ISSN 2585-6081 (print)
ISSN 2585-6766 (online)

International Journal of Research in

Educational Sciences

October 2024
VOLUME (7)
Number (4)

Peer Reviewed Journal

Published on Behalf of
International Foundation of the Future Horizons
Tallinn, Estonia

البحث في التراث التربوي الإسلامي من التأصيل إلى التنزيل

د. أشرف بن عبد القادر المرادي & د. محمد عبد الله الأطرش

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9

البحث في التـراث التـربوي الإسلامي من التأصيل إلى التنـزيل.

د. أشرف بن عبد القادر المرادي
دكتوراه الحديث النبوي وعلومه. أستاذ التربية الإسلامية بالسلك الثانوي التأهيلي،
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس – مكناس. أستاذ زائر بالمدرسة العليا
للأساتذة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله – فاس – المملكة المغربية
achraf.mouradi@usmba.ac.ma
د. محمد عبد الله الأطرش
دكتوراه علوم الحديث ومناهج التدريس. أستاذ التربية الإسلامية بالثانوي الإعدادي،
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة فاس – مكناس. أستاذ زائر بالمدرسة العليا
للأساتذة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله – فاس – المملكة المغربية
Latrach.mohammed.94@gmail.com

قدمت للنشر أول أغسطس 2024 **قبلت للنشر في أول سبتمبر 2024**

الملخص: هدف هذه الدراسة تسليط الضوء على الفكر التربوي الإسلامي، خصوصا في المستوى البيداغوجي التعليمي، حتى يكون من الروافد المعتمدة في توجيه الفعل التربوي في واقعنا الحاضر. ذلك أن الملاحظة العامة على أغلب ما يؤلف في هذا الميدان، التركيز على ما أنتجه الغرب، وكأن علماء هذه الأمة خلال أكثر من أربعة عشر قرنا كانوا غافلين كليا عن مجال التربية والتعليم. فلا نكاد تجد فيما يؤلف الآن من كتب ذكرا لما ألفه علماؤنا، إلا على سبيل الإشارة الخاطفة، أو التلميح الضامر الخافت.

الكلمات المفتاحية: التـراث التربوي، التأصيل، التنزيل.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9

Researching the Islamic Educational Heritage from Origins to Implementation

Dr. Achraf Bin Abdulkader Mouradi
PhD in Prophetic Hadith and its Sciences, Professor of Islamic Education in secondary school, Regional Academy of Education and Training for Fez-Meknes. Visiting Professor at the Higher School of Teachers, Sidi Mohamed Ben Abdallah University, Fez, Kingdom of Morocco
achraf.mouradi@usmba.ac.ma

Dr. Mohammed Abdullah LATRACH
PhD in Hadith Sciences and Teaching Methods. Professor of Islamic Education at the Preparatory Secondary School, Regional Academy of Education and Training for Fez-Meknes. Visiting Professor at the Higher School of Teachers, Sidi Mohamed Ben Abdallah University, Fez, Kingdom of Morocco
Latrach.mohammed.94@gmail.com

Recived in 1st August 2024 **Accepted in 1st September 2024**

Abstract: The aim of this study is to shed light on Islamic educational thought, especially at the pedagogical level, so that it can be one of the tributaries used to guide educational action in our present reality. This is because the general observation on most of what is written in this field focuses on what was produced by the West, as if the scholars of this nation during more than fourteen centuries were completely oblivious to the field of education. There is hardly any mention of what our scholars have written, except in the form of a cursory reference or a faint hint.

Keywords: Heritage, pedagogy, institutionalization, application.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9

مقدمة

حمدُ الله خيرُ ما يُجْتَلَبُ عند اشتراع الكلام، وهو تقدمةُ التّقدمةِ ومِسْكُ الختام. وزكاؤه ونماؤه ووفاؤه: التصليةُ الممتنة الصّلات على نبـي الرحمة المهداة، صلاةً تتصل ولا تنفصل، وتُقيمُ ولا تريم.

وبعد؛ فإن البحث المنهجـي في التـراث التـربوي الإسلامي أحد الموضوعات المهمة التـي تحتاج إلى مزيد عناية واهتمام من الباحثيـن الأكـاديمييـن؛ إذ لم يحظ التـراث التـربوي الإسلامي باهتمام أهل التخصص إلا منذ سنوات قلائل، ولا زال الجهد ضئيلا يحتاج إلى تعمق أكبـر، ليكون هذا التـراث رافدا من روافد البناء الفكري التـربوي الإسلامي المعاصر؛ يأخذ من التـراث ما يلزمه أخذه ثم يتعامل مع الخبـرة الإنسانية المعاصرة، بتحليل نقدي؛ سعيا وراء ما قد يتوفر فيـها من الحكمة، وتطلعا إلى بناء نماذج تتَّصف بالأصالة والإبداع، وتقود إلى تطوير الواقع واستشراف المستقبل (ملكاوي، 2018).

فنحن بحاجة ماسة إلى دراسة منهجية صـحيحة وسليمة للتـراث التـربوي، بـهدف تقديمه إلى المتخصصيـن وعموم القراء، كلٌّ بما يـناسبه.

وتقتضي المناسبة أن أشيـر إلى أنَّ المقصود بالتـراث التـربوي الإسلامي ليس تـراث القرون الثلاثة الخيـرة الأول فحسب، ولكنه تـراث الأمة الممتد على ما يزيد عن أربعة عشر قرنا. وليست كُتب التـراث التـربوي التـي تضمنت موضوعات عن التـربية والتعليم فقط، ولكن كل كتب التـراث في الموضوعات المختلفة التـي صنفها أصـحابـها من أجل أن تكون مادة للتدريس والتعليم.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9

وقد يتساءل الكثير ممن يتوجس خيفة من طرق باب هذا الموضوع، عن الجدوى العلمية من البحث في التراث التربوي الإسلامي، وعن الإضافات التي يمكن أن يأتي بها التنقيب عن مناهج وطرق العلماء في التدريس، ثم عن حدود الاستفادة منها في واقع شهد من التغيرات والتحولات التربوية ما لا يخفى على كل ممارس لهذا الفن، مطلع على واقعه.

فهذه تساؤلات وإشكالات وجيهة، حق لنا أن نجيب عنها بالشواهد والبراهين، وأن ننصب الأدلة التي تسوق السائل إلى الاقتناع بأهمية الكشف عن التجربة التربوية لدى علماء الإسلام، وعن خطورة المآلات التي يفضي إليها تجاوز وإلغاء هذه التجارب على واقع الدرس الجامعي.

ينبغي أن نقر أولا بحقيقة مفادها أن الأصل في الدراسات الشرعية عموما، والتربوية منها خصوصا يجب أن تنطلق من التراث، وأن تدرس وتقوّم بآلياته ومناهجه التي نشأت في أحضانه، وأن يكون هو المنطلق في أي إصلاح أو تجديد؛ لأن التراث هو بطاقة هوية هذه الأمة؛ إذ إنها لا تساوي شيئا دونه؛ ولأنه المرآة العاكسة لخصائصها وهويتها، وأي انسلاخ عنه، يستلزم تبعا الانسلاخ عن هذه الخصائص. وعلى قدر رجوعنا إليه، وسبرنا لأغواره، واستنطاقنا لتجربته التربوية الرائدة، تكون منطلقات الإصلاح والتجديد في هذا المجال رائدة أيضا. وأي تجاوز لهذه الحقيقة، أو تسور عليها، لا محالة أن يفني المغلوب المنسلخ عن تراثه في سياسة الغالب، وأن تحل مكان المناهج الإسلامية الأصيلة، المناهج الغربية المستوردة الدخيلة، التي هُجّرت من حقول لا يصلح استنباتها في تربة ذات خصائص ومميزات، تغاير تماما التربة التي نشأت فيها، وإن تم ذلك بالعسف والقهر، نتج عنه لا محالة مخلوق مشوه، لا يقوى على الاستمرار في العيش إلا مريضا هزيلا، يضعف ويضمر من حين لآخر، إلى أن يحكم عليه بالموت.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9

إن هذا الكلام لا يستلزم بمنطوقه ولا بمفهومه، الإعراض عن خمير ما توصلت إليه النظريات التربوية الحديثة، ولا يتضمن طعنا في الإفادة من التجارب الرائدة التي قام بها خبراء متخصصون في مختلف العلوم التي تفسر لنا كيفية حصول التعلم؛ كـعلم النفس التربوي، وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس الاجتماعي...إلخ؛ بل إني على قناعة تامة، أن إصلاح الدرس الشرعي، لن يتم على وجهه الأسلم، ونهجه الأحكم، إلا بالتوليف بين معطيات ونتائج التجارب العلمية التي توصل إليها خبراء هذا الفن، وخمير ما جادت به تجارب الأئمة المتقدمين في التدريس. كما أن العكوف على ما خلفه الأسلاف في هذا الباب فقط، لا يكفي في استتمام الإصلاح؛ لأن ثمة معطيات ومتغيرات استجدت في حقل التربية، استلزمت ضرورة الانفتاح على ما توصل إليه الغير، وهذا لا يعد تقليدا، ولا انبهارا بالغرب، بقدر ما هو دعوة إلى الأخذ بالحكمة أنى وجدت، وعلى لسان من وجدت.

لكني أقول: ينبغي أن نبحث عن أصول هذه النظريات أولا، وأن نؤصل لها تأصيلا يراعي خصائص الذات، وطبيعة المجتمع الذي تستنبت فيه، وهي نظريات موجودة لا محالة في التراث، وهذا ليس زعما أدعيه بما لا يوجد عليه من الشواهد والدلائل القاضية بصحته، كلا؛ إذ هناك شواهد كثيرة، ونصوص أثيرة تُجلي السبق الزمني لعلماء الإسلام في أصول علم التدريس، وكذا الشروط النفسية والاجتماعية المؤثرة في التعلم، والمفضية إلى حصول الملكة، والتحقق بالعلوم.

إن الإفادة من تجارب الغرب، مشروطة بالنخل والتصفية، وعرضها على مصادر الوحي، للتأكد من سلامة موافقتها لأصول النظرية التربوية الإسلامية؛ إذ إن المناهج؛ علمية كانت، أو تربوية، أو فكرية؛ فهي وليدة البيئة التي نشأت في أحضانها. ولذلك كانت نظريات التعلم الغربية بعيدة في مقاصدها عن نظريات التعلم الإسلامية، التي ربطت غايات التعلم

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9

بمقصدي التعبد والامتثال، وأن يكون المكلفون عبيدا لله اختيارا، كما هم عبيد لله اضطرارا. فالمنطلق في الأولى دنيوي محض، والمنطلق في الأخيرة أخروي محض، وما كان منه دنيوي في النظرية التربوية الإسلامية، "فبالتبع والقصد الثاني لا بالقصد الأول (الشاطبي، 2017).

وإذا تقرر هذا، صار تقويم المناهج والنظريات المستوردة، آكد وأوجب في حق الأمة، وأن أخذ ما عند قوم من المعرفة والعلم يجب أن يكون معيار القبول والرفض في ذلك، المنفعة، والحاجة، والصلاحية، والصحة، مع الموافقة لأصول الوحي، وعدم مخالفته في مقاصده وغاياته، فيجب أن يتجنب طرفي السرف: الإفراط والتفريط في ذلك، حتى لا تفوت المنفعة والمصلحة، وضياع ما يحتاج إليه، هذا من جهة، وحتى لا يجتمع بين النافع والضار في ذلك – كحاطب الليل – من غير انتقاء، ولا تمييز من جهة أخرى.

وبناء عليه، يجب وضع المصافي المصفات التي تنفصل باستعمالها المختلطات بعضها عن بعض، وتنماز، فيؤخذ ما يصلح للأخذ، ويطرح ما سواه (السريري، 2012).

إن التحدي الذي يواجه أمة الشهود، تحدي إثبات الذات بما لها من مقومات علمية، ومؤهلات تراثية، تجعلها قادرة على السيادة، والتأهل لمنصب الإمامة، وكل ذلك لن يكون بغير إعادة بناء الذات، ولا سبيل إلى إعادة بناء الذات بغير الانطلاق من التراث (البوشيخي، 2012).

إن المخاطبين بأهمية الرجوع إلى استلهام مقومات التجربة التربوية الإسلامية، والإفادة منها في واقع تدريس العلوم الشرعية، لا يخرجون عن صنفين:

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9

الأول: صنف آمن بأهمية استنطاق هذه التجربة لدى علماء المسلمين، وضرورة الإفادة منها في الممارسة التدريسية، ولكنه يعدم الشواهد البحثية، والدلائل التراثية التي ترسخ يقينه، وتقوي اعتقاده بضرورة الكشف عن النظرية التربوية الإسلامية.

الثاني: صنف يرفض مطلقا فكرة البحث عن أساليب وطرق العلماء المتقدمين في التدريس، مستندا إلى أن البحث في التراث التربوي يعد ترفا فكريا، وقدرا زائدا على الضرورة، وأن الأصل في التأهل للتدريس شرطه الرئيس، ومدخله الأساس، التمكن من ناصية المعرفة فقط.

فأما من يرفض خوض غمار التراث التربوي، ويلغي أهميته، وما يمكن أن يسهم به في التحسين من جودة التدريس؛ فلا شك أن مدخل الوهم، ومصدر اللبس، إنما أوتيه من اعتقاد قابع في أذهان الكثيرين، مفاده أن المعرفة هي الأصل في التدريس، وعلى قدر ضمورها وضعفها، يكون ضعف الملكة؛ إذ إن غاية ما ينبغي على المدرس تحصيله، الإلمام بالمعارف، والحرص على حفظها واستظهارها، ثم الاجتهاد في إلقائها. فمن كان على هذا الحال، فهو قمين أن ينصب للتدريس، وأهل أن يسند إليه تعليم الطلاب؛ إذ إن معيار الأهلية حاصل، وأساس التدريس متحقق.

والحقيقة أن المتأمل في هذا الذي ذكر، يرى فيه من سلطان الذكاء، وقوة العارضة، وبريق العذوبة والحلاوة ما يرى؛ لكنه عند التحقيق والنظر، منقوض ومردود؛ لأن هذه التمثلات القابعة في الأذهان ليست أمرا جديدا، بل هو مما ورثته الأمة من عصور الانكباب على الفروع، والتنافس في حفظها واستظهارها، حتى صارت درجة التحقق بالعلوم، توزن بسعة المحفوظات، والقدرة على استرجاعها، ومن قصر عن هذه المنزلة، عد قاصرا في العلم، وإن كان من ذوي التحقيق والبصيرة والنظر في العلم.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9

فمعنى العلم عندهم هو سعة المحفوظات، سواء من علوم الشريعة أم من علوم العربية، فلا يعتبر العالم عالما ما لم يكن كثير الحفظ؛ نعم إنه إن ضم إلى ذلك الاستنباط والتحقيق نال شهرة كبرى؛ ولكن لا يعد عالما ما لم يكن كثير الحفظ، وليس العلم عندهم إلا الحفظ (ابن عاشور، 2010).

ولعمري لو أن المردد لهذا الشُّبَه، اقتنع بها لنفسه، دون أن يتعدى ذلك إلى اتهام التراث وعلمائه، بأنهم دَرَسُوا ودَرَّسُوا بدون هذه المناهج والطرق التي نأمل استجلاءها وإظهارها، حتى يستفاد منها في تجويد الفعل التدريسي، وتكون عونا للطلاب نحو تحقق الملكة وتكوينها، لكان الخطب أهون، والبلاء أيسر؛ ولكن مدار اللائمة، ومستقر المذمة أن يعتقد المرء أفكارا لا يعرف مصدرها، ولا يؤسس لها بالبرهان والدليل المجلي لدرنها، والمكشف لدلسها، والموصل إياه إلى موارد اليقين، ومسالك النظر الصحيح.

وحتى ينزل كلامي منزله، أقول: إنني بهذا لا أنكر أهمية التكوين المعرفي، وضرورة الإحاطة بأصول العلم، ومعاقده، ومآخذه، وإلزامية التمكن مما هو أساس يبنى عليه في تدريس علمه، وشرطا في الانتصاب إلى تكوين وتوجيه طلابه؛ بل إنه شرط في تمام الأهلية للتدريس، ومدخل من مداخل حصول الملكة، خاصة إذا تعلق الأمر بعلوم الشريعة، التي يعد الحفظ فيها ركنا أساسا، ووصفا لازما لأهلها، ولكننا في الوقت نفسه لا نزعم أن ذلك هو جماع تكوين الملكة، والمدخل الوحيد لتجويد التدريس، والرفع من جودة مخرجاته، ومن اعتقد ذلك، فقد تسور على التراث، ورمى العلماء بما هم منه برآء، وجاء بما لا تنهض الأدلة على صحته وثبوته؛ لأن الأصل التربوي من أهم المداخل المؤدية إلى تكوين الملكات العلمية.

ومن العجيب أن من يشعر منهم بخلل الأحوال، وخطر التزام المسير على النهج المتبع؛ فيدعوه نصحه إلى إيقاظهم، يجد قبل كل شيء طوائف تنسبه إلى سوء القصد، وتناظره بأن هذا

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9

النهج قد أوصل أسلافنا إلى أعلى مرتقى من النجاح، وأنه قد أنجب أساطين للعلم طبقت شهرتهم الآفاق (ابن عاشور، 2010).

فابن عاشور على جلالة قدره، ورسوخ علمه، وبعد صيته بين أقرانه وطلابه، يبدي تعجبه من رفض الرافضين التجديد في مناهج التدريس، والخروج عن المألوف، وما سيواجه به من ردود أفعال توجه له بإعلانه تقويم هذه المناهج، خاصة وأن هذا التقويم سيطال مؤسسة عتيقة، يعد الخروج فيها عن معهود التدريس والتأليف، طعنا في موروث السلف، وتنقصا من قيمة ما خلفوه وتركوه للأجيال، سواء أكان خميرا أم عفينا.

والحقيقة أن الشيخ محمدا الطاهر ابن عاشور، لم يرض بالمألوف، ولم يأنس بالتقليد، ولم يركن إلى الموروث المعهود، ولم يعبه بما قد يتهم به؛ لأنه نظر في مقاصد العلوم، وغايات تحصيلها؛ فوجد المناهج المتبعة في التدريس، قاصرة عن الوصول بالطالب إليها، والارتشاف من معينها الصافي، والرقي به في سلم تكوين الملكة، والتحقق بالعلوم.

إن حث الهمم على النهل من ينبوع التراث التربوي، والأخذ بخمير ما جادت به تجارب الأئمة في التدريس؛ لا يحصر في الاستفادة منها في الطرق والوسائل؛ إذ إن هذه الأخيرة لا تتعدى أن تكون إجراءات تدريسية لتصريف العلم؛ لأن أساس البحث في التراث التربوي ومرجعه الأصيل، الكشف عن طبيعته المعرفية، واستنطاق خصائصه المنهجية، الموصلة إلى التعرف على بنيته الداخلية والخارجية، وما يرتبط بذلك كله من نشأة، وتطور، واستمداد، وعلائق، ووظائف وغيرها مما يدرس تحت مسمى النظر المعرفي والمنهجي للعلوم الشرعية.

وهذه العناصر وغيرها هي المؤثر الرئيس في تكوين الملكة، والموجه الفعلي للإجراءات التدريسية؛ إذ منها الأصول المعرفية والمنهجية ننطلق في صوغ الأهداف، واختيار المحتويات المناسبة، وكذا طرق التدريس، وطرق التقويم. وكل تدريس غيب خصائص العلم ومناهجه،

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9

عاد عليه بالإبطال، وأدخل صاحبه في دوامة التقليد؛ وهذا منهج يخالف طريقة العلماء في الدرس والتدريس؛ إذ إن السر في نبوغهم، ودركهم رتبة الاجتهاد في العلوم، والتحقق بالملكات، والتي استطاعوا من خلالها الإنتاج، والتجديد، والنقد، والإبداع، هو ذلكم المنهج القويم الذي سلكوه في التحمل والأداء؛ إذ لم يكن قاصرا على المعرفة وحدها فقط؛ بل على مناهج بناء المعرفة، فكانوا على وعي تام بهذه الحقيقة، ولم تكن المعرفة إلا سلما يرتقي من خلاله الطالب إلى المنازل العليا في العلم، والتي تؤهله منزلة التصرف، وتنقله إلى مرتبة التحقيق، و لم يكونوا يترددون إلا على ذي ملكة في التدريس، وصاحب كفايات معرفية، ومنهجية، وتربوية؛ لأنه يضمن لنفسه بعد توفيق الله سبحانه وتعالى إن تخرج به، أن يصير ذا ملكة في العلم، ومن أهله المتحققين به على التمام والكمال.

يقول الإمام مالك (ت179ه-795م): "لا يؤخذ العلم من أربعة: رجل معلن بالسفه وإن كان أروى الناس، ورجل يكذب في أحاديث الناس إذا حدث بذلك، وإن كنت لا تتهمه أن يكذب على رسول الله، وصاحب هوى يدعو الناس إلى هواه، وشيخ له فضل وعبادة إذا كان لا يعرف ما يحدث به" (الرازي، 1952)

وبهذا يتبين لنا أن الفعل التربوي، ينطلق أصالة من بنية العلم، وما يتأسس عليها من وظائف وأهداف، وعلائق...إلخ، وبعد أن تصير هذه المكونات جلية واضحة لدى المدرس، يتدخل الأداء التدريسي لتقريبه، وتنزيله في سياق ما يسمى بالنقل التدريسي، ولا يصح بحال من الأحوال أن نحصر منهج التدريس عند مستوى الطرائق التي قد ينتهجها هذا الأستاذ أو ذاك في الأداء الصفي، أو عند مستوى الأساليب والوسائل التي يتوسلون بها في مجالس الدرس؛ إن المنهج قبل ذلك هو تفكير إبيستيمولوجي في المادة العلمية، من ناحية أهدافها، ومضامينها، ومنهجها ووظائفها (صادقي، 2012).

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9

من خلال هذه التأسيسات يتأكد لنا أهمية العناية بأصول التدريس، والأخذ بمناهج أربابه في تكوين الطلاب، والأخذ بأيديهم نحو تكوين الملكة، والرقي بهم في مدارج تحصيلها؛ إذ إن الناظر في أحوال المتخرجين من الجامعة والمعاهد يجد تدنيا ملحوظا، وضعفا بينا ملموسا في مختلف المستويات؛ وخاصة على مستوى المراقي العقلية، والمنازل العليا للدماغ، والتي تجعل الطالب قادرا على التصرف في العلم نظرا، ونقدا، واستدراكا، وتجديدا، وإبداعا، واجتهادا؛ إذ إن المقصد الأساس من تحصيل العلوم، ودراسة مناهج أربابها، لا يقتصر على المستويات الدنيا؛ أقصد أن يتخرج الطالب حمالا ووعاء يستظهر مئات النصوص، دون التمهر في أي واحد منها؛ لأنه لا يصير بهذا المنهج مكينا في العلم، قمينا بالنهوض بإشكالاته وقضاياه، وأهلا لدفع الشبه والاعتراضات الموجهة إليه، فضلا عن إحياء معالمه، وبعث مناهج أربابه. أما الإنتاج والتجديد، فدونه خرط القتاد.

إن المقصد الأسمى من دراسة أي علم من العلوم، هو أن يصير هيئة راسخة في نفس الطالب، توجه نظره، وتؤثر في تفكيره، وتؤهله لمنصب الحذق والتصرف، والتحقيق. وبمعنى أدقق: حصول الملكة يعني أن يعيد الطالب صوغ عقله صياغة علمية، أي على رسم العلماء ومناهجهم، وأن تلمس ثمار هذه الملكة ليس على مستوى العلم نفسه فقط، بل تتعداه إلى أن تصير منهجا في التفكير، وتلك هي ذروة التلبس بالعلم، والقمة في تشرب مناهجه، فلا يصدر حكما إلا بعد التثبت من صحته، ولا يتسرع في إطلاق الأقوال إلا بعد الإحاطة بظروفها وملابساتها وسياقاتها، ولا يسلم بقول إلا بعد التأكد من عدالة ناقله، إلى غير ذلك من الوظائف التي تثمرها هذه الملكة.

لقد أضحت الحاجة ماسة إلى تجديد المعرفة الإسلامية، ولن يكون ذلك إلا بتجديد مناهج التفكير فيها، والمدخل الطبيعي لكل ذلك لن يكون إلا عبر العملية التعليمية التي تتيح

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9

للناشئ فرصة التكوين الجديد، وتتيح للمعلم فرصة إعادة النظر في أشكال وأساليب بناء المعرفة الإسلامية قبل الاهتمام بتلقينها في شكل معارف جاهزة؛ لأن الغاية الكبرى من التعليم هي: تطوير القدرات والمهارات التي تمكن المتعلم مستقبلا من بناء ذاتي متجدد للمعرفة، وقدرا كبيرا من الذكاء في الدفاع عنها وإقناع غيره بها (الصمدي، 2007).

ولهذا فالناظر في أسباب قصور الملكة، يلحظ أن هذا التدني يرجع في شق كبير منه إلى قصور، إن لم نقل إلى غياب منهج تربوي واضح الأسس والمعالم في تدريس العلم (الصمدي، 2007). نعم؛ لا ننكر مدى فتور همة الطالب، وتكاسله وتقاعسه عن البحث والتحصيل، ومداومة النظر في مصنفات العلماء، ولكن من المسلم به، المعلوم ثبوته بدلالة الحس والتجربة، أن الطالب متى ما أسعفته مناهج التدريس في تقريب العلم، وجعله سهل المأخذ بين يديه، قادرا على تصور مسائله، ممكَّنا من تنزيل قواعده، أقبل بحب ونهم على العلم.

فمن خلال التجربة الجامعية – وهي جزء منا، لا نستطيع استبعادها – وجدنا معظم من يشتكي صعوبة العلم والدرس، وضعف همته في الإقبال عليه، يُرْجعه إلى الطرق التي تُدَرّس بها العلوم، والذي أكد هذه النتيجة، هو أن معظم توصياتهم، انصبت على ضرورة اعتماد قواعد علم التدريس، وتنويع طرقه في وحدات العلوم المُدَرّسة.

وهذا يدلك على أن العلم، إذا استحضر في تدريسه شق واحد، ألا وهو نقل المعرفة لم يتحقق الطالب بـالصناعة، ولم يسعفه ذلك أبدا في قدح الملكة؛ لأن نقل المعرفة يعنى بنقل القواعد، والتعاريف، والاستشهادات، وذكر أوجه الخلف بين الأئمة فيما يتعلق بالحدود. أما لب وجوهر تدريس العلم، وهو نقل منهج بناء وتقعيد القواعد بالموازاة مع نقل المعرفة؛ فذلك هو جوهر الأداء التربوي عند السلف (صادقي، 2012). وهو بخلاصة حصيلة الجواب عن

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9

سؤال ذي قيمة جليلة، وهو: كيف كان يُصنع الطالب؟ وما هي المناهج التي سلكها العلماء في تكوين الملكات لدى طلابهم، وما هي المراقي التي كان يرتقي فيها الطالب لتكوين هذه الملكة؟

ومن شواهد التراث لذلك ما حكاه الشيخ عز الدين ابن عبد السلام (ت660هـ-1262م) قال: ما سمعت أحدا يلقي الدرس أحسن من سيف الدين الآمدي (ت631هـ-1233م) كأنه يخاطب، وإذا غير لفظا من الوسيط كان لفظه أمس بالمعنى من لفظ صاحبه، وأنه قال: ما علمنا قواعد البحث إلا من سيف الدين الآمدي (السبكي، 1992).

إن الطالب مهما أوتي من حافظة قوية، يستطيع من خلالها استظهار جميع مصطلحات العلم، مع استحضار معظم الخلافات الواردة في مسائله، وعزو كل نص إلى صاحبه، ما صيره ذلك عشر معشار عالم؛ لأنه بكل بساطة لم يأت البيوت من أبوابها، وباب الصنعة والملكة، هو تدريب الطالب على درك مناهج أئمة العلم المدروس في التأصيل، والتقعيد، والاصطلاح، والتخريج، حتى يسير على سننهم، ويقتفي أثرهم، ويلزم غرزهم، ليصل حيث وصلوا، ويقطف جميل ما قطفوه من ثمار العلم.

فإن اقتصر الطالب مثلا على معرفة الاصطلاح المتعلق بأنواع علوم الحديث حتى فهمه، وصلح أن يدرسه ويفيده، فهذا يقال له: عالم بعلوم الحديث، ولا يسمى محدثا أصلا (السخاوي، 1998).

وهنا ينبغي أن ينزل كلامي منزلته، وأن يوضع في سياقه المناسب له، وهو أن الحفظ عند أهل الحديث مرتبة من مراتب الملكة، بل هو من أعلى مراتب الملكة الحديثية، والمحدث لا يعلو كعبه إلا إذا كان حافظا لجملة من الأحاديث المسندة، ولكن الحفظ عند أهل الحديث لا يراد به الاستحضار فقط، بل يراد به حسن التصرف، ودقة التحقيق، وجودة الإتقان، ونفاذ البصيرة،

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9

والمعرفة، وهذا الأمر يحصله طالب هذا الزمان بالممارسة والتدريب، فالحفظ هو الإتقان، لا الكثرة (الذهبي، 2001)، والحفظ: المعرفة (السخاوي، 1992).

ولما ترجم الحافظ الذهبي (ت748ه-1348م) لأبي الربيع بن سالم الكلاعي (ت634ه-1237م) نقل في حقه شهادة تبين المنازل التي تحقق بها حتى صار إماما من أئمة الصناعة الحديثية، وذكر منها: الحفظ، والمعرفة، والبصيرة؛ فقال: كان إماما في صناعة الحديث، بصيرا به، حافظا حافلا، عارفا بالجرح والتعديل، ذاكرا للمواليد والوفيات، يتقدم أهل زمانه في ذلك، وفي حفظ أسماء الرجال، خصوصا من تأخر زمانه وعاصره، وكتب الكثير، وكان خطه لا نظير له في الإتقان والضبط (السخاوي، 1992).

فالشاهد أن المحدثين كانوا يعتبرون الحفظ منزلة من منازل الملكة، وليس هو كل الملكة. فالمحدث عندهم هو من سمع الأصول المعتبرة، مع المعرفة التامة بأدوات الصناعة الحديثية، واشتغل بالتطبيق استقلالا ولاحظ أن المحدث هو من جمع بين السماع، والمعرفة، والقواعد، والتطبيق. وإن تساهلنا في السماع في الآونة الأخيرة؛ فلا يمكن التساهل في الجمع بين معرفة القواعد، والتطبيق على طريقة المحدثين (ممدوح، 2016).

ومثل هذا يقال في النحو، فقواعد النحو مثلا لم توضع إلا لجبر النقص الطارئ، الذي انحطت به طبائع الناس عن سجية العربي الأول، الذي يفهم الكلام العربي، ويدرك مستويات دلالته: نحوا وصرفا وبلاغة، دون حفظ لهذه القاعدة أو تلك، فماذا يحدث لو أن ناشئ اليوم حفظ القاعدة ورددها، دون تأمل في كيفية تطويع القاعدة للطبع واللسان والسجية على النطق والفهم؟ سيصبح حينئذ حافظا لقواعد لغة العرب، عاجزا أن يكون عربيا في نطقه، وفهمه، وتحليله للتراكيب العربية (الأزهري، 2019).

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9

لقد نشأ في أزماننا من يتقن ألفية ابن مالك، ويستظهرها عن ظهر قلب؛ لكنه إذا تكلم لحن، وإذا سألته كتابة رسالة إلى ذويه وخلانه، حار وأبلس، وما أوتي ذلك إلا من قبل تغليب الحفظ والاستظهار على المراس والمران. وإلزام النفس وتطويعها على الارتياض في كلام العرب، حتى يتكون للطالب قالب، ينسج من خلاله كلامه على رسم العرب، ومعهودها في الخطاب؛ ذلك هو الطريق الأسلم لحصول الملكة في هذا العلم.

إن هذا الأمر ليس قاصرا على علوم الحديث وعلم النحو فقط؛ بل إن طبيعة العلوم المقعدة كلها تستدعي تلبسا من طالبيها بالمناهج التي صنعت المجتهدين في العلوم، ومزج القواعد بالموازاة مع مناهج أربابها، فيتحصل له من مجموع ذلك حصول الملكة، ومن قصر عن هذه المرتبة لم يعبه به.

لذلك فإن كسب الطالب ملكة التصرف في العلم، التي يصير بها مقتدرا على التطبيق والممارسة، وأهلا لتنزيل قواعده الكلية، ومباحثه الإجمالية، وقضاياه النظرية، ومتمكنا من البحث والنظر باستقلالية وتفرد، متوقف على سلوك المنهج الذي سبق تفصيله، وهو ضرورة المزواجة بين ملكة التصور؛ أي القواعد والاصطلاحات والمسائل النظرية، وملكة التصرف؛ أي القدرة على تنزيلها، والتمكن من تطبيقها.

فمن كانت عنايته بالحفظ أكثر من عنايته إلى تحصيل الملكة، لا يحصل على طائل من ملكة التصرف في العلم، ولذلك ترى من حصل الحفظ لا يحسن شيئا من الفن، وتجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر، ومن ظن أنه المقصود من الملكة العلمية فقد أخطأ، وإنما المقصود هو: ملكة الاستخراج، والاستنباط، وسرعة الانتقال من الدوال إلى المدلولات، ومن اللازم إلى الملزوم وبالعكس، فإن انضم إليها ملكة الاستحضار فنعم المطلوب.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9

وهذا لا يتم بمجرد الحفظ؛ بل الحفظ من أسباب الاستحضار، وهو راجع إلى جودة قوة الحافظة وضعفها، وذلك من أحوال الأمزجة الخلقية وإن كان مما يقبل العلاج (القنوجي، 2002).

وهذا يبين لنا بجلاء المنهج القويم للرسوخ في العلم، والاعتداد بأهله وذويه الذين حق لهم أن ينصبوا في رتبة الإمامة في الدين، وحوز شرف التوقيع عن الله تعالى وعن رسوله ﷺ. فمن قصر عن هذه الرتبة، فإنه يرجع إليه في حفظه تذكيرا، لا تأصيلا وتقعيدا واجتهادا؛ إذ ليس أهلا لذلك، فلو جعلت الإمامة في العلم للمستظهر، دون الناظر المحقق، لما تفاوتت رتب العلماء، ولما كان لبعضهم مزية على بعض.

فأحسب أن ما سبق تقريره كاف لبيان قيمة وجدوى البحث في التراث التربوي الإسلامي، ونبراسا يُهتدى به في لجج الشبه القابعة في الأذهان، والتي تعد البحث في التراث التربوي ترفا فكريا، وقدرا زائدا على الضرورة، ومن محاسن العلم وملحه، لا من أساسه وصلبه.

فكيف نجعل إذن علما يعد المدخل الرئيس لحصول الملكات من ملح العلم، وعلى حواشي وهوامش أولويات أبحاثنا، في ظل أحوال ما وصلت إليه الأمة، من الانكباب على حفظ الفروع، والتنافس في استظهارها، وتسرب الوهم لأصحابها، أنها ترقيهم في سلم حصول الملكة، فيقضي الطلب نصف عمره، ولا يقوى على تخريج فرع على أصله، ولا على قياس المستجدات على أصول وفروع ما حفظه.

فمن أدرك هذه الحقيقة، تيقن أن البحث في التراث التربوي، هو بحث في المناهج والمسالك المعرفية والمنهجية والتربوية التي توصل الطالب إلى الارتياض بمجاري العلماء في صنعتهم وملكتهم.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9

والقارئ يدرك أهمية ما نحن بصدد التنبيه عليه والدعوة إليه، إذا علم أن معظم التراث مفقود، والموجود منه معظمه مخطوط، والمطبوع منه في حيز المخطوط. ولست هنا بصدد تبيان أهمية التحقيق وأثره في التعريف بذات الأمة، والخروج بها مما حل بها من أزمات في مختلف مجالات عدة، ولكنه سيق للتأكيد على ضرورة تأهيل من يحمل مشعال هذه الأمانة العظيمة.

إن الدفاع عن حياض الشريعة، وحرس حدودها، والرباط على ثغورها، وخدمة تراثها تحقيقا، وتنقيحا، وتصفية لا يتأتى إلا بحصول هذه الملكة؛ لأن النقد الحديثي صناعة لا تتيسر إلا لمن أفنى عمره في دراسة علوم الرواية والدراية. وعليه، فإن من واجب النقاد من المحدثين المعاصرين، وطلبة العلم، الذين يطمحون إلى التمكن من ناصية هذا الفن، أن يضعوا على عاتقهم مهمة تنقية التراث وتصفيته (الأنصاري، 2010).

وحصول الملكات في العلوم، متوقف على جودة التدريس، والوعي بأهمية درك مناهج الأئمة المتقدمين في صناعة الطلاب، والأخذ بأيديهم إلى درجة التحقق في العلم، والتصرف فيه.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9

المراجع

ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد (2010). أليس الصبح بقريب. القاهرة: دار السلام.

الأزهري، أسامة السيد محمود (2019). مشكاة الأصوليين والفقهاء. دبي: مسار للطباعة والنشر.

الأنصاري، فريد بن الحسن (2010). أبجديات البحث في العلوم الشرعية: محاولة في التأصيل المنهجي. القاهرة: دار السلام.

البوشيخي، محمد الشاهد (2012). دراسات مصطلحية. القاهرة: دار السلام.

الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد (2001). سير أعلام النبلاء. بيروت: مؤسسة الرسالة.

الرازي، عبد الرحمن بن أبي حاتم (1952). الجرح والتعديل. حيدر آباد الدكن: مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية.

السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن علي (1992). طبقات الشافعية الكبرى. القاهرة: دار هجر.

السخاوي، محمد بن عبد الرحمن (1992). الضوء اللامع لأهل القرن التاسع. بيروت: دار الجيل.

السخاوي، محمد بن عبد الرحمن (1998). الجواهر والدرر في ترجمة شيخ الإسلام ابن حجر. دار بيروت: ابن حزم.

السريري، أبو الطيب مولود (2012). رسائل علمية في فنون مختلفة (المجموعة الأولى). بيروت: دار الكتب العلمية.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9

الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى (2017). الموافقات. فاس: منشورات البشير بن عطية.

صادقي، مصطفى (2012). منهاج تدريس الفقه. الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

الصمدي، أبو هبة خالد (2007). أزمة التعليم الديني. دمشق: دار الفكر.

القنوجي، محمد صديق حسن خان (2002). أبجد العلوم. بيروت: دار ابن حزم.

ملكاوي، فتحي حسن (2018). التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه. أمريكا: منشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

ممدوح، محمود سعيد (2016). الاتجاهات الحديثة في القرن الرابع. القاهرة: دار العلوم الدينية.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.7.4.9