

الفصل السادس:

بعض الرؤى التحليلية لنصوص التراث التربوي الإسلامي

مقدمة:

نحاول في هذا الفصل إلقاء نظرة تحليلية على النصوص التي استطعنا الإحاطة بها في مشروع التراث التربوي الإسلامي، بشكل عام، ولا سيَّما النصوص التي اخترناها في الفصل الثالث من هذه الكتاب بشكل خاص،^(١) وذلك لرصد بعض ما يمكن أن نجده في هذه النصوص من الملاحظات. وقد ألمحنا في الفصول السابقة إلى أهمية استمرار البحث في التراث التربوي الإسلامي، وضرورة الاستفادة من مجمل البحوث والدراسات السابقة لتطوير مناهج وأساليب أخرى، تشدُّ الحاجة إليها، ولبناء أحكام تقويمية موضوعية عن ذلك التراث، تُمكننا من التعامل الرشيد معه، في ضوء الأحكام والمقاصد التي نجدها في كتاب الله عزَّ وجلَّ وسنة رسوله ﷺ، بوصفهما المصدرين الأساسيين لذلك التراث، وبوصفهما المصدرين الأساسيين لنا اليوم كذلك لتطوير فكرنا التربوي الإسلامي المعاصر.

وبانتظار هذه البحوث، وما سوف يُسفر عنها من نتائج، نجتهد في تقديم بعض الملاحظات، التي ربَّما تكون حافزاً لبعض الباحثين لاختبارها والتفكير في دالاتها. وقد لا تكون بعض هذه الملاحظات جديدة؛ فكثير من البحوث التي سبق إجراؤها حول التراث التربوي الإسلامي كانت تتضمن بعض الرؤى التحليلية للمادة التي كانت موضوعاً للبحث، لكنَّ معظم هذه البحوث كانت تختصُّ بموضوع محدد أو شخصية محددة أو عصر محدد أو قطر محدد، فما كان فيها

(١) انظر في الملحق رقم (١) صفحة (٥٠٣) في نهاية الكتاب، وهو قائمة وراقية، "ببليوغرافية" مشروحة Annotated bibliography للمصادر التي تضمنت معلومات عن العلم والتعليم والتربية في التراث الإسلامي، في حدود ما اطلعنا عليه لأغراض تأليف الكتب الثلاثة ضمن مشروع التراث التربوي.

من ملحوظات كان محدداً تبعاً لذلك، ونحن في دراستنا هذه لم نتحدد بأي من تلك الحدود، فلا بد للمحولاتنا من أن تكون عامة على مجمل التراث.

ويمكن أن نلجأ إلى عدد من المداخل للنظر التحليلي لمادة التراث التربوي الإسلامي، منها مثلاً عناوين الموضوعات التربوية المعاصرة، وهي تعد بالعشرات، وكل عنوان منها يمثل الآن فرعاً من فروع العلوم التربوية. فلو تَبَعْنَا ما يكون قد ورد عنها في مصادر التراث، لاحتجنا إلى وقفات تحليلية تملأ مئات الصفحات. لكننا اخترنا مدخلاً آخر هو قضايا كانت موضع جدل في مادة التراث، وتفاوتت فيها المواقف والآراء، ولا تزال موضوعات للجدل واختلاف الآراء، حتى في الأنظمة والممارسات التربوية المعاصرة، فاخترنا منها سبع قضايا جعلناها مباحث هذا الفصل السبعة هي: موضوعات التعليم، ومدارسه، والمشارك والمختلف فيه، وتحليلات مفهوم الأمة فيه، ومرجعية الحكم عليه وتقويمه، ومسؤولية الدولة عنه، وقضية الجدل حول علاقة العقل والنقل. واقتصرنا في إعمال نظرة تحليلية عاجلة على كل منها.

إنَّ الجهد الذي يمكن صرفه في قراءة التراث التربوي الإسلامي في مصادره الكثيرة والمتنوعة، للوقوف على ما في مادته من موضوعات وممارسات وأنظمة، وإعمال الرؤية التحليلية، أو النقدية، أو المقارنة في كل ذلك، جهد لا يكاد يجد حذاً ينتهي إليه، وهو من المؤكّد أكبر من طاقة الباحث الواحد أو حتى الجمهرة من الباحثين والمؤسسات البحثية، لذلك اكتفينا بالمباحث السبعة المشار إليها بوقفات قصيرة على عدد قليل من المسائل في كل مبحث. فالمبحث الأول على سبيل المثال وهو موضوعات التعليم التي يمكن أن تدرس في التراث التربوي الإسلامي اخترنا منها سبعة موضوعات هي: مكانة المعلم، والمناهج التعليمية، وطرق التدريس، والأدب والتأديب، وأماكن التعليم، والأوقاف التعليمية، وإجازات التعليم، لأن هذه الموضوعات السبعة شغلت صفحات كثيرة من الدراسات التي تعرضت للتراث التربوي. لكن هناك عشرات الموضوعات التي تعرض لها التراث،

وقد أشرنا إلى بعضها. وكذلك الأمر في كل مبحث من المباحث الأخرى؛ إذ سنجد فروعاً متعددة لكل منها.

وسوف يلاحظ القارئ أنَّ الرؤى التحليلية التي أَلَقَيْنَاهَا على مباحث الفصل وموضوعاته كانت في مجملها محاولةً لاكتشاف ما يميِّز الموضوع، وما يلفت النظر فيه، وما هو محلُّ اتفاق أو اختلاف، وما تستند إليه الممارسات التعليمية من مرجعية. وإذا كانت سعة الميدان الذي شغله التراث التربوي الإسلامي، والتعدد في اهتماماته، والتنوع في مناهجه، هي التجليات الأكثر وضوحاً، فقد تكون هذه الخصائص الثلاث؛ السعة والتعدد، والتنوع، هي ما سوف تستحق التأمل والتحليل، والاجتهاد في بيان الدلالات التي ربَّما تشير إليها، والتضمينات التي ربَّما تنطوي عليها في فهمنا للواقع التربوي المعاصر، وفي جهودنا لبناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر.

أولاً: التنوع والتعدد في موضوعات التراث التربوي الإسلامي

اشتمل التراث التربوي الإسلامي على موضوعات كثيرة نستطيع أن نتبيَّن منها حضور معظم ما نعرفه اليوم من موضوعات التعليم المعاصرة. وقد اخترنا أن نرصد بعض ما ورد عن عدد من الموضوعات. وقد أسهنا في إثبات هذه التفاصيل في فصول كاملة في كتاب آخر في هذه السلسلة من مشروع التراث التربوي، وهو كتاب "مشروعات بحثية في التراث التربوي الإسلامي". واعتبرنا ما ورد في كل فصل عرضاً مختصراً يُعْزِي بإجراء بحوث تفصيلية في كل مبحث من مباحث فصول ذلك الكتاب. ونكتفي في هذا المقام بالإشارة إلى بعض العناوين الرئيسية والفرعية التي أمكن تتبعها في كتب التراث التربوي الإسلامي لسبعة موضوعات هي:

١ - مكانة المعلم:

وجدنا أنَّ المعلم في التراث الإسلامي هو العالم والفقير والمحدث ومؤدِّب أبناء الذوات، وشيخ الصوفية، ومعلم الصبيان في الكتاتيب... إلخ. وثمَّة فوارق

كبيرة بين مكانة كل واحد من هؤلاء. ووجدنا أن التراث التربوي الإسلامي نظر إلى مكانة المعلم من نواح متعددة؛ مكانة المعلم في نفسه، ومع تلاميذه، ومع الأمراء وأهل السلطان، وفي المجتمع، وفيما يُمدح فيه المعلم وما يُذم، والأسباب التي تؤدي إلى التغير في مكانة المعلم. ومن المؤكد أن مكانة المعلم تأثرت بعدد من العوامل، بعضها يختص بالمعلم نفسه، وبعضها الآخر يختص بالبيئة الاجتماعية العامة. ولكن الصورة التي رسمت في كثير من الأحيان للمنزلة المتدنية للمعلم كانت تختص بمعلمي الصبيان في الكتاتيب، فحين لا يكون الواحد منهم مؤهلاً، ويمارس هذه المهنة وسيلة للارتزاق الرخيص، ويأتي بأشكال من السلوك المهين، فإن كرامته تهون عليه، ويهون عند غيره. ولكن الأمر سيكون مختلفاً عندما يكون عالماً بما يعلمه من موضوعات وبمن يعلمهم من تلاميذ، عزيز النفس كريم الخلق، فإن مكانته عند الطلبة وأولياء أمورهم وسائر المجتمع لن تقل عما يريده لنفسه كرامة وعزة نفس.

أما أصناف المعلمين من العلماء الذين يجلسون في مجالس العلم في المساجد والمدارس المتخصصة، ومؤدبي أبناء الخاصة؛ فمثلهم من لا يصدق عليهم حال معلمي الصبيان.

٢- المناهج التعليمية:

ذكرت مصادر التراث التربوي الإسلامي طرقاً متنوعة لتصنيف العلوم تنوّعت بتنوّع المدارس الفقهية والفلسفية والتاريخية والأدبية، وأداروا جدلاً حول أولوية تعليم بعض العلوم، وارتباط موضوعات المناهج التعليمية بعمر المتعلم، والترتيب المناسب في تعليم العلوم وموضوعاتها، وموضوعات التعليم للحياة العامة والمهن والحرف. ووجدنا أن بعض الممارسات المعاصرة في تعليم الموضوعات الدينية، تعود أصولها إلى ممارسات مبكرة تحدثت عنها مصادر التراث، ومنها مثلاً التركيز على حفظ القرآن الكريم في سن مبكرة، لكن من الواضح أن

مسألة حفظ الأطفال للقرآن الكريم كانت موضوعاً للجدل، ولا تزال كذلك.

ولمسألة حفظ القرآن في الصغر وجوه متعددة، منها النظر فيما يتحقق من المنافع النفسية والعلمية والعقلية نتيجة الاعتقاد بأن "تعليم الولدان للقرآن شعار من شعائر الدين أخذ به أهل الملة ودرجوا عليه في أمصارهم جميعها، لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده، من آيات القرآن ...، وسبب ذلك أن تعليم الصغر أشد رسوخاً، وهو أصل لما بعده، لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات، وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما ينبنى عليه."^(١) ومن المؤكد أن من هذه الملكات ما يختص باستقامة لسان التلميذ وامتلاكه ثروة لغوية كبيرة، وسهولة استدعاء النص القرآني عندما يلزم في مواقف التعليم ومواقف الحياة. ومع ذلك فإن حفظ الأطفال للقرآن هو مما اعتاد عليه الناس وما اختصت به العوائد، من تقدم دراسة القرآن إثارة للتبرك والثواب."^(٢)

ومع ذلك فإن ابن خلدون نفسه ينقل عن القاضي أبي بكر بن العربي ضرورة تأخير درس القرآن إلى ما بعد تعليم اللغة ثم الحساب، وينقل عنه قوله: "ويا غفلة أهل بلادنا في أن يؤخذ الصبي بكتاب الله في أول أمره، يقرأ ما لا يفهم وينصب في أمر غيره أهم عليه."^(٣)

ومن الواضح أن هذا الاختلاف في ترتيب الأولويات في مناهج التدريس لا يزال قائماً، والجدل حوله متصل. على الرغم من أن التعليم الحديث يميل إلى الجمع بين تعليم مبادئ أساسية من سائر العلوم، بالصورة التي تلزم المتعلم في كل مرحلة من مراحل حياته، فحفظ بعض القرآن ضروري لأداء الطفل الصلاة وبعض أبواب العبادات والمعاملات والأخلاق، والحياة العملية للطفل تحتاج إلى مبادئ

(١) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ج ٣، ص ١١١٥-١١١٦.

(٢) المرجع السابق، ص ١١١٨.

(٣) المرجع السابق، ص ١١١٨.

الحساب والعلوم الطبيعية والمهنية، وعملية النمو والتطور في شخصيته تتطلب إتقان أساليب التواصل اللغوي، وبعض الشعر والنصوص الأدبية، والحياة الاجتماعية تحتاج إلى اكتساب بعض أساليب التعامل مع فئات الناس، وهكذا.

لكن التعليم الحديث يتحدث عن ضرورة فتح الباب أمام النبوغ الذي يتميز به بعض الطلبة أحياناً، أو أمام القدرات الخاصة التي تظهر على بعض الطلبة في بعض المجالات، ومنها حفظ القرآن الكريم وحفظ الأشعار، أو مهارات الكتابة أو الخطابة، أو بعض الاهتمامات العلمية أو الحسابة أو الرياضية أو غيرها، ومن ثم توفير فرص لظهور صور الإبداع ورعايتها وتنميتها. ثم إنَّ الجمع التكاملي بين المبادئ الأساسية للعلوم المختلفة يلزمه تعاون وتنسيق وتكامل بين المهام التي تتولاها مؤسسات التنشئة التربوية والاجتماعية المختلفة لا سيما الأسرة والمدرسة وأجهزة الإعلام وغيرها.

٣- طرائق التدريس:

وجدنا هذه الطرائق على نوعين؛ الأول: طرائق تعليم قائمة على التفاعل اللفظي، ومنها طريقة التلقين للتنفيذ، وطريقة الإماء والاستملاء، وطريقة القراءة والشرح، وطريقة المناقشة، والتَّعْلِيمُ بالتَّعَلُّم. والنوع الثاني من طرائق التعليم: هي الطرائق القائمة على المعاشة والسلوك والممارسة العملية، ومنها: طرائق التأديب والمعايشة في التعليم الخاص بأبناء الأمراء والأغنياء، وطرق التعليم في ميادين التربية الصوفية، وطرائق التعليم والتدريب في مهنة الطب، وطرائق التدريب العسكري وفنون القتال، وطرائق تعليم الحرف.

ولا عجب أن نرى هذا التنوع في طرائق التعليم، وَفَقَ عُمُرُ المتعلم، ونوع المادة التعليمية، والغرض من التعليم، فما التعليم في نهاية المطاف إلا إعدادُ الناس للحياة في ميادينها المتنوعة، ومن ثم تتنوع من أجلها طرائق التعليم.

٤ - الأدب والتأديب في التراث الإسلامي:

تنوعت مصطلحات الأدب والتأديب في التراث الإسلامي تنوعاً كبيراً، فالأدب هو حسن الخلق، والتأديب يعني ضبط السلوك عن طريق الترغيب والترهيب، والتأدّب هو اكتساب العلم، والمؤدّب هو العالم-المعلم الذي يرعى تأديب أبناء الخلفاء والأمراء والأغنياء وتعليمهم وتهذيبهم، والآداب هي الشروط والقواعد والأصول المعتمدة في التعليم، والأدب هو علم من علوم اللغة يختصّ بأنواع من التذوق اللغوي.

وأوردت بعض كتب التراث حديثاً عن الأدب التي اتصف به النبي ﷺ، في قوله: "إن الله أدّبني فأحسن تأديبي، ثم أمرني بمكارم الأخلاق"^(١) فجاء معنى الأدب في هذه الروايات في سياق الحديث عن رقي لغة النبي ﷺ، وعن سمو أخلاقه. وقد ميزت بعض مصادر التراث بين التعليم والتأديب، حين قدمت التأديب على التعليم، ومن ذلك قول الغزالي: "ثم يبدأ بالتأديب، ثم بالتعليم، فإنّ التعليم لا يكون إلا بعد التأديب؛ لأنّ من ليس له أدبٌ ليس له علمٌ."^(٢) لكنّ التأديب في المصطلح التراثي بصورة عامة كان أقرب إلى التربية بمعانيها الشاملة، وبناء الشخصية الإنسانية بجوانبها المتكاملة، فيكون التعليم جزءاً منها، ويكون ضبط السلوك جزءاً منها، وتكون الآداب بمعنى الشروط والأصول التي على المعلم والمتعلم الاتصاف جزءاً منها، وهكذا.

٥ - أماكن التعليم في التراث الإسلامي:

احتوى التراث على بيانات تختص بوجود مكان التعلّم والتعليم بدءاً من التعليم والتعلّم في أيّ مكان وفي كل وقت، ثم بوجود أماكن مخصصة، وتتبعنا ذلك

(١) السمعاني، أدب الإملاء والاستملاء، مرجع سابق، ج ١، ص ٨٨.

وجاء في تحريج الحديث عند السخاوي والعسكري أنه ضعيف، وقال عنه ابن تيمية "معناه صحيح، لكن لا يعرف له إسناد ثابت"، وقال عنه الزركشي: "معناه صحيح لكنه لم يأت من طريق يصحّ."

(٢) الغزالي، منهاج المتعلم، مرجع سابق.

بوجود الكتابة وممارستها في تاريخ ما قبل الإسلام ولدئى الأمم السابقة، ووجدنا مادة عن أماكن التعليم في مصادر تراثية متعددة، ووجدنا حديثاً تفصيلياً عن أنواع الأماكن التي كان التعليم يتم فيها، ومنها: المساجد، والمدارس، والمكتبات، والمجالس، والمحاضر، والخلاوي، والكتاتيب، وقصور الخلفاء والأمراء، وحوانيت الوراقين، والخوانق، والبيمارستانات، والربط، والزوايا.

وقد أشرنا في الفصل السابق إلى التغيُّر والتطوُّر الذي حصل في هذه الأماكن، حيث كانت نشأة نوع معين منها استجابةً للتغيُّر في حالة المجتمع؛ من البساطة والعفوية إلى التركيب والتعقيد، ومن الشعبية إلى النخبوية، ومن التعليم الأوَّلي إلى التعليم المتخصص، وهكذا. كذلك فإنَّ نشأة بعض هذه المؤسسات كان تعبيراً عن الحاجة إلى التعليم عند فئات محددة من المجتمع، فالربط كانت أماكن تعليم للمرابطين على الثغور من المجاهدين. والبيمارستانات كانت أماكن تعليم خاصة للأطباء، أو لنزلاء المشافي، والزوايا والخوانقاوات كانت أماكن للصوفية المنقطعين للعبادة.

ونفصّل قليلاً في بيان نوع من هذه الأماكن التي تعد الإقامة فيها إقامة مؤقتة، ومع ذلك فكانت لا تخلو من مناسبات للتعليم والتعلّم، ونقصد بذلك الخانات كانت أماكن تعليم لعابري السبيل والمسافرين، مما نسميه اليوم الفنادق. فقد أشار الطبري في التفسير إلى هذه الخانات في تعليقه على الآية القرآنية: ﴿لَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَنْ تَدْخُلُوا بُيُوتًا غَيْرَ مَسْكُونَةٍ فِيهَا مَتَعٌ لَكُمْ﴾ [النور: ٢٩]، بقوله: "ثم اختلفوا في ذلك، أي البيوت عنى؟ فقال بعضهم: عنى بها الخانات والبيوت المبنية بالطرق التي ليس بها سكان معروفون، وإنما بُنيت لمارّة الطريق والسابلة، ليأووا إليها، ويؤووا إليها أمتعتهم."^(١) وقد أشار ابن عساكر إلى مثال من أمثلة استخدام هذه الأماكن للمذاكرة والتعلّم، فنقل عن أبي علي الحافظ (٣٤٩هـ) قال: "نزلنا في بعض الخانات

(١) الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. تفسير الطبري «جامع البيان في تأويل القرآن»، تحقيق: عبد الله بن محسن التركي، القاهرة: هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ٢٠٠١م، ج ١٧، ص ٢٤٨.

بدمشق، قرب القصر، فصلينا العصر، ونحن على أن نُبَكِّرَ إلى أحمد بن عمير، فإذا الخافيُّ آتٍ يعدو ويقول: أين أبو عليّ الحافظ؟ فقلت ها هنا، فقال: قد حضره الشيخ زائراً، فعدوت فإذا الشيخ راكب على بغلة في الخان، فنزل عن البغلة، وصعد الغرفة التي نزلنا فيها، وسلّم على أبي عليّ، ورحب به وأظهر الفرح بوروده، وأخذ في المذاكرة معه إلى أن قربت العتمة... "ثم ذكر خروجهم من الخان وعودتهم إليه فإذا: "جماعة من الغرباء من الرحالة ينتظرون أبا عليّ، فسلموا عليه، ثم ذكروا شأن أحمد بن عمير وما نعموا عليه من الأحاديث التي أنكروها... " ثم ذكر أنهم أقاموا في الخان ثلاثة أيام.^(١)

٦ - الأوقاف التعليمية في التراث الإسلامي:

في كتب التراث تفاصيل فقهية وإدارية تختص بمعنى الوقف وتطوره مؤسساته وتنوع أغراضه، وطرق توثيقه، وفئات الواقفين من الحكام والقادة والأغنياء من الرجال والنساء. وقد شغل موضوع الأوقاف مساحة كبيرة في مصادر التراث التربوي، حتى إننا لا نكاد نجد مؤسسة تشتغل بنوع من التعليم إلا وجدنا لها أوقافاً دائمة.

ولم يكن مفهوم الوقت تطوراً طارئاً في المجتمع الإسلامي، فالتأصيل الشرعي كان حاضراً في سيرة النبي ﷺ، ولذلك كان كل مقتدر على الوقف يسهم فيه، وكان التنافس في إنشائه وتنظيمه وخدمته ظاهرة ملحوظة على مدار التاريخ الإسلامي. وقد شمل التنافس في إنشاء الوقف معظم جوانب الحياة الاجتماعية، فثمة أوقاف للزواج، ورعاية الأيتام، والإحسان إلى الموقوفين في السجون وعائلاتهم، ورعاية الحيوانات وعلاجها، ولحليب المرضعات، ولذوي الحاجات الخاصة من المقعدين والعميان، ولتجهيز الموتى ودفنهم، وللمشافي الصحية والمرضى فيها ولفرق

(١) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، مرجع سابق، ج ٥، ص ١١٥.

المنشدين الذين يزورونها للتخفيف عن المرضى، ولخيول المجاهدين ومعداتهم الحربية، ولأسرى المسلمين في بلاد الروم.^(١)

أما الأوقاف التعليمية؛ فهي أكثر أشكال الأوقاف وأهمّها بدءاً من المساجد التي تلحق بها أروقة للعلماء والمتعلمين للدروس والخدمات الإقامة من سكن وطعام، إلى سائر المؤسسات الأخرى التي سبق أن أشرنا إليها، ونفقات المعلمين والمتعلمين فيها. ومن المعروف أنّ الأجر والبركة التي يرغب فيها الواقف ربّاً تجعل مسلماً في الهند ينشئ مدرسة في مكة المكرمة ويخصص لها أوقافاً في الهند، وتجعل مسلماً في مصر يخصص أوقافاً للإنفاق على المسجد النبوي في المدينة المنورة. وتجعل سيدة في الآستانة تخصص أوقافاً للحرم القدسي والحرم الإبراهيمي في فلسطين. وهذا تعبير عن مفهوم الأمة وعمق الترابط الأخوي في المجتمع الإسلامي، من جهة، ومعنى عمق معنى الوقف في حياة الأمة إلى الحد الذي يمكن أن نسميها "أمة الوقف" ونسمي الحضارة الإسلامية "حضارة الوقف".

لقد وصل الأمر ببعض الراغبين في الوقف التعليمي ممّن لا يجدون الكثير مما يوقفونه، أن يكتفي أحدهم بوقف كتابه الذي يؤلفه، فابن خلدون مثلاً كتب في مقدمة الجزء الأول من كتاب العبر ما يفيد بأنه أوقفه: "في خزانة مولانا السلطان المجاهد... أمير المؤمنين أبي فارس... ابن السادة الأعلام من ملوك بني مرين... وهو سبحانه المسؤول أن يجعل أعمالنا خالصة في وجهتها... وهو حسبنا ونعم الوكيل".^(٢) وجاء في الجزء الخامس من الكتاب نص الوقفية الكامل بألفاظ الوقف وأركانها، كان منها عنوان الكتاب، وعدد أجزائه، والمكان الموقوف فيه، وشروط

(١) التنوخي، أبو الحسن علي المحسن بن علي. نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة، تحقيق: عبود الشالحي، بيروت: دار صادر، ط ٢، ١٩٩٥م، ص ٥٦.

(٢) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد الحضرمي. تاريخ ابن خلدون المسمى ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، دمشق: دار الفكر، ٢٠٠١م، ج ١، ص ١٠-١٢.

نسخه وقراءته وإعارته، والمشرف على إدارته، وتاريخ الوقف، وغير ذلك من أركان وثيقة الوقت.^(١)

ومن الواضح أنَّ التنافس في إنشاء الأوقاف التعليمية بمبادرات فردية في كثير من الأحيان، كان تعبيراً عن الرغبة في الأجر والثواب الخاص بفضل العلم والتعليم، وبفضل الصدقة الجارية، ولكنه ربما كان يعني كذلك أنَّ شؤون التعليم لم يكن لها في معظم الأحيان إدارة مركزية حكومية تُعنى بتلبية هذه الحاجات التعليمية القائمة والمتجددة، في مستوياتها المختلفة. حتى عندما نجد الخلفاء والأمراء يأمرّون ببناء مؤسسات التعليم من مدارس وغيرها ويبدلون المال في ذلك ويخصّصون الأوقاف الدارة على هذه المؤسسات بما يحقق لها الاستمرار والاستقرار، فإنَّ ذلك يعد في الغالب مبادرات فردية منهم، سواء أكان المال الذي يبدّلونه من أموالهم الخاصة، أم من بيت المال. فلم نعهد في تلك الأزمنة وجود موازنة محددة للدولة تتوزع مواردها بنسب محددة على الخدمات التعليمية، والرعاية الصحية، وشؤون الطرق والبريد، ومسائل الحرب والجهاد، وغيرها.^(٢)

وإذا كانت أهمية الوقف في حياة المجتمع الإسلامي مسألة واضحة، مكّنت المجتمع من المحافظة على استمرار كثير من الخدمات حتى في حالات انهيار الدولة، فإنَّ بعض المجتمعات قد مرّت بظروف فُقدت فيها مؤسسة الوقف وخدماتها، وأصبحت الخدمات التي يحتاجها الناس موكولة إلى الدولة التي عجزت في كثير من الأحيان عن تقديم هذه الخدمات. وقد نشطت كثير من مجتمعات العالم منذ النصف الثاني من القرن العشرين في الاهتمام بالأوقاف المخصصة لخدمات متنوعة

(١) بنين، أحمد شوقي. "ظاهرة وقف الكتب في تاريخ الخزائن المغربية"، مجلة دعوة الحق، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية / المغرب، العدد (٤٠٤)، صفر ١٤٣٤هـ / يناير ٢٠١٣م، ص ٢٨-١١.

(٢) ربما يصلح موضوع موازنة الدولة الإسلامية في العصور المختلفة ومواردها وسبل إنفاقها وموقع الخدمات التعليمية فيها موضوعاً لبحث متخصص يتوفر عليها باحث جاد.

ولا سيما التعليم المدرسي والجامعي. ولكن كثيراً من مجتمعات المسلمين المعاصرة لا تزال متخلفة عن تلبية حاجات التعليم لأبنائها، فنجد انتشاراً واسعاً للأمية في بعض هذه المجتمعات، وكان يمكن للأوقاف التعليمية لو وجدت التشجيع اللازم والإدارة الحكيمة أن تسهم في حل هذه المشكلة وغيرها من المشكلات التعليمية.

٧- إجازات التعليم في التراث الإسلامي:

نظام الإجازات في التراث التربوي الإسلامي نظام عريق، تعود فكرته إلى ما كان النبي ﷺ يوصي به، ويرشد إليه. فقد نوه بعدد من الصحابة المؤهلين لأعمال معينة، فالقرآن يؤخذ من أشخاص محددين؛^(١) مما يعني أنه ﷺ يميزهم على وجه التحديد في تعليم القرآن الكريم. وينوّه بغيرهم كل في مجال محدد، فهو ﷺ يقول: "أرحم أمتي بأمتي أبو بكر، وأشدّهم في أمر الله عمر، وأصدقهم حياء عثمان، وأقرؤهم لكتاب الله أبي بن كعب، وأفرضهم زيد بن ثابت، وأعلمهم بالحلال والحرام معاذ بن جبل، ألا وإن لكل أمة أميناً وإن أمين هذه الأمة أبو عبيدة بن الجراح."^(٢)

ومن هنا فقد وجدنا في كتب التراث الإسلامي تفاصيل كثيرة عن إجازة تلاوة القرآن الكريم، وإجازة رواية الحديث النبوي، وإجازة الفتيا، وإجازة

(١) في الحديث "خذوا القرآن من أربعة، من عبد الله بن مسعود، وسالم مولى أبي حذيفة، ومعاذ، وأبي بن كعب". انظر: تخريج الحديث في:

- البخاري، صحيح البخاري، مرجع سابق، كتاب: فضائل القرآن، باب: القراء من أصحاب النبي ﷺ، ج ٤، ص ١٩١٢، حديث رقم: (٤٧١٣).

- القشيري، صحيح مسلم، مرجع سابق، كتاب: فضائل الصحابة، باب: من فضائل عبد الله بن مسعود، ص ٩٩٩، حديث رقم (٢٤٦٤).

(٢) الألباني، محمد ناصر الدين. سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، الرياض: مكتبة المعارف، ط ١، (١٤١٥ هـ / ١٩٩٥)، ج ٣، ص ٢٢٣، حديث رقم (١٢٢٤).

وجعل الألباني الحديث في الصحيح، وأشار إلى تحريجه عند الترمذي وابن ماجه وابن حبان والحاكم، وأضاف: وقال الترمذي حديث حسن صحيح.

التدريس، وإجازة ممارسة مهنة الطب، وإجازة ممارسة المهن والحرف، والإجازة للقتال، كما وجدنا تحديداً لضبط مَنح الإجازات ومراقبتها في الترتيبات الإدارية للمجتمع، حيث تقف وظيفة المحتسب في المجتمع الإسلامي شاهداً على هذه الترتيبات الفقهية والإدارية. ولا شك في أنَّ هذه الإجازات هي نمطاً من الإدارة، ومسؤولية في ضبط مستوى الأداء، حتى لا يدخل في المهنة من ليس أهلاً لها، وفي الوقت نفسه، فإنَّ حصول المجاز على الإجازة هو تكريم له واعتراف بكفاءته، وهي منزلة يتنافس في الوصول إليها من يسير قدماً في التحصيل.

ويمكن القول إنَّ هذا التعدُّد والتنوُّع في الموضوعات التي تعامل معها التراث التربوي كان يعبر عن واقع التعليم في الحقب التي كتبت فيها مادة التراث. لكنَّ هذه الموضوعات لم تعرض بالقدر نفسه، من حيث حجم المادة التراثية التي تناولته، فمادة التعليم مثلاً أخذت حجماً كبيراً نسبياً لأنَّ كتباً كثيرة تخصصت مثلاً في رواية الحديث النبوي وتدريسه بالإلقاء والإملاء والقراءة والإقراء، وهو موضوع واحد من موضوعات التعليم. بينما لم يكن نصيب طرق التدريس نفس القدر من الاهتمام. كذلك الأمر في موضوع مادة أماكن التعليم في المساجد والكتاتيب والمدارس، فقد أخذت نصيباً كبيراً من الاهتمام وتخصصت كتب كثيرة في الحديث عنها، بينما لم يكن نصيب إدارة المؤسسات التعليمية بالقدر نفسه من حجم المادة المكتوبة عنه في التراث. والأمر نفسه يمكن أن يقال عن آداب المعلم والمتعلم الذي توفرت عليها كتب متخصصة متعددة في التراث فضلاً عن مساحات واسعة من كتب التراث الفقهية والحديثية والكلامية والفلسفية؛ بينما كان نصيب الفروق الفردية في التعليم والتعلم، أو تعليم ذوي الحاجات الخاصة، أقل من ذلك بكثير.

ولا شك في أنَّ هذا الاختلاف في حجم تناول موضوعات التراث كان يعبر عن درجة حضور الموضوع في الزمان والمكان، وظهور مسائل وقضايا في موضوع معين استدعت تناوله بالاهتمام والبحث. وليس من السهل أن نحكم على درجة

ملاءمة حجم التناول لموضوع معين في ضوء خبرتنا الحالية عن حضور هذا الموضوع في ثقافتنا المعاصرة. ومع ذلك فليس ثمة ما يمنع من المقارنة بين حجم تناول الموضوعات من عصر إلى عصر، ومن مدرسة تربوية إلى أخرى، لتتبع ظهور الموضوعات عبر الزمن وبيان العوامل التي ربما أسهمت في ظهورها، لذلك تبقى مثل هذه المقارنة والتتبع والبيان هي موضوعات للبحث والدراسة.

ثانياً: مدارس التراث التربوي الإسلامي

في الفصل الثالث من هذا الكتاب نصوص موجزة جداً اخترناها من ثلاثة عشر كتاباً من كتب التراث التربوي الإسلامي، بحيث تمثل ثمانية من المذاهب الفقهية (الحنفي، والمالكي، والشافعي والحنبلي، والإثني عشري، والزيدي، والظاهرية، والإباضي) ونصاً تاسعاً مما يعدّ فقهاً لامذهبيةً، وأربعاً من المدارس الفكرية الأخرى غير الفقهية (الفلسفية، والصوفية، والتاريخية، والأدبية). وكان الهدف من إيراد هذه النصوص الموجزة هو الاطلاع على بعض ما يميز كل نص في موضوعه ومنهجه وأسلوبه، إضافة إلى ملاحظة التكرار الحرفي لبعض الموضوعات، في أكثر من كتاب واحد، رغم اختلاف الزمان والمذهب. واكتفينا بهذا القدر من عدد الكتب والمختار من كل كتاب لتقع ضمن فصل واحد في كتابنا هذا.

لكننا توسعنا في وضع مادة من التراث التربوي أكثر تفصيلاً في كتاب مستقل غير هذا الكتاب، هو كتاب "نصوص من التراث التربوي الإسلامي" وتضمن بعض نصوص هذه الكتب الثلاثة عشر إضافة إلى سبعة كتب أخرى تعطي في مجموعها فكرة أكثر وضوحاً عن مجمل التراث التربوي الإسلامي، فبعض هذه الكتاب القصيرة الحجم أثبتنا مادتها كاملة، والكتب المطولة اخترنا منها مادة كافية (٢٠-٣٠) صفحة تكفي للتعبير عن موضوعات كتب التراث المختارة.

ولكن يجب أن لا ننسى التداخل الكبير بين هذه المدارس، فليس من السهل أن نجد مدرسة خالصة تماماً في تميزها عن المدارس الأخرى، فجميع هذه المدارس

الفكرية تَمْتَحُّ من نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية، وتعدُّهما المرجعية الإسلامية العامة، التي تجعلنا نضعها ضمن ما أسمىناه التراث التربوي الإسلامي.

وقد عرضنا في الفصل الثالث من هذا الكتاب بيانات عن عدد من المدارس التربوية، نشأتها ومناهجها وأعلامها؛ الفقهية والحديثية والكلامية والفلسفية والصوفية والتاريخية. ويكفي أن نلاحظ في هذا المقام شيئاً عن أوجه الاشتراك والتقاطع بين بعض هذه المدارس، وكيف أنَّ أياً منها لا يكفي منفرداً في التعبير عن التراث التربوي الإسلامي وتمثيله.

لقد عرف التاريخ الإسلامي منذ وقت مبكر اتجاهاً فكرياً واضحاً، من خلال مصطلحات مثل "السلف الصالح" و"أهل السنة والجماعة"، و"منهج الاتباع"، و"خير القرون"، وهي مصطلحات تدل على اتجاه محافظ يُعلي من شأن السابقين من علماء الإسلام واختياراتهم الفكرية، ولا سيما في القرون الثلاثة الأولى ثم من سار على طريقهم. واتصفت كتابات هؤلاء العلماء بالرواية عمن سبقهم، واهتمت برواية الحديث على وجه الخصوص، نظراً لشعور علماء الحجاز بعامة والمقيمين منهم في المدينة المنورة بخاصة، بأنَّ الوفرة التي لديهم من روايات الحديث النبوي تكفيهم في توليد الفقه اللازم للفتوى في مسائل الواقع، وكان الإمام مالك شيخ هذه المدرسة.

وقد مثَّل هذا الاتجاه مدرسة فكرية سميت "مدرسة الحديث". لكن ظهور هذه المدرسة في حقيقة الأمر كان رد فعل على ظهور مدرسة فكرية قبلها، لجأ فيها العلماء إلى إعمال الرأي وتوليد المسائل الفقهية وعدم الاكتفاء بالاعتماد على ظاهر الحديث النبوي، وضرورة تنشيط عمل العقل، والاجتهاد في تنزيل النص النبوي على الواقع المعيش، والمسائل المتجددة، مما جعل هذا الفريق الآخر من العلماء يصنّفون في مدرسة جديدة سميت "مدرسة الرأي"، يضعون على رأسها الإمام أبو حنيفة وتلاميذه من بعده. وربما أدَّت كتابات أتباع هذه المدرسة وحرصها على النظر وإعمال العقل، إلى تشدُّد أتباع المدرسة النقلية في المحافظة على منهج الرواية، ومن ثم تزايد الشقة بين أتباع المدرستين، حتى جاء الإمام الشافعي الذي تتلمذ على الإمام

مالك في المدينة، ثم على تلاميذ الإمام أبي حنيفة في بغداد، ورأى إمكانية ضبط عملية توليد الأحكام الفقهية بالجمع بين الطريقتين وبناء علم أصول الفقه. ثم جاء الإمام أحمد بن حنبل فأعاد الاعتبار إلى مدرسة الحديث، وتبنى موقفاً متشديداً ممن اجتهدوا في تطوير ممارسات في التدوين تستخدم الجدل والكلام وإعمال العقل على غير طريقة السلف، حتى عدّه من يحبّون أن ينتسبوا إلى السلفية، شيخهم.

وقد أصبحت اجتهادات العلماء الأربعة المشار إليهم، أبي حنيفة، ومالك، والشافعي، وأحمد بن حنبل، عناوين لأربعة مذاهب فقهية تتفاوت في درجة اعتمادها على الحديث النبوي، أو إعمال الرأي في تنزيل النصوص. ولكنها تجتمع في أنّها أقرب إلى المحافظة على المرجعية الإسلامية الصرفة التي لم تختلط بالرؤى الفلسفية والصوفية، وتجتهد في وصف نفسها بأهل السنة والجماعة، وأتباع السلف الصالح.

ونستطيع أن نقرر أنّ الجزء الأكبر من مصنفات التراث الإسلامي بصورة عامة يقع ضمن مدرسة الرأي أو مدرسة الحديث التي يحلو لبعض الباحثين تسميتها بمدرسة النقل، وأصبحت هذه المصنفات في معظم فترات التاريخ الإسلامي الإطار المرجعي لنشاط العقل المسلم. ونظراً لأنّ المقصود في هذه المدرسة بشقيها هو استنباط الأحكام الفقهية التي تحكم حياة الفرد والمجتمع، فقد أصبح الفقه بهذا المعنى هو سيد الحركة العلمية في معظم فترات التاريخ الإسلامي، لذلك لا غرابة أن تكون أكثر الكتب التي يمكن أن تصنف ضمن التراث التربوي الإسلامي قد اعتمدت المنهج الفقهي، وهو منهج يهتم ببيان ما يجوز وما لا يجوز في حق المعلم والمتعلم وموضوع العلم. لكن الأحكام الفقهية التي ترد في هذه الكتب إنما تستند إلى ما ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية، حتى مع اختلاف المذاهب الفقهية التي قد تستند إلى مبادئ مختلفة في أصول الفقه.

وسوف نجد أنّ بعض الكتب، وهي تحدد ما يجوز وما لا يجوز، تقف عند نصوص الأحاديث النبوية الشريفة، دون الشرح أو التعليل، لتترك للقارئ أن يستنتج الحكم الفقهي أو الممارسة العملية المناسبة التي يشير إليها الحديث الشريف،

حتى جاز لنا أن نقول إنَّ مثل هذه الكتب تنتسب إلى مدرسة حديثة، تميّزاً لها عن الكتب التي تكتفي ببيان الحكم الفقهي فيما يلزم عمله، أو تذكر هذا الحكم ثم تستشهد بالحديث النبوي، فمحوها الحكم الفقهي، لذلك سميت بالمدرسة الفقهية. فابن حجر الهيتمي مثلاً يضع في كتابه: "كتاب تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال" عناوين فقهية عامة مثل: "في الأحاديث الدالة على جواز أخذ الأجرة على تعليم القرآن والرُّقبة به ونحوهما"، ويسرد تحت هذا العنوان مجموعة من الأحاديث بالترقيم المتسلسل: الحديث الأول، الحديث الثاني... إلى الحديث العاشر، ثم يضع عنواناً آخر هو "في الأحاديث الدالة على امتناع أخذ الأجرة على تعليم القرآن. ثم يضع تحته مجموعة من الأحاديث من الأول إلى العاشر، ويعقب على هذين العنوانين بعنوان "تنبيه" يقول تحته: "لم أرَ من جمع هذه الأحاديث في هذين المقصدين واستوفاهما كما فعلتُ، فاعتنَ بحفظها، وبما يأتي من اختلاف العلماء فيها، تصحيحاً، وتضعيفاً، وأخذاً، وتركاً، فإن ذلك أمرٌ مهمٌّ لا ينبغي إغفاله."^(١) فالمسألة عنده هي دراسة حديثة حول مسألة حكم فقهي، ولذلك رجَّحنا تصنيف هذا الكتاب ضمن المدرسة الحديثة.

وليس من شك في أن المدرسة الفقهية وما ترتبط به من الاستناد إلى نصوص الحديث النبوي الشريف، هي أكثر المدارس حضوراً في التراث التربوي الإسلامي، لما عرفناه من حرص الفرد المسلم في الأساس، على السلوك الشرعي الذي يميّز بدقّة وحذر شديد بين ما يحلُّ له وما يحرم عليه. وقد أصبح هذا الحرص والحذر فيما بعد ظاهرة عامة تحكم معظم ممارسات المجتمع المسلم، وتؤدي في بعض الأحيان إلى البحث عن السند الشرعي لكل مباح! وتؤدي أحياناً إلى قدر كبير من التبعية والتقليد للاجتهادات الفقهية للسابقين، والحدُّ من قدرة العقل المسلم على استلهاهم مقاصد

(١) الهيتمي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن محمد بن حجر المكي. تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال. تحقيق: محمد سهيل الدبس، دمشق: دار ابن كثير، ١٩٨٧م، ص ٣٩-٥١.

الدين مباشرة من القرآن الكريم والسنة النبوية، وربما أسهم ذلك في تباطؤ عجلة التجديد وحصر الإبداع في مبادرات فردية لآحاد العلماء، بدلاً من أن يكون حركة تشمل المجتمع والأمة وتسهم في امتلاكها زمام القيادة والريادة في ساحة العالم.

وللتمثيل على محدودية التطور والتجديد في المدرسة الفقهية، نجد كثيراً من الموضوعات حافظ حضورها في التراث على صورة الجدل القديم حول ما يجوز وما لا يجوز، في ممارسة تعليم الصبيان، واستمر هذا الجدل مع تطاول القرون. ونظراً للاتجاه المحافظ الذي صبغ صفة التدين في كثير من الأحيان، فإننا لم نجد تطويراً ملموساً في طريقة عرض بعض الموضوعات، ومنها على سبيل المثال: إلزامية التعليم، وتعليم الإناث، واستخدام العقاب البدني مع الصبيان، ومكانة المعلم في المجتمع، ومسألة حفظ القرآن الكريم، وحفظ المتون الفقهية، وبطء تطور فقه المعاملات المالية وتعثر قيام علم الاقتصاد، ومراوحة الفقه السياسي حول ممارسات تاريخية تبريرية، وغير ذلك.

ثم إنَّ الممارسة العملية لمعنى الفقه، لم تقف به عند المعنى الخاص بالأحكام الشرعية فيما يحلُّ وما يحرم، بل كان في معظم الوقت تعبيراً عن الدين، وصورةً للعلم بالدين، وإطاراً مرجعياً لتعليم العلم وتعليم الدين. فخيرٌ ما يكتسبه الإنسان هو الفقه في الدين، ولا يكتسبه إلا من خلال التعليم والتعلم. وهذا التآزر بين المعنى الخاص للفقه، والمعنى العام للفقه، والبحث عن الحكم الفقهي في نصوص الحديث أو اجتهادات السابقين من الفقهاء، كل ذلك جعل المدرسة الفقهية، أو العقلية الفقهية، أو التفكير الفقهي، محور الحياة الخاصة والعامة في المجتمع المسلم. ومن نتائج هذا الفهم للفقه أن أصبح هدف العلم والتعلم هو ما يقرب إلى الله وينفع في الدار الآخرة، فانحصرت علوم الدين إلى مجال ضيق لا يستوعب العلوم العقلية والطبيعية واللغوية، فهذا أبو حامد الغزالي ينصح المتعلم قائلاً: "أيها الولد: أيُّ شيء حاصلك من تحصيل علم الكلام والخلاف والمنطق،

والطب، والدواوين، والأشعار، والنجوم، والنحو والتصريف غير تضييع العُمُر! ^(١) ولكن من المناسب أن نتذكر أن الغزالي في الإحياء يتحدث عن العلوم بوصفها من فرض الكفاية، لكن ربّما يكون مقصده أن الانشغال بهذه العلوم لا ينبغي أن يصرف المتعلم عن ذكر الله وعبادته وتزكية نفسه وتحسين خلقه.

وقد يكون من المناسب الاستدراك على النقد الذي يمكن أن يوجه إلى الفقه في هذه المسائل كما عرضته كتب التراث التربوي، بالتأكيد على أن من الظلم أن نحاكم هذا التراث في ضوء الخبرة البشرية المعاصرة. فكل العلوم تطورت، وكل تطور كان يحتاج إلى تراكم الخبرات مع مرور الزمن. ومعظم عمليات التطور في العلوم أسهم فيها علماء من بلدان مختلفة وشعوب متعددة، وكلّما توفّرت فرص للاحتكاك بين الشعوب تضاعفت فرص تطور العلوم، لما يوفره هذه الاحتكاك من تفاعل وتنافس. ولا ننسى في هذا السياق كذلك أن تطوّر علمٍ معيّن ربّما يحتاج إلى تطوّر علومٍ أخرى.

لكنّا في الوقت نفسه لا نستطيع أن نغفل عن حقيقة أن المجتمع الإسلامي قد عانى من حالة متواصلة من التراجع الحضاري، والتمزق السياسي، والضعف الاجتماعي، مما أتاح للدول الأوروبية الناهضة منذ القرن السادس عشر الميلادي، من السيطرة عن معظم أنحاء العالم الإسلامي، فتكرّست مع هذا الاستعمار حالات الضعف والتخلف. وإذا كان النظام التعليمي هو أداة أساسية في تحصين المجتمع من حالات الضعف والتخلف، فإن الممارسات التربوية والتعليمية التي سادت المجتمع الإسلامي لم تتمكن من حمايته من المصير الذي انتهى إليه!

هذا عن مدرستي الفقه والحديث، اللتين حققنا إنجازات كبيرة اعتمدت إلى حد كبير على النقل والاتباع بالمقارنة مع مدارس المتكلمين والفلاسفة في التراث

(١) الغزالي، رسالة أيها الولد، مرجع سابق، ص ٢٠٦-٢٠٧.

التربوي الإسلامي، لكن من غير الممكن أن يكون العقل غائباً حتى في عملية النقل والاتباع، لأنَّ اختيار النقل والاتباع هو في الأساس اختيار عقلي، فالغزالي مثلاً وهو يركز على ما يسميه العلوم الدينية يقرّر أنَّ إدراكها يحتاج إلى كمال العقل، فهو يقول: "وليس يخفى أنَّ العلوم الدينية، وهي "فقه طريق الآخرة" إنَّما تُدرك بكمال العقل وصفاء الذكاء."^(١)

لكنَّ جهوداً مقدرة أخرى لعلماء المسلمين انصرفت لممارسة مناهج تعتمد بدرجة أكبر على العقل. فالتطور الذي حصل في المجتمع المسلم، أدَّى إلى الاعتماد على العقل بدرجات متزايدة، ولا سيَّما عند دخول الجدل في مسائل العقيدة وتشكُّل الفرق الكلامية المختلفة، ثم دخول مصادر فارسية وهندية ويونانية بعد انتشار الترجمة. فتشكَّلت مجموعة من المدارس الكلامية، والفلسفية، والصوفية. فكان من المتكلمين معتزلة وأشعرية وغيرهم، وكان من الفلاسفة الكندي والفارابي وابن سينا وغيرهم ممن تفاوتت درجة اعتمادهم على المصادر اليونانية أو الفارسية أو الهندية، وكان من الصوفية المحاسبي، والقشيري، وابن عربي، وغيرهم ممن أدخل في برامج التصوف نزعات فلسفية إشراقية وغنوصية أو أفكار الحلول والاتحاد، وكان من هؤلاء جميعاً من ابتعد من مناهج السلف قليلاً أو كثيراً. ومنهم من جمع بين الفقه والأصول مع الكلام أو الفلسفة أو التصوف... كانوا طرائق قديماً. وكان من أثر ذلك أن دخلت إلى برامج التعليم علوم جديدة، منها علم النفس، والطب، والفلك، والرياضيات، وغيرها. ويجمع بين هذه التوجهات قدر كبير من الاعتماد على العقل وأشكال المنطق العقلي أو التأويل الباطني.

وكما وجدنا من أطلق على مدارس الفقه والحديث مُسمًى المدرسة النقلية، وجدنا كذلك من أطلق على المدارس الكلامية والفلسفية والتصوف الكلامية والفلسفي مُسمًى المدرسة العقلية.

(١) الغزالي، إحياء علوم الدين، مرجع سابق، ج ١، ص ١٣.

لكن الاعتماد على العقل في هذه المدارس لا يعني التهوين من قيمة النقل بمصادره الدينية المعروفة، فالهدف الديني مشترك عند المسلمين جميعهم، والاختلاف يكمن في طريقة الوصول إلى هذا الهدف، فالفلاسفة مثلاً يدعمون حقائق الإيمان الدينية بالبراهين العقلية، ليس اجتهداً منهم، بل هو استجابة لأمر الدين حين يطلب القرآن الكريم النظر في المخلوقات: ﴿أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ﴾ [الأعراف: ١٨٥] من أجل أن يتمكن أولو الأبصار من تحقيق هدف الاعتبار، ﴿فَاعْتَبِرُوا يَأْأُولِيَ الْأَبْصَارِ﴾ [الحشر: ٢] يرى ابن رشد أن على المسلم بناءً على هذه التوجيهات القرآنية: "إذا تقرر أن الشرع قد أوجب النظر بالعقل في الموجودات واعتبارها، وكان الاعتبار ليس شيئاً أكثر من استنباط المجهول من المعلوم واستخراجه منه، وهذا هو القياس أو بالقياس، فوجب أن نجعل نظرنا في الموجودات بالقياس العقلي. ويبيّن أن هذا النحو من النظر الذي دعا إليه الشرع وحثّ عليه، هو أتم أنواع النظر بأتم أنواع القياس وهو المسمى برهاناً." وبعد أن يبين ابن رشد حاجة المؤمن إلى معرفة أنواع البراهين وشروطها، وأنواع القياس وأجزائه ومقدماته قال: "فقد يجب على المؤمن بالشرع، المتمثل أمره بالنظر في الموجودات أن يتقدم قبل النظر فيعرف هذه الأشياء التي تنزل من النظر منزلة الآلات من العمل."^(١)

فما يميز أتباع المدارس العقلية بصورة عامة هو اعتمادهم على الحسّ والتجربة والمنطق العقلي في تقديم المادة للمتعلمين، ولهم طريقتهم المنطقية في فهم الصلة بين العلم والتعليم والتعلم، يقول إخوان الصفا: "العلم إنَّما هو صورة المعلوم في نفس العالم، وضده الجهل، فهو عدم تلك الصورة من النفس. واعلم بأنَّ أنفُسَ العلماء علامةٌ بالفعل، وأنفُسَ المتعلمين علامةٌ بالقوة، وأنَّ التعلُّم والتعلُّم ليسا شيئاً سوى إخراج ما في القوة، يعنى الإمكان إلى الفعل، يعنى الوجود، فإذا نسب ذلك

(١) ابن رشد، فصل المقال في تقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال، مرجع سابق، ص ٨٧-٨٨.

إلى العالم سمي تعليمًا، وإن نسب إلى المتعلم سمي تعلّمًا.^(١)

ويميز أتباع المدارس العقلية كذلك حرصهم على تحقيق سعادة الدنيا وسعادة الآخرة معاً، وهذا يتطلب أن تكون موضوعات التعليم شاملة لما يسمى العلوم الدينية والعلوم الدنيوية، بما في ذلك ما يكون من علم النفس، سبيلاً إلى معرفة خالقها، وعلوم اللغة لحاجة العلوم الدينية إليها، وعلوم الطب والحساب لأن حياة البشر لا تقوم بدونها، وسائر علوم الحرف والصنائع التي هي أساس بناء المجتمع البشري، فالخلاص الفردي للإنسان لا ينفعه إذا لم يكن له موقع في المجتمع يستفيد من غيره فيما يعجز عن توفيره منفرداً، ويستفيد من الآخرون في المجتمع بما تخصص به من حرفة أو صناعة، فعلى الناس في واقع الحياة:

"أن يجتمعوا في زمان واحد على تحصيل هذه السعادات المشتركة لتكميل كل واحد منهم بمعاونة الباقي له، فتكون الخيرات مشتركة، والسعادة مفروضة بينهم، فيتوزعونها حتى يقوم كل واحد منهم ويتم للجميع، بمعاونة الجميع، الكمال الأنسي وتحصل لهم السعادات الثلاث التي شرحناها في كتاب الترتيب، ولأجل ذلك وجب أن يحب الناس بعضهم بعضاً، لأن كل واحد يرى كماله عند الآخر، ولولا ذلك لما تَمَّت لهذا سعادته، فيكون إذن كل واحد بمنزلة عضو من أعضاء البدن، وقوام الإنسان بتمام أعضاء بدنه."^(٢)

"وقال آخرون: ليس شيء من الأخلاق طبيعياً للإنسان ولا نقول إنه غير طبيعي، وذلك أننا مطبوعون على قبول الخلق، بل ننتقل بالتأديب والمواعظ إما سريعاً أو بطيئاً، وهذا الرأي الأخير هو الذي نختاره، ولأننا نشاهده عياناً، ولأن الرأي الأول يؤدي إلى إبطال قوة التمييز والعقل، وإلى رفض السياسات كلها وترك الناس همجاً مهملين، وإلى ترك الأحداث والصبيان على ما يتفق أن يكونوا

(١) إخوان الصفا. رسائل إخوان الصفا وعلان الوفا، بيروت: دار صادر، ط ٣، ٢٠١١م، مج ١، ص ٢٦٣.

(٢) مسكويه، تهذيب الأخلاق، مرجع سابق، ص ٢٤٧.

عليه بغير سياسة ولا تعليم، وهو ظاهر الشناعة جداً".^(١)

أما المدرسة الصوفية؛ فقد قدمنا في الفصل الثالث من هذا الكتاب بعض البيان عن نشأة التصوف، وأهداف التربية الصوفية ومناهجها وأساليبها، وذكرنا شيئاً عن المراكز والمؤسسات التربوية عند المتصوفة، وعن عدد من أهم أعلامهم، ومصنفاتهم. والهدف من العودة إلى هذا الموضوع في هذا المقام هو ملاحظة التعدد والتنوع في المدارس التربوية التي يكشف عنها التراث التربوي الإسلامي، وموقع كل مدرسة في مسار التطور في الممارسات التربوية، وما امتازت به عن غيرها من المدارس. فإذا كانت المدارس الفقهية والحديثية تعتمد المأثور في بيان الأحكام العلمية، والمدارس الكلامية والفلسفية تغلب المنطق والجدل وإعمال العقل، فإن المدرسة الصوفية تعتمد على الصلة الوثيقة بين الشيخ والمريد، في تقديم تربية روحية وجدانية تستهدف تزكية النفس والقلب، والزهد في متاع الدنيا، ويكون فيها هامش الحرية لدى المريد في أضيق أحواله، لأنه يلتزم بما يؤمر به من أوامر تُؤدَّى بكيفيات محددة، وتصل درجة تقدير المريد للشيخ إلى حد أنه لا يسأل عما يفعل. وتمارس في بعض حلقات الصوفية من الشطح والطامات والترهات، ما رفضه أبو حامد الغزالي وطلب من مريديه ألا يغتروا بهذه الممارسات، ولا سيما وأن المريدين عادة ليسوا من الصبيان الصغار بل من الكبار البالغين.

ولا شك في أن التراث التربوي الإسلامي يتضمن ما يوضح أن الميل إلى الزهد والانقطاع إلى العبادة لم يقتصر على شيوخ التصوف وحلقاتهم، وإنما كان صفة لكثير من الفقهاء والمحدثين. لكن المتصوفة أفرطوا في الزهد والذكر من جهة، وربما فرط بعضهم بمجالس العلم والتعليم من جهة أخرى.

ومن الإنصاف القول إن التصوف لم يكن مدرسة واحدة، ولا نمطاً واحداً من الممارسة، فقد شهدنا في التراث الإسلامي تصوفاً أقرب ما يكون إلى العبادات

(١) المرجع السابق، ص ٢٦٥.

السنية المألوفة، بما في ذلك الانشغال بالعلم والتعليم على طريقة الفقهاء والمحدثين وغيرهم، وعرفنا من شيوخ التصوف من نال حظاً من الفلسفة لم ينله كثير من الفلاسفة. فتصوف المحاسبي والغزالي وأبي طالب المكي مثلاً يختلف كثيراً عن تصوف الحلاج وابن عربي وابن سبعين وأمثالهم، ممن رويت عنهم أقوال وممارسات، شذت عما هو معروف مألوف في حياة المجتمع الإسلامي، وشكلت في بعض الأحيان عاملاً من عوامل الخلط الفكري والتشويش النفسي كدّر صورة الصفاء والتوازن في العبادات والمعاملات الإسلامية.

ثالثاً: المشترك والمختلف في التراث التربوي الإسلامي

يسهل على القارئ لنصوص التراث التربوي الإسلامي أن يلاحظ أن كثيراً من مباحث هذه النصوص، أو عدد منها على الأقل، تكاد تتفق وتتطابق في مضمونها، بل وفي بعض عباراتها، بقطع النظر عن المدرسة الفكرية التي ينتسب إليها المؤلف وانتمائه المذهبي: سنياً كان أو شيعياً، فقيهاً أو محدثاً أو فيلسوفاً، أو مؤرخاً، أو أديباً، إلخ؛ فجميعها تؤكد فضل العلم والتعلم والتعليم، وأنه لا حدّ لطلب العلم، وتستشهد في ذلك بآيات القرآن الكريم وأحاديث النبي ﷺ، وهي في الغالب تتشابه فيما تورده من الآيات والأحاديث. وتتشابه في تساهلها في إيراد الكثير من الأحاديث التي يعدّها المحدثون من الأحاديث الضعيفة من حيث السند، وهي ظاهرة تحتاج إلى تفسير. ونلاحظ التشابه في الحديث عن آداب المعلم والمتعلم، وفي هذه الآداب تشابه في تصنيف هذه الآداب إلى آداب المعلم في نفسه وفي درسه وفي آدابه مع طلابه... ومثل ذلك يقال عن آداب المتعلم في نفسه وفي درسه ومع أستاذه ومع كتبه...

ولنأخذ بعض الأمثلة على هذا التشابه والتطابق، فالمنصور بالله الحسين بن القاسم الزيدي (توفي: ١٠٥٠هـ) جاء كتابه "كتاب العلماء والمتعلمين" تلخيصاً لكتاب "جواهر العقدين في فضل الشرفين: شرف العلم الجليل، والنسب العليّ"

للفقيه الشافعي نور الدين بن عبد الله السمهودي (توفي: ٩١١هـ). والسمهودي هذا صرّح بأنّه لخص مادة هذا الكتاب من ثلاثة كتب هي "الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع" للخطيب البغدادي (توفي: ٤٦٣هـ)، و"المجموع شرح المذهب" ليحيى بن شرف النووي (توفي: ٦٧٦هـ)، وتذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم لبدر الدين بن جماعة (٧٣٣هـ)، والثلاثة من علماء الشافعية، بل إنّ السمهودي يقول نصّاً: "وربما تبعت الثالث في ترتيبه وتعبيره".^(١)

وكتاب "منية المريد في أدب المفيد والمستفيد" لزين الدين العاملي (الإثني عشري) (توفي: ٩٦٥هـ) هو تلخيص لكتاب "جواهر العقدين" لنور الدين السمهودي (الشافعي) (توفي: ٩١١هـ). كما يتطابق كتاب منية المريد للعاملي في موضوعاته مع كتاب الدر النضيد في أدب المفيد والمستفيد، لبدر الدين محمد بن محمد الغزّي (توفي: ٩٨٤هـ)، وهو فقيه شافعي، في كثير من النصوص، والاختلاف الوحيد ربما يكون إما في ترتيب الفقرات بين تقديم وتأخير، أو شيء يسير من الحذف أو الإضافة، مع فرق آخر يتمثل فيما يضيفه العاملي من نصوص وإحالات إلى أئمة آل البيت، وعلماء الشيعة الإثني عشرية.

وكتاب "المعيد في أدب المفيد والمستفيد" لعبدالباسط العلوي (الشافعي) (توفي: ٩٨١هـ) هو تلخيص لكتاب "الدر النضيد" لبدر الدين الغزّي (الشافعي) (توفي: ٩٨٤هـ)، كما هو معروف.

ومن الطريف أن نجد كثيراً من العناوين الرئيسية والفرعية متطابقة في عدد من كتب التراث التربوي الإسلامي، ولنأخذ مثلاً على ذلك عنوان: "آداب المتعلم

(١) السمهودي، نور الدين علي بن عبد الله الحسني. جواهر العقدين في فضل الشرفين شرف العلم الجلي والنسب العلي، قابل أصوله الخطية: حسين محمد علي شكري، المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان، ط ١، ٢٠١٦م، ص ١٣٨. وقد قال في القسم الأول "في العلم"، تحت عنوان "في آداب العلماء والمتعلمين منهم والآخذين عنهم": "وقد لخصته من كتاب الجامع للخطيب أبي بكر البغدادي، ومن مقدمة شرح المذهب للإمام النووي، ومن تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم لصاحبه العلامة البدر بن جماعة، وربما تبعت الثالث في ترتيبه وتعبيره".

في نفسه ومع شيخه وقُدَوْتِه وما يجب عليه من عظيم حُرْمَتِه " حيث سنجد هذا العنوان بنصّه في المصنفات الآتية فضلاً عن التشابه في كثير من هذه الآداب الواردة تحت العنوان المذكور:

- "تذكرة السامع" لبدر الدين بن جماعة الشافعي، (٥٧٣٣هـ).
- "جواهر العقدين" لنور الدين السمهودي الشافعي (توفي: ٩١١هـ).
- "منية المريد في أدب المفيد والمستفيد" للعاملي الإثني عشري (توفي: ٩٦٥هـ).
- "المعيد في أدب المفيد والمستفيد" للعلموي الشافعي (توفي: ٩٨١هـ).
- "الدر النضيد في أدب المفيد والمستفيد" للغزي الشافعي (توفي: ٩٨٤هـ).
- "كتاب العلماء والمتعلمين" للمنصور بالله الزيدي (توفي: ١٠٥٠هـ).

حتّى المصنفات الأخرى فإنّها لم تتعد كثيراً عن دلالة هذا العنوان الذي يطلب الإعلاء من قيمة الشيخ وتعظيم حرّمته، فقد جاء في كتاب "تعليم المتعلم طريق التعلم" لبرهان الدين الزرنوجي (توفي: ٦٢٠هـ) وهو حنفي، فصل بعنوان "في تعظيم العلم وأهله" ذكر فيه أن: "طالب العلم لا ينال العلم ولا ينتفع به إلا بتعظيم العلم وأهله، وتعظيم الأستاذ وتوقيره، فقد قيل: ما وَصَلَ مَنْ وَصَلَ إِلَّا بِالْحُرْمَةِ، وما سقط من سقط إِلَّا بترك الحرمة."

ويبدو أن الزرنوجي أخذ هذا النص حرفياً من كتاب "منهاج المتعلم" لأبي حامد الغزالي (توفي: ٥٠٥هـ). وأبو موسى الجيطالي "الإباضي" أخذ الكثير من أبي حامد الغزالي "الشافعي" وصرح بهذا الأخذ لأنّ ما ذكره الغزالي كان "موافقاً للحقّ غير خارج من الشرع".^(١) كما أخذ الجيطالي كذلك عن أبي طالب المكي، وعن الحارث

(١) الجيطالي، قناطر الخيرات، مرجع سابق، ج ١، ص ٢٢٠.

وجاء النص في نهاية الباب العاشر "في بيان العلم المذموم وأساء العلم المحمود" فختم الباب بقوله: "كتبْتُ أكثر هذا الباب من كتاب الغزالي؛ لأنّه اتَّبَعَ فيه فضائح علماء السوء منهم، فأحببت أن تقفوا عليها؛ إذ كان ما ذكره موافقاً للحقّ غير خارج عن الشرع، وبالله التوفيق."

المحاسبي، وعن أبي الحسن الماوردي، وعن ابن عبد ربه، وغيرهم، كما يصرح بذلك في كتاب "القناطر"، بذكر اسم المؤلف أحياناً، عنوان الكتاب أحياناً أخرى.

من الواضح أن كثيراً من نصوص الجيظالي من مجال التعليم التي أثبتتها في كتاب "القناطر" تعبر عن موافقته لما أورده أبو حامد الغزالي في الإحياء، على الرغم من الاختلاف المذهبي، والجيظالي يصرح بذلك. ولا ننسى كذلك أن أبا حامد نفسه أخذ عن الحارث المحاسبي كثيراً من آرائه التي سطرها قبل قرنين ونصف من الغزالي، والطريف أن ابن القيم (الحنبلي المذهب) بعد قرنين ونصف من الغزالي أخذ عن الغزالي كثيراً من آرائه. ولا شك في أن نقل العلماء من مذهب معين عن علماء من المذاهب الأخرى هو اعتراف بقيمة التراكم العلمي وخبرة الأجيال وضرورة الاستفادة من هذه الخبرة، وأن العلماء يبحثون عن الحق فإن وجدوه أخذوه، لا يثنيهم عن ذلك التعصب المذهبي الذي اتسمت به بعض العصور، وكان سبباً في ما لحق بعض العلماء من محن وفتن.

ولعل المذهب الشافعي لدى كل من الخطيب البغدادي، وابن جماعة، والغزالي، والعلموي، والسمهودي، هو الذي يفسر النقل ووحدة العبارات اللغوية فيما بينهم. ومع ذلك فإنّ العاملي من الشيعة الإثني عشرية في "منية المريد" قد نقل النصوص والعبارات نفسها، وكذلك فعل الحسين الزيدي الذي نجد الفصول الستة الأولى في كتابه: "آداب العلماء والمعلمين" هي نفسها الفصول الواردة في كتاب "تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم"، لبدر الدين ابن جماعة. ويكاد نص معظم هذا الكتاب هو نص ابن جماعة كلمة كلمة.

ونجد أن علماء المالكية يتشابهون كثيراً في معظم ما كتبوه عن آداب العالم والمعلم، والأحكام والفتاوى الفقهية ذات الصلة بعلاقة الشيخ بالتلميذ. ورغم الفارق الزمني بين عصر ابن سحنون (توفي: ٢٥٦هـ) والقاسبي (توفي: ٤٠٣هـ) إلا أنّ وحدة المكان، ووحدة المذهب والمشيخة، جعلت القاسبي ينحو منحى ابن

سحنون، فجاءت رسالته: "الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين" على نمط كتاب "آداب المعلمين" لابن سحنون، فأخذ منه كثيراً من عباراته وفتاواه. ونقل عمن نقل عنه، لكن القابسي توسع في تفريع المسائل، وتصوير الحالات بالقدر الذي جرى فيه الاختلاف في أوضاع التعليم بين زمنيهما؛ زمن ابن سحنون النصف الأول من القرن الثالث الهجري، وزمن القابسي وهو النصف الثاني من القرن الرابع الهجري.

ومع التشابه الذي يمكن أن يلحظه القارئ في موضوعات النصوص الواردة في كتابنا هذا، فإنَّ مما لا شك فيه أنَّ القارئ سوف يلاحظ وجود اختلافات بيَّنة بين هذه النصوص في عدد من المسائل.

فمن الواضح مثلاً اختلاف المدارس الفكرية التي تنتسب إليها هذه النصوص، فثمة مدارس فكرية متنوعة: فقهية، وحديثية، وصوفية، وفلسفية، وتاريخية، وأدبية، وطبية... تختلف فيما بينهما في منهج تناول الموضوعات التي تناولتها. وضمن المدرسة الواحدة مدارس فرعية متنوعة كذلك، حرصنا على بيان التنوع في المدرسة الفقهية تحديداً، فوجدنا مدارس فقهية: مالكية وشافعية وحنفية، واثني عشرية، وزيدية، وإباضية، وظاهرية، ولم نتوسع في المدارس الفلسفية والأدبية والصوفية لئلا يتضخم جمع المادة بصورة لا يحتملها كتاب واحد.

وثمة اختلافات ظاهرة في تحديد فئة المتعلمين الذين يستهدفهم الكتاب، فكتاب القابسي مثلاً اقتصر على تعليم الصبيان وهي مرحلة الالتحاق بالمدرسة والتخرج منها بالختمة والحذقة، وكل الأمثلة التي جاءت في الكتاب من حيث موضوعات التعليم، وأساليب التأديب تختص بما دون مرحلة الحلم من الصبيان، أو ما كان يعرف بتعليم الكتَّاب. أما الزرنوجي في المقابل فقد خاطب في كتابه "تعليم المتعلم طريق التعلم" مرحلة تعليمية أعلى من مرحلة الكتَّاب يتمكن فيها المتعلم من اختيار أستاذه، وعلومه، وكتبه، وشريكه. فاهتمام الزرنوجي هو بعملية التعلم وليس

التعليم، فمهمة التعليم هي مساعدة المتعلم على اكتساب العلم. وقد لفت الزرنوجي الانتباه إلى هذا الأصل في عنوان الكتاب، قبل أن يتحدث في موضوعاته. والكتاب بهذا العنوان يتصل اتصالاً مباشراً بما يعرف الآن بعلم نفس التعلم.

ورأينا تنوعاً ظاهراً في الموضوعات التي عالجها كل نص من النصوص المختارة، فكان من هذه الموضوعات: مواد التعليم، فهي للصبيان مثلاً قرآن وفقه مع شيء من آداب السلوك العامة، وهي للبالغين تخصص في رواية الحديث أو الإفتاء أو المناظرة. ورأينا تنوعاً في المعلمين، فمنهم معلمو صبيان العامة، ومنهم مؤدبو أبناء الخاصة. ويمكن أن نسترسل في التأمل لنرى التنوع في مسائل متعددة أخرى.

وربما نجد أن التنوع الأبرز في هذه النصوص هو فيما يورده نص لا يورده غيره. فقد وجدنا موضوعات ترد في نص واحد أو عدد قليل من النصوص، ولا تظهر في بقية النصوص ومن هذه الموضوعات:

- تصنيف العلوم، عند الجاحظ، وابن خلدون، وابن حزم، واليوسي.
- المناظرة بوصفها أسلوباً في التعليم، عند العاملي، والغزي.
- الكتاب بوصفه أداة للتعليم، عند ابن جماعة، والغزي، والمنصور بالله الزيدي.
- المدرسة بوصفها مكاناً للتعليم، عند ابن جماعة.
- الأمراض النفسية وعلاج النفس، عند مسكويه.
- رعاية الأطفال صحياً، وطبياً، عند ابن الجزار.
- طبقات المتعلمين، وذم التعصب الفقهي والمذهبي، عند الشوكاني.
- ... إلخ.

رابعاً: تجليات مفهوم الأمة في التراث التربوي الإسلامي

تراث أيّ أمة عنصر أساسي في تكوينها المادي والمعنوي، وفي حضورها المعاصر في ساحة العالم، وهو موضوع مهم في الدراسات الحديثة والمعاصرة؛ إذ كثر الجدل في الدراسات الغربية حول العوامل المكونة للأمة، من لغة، وجنس، وأرض، وثقافة، ومصالح، وآمال، وثقافة، إضافة إلى التنظيم السياسي المكون للدولة، فالمفكرون الألمان لهم رؤية معينة، وللمفكرين الفرنسيين رؤية مختلفة، بينما مارس الأمريكيون تجربة مختلفة في تطوير مفهوم الأمة وتعريف تراثها. والاختلاف عادة إنَّما يكون في موقع العوامل التي يرون أنَّها المقومات المهمة للأمة، وموقع كلِّ عامل منها في بناء الأمة وإعطائها صفتها وخصائصها. وفي الشرق نجد الهنود والصينيين واليابانيين يعتمدون التراث التاريخي أساساً في الحديث عن الأمة.

وعلى التفاوت الملحوظ في أهمية كل عامل من عوامل بناء الأمة، يبقى التراث المتحدر من التاريخ القديم أو الحديث عنصراً أساسياً في بناء الأمة، حتى إنَّ المجتمعات الحديثة التي لا يجمعها تاريخ مشترك، وتريد أن تركز مفهوم الأمة لديها، فإنَّها تبنِّي لنفسها تراثاً قريب العهد، وتنشئ لهذا التراث على بساطته متاحف يجعلون زيارتها نشاطاً تربوياً مهماً لأبنائها.

أما مفهوم الأمة في الإسلام فهو مفهوم مختلف إلى حدِّ كبير، فقد اتصل مفهوم الأمة في التاريخ الإسلامي اتصالاً مباشراً بالدين، وأخذ معنىً دينياً عميقاً، عن طريق ارتباطه بأصول الدين في القرآن الكريم والسنة النبوية، وما دار حولها من اجتهادات العلماء في تنزيل أحكامها في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فانصبغ التراث الذي خلفه أولئك العلماء بصبغة دينية ظاهرة. وعلى الرغم من تعدُّد الأعراق واللغات الأوطان أو النظم السياسية، فإنَّ ثمة نوعاً من الترابط بين المؤمنين بالإسلام، هو الذي يجعلهم أمة واحدة، لكنَّ سائر العوامل الأخرى التي تقيم الترابط بين الناس لها موقعها وفق أحكام الإسلام وتوجيهاته.

وقد ورد مصطلح الأمة في القرآن الكريم بالمفرد (أُمَّة) وبالجمع (أُمَم) في اثنين وستين موقعا،^(١) بمعاني ودلالات مختلفة، يهمنها منها ما وُصفت به أمة الإسلام التي اتبعت النبي محمداً ﷺ، وأثنى الله سبحانه عليها في عدد من الآيات منها: ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا﴾ [البقرة: ١٤٣]، ومنها: ﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ﴾ [آل عمران: ١١٠]. وجاء ذكر الأمة في الأحاديث النبوية، ومنها قوله ﷺ: "ولن ترأل هذه الأمة قائمة على أمر الله لا يضرهم من خالفهم حتى يأتي أمر الله."^(٢)

ويرى إسماعيل الفاروقي أنَّ الأمة في القرآن الكريم هي "مجتمع عالمي، تتسع العضوية فيه لتشمل أقصى درجة متصورة من التنوع في الأعراق، أو في الجماعات، ولكن التزامهم بالإسلام يربط بينهم بنظام اجتماعي معين"^(٣)... ولا يقبل مفهوم الأمة الترجمة ويجب استعماله في صيغته العربية الإسلامية، فهذا المفهوم ليس مرادفاً لفاهيم الشعب، ولا القوم، ولا الدولة ... (فالأمة) كيان عالمي عابر للدول، وقد يتضمن دولاً عدة ويحتويها."^(٤) فالله سبحانه أنزل الدين الخاتم للناس جميعاً وذلك قوله سبحانه: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [سبأ: ٢٨]، وقوله: ﴿يَتَأْتِيهَا النَّاسُ فِي رَسُولِ اللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا﴾ [الأعراف: ١٥٨]، وقوله سبحانه: ﴿تَبَارَكَ الَّذِي نَزَّلَ الْفُرْقَانَ عَلَى عَبْدِهِ لِيَكُونَ لِلْعَالَمِينَ نَذِيرًا﴾ [الفرقان: ١]، وثبت في الصحيحين أنَّ رسول الله ﷺ قال: "أعطيت خمساً لم يعطهن أحد من الأنبياء قبلي: ... وكان النبي يُبعث إلى قومه، وبُعثت إلى الناس عامة." ويجمع بين

(١) عبد الباقي، محمد فؤاد. المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، بيروت: دار الفكر، ٢٠٠٠م، ص ١٠٢-١٠٣.

(٢) البخاري، صحيح البخاري، مرجع سابق، كتاب: العلم، باب: من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين، ج ١، ص ٣٩، حديث رقم: (٧١).

(٣) الفاروقي، إسماعيل راجي. التوحيد ومضامينة في الفكر والحياة، ترجمة: السيد عمر، هرنندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط ١، ٢٠١٦م، ص ٢٣٧.

(٤) المرجع السابق، ص ٢٣٨-٢٣٩.

أبناء الأمة على اختلاف لغاتهم وأعراقهم، وتباعد أماكن وجودهم من العلاقات ما يجمع بين الجسد البشري الواحد، كما جاء في الحديث النبوي: "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى".^(١)

والأمة العالمية لا تعني أن جميع الناس سوف يدخلون في دين الإسلام، فغير المسلمين في هذه الأمة أحرار في اختياراتهم الدينية ولكنهم يخضعون لأحكام الإسلام التي تستهدف تحقيق الكرامة الإنسانية، وبسط العدل ومنع الفساد، والسعي في إصلاح الأرض وعمرانها وتوظيف مقدراتها لخير البشر جميعاً. أما في خصوصيات الاعتقاد الديني؛ فلغير المسلمين أن ينظموا علاقاتهم وفق أديانهم، وعلى المجتمع الإسلامي أن يحمي هذه العلاقات والقوانين التي تحكمها وينفذ قراراتها بحرية وسلام.^(٢)

وقد شهد التاريخ الإسلامي في سائر مراحل التحقق العملي لهذا الهدف، فغير المسلمين في المجتمع الإسلامي كان لهم حرية التدين والعمل والحركة، ولهم في التراث الحضاري الذي خلفته أجيال ذلك المجتمع نصيب مقدر.

والذي يعنينا في هذا المقام هو النظر في الصورة التي يرصد فيها التراث الإسلامي مفهوم الأمة وطبيعة العلاقات القائمة بين أفرادها ومجتمعاتها. ذلك أن التراث يعد مرجعية أساسية في التعبير عن شخصية الأمة وهويتها الثقافية، التي تميزها عن غيرها، وتربط تاريخها الماضي ووجودها في الحاضر وطموحها للمستقبل، ومن ثم تستند كل أمة إلى موروثها الحضاري في تكريس وحدتها وبقائها.

(١) القشيري، صحيح مسلم، مرجع سابق، كتاب: البر والصلة والآداب، باب: تراحم المؤمنين وتعاطفهم، ص ١٠٤١، حديث رقم: (٢٥٨٦).

(٢) الفاروقي، التوحيد ومضامينه في الفكر والحياة، مرجع سابق، ص ٣٧٤.

وفيمَا يأتي بعض إشارات موجزة لأمثلة من التراث التربوي الإسلامي الذي كان يعبر عن مفهوم الأمة الواحدة، على الرغم من تعدد الأنظمة السياسية التي كانت قائمة في كثير من الفترات.

١ - الرحلة في طلب العلم:

نجد في مصادر التراث التربوي الإسلامي حديثاً وافراً عن الرحلة في طلب العلم؛ إذ لم يكن طالب العلم الجادّ يكتفي بالأخذ عمن يتوافر في بلده من العلماء، بل يسافر من بلده إلى بلد آخر يعلم أنّ فيها عالماً عنده من العلم ما ينتفع به أو يبحث عنه. ومع أنّ طالب العلم قد وصله ذلك العلم، ويستطيع أن يرويه عمن أخذه عنه، لكنّه يحرص على أن يأخذه مشافهة من مصدره. وفي كثير من الأحيان يرحل ماشياً أو راكباً، من بلد إلى آخر، وحيداً أو مع رفيق سفر، براً أو بحراً...

يروي ابن الجوزي في مناقب الإمام أحمد بن حنبل أنّه جمع كتابه "المُسند" عن طريق لقائه بالعلماء والمحدثين في العراق والشام والحجاز وخراسان ومصر واليمن، وسار من بلد إلى آخر ماشياً في كثير من الأحيان، وركب البحث في طلب العلم.^(١) ومما جاء في ذلك أنّ: "عبد الله بن أحمد بن حنبل قال: خرج أبي إلى طرسوس ماشياً، وخرج إلى اليمن ماشياً."^(٢) وعن يعقوب بن إسحاق بن أبي إسرائيل قال: "خرج أبي وأحمد بن حنبل في طلب العلم، فكسر بهما (المركب) فوقعا في جزيرة..."^(٣)

وعن جابر بن عبد الله رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قال: "بلغني عن رجل من أصحاب رسول الله ﷺ حديث سمعه من رسول الله ﷺ لم أسمع منه قال: فابتعت بعيراً فشددت عليه رحلي فسرت إليه شهراً حتى أتيت الشام، فإذا هو عبد الله بن أنيس الأنصاري،

(١) ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. مناقب الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: عبد الله التركي، القاهرة: دار هجر، ط ٢، ١٤٠٩ هـ، ص ٢٧-٣٩.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٨.

(٣) المرجع السابق، ص ٣٤.

قال: فأرسلت إليه أن جابراً على الباب، قال: فرجع إليّ الرسول فقال: جابر بن عبد الله؟ فقلت: نعم، قال: فرجع الرسول إليه، فخرج إليّ فاعتنقني واعتنقته، قال: قلت: حديث بلغني أنك سمعته من رسول الله ﷺ في المظالم، لم أسمع، فخشيت أن أموت أو تموت قبل أن أسمع،..."^(١)

ويروي الخطيب البغدادي كذلك عن مالك بن أنس، "قال: قال سعيد بن المسيب: "إن كنت لأسير الأيام والليالي في طلب الحديث الواحد."^(٢)

وعن محدث أصبهان أبو بكر محمد بن إبراهيم المشهور بابن المقرئ المتوفي (٣٨١هـ) أنه قال: "طفت الشرق والغرب أربع مرات" وأنه قال: "مشيت بسبب نسخة مفضل بن فضالة سبعين مرحلة، ولو عرضت على خبّاز برغيف لم يقبلها." وقد سمي ابن المقرئ "الرحال" لكثرة رحلاته.^(٣)

وقد انتشر مذهب الإمام مالك في الأندلس والشمال الأفريقي، مع العلم أن علّم مالك رَحِمَهُ اللهُ كان قد استقر في المدينة المنورة، لكن العلماء الذي نشروا المذهب في تلك الديار، كان يرحلون إلى الحجاز للحج، ويجلسون إلى الإمام مالك، ثم يعودون إلى بلدانهم.

وقد كان العلماء يجدون الترحيب في أي بلد ينتقلون إليه، ويجدون من يتلمذ عليهم بجد وإخلاص، لذلك فقد كان بعض هؤلاء العلماء ينتقلون من بلد إلى آخر دون معاناة كبيرة، فهذا محمد بن حارث الحُشني غادر بلده القيروان إلى سبتة، فأبقاه أهلها عندهم ليدرّسهم الفقه.^(٤)

(١) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. الرحلة في طلب الحديث، تحقيق: نور الدين العتر، دمشق: مكتبة العلوم الإسلامية، سلسلة روائع تراثنا الإسلامي، ط ١، (١٣٩٥هـ / ١٩٧٥م)، ص ١٠٩-١١٠.

(٢) المرجع السابق، ص ١٢٧.

(٣) المرجع السابق، ص ٢١٠.

(٤) القاضي عياض، عياض بن موسى اليحصبي. ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، تحقيق: عبد القادر الصحراوي، الرباط: وزارة الأوقاف في المملكة المغربية، ط ٢، ١٩٨٣م، ج ٦، ص ٢٦٦.

والذي كان يساعد على تسيير أمر السفر والرحلة أنَّ الناس في هذه الأقطار كلَّها كان ينتظمهم معنى الأُمَّة الواحدة، فلا يحمل المسافر إلا القليل من الزاد والمال، ففي كل مكان يصل إليه طالب العلم يجد من يرحب به ويؤويه ليقم عنده ويزوده ما يلزم للمرحلة القادمة من الرحلة، حتى إذا وصل مبتغاه يجد من يقول له مرحباً بطالب العلم. فحِرْصُ طالب العلم على التعلُّم لا يقل عن حِرْص العالم على نشر العلم ونقله إلى أماكن أخرى ولأجيال أخرى.

وجاء في كتاب "ثمرات الأوراق" لابن حجة بسنده على الإمام الشافعي يتحدث عن رحلاته في طلب العلم، منذ فارق مكة وهو ابن أربع عشرة سنة، في رواية طويلة جاءت في عشر صفحات،^(١) ما يهمننا منها هو التكريم الذي لقيه من القوافل التي كانت تحمله معها، في جميع أسفاره، ثم الترحيب الذي لقيه عند الإمام مالك في المدينة المنورة حيث جلس عنده في ضيافته ثمانية أشهر، فلما أراد الخروج إلى العراق زوده بما يلزمه من راحلة وزاد، فلما قدم على الإمام محمد بن الحسن تلميذ أبي حنيفة، في بغداد وأدرك محمد بن الحسن مكانة الشافعي في العلم، جعله ضيفاً عنده طوال فترة إقامته. يقول الشافعي: "فاستأذنته في الرحيل، فقال: ما كنت لأذن لضيف بالرحيل عني، وبذل لي مُشاطرة نعمته، فقلت: ما لذا قصدتُ، ولا لذا أردتُ، ولا رغبتني إلا في السفر، قال: فأمر غلامه أن يأتي بكل ما في خزائنه من بيضاء وحمراء، فدفعت إليَّ ما كان فيها وهو ثلاثة آلاف درهم، وأقبلت أطوف العراق وأرض فارس وبلاد الأعاجم، وألقى الرجال حتى صرْتُ ابن إحدى وعشرين سنة..."^(٢)

كان العلماء ينتقلون من مكان إلى آخر لأسباب مختلفة أهمها بطبيعة الحال الأسباب الذاتية المتصلة بطلب العلم، ومنها الأسباب الوظيفية حين يأمر الخليفة أو الحاكم عالماً أن يذهب إلى بلد معين لتعليم علمه لأبناء ذلك البلد، أو لتولي أمور

(١) ابن حجة، تقي الدين أبو بكر بن علي بن محمد الحموي. ثمرات الأوراق، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، صيدا: المكتبة العصرية، ٢٠٠٥م، ص ١٨١-١٩٠.

(٢) المرجع السابق، ص ١٨٦.

القضاء فيها، ومنها الجهاد حين يلتحق بعض العلماء بالشغور والرُّبَط فيعلمون من فيها، ومنها هروب العلماء من ملاحقة السلطان، أو الخلاف مع غيره من علماء البلد، وأحياناً هروباً من السلطان ليس لخلاف، بل حين يطلب من العالم تولي مسؤولية القضاء على غير رغبة منه فيغادر بلده، ويوثق القاضي عياض عدداً من الأمثلة من النوع.^(١)

وردت في كتاب "رياض النفوس" قصة طريفة عن رحلات عبد الله بن فروخ الفارسي (توفي: ١٧٦هـ)، الذي ولد بالأندلس، وتوطن بالقيروان، ورحل إلى الشرق، ثم سافر إلى الحج، وعاد إلى مصر فمات فيها. "عن ابن فروخ أنه قال: أتيت الكوفة وأكبر أملي السماع من سليمان بن مهران الأعمش، فسألت عنه فقيل لي: إنه غضب على أصحاب الحديث، فحَلَفَ أَنَّهُ لَا يُسْمِعُهُمْ إِلَى وَقْتِ ذِكْرِهِ. قال: فكنت أختلف إلى داره طمعاً أن أصل إليه، فلم أقدر على ذلك، فجلست يوماً على بابه وأنا مفكر في غربتي، وما حُرْمَتُهُ من السماع منه، إلى أن فُتِحَ الباب، فخرجت جارية، فقالت: ما بالك على بابنا؟ فقلت لها: أنا رجل غريب، وأعلمتها بخبري، فقالت: وأين بلدك؟ فقلت إفريقية، فانشرح لي وقالت: أتعرف القيروان؟ قلت لها: ومن أهلها أنا، قالت: لعلك تعرف دار ابن فروخ؟ ثم تأملتني، وقالت: عبد الله؟ قلت: نعم، فإذا هي جارية كانت ببلاطنا، أو قال من بلادنا، وأظنه قال: كنت رضيعاً لها فبعناها، وهي صغيرة، فصارت إلى الأعمش، وكانت لها دالة عليه، فدخلت عليه، فقالت له: ابن مولاي الذي كنت أخبرك بخبره بالباب، فأمرها بإدخاله، وأسكنني في بيت قبائلته، فكنت أسمع منه وحدي، وقد حرم سائر الناس، إلى أن قضيت أَرَبِي منه."^(٢) والعبرة في شأن ابن فروخ هو تعدد البلاد التي تنقل

(١) القاضي عياض، ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، مرجع سابق، ج ٣، ص ١٠٧-١٠٨.

(٢) المالكي، أبو بكر عبد الله بن محمد. رياض النفوس في طبقات علماء القيروان وإفريقية وزهادهم ونساکهم وسير من أخبارهم وفضائلهم وأوصافهم، تحقيق: بشير البكوش، راجعه: محمد العروسي المطوي، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط ٢، ١٩٩٤م، ج ١، ص ١٨٠.

فيها فولادته في بلد، وإقامته في بلد آخر، وموته في بلد ثالث، ورحلاته إلى كثير البلدان، أخذ فيها عن أبي حنيفة، وناظر زفر في حضرة أبي حنيفة وتفوق عليه، وسمع من سفيان الثوري، وجلس إلى مالك بن أنس وراسله، فهو ابن هذه الأمة في شتى أقطارها، وتعدد أقطارها، وتنوع مذاهبها.

قدم عبد العزيز بن يحيى من المدينة إلى القيروان، فأقام يعلم الناس مدة، ثم إنه رغب في العودة، وطلب منه الفقهاء أن يمكث عندهم مدة أطول، وأعانوه على البقاء. ثم إنَّ أبا يحيى زكرياء الوقار جاء إلى القيرون من مصر، وجلس يعلم الناس، فلما أراد الخروج، فطلبوا منه البقاء فقال إن أعنتموني على البقاء كما أعنتم عبد العزيز بن يحيى أقمت.^(١)

وكان العلماء يتعرضون في بعض الظروف إلى محن وفتن من الحكام، ومن ذلك أن أحمد بن الأغلب سلطان القيروان دعا سحنون إلى القول بخلق القرآن فهرب سحنون ليختبئ عند عبد الرحيم بن عبد ربه، في قصر زياد وأقام عنده شهرين ونصف. "وكان عبد الرحيم قد دعا الله أن ييسر له أن يأخذ العلم عن سحنون، فكان ذلك مما يسره الله له."^(٢)

٢- الأُمَّة في امتدادها في الزمان والمكان:

كل أمة من الأُمَّة تعتز بتاريخها وتتمسك بأرضها. ومع ذلك فليس من السهل أن تجد مفهوم الأُمَّة في امتداده العمودي من حيث العمق التاريخي، ولا الامتداد الجغرافي الأفقي حاضراً بكثافة لدى أُمَّة من الأمم كما هو حاضر في الأُمَّة الإسلامية. فالأُمَّة الإسلامية التي آمنت بخاتم الأنبياء محمد ﷺ، تؤمن بجميع أنبياء الله على مدار التاريخ البشري، فتراث النبوات السابقة صدق عليه القرآن

(١) القاضي عياض، ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، مرجع سابق، ج ٤، ص ٣٨.

(٢) المالكي، رياض النفوس، مرجع سابق، ج ١، ص ٤٢٥-٤٢٦.

الكريم وهيمن عليه، فإبراهيم عَلَيْهِ السَّلَامُ هو أبو المسلمين، فالمسلمون بعد رسالة محمد هم ملته، هو سَمَاهم بهذا الاسم الكريم: ﴿قُلْ أَيْكُمْ إِنزَاهِيمٌ هُوَ سَمَنُكُمْ الْمُسْلِمِينَ مِنْ قَبْلُ﴾ [الحج: ٧٨].

ثم أصبح هذا القرآن، مع بيانه العملي في السنة النبوية، ولا يزال مصدر كلِّ تراث لاحق. فكلُّ علماء الأُمَّة على اختلاف مذاهبهم وفرقهم اجتهدوا في فهمها وتنزيل أحكامها، فكان الصحابة في أوَّل الأمر الجيلَ الفريد الذي استوعب مقاصد الدين ومارسَه بتوجيه نبوي كريم، وجاء التابعون فاتبعوا ما كان عليه الصحابة، وجاء تابعوهم على المنهج نفسه، وتواصلت منهجية الاتِّباع جيلاً بعد جيل، كلُّ جيل يحاول أن يبدأ من القرآن والسنة ثم يرى كيف كانت حياة الصحابة ثم التابعين في الفهم والاتِّباع. وكلما بُعدَ الجيل عن عهد النبوة هبَّ الله لهذه الأُمَّة من العلماء من يجدد لها دينها، فيعود كما بدأ جديداً. هذا الامتداد الزمني عبر مواكب النبوات ثم أجيال الصحابة والتابعين ومن بعدهم، المهتدين بهداية الوحي الإلهي والهدي النبوي، هو الذي شكَّل معنى الأُمَّة، ولذلك لا غرابة أن نجد التراث التربوي الإسلامي قد كرس الانتهاء لهذه الأُمَّة وعزز ترابط أجيالها بهذا الامتداد التاريخي.

أما الامتداد الأفقي الجغرافي؛ فقد أشرنا إليه عند الكلام عن الرحلة في طلب العلم، فعلى الرغم من القدسية الدينية لمكة المكرمة والمدينة المنورة، وعلى الرغم من أهمية العواصم السياسية الكبرى في دمشق وبغداد والقاهرة وغيرها، فإنَّ العلماء قد انتشروا في أنحاء كثيرة، فكلُّ هذه الأنحاء هي مواطن لوجود الأُمَّة، وهي مواطن تحتاج إلى علماء يقون العلم حياً فيها متصلاً بأصوله، وبذلك أصبحت أماكن وجود العلماء هي مهوى أفئدة طلبة العلم، وأصبحت "الرحلة في طلب العلم" فصلاً من فصول الكثير من كتب التراث، وعناوين لكتب مستقلة من كتب التراث.

وحين أصبحت بعض الأمصار في الدولة الإسلامية مستقلة عن المركز، وتعدَّدت النظم السياسية في الأمصار، والدول التي تحكم المسلمين، بقي مفهوم

الأُمَّة واحداً، واستمرت قنوات التواصل بين أعضاء جسم الأُمَّة الواحد الموزع على الحجاز واليمن وبلاد الشام والعراق وبلاد فارس وخراسان والهند ووادي النيل والشمال الأفريقي والأندلس وصيقلية وبلاد الروم والأناضول وجزء كبير من شرق أوروبا. فأبناء هذه الأُمَّة تشكيلة واسعة من الأعراق والقوميات من العرب، والفرس، والروم، والترك، والبشتون، والبلوش، والبربر، والسودان، والحبشة...، ولو تتبعنا أسماء العلماء الذي ذكرتهم مصادر التراث التربوي الإسلامي لوجدنا أن كثيراً من هذه الأسماء تنتسب إلى مكان وجودها، البصري، البغدادي، الشامي، الحموي، القيرواني، الأندلسي، الغرناطي، الصنعاني، الشوكاني، الآجري، الصيقل، المروزي، الحراني، الرازي، الفارسي، المديني، المكي، الغزي، القابسي، الزرنوجي، الحضرمي، الفارابي...

فكل من عرفنا من العلماء الذي كتبوا مصادر التراث التربوي الإسلامي وعلى اختلاف ما تشير إليه أسماؤهم من أماكن، أو قبائل، أو مذاهب، إننا ينتمون إلى أمة واحدة. ولا شك في أن هذا التعدد والتنوع كانا مصدر غنى للتراث التربوي الإسلامي، دون أن يؤثر ذلك على خاصية الانتماء إلى الأُمَّة الواحدة في مرجعيتها الدينية، وما ترشد إليه هذه المرجعية من كتابة معظم التراث باللغة العربية.

٣- وحدة مصادر العلم والتعليم من القرآن والسنة والآثار إلى علماء المذاهب:

أشرنا في البند السابق إلى بعض تجليات الوحدة في كيان الأُمَّة رغم امتداد الزمان والمكان، ولكن ثمة ملمحاً آخر لهذه التجليات، وهو ما يختص بوحدة مصدر العلم والتعليم. فبعد عصر الرسالة انتشر الصحابة في الآفاق الإسلامية، وكان عند كل صحابي منهم علم، على الرغم من أن أصل علومهم كلها هو الوحي الإلهي والهدي النبوي. وقد شاع الأثر المروي عن مالك بن أنس عندما طلب منه المنصور أن يكتب الموطأ، ليحمل الناس عليه، فلم يقبل مالك، فكرة حمل الناس

عليه، وقال: "يا أمير المؤمنين لا تفعل فإنَّ النَّاسَ قد سبَقَتْ لهم أقاويل وسمعوا أحاديث وروايات وأخذ كلُّ قوم بما سبق إليهم وعملوا به ودالوا له من اختلاف أصحاب رسول الله ﷺ وغيرهم، وإنَّ رَدَّهم عما اعتقدوا شديد، فدَعُ النَّاسَ وما هُم عليه وما اختار أهل كل بلد لأنفسهم." (١)

وعلى أساس هذا التنوع والاختلاف فيما وصل إلى الناس من علم، اختلفت بعض الاجتهادات بصورة استقرت على شكل مذاهب فقهية، تعددت فيها طرق الاستدلال الفقهي وأصوله. واختلفت كذلك آراء بعض العلماء في تفسير بعض مسائل العقيدة مما أدَّى إلى تشكُّل الفرق الكلامية، ثم دخلت ترجمات الأمم الأخرى فجاءت المذاهب الفلسفية، وتفاوت الناس في حبِّ الدنيا أو الزهد في متاعها فجاءت الطرق الصوفية، وأرَّخ بعض العلماء للشخصيات العامة في المجتمع من علماء وأمراء وللأحداث من تقلبات سياسية ومعارك عسكرية وتغيرات اجتماعية وتربوية، فذهبوا في كتابة التاريخ مذاهب مختلفة، وكان من داخل مدرسة تاريخية... وهكذا.

ومع ذلك لو نظرنا في كتب الفقه أو الحديث أو التاريخ أو التصوف، لوجدنا ما يعبر عن المرجعية الموحدة للأمة الإسلامية، فهم يبدأون بما ورد عن الموضوع الذي يكتبون عنه، في القرآن الكريم، ثم يأتون بما ورد عنه من أحاديث نبوية، ثم بما ورد من أقوال الصحابة والتابعين وتابعيهم، ويتتبعون اختيارات رؤوس المذاهب والفرق والطرق، ولكنَّ أيَّاً منهم لا يملك إلا أن ينهل من القرآن الكريم والسنة النبوية، أو يدعي ذلك على الأقل.

وقد وجدنا أنَّ من مصادر التراث التربوي الإسلامي ما يختصُّ بالمدرسة الفقهية والحديثية التي تنتهي مرجعياتها إلى رؤوس المذاهب، ونحن نعلم أنَّ رؤوس المذاهب كانوا أكثر حرصاً على وحدة المرجعية ممن جاء بعدهم، وكثير منهم

(١) القاضي عياض، ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، مرجع سابق، ج ٢، ص ٧٢.

كان تلميذاً للآخر، فمالك أخذ عن أبي حنيفة؛ وكثير من شيوخ أبي حنيفة هم كذلك شيوخ للإمام جعفر بن محمد (الصادق)، ومنهم مثلاً محمد بن المنكدر ونافع مولى ابن عمر، والزهرى، وعطاء بن أبي رباح وغيرهم؛ والشافعي أخذ عن مالك وتلاميذ أبي حنيفة؛ وأحمد بن حنبل أخذ العلم عن الشافعي، والمعتز بن سليمان التيمي، ويحيى بن سعيد القطان، وعبد الرحمن بن مهدي الأزدي، ووکیع بن الجراح، وعبد الرزاق بن همام، وسفيان بن عيينة. والإمام مالك روى عن جعفر الصادق، وروى سفيان الثوري وسفيان بن عيينة وابن جريج عن الإمام الصادق... وهكذا نجد أن مرجعية الأئمة التي توزعت على المذاهب الفقهية والحديثية، هي مرجعية واحدة فيما يأخذون من الكتاب والسنة وفيما يأخذ علماء المذاهب عن بعضهم بعضاً.

ومرجعية الأئمة الواحدة لا تقتصر تجلياتها في المذاهب الفقهية وحسب، بل تمتد إلى الفرق الكلامية كذلك على كل ما بينها من اختلافات، فحين كتب أبو الحسن الأشعري كتابه "مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين" وجد أنه على الرغم من الاختلاف والبيان الفرقي فقد ظلت مرجعية الإسلام ومصادر الإسلام الأساسية هي التي توحد بين هذه الفرق وتشتمل عليهم، لذلك حكم عليهم بأنهم جميعاً إسلاميون، فقال: "اختلف الناس بعد نبيهم ﷺ في أشياء كثيرة ضلل فيها بعضهم بعضاً وبرئ بعضهم من بعض. فصاروا فرقة متباينين وأحزاباً متشتتين إلا أن الإسلام يجمعهم ويشتمل عليهم."^(١)

٤ - العلماء من مذهب يأخذون من علماء مذهب آخر:

تحدثنا في الفصل الرابع عن المشترك والمختلف في مصادر التراث التربوي الإسلامي، ووجدنا أن بعض هذه المصادر تكاد تتطابق في الموضوعات التي

(١) الأشعري، أبو الحسن علي بن إسماعيل. مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، صيدا: المكتبة العصرية، ١٩٩٠م، ص ٣٤.

تتحدث عنها، وفي الرؤى التي يقدمها المؤلفون حول هذه الموضوعات، وأحياناً في نصوص كاملة. ومن الطبيعي أن تتشابه الآراء ضمن المصادر التي تنتمي لمدرسة فقهية واحدة، كما لاحظنا في مصادر الفقه الشافعي الأربعة الآتية:

- "تذكرة السامع" لبدر الدين بن جماعة الشافعي (٧٣٣هـ).
- "جواهر العقدين" لنور الدين السمهودي الشافعي (توفي: ٩١١هـ).
- "المعيد في أدب المفيد والمستفيد" للعلموي الشافعي (توفي: ٩٨١هـ).
- "الدر النضيد في أدب المفيد والمستفيد" للغزي الشافعي (توفي: ٩٨٤هـ).

لكن اللافت أن "منية المريد في أدب المفيد والمستفيد" للعاملي من الفقه الإثني عشري (توفي: ٩٦٥هـ)، و"كتاب العلماء والمتعلمين" للمنصور بالله من المذهب الزيدي (توفي: ١٠٥٠هـ) يتطابقان في محتواهما إلى حد كبير مع موضوعات الكتب الأربعة السابقة. وظاهرة تدوين العالم نصوصاً جاءت في كتابات غيره معروفة في التراث الإسلامي، وفي كثير من الأحيان يصرح الناقل عمن نقل، فالسمهودي صرح بأنه أخذ مادة كتابه من ثلاثة كتب سماها، ثم قال "وربما تبعت الثالث في ترتيبه وتعبيره."^(١) والزرنوجي الحنفي أخذ بعض النصوص حرفياً عن أبي حامد الغزالي، وأبو موسى الجيطالي "الإباضي" أخذ الكثير من أبي حامد الغزالي "الشافعي" وصرح بذلك. وكان أبو حامد الغزالي قد أخذ عن الحارث المحاسبي لكنه لم يصرح، بل اكتفى بالإشارة إلى أنه طالع كتبه، فعندما وقع في الحيرة والقلق وسعى للخروج منها باستقصاء ما عند فرق المتكلمين والفلاسفة والباطنية والصوفية ابتداءً "بتحصيل علمهم من مطالعة كتبهم مثل قوت القلوب لأبي طالب المكي، وكتب الحارث المحاسبي..."^(٢) وابن القيم (الحنبلي المذهب) أخذ عن

(١) السمهودي، جواهر العقدين في فضل الشرفين شرف العلم الجلي والنسب العلي، مرجع سابق، ص ٢٥١.

(٢) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. المنقذ من الضلال، والموصل إلى ذي العزة والجلال، تحقيق: جميل صليبا وكامل عباد، بيروت: دار النفائس، ط ٧، ١٩٦٧م، ص ١٠٠-١٠١.

الغزالي كثيراً من آرائه حتى تجد التشابه الكبير بين ما أورده الغزالي في "إحياء علوم الدين" من تقسيمات لموضوع التفكير، وما أورده ابن القيم في "مفتاح دار السعادة" ومنشور ولاية العلم والإرادة"، سواءً في تقسيمات الموضوع أو في ذكر أقوال السابقين، على الرغم مما بين هاتين الشخصيتين من فارق زمني يصل إلى قرنين ونصف، وما بينهما من اختلاف في الانتماء الفقهي والتوجه الكلامي والفلسفي.^(١)

ولا شك في أن الاختلافات الفقية عند المذاهب المختلفة أقل أثراً وأهمية بكثير عن الاختلافات الكلامية والعقدية عند الفرق المختلفة. وإذا كان أبو الحسن الأشعري قد أفتى بأن هذه الفرق كلها يجمعها الإسلام ويشتمل عليها، فمن باب أولى أن تكون هذه الفتوى أكثر انطباقاً في الاختلافات الفقهية المذهبية.

فالمذاهب لم تقسم الأمة الواحدة إلى أقسام متمايزة كما بدا لبعض متعصبي المذاهب من المتأخرين، حتى جاء زمن أصبح في المسجد الأموي بدمشق أربعة محارب، محراب لكل مذهب من المذاهب الأربعة الحنفي والشافعي والمالكي والحنبلي.^(٢) وقد أشرنا إلى أن رؤوس المذاهب كان تجمعهم مرجعية الأمة الواحدة، وكثير من العلماء الذين أتوا بعدهم حافظوا على جسم الأمة الموحد، وأخذ بعضهم عن بعض إلى الحد الذي وجدنا فيه إماماً واحداً مثل أبي حامد الغزالي، كان مرجعاً حاضراً في كثير من كتابات المالكية، والحنفية والحنبلية والإباضية، فكان أبا حامد فقيه عابر للمذاهب.

(١) انظر تفاصيل ذلك في:

- ملكاوي، فتحي حسن. البناء الفكري: مفهومه ومستوياته وخرائطه، هرنان: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط ١، ٢٠١٥م، ص ٣٢-٣٤.

(٢) دخلتُ لصلاة الظهر في أحد أيام شهر نوفمبر عام ١٩٦٢م، في المسجد الأموي بدمشق، فأقيمت الصلاة، وكان الإمام في المحراب الأوسط من المسجد، وبعد أن سلم الإمام، سمعت صوت إقامة، فظننت أن الجماعة الأخرى هي للمتأخرين الذين لم يدركوا الصلاة الأولى، فسألت فقل لي كانت الصلاة الأولى للمذهب الحنفي، والآن الصلاة للمذهب الشافعي، والإمام في المحراب المخصص لهذا المذهب!

ورأينا واحداً من أهم مصادر التراث التربوي الإسلامي وهو "أدب الطلب ومنتهى الأرب" يشدد مؤلفه النكير على التعصب المذهبي وعلى ما كانت تقوم به بعض حكومات أقاليم المسلمين من فرض المذهب الذي يخدم مصلحتها ويعزز شرعيتها.^(١) وقد نشأ الشوكاني في بيئة المذهب الزيدي الذي كان مذهب حكام اليمن، وبرع في المذهب، وقرأ فقه ابن حزم الظاهري، وابن تيمية الحنبلي، وسائر كتب المذاهب السنية، لكنه رفض التقليد، وأصر على أن تكون مرجعيته القرآن الكريم وصحيح السنة، واعتمد في فهمه لكل مسألة على الدليل، وليس على ما قالته كتب المذاهب، فانتهى إلى أن يكون مجتهداً مطلقاً، لا ينتسب لمذهب، وأصبح بذلك مجدداً ينتسب لأمة الإسلام. ومن يقرأ كتابه "أدب الطلب"، فسيجد أن جزءاً من قيمة التراث التربوي الإسلامي فيه تكمن في ما يوصي به العالم والمعلم والمتعلم من الالتزام بالقرآن والسنة والانفتاح على مصادر العلم عند الأمة بتنوعاتها، ومحاربة التقليد والتعصب، لكن الجزء الأكثر أهمية يتجلى في كون المؤلف نفسه هو نموذج لإنتاج هذا المنهج الذي يوصي به.

٥ - الأوقاف من بلد لصالح مصلحة في بلد آخر:

ومن تجليات مفهوم الأمة في أدبيات التراث التربوي الإسلامي أن الجزء الأكبر من الإنفاق على التعليم وبناء مؤسساته كان شأنًا عاماً للأمة، يسهم فيه كل قادر بما يقدر عليه. فالشافعي نشأ يتيماً في بيت أمّه في فلسطين فكل ما كانت أمّه تقدر عليه أن تنتقل بابنها إلى مكة لينشأ في بيئة علم وشرف، فكان أن أصبح عالماً عظيماً تشهد بعلمه وفضله أجيال الأمة على مدار التاريخ. والغزالي مات أبوه الفقير وخلف شيئاً يسيراً من المال أعطاه لصديق له لينفقه في تعليم أبي حامد وأخيه أحمد، فلما نفذ المال لم يكن أمام الغزالي إلا أن يذهب إلى المدرسة الوقفية ليجد فيها المأوى والعلم، فكان أن أصبح الغزالي حجة الإسلام في العلم والفضل على مدى القرون.

(١) الشوكاني، أدب الطلب ومنتهى الأرب، مرجع سابق، ص ١١٣-١٤٠.

وقد كان من شأن الأوقاف في تاريخ الأمة الإسلامية كثيراً من مظاهر العجب. فقد كثر الواقفون من الرجال والنساء، من العلماء والأمرء، وللأغراض المختلفة التي تتحقق بها مصالح الأمة في سائر شؤونها وفئاتها، حتى أبناء الأمة الغائبين عنها حين يكونون أسرى في بلاد أخرى.^(١) ومن اللافت للانتباه أن ينشئ أحدهم أوقافاً دائمة للإنفاق على مدرسة في مدينته أو قريته، لكن الأكثر لفتاً للانتباه أن ينشئ أحدهم أوقافاً للإنفاق على مؤسسات تعليمية في أنحاء بعيدة عن بلده. فالواقف هنا حريص على أن تنتفع الأمة بهذا الوقف في أي مكان كانت، ويتنفع طلبة العلم به من أي مكان جاءوا، فطلبة التعلم يأتون مثلاً إلى الحرم المكي والحرم المدني من كل أنحاء الأرض، ولكن الواقفين على تعليمهم، ربما يكونون من مصر أو الهند أو الأناضول.

ومن الأوقاف المخصصة لأماكن بعيدة عنها أوقاف كثيرة في قطاع غزة في فلسطين، ومنها وقفية زوجة السلطان العثماني سليمان القانوني التي كانت تحتوي على ما يقارب ثلاثين قرية ومزرعة مخصصة للإنفاق على الأقصى في القدس والحرم الإبراهيمي في الخليل.^(٢)

(١) وقد وصل تعدد هذه الأغراض إلى أن ينتبه بعض الواقفين إلى إمكانية التخفيف عن أسرى المسلمين في البلاد الأخرى، يروي التنوخي بسنده عن رجل من المسلمين أُسر ثم رجع إلى دار الإسلام "قال: لما حُمِلنا إلى بلد الروم، مرّت بنا شدائد فحصلنا عدة ليالٍ لا ننام من البرد، وكِدْنَا نتلف، ثم دخلنا قرية فجاءنا راهب فيها بأكسية وقُطِفَ ثِقيلة دَفِيّة، فغطّى جميع الأسارى،... فسألنا عن السبب في ذلك فقالوا: إن رجلاً ببغداد من التجار يقال له ابن رزق الله،... توصل إلى أن حصلت له هذه الأكسية والقطف عند الراهب بغرامات مال جليل فسأله أن يغطي بها من يحصل في قريته من أسارى المسلمين، وضمن له أن ينفق على بيعة في بلد الإسلام بإزاء هذا في كل سنة شيئاً ما دامت الأكسية محفوظة للأسارى... انظر:

- التنوخي، نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة، مرجع سابق، ص ٥٦.

(٢) الصلاحيات، سامي محمد. الأوقاف الإسلامية في فلسطين ودورها في مواجهة الاحتلال الإسرائيلي، بيروت: مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات، ٢٠١١م، ص ٩٠. نقلاً عن مركز الأبحاث للتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية، التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي إستانبول - تركيا، ١٩٨٠م، ص ٢٠-٥٦.

والأمثلة على ذلك كثيرة، تستحق أن يتوفر عليها باحث جاد فيجعلها موضوعاً لبحث كامل.

خامساً: المرجعية في تقويم التراث التربوي الإسلامي

توزّع التراث التربوي الإسلامي على عدد من المدارس الفكرية، فما المرجعية أو المرجعيات التي احتكم إليها ذلك التراث في توزيعه على تلك المدارس؟

حين نجد نصاً واضحاً في اعتماد مرجعية القرآن الكريم والسنة النبوية، وفي الوقت نفسه نجد اختلافاً واضحاً في توجهات التراث، فهل يعني ذلك التشكيك في التزام هذه المدارس بتلك المرجعية؟ أم أنّ مردّ ذلك إلى مرجعيات فرعية متفاوتة؟ وكيف نقيم الصلة بين ما يمكن أن يكون مرجعية عليا ومرجعيات فرعية؟ وكيف تؤثر إجابة هذه الأسئلة في طريقة تقويمنا للتراث التربوي الإسلامي، وفي سعيها لبناء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر؟

وحين نرصد مظاهر التنوع في المدارس الفكرية للتراث التربوي الإسلامي، الفقهية، والفلسفية، والصوفية، والأدبية، والتاريخية... ونُدّعي أنّ هذه المدارس بتنوعاتها تقع ضمن الصفة الإسلامية، على الرغم مما يكون في تفاصيل خصائصها من تناقض، فلا بد من بعض الاستدراكات:

أول هذه الاستدراكات يختص بتحديد ما إذا كانت هناك مرجعية عليا، تفيدنا في محاكمة المدارس الفكرية المشار إليها. وقد ظهر لنا بوضوح أنّ المدارس الفكرية التربوية جميعها تدّعي أنّ مرجعيتها العامة هي القرآن الكريم والسنة النبوية. لكنّنا لاحظنا فروقاً بين المدرسة الفقهية والمدرسة الحديثية مثلاً، في الميل إلى إعمال الرأي في فهم نصوص القرآن الكريم والحديث النبوي وتنزيلها على الوقائع، كما لاحظنا الفرق بين المدرستين في درجة الاعتماد على الحديث النبوي. ولاحظنا كذلك تفاصيل معينة في طرق استنباط الأحكام وتنزيلها عند الفقهاء بصورة مثلت هذه

التفاصيل ما يعد عنصراً آخر من عناصر المرجعية مما أدّى إلى ظهور مذاهب مختلفة. فالمذهب المالكي والمذهب الحنبلي كانا أميل إلى الحديث، والمذهب الحنفي كان يعتد مع القرآن والحديث بالرأي، والمذهب الشافعي حاول الجمع بين المدرستين من خلال بناء معايير للاستنباط الفقهي عرفت بعد ذلك بعلم "أصول الفقه".

حتى في مرجعية الحديث نجد تفاوتاً في تفاصيلها، فمذاهب الشيعة، تشذ عن غيرها في اعتماد الأحاديث المروية عن طريقة أئمة آل البيت ومشايخهم المعبرين، والفقه الظاهري مرجعيته ظواهر النصوص من الكتاب والسنة، دون إعمال الرأي بالقياس أو الاستحسان أو الذرائع أو المصالح...

وإذا كنّا نعدُّ الطبقة الأولى من علماء كل مذهب مجتهدين في فهم نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية، فإنَّ الطبقات اللاحقة، كانت تكرر التقليد، إلى حد أن كتب المذهب هي المرجعية دون غيرها. ومن الأمثلة على التعصب في اعتماد قول علماء المذهب، ما أورده الإمام أبو الحسن الكرخي (توفي: ٣٤٠هـ)، من علماء الحنفية: "الأصل أن كل آية تخالف قول أصحابنا فإنَّها تُحمل على النسخ أو على الترجيح، والأولى أن تحمل على التأويل من جهة التوفيق."^(١)

وعلى الرغم من أن مشايخ التصوف يدعون اتباع القرآن والسنة، فإنَّ علاقة المريـد بالشيخ في الطرق الصوفية، وصلت إلى درجة أن قول الشيخ وفعله هو المرجعية. ينقل القشيري عن أبي علي الدقاق قوله: "فمن صحب شيخاً من الشيوخ ثم اعترض عليه بقلبه، فقد نقض عهد الصحبة، ووجب عليه التوبة، على أن الشيوخ قالوا: عقوب الأستاذين لا توبة لها!"^(٢)

(١) الدبوسي، أبو زيد عبيد الله عمر ابن عيسى. تأسيس النظر، تحقيق: مصطفى محمد القباني الدمشقي، بيروت والقاهرة: دار ابن زيدون ومكتبة الكليات الأزهرية، (د. ت.)، والنص المقتبس من ملحق الكتاب بعنوان الأصول لأبي الحسن الكرخي. ص ١٦٩.

(٢) القشيري، الرسالة القشيرية، مرجع سابق، ص ٥٣٨.

وإذا كانت مرجعية بعض الفئات هي الاستدلال بالنقل والأثر، أو بالعقل والفكر، فإنَّ مرجعية شيوخ التصوف - في رأي القشيري - هي أعلى وأرقى؛ لأنها مرجعية الوصال وليس الاستدلال. فهو يقول: "وليس انتساب الصوفي إلى مذهب من مذاهب المختلفين، سوى طريقة الصوفية، إلا نتيجة جهلهم بمذاهب أهل هذه الطريقة؛ فإنَّ هؤلاء حججهم في مسائلهم أظهر من حجج كل أحد، وقواعد مذاهبهم أقوى من قواعد كل مذهب. والناس: إما أصحاب النقل والأثر، وإما أرباب العقل والفكر. وشيوخ هذه الطائفة ارتقوا عن هذه الجملة؛ فالذي للناس غيب، فهو لهم ظهور، والذي للخلق من المعارف مقصود، فلهم من الحق سبحانه موجود، فهم أهل الوصال، والناس أهل الاستدلال."^(١)

والقشيري ربما يعدُّ من معتدلي الصوفية، إذا قورن بابن عربي، وابن سبعين، والحلاج وأمثالهم، في مرجعياتهم.

وفي المدرسة الفلسفية رأينا اعتماد رجالها على نصوص فلاسفة اليونان، ينقلون عن الواحد منهم ويصرِّحون باسمه، أو ينقلون عن مجملهم باسم الحكماء أو الأوائل. فهذا مسكويه جعل أحد فصول كتابه "تهذيب الأخلاق" بعنوان: "فصل في تأديب الأحداث والصبيان خاصة"، ثم قال: "نقلت أكثره من كتاب بريسن."^(٢) وبريسن هذا مفكر وفيلسوف يوناني له كتاب "مختصر كتاب الأخلاق لجالينوس"، وكتاب آخر بعنوان: "كتاب تأديب الأحداث والصبيان".

وجاء في كتاب "سياسة الصبيان وتدريبهم لابن الجزار" قوله: "فلما كان الأمر في ذلك على ما وصفنا، رأيت أن أجمع المتفرِّق من ذلك في الكتب الكثيرة، وألّفت بعضه إلى بعض في هذا الكتاب كالذي يؤلّف من الجوهر إكليلاً بهياً، وينظم منه عقداً حسناً، وأضمنه جميع ما علمتُ أنَّ جالينوس قاله في ذلك وأضيفُ إلى ما

(١) المرجع السابق، ص ٦١٨.

(٢) مسكويه، تهذيب الأخلاق، مرجع سابق، ص ٢٨٧.

أجمعه من الكتب مبوباً.^(١)

ومسكويه وابن الجزار مثالان من المدرسة الفلسفية، لكن أمثلة ابن سينا وإخوان الصفا والفارابي أشد وضوحاً في اعتمادها على التراث اليوناني.

ونستطيع قراءة التنوع في مرجعيات التراث التربوي الإسلامي قراءة إيجابية بوصفه تعبيراً عن قدرة المجتمع المسلم على الانفتاح المفيد على المصادر والخبرات البشرية المختلفة. والمجتمع محتاج إلى هذا التنوع في المرجعيات، ما دامت تقع كلها في الدائرة الإسلامية، ولا تخالف معلوماً من الدين بالضرورة، لأنَّ بعض الناس ينجذبون إلى مرجعية معينة وغيرهم إلى مرجعية أخرى، ويتوفر في نهاية المطاف للمجتمع قدر من التكامل في الخبرات.

وفي الوقت نفسه فإنَّ قراءة التنوع في المرجعيات يمكن أن تكون قراءة سلبية، رأينا بعض مظاهرها في حِدَّة النقد الذي توجهه بعض مدارس التراث لعلماء مدرسة أخرى، كما عبر عن ذلك أبو الحسن الأشعري عندما تحدث في كتابه: "مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين" عن المذاهب والمعتقدات المختلفة التي توزعت عليها فئات الأمة الإسلامية.^(٢)

سادساً: مسؤولية الدولة عن التعليم وأجور المعلمين

مسؤولية الدولة عن التعليم، وأجور المعلمين، في التراث الإسلامي موضوعان متلازمان، فإذا كانت الدولة مسؤولةً عن تعليم أبناء المجتمع الإسلامي فهي مسؤولة عن النفقات المترتبة عليه، وإذا لم تكن مسؤولة فعلى أولياء الأمور تحمل مسؤولية البحث عن المعلمين ودفع أجورهم. وقد وجدنا في التراث الإسلامي نصوصاً متعارضة في دلالاتها حول الموضوعين؛ إذ نجد نصوصاً تؤكد

(١) ابن الجزار القيرواني، أبو جعفر أحمد بن إبراهيم بن أبي خالد. سياسة الصبيان وتدريبهم، تحقيق: محمد الحبيب الهيلة، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط ١، ١٩٨٤م، ص ٤٥.

(٢) الأشعري، مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين، مرجع سابق ج ١، ص ٣٤.

مسؤولية الإدارة المركزية للدولة عن التعليم منذ عهد النبي ﷺ، والخلفاء الراشدين ومن بعدهم، ونجد نصوصاً أخرى تحصر هذه المسؤولية في أولياء الأمور.

ويبدو أن مسؤولية الدولة عن التعليم في المجتمع لم تكن على نهج واحد في التاريخ الإسلامي، بل سلكت سبلاً مختلفة، اختلفت وتنوعت من عهد إلى آخر، ومن بلد إلى آخر، وأسهم التطور في العلوم في هذا التنوع، كما أسهم التغير في التحديات التي كانت تواجه المجتمع والإمكانات التي كانت متاح فيه.

وقد شاع بين دارسي تاريخ التعليم في المجتمع الإسلامي أن إنشاء مؤسسات التعليم وتحديد برامجها وأساليبها إنما كان يتم بمبادرات من عالم أو غني أو صاحب سلطان، ولم يكن قراراً من السلطة المركزية في الدولة الإسلامية.^(١) وثمة مشكلة في فهم هذا الموضوع، تختص بإسقاط فهمنا للدولة المعاصرة، وتنوع السلطات التي تتولى مسؤوليات محددة فيها على فهمنا للدولة في سياق تاريخي محدد.

إننا لا نشك في أن مفهوم "الدولة" في تاريخ العالم قد تطور من صورة إلى أخرى، وكان التطور في الغالب هو في التحول من أشكال بسيطة في مكونات الدولة إلى أشكال أكثر تركيباً، ومن أساليب عفوية في اتخاذ القرار إلى أساليب أكثر تنظيماً، ومن نطاقات جغرافية محددة إلى نطاقات أكثر اتساعاً. وهذا هو شأن التطور

(١) للتمثيل على ذلك، انظر:

- العمري، أكرم ضياء. عصر الخلافة الراشدة: محاولة لنقد الرواية التاريخية وفق مناهج المحدثين. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٤هـ، ص ٢٧١. ونصه:

"والحق أن مسؤولية الدولة عن التعليم كانت محدودة النطاق؛ إذ تركت للناس حريتهم في التعليم، مع أنها منحتهم التشجيع والمؤازرة، وكان الانسجام في الأهداف والتطلعات يوحد بين الحكومة والأمة، فلم تكن انطلاقة التعليم الواسعة تهدد الدولة، بل كانت تحقق لها القوة والاستقرار على الرغم من عدم هيمنتها عليها. ولا شك في أن حرية التعليم وبعده عن هيمنة الدولة ظلاً سمة مميزة له طوال القرون اللاحقة، إلى أن ظهرت المدارس والجامعات الأولى في الإسلام، تلك التي رعتها الدولة، غير أنها لم تكن في الحقيقة تحت إشراف الدولة إلا من حيث إمدادها بالنفقات ومساعدتها على البقاء، فقد استمرت حرية التعليم بعد ظهور تلك المؤسسات."

المدني والحضاري في تاريخ البشر.

ولذلك فإننا لم نجد خريطةً لهيكل الدولة وأركان الحكومة وتوزيع السلطات التنفيذية والتشريعية والقضائية بوزاراتها وصلاحياتها بالصورة التي نعرفها اليوم. ففي عهد الرسالة كان النبي ﷺ يتصرف بحكم ثبوته بناءً على ما يُوحى إليه فيما يختص بشؤون تبليغ الرسالة، وكان يتصرف كذلك بحكم بَشَرِيَّتِهِ في بعض الحالات، وَفَقْ خبرته ومألوف بيئته، أو وفق ما تنتهي إليه المشورة، وفي بعض المواقف كان ينزل الوحي ليسدد تصرفات النبي عليه الصلاة والسلام.

١ - تسويغ القول بمسؤولية الدولة عن التعليم:

كان التعليم دائماً موضوعاً مهماً منذ بدء عهد الرسالة، واستمر مهماً في جميع المراحل. فقد أرسل النبي ﷺ مصعب بن عمير إلى يثرب، قبل الهجرة ليكون أول سفير للإسلام، أرسله ليعلم أهلها أو من أراد منهم تعاليم الإسلام، وأحكامه، ثم استمر هذا الأمر بعد الهجرة وازداد، فقد أرسل ﷺ عدداً من أعلام الصحابة إلى بعض القبائل والأمصار المفتوحة لتعليم الناس وإرشادهم، كما هو معلوم في غزوة يوم الرجيع، حيث كان ﷺ قد أرسل عاصم بن ثابت وآخرين مع وفد من عَصَل والقارة - قبيلتان من قبائل نجد ليعلموهم القرآن، فغدروا بهم وقتلوهم، .. والقصة مشهورة.^(١) ومثلها قصة بئر معونة، فقد فصل ابن الأثير عن القصة حين أرسل الرسول ﷺ سبعين رجلاً، وقيل أربعين، فغدر بهم بنو سليم فقتلوهم عن آخرهم إلا كعب بن زيد الأنصاري فإنهم تركوه وبه رمق، فعاش حتى قتل يوم الخندق... إلخ.^(٢)

(١) انظر القصة في ترجمة عاصم بن ثابت في:

- ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني. الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: علي محمد البجاوي، بيروت، دار الجليل، ط ١، ١٤١٢هـ، ج ٣، ص ٥٦٩.

(٢) ابن الأثير، عز الدين أبو الحسن علي بن محمد الجزري. الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، بيروت: دار الكتاب العربي، ط ١، (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م)، ج ٢، ص ٥٨.

ونستطيع أن نقول بقدر من الاطمئنان أن المكانة العالية للعلم والتعليم والتعلم، التي وجدها المسلمون في القرآن الكريم والسنة النبوية، كان تدفع كل فرد من أفراد المجتمع إلى العلم، بحيث يشعر هذا الفرد أن اكتسابه العلم وبذله لغيره هو مسؤوليته التي لا يحتاج إلى غيره ليدفعه إليها. فكما رفض النبي ﷺ أن يبيت مسلم شعباناً وجاره جائع، رفض كذلك أن يوجد في المجتمع من لديه علم وفقه، وجاره لا علم عنده ولا فقه. ووجه تهديداً لمن يقصر في التعليم أو في التعلم أن يعجل له العقوبة في الدنيا.^(١)

وقد كانت توجهات القرآن الكريم والسنة النبوية واضحة كذلك في بيان مسؤولية الأسرة عن تعليم أطفالها، فترية الوالدين للطفل هي وقاية له من النار، ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا ءَامِنُوا ءَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَفُودَهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ﴾ [التحريم: ٦] وعلى هذا

(١) الهيثمي، أبو الحسن نور الدين علي بن أبي بكر بن سليمان. مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، تحقيق: حسام الدين القدسي، القاهرة: مكتبة القدسي، ١٩٩٤م، باب: في تعليم من لا يعلم، ج ١، ص ١٦٤، حديث رقم: (٧٤٨).

والحديث عزاه الهيثمي إلى الطبراني في الكبير ثم قال: "وَفِيهِ بُكَيْرُ بْنُ مَعْرُوفٍ، قَالَ الْبُخَارِيُّ: اِزْمَ بِهِ. وَوَقَّعَهُ أَحْمَدُ فِي رِوَايَةٍ، وَضَعَفَهُ فِي أُخْرَى. وَقَالَ ابْنُ عَدِيٍّ: أَرْجُو أَنَّهُ لَا بَأْسَ بِهِ. وَنَصَ الْحَدِيثُ: عَنْ عَلْقَمَةَ بْنِ سَعْدِ بْنِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ أَبَرَى، عَنْ أَبِيهِ، عَنْ جَدِّهِ قَالَ: «خَطَبَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ ذَاتَ يَوْمٍ فَأَثْنَى عَلَى طَوَائِفٍ مِنَ الْمُسْلِمِينَ خَيْرًا، ثُمَّ قَالَ: «مَا بَالُ أَقْوَامٍ لَا يُفْقَهُونَ حِرَاءَهُمْ، وَلَا يَعْلَمُونَهُمْ، وَلَا يَعْطُونَهُمْ، وَلَا يَأْمُرُونَهُمْ، وَلَا يَنْهَوْنَهُمْ. وَمَا بَالُ أَقْوَامٍ لَا يَتَعَلَّمُونَ مِنْ حِرَاءِهِمْ، وَلَا يَتَفَقَّهُونَ، وَلَا يَتَعَلَّمُونَ. وَاللَّهِ لَيُعَلِّمَنَّ قَوْمٌ حِرَاءَهُمْ، وَيُفْقَهُونَهُمْ وَيَعْطُونَهُمْ، وَيَأْمُرُونَهُمْ، وَيَنْهَوْنَهُمْ، وَلَيَتَعَلَّمَنَّ قَوْمٌ مِنْ حِرَاءِهِمْ، وَيَتَفَقَّهُونَ، وَيَتَفَقَّهُونَ، أَوْ لَأُعَاجِلَنَّهُمُ الْعُقُوبَةُ»، ثُمَّ نَزَلَ فَقَالَ قَوْمٌ: مَنْ تَرَوْنَهُ عَنَى بِهِؤُلَاءِ؟ قَالَ: الْأَشْعَرِيُّ، هُمْ قَوْمٌ فُقَهَاءٌ، وَهُمْ حِرَاءٌ جُفَاءٌ مِنْ أَهْلِ الْمِيَاهِ وَالْأَعْرَابِ، فَبَلَغَ ذَلِكَ الْأَشْعَرِيِّ، فَأَتَوْا رَسُولَ اللَّهِ ﷺ، فَقَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، ذَكَرْتَ قَوْمًا بِخَيْرٍ، وَذَكَرْتَنَا بِشَرٍّ، فَمَا بَالُنَا؟ فَقَالَ: «لَيُعَلِّمَنَّ قَوْمٌ حِرَاءَهُمْ، وَلَيُفْقَهُنَّهُمْ، وَلَيَعْطُونَهُمْ، وَلَيَأْمُرُنَّهُمْ، وَلَيَنْهَوْنَهُمْ، وَلَيَتَعَلَّمَنَّ قَوْمٌ مِنْ حِرَاءِهِمْ، وَيَتَفَقَّهُونَ، وَيَتَفَقَّهُونَ، أَوْ لَأُعَاجِلَنَّهُمُ الْعُقُوبَةُ فِي الدُّنْيَا»، فَقَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَتُفْطَنُ غَيْرَنَا؟ فَأَعَادَ قَوْلَهُ عَلَيْهِمْ، وَأَعَادُوا قَوْلَهُمْ: أَتُفْطَنُ غَيْرَنَا؟ فَقَالَ ذَلِكَ أَيْضًا، فَقَالُوا: أَتُفْطَنُ سَنَةً، فَأَتَمَّ هَلَهُمْ سَنَةً لِيُفْقَهُونَهُمْ، وَيَعْلَمُونَهُمْ، وَيُعْطُونَهُمْ، ثُمَّ قَرَأَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ هَذِهِ الْآيَةَ ﴿لُعِنَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ بَنِي إِسْرَءِيلَ عَلَى لِسَانِ دَاوُدَ﴾ [المائدة: ٧٨].

الأساس نفهم حديث النبي ﷺ عن مهمة الأبوين في إكساب الدين للأطفال. فالطفل يُولد على الفطرة، ويكتسب دينه من خلال والديه. كما ورد في حديث: "كل مولود يُولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه."^(١) ولا نفهم الحديث على أنه دليل على عدم مسؤولية الدولة عن توفير فرص التعليم في المجتمع.

لقد كشفت قيادة النبي ﷺ للأمة في عهد الرسالة عن موقع العلم والتعليم في الدين الجديد، فكان التعليم أكثر أهمية من أي موضوع آخر، بل إن الموضوعات الأخرى مثل السياسة والقضايا العسكرية ومسائل الحياة الاقتصادية والتجارية والعلاقات الاجتماعية كلها كان تحتاج إلى التعليم المباشر من النبي ﷺ، ومن كان ينتدبهم إلى تعليم الآخرين، في داخل المدينة، وفي البوادي والأماكن التي تأتي منها الوفود.

وتعد مسألة فداء الأسرى من أكبر الدلائل على أن الدولة كانت ترعى العملية التعليمية منذ اليوم الأول، وعلى عهد النبي ﷺ، فقد كانت دليلاً على اقتناص الفرص المتاحة في الاتجاه إلى محو الأمية. وكما هو معلوم فإن هؤلاء الأسرى لم يكونوا مسلمين وقتها، مما يعني أنهم كانوا يعلمون الأطفال القراءة والكتابة، وليس القرآن أو أي شيء من علوم الدين.

فالذين يرون مسؤولية الدولة عن التعليم لاحظوا أن الحاكم المسلم يتحمل هذه المسؤولية مثل غيرها من المسؤوليات، انطلاقاً من نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، فإن كثرة هذه النصوص وتنوع طرق الحث على التعلم والتعليم فيها يسمح بالنظر إلى اكتساب العلم وتعليمه في جملة المقاصد الضرورية

(١) متفق عليه عن أبي هريرة رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ. انظر:

- البخاري، صحيح البخاري، مرجع سابق، كتاب: التفسير، باب: "لا تبديل لخلق الله، ج ١، ص ٤٥٦، حديث رقم: (١٢٩٢).

- القشيري، صحيح مسلم، مرجع سابق، كتاب: القدر، باب: معنى كل مولود يولد على الفطرة، ص ١٠٦٦، حديث رقم: (٢٦٥٨).

والحاجية، للفرد والجماعة والمجتمع، على درجات من فرض العين وفرض الكفاية. ويستشهد أصحاب هذا الرأي بسياسة النبي ﷺ في عمله وتوجيهاته، حيث كان تعليمه عليه الصلاة والسلام في الأساس هو تبليغ لما ينزل عليه من الوحي وبيان دلالته وأحكامه في الحياة العملية، وتوجيه المسلمين بأن يأخذوا أنواعاً من العلم عمن أصبح مؤهلاً من الصحابة لبذل ذلك النوع من العلم، ففي الحديث الصحيح عن ابن مسعود قال: "سمعتُ رسولَ الله ﷺ يقول: "خذوا القرآن من أربعة، من عبد الله بن مسعود، وسالم مولى أبي حذيفة، ومعاذ، وأبي بن كعب".^(١) ورُوي عن أنس رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ قَالَ: "أَرْحَمُ أُمَّتِي بِأُمَّتِي أَبُو بَكْرٍ، وَأَشَدُّهَا فِي أَمْرِ اللَّهِ عَمْرٌ، وَأَصْدَقُهُمْ حَيَاءً عِثَانٌ، وَأَعْلَمُهُمْ بِالْحَلَالِ وَالْحَرَامِ مُعَاذُ بْنُ جَبَلٍ، وَأَفْرَضُهُمْ زَيْدٌ، وَأَقْرَوُهُمْ أُبَيٌّ، وَلِكُلِّ أُمَّةٍ أَمِينٌ وَأَمِينُ هَذِهِ الْأُمَّةِ أَبُو عُبَيْدَةَ بْنُ الْجَرَّاحِ".^(٢)

وقد أوردت بعض المصادر بيانات عن بعض الصحابة الذي كانوا يكتبون، أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ كَانَ يَأْمُرُهُمْ بِتَعْلِيمِ الْكِتَابَةِ لغيرهم، ومن هؤلاء عبد الله بن سعيد بن العاص الذي كان كاتباً، فأمره النبي ﷺ أن يعلم الكتاب في المدينة. وورد مثل ذلك عن الحكم بن سعيد بن العاص.^(٣) ومنهم كذلك الشفاء بنت عبد الله العدوية

(١) متفق عليه. انظر:

- البخاري، صحيح البخاري، مرجع سابق، كتاب: فضائل القرآن، باب: القراء من أصحاب النبي ﷺ، ج ٤، ص ١٩١٢، حديث رقم: (٤٧١٣).

- القشيري، صحيح مسلم، مرجع سابق، كتاب: فضائل الصحابة، باب: من فضائل عبد الله بن مسعود، ص ٩٩٩، حديث رقم: (٢٤٦٤).

(٢) رواه الترمذي في جامعه. انظر:

- الترمذي، جامع الترمذي، مرجع سابق، كتاب: المناقب، باب: مناقب معاذ بن جبل وزيد بن ثابت وأبي بن كعب، وأبي عبيدة بن الجراح رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ، ص ٥٨٩، حديث رقم: (٣٧٩٠).

(٣) ابن حجر، الإصابة في تمييز الصحابة، مرجع سابق، ج ٢، ص ١٠٢، في ترجمة الحكم بن سعيد بن العاص رقم: (١٧٧٩).

ونقل عنه ابن حجر قوله: "أتيت النبي ﷺ فقال: ما اسمك؟ قلت: الحكم. قال: بل أنت عبد الله... وأمره أن يعلم الكتاب بالمدينة وكان كاتباً.

القرشية التي أمرها النبي ﷺ أن تعلم حفصة أم المؤمنين الكتابة.^(١)

لكن توجيهات النبي بتعميم التعليم لم تقتصر على هؤلاء الذين كان يذكر أهليتهم للتعليم أو يرسلهم إلى الأماكن الأخرى لتعليم أهل تلك الأماكن، بل جعل التعليم مهمة كل من تعلم شيئاً فقال: "إِنَّ النَّاسَ لَكُمْ تَبَعٌ، وَإِنَّهُمْ سَيَاتُونَكُمْ مِنْ أَقْطَارِ الْأَرْضِ يَتَفَقَّهُونَ فِي الدِّينِ، فَإِذَا أَتَوْكُمْ فَاسْتَوْصُوا بِهِمْ خَيْرًا."^(٢)

وكان النبي ﷺ يوجه أصحابه إلى نقل ما يكتسبونه ويتعلمونه من علم لأهليهم، ذلك أَنَّ الرجال كانوا أكثر مصاحبة للنبي ﷺ، لحضورهم الصلوات، والمجالس العامة، فَإِنَّهُ كُلَّمَا عَلَّمَ الرَّجُلَ شَيْئاً أَمَرَهُمْ أَنْ يَعْلَمُوا النِّسَاءَ فِي الْبُيُوتِ، فقال لهم في إحدى المناسبات: "ارْجِعُوا إِلَى أَهْلِكُمْ فَعَلِّمُوهُمْ"^(٣) ولكنَّ ذلك لم يكن كافياً للنساء فَطَلَبْنَ مِنْهُ أَنْ يَخْصَصَ لَهُنَّ مَجْلِساً فِي الْمَسْجِدِ، فوافق على ذلك، فَعَنْ أَبِي سَعِيدٍ الْخَدْرِيِّ: "قَالَتِ النِّسَاءُ لِلنَّبِيِّ ﷺ: غَلَبْنَا عَلَيْكَ الرَّجَالَ، فَاجْعَلْ لَنَا يَوْماً مِنْ نَفْسِكَ، فَوَعَدَهُنَّ يَوْماً لَقِيَهُنَّ فِيهِ فَوَعَظَهُنَّ وَأَمَرَهُنَّ..."^(٤)

(١) ابن حجر، الإصابة في تمييز الصحابة، المرجع السابق، ج ٧، ص ٧٢٧، في ترجمتها رقم: (١١٣٧٣).

(٢) عن أبي هارون العبدي قال: كنا نأتي أبا سعيد فيقول: مرجباً بوصية رسول الله ﷺ، إن رسول الله ﷺ قال: ... فذكره. انظر:

- الترمذي، جامع الترمذي، مرجع سابق، كتاب: العلم، باب: ما جاء في الاستيلاء بمن طلب العلم، ص ٤٢٩، حديث رقم (٢٥٦٠).

(٣) رواه البخاري عن مالك بن الحويرث. انظر:

- البخاري، صحيح البخاري، مرجع سابق، كتاب: الأدب، باب: رحمته بالناس والبهائم، ج ٥، ص ٢٢٣٨، حديث رقم: (٥٦٦٢).

(٤) متفق عليه عن أبي سعيد الخدري. انظر:

- البخاري، صحيح البخاري، مرجع سابق، كتاب: العلم، باب: هل يجعل للنساء يوم على حدة، ج ١، ص ٥٠، حديث رقم: (١٠١).

- القشيري، صحيح مسلم، مرجع سابق، كتاب: البر والصلة، باب: فضل من يموت وله ولد فيحتسبه، ص ١٠٥٥، حديث رقم: (٢٦٣٣).

كما يستشهد القائلون بمسؤولية الدولة كذلك بسياسة الخلفاء الراشدين، الذين ساروا في مسألة التعليم على سياسة النبي ﷺ، في تعليم الناس وإرسال العلماء إلى الأمصار، وتبعهم في هذه السياسة بعض الخلفاء في العهود اللاحقة. وقد كان الصحابة والتابعون يرون أنَّ كُلَّ من اكتسب علماً فعليه تعليمه، فعن ابن شهاب الزهري من التابعين، قال: "إنَّ هذا العلم أدبُ الله الذي أدَّبَ به نبيُّه عليه السلام، وأدَّبَ النبي به أمته، أمانة أدَّى الله إلى رسوله ليؤدِّيه على ما أدَّى إليه، فمن سمع علماً فليجعله أمامه حجةً فيما بينه وبين الله." (١)

ولا شك في أنَّ على المسؤول المسلم أن يقتدي بتوجيهات النبي ﷺ عليه وسلم، وهو في الحقيقة ما قام بها الخلفاء بعد ذلك. وقد شهد عهد عمر بن الخطاب رَضِيَ اللهُ عَنْهُ وجود معلمين يعلمون مقابل أجر من الدولة. فعن الوضين بن عطاء قال: "كان بالمدينة ثلاثة معلمين يعلمون الصبيان، فكان عمر بن الخطاب يرزق كُلَّ واحدٍ منهم خمسة عشر كلَّ شهر." (٢)

فالخليفة الراشد عمر بن الخطاب رَضِيَ اللهُ عَنْهُ، كان همُّ تعليم أبناء الأمة في المدينة والأمصار يشغله، حتى لو لقي أعرابياً فإنه سوف يتأكَّد من أنَّه قد حصل على القسط المناسب من التعليم، وقد أورد الزبيدي في التاج قوله: "ويذكر أنَّ عُمر بن

(١) الحاكم النيسابوري، أبو عبد الله محمد بن عبد الله. معرفة علوم الحديث وكمية أجناسه، بتعليقات الحفاظين المؤتمن الساجي والتقي ابن الصلاح، شرح وتحقيق: أحمد بن فارس السلوم، بيروت: دار ابن حزم، ٢٠٠٣م، ص ٢٤٦-٢٤٧.

(٢) رواه ابن أبي شيبة في مصنفه، والبيهقي في سننه الكبرى. انظر:

- ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العسبي. مصنف ابن أبي شيبة، تحقيق: كمال يوسف الحوت، الرياض: مكتبة الرشيد، ١٤٠٩هـ، كتاب: البيوع والأفضية، باب: في أجر المعلم، ج ٤، ص ٣٤١، حديث رقم (٢٠٨٣٥).

- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرُو جَرْدِي الخراساني. السنن الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطاء، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ٣، (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)، ج ٦، ص ٢٠٦، حديث رقم (١١٦٧٨).

الخطاب رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ لِقَيِّ أَعْرَابِيًّا فقال له: هل تُحَسِّنُ أَنْ تَقْرَأَ الْقُرْآنَ؟ قال: نعم. قال: فاقْرَأْ أُمَّ الْقُرْآنَ. فقال: والله ما أَحْسِنُ الْبِنَاتِ فَكَيْفَ الْأُمِّ. قال: فَضَرَبَهُ ثُمَّ أَسْلَمَهُ إِلَى الْكِتَابِ، فَمَكَثَ فِيهِ، ثُمَّ هَرَبَ، وَأَنْشَأَ يَقُولُ:

أَتَيْتُ مَهَاجِرِينَ فَعَلَّمُونِي	ثَلَاثَةَ أَسْطُرٍ مُتَابِعَاتٍ
كِتَابَ اللَّهِ فِي رَقٍّ صَاحِحٍ	وَآيَاتِ الْقُرْآنِ مَفْصَلَاتٍ
فَخَطُّوا لِي أَبَا جَادٍ وَقَالُوا	تَعَلَّمْ سَعْفَصًا وَقُرَيْشَاتٍ
وَمَا أَنَا وَالْكِتَابَةَ وَالتَّهَجِّي	وَمَا حَظُّ الْبَنِينَ مِنَ الْبِنَاتِ ^(١)

ونستطيع أن نلمس اهتمام الخلفاء بالعلم والتعليم بدءاً من الحرص على توحيد فكر الأمة ومرجعياتها وضبط مصادر العلم. وأهمها القرآن الكريم، كما يروي البخاري ذلك في قصة جمع القرآن على عهد أبي بكر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ. فكانت الصحف عند أبي بكر حتى توفاه الله، ثم عند عمر في حياته، ثم عند حفصة بنت عمر، ثم انتهى الأمر إلى عثمان رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ فانتقل بالأمر نقلة أخرى، حيث أمر بنسخ القرآن في كتاب أو مصحف. فنُسخ، وعُمِلَ منه نُسخٌ أُرسِلَتْ إلى الأمصار حتى تكون مرجعاً يوحد قراءة المسلمين للقرآن الكريم.^(٢)

وسار الخلفاء الراشدون مسيرة النبي ﷺ في إرسال معلمين إلى المناطق المختلفة، فكانوا يرسلون المعلمين إلى البلاد المفتوحة، كما فعل عمر بإرساله عبد الله ابن مسعود إلى الكوفة، وأبا موسى الأشعري إلى البصرة، وغيرهم.

ومن المتوقع بطبيعة الحال أن يكون التعليم في مرحلة النبوة والخلافة الراشدة معتمداً على جهود مركز الحكم وتوجيهات هذا المركز، ومن المتوقع كذلك أن يحدّد

(١) الزبيدي، محمد مرتضى بن محمد الحسين. تاج العروس من جواهر القاموس، اعتنى به: عبد المنعم خليل إبراهيم والأستاذ كريم سيد محمد محمود، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ١، ٢٠٠٧م، مج ٤، ج ٧، ص ٢٢٧.

(٢) البخاري، صحيح البخاري، مرجع سابق، كتاب: فضائل القرآن، باب: جمع القرآن، ج ٤، ص ١٩٠٧، حديث رقم: (٤٧٠١).

اتساع رقعة دار الإسلام وكثرة الداخلين فيه من قدرة ولي الأمر في عاصمته على القيام بمسؤولية توجيه التعليم، فكانت توجيهات وَلِيِّ الأَمْرِ للولاية في الأمصار أن يتولوا مسؤولية التعليم بأنفسهم، أو بمن يستعينون بهم من العلماء. لكن الانشغالات السياسية والعسكرية للولاية لم تمكنهم من تغطية حاجات المجتمع إلى التعليم التي تزداد توسعاً، مما سمح للمبادرات الفردية التي كان يقوم بها العلماء والأغنياء بفتح مجالس التعليم ومؤسساته، فتضاءلت الصفة الرسمية الحكومية للتعليم وتزايدت فيه الصفة الأهلية الشعبية. لا سيما وأن المذاهب الفقهية والفرق العقدية والمدارس الفكرية اتخذت من التعليم وسيلة لإعداد دعايتها ونشر أفكارها.

وثمة نصوص كثيرة تؤكد أنَّ الدولة في زمن الأمويين كانت حريصة على توفير فرص التعليم لأبناء المسلمين، باعتبار ذلك من واجبات الدولة ومسؤولياتها، ولكن ذلك كان يتم كما يبدو بموازاة فرص التعليم التي كانت توفرها مبادرات العلماء في التعليم دون مقابل، وبموازاة قيام المقتدرين من الآباء بتعيين مؤدبين ومعلمين خصوصيين لأبنائهم، إضافة إلى الفرص الأخرى التي كان يوفرها معلمون يعلمون الصبيان مقابل أجر معلوم.

ومما يروى على الكتابات في العهد الأموي مثلاً، أنَّها كثرت، وكانت على نوعين، النوع الأول يسمَّى "مكتب السبيل" تقيمه الدولة وتنفق عليه، والنوع الآخر يقيمه المعلمون ويأخذون أجرتهم من أولياء أمور التلاميذ. وقد ذكرت كتب التاريخ والطبقات ما يشير إلى اهتمام الخلفاء الأمويين بمكاتب السبيل التي كانت تعلم أبناء الفقراء الذين لا يستطيعون دفع نفقات المكاتب الخاصة، فقد روى الطبري أن "الوليد بن عبد الملك جاءه رجل وسأله قضاء ديونه، فقال له الوليد: نعم إن كنت مستحقاً لذلك، ثم قال له: أقرأت القرآن؟ قال: لا، فقال الوليد لصاحب الكتاب: ضمَّ إليك هذا فلا يفارقك حتى يقرأ القرآن." (١)

(١) الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. تاريخ الملوك والأمم، بيروت: دار الفكر، ط ١، ١٩٧٩م، مج ٤ ج ٨، ص ٩٧.

ومن الأمثلة على قيام القيادة بتوفير نفقات التعليم ما كتبه عمر بن عبد العزيز إلى والي حمص يقول: "انظر إلى القوم الذين نصبوا أنفسهم للفقهِ وحبسوها في المسجد عن طلب الدنيا، فأعط كل رجل منهم مائة دينار، يستعينون بها على ما هم عليه من بيت مال المسلمين، حين يأتيك كتابي هذا، فإنَّ خيرَ الخيرِ أعجله، والسلام عليك." (١)

ومما جاء في كتب عمر بن عبد العزيز كذلك بشأن إجراء الرزق على طلبية العلم لينقطعوا عن الشواغل، ما ذكره ابن عبد البر عن يحيى بن أبي كثير "قال: كتب عمر بن عبد العزيز إلى عماله: أن أجروا على طلبية العلم الرزق، وفرغوهم للطلب." (٢) ومن ذلك كذلك أن حرصَ عمر بن عبد العزيز على تعليم الأمة لم يكن يقتصر على المدن والحوضر، وإنما كان يتعدى ذلك إلى البادية، فقد: "بعث عمر بن عبد العزيز يزيد بن أبي مالك الدمشقي والحارث بن يَمَجْد الأشعري يفقهان الناس في البدو وأجرى عليهما رزقاً، فأما يزيد فقَبِل، وأما الحارث فأبى أن يَقْبَلَ، فكتب إلى عمر بن عبد العزيز بذلك، فكتب عمر: إِنَّا لَا نَعْلَمُ بِمَا صَنَعَ يَزِيدُ بأساً، وأكثر الله فينا مثل الحارث بن يَمَجْد." (٣)

ويروي الذهبي عن الوليد بن عبد الملك قوله: "وقد فرض للفقهاء والأيتام والزمنى والضعفاء، وضبط الأمور." (٤) وأما السيوطي فقد كانت روايته عن تمويل الوليد للتعليم كما يأتي: "وكان مع ذلك يختن الأيتام، ويرتب لهم المؤدبين، ... ورزق الفقهاء والضعفاء والفقراء، وحرّم عليهم سؤال النَّاس، وفرض لهم ما يكفيهم، .. قال ابن أبي عبة: رحم الله الوليد وأين مثل الوليد؟ افتتح الهند

(١) ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. سيرة ومناقب عمر بن عبد العزيز الخليفة الزاهد، ضبطه وشرحه وعلق عليه: نعيم زرزور، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠١م، ص ١١٥.

(٢) ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، مرجع سابق، ج ١، ص ٣٣٤.

(٣) ابن الجوزي، سيرة ومناقب عمر بن عبد العزيز الخليفة الزاهد، مرجع سابق، ص ٩٢.

(٤) الذهبي، سير أعلام النبلاء، مرجع سابق، ج ٤، ص ٣٤٧.

والأندلس، وبنى مسجد دمشق، وكان يعطيني قطع الفضة أقسمها على قراء مسجد بيت المقدس." (١)

وواضح أن ذلك يعني تعيين المعلمين المؤدبين لتعليم الأيتام، وتحديد الرزق اللازم للفقهاء الذين يفقهون الناس، وإعطاء المال للقرّاء الذين يعلمون الناس القراءة والقرآن في مسجد بيت المقدس.

٢- أصل القول بعدم مسؤولية الدولة عن التعليم:

لكنّ ثمة رأياً آخر حول مسؤولية تعليم أبناء المجتمع يقول بأنّ هذه المسؤولية هي مسؤولية الآباء وأولياء الأمور. ويعتمد كثير من يرون هذا الرأي على نص لأبي الحسن القاسبي يؤكّد فيه أنّ المجتمع الإسلامي في مطلع عهده لم يجعل تعليم الصبيان وظيفة عامة يعتمدها الإمام كما اعتمد وظيفة القاضي والمحتسب والمؤذن وغير ذلك، بل بقيت هذه الوظيفة مهمة الآباء، وقد أدرك الآباء الحاجة للمعلم، الذي يتفرغ لهذه الوظيفة فاستأجروه ووفّروا له ما يقوم بنفقته وحاجات معيشته، يقول القاسبي: "ثم اعلم أنّ أئمة المسلمين في صدر هذه الأمة، ما منهم إلا من قد نظر في أمور المسلمين جميعهم بما يصلحهم في الخاصة والعامة، فلم يبلغنا أنّ أحداً منهم أقام معلمين يعلمون للناس أولادهم من صغرهم من الكتاتيب، ويجعلون لهم على ذلك نصيباً من مال الله عزّ وجلّ، كما قد صنعوا لمن كلفوه القيام للمسلمين في النظر بينهم في أحكامهم، والأذان لصلاتهم في مساجدهم مع سائر ما جعلوه حفظاً لأموال المسلمين، وحيطة عليهم..." (٢)

ويؤيّد هذا الأمر ما ذكرته مؤلفات متعددة في التراث التربوي الإسلامي عن الأحكام الفقهية الخاصة بأجور المعلمين والعقود التي تعقد بين المعلم وأولياء أمور

(١) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. تاريخ الخلفاء، بيروت: دار ابن حزم، ط١، ٢٠٠٣م، ص ١٧٨.

(٢) القاسبي، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، مرجع سابق، ص ٩٨.

التلاميذ حول مواضيع التعليم ومدته وشروطه وأجرته ومكانه وغير ذلك. فقد أورد ابن سحنون عن أبيه -وقد عاشا مدة في كل من القرنين الثاني والثالث الهجريين- قوله:

"قال سحنون: وقد سُئِلَ بعض علماء الحجاز، منهم ابن دينار وغيره، أن يُستأجر المعلم للجماعة، وأن يُفرض على كل واحد ما يُنوبه، فقال: يجوز إذا تراضى بذلك الآباء؛ لأنَّ هذا ضرورة ولا بدَّ للناس منه، وهو أشبه." (١)

"قال محمد: لا بأس أن يستأجر الرجل المعلم على أن يعلم أولاده القرآن بأجرة معلومة، إلى أجل معلوم، أو كلَّ شهر، وكذلك نصف القرآن، أو رُبْعَه، أو ما سَمَّيَا عليه. قال: وإذا استأجر الرجل معلماً على صبيان معلومين جاز للمعلم أن يعلم معهم غيرهم، إذا كان لا يشغله ذلك عن تعليم هؤلاء الذين استؤجر لهم. قال: وإذا استؤجر المعلم على صبيان معلومين سنَّةً فعلى أولياء الصبيان كراء موضع المعلم." (٢)

ونظراً لأنَّ القابسي (الذي عاش في القرن الرابع ومطلع القرن الخامس الهجري) اعتمد أساساً على ابن سحنون فيما جاء في رسالته، وعایش الظروف التي كان يتحدث عنها ابن سحنون قبله واستمرت في البيئة نفسها (إفريقيا- تونس) إلى عهد القابسي، فإنَّ من المتوقع أن يكون حكمه المشار إليه عن مسؤولية الدولة المركزية عن التعليم ناتجاً عن هذه الخبرة.

لكنَّ هذا الواقع عن مسؤولية الآباء عن تعليم أبنائهم يتأكد كذلك في قرون لاحقة حين نجد ابن حجر الهيتمي في القرن العاشر الهجري يتحدث بكثير من

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

- حجازي، المذهب التربوي عند ابن سحنون: رائد التأليف التربوي الإسلامي، مرجع سابق، ص ١٢٤.

(٢) المرجع السابق، ص ١٢٦.

التفصيل عن مسألة قبول الأجر على التعليم أو الامتناع عن قبوله، مشيراً في ذلك إلى أن مَنْ يعطي الأجر هو أولياء أمور التلاميذ. وقد أورد ضمن هذا التفصيل ما يشير إلى العَقْد الذي يكتبه وَلِيُّ أمر التلميذ مع المعلم. ومن ذلك قوله: "لا بد في الإجارة لتعليم القرآن ونحوه من جواز تعلّمه، ... وتعيين المؤجّر عليه، وعِلْم المعلم والمتعلم أو وَلِيِّه - إن كان غير رشيد- بِعَيْنِ المُستأجر عليه، وسهولته أو صعوبته. فإن لم يعرف ذلك وجب أن يُوكّل من يعرفه، ولا يكفي التقدير بالإشارة إلى المكتوب، كأن يقول: تعلّمه ما في هذه الورقة، لاختلافه صعوبة وسهولة."^(١)

ومع ذلك فإنّه يمكن الاستدراك على ملاحظة القابسي، التي أصبحت نصّاً يُستشهد به في عدم مسؤولية الدولة عن التعليم، بالنظر في عدد من الأمور منها: أن حكمنا اليوم على مرحلة محددة من تاريخ المجتمع ينبغي أن يكون في سياق الزمان والمكان والحال، لا في ضوء واقعنا المعاصر، ومنها ملاحظة اتجاه النمو والتطور في المجتمع الإسلامي مما كان كان يستدعي باستمرار تنظيمات إدارية جديدة، تستند كلّها إلى نصوص الدين ومقاصده والأساليب المناسبة لتحقيق هذه المقاصد.

سابعاً: جدل العقل والنقل في التراث التربوي الإسلامي

كان يمكن أن نُضربَ الذِّكْرَ صَفْحاً عن جدل العقل والنقل في التراث التربوي الإسلامي، لو اقتصر ذكر هذا الجدل على تنوع أساليب التعامل مع قضايا العقيدة وقضايا الواقع في التراث الإسلامي بصورة عامة، والتراث التربوي الإسلامي بصفة خاصة. لكنّ بعض الباحثين، سواءً من المستشرقين أو المتأثرين بمناهج الاستشراق أو المعنيين بتفكيك المرجعية الدينية الإسلامية، بالغوا في تصوير المسألة، وتخيّلوا وجود مدرسة تربوية محافظة تقتصر على الاجتهادات الفقهية للسابقين، ورواياتهم لنصوص الحديث، ومن ثمّ أهملوا العلوم الأخرى. وتخيّلوا في مقابل ذلك مدرسة تربوية أخرى وصفوها بأنها "تقدمية"، و"تنويرية"

(١) الهيتمي، تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال، مرجع سابق، ص ٦٠.

وأسموها بالمدرسة "العقلانية"، اعتمدت العقل وانفتحت على علوم الآخرين، لكنّها تعرضت للمحاصرة، ولم تنجح في الوقوف أمام سيادة المدرسة المحافظة المدعومة من شُعَبِ العامّة وسَيْفِ السلطان، أو هكذا تخيّلوا! (١)

جاءت تلك المبالغة حين تصور هؤلاء الباحثون أنّ علاقة النقل والعقل في التراث الإسلامي كانت خطأً واحداً يقع النقل على أحد طرفيه ويتجه نحو اليمين، ويقع العقل على الطرف الآخر ويتجه نحو اليسار، وبينهما مسافة كبيرة، وكل منهما يحاول أن يسحب المجتمع الإسلامي في اتجاهه، فكانت النتيجة ضياع الجهود وتعطيل القدرة على النمو والتطور والتقدم. وحقيقة الأمر مختلفة تماماً عن هذا التصور، والقضية التي تثار على أساس هذه التصور - فيما نراه - هي قضية زائفة!

والاستشهاد في هذا الشأن ببعض المراحل في التاريخ الإسلامي، الذي شهد معارك فكرية حول علاقة النقل والعقل، لا يصلح مثلاً على تراجع النهوض الحضاري للمجتمع المسلم بسبب الزعم بسيطرة النقل على العقل، بل إنّ تلك المعارك الفكرية كانت تعبيراً عن حيوية العقل المسلم الذي استطاع تعزيز مرجعية النقل بوصفه مصدراً، وتعزيز مرجعية العقل بوصفه أداة. فنحن لم نجد من يَبِّنِ النقليين - مع التحفظ على التسمية - من لم يعتمد مرجعية العقل بوصفه أداة، ولم نجد من بين العقليين - مع التحفظ على التسمية كذلك - من لم يعتمد مرجعية النقل بوصفه مصدراً.

(١) انظر مثلاً على تفاصيل ما نعدّه مبالغة في تعبيرات بعض الباحثين حول التمايز بين المدرسة العقلية والمدرسة النقلية، في:

- رضا، محمد جواد. "التيارات الكبرى في الفكر التربوي العربية الإسلامي"، الباب الرابع من: الفكر التربوي العربي الإسلامي (الأصول والمبادئ)، مرجع سابق، ص ٥٨٢-٧١٦.

وقد جاء الكتاب في (١٠٥٢) صفحة وهو واحد من منجزات مشروع "التربية العربية الإسلامية" الذي تعاون في إنجازه كل من المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية في الأردن، ومكتب التربية العربي لدول الخليج في الرياض، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تونس، وجرى الحديث عنه في الفصل الأول من هذا الكتاب.

كما لا يصلح الاستشهاد بالتاريخ الأوروبي الذي حسم المعركة لصالح العقل، وفصل المقولات النقلية الدينية الكنسية - التي كانت تُكبّل العقل الأوروبي - عن واقع الحياة العامة، فانطلقت الحضارة الأوروبية - بعد تخلصها من قيود الكنيسة ودين الكنيسة - تُبدع في كل العلوم الطبيعية والاجتماعية والتطبيقية.

إن تفكيك هذه القضية الزائفة في بعدها التراثي الإسلامي أو في بعض تمثلاتها المعاصرة، لا يحتاج إلى القول بالإمكانية الموهومة لتعارض العقل والنقل، ومن ثم البحث عن الحلّ بتقديم أحدهما على الآخر. صحيح أن بعض المتكلمين والفلاسفة من أمثال الرازي وابن رشد افترضوا احتمال وجود التعارض بين النقل والعقل وعدّوا العقل هو المرجعية؛ فبالعقل يفهم النقل، وأنّ الغزالي يوافق الفلاسفة والمتكلمين في احتمال وقوع التعارض، ولكنه يقدّم النقل على العقل في المرجعية، ولكننا لم نعدّم ظهور مَنْ دَرَأَ احتمال وجود التعارض أصلاً كما فعل ابن تيمية.

لم تظهر مسألة العقل والنقل في عهد الصحابة والتابعين لعدم ظهور الحاجة إليها، فقد انشغل العقل المسلم في تلقّي نصوص النقل المتمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية، وتوظيفها في استنباط الأحكام الفقهية مما أسس لظهور المدارس الفقهية المعروفة، استناداً إلى الدليل النقلية المتمثل في القرآن والسنة أولاً، والدليل العقلي وإعمال الرأي في النصوص النقلية، فالنقل والعقل معتبران معاً؛ دون حاجة للنظر في أرجحية أحدهما على الآخر، لأنّ المنهجية القرآنية أغنتهم عن الجدل في هذا الشأن.

لكن علماء الإسلام بعد ذلك افترقوا فِرَقاً في النظر إلى النقل والعقل، فانشغل بعضهم في مناقشة مسائل عقدية ظنّوا أنّ النصّ لا يُسَعِف في تقديم فهم مباشر، فكان بعضهم أقرب إلى علماء أصول الدين في تناولهم لهذه المسائل بدرجات متفاوتة من ترجيح العقل أو النقل، مثل عدد من متكلمي المعتزلة والأشاعرة والماتريدية، وكان بعضهم أقرب إلى الفلسفة اليونانية، في تناولهم للعقائد الدينية بالاعتماد على العقل مثل الكندي والبيروني وابن سينا، لكنّ فريقاً ثالثاً تَمَيَّزَ

بمدرسة منهجية خاصة مثل ابن تيمية من الحنابلة، وابن رشد من الفلاسفة، وابن حزم من الظاهرية، وهي المدرسة التي حاولت الجمع بين العقل والنقل؛ لأنه لا تعارض بينهما في الأصل، حتى يقدم أحدهما على الآخر. وعرف التاريخ الإسلامي مصطلحات وكتابات مستفيضة تجمع بين النقل والعقل، وتلاحظ التكامل وعدم التعارض بينهما، وأصبحت بعض هذه المصطلحات عناوين، فكان من الضروري "درء تعارض العقل والنقل"، و"موافقة صريح المعقول لصحيح المنقول"، وكان من المهم "فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة من الاتصال"، وغير ذلك.

وكان هؤلاء جميعاً -على اختلاف نزعاتهم- يعتمدون الأدلة القرآنية التي تتفوق بالفاعلية والإقناع العقلي، إلى جانب الأحاديث النبوية ذات الصلة.

وقد اختزن كتب التراث رصيذاً كبيراً من الجدل الكلامي والفلسفي في مرجعية كل من العقل والنقل في منهجية الوصول إلى الأحكام الاعتقادية، وفي فهم طبيعة الإنسان ومتطلبات التعلم وطرق التعليم. لكن هذا الجدل كان يقع ضمن مجالس النخبة وعلى صفحات الكتب التي قلما تصل إلى أيدي العامة. ولم تصل إلى أن تكون شأناً عاماً تتبناه الدولة إلا في حالات محدودة دونها المؤرخون على أنها أمثلة على الاستثناء من قاعدة الانسجام الاجتماعي، كما في محنة الإمام أحمد، ومصير بعض الغلاة من أقطاب الصوفية.

لكن التهوين من شأن الجدل في مرجعية النقل والعقل الذي نجده في مصادر التراث، والنظر إليه على أنه تجليات حيوية العقل المسلم وتنوع مناهجه في النظر والتعامل، لا يمنعنا من ممارسة ما نظنه موضع نقد فيما كان يجري من ممارسات في مجال التعليم، وأن بعض ما كان يجري من ممارسات تعليمية نستطيع أن نحكم عليه اليوم أنه كان انحرافاً عن توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية، وأن بعض تلك الممارسات أملت سياقات الزمان والمكان والخبرة، ونستطيع أن نحكم عليها بأنها ليست صالحة في عصرنا هذا في ضوء معارفنا وخبراتنا، وسوف نشير إلى بعض الأمثلة على تلك الممارسات في فصل لاحق.

خاتمة:

كان اختيارنا للقضايا التي تعرضنا لها في هذا الفصل بالاعتماد على ما لاحظنا أن الآراء فيه كانت مختلفة، والجدل فيه كان كثيراً. ولكنَّ النظر في كلِّ قضية بينَ لنا مدى الاتساع في قضايا التراث التربوي وموضوعاته ومسائله؛ حتى كادت أن تستوعب معظم ما نجده في فروع العلوم التربوية المعاصرة. وليس في ذلك غرابة، فموضوع التعليم كان ملازماً للوجود الإنساني، حتى في كثير من مسمياته ومصطلحاته، وسيبقى كذلك. وقد تبينَ لنا كذلك أن قضايا التعليم ترتبط غالباً بالنظام العام الذي يحكم المجتمع، في سائر المجالات الاجتماعية الاقتصادية والسياسية وغيرها، من حيث درجة المركزية أو اللامركزية في الإدارة، فعلى الرغم من وجود أحكام وتوجهات عامة، فإنَّ الحاكم قد يمارس تطبيقها بدرجات مختلفة من المسؤولية والعدالة. وسيكون المجال مفتوحاً لمبادرات الأفراد من العلماء أو الأغنياء أو القادة المحليين، أو لجهود الجماعات المذهبية، أن تجتهد في إنشاء مؤسسات التعليم، أو تمويلها، أو توجيهها لأغراض معينة، وستكون هناك اجتهادات في ضبط التنوع والاختلاف في الأفكار والممارسات. وقد تجلَّت آثار ذلك كله على حركة العلم والتعليم، وعلى هامش الحرية المتاحة للعلماء ومبادراتهم، وعلى إنشاء المؤسسات التعليمية المختلفة وتمويلها وإدارتها ومناهجها. ونحن اليوم نرى أمثلة في كل ذلك في الواقع التعليمي المعاصر في بلدان العالم.

إضافة إلى الملاحظات والأحكام العامة على مجمل التراث التربوي التي استطعنا الكشف عنها في هذا الفصل، فقد تجاوزنا ذلك في الرؤية التحليلية لنقف وقفات تأمُّليَّة عند عدد من العناصر المكونة لهذا التراث. فمثلاً عندما تأملنا الموضوعات التي تضمنها التراث التربوي الإسلامي، وجدناها موضوعات متعددة، وحجم مادة التراث التي نجدها حول كل موضوع متفاوت تفاوتاً كبيراً، مما يعني التفاوت في الأهمية التي كانت تعطى لكل موضوع منها. ثم إنَّ ما تضمنه

التراث عن موضوع معين ربما اقتصر على عصر معين، وتأثر حجم تناوله ومناهج هذا التناول بعوامل معينة.

وعندما تأملنا حضور المدارس المنهجية في التراث التربوي وجدنا أن من المناسب النظر في حجم توزع مادة التراث على المدارس المختلفة: الفقهية والحديثية والفلسفية والكلامية والصوفية، والتنوع في المرجعية التي يعتمد عليها مؤلفو هذا التراث من هذه المدارس، وهو موضوع يجدر أن يجد باحثاً يخصه بدراسة وافية.

وكان واضحاً أن الإشارات التي تختص بمسؤولية الدولة عن التعليم كما تناولتها مادة التراث التربوي الإسلامي، بدا فيها التناقض في بيان هذه المسؤولية، وربما يكون هذا التناقض تعبيراً عن حالات مختلفة باختلاف العصور، أو باختلاف من كتب هذه النصوص، أو باختلاف منهج التناول، فيما إذا كان معيارياً لبيان الحكم أو وصفيًا لتقرير الواقع.

إن معظم ما أوردنا في هذا الفصل يثير أسئلة أكثر مما يقدم إجابات عن هذه الأسئلة، ذلك أننا نتناول موضوعاً غاية في السعة، وكل عنصر من عناصره يتضمن عشرات المسائل، وكل مسألة يمكن أن يتناولها بحث تفصيلي أو أكثر. ولنتذكر ما ورد في الفصل الثاني من هذا الكتاب حين أشرنا إلى المؤسسات العلمية الكبيرة التي تناولت موضوع التربية في الإسلام، وتعاملت مع مادة التراث التربوي في نحو أربعة آلاف صفحة، وشارك في البحث مئات من الباحثين، واستغرق العمل بضع سنوات، ومع ذلك لم يخلُ العمل من نقص وقصور.

وإن من أهم ما لفت انتباهنا هو أن عملية التعليم، كانت موضوعاً مهماً في جميع المدارس الفكرية الإسلامية، فالمدرسة الفقهية كان فيها فقهاء يُعلِّمون ومتفقه يتعلَّمون، والمدرسة الحديثية، كان فيها مُؤلِّون يُملِّون الحديث على مستمعين يسمعون ويكتبون، والمدرسة الصوفية كان فيها شيخ يعظ ويربي، ومريد يتعظ ويأخذ التربية، وهكذا. وفي الفقه وجدنا كل المذاهب الفقهية أسهمت في الكتابة

على التعليم، وهكذا. لكنّ الأكثر إثارة للانتباه أن بعض الموضوعات قد تناولها تراث المذاهب الفقهية الثمانية، أو عدد من هذه المذاهب على الأقل، بالطريقة نفسها، وربّما بالنص نفسه، ليس لأنها تعتمد نصوص القرآن والسنة وحسب، وإنّما لأنّ الأحكام والتوجهات والمواقف الخاصة بتلك الموضوعات، كان خبرة مجتمعية عابرة للمذاهب الفقهية. وربّما كانت تعبر كذلك عن قدر من احترام العلماء بعضهم لبعض، وأخذ بعضهم عن بعض، وفي كثير من الأحيان دون الحاجة إلى التنويه أو التوثيق الذي نعدّه اليوم من المعايير العلمية.