التي عرّفت الأوروبيين بأرسطو، فتعلمت عليها طائفة من رجال الدين المسيحي في أوروبا عُرفوا بالرشديين اللاتين.^(١) ثم إن اختيارنا الاستشهاد بنصوص كتاب ابن رشد "فصل المقال" تحديداً؛ لأن الكتاب في مجمله حديث عن الطرق التي يتعلم فيها الناس مقاصد الشرع، فكأنه يتحدث على الفلسفة فيه بوصفها طريق تعلم فئة من الناس، لا ينفع معها طريق آخر غير طريق

(1) Latin Averroism. (2016). In *Encyclopædia Britannica*. Retrieved from:

- <http://www.britannica.com/topic/Latin-Averroism> (May 31, 2016).

الفلسفة. فالفلسفة هنا هي طريق في العلم والتعليم.

معظم من يسمون فلاسفة الإسلام مثل الكندي والفارابي وابن سينا يرون عدم التعارض بين الدين والفلسفة، وأنه ليس هناك من حرج في أن نتعلم من علوم الآخرين. ولكننا نكتفي في هذا المقام بما قدمه ابن رشد الحفيد، فهو خير من يعبر عن هذا التوجه بصورة واضحة حين يقول عن أهمية الاطلاع على كتابات السابقين لنا حتى من غير أهل ملتنا: "فقد يجب علينا إن ألفينا من تقدمنا من الأمم السالفة نظراً في الموجودات واعتباراً لها بحسب ما اقتضته شرائط البرهان، أن ننظر في الذي قالوه من ذلك، وما أثبتوه في كتبهم؛ فما كان منها موافقاً للحق قبلناه منهم، وسررنا به وشكرناهم عليه، وما كان منها غير موافق للحق نبهناهم عليه، وحدّرنا منه وعذرناهم. فقد تبين من هذا أن النظر في كتب القدماء واجب بالشرع؛ إذ كان مغزاهم في كتبهم ومقصدهم هو المقصد الذي حثنا الشرع عليه."^(١)

وموقف ابن رشد في هذا المجال نابع من أن الحكمة (أو الفلسفة) هي طريقة في النظر العقلي وما يلزمه من تأويل ليتحقق الفهم الحق من النصوص الشرعية. ذلك أن "فعل الفلسفة ليس شيئاً أكثر من النظر في الموجودات واعتبارها من جهة دلالتها على الصانع... وإِنَّه كَلَّمَا كانت المعرفة بصنعتها أتمَّ كانت المعرفة بالصانع أتم، وكان الشرع قد ندب إلى اعتبار الموجودات وحث عليها"^(٢)... "وإذا كانت هذه الشريعة حقاً وداعية إلى النظر المؤدي إلى معرفة الحق، فإنَّ معشر المسلمين نعلم على القطع أنَّه لا يؤدي النظر البرهاني إلى مخالفة ما ورد به الشرع؛ فإنَّ الحقَّ لا يضادُّ الحقَّ بل يوافقُه ويشهدُ له."^(٣)

(١) ابن رشد (الحفيد)، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد. فصل المقال في تقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال، مع مدخل ومقدمة تحليلية لمحمد عابد الجابري، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ١٩٩٧م، فقرة: ١٥، ص ٩٣.

(٢) المرجع السابق، فقرة: ٢، ص ٨٥-٨٦.

(٣) المرجع السابق، فقرة: ١٩، ص ٩٦.

لكن النظر العقلي وفعل الفلسفة بما قد يلزمه من تأويل، ليس هو الطريق المناسب لكل الناس، لاختلاف ما يلزم الفئات المختلفة من الناس في تعلُّم العلم لتحقيق مقصود الشرع لديهم، يقول ابن رشد: "لَمَّا كَانَ مقصود الشرع تعليم العلم الحقَّ والعمل الحق، وكان التعليم صنفين: تصوراً وتصديقاً، كما بيّن أهل العلم بالكلام، وكانت طريق التصديق الموجودة للناس ثلاثة: البرهانية والجدلية والخطابية، وطرق التصور اثنتين: إما الشيء نفسه وإما مثاله، وكان الناس كلُّهم ليس في طباعهم أن يقبلوا البراهين ولا الأقاويل الجدلية، فضلاً عن البرهانية... وكان الشرع إنّما مقصوده تعليم الجميع، وجب أن يكون الشرع يشتمل على جميع أنحاء طرق التصديق وأنها طرق التصور. ولما كانت طرق التصديق منها ما هي عامة لأكثر الناس، أعني وقوع التصديق من قبلها وهي الخطابية والجدلية... ومنها ما هي خاصة بأقل الناس وهي البرهانية، وكان الشرع مقصوده الأول العناية بالأكثر، من غير إغفال تنبيه الخواص، كانت أكثر الطرق المصّرّح بها في الشريعة هي الطرق المشتركة للأكثر في وقوع التصور والتصديق." (١) ثم يدخل ابن رشد في تفصيلات هذه الطرق ويختتم بقوله: "فإذن الناس في الشريعة على ثلاثة أصناف: صنف ليس من أهل التأويل أصلاً وهم الخطابيون الذين هم الجمهور الغالب،... وصنف هو من أهل التأويل الجدلي، وهؤلاء هم الجدليون بالطبع فقط أو بالطبع والعادة، وصنف هو من أهل التأويل اليقيني، وهؤلاء هم البرهانيون بالطبع والصناعة، أعني صناعة الحكمة. وهذا التأويل ليس ينبغي أن يصرح به لأهل الجدل، فضلاً عن الجمهور." (٢)

ثم يفصل ابن رشد في الطرق التي سلكتها الفرق المختلفة، والأخطاء التي وقع فيها بعضهم، "أعني من قبل أنّهم لم يعرفوا أيّ الطرق هي الطرق المشتركة

(١) المرجع السابق، فقرة: ٥٩ و٦٠، ص ١١٦-١١٧.

(٢) المرجع السابق، فقرة: ٦٤ و٦٥، ص ١١٨-١١٩.

لجميع التي دعا الشرع من أبوابها جميع الناس، وظنوا أن ذلك طريق واحد، فأخطأوا مقصد الشارع وضلوا وأضلوا.^(١) فإن قيل: ... فأئى الطرق هي هذه الطرق في شريعتنا هذه؟ قلنا: هي الطرق التي ثبتت في الكتاب فقط، فإن الكتاب العزيز إذا تُوِّمل وجدت فيه الطرق الثلاث الموجودة لجميع الناس، والطرق المشتركة لتعليم أكثر الناس، والخاصة. وإذا تُوِّمل الأمر فيها ظهر أنه ليس يُلْفَى طرق مشتركة لتعليم الجمهور أفضل من الطرق المذكورة فيه. فمن حرفها بتأويل لا يكون ظاهراً بنفسه، أو أظهر منها للجميع - وذلك شيء غير موجود - فقد أبطل حكمته وأبطل فعلها المقصود في إفادة السعادة الإنسانية. وذلك ظاهر جداً في حال الصدر الأول، وحال من أتى بعدهم.^(٢)

ومع أن أهل الفرق الذين تفرقوا في طرق تحقيقهم مقاصد الشرع، من المعتزلة والأشاعرة وغيرهم، قد وقعوا في تأويلات فاسدة: " فأوقعوا الناس من قبل ذلك في شنان وتباغض وحروب، ومزقوا الشرع، وفرقوا الناس كل التفريق "^(٣) فإن ابن رشد يعبر عن " غاية الحزن والتألم " من الأخطاء التي وقع فيها بعض من ينتسبون إلى الفلسفة، " فإنَّ النفس مما تخلل هذه الشريعة من الأهواء الفاسدة والاعتقادات المحرفة في غاية الحزن والتألم، وبخاصة ما عرض لها من ذلك من قبل من ينسب نفسه إلى الحكمة، فإنَّ الإذاية من الصديق هي أشد من الإذاية من العدو؛ أعني أنَّ الحكمة هي صاحبة الشريعة والأخت الرضيعة، ... وهما المصطحبتان بالطبع، المتحابتان بالجوهر والغريزة. وقد آذاها أيضاً كثير من الأصدقاء الجهال ممن ينسبون أنفسهم إليها، وهي الفرق الموجودة فيها. والله يسدد الكل، ويوفق الجميع لمحبتته، ويجمع قلوبهم على تقواه، ويرفع عنهم البغض والشنان بفضلته ورحمته. "^(٤)

(١) المرجع السابق، فقرة: ٧٦، ص ١٢٣.

(٢) المرجع السابق، فقرة: ٧٧، ٧٨، ٧٩، ص ١٢٣-١٢٤.

(٣) المرجع السابق، فقرة: ٧٣، ص ١٢٢.

(٤) المرجع السابق، فقرة: ٨٣، ص ١٢٥.

١ - أهداف المدرسة الفلسفية:

لعل من أهم ما يميز هذه المدرسة، واختلفت فيه عن مدرسة الفقهاء والمحدثين هو ما تمثل في محاولة الانفتاح على ما عند الآخرين من آراء وأفكار، حيث ساهم رواد هذه المدرسة في ترجمة الثقافات الأجنبية، خاصة الفرس واليونان، وكانوا يرون أن فيها الشيء الكثير الذي يمكن أن يساعدهم في الرد على خصوم الإسلام في ذلك الوقت. فمن أهدافهم الرد على خصوم الإسلام، والتدليل على صحة ما عند المسلمين بأدلة تعتمد على العقل والمنطق أكثر من اعتمادها على القرآن والسنة. ومن هذه الأهداف محاولة التقريب بين الدين والفلسفة، حتى إن إخوان الصفا ذكروا في مجمل كلامهم أن ضلالات الشريعة وشروطها لا يطردها إلا الفلسفة والحكمة، فكان تركيز بعضهم على العقل أكثر من اعتمادهم على النقل، وأنَّ العقل حاكم على النقل، بحجة أنَّه مناط التكليف. وقد تلاقت كثير من أهداف هذه المدرسة مع مناهج بعض الفرق الكلامية، خاصة المعتزلة، من حيث اعتمادهم على العقل.

ومن أهداف المدرسة الفلسفية تأكيد الحاجة إلى العلوم الأخرى فنجد أن كثيراً من الفلاسفة اشتغلوا بالطب والفلك والرياضيات واللغة. أما الكتابات التربوية للفلاسفة فإنها تركّز على فهم النفس الإنسانية وتطور مدارك الإنسان في مراحل عمره.

٢ - أهم مناهج وبرامج المدرسة التربوية الفلسفية:

أكثر ما يهتم به أصحاب هذه المدرسة هو المنطق، حيث يعتبرونه الوسيلة لتقويم العقل وتسديد الإنسان نحو الصواب. ومعرفة النفس موضوع أساسي في كتابات الفلاسفة، فقد كان غرض كتاب تهذيب الأخلاق عند مسكويه مثلاً: "أن نُحَصِّل لأنفسنا خُلُقاً تصدر به عنا الأفعال كلها جميلة، وتكون مع ذلك سهلة علينا لا كلفة فيها ولا مشقّة، ويكون ذلك بصناعة، وعلى ترتيب تعليمي." ^(١) وقد فصّل مسكويه

(١) مسكويه، تهذيب الأخلاق، مرجع سابق، ص ٢٣٣.

ما يريده بالنفس في المقالة الأولى من الكتاب بكاملها وتضمنت تعريف النفس ومراتبها وفضائلها وقواها. ومن برامجهم أيضاً واهتماماتهم علم النحو والأدب واللغة، والأخلاق، وعلم الفلك، والجغرافيا، والنجوم، والطب والهندسة والجبر، والكيمياء والفيزياء، وعلم الحيوان والنبات، وغيرها من العلوم الطبيعية.

ومن هنا نجد أنَّ مسكويه قد قسم منهج التعليم إلى ثلاث مراحل: المرحلة الأولى: مرحلة الغرائز والحاجات الجسمية الموازية للطفولة، فيتعلم ما يحتاج إليه فيها كآداب الطعام والنوم وغيره. والمرحلة الثانية: مرحلة النمو الانفعالي والوجداني الموازية للمراهقة، فيتعلم فيها ما يناسبها وما يحتاج إليه في هذه المرحلة، فيتعلم الكرامة وما يتصل بالدين والأخلاق وفضائلها، مع حفظ بعض الأشعار التي يقوي الاتجاهات الإيجابية ونبذ ما يعزز الاتجاهات السلبية. والمرحلة الثالثة: مرحلة النمو العقلي والديني الموازية لسنِّ الرشد، فيتعلم ما يستفاد بتقويم الشوق للعلوم والمعارف، وفيها يدرس الحساب والهندسة حتى يتعود صدق القول، وصحة التفكير، وبالتدرج يصل إلى مرتبة الإنسان السعيد الكامل.^(١)

٣- أهم المؤسسات والمراكز التربوية للمدرسة الفلسفية:

لا تختلف المراكز التعليمية في العصور الإسلامية الأولى عند معظم المدارس التربوية عما كان عليه الحال عند غيرهم، وتكاد تتلاقى بعض هذه المدارس في حلقاتها ومراكزها لتشمل أكثر من مدرسة تربوية، خاصة مدارس الفقه والحديث والتفسير والعقائد، ولكن الشيء الذي يكاد يميز أصحاب هذه المدرسة في هذا الشأن هو ابتعادهم عن المساجد في حلقاتهم التعليمية، فليست تصلح المساجد لأمثال هذه العلوم التي يهتمون بها.

ولا تصلح كذلك الزوايا ولا الكتاتيب التابعة للمساجد، ولا أماكن الرباط

(١) المرجع السابق، ص ٢٨٣ وما بعده بتصرف.

التي يربط فيها المجاهدون، أو ربط الصوفيين لمناقشة بعض الأعمال كالفلك والطب والهندسة وغيرها.

لهذا عمد كثير من رواد هذه المدرسة إلى أن تكون بيوتهم، أو قصور الأمراء، أو دكاكين الوراقين، أو المكتبات العامة والخاصة هي أماكن حلقاتهم ومراكزهم التعليمية، ومن ذلك ما جاء عند ياقوت الحموي قال: "كان يكرّر من نواحي القفص ضيعة نفيسة لعلي بن يحيى بن المنجم وقصّر جليل فيه خزانة عظيمة يسميها خزانة الحكمة، يقصدها الناس من كل بلد، فيقيمون فيها ويتعلمون منها صنوف العلم. والكتب مبدولة في ذلك لهم، والصيانة مشتملة عليهم، والنفقة في ذلك من مال علي بن يحيى، فقدم أبو معشر المنجم من خراسان يريد الحج وهو إذ ذاك لا يحسن كبير شيء من النجوم، فوصفت له الخزانة فمضى ورآها فهاله أمرها، فأقام بها وأضرب عن الحج وتعلم فيها علم النجوم."^(١)

ولم تكن حوانيت الوراقين بمثابة أماكن لنسخ الكتب وبيعها فحسب، بل كانت تدار فيها بعض النقاشات، والاطلاع على الكتب، وكان عدد من الوراقين أدباء، يشجعون على القراءة والاطلاع، وكان الجاحظ كثير الجلوس في حوانيت القراء، وكذلك كان ياقوت الحموي، وابن النديم وغيرهم.

٤ - نماذج من أعلام المدرسة الفلسفية ومصنفاتهم:

أ- مسكويه (توفي: ٤٢١هـ):

هو أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب، أصله من الرّيّ وسكن أصفهان وتوفي بها، لا يعرف الكثير عن حياته، وثمة خلاف حول اسمه هل هو مسكويه إذا كان هذا الاسم لقباً له، أو ابن مسكويه إذا كان لقباً لأبيه أو جدّه. وثمة خلاف آخر حول أصل دينه، أكان مسلماً؛ لأنه ولد لأب اسمه محمد، أم كان مجوسياً وأسلم كما

(١) الحموي، معجم الأدباء: إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، مرجع سابق، ج ٥، ص ٢٠١٤، في ترجمة: (٨٥٤) علي بن يحيى بن أبي منصور المنجم.

يشير إلى ذلك ياقوت في معجم الأدباء. ^(١) ونحن نرجح أنه ولد مسلماً وأن مسكويه هو لقبه. وكان عارفاً بعلوم الأوائل معرفة جيدة، له كتب في الأخلاق والتاريخ والطب والكيمياء وغيرها. من أشهرها كتاب "تهذيب الأخلاق" ^(٢) وواضح أن رؤية مسكويه التربوية متأثرة بما اطلع عليه من ثقافات يونانية وفارسية وهندية، وهو يؤكد ذلك صراحة حين يقول في بداية كلامه عن تأديب الأحداث والصبيان خاصة: "نقلت أكثره من كتاب بريسن." وهو فيلسوف يوناني اختصر كتاب الأخلاق لجالينوس، ولـ "بريسن" هذا كتاب بعنوان: "كتاب تأديب الأحداث والصبيان". ^(٣) ومع ذلك فإن مسكويه يصوغ رؤيته بصورة عقلانية متماسكة.

يبدأ مسكويه كتاب تهذيب الأخلاق قائلاً: "غرضنا في هذا الكتاب أن نحصل لأنفسنا خلقاً تصدر به عنا الأفعال كلها جميلة، وتكون مع ذلك سهلة علينا لا كلفة فيها ولا مشقة، ويكون ذلك بصناعة وعلى ترتيب تعليمي." ^(٤) وركز فيه على أهمية تفرس المربي في صفات الطفل وأخلاقه ونجابته. ^(٥)

والتربية عند مسكويه تعني بناء شخصية الإنسان بصورة متوازنة في جوانبها المختلفة: "فالكمال الخاص بالإنسان كمالان؛ وذلك أن له قوتين: إحداهما العالمة والأخرى العاملة، فذلك يشتاقي بإحدى القوتين إلى المعارف والعلوم، ويشتاقي بالأخرى إلى نظم الأمور وترتيبها"،... "وليس يتم أحدهما إلا بالآخر، لأن العلم مبدأ والعمل تمام." ^(٦) ويعزز هذا التوجه التربوي بالتأكيد على أن الهدف هو تحقيق سعادة الإنسان بالصورة التي تناسبه، من جهة وبالصورة التي تحقق متطلبات الحياة

(١) المرجع السابق، ج ٢، ص ٤٩٥.

(٢) مسكويه، تهذيب الأخلاق، مرجع سابق.

(٣) المرجع السابق، ص ٢٨٨.

(٤) المرجع السابق، ص ٢٣٣.

(٥) المرجع السابق، ص ٢٨٩.

(٦) المرجع السابق، ص ٢٧٣.

في المجتمع، فيقول: "على مدبر المدن أن يسوق كل إنسان نحو سعادته التي تخصه، ثم يقسم عنايته بالناس، ونظره لهم بقسمين، أحدهما: في تسديد الناس وتقويمهم بالعلوم الفكرية، والآخر في تسديدهم نحو الصناعات والأعمال الحسية." (١)

إن تركيز مسكويه على الأخلاق لا تختص بمرحلة محددة من عمر الإنسان، بل في سائر حياته، ففي الصبا: "... فمن اتفق له في الصبا أن يُربى على أدب الشريعة، ويؤخذ بوظائفها وشرائطها حتى يتعودها، ثم ينظر بعد ذلك في كتب الأخلاق حتى تتأكد تلك الآداب والمحاسن في نفسه بالبراهين، ثم ينظر في الحساب والهندسة حتى يتعود صدق القول وصحة البرهان فلا يسكن إلا إليها، ثم يتدرج كما رسمناه في كتابنا الموسوم بـ"ترتيب السعادات ومنازل العلوم"، حتى يبلغ إلى أقصى مرتبة الإنسان فهو السعيد الكامل." (٢) ثم يقول: "وهذه الآداب النافعة للصبيان، وهي للكبار من الناس أيضاً نافعة، ولكنها للأحداث أنفع، لأنها تعودهم محبة الفضائل وينشأون عليها." (٣)

ويُعَلِّي مسكويه من مقام المعلم، ويطلب من التلميذ أن يحب معلمه، لأنه: "يربيه بالفضيلة التامة ويغذوه بالحكمة البالغة، ويسوقه إلى الحياة الأبدية في النعيم سرمدي." والمعلم "هو السبب في كل وجودنا العقلي، وهو المربي لنفوسنا الروحانية." (٤)

ب- أبو علي الحسين بن عبد الله ابن سينا (توفي: ٤٢٨ هـ):

عرف بالشيخ الرئيس، وصنّف في الطب، والمنطق، والطبيعات، والإلهيات، والنفس، والأخلاق، والزهد، واللغة. ورسالته القصيرة "كتاب السياسة" (٥)

(١) المرجع السابق، ص ٣٠٣.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٨٣.

(٣) المرجع السابق، ص ٢٩٤.

(٤) المرجع السابق، ص ٣٧٢.

(٥) ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله. كتاب السياسة، تقديم وضبط وتعليق: علي محمد إسبر، دمشق: بدايات للطباعة والنشر، ط ١، ٢٠٠٧ م.

أنموذج لإسهام الفلاسفة في مجال التعليم والتربية، فاشتملت على كثير من موضوعات التربية بما في ذلك الصفات اللازمة للمعلم، والتدرج في موضوعات التعليم، وأساليب التعليم ومسألة الثواب والعقاب، ومراعاة الفروق الفردية، وغير ذلك. ومن الملاحظ كذلك أن المعرفة الفلسفية والطبية أثرت في الطريقة التي صاغ فيها ابن سينا كلامه عن التربية.

والتدبير والسياسة هما تعليم وإعداد لكل فئات المجتمع بدءاً من: "الملوك الذين جعل الله - تعالى ذكره - بأيديهم أزمّة العباد، وملّكهم تدبير البلاد، واسترعاهم أمر البريّة، وفرض إليهم سياسة الرعيّة، ثم الأمثل فالأمثل من الولاة الذين أعطوا قيادة الأمم واستكفوا تدبير الأمصار والكُور، ثم الذين يلونهم من أرباب النعم وسوّاس البطانة والخدم، ثم الذين يلونهم من أرباب المنازل وروّاض الأهل والولدان."^(١)

وتتضمن الرسالة حديثاً عن سياسة الرجل نفسه: "إنَّ أوَّل ما ينبغي أن يبدأ به الإنسان من أصناف السياسة نفسه؛ إذ كانت نفسه أقرب الأشياء إليه وأكرمها وأولاها بعنايته."^(٢) وسياسة الرجل أهله،^(٣) وسياسة الرجل ولده، "فإذا فُطِمَ الصبيُّ عن الرضاع بُدئ بتأديبه ورياضة أخلاقه، قبل أن تهجم عليه الأخلاقُ اللئيمة، وتفاجئه الشيمُ الذميمةُ، ... فإذا اشتدَّت مفاصلُ الصبيِّ واستوى لسانه وتهيا للتلقين ووعى سمعه أخذ في تعلُّم القرآن وصوّر له حروف الهجاء، ولقّن معالم الدين."^(٤)

(١) المرجع السابق، ص ٥٩-٦٠.

(٢) المرجع السابق، ص ٦٥-٦٦.

(٣) المرجع السابق، ص ٧٩-٨١.

(٤) المرجع السابق، ص ٨٣-٨٤.

وتطرق ابن سينا إلى ما يلزم المعلم أن يتحلّى به فقال: "وينبغي أن يكون مؤدّب الصبي عاقلاً ذا دين، بصيراً بريضة الأخلاق، حاذقاً بتخريج الصبيان، وقوراً رزيناً بعيداً من الخفة والسخف، قليل التبدّل والاسترسال بحضرة الصبي، غير كزّ ولا جامد، بل حلوّاً لبيباً ذا مروءة ونظافة ونزاهة".^(١) ... ويحرص المعلم أن يكون تعليم الصبي مع عدد آخر من الصبية: "وينبغي أن يكون مع الصبي في مكتبه صبيّة من أولاد الجلّة"^(٢) حسنة آدابهم، مرضيّة عاداتهم، فإنّ الصبي عن الصبي ألقن، وهو عنه آخذ وبه أنس.^(٣)

وتمرّ مراحل التعليم من تعلم القرآن واللغة إلى اختيار الحرفة التي تدر دخلاً يمكن المتعلم من التّعيش منها، ثم الزواج وبناء العائلة: "وإذا فرغ الصبي من تعلّم القرآن، وحفظ أصول اللغة نظر عند ذلك إلى ما يُراد أن تكون صناعته مُوجّهة لطريقه".^(٤) و"ينبغي لمُدبّر الصبي إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولاً طبع الصبي ويسر قريحته ويختبر ذكاءه، فيختار له الصناعات بحسب ذلك".^(٥) "فإذا وغلّ الصبي في صناعته بعض الغول فمن التدبير أن يُعرّض للكسب ويُحمّل على التّعيش منها، فإنه يحصل في ذلك له منفعتان؛ إحداهما: إذا ذاق حلاوة الكسب بصناعته وعرف غناها، وجداها عظيمين لم يرضع في إحكامها وبلوغ أقصاها، والثانية: أنه يعتاد طلب المعيشة قبل أن يستوطئ حال الكفاية، فإن قلّ ما رأينا من أنباء المياسير من سلم من الركون إلى مال أبيه وما أعدّ له من الكفاية. فلما عوّل على ذلك قطعه عن طلب المعيشة بالصناعة، وعن التحلي بلباس الأدب، فإذا كسب

(١) المرجع السابق ص ٨٤.

(٢) الجلّة: جمع جليل، وهو العظيم، يريد أولاد الطبقة المتميزة بتربيتها وأخلاقها.

(٣) المرجع السابق، ص ٨٥.

(٤) المرجع السابق، ص ٨٦.

(٥) المرجع السابق، ص ٨٧.

الصبيُّ بصناعته فمن التدبير أن يزوّج ويُفرد رحله." (١)

سابعاً: مدرسة المؤرخين التربوية

التاريخ مرآة الأمم، ينقله المؤرخون جيلاً بعد جيل، ليكون للناس هادياً في معاشهم وأمور حياتهم، يستلهمون من أحداثه في حاضرهم ومستقبلهم، والشعوب تعتز بتاريخها، وحتى حين تتشكل بعض الشعوب مع قطيعة مع الأصول التاريخية لمكوناتها، فإنها تصنع لها تاريخاً، من هنا تأتي أهمية دراسة التاريخ في حياة الأمم والشعوب.

ويهتم التدوين التاريخي عادة بالجوانب المختلفة من حياة الشعوب والأمم، فثمة تاريخ سياسي، وتاريخ اقتصادي، وتاريخ اجتماعي، وتاريخ ثقافي، إلخ. ومع ذلك فإن من الصعب فصل جوانب المجتمع عن بعضها في أي فترة من فترات التاريخ، فالصلات وثيقة بين هذه الجوانب وغيرها. ويهتم التدوين التاريخي كذلك بالتطور والتغير الذي يتم في جوانب حياة المجتمع من زمن إلى آخر، وأحياناً يقارن ما يحصل في مجتمع معين مع ما يماثله في مجتمع آخر، وقد تكون المقارنة كمية أو كيفية. وربما يدرس الأسباب التي أدت إلى التغير. وبذلك تكون الدراسة التاريخية وسيلة لأخذ الدروس والعبر للدارسين. وقد كان من شأن القرآن الكريم تقديم العبرة والعظة للناس من خلال سرد أحداث التاريخ وأحوال الأمم الماضية، فيما أحسنت وفيما أساءت وبيان عاقبتها. ومن ذلك قوله سبحانه:

﴿وَكَلَّا نَقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنْبَاءِ الرُّسُلِ مَا نُثَبِّتُ بِهِ فُؤَادَكَ وَجَاءَكَ فِي هَذِهِ الْحَقِّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرٌ لِلْمُؤْمِنِينَ﴾ [هود: ١٢٠].

﴿ذَلِكَ مِنْ أَنْبَاءِ الْفُرْقَانِ نَقُصُّهُ عَلَيْكَ مِنْهَا قَائِمٌ وَحَصِيدٌ﴾ (١٠٠) وَمَا ظَلَمْنَاهُمْ وَلَكِنْ ظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ فَمَا أَغْنَتْ عَنْهُمْ آلِهَتُهُمُ الَّتِي يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ مِنْ شَيْءٍ لَمَّا جَاءَ أَمْرُ رَبِّكَ وَمَا

(١) المرجع السابق، ص ٨٨.

زَادُوهُمْ غَيْرَ تَتَّيِبٍ ﴿١٠١﴾ وَكَذَلِكَ أَخْذُ رَبِّكَ إِذَا أَخَذَ الْقُرْآنَ وَهِيَ ظُلُمَةٌ إِنَّ أَخْذَهُ أَلَمٌ شَدِيدٌ

[هود: ١٠٠ - ١٠٢].

وربما كان موضوع التعليم من أكثر الموضوعات تشابكاً مع الواقع السياسي والاقتصادي والاجتماعي. وقد تبين لنا من خلال البحث في التراث التربوي الإسلامي أن المعلومات التي تضمنتها كتب التاريخ عن مسائل التعليم لا تقل أهمية عن الكتب التي تخصصت في قضايا التعليم بصورة مباشرة. ولا سيما فيما يختص بأسباب بناء مؤسسات التعليم وأنواعها وإدارتها وتمويلها ونشأتها وتطورها. ولذلك لا يملك الباحث في التراث التربوي الإسلامي إلا أن يعتمد في مراجعته على هذين النوعين من الكتابات التراثية.

١ - أهداف مدرسة المؤرخين التربوية:

أصحاب هذه المدرسة هم المؤرخون الذين يكتبون تاريخ الأمم الماضية ليأخذوا منها العبر، ويُعدّ هذا الاتجاه في التربية من المدارس القوية والمؤثرة في تاريخنا الطويل، وقد امتدّ تأثيره في الشرق والغرب؛ فأحداث التاريخ هي تجارب السابقين، وهي مصدرٌ هام من مصادر السيرة، فالسيرة النبوية هي منطلق لكل المؤرخين المسلمين، وهي التجربة الأولى للإسلام في تربية الإنسان وبناء المجتمع، وأحداث التاريخ عبّرٌ يستفيد منها كل من درسها، ولهذا كانت المدرسة التاريخية وإنتاجها التربوي مما هو جدير بالدراسة والبحث.

كان التاريخ عند العرب والمسلمين في العصور الأولى يمثل ديوان أيام العرب وسجل أحداثهم، وكان المؤرخون الأوائل وعلى رأسهم الإمام الزهري (توفي: ١٢٤هـ) يأخذون التاريخ ويدوّنونه على طريقة الرواية والإسناد، بل لقد كانت أحداث التاريخ مستقاة من علم الحديث ومصنفاته، فهو بابٌ من أبواب كتب الصحاح والسنن، وكان من أهم مقاصدهم في ذلك الحفاظ على سيرة النبي ﷺ وحياته وأفعاله من ولادته حتى وفاته. ثم تتابعت كتابات المؤرخين بعد ذلك،

وأصبحت مستقلة عن كتابات السيرة النبوية، وتنوعت كثيراً، فمنها ما يبدأ التأريخ منذ بدء الخلق إلى زمان المؤلف كما فعل الطبري (توفي: ٣١٠هـ) وابن الأثير (توفي: ٦٣٠هـ)، ومنها ما يؤرخ للناس والأقاليم الجغرافية كما فعل المسعودي (توفي: ٣٤٦هـ)، ومنها ما يختص بتاريخ مدينة معينة مثل تاريخ دمشق لابن عساكر (توفي: ٥٧١هـ)، وتاريخ مصر وجغرافيتها المسمى المواعظ والاعتبار في ذكر الخطط والآثار أو الخطط المقرزية للمقرزي (توفي: ٨٤٥هـ). وتاريخ بغداد للخطيب البغدادي (توفي: ٤٦٣هـ) الذي يعد ترجمة لنحو خمسة آلاف علم من أعلام الإسلام مع التركيز على المحدثين. وتاريخ ابن خلدون (توفي: ٨٠٨هـ)، المسمى "كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في معرفة أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر" الذي لم يكتف بسرد الوقائع التاريخية والوصف الجغرافي، وإنما استخدم منهجاً تحليلياً نقدياً رفض فيه بعض روايات المؤرخين الذين سبقوه، لتناقضها مع الوقائع المشهودة، وسنن التاريخ، وعرف منه الجزء الأول المسمى المقدمة، وهو كتاب في سنن الحضارة والاجتماع الإنساني والعمران البشري.

وقد كان لهذا التنوع في مناهج الكتابات التاريخية وأهداف المؤرخين أهمية كبيرة في استقصاء مسائل التعليم في التراث التربوي الإسلامي، ذلك أن هذا التنوع سمح بالكشف عن ترجمة العلماء ومعرفة تخصصاتهم العلمية وعمن أخذ العالم علمه ومن تتلمذ عليه، والأماكن التي جلس فيها للتعليم، والكتب التي صنفها فكانت موضوعات التعليم الذي كان يقوم به، والمؤسسات التي بنيت للتعليم ونظم إدارتها وتمويلها، والاتجاهات المذهبية والكلامية التي تبناها العلماء في أزمنتهم وأماكن إقامتهم وتنقلاتهم. والظروف السياسية والاقتصادية التي سادت في تلك الأزمنة والأمكنة، وكان لها تأثيرها على العلماء والتعليم.

٢- أهم أعلام مدرسة أهل التاريخ ومصنفاتهم:

أشرنا فيما سبق أن كل كتاب من كتب التاريخ لا يخلو من فائدة في رصد بعض

مسائل التعليم، في تاريخ الأشخاص والأمكنة. لكن بعض المؤرخين كانت مصنفاتهم أغنى من غيرها في مسائل التعليم، ومن هؤلاء الخطيب البغدادي أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت (توفي: ٤٦٣هـ) صاحب كتاب تاريخ بغداد، فقد كان بارعاً في الفقه والحديث، وصنف كتباً متخصصة في التعليم منها كتاب: "الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع"^(١) بَوَّب فيه لجملة من الأخلاق والآداب الضرورية لمن يتصدى للرواية والتحديث، وأهمية الرحلة في طلب الحديث، وفضل التأليف والتصنيف. وكتاب "تقييد العلم"^(٢) ناقش فيه مسألة تدوين الحديث، ورجَّح إباحة كتابته وضروة كتابة العلم وفضل الكتابة. وكتاب "الفقيه والمتفقه"^(٣) تحدث فيه عن فضل التفقه، ووجوبه في الدين على كافة المسلمين، ومسؤولية الرجل عن تعليم الأولاد والنساء في أسرته، وبعض قضايا العلم مثل المحكم والمتشابه، والحقيقة والمجاز، والعموم والخصوص، والأمر والنهي، والمبين والمجمل، والناسخ والمنسوخ.

أما كتاب "تاريخ بغداد"^(٤) فقد تضمن أكثر من ٧٨٣٠ من تراجم حياة الشخصيات العلمية والسياسية في عاصمة الخلافة العباسية، وهو كتاب كبير الحجم جاء في بعض الطباعات في ١٢ مجلداً، وضبط المؤلف معلوماته بالسند المتصل، على طريقة المحدثين، وتأتي أهميته في التراث التربوي الإسلامي من وصفه الدقيق للحركة العلمية والتعليمية، بما في ذلك العلماء الذين جلسوا للتعليم في المساجد والمدارس، وما ألفه هؤلاء العلماء من كتب، وما مارسوه من أساليب

(١) الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، مرجع سابق.

(٢) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. تقييد العلم، تحقيق: سعد عبد الغفار علي، القاهرة: دار الاستقامة، ٢٠٠٨م.

(٣) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. الفقيه والمتفقه، تحقيق: عادل بن يوسف الغزاوي، الدمام: دار ابن الجوزي، ط ١، ١٩٩٦م، جزء ١.

(٤) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، مرجع سابق، ١٢ مجلداً.

التعليم والرواية.

وتخصصت بعض كتب التاريخ في الحديث عن المؤسسات التعليمية وأوقافها، والعلماء الذين درسوا فيها، والخدمات التي كانت تقدم فيها، فالمقريري (توفي: ٨٤٥هـ) في خطه أرّخ للنهضة العلمية في عصر المماليك في القاهرة.^(١) والنعمي أرّخ لهذه النهضة العلمية في دمشق وما حولها في المدة من القرن الخامس حتى العاشر الهجريين. وعلى سبيل المثال نذكر هنا شيئاً مما جاء في مقدمة كتاب النعمي "الدارس في تاريخ المدارس" للنعمي: "وسمّيته (هذا الكتاب) تنبيه الطالب وإرشاد الدارس لأحوال مواضع الفائدة بدمشق... من بيان أماكنها وأوقاف إنشائها، وتراجم واقفيها، وذكر أوقافهم، وشروطهم... مرتباً لذكر الأماكن المذكورة على حروف المعجم... وهو أني أذكر دور القرآن، ثم دور الحديث، ثم مدارس الأئمة الأربعة، لكني أبدأ بمدارس أئمتنا الشافعية، ثم الحنفية، ثم المالكية، ثم الحنابلة، ثم أذكر مدارس الطب، ثم الرُّبَط، ثم الخوانق، ثم التُّرَب، ثم الزوايا، وأذكر تراجم المتصدرين بكل واحدة منها من حين أنشئت واحداً بعد واحد إلى آخر وقت ما أدركته...، وأما الجوامع والمساجد فهي كثيرة جداً لا يسعني ذكرها في هذا الكتاب، وإن مدّ الله تعالى في العُمُر أفردتها في مجلد من كلام الحافظ ابن عساكر ومن بعده إلى آخر وقت مع الإسهاب والإطناب."^(٢) وكان عدد المؤسسات التعليمية التي تحدث عنها ٣٤١ مؤسسة، وهذا في مدينة دمشق وحدها.

ومن المؤرخين ذوي الصلة المباشرة بالتراث التربوي ابن خلدون (توفي: ٨٠٨هـ) وهو أبو زيد، عبد الرحمن بن محمد، صاحب كتاب التاريخ المعروف بكتاب العبر، الذي اشتهر الجزء الأول منه المعروف بـ"المقدمة".

(١) المقريري، تقي الدين أبو العباس أحمد بن علي بن عبد القادر. المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار (الخطط المقريرية)، القاهرة: الهيئة العامة للقصور الثقافية، ١٩٩٩م، جزءان.

(٢) النعمي، الدارس في تاريخ المدارس، مرجع سابق، في جزأين، ص ٥.

ووجه شهرة كتاب المقدمة أنه تحدث عن فلسفة التاريخ، وجاء فيه بعلم جديد سماه الاجتماع الإنساني أو العمران البشري، وهو ما أصبح الموضوع المباشر لعلم الاجتماع الحديث. وتميز الكتاب بلغة جديدة، ومنهج جديد تميّز فيه عن كل من سبقه من المؤرخين.

لا ينحصر التأريخ عند ابن خلدون في سرد أخبار الفتوحات وأعمال الملوك، بل هو دراسة شاملة للمجتمع البشري من مختلف نواحيه ونشاطاته الاقتصادية والفكرية والسياسية والعلمية، مع مراعاة تقدم المجتمعات وتطورها، فهو بهذا المعنى تاريخ حضاري، إضافة إلى أنه يلجأ في تحقيق الرواية التاريخية بما يعد من الطبائع والوقائع.

ويستحق كتاب المقدمة^(١) أن يُعطى اهتماماً خاصاً، لأن ثلث مادته تتحدث عن قضايا التعليم. وقد جعل هذه المادة تحت عنوان الباب السادس في "العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه، وما يعرض في ذلك كله من الأحوال". وجاء هذا الباب في واحد وستين فصلاً، تضمنت عناوينها مسائل في الفكر الإنساني والعلم البشري، وعلاقة رقي العلوم والتعليم في المجتمع برقي حضارته، ثم فصل في أنواع العلوم وتصنيفاتها الشرعية والعقلية، وعلوم المقاصد، وعلوم الوسيلة أو الآلة، ومناهج التعليم وطرقه والرحلة في طلب العلم وعلاقة العلماء بالسياسة، والعلم عند العرب وعند العجم.

وقد أدرك ابن خلدون أن مستوى التعليم والتعلم يعتمد على مستوى الاستقرار والحضارة في المجتمع، وأن التعليم يضمحل عند تدهور هذا المجتمع، وركز على أن التعليم ظاهرة طبيعية في المجتمع الإنساني. وبين أن التعليم صنعة (أو حرفة) مثل سائر الصنائع، لها مبادئ وقواعد لا بد من الوقوف عليها والإحاطة بها.^(٢) وتحدث

(١) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق.

(٢) المرجع السابق، ج ٣، ص ٩٢٤ - ٩٢٩.

عن بعض الأمور التي أضرت في تحصيل العلم، فقال: "اعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم، وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك، وحيثئذ يسلم له منصب التحصيل، فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها، ومراعاة طرقها، ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرد لها، فيقع القصور، ولا بد، دون رتبة التحصيل."^(١)

وتحدث كذلك عن اختلاف طرق التعليم ومناهجه في أربع مناطق من العالم الإسلامي: المشرق، وإفريقية (تونس)، والمغرب، وبلاد الأندلس، وبين المزايا الخاصة بكل منطقة، ووازن بينها، وقدم ترجيحاً لما يراه.^(٢)

ومن المؤرخين كذلك ابن الأزرق وأهم مصنفاته كتاب "بدائع السلك في طبائع الملك".^(٣) والكتاب مقسم إلى خمسة كتب؛ الكتاب الأول: في حقيقة الملك والخلافة وسائر أنواع الرياسات، والكتاب الثاني: في أركان الملك وقواعد مبناه ضرورة وكمالاً، والكتاب الثالث: فيما يطالب به السلطان لأركان الملك وتأسيساً لقواعده، والكتاب الرابع: في عوائق الملك وعوارضه. وفي الكتاب الثاني بابان؛ الباب الأول: يتضمن الأركان، وهي عشرون ركناً، والباب الثاني: يبدأ بست مقدمات، ثم يأتي بعدها بعشرين قاعدة منها العقل والعلم والعفة والحلم والرفق والتثبت والوفاء والصدق والحزم والتواضع والصبر والشكر. وهذه القواعد في حقيقة الأمر هي مجموعة من القيم والأخلاق التي لا بد أن يتعلمها السلطان ويتقنها، ولذلك أتى ابن الأزرق في الكتاب الرابع بفصل عن اكتساب العلوم معتمداً على ما أورده ابن خلدون.

(١) المرجع السابق، ج ٣، ص ١١٠٧-١١٠٨.

(٢) المرجع السابق، ج ٣، ص ١١١٥-١١١٨.

(٣) ابن الأزرق، أبو عبد الله محمد بن علي بن محمد الأصبحي. بدائع السلك في طبائع الملك، تحقيق: علي سامي النشار، القاهرة: دار السلام، ط ١، ٢٠٠٨م، جزءان.

والكتاب في الأساس كتاب في الفكر السياسي تحدث ابن الأزرقي في الجزء الأول من الكتاب عن شروط ولاية السلطان العقل المكتسب بكثرة التجربة وطول المباشرة بتقلب الأيام وتصرف الحوادث، فقد قيل: كفى بالتجارب مؤدباً وبانقلاب الدهر عظة، وقيل: "التجربة مرآة العقل والغزرة ثمرة الجهل".^(١) ثم بين أن "السلطان أحوج الخلق إلى العلم لوجهين؛ أحدهما: أن افتقاره إليه في الأحكام توجهه إلى المعرفة بها ليكون على بصيرة في تنفيذ الفصل فيها، وإلزام الوقوف عند حدودها، والثاني: أن تحليته بالعلم من أعظم ما يتجنب به إلى الرعية، لما رسخ في النفس على الجملة من فضيلة العلم، ومحبة من انتسب إليه... فإن تعذر وجود هذا الوصف في السلطان... فلتكن عنايته مصروفة إلى تعظيم حملته، وتكرير مراجعتهم في الوقائع الموقوفة حكمها على معرفة ما لديهم من حكم الله... فهو فرض في هذه الحالة".^(٢)

ثم أضاف إلى الكتاب فصلاً بعنوان "في اكتساب العلوم" تحدث فيه عن ثلاث عشرة مسألة، هي في مجملها بعض المسائل التي أورد ابن خلدون في كتاب المقدمة. وغالباً ما يورد ابن الأزرقي نص ابن خلدون حرفياً أو مجتزئاً ومختصراً، ثم يضيف من عنده بعض التوضيح والإضافة، فيقول مثلاً: "قال ابن خلدون...، ثم يقول: قلت..." وفيما يورده ابن الأزرقي بعد "قلت" هو في كثير من الأحيان توضيحات عابرة وإضافات ماثلة لأعلام آخرين مثل الغزالي، والشاطبي، وابن العربي وابن عرفة، وابن الأكفاني.^(٣)

٣- مناهج مدرسة المؤرخين وأساليبها:

لعل أوضح ما تتمثل مناهج المؤرخين في عرضهم لقضايا التعليم، هو ما أروده ابن خلدون في كتاب "المقدمة". فقد كان من الواضح أنه لم يعط أهمية لإسناد

(١) المرجع السابق، ج ١، ص ٣٥٩.

(٢) المرجع السابق، ج ١، ص ٣٦٣-٣٦٤.

(٣) المرجع السابق، ج ٢، ص ٧٧٨-٧٤٤.

الحادثة التاريخية، بل يجعل اهتمامه بالحادثة نفسها؛ فمضمون الخبر عنده مُقدم على إسناده، وبه يخالف منهجَ المحدثين أو المؤرخين الذين يعتمدون على الإسناد في نقل الحوادث التاريخية.

وقد وضع ابن خلدون قواعد أصيلة في كيفية التعامل مع الحوادث التاريخية، وهو ما يسميه فلسفة التاريخ، وفي هذا يقول: "وبعد أن استوفيت علاجه، وأنرت مشكاته للمستبصرين، وأذكت سراجَه، وأوضحت بين العلوم طريقه ومنهاجه، وأوسعت في فضاء المعارف نطاقه، وأدرت سياجه..."^(١) ومن فلسفة التاريخ اعتماد الوقائع والطبائع كما هي معروفة في العادة وسنن الله في الكون، وربط ذلك بالمرجعية الدينية الإسلامية كما بينها الهدي القرآني والنبوي.

وقد لجأ ابن خلدون إلى منهج المقارنة في حديثه عن مناهج التعليم في البلدان المختلفة، ومزايا مناهج كل بلد، ثم وازن بين هذه المناهج من حيث أثرها على المتعلمين في الحال والمآل، ولم يقتصر على إبداء رأيه فيما يراه الأصلح والأنسب، وإنما حدد الظروف والشروط المناسبة لأعمال رأيه.^(٢)

ومن أبرز الأسس التي اعتمدها ابن خلدون في أحكامه على مسائل التعليم، هو معرفته بطبيعة النفس البشرية، وما يمكن أن تتقبله بفطرتها فتقبل عليه، وما يثقل عليها فتتفر منه، ومن هنا تحدث عن بعض تفاصيل "وجه الصواب في تعليم العلوم وطريق إفادته" ولا سيما التدريج شيئاً فشيئاً، وقليلًا قليلًا، وتجنب البدء بالمسائل المعقدة، وضرورة عدم الإطالة "في تفريق المجالس وتقطيع ما بينها، خوفاً من النسيان وانقطاع مسائل الفن، وضرورة تصفية الذهن، وتسريح النظر حين ارتباك الفهم، والتأكيد على أنَّ الشدَّة على المتعلمين مُضِرَّة بهم، والكثير من المسائل المماثلة

(١) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ج ١، ص ٢٨٨.

(٢) المرجع السابق، ج ٣، ص ١١١٧-١١١٨، وانظر مثلاً ما كتبه تحت عنوان: "فصل: في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه".

التي تكشف عن إدراك ابن خلدون لاعتماد التعلم على ما يصلح للنفس البشرية.^(١)

خاتمة:

حاول هذا الفصل بيان التنوع في التوجهات والمداخل التي أمكن تمييزها في كتب التراث التربوي واصطلحنا على تسميتها بالمدارس التربوية، فوجدنا مدارس: فقهية، وحديثية، وفلسفية، وكلامية، وصوفية، وتاريخية. وبدأنا بالحديث عن مفهوم المدرسة التربوية والتعبيرات المتعددة عنها مثل: التيار، والاتجاه، ولاحظنا أن كل مدرسة من هذه المدارس قد عُرفت بشيوخها، وما خلفه هؤلاء الشيوخ من تراث. وأن معظم هذه المدارس تلتقي في الكثير من مهماتها وأهدافها، فكلها تتحدث عن أخلاقيات وقيم مهنة التعليم، وحقوق وواجبات كل من المعلم والمتعلم، في تراثنا التربوي، وأن هذه الأخلاقيات والقيم تنطلق من مرجعية القرآن، ومن السنة النبوية.

ثم حاولنا الوقوف على كيفية نشأة المدارس التربوية والتعليمية في التراث الإسلامي ومراحل تطورها، وانتشارها، وأهداف كل مدرسة من هذه المدارس، وأهم مؤسساتها، ونماذج من برامجها ومناهجها، وأمثلة على كتبها، وأهم أعلامها.

وجدنا أن المدرسة الفقهية هي أكثر المدارس شيوعاً وتأثيراً في مؤسسات التعليم في التاريخ الإسلامي، يليها المدرسة الحديثية. وقد لاحظنا التشابه الكبير بين المدرستين، فكلاهما يتحدث عن آداب المعلم وآداب المتعلم، ومناهج التعليم وبقدر كبير من التشابه في التفرعات. ومع أن معظم المحدثين كانوا فقهاء ومعظم الفقهاء كان لديهم علم بالحديث، فإنَّ الفارق الأساسي بين المدرستين هو تركيز المدرسة الفقهية على بيان الأحكام الشرعية، فيما ينبغي أن يكون عليه حال المعلم والمتعلم ومناهج التعليم وطرقه، والأجرة على التعليم ومسائل الثواب والعقاب،

(١) المرجع السابق، ج ٣، ص ١١١٠-١١١٩.

كما هو الحال لدى ابن سحنون، في كتابه "آداب المعلمين". وتركيز المدرسة الحديثية على رواية الأحاديث النبوية ذات الصلة بالموضوعات نفسها، كما هو الحال لدى عبد الكريم السمعاني في كتابه "أدب الإملاء والاستملاء" وهو في مجمله روايات حديثية، نقل في كل منها سلسلة الرواة على اختلاف طرق التحمل والأداء، من "حدّثنا" أو "أخبرنا" صاعداً بالرواية إلى النبي ﷺ.

وقد تبين لنا كيف أن المدرسة التربوية تتميز أحياناً باستخدام مصطلحات خاصة بها للمعلم والمتعلم، لتعبر بصورة أقرب إلى نوع المدرسة ومناهجها وأساليبها. والمدرستان الفقهية والحديثية هما من أكثر المدارس التربوية شيوعاً وتأثيراً عبر التاريخ، وثمة تداخل كبير بينهما في بعض الأحيان لارتباط الحكم الفقهي بالدليل من الحديث، وللتشابه في أماكن التعليم. ولذلك نجد بعض الأعمال المهمة في التراث التربوي تجمع بين الفقه والحديث في مناهجها وأساليبها، ونذكر من بينها كتاب "تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم" لبدر الدين ابن جماعة، وكتاب "جامع بيان العلم وفضله" لابن عبد البر.

وللمدرسة الصوفية دور مهم في التعليم، ولهذه المدرسة تنوعاتها في الطرق إلى الحد الذي يمكن أن نسمي بعضها بالفرق الصوفية، فمنها ما هو أقرب إلى مدارس الفقه والحديث، مع ميل إلى الزهد المحكوم ببرامج خاصة من التقرب إلى الله تعالى، بالذكر والعبادة والتخلي عن متاع الدنيا، كما نعرفه عند المحاسبي والجنيد والغزالي، ومنها ما هو أقرب إلى الفلسفة الممزوجة بنزعات غنوصية فارسية، ومعتقدات مستهجنة من الحلول والاتحاد، كما نجده عند ابن عربي والحلاج وابن سبعين. لكن الذي يجمع بين هذا التنوع، هو اعتماد طرق في تربية المريدين تقوم على الصلة الوثيقة بشيخ الصوفية، والثقة الكاملة به والانقياد التام له.

ومن المدارس التي شغلت حيزاً من العلم التربوي في التراث الإسلامي مدرسة المتكلمين ومدرسة الفلاسفة، وعلى ما بين المدرستين من عناصر مشتركة

تعتمد على المنطق العقلي والتعامل مع النخبة، فقد وجدنا مدرسة المتكلمين تتميز باهتمامها بمسائل العقيدة، وحماية الدين والدفاع عنه، بأساليب جديدة دخل فيها النظر العقلي والكلام المنطقي، والمناظرة والجدل. ووجدنا من المتكلمين فقهاء ومحدثين ومفسرين وأدباء. وتميز هؤلاء إلى فرق متعددة كان منها الخوارج، والجبرية، والقدرية، والمعتزلة والأشاعرة، وغيرهم. وقد رأينا المدرسة الكلامية في نصوص أبي عثمان عمرو بن بحر الحافظ، ولا سيما في اثنتين من رسائله: رسالة المعلمين، ورسالة المعاش والمعاد، وفي العمل الكبير المسمى "المغني في أبواب التوحيد والعدل" للقاضي عبد الجبار المعتزلي.

أما المدرسة الفلسفية؛ فعلى الرغم من أنها تلتقي مع المدرسة الكلامية في اعتماد المنطق العقلي، إلا أنها تستند إلى الانفتاح على الثقافات غير الإسلامية التي دخلت المجتمع الإسلامي من ترجمة علوم الفرس واليونان، في التدليل على صحة ما عند المسلمين، ومحاولة التقريب بين الدين والفلسفة، كما وجدنا ذلك عند إخوان الصفا، وابن سينا، ومسكويه وابن رشد. ول هؤلاء على وجه التحديد كتابات موجهة لأغراض التربية والتهذيب والتعليم. ومما تميزت به المدرسة الفلسفية تأكيدها للحاجة إلى علوم أخرى لم تظهر أهمية الاشتغال بها لدى المدارس الأخرى، مثل علوم الطب والفلك والرياضيات واللغة، إضافة إلى أن الكتابات التربوية للفلاسفة ركزت على فهم النفس الإنسانية، وتطور مدارك الإنسان في مراحل عمره.

وذكرنا أخيراً مدرسة المؤرخين التربوية، وتبين لنا أن كتب التاريخ رصدت بعض مسائل التعليم، في تاريخ الأشخاص والأمكنة. حيث كانت بعض مصنفات المؤرخين أغنى من غيرها في هذه المسائل التعليم، ومن هؤلاء الخطيب البغدادي صاحب كتاب تاريخ بغداد، والذهبي في كتابه سير أعلام النبلاء، وابن خلدون صاحب المقدمة والتاريخ، وابن الأزرقي في كتابه بدائع السلك في طبائع الملك.

وكان لبعضهم كتباً متخصصة في التعليم، كما في حالة الخطيب البغدادي كتاب: "الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع" وابن خلدون الذي كان ثلث مادة كتاب المقدمة في قضايا التعليم في عصره.

هذه أمثلة ستة من مدارس التراث التربوي الإسلامي، وربما نستطيع الحديث عن مدارس أخرى غيرها، مثل مدرسة الأدب أو مدرسة الطب، مع ملاحظة التداخل الواضح بين المدارس، فالجاحظ هو أديب معروف، لكنه متكلم معترلي، فلذلك عددنا نصوصه التربوية ضمن المدرسة الكلامية، وابن سينا طبيب مشهور، لكنه فيلسوف معروف، فعددنا نصه في السياسة ضمن المدرسة الفلسفية، وهكذا. ثم إن ما قمنا به في هذا الفصل هو عرض إجمالي لا يغني أحياناً عن الدخول في بعض التفاصيل القائمة في كل مدرسة، فقد عرفت المدرسة الفقهية، مذاهب وتوجهات متنوعة، ومثل ذلك يقال عن المدارس الأخرى. ومما تجدر ملاحظته أن التراث التربوي الإسلامي لا يمكن معرفته من الكتابات التراثية الخاصة بمدرسة واحدة من المدارس المذكورة؛ إذ يلزم ملاحظة التنوع والتعدد الذي عرفه المجتمع الإسلامي في التنظير والممارسة للتربية والتعليم.

ومما تجدر ملاحظته أيضاً أن مدرستي الفقه والحديث كانتا الأكثر انتشاراً وتقديراً من المجتمع الإسلامي، لما كانت مؤسسات هاتين المدرستين تقوم به من تعليم "علوم الملة" من قرآن وتفسير وحديث ولغة وعقيدة وأخلاق، التي كانت تعلم للعامة. إلا أن نصيب العلوم الأخرى كان قليلاً ومحصوراً في عدد قليل من المؤسسات، التي يرتادها نخبة قليلة من أفراد المجتمع، ونعني بذلك علوم الحساب والطب والفلك، أو العلوم العسكرية، أو الإدارية، أو ما يخص الصناعة والتدريب العملي، وغيرها من أنواع العلوم التي تعد أساساً لبناء المجتمع القوي القادر على مواصلة النمو والتفوق ومواجهة التحديات.

لقد رأينا أن صورة التراث التربوي الإسلامي لا تتضح دون هذه النظرة

التكاملية إلى المدارس التربوية وتعددتها وتنوعها في المؤسسات والمناهج والطرق؛ فهكذا كان المجتمع الإسلامي، وهكذا كانت طبيعته، ودون إعمال منهجية التكامل المعرفي في دراستنا لهذا التراث لن تتضح صورته على حقيقتها. ومما يزيد هذه الصورة وضوحاً أن نجري بعض التحليل لما تكشف عنه الدراسات التاريخية لواقع التعليم واتجاهاته ومدارسة الفكرية من تغير وتطور في المكان والزمان، فكيف كان تطور هذه المدارس من قرن إلى آخر ومن مكان إلى آخر؟ وإلى أي حدّ تأثر بناء المؤسسات التعليمية بتنوعها بالتوجهات المذهبية والسياسية لمن يبادر بإنشائها من العلماء أو الأغنياء أو القادة، وليس وفق خطة مركزية تتبناها الدولة؟

وسوف يتم الاهتمام بهذه الأسئلة وغيرها من ملاحظات التحليل والتقويم للتراث التربوي الإسلامي بشيء من التفصيل في الفصول الآتية من هذا الكتاب إن شاء الله، لكنها تبقى موضوعات مفتوحة للبحث والدراسة.